

BORDÓN

Revista de Pedagogía



Volumen 73
Número, 1
2021

SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA

EVALUACIÓN *ONLINE* EN EDUCACIÓN SUPERIOR EN TIEMPOS DE CORONAVIRUS. ¿QUÉ PIENSAN LOS ESTUDIANTES?

Higher Education and online assessment in the time of Coronavirus. What do students think?

ENRIQUE-JAVIER DÍEZ-GUTIÉRREZ⁽¹⁾ Y KATHERINE GAJARDO ESPINOZA⁽²⁾

⁽¹⁾ *Universidad de León (España)*

⁽²⁾ *Universidad de Valladolid (España)*

DOI: 10.13042/Bordon.2021.86058

Fecha de recepción: 14/11/2020 • Fecha de aceptación: 21/12/2020

Autora de contacto / Corresponding author: Katherine Gajardo Espinoza. E-mail: katherine.gajardo@usach.cl

INTRODUCCIÓN. Este estudio busca describir la valoración que los estudiantes universitarios hacen respecto a los sistemas y estrategias de evaluación que se han propuesto utilizar en la educación superior durante el periodo de confinamiento y docencia *online*, consecuencia de la crisis del coronavirus en España. **MÉTODO.** Se ha elaborado un estudio descriptivo mediante un cuestionario *online* diseñado *ad hoc* a partir de las propuestas de evaluación y calificación planteadas por la REACU, la ANECA, la UNESCO y el Ministerio de Universidades. **RESULTADOS.** Los resultados obtenidos, tras su aplicación a una muestra de 1.008 estudiantes de diferentes universidades de España, y que abarcan a la mayoría de las comunidades autónomas, indican que los estudiantes demandan mayor flexibilidad en la evaluación *online* en una situación de crisis como la actual, así como la introducción de algunas de las prácticas de evaluación orientadas al aprendizaje, dentro de un modelo de evaluación formativa y continua que utilice estrategias e instrumentos variados. Sin embargo, se muestran reticentes a introducir herramientas de coevaluación entre iguales. **DISCUSIÓN.** La evaluación *online* en las universidades se ha convertido en un reto y en una necesidad, máxime en estas circunstancias. Por eso es crucial indagar en la visión de los estudiantes y utilizar las lecciones aprendidas durante esta crisis para reforzar una evaluación en la enseñanza superior que garantice la inclusión y la equidad.

Palabras clave: *Universidad, Evaluación, Aprendizaje online, Aprendizaje significativo, Educación a distancia, Participación de los estudiantes.*

Introducción

El año 2020 quedará en la memoria colectiva como el año de la pandemia de la COVID-19, por sus efectos devastadores (Yi *et al.*, 2020). La extensión a nivel mundial del virus SARS-CoV-2, origen de esta enfermedad, llevó a que, de un momento a otro, las escuelas y universidades de todo el mundo cerrasen, afectando a 1.576 millones de estudiantes en 191 países, el 91% del total en el planeta (Delgado *et al.*, 2020; UNESCO, 2020a). En el caso de la educación superior, se estima que 20.000 instituciones y alrededor de 200 millones de estudiantes se vieron afectados (UNESCO, 2020b).

En España, el Gobierno decretó el 14 de marzo el estado de alarma, el cual establecía que, durante el periodo de confinamiento, “se mantendrán las actividades educativas a través de las modalidades a distancia y *online*, siempre que resulte posible” (Gobierno de España, 2020). Las universidades tuvieron que improvisar, de forma urgente y con los medios que tenían a su disposición, un sistema para adaptar no solo la enseñanza y el aprendizaje al formato *online*, sino también la evaluación de este (Zubillaga y Gortazar, 2020), adecuando la metodología didáctica y las formas de evaluación a la estructura establecida por las plataformas tecnológicas.

En este contexto, los estudiantes vulnerables resultaron los principales afectados y ha aumentado el riesgo de que abandonen sus estudios (UNESCO, 2020b). Una parte de ellos se encontraron con que tenían que seguir el año académico desde casa, compartiendo —en el caso de que tuvieran— los dispositivos digitales y la red de Internet que usa toda la familia para asistir a conferencias virtuales, realizar “tareas”, ser evaluados y además lidiar con las consecuencias emocionales de la pandemia (Tyng *et al.*, 2017), entre ellas la incertidumbre por saber cuándo se podrá regresar a una cierta “nueva normalidad”.

La Conferencia de Rectores y Rectoras (CRUE) reclamó el 30 de marzo a las universidades que se dispusieran de herramientas de evaluación alternativas para afrontar esta situación excepcional. Por su parte, la Red Española de Agencias de Calidad Universitaria (REACU, 2020a) indicaba a las universidades que adoptaran metodologías de evaluación que, con los recursos a su disposición, se ajustasen a los estándares de calidad vigentes en el Espacio Europeo de Educación Superior (Rodríguez-Conde y Herrera, 2010), con los siguientes criterios: a) el uso de diferentes métodos de evaluación, basados en técnicas de evaluación continua y en pruebas individuales; b) que permitieran valorar la adquisición de las competencias y resultados de aprendizaje de las materias; y c) que los criterios y métodos de evaluación, así como los criterios de calificación, fueran públicos con suficiente antelación (REACU, 2020b), “procurando que el alumnado tenga una evaluación apropiada y, sobre todo, justa”, en el sentido de que todo el alumnado tuviera idénticas oportunidades (ANECA, 2020, p. 8). La UNESCO (2020a) también hizo propuestas que afectaban a la universidad en su comunicado del 6 de marzo de 2020 en *COVID-19: 10 recommendations to plan distance learning solutions*, en el que proponía combinar diferentes pruebas de evaluación, adaptarse a la situación psicosocial del alumnado, tomar medidas para asegurar la inclusión y seleccionar tecnologías que garanticen la protección de datos.

Estas recomendaciones institucionales, junto con las del Ministerio de Universidades (2020), fueron implementadas en mayor o menor medida por las universidades, planteando métodos alternativos al examen único y optando por la evaluación continua con trabajos individuales o en grupo, ejercicios y pruebas cuyas respuestas exigieran un trabajo de reflexión o incluso videoconferencias, sugiriendo que la nota final se distribuyera entre distintas actividades que se pudieran realizar en diferentes momentos, disminuyendo el peso del examen final, aunque también se mantuvieron los exámenes tipo test (Abella *et al.*, 2020).

Evaluación *online* en la educación superior

La mayoría de las universidades se concibieron bajo la concepción de una relación educativa presencial y, aunque desde hace años se han implantado los campus virtuales, en lo fundamental los paradigmas de evaluación no han cambiado, por lo que tanto en las universidades a distancia como *online* han seguido predominando los exámenes presenciales como instrumento básico de evaluación (Hortigüela *et al.*, 2019).

Este es el problema de fondo. Tradicionalmente, en la educación superior se ha tendido a reducir la evaluación a los exámenes y a la calificación (Azambuya, 2020). Por eso, es explicable que las medidas y las decisiones sobre evaluación en educación superior que se han tomado a nivel internacional ante esta situación de confinamiento, tal como recoge el informe del Ministerio de Universidades (2020), tienen que ver más con las calificaciones y la promoción de curso, como: 1) mantener las calificaciones de las asignaturas que se aprueben igualadas a la media del expediente (Reino Unido), que no afecten a la media (Austria) o que se puedan cancelar y repetir si se suspenden (Suiza); 2) permitir matricularse en el siguiente curso académico aunque no se haya superado el número de créditos mínimo requerido (Países Bajos); 3) ofrecer facilidades para que la situación no afecte a las condiciones para ser becario (Alemania) ni a la devolución de préstamos universitarios (Estados Unidos); 4) plantear la posibilidad de flexibilizar los plazos en las pruebas (Reino Unido) o directamente posponer pruebas a otros semestres sin penalizaciones (Austria, Francia, Irlanda, Dinamarca y Países Bajos); 5) sustituir mayoritariamente los exámenes presenciales por pruebas mediante videoconferencia (Italia); y 6) ofrecer otras opciones como entregas de trabajos, preguntas de “libro abierto” o exámenes *online* (Irlanda, Francia, Dinamarca, Suecia y Reino Unido).

Sin embargo, a nivel internacional se están planteando desde hace tiempo propuestas y experiencias de cómo evaluar *online* de una forma más comprensiva en la educación superior (Barrientos y López-Pastor, 2017), englobadas bajo la denominación genérica de “evaluación alternativa”, que pretende superar la metodología tradicional de evaluación, centrada en la realización de pruebas o exámenes con la intención fundamental de calificar y avanzar hacia una evaluación más comprensiva que promueva el aprendizaje estratégico, autónomo y la autorregulación del propio proceso de construcción del aprendizaje (Zimmerman, 2002).

Evaluación orientada al aprendizaje (LOA)

Carless (2007) e Ibarra y Rodríguez (2020) proponen enfocar la evaluación en educación superior hacia una evaluación formativa orientada al aprendizaje (*Learning Oriented Assessment [LOA]*), lo cual puede ayudar en el enfoque que plantean las recomendaciones institucionales para una evaluación *online* a raíz de la crisis de la COVID-19.

Esta “evaluación orientada al aprendizaje” se organiza en torno a tres elementos esenciales: a) “tareas auténticas” altamente contextualizadas en la vida, en la sociedad y en el trabajo (Carless, 2015); b) la participación del estudiante en la evaluación mediante la autoevaluación (Rodríguez *et al.*, 2011), la coevaluación por pares (López-Pastor *et al.*, 2016) y la coevaluación compartida y negociada de forma conjunta entre docentes y estudiantes (Deeley, 2014; Gómez-Ruiz y Quesada, 2017); y c) la retroalimentación de calidad a los estudiantes sobre su aprendizaje para que puedan mejorar (Gómez-Ruiz *et al.*, 2013). Todo ello desde una visión de la evaluación como aprendizaje (Cabal y Margalef, 2017).

Este enfoque pone la atención en el uso de estrategias de evaluación formativa que promueven y maximizan las oportunidades de aprendizaje,

en contraposición a reducir la evaluación a la comprobación y certificación de los conocimientos adquiridos a través de una evaluación sumativa (Keppell *et al.*, 2006). Aunque los estudiantes necesitan retener también conceptos y hechos, aprender no se reduce a esto. Necesitan también desarrollar e integrar capacidades, estrategias y habilidades para comprender y participar en el mundo, resolviendo problemas, aplicando los conocimientos de manera contextualizada, innovando y creando nuevas soluciones (O'Sullivan y Dallas, 2017).

No olvidemos además que la evaluación condiciona poderosamente el aprendizaje del alumnado, sus estrategias y esfuerzos, señalando lo que se considera esencial aprender (Álvarez, 2005). Si la evaluación se reduce a un modelo de examen de corte memorístico, el alumnado concluirá que aprender es reproducir la información recibida y memorizada; en cambio, si la evaluación se orienta a tareas de aplicación, como resolver problemas, por ejemplo, entenderá que aprender es hacer uso del conocimiento para construir algo nuevo (Ashford-Rowe *et al.*, 2014).

Por lo tanto, uno de los mayores desafíos de la educación superior en estos momentos es pasar de una *cultura del examen* a una *cultura de la evaluación orientada al aprendizaje*, aplicando métodos de evaluación *online* que permitan valorar lo que los estudiantes pueden hacer con el conocimiento de lo que han aprendido de manera contextualizada (Oliveri y Markle, 2017), compartida, constructivista, que consolide el uso de habilidades cognitivas superiores (Bloxham *et al.*, 2016), para dar solución a problemas relevantes y relacionados con la vida y el campo profesional en el que se van a desarrollar (Saye, 2013). Sabiendo además que ninguna innovación didáctica *online* será efectiva si no va también acompañada de innovaciones en el modo de concebir la evaluación *online* (Bonsón y Benito, 2005).

Material y métodos

Finalidad y objetivos de la investigación

El objetivo principal de este estudio es describir la valoración que los estudiantes universitarios hacen respecto a los sistemas y estrategias de evaluación que se han propuesto en la educación superior durante el periodo de confinamiento y docencia *online* durante la crisis del coronavirus en España. La finalidad de este estudio consiste en ofrecer información de la realidad y los retos a los que se enfrenta la evaluación universitaria *online*, y que pueda ser útil para la toma de decisiones a corto, medio y largo plazo.

Diseño de la investigación

El estudio se realizó desde una metodología de carácter cuantitativo a partir del diseño, aplicación y análisis de un cuestionario *online* generado *ad hoc* y que se contestó de manera voluntaria por estudiantes universitarios de 17 comunidades autónomas de España.

Instrumentos y materiales

Se diseñó un cuestionario que se estructuró en tres bloques: a) evaluación *online*, b) calificación *online* y c) participación del alumnado en dichos procesos. Para su construcción se tuvieron en cuenta instrumentos ya validados con temática similar (Trillo, 2005; López y Palacios, 2012).

El proceso de validación del cuestionario conllevó cuatro fases: 1) recopilación de una serie amplia de ítems a partir de las propuestas institucionales establecidas por REACU (2020b), ANECA (2020), UNESCO (2020a, 2020b) y el Ministerio de Universidades (2020), así como también se contó con la coordinación entre diferentes universidades (Abella *et al.*, 2020). De esta forma,

se dispuso de un conjunto de preguntas de selección única y tipo escala Likert para cada uno de los tres apartados, con los que se elaboró un primer cuestionario; 2) la revisión de esta primera versión fue mediante una técnica Delphi de expertos y expertas, en la cual 12 especialistas en el campo realizaron análisis y propuestas de mejora, lo que permitió seleccionar las preguntas más pertinentes por su *relevancia* y *claridad*; 3) con este segundo modelo de cuestionario se realizó la primera aplicación a una muestra de 23 estudiantes, para asegurar su grado de comprensión;

4) aplicados los últimos cambios se llegó a la versión final, la cual se difundió y fue contestada por 1.041 personas.

Se realizó un cálculo de consistencia interna con alfa de Cronbach obteniéndose para las escalas de cada apartado los valores 0.76, 0.85 y 0.93, aceptables de acuerdo con la teoría de George y Mallery (2003).

La versión final del cuestionario consta de 19 preguntas (tabla 1).

TABLA 1. Cuestionario aplicado

I. Caracterización socioeconómica
1. Género; 2. Edad; 3. Comunidad autónoma donde resides; 4. Universidad en la que estudias; 5. Titulación que estás estudiando; 4. Curso más avanzado en el que estás matriculado; 5. Nivel de renta familiar
II. Cuestionario
6. En una situación de emergencia y confinamiento como la provocada por el COVID-19: • ¿Crees que se debe realizar <i>online</i> la evaluación (exámenes, trabajos, pruebas, etc.)? __ Totalmente de acuerdo __ Bastante de acuerdo __ Parcialmente en desacuerdo __ Completamente en desacuerdo • ¿Crees que se debería suspender la actividad docente hasta que sea posible retomarla de forma presencial? __ Totalmente de acuerdo __ Bastante de acuerdo __ Parcialmente en desacuerdo __ Completamente en desacuerdo • ¿Crees que se debería suspender la evaluación hasta que sea posible retomarla de forma presencial? __ Totalmente de acuerdo __ Bastante de acuerdo __ Parcialmente en desacuerdo __ Completamente en desacuerdo
7. ¿Consideras que, en caso de realizarse evaluación <i>online</i> , las universidades deben garantizar el acceso a recursos tecnológicos mediante el préstamo de ordenadores portátiles y conexión a Internet a los estudiantes que no dispongan de ellos?: __ Sí __ No
8. Consideras que una evaluación a distancia u <i>online</i> justa en educación superior debe optar por (puedes elegir varias opciones): __ Exámenes de tipo test o preguntas cortas __ Exámenes orales por videoconferencia __ Elaboración de trabajos, proyectos y portafolios.
9. ¿Consideras que una evaluación justa debe usar programas que certifiquen la autoría y la vigilancia durante los exámenes (con tecnologías de reconocimiento facial o de vigilancia virtual a distancia)?: • Es necesario para garantizar la autoría y la no utilización de medios fraudulentos __ Totalmente de acuerdo __ Bastante de acuerdo __ Parcialmente en desacuerdo __ Completamente en desacuerdo • Estas técnicas no son fiables __ Totalmente de acuerdo __ Bastante de acuerdo __ Parcialmente en desacuerdo __ Completamente en desacuerdo • No garantizan la no intervención de terceras personas __ Totalmente de acuerdo __ Bastante de acuerdo __ Parcialmente en desacuerdo __ Completamente en desacuerdo • Estas herramientas no garantizan que no se copie __ Totalmente de acuerdo __ Bastante de acuerdo __ Parcialmente en desacuerdo __ Completamente en desacuerdo • Estas herramientas tecnológicas son cuestionables éticamente __ Totalmente de acuerdo __ Bastante de acuerdo __ Parcialmente en desacuerdo __ Completamente en desacuerdo • Transmiten desconfianza sobre la integridad del estudiante __ Totalmente de acuerdo __ Bastante de acuerdo __ Parcialmente en desacuerdo __ Completamente en desacuerdo
10. ¿Estás a favor de que la evaluación sea continua ofreciendo diferentes posibilidades y formas para evaluar los conocimientos adquiridos (exámenes, resolución de casos, trabajos, exposición, defensa oral de tareas, etc.)?: __ 0 nada de acuerdo, __ 1, __ 2, __ 3, __ 4, __ 5 muy de acuerdo
11. ¿Crees que en la evaluación a través de elaboración de trabajos, proyectos y portafolios se deben utilizar mecanismos de control del posible plagio?: __ Sí __ No
12. ¿Crees que la universidad debe garantizar una evaluación presencial posterior (sin penalización) para el estudiante que justificadamente no haya podido tener acceso a la evaluación telemática?: __ Sí __ No
13. ¿Crees que se deben aplazar aquellas pruebas que necesitan tener presencialidad (metodologías en laboratorio, prácticas de campo, pruebas deportivas, etc.)?: __ Sí __ No

TABLA 1. Cuestionario aplicado (cont.)

<p>14. En una situación de emergencia y confinamiento como la provocada por el COVID-19 ¿Estás a favor o en contra de las siguientes propuestas?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Calificar con un aprobado general <input type="checkbox"/> Totalmente de acuerdo <input type="checkbox"/> Bastante de acuerdo <input type="checkbox"/> Parcialmente en desacuerdo <input type="checkbox"/> Completamente en desacuerdo • Calificar las asignaturas aprobadas al menos con una nota equivalente a la media del expediente <input type="checkbox"/> Totalmente de acuerdo <input type="checkbox"/> Bastante de acuerdo <input type="checkbox"/> Parcialmente en desacuerdo <input type="checkbox"/> Completamente en desacuerdo • Que se pueda repetir los exámenes si se suspenden y que no “corra convocatoria” <input type="checkbox"/> Totalmente de acuerdo <input type="checkbox"/> Bastante de acuerdo <input type="checkbox"/> Parcialmente en desacuerdo <input type="checkbox"/> Completamente en desacuerdo • Matricularse en el siguiente curso académico, aunque no se haya superado el número de créditos mínimo requerido <input type="checkbox"/> Totalmente de acuerdo <input type="checkbox"/> Bastante de acuerdo <input type="checkbox"/> Parcialmente en desacuerdo <input type="checkbox"/> Completamente en desacuerdo • Que la situación no afecte a las condiciones para obtener la beca ni a la devolución de préstamos universitarios <input type="checkbox"/> Totalmente de acuerdo <input type="checkbox"/> Bastante de acuerdo <input type="checkbox"/> Parcialmente en desacuerdo <input type="checkbox"/> Completamente en desacuerdo
<p>15. ¿En qué medida estás de acuerdo con las siguientes propuestas para una evaluación y calificación <i>online</i> más justa?:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Que se establezcan mecanismos de coevaluación o evaluación entre compañeras/os que sean complementarios a la evaluación y calificación del profesorado <input type="checkbox"/> Totalmente de acuerdo <input type="checkbox"/> Bastante de acuerdo <input type="checkbox"/> Parcialmente en desacuerdo <input type="checkbox"/> Completamente en desacuerdo • Que se contemple la autoevaluación como instrumento de evaluación/calificación complementaria a la evaluación y calificación del profesorado <input type="checkbox"/> Totalmente de acuerdo <input type="checkbox"/> Bastante de acuerdo <input type="checkbox"/> Parcialmente en desacuerdo <input type="checkbox"/> Completamente en desacuerdo • Que se establezcan rúbricas donde se concreten los criterios de evaluación y calificación que va a emplear el profesorado en las distintas materias <input type="checkbox"/> Totalmente de acuerdo <input type="checkbox"/> Bastante de acuerdo <input type="checkbox"/> Parcialmente en desacuerdo <input type="checkbox"/> Completamente en desacuerdo • Que se informe a cada estudiante que no haya superado una evaluación de cuáles han sido los errores cometidos y la alternativa a ellos <input type="checkbox"/> Totalmente de acuerdo <input type="checkbox"/> Bastante de acuerdo <input type="checkbox"/> Parcialmente en desacuerdo <input type="checkbox"/> Completamente en desacuerdo • Que se ofrezca la posibilidad de realizar tareas o trabajos voluntarios para mejorar o subir la calificación obtenida <input type="checkbox"/> Totalmente de acuerdo <input type="checkbox"/> Bastante de acuerdo <input type="checkbox"/> Parcialmente en desacuerdo <input type="checkbox"/> Completamente en desacuerdo • Que el profesor o profesora acuerde previamente los criterios de evaluación y calificación con el alumnado del grupo-clase <input type="checkbox"/> Totalmente de acuerdo <input type="checkbox"/> Bastante de acuerdo <input type="checkbox"/> Parcialmente en desacuerdo <input type="checkbox"/> Completamente en desacuerdo
<p>16. Valora tu grado de acuerdo con las implicaciones que puede conllevar introducir la coevaluación o evaluación entre compañeros/as en la educación superior:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Profundiza la comprensión de los y las estudiantes sobre su propio aprendizaje <input type="checkbox"/> Totalmente de acuerdo <input type="checkbox"/> Bastante de acuerdo <input type="checkbox"/> Parcialmente en desacuerdo <input type="checkbox"/> Completamente en desacuerdo • La evaluación/calificación es función del profesorado, no de los y las estudiantes <input type="checkbox"/> Totalmente de acuerdo <input type="checkbox"/> Bastante de acuerdo <input type="checkbox"/> Parcialmente en desacuerdo <input type="checkbox"/> Completamente en desacuerdo • La coevaluación permite que el alumnado se involucre de manera más activa y autodirigida en su proceso de aprendizaje <input type="checkbox"/> Totalmente de acuerdo <input type="checkbox"/> Bastante de acuerdo <input type="checkbox"/> Parcialmente en desacuerdo <input type="checkbox"/> Completamente en desacuerdo • La coevaluación es una excusa para liberar al profesorado de hacer su tarea <input type="checkbox"/> Totalmente de acuerdo <input type="checkbox"/> Bastante de acuerdo <input type="checkbox"/> Parcialmente en desacuerdo <input type="checkbox"/> Completamente en desacuerdo • La coevaluación es útil para que las y los estudiantes aprendan sobre sus propios procesos de aprendizaje (metacognición) <input type="checkbox"/> Totalmente de acuerdo <input type="checkbox"/> Bastante de acuerdo <input type="checkbox"/> Parcialmente en desacuerdo <input type="checkbox"/> Completamente en desacuerdo • No es aplicable en todas las situaciones <input type="checkbox"/> Totalmente de acuerdo <input type="checkbox"/> Bastante de acuerdo <input type="checkbox"/> Parcialmente en desacuerdo <input type="checkbox"/> Completamente en desacuerdo • La coevaluación es útil para desarrollar habilidades transferibles a otras áreas (pensamiento crítico, argumentar, evaluar...) <input type="checkbox"/> Totalmente de acuerdo <input type="checkbox"/> Bastante de acuerdo <input type="checkbox"/> Parcialmente en desacuerdo <input type="checkbox"/> Completamente en desacuerdo • Los y las estudiantes carecen de los conocimientos o la experiencia para juzgar, valorar y calificar de forma justa y adecuada el trabajo realizado por otros compañeros <input type="checkbox"/> Totalmente de acuerdo <input type="checkbox"/> Bastante de acuerdo <input type="checkbox"/> Parcialmente en desacuerdo <input type="checkbox"/> Completamente en desacuerdo • La implicación de los estudiantes se incrementa cuando el profesorado comparte con ellos la responsabilidad de evaluar <input type="checkbox"/> Totalmente de acuerdo <input type="checkbox"/> Bastante de acuerdo <input type="checkbox"/> Parcialmente en desacuerdo <input type="checkbox"/> Completamente en desacuerdo
<p>17. Valora tu grado de acuerdo con las implicaciones que puede conllevar introducir en la evaluación <i>online</i> universitaria las rúbricas o escalas de evaluación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Permiten evaluar de una forma más objetiva, pues los criterios están explícitos y son conocidos por todos de antemano <input type="checkbox"/> Totalmente de acuerdo <input type="checkbox"/> Bastante de acuerdo <input type="checkbox"/> Parcialmente en desacuerdo <input type="checkbox"/> Completamente en desacuerdo • Proporcionan expectativas claras sobre cuáles son los objetivos concretos de la asignatura y de qué manera pueden ser alcanzados <input type="checkbox"/> Totalmente de acuerdo <input type="checkbox"/> Bastante de acuerdo <input type="checkbox"/> Parcialmente en desacuerdo <input type="checkbox"/> Completamente en desacuerdo • Facilitan que el estudiante pueda evaluar y revisar su propio trabajo o producción antes de entregarlo <input type="checkbox"/> Totalmente de acuerdo <input type="checkbox"/> Bastante de acuerdo <input type="checkbox"/> Parcialmente en desacuerdo <input type="checkbox"/> Completamente en desacuerdo • Indican con claridad al estudiante y al profesor los aspectos en los que tiene dificultades y aciertos y así ayudan a planificar cómo mejorar <input type="checkbox"/> Totalmente de acuerdo <input type="checkbox"/> Bastante de acuerdo <input type="checkbox"/> Parcialmente en desacuerdo <input type="checkbox"/> Completamente en desacuerdo
<p>18. Si quieres, puedes expresar aquí tus necesidades o preocupaciones respecto a la evaluación:</p>
<p>19. Igualmente puedes narrar alguna de tus experiencias positivas o negativas sobre las evaluaciones que has tenido hasta ahora:</p>

Procedimiento

Se envió el cuestionario de forma masiva y simultánea a través de contactos profesionales de educación superior y redes de investigación, así como a grupos de Google de congresos y colectivos docentes universitarios. El Vicerrectorado de Investigación de la Universidad de León colaboró mandando correos electrónicos a todos los estudiantes de la universidad y a vicerrectorados de otras universidades. Se difundió también a través de redes sociales (Twitter, Facebook e Instagram), impulsado por un anuncio específico en Facebook. Los textos que se utilizaron para la difusión contenían una introducción sobre los antecedentes y objetivos de la

investigación, una explicación sobre la voluntariedad del estudio y una declaración de anonimato y confidencialidad para quienes decidieran participar. Junto a ello se incluía el enlace al cuestionario en la plataforma de Google Forms.

Muestra

Se utilizó un muestreo no probabilístico por conveniencia. El cuestionario *online* fue contestado por 1.041 estudiantes universitarios residentes en España. La muestra utilizada para el análisis se compuso de 1.008 casos, los cuales se seleccionaron tras la depuración de la base de datos (tabla 2).

TABLA 2. Características de la muestra

	N	%		N	%
Comunidad autónoma			Género		
Castilla y León	429	42.6	Femenino	748	74.2
Andalucía	176	17.5	Masculino	260	25.8
Comunidad de Madrid	58	5.8	Edad		
Asturias	57	5.7	18 o menos	57	5.7
Galicia	47	4.7	19-20	280	27.8
Comunidad Valenciana	44	4.4	21-22	319	31.6
Cataluña	37	3.7	23 o más	352	34.9
Canarias	35	3.5	Grado cursado		
Cantabria	21	2.1	Grado	930	92.3
Castilla-La Mancha	21	2.1	Máster	70	6.9
País Vasco	20	2.0	Doctorado	8	0.8
Extremadura	18	1.8	Tipo de institución		
Murcia	15	1.5	Pública	980	97.2
Aragón	12	1.2	Privada	28	2.8
La Rioja	8	0.8			
Navarra	5	0.5			
Baleares	5	0.5			

Análisis estadístico

Los datos obtenidos se importaron desde la base de datos de Google Forms al software IBM® SPSS Statistics 26. Posteriormente los casos se codificaron, recodificaron y agruparon para proceder con análisis estadísticos descriptivos y de frecuencias. A continuación se presentan los resultados relativos a las preguntas de la 8 a la 19, que corresponden a preguntas de selección única y escalas tipo Likert.

Resultados

El 72% de los estudiantes encuestados creen que, en una situación de emergencia y confinamiento como la provocada por la COVID-19, se debe seguir realizando la evaluación *online*, bien sea mediante exámenes, trabajos, pruebas u otras herramientas. Porcentaje que concuerda con los estudiantes que consideran que no se debería suspender ni la actividad docente (73.3%) ni la evaluación (75.3%) hasta que sea posible retomarlas presencialmente. Todo lo anterior implica que hay una mayoría clara de alumnado universitario que se manifiesta a favor de la evaluación *online* a pesar de las dificultades sobrevenidas. Lógicamente, hay unanimidad en considerar que las universidades deben garantizar el acceso a recursos tecnológicos a

los estudiantes que no dispongan de ellos mediante el préstamo de ordenadores portátiles y conexión a Internet.

En cuanto al tipo de estrategias que se deben utilizar para que la evaluación a distancia u *on line* en educación superior sea considerada justa por los estudiantes, la inmensa mayoría (90.3%) apuestan por ser evaluados a través de la elaboración de trabajos, proyectos y portafolios. Aunque más de la mitad de los participantes (52.3%) también se inclinan por la posibilidad de ser evaluados mediante exámenes de tipo test o preguntas cortas.

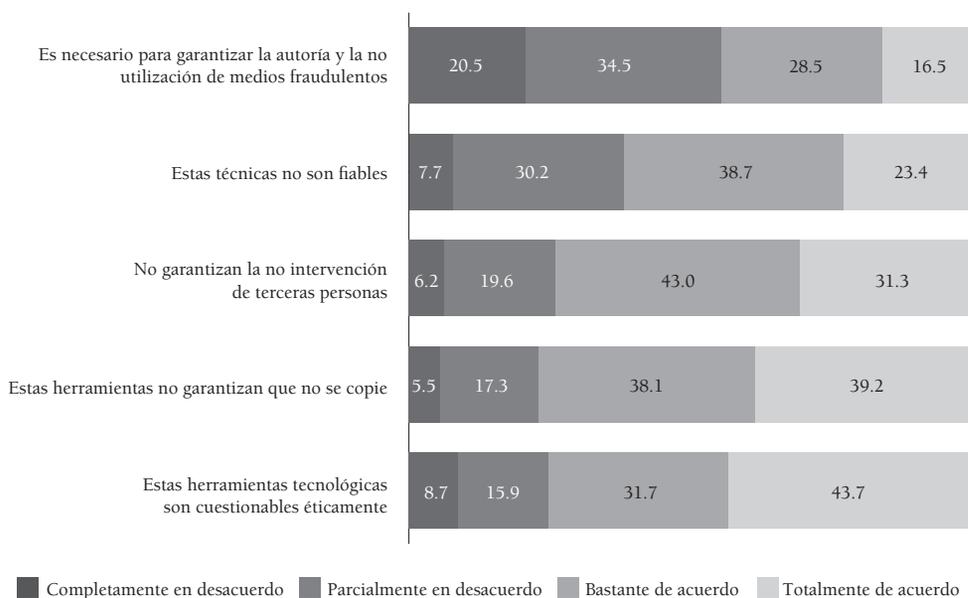
Como vemos, la opción preferente es la evaluación mediante instrumentos que permitan valorar el progreso y el trabajo desarrollados durante el proceso de aprendizaje, más que los exámenes, aunque estos no se descartan como herramienta de evaluación por el estudiantado. Tampoco se puede descartar que un 16.8% está abierto a poder evaluarse mediante exámenes orales por videoconferencia, cuyo nivel de elección también es explicable en parte debido a que su práctica no suele ser muy habitual (Brown *et al.*, 2013).

En cuanto a las posiciones de los participantes ante el uso de programas que certifiquen la autoría y la vigilancia durante los exámenes (con

FIGURA 1. Tipo de instrumento de evaluación preferido (frecuencia)



FIGURA 2. Nivel de acuerdo respecto al uso de programas que certifiquen la autoría y vigilancia (%)



tecnologías de reconocimiento facial o de vigilancia virtual a distancia) son muy diversas.

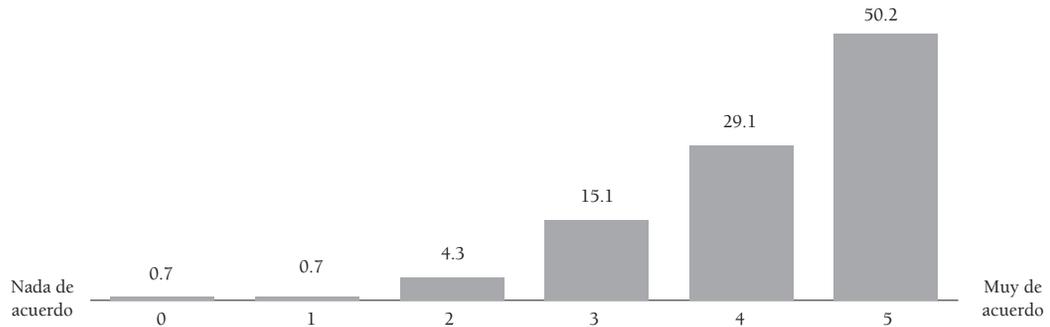
Casi la mitad de los participantes considera que sí es necesario utilizar este tipo de programas para garantizar la autoría y la no utilización de medios fraudulentos en la realización de las pruebas, frente a un 55.1% que no los consideran necesarios. Aunque el 62.1% estima que estos métodos no son fiables, un 77.3% reconoce que no garantizan que no se pueda “copiar”. No obstante, una gran mayoría piensa que las tecnologías de reconocimiento facial o de vigilancia virtual a distancia son cuestionables éticamente, lo cual contrasta con el alto porcentaje de apoyo que muestran de cara a utilizar mecanismos de control de posible plagio escrito en la elaboración de trabajos, proyectos y portafolios.

Hay que tener en cuenta que la evaluación *online* ha estado bajo sospecha en torno a determinados temas, pero la mayor parte tienen que ver con un elemento central: la fiabilidad ante la sospecha de fraude o “deshonestidad”

por parte de quien participa en esas pruebas de evaluación *online*. Desde un cierto prejuicio se considera que quien no es controlado tiende a ser “deshonesto”. De hecho, buena parte de los debates respecto a la evaluación *online* se centran en sus dificultades de supervisión real de las pruebas *online* (Carstairs y Myors, 2009), bien por el posible plagio, copia u otras formas de “deshonestidad académica” (Friedman *et al.*, 2016) que se pueden producir durante su realización, o bien por la forma de asegurar la identificación e identidad real de quien realiza la prueba o la exigencia de controlar su entorno para que no tenga “ayuda externa” en la realización de las mismas (Adkins *et al.*, 2005).

En lo que mayoritariamente están a favor los estudiantes es que la evaluación sea continua, ofreciendo diferentes posibilidades y formas para evaluar los conocimientos adquiridos, desde exámenes a ensayos, pasando por resolución de casos, trabajos, exposiciones, defensa oral de tareas, etc.

FIGURA 3. Nivel de acuerdo con la evaluación continua (%)



También, una gran cantidad de participantes creen que las universidades deben garantizar de alguna forma una evaluación presencial posterior (sin penalización) para aquellos estudiantes que justificadamente no hayan podido tener acceso a la evaluación telemática (94.4%), ya sea por falta de acceso a los recursos u otras circunstancias, y que se deben aplazar aquellas pruebas que necesitan tener presencialidad, como las que implican tener que aplicar metodologías en laboratorio o conllevan prácticas de campo, pruebas deportivas, etc. (90.5%).

Cuando la encuesta se centra en los aspectos relacionados con las calificaciones, las opiniones se vuelven más diversas e incluso discrepantes. Al preguntarles si, en una situación de emergencia y confinamiento como la provocada por la COVID-19, estarían a favor de calificar a todos los estudiantes con un aprobado general, como se ha planteado públicamente en algunos países (UNESCOB, 2020) y por algunos sectores (Luengo y Manso, 2020), un 75.7% está en desacuerdo. Pero pasan a ser más de la mitad de los estudiantes encuestados (57.3%) quienes se manifiestan a favor de que, en esta situación excepcional, se califiquen las asignaturas aprobadas al menos con una nota equivalente a la media del expediente. Es decir, que las calificaciones de las pruebas de evaluación realizadas *online* durante el tiempo de confinamiento no supongan bajar

la nota media anterior que se obtuvo en el semestre en que se pudieron realizar presencialmente. No obstante, hay que señalar que un 42.7% no está de acuerdo con esta propuesta, inclinándose porque se tenga en cuenta la nota durante este tiempo de docencia y evaluación *online*, aunque esto suponga que la ponderación global implique disminuir la nota acumulada anterior.

En cierto contraste con esta división de opiniones, sin embargo, hay una posición mayoritariamente defendida por los estudiantes (76.5%) para que se puedan repetir los exámenes si se suspenden y que no “corra convocatoria”, refiriéndose a que no supongan una nueva matrícula y, por lo tanto, un coste económico añadido, en caso de que se no se apruebe alguna materia durante este tiempo de pandemia. También están a favor de poder matricularse en el siguiente curso académico, aunque no se haya superado el número de créditos mínimo requerido para ello (63.9%) ante la excepcionalidad de esta situación y, sobre todo, que la evaluación no afecte a las condiciones para obtener la beca ni a la devolución de préstamos universitarios (94.4%).

El último bloque de preguntas analizadas se refiere a la participación de los estudiantes en la evaluación *online* mediante la autoevaluación,

la coevaluación por pares y la coevaluación compartida y negociada de forma conjunta entre docentes y estudiantes, así como la retroalimentación del proceso de evaluación, todos ellos elementos clave de un enfoque de la evaluación en educación superior orientada al aprendizaje (Mar y Salinas, 2020).

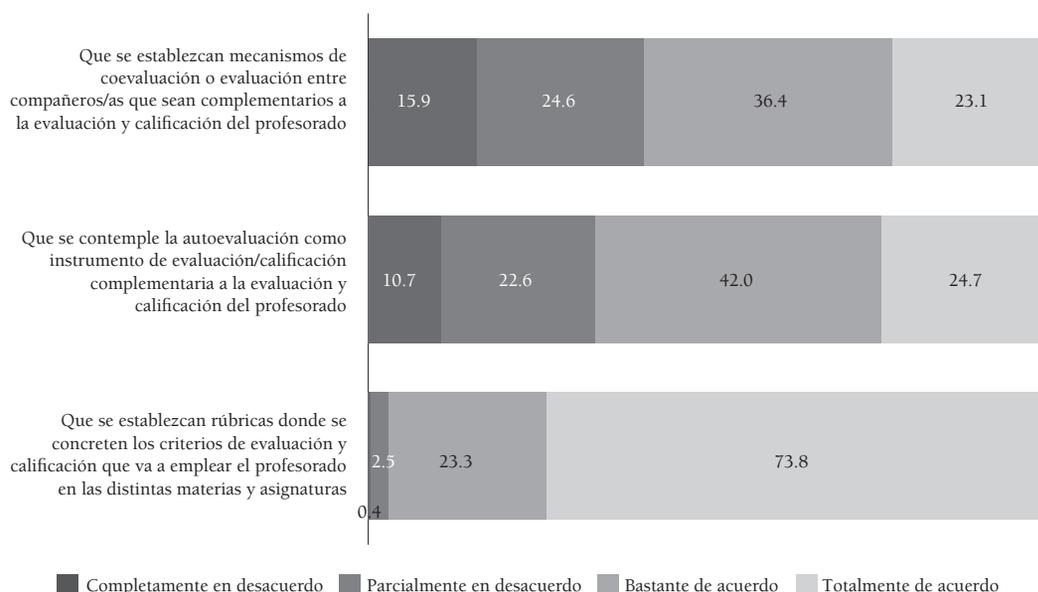
Al preguntarles respecto a las estrategias para lograr una evaluación y calificación *online* más justa, las personas participantes se han mostrado muy divididas en cuanto a las alternativas propuestas:

Algo más de la mitad de los estudiantes (un 59.5%) compartían la necesidad de establecer mecanismos de coevaluación o evaluación entre compañeros, que sean complementarios a la evaluación y calificación del profesorado, pero un 40.5% estaban en desacuerdo. Más apoyo recibió la propuesta de que se contemple la autoevaluación como instrumento de evaluación/calificación complementaria a la evaluación y

calificación del profesorado (66.7%), pero un relevante 33.3% no compartía esta posición o la cuestionaba.

Sin embargo, respecto a introducir rúbricas donde se describen de forma detallada los niveles de calidad que se piden para una tarea, proyecto o prueba a realizar y se concretan, por tanto, los criterios de evaluación y calificación que va a emplear el profesorado en las distintas materias y asignaturas, un 97.1% estaba de acuerdo en introducirlas como mecanismo que facilita la retroalimentación y orienta a los estudiantes para conocer qué se espera de ellos en cuanto a su aprendizaje (Cebrián-de-la-Serna *et al.*, 2014) y un 85% valora que estas rúbricas o escalas permiten evaluar de una forma más objetiva, pues los criterios están explícitos y son conocidos por todos de antemano, además de que les proporcionan expectativas claras sobre cuáles son los objetivos concretos de la asignatura y de qué manera pueden ser alcanzados (85.4%), facilitan que el estudiante

FIGURA 4. Nivel de acuerdo ante el uso de diversas alternativas de evaluación (%)



pueda evaluar y revisar su propio trabajo o producción antes de entregarlo (87%) e indican con claridad al estudiante y al profesor los aspectos en los que tiene dificultades y aciertos y así ayudan a planificar cómo mejorar (84.4%).

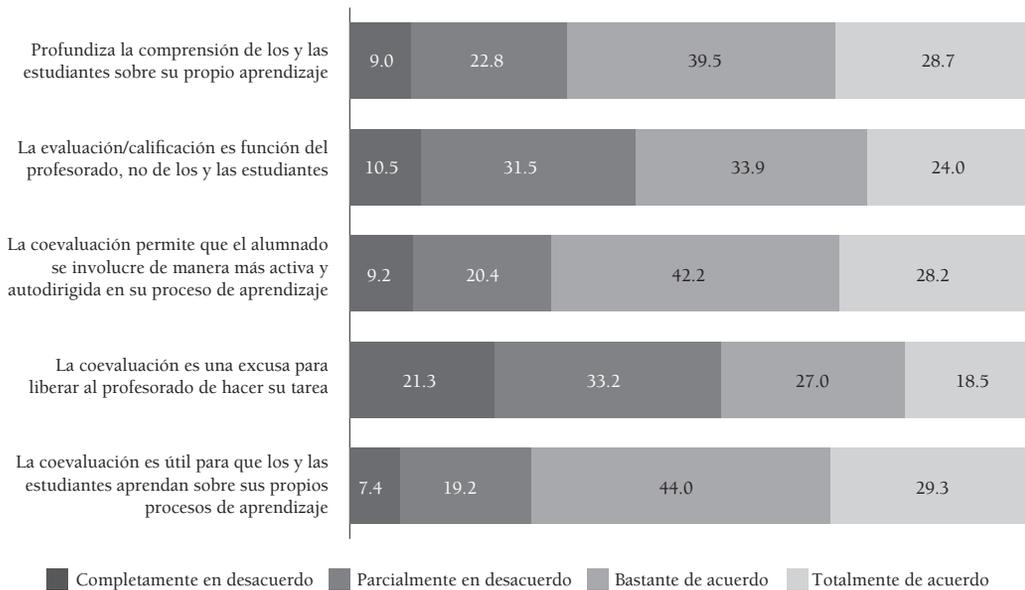
Quizás sean estas propuestas de retroalimentación e información al alumnado las que alcanzan mayor consenso y apoyo entre todo el estudiantado encuestado. Al igual que las rúbricas, también son apoyadas de forma casi unánime (99.3%) las propuestas de dar información o *feedback* a cada estudiante que no haya superado una prueba de evaluación respecto a cuáles han sido los errores cometidos y la alternativa a los mismos. Además, ofrecer la posibilidad de realizar tareas o trabajos voluntarios para mejorar o subir la calificación obtenida (un 95.2% de acuerdo).

En lo que no hay tanta unanimidad es cuando se indaga sobre aspectos concretos de la autoevaluación, la coevaluación entre iguales y la

coevaluación compartida y negociada con el profesorado (figura 5).

Mayoritariamente (68.2%) se valora de forma positiva introducir la coevaluación o evaluación entre compañeros/as en la educación superior como forma de profundizar la comprensión de los estudiantes sobre su propio aprendizaje, pero más de la mitad de quienes han respondido el cuestionario (un 57.9%) afirma taxativamente que la evaluación y la calificación es una función propia del profesorado y no de los estudiantes. A pesar de que ven ventajas en la evaluación entre compañeros, pues un 70.3% admite que la coevaluación permite que el alumnado se involucre de manera más activa y autodirigida en su proceso de aprendizaje, un 73.3% afirma que es útil para que los estudiantes aprendan sobre sus propios procesos de aprendizaje (metacognición) y un 82.2% considera que es útil para desarrollar habilidades transferibles a otras áreas (pensamiento reflexivo y crítico, capacidad de hacer

FIGURA 5. Nivel de acuerdo con las implicaciones de introducir la coevaluación o evaluación entre compañeros (%)



juicios, argumentar, etc.), una parte sustancial de los estudiantes (45.4%) la cuestionan o mantienen una cierta distancia, argumentando que “la coevaluación es una excusa para liberar al profesorado de hacer su tarea”, lo cual nos indica una visión ambivalente al respecto de esta estrategia de evaluación.

Esta renuencia para apostar por introducir la coevaluación entre iguales en la educación superior quizá tenga que ver con la visión respecto a sí mismos que tienen los estudiantes, ya que un 61.5% considera que carecen de los conocimientos o la experiencia para juzgar, valorar y calificar de forma justa y adecuada el trabajo y la tarea realizada por otros compañeros. Sin embargo, mayoritariamente (70.5%) reconocen que la implicación de los estudiantes se incrementa cuando el profesorado comparte con ellos la responsabilidad de evaluar. Y hay una unanimidad casi total cuando se les propone introducir la coevaluación compartida y negociada de forma conjunta entre docentes y estudiantes, ante la cual un 98.2% está a favor de que el profesor o profesora acuerde previamente los criterios de evaluación y calificación con el alumnado del grupo-clase.

Discusión

La adaptación de la educación superior presencial a un formato *online* o a distancia ha supuesto un cambio en las formas de evaluación habituales en universidades que fueron concebidas para desarrollar la formación de forma presencial (Blackman *et al.*, 2020; García-Peñalvo y Corell, 2020). Este cambio también ha afectado igualmente a las universidades a distancia u *online* ya existentes, puesto que estas también basaban mayoritariamente sus procesos de evaluación en formatos que requerían una presencia física (García-Peñalvo *et al.*, 2020).

La nueva realidad que ha supuesto la crisis del coronavirus ha implicado una situación inesperada para los estudiantes de educación superior

(Díez-Gutiérrez y Gajardo, 2020), que, además de atender su situación personal, familiar y, en ocasiones, laboral, se han encontrado con la responsabilidad de continuar el proceso de aprendizaje y aprobar las asignaturas correspondientes para poder promocionar de curso o titular, en el caso de finalizar los estudios.

Por ello, se ha hecho necesario identificar la visión que tienen los estudiantes universitarios respecto a los sistemas y medidas de evaluación *online* desarrollados e implementados por las universidades españolas, para estar en condiciones de tomar decisiones razonadas y razonables e informadas de cara a orientar y mejorar estas medidas, que tuvieron que ser adoptadas y aplicadas de forma urgente y sobrevenida por la situación excepcional que ha impuesto un contexto completamente inesperado.

Como hemos podido comprobar, la mayoría considera necesario seguir evaluando *online* durante una etapa de crisis, eso sí, asegurando que los responsables educativos garantizan el acceso a los recursos tecnológicos a los estudiantes que no dispongan de ellos. Este elemento ha sido estudiado por Fardoun *et al.* (2020), quienes exponen que un factor fundamental en el éxito de la educación a distancia en medio de una emergencia depende del acceso a los recursos tecnológicos por parte de los alumnos. Igualmente consideran como una evaluación *online* justa una evaluación continua que utilice diversidad de instrumentos (Yuste *et al.*, 2012; Fardoun *et al.*, 2020) que permitan valorar el progreso y el trabajo desarrollado durante el proceso de aprendizaje, lo cual facilita distribuir el peso de la calificación final entre las diferentes acciones de evaluación realizadas, para que la evaluación sea integral (Villarroel y Bruna, 2019). Aunque los exámenes no se descartan como otra herramienta más, cuestionan las tecnologías de reconocimiento facial o de vigilancia virtual a distancia durante los exámenes, pero más por su fiabilidad o por ser cuestionables éticamente. Sin embargo, hay un apoyo mayoritario a mecanismos *online* de control de posibles plagios en la elaboración

de trabajos, proyectos y portafolios, aunque no hay investigaciones significativas que confirmen el incremento de “conductas deshonestas” en la evaluación *online* respecto a la presencial (Chirumamilla *et al.*, 2020).

Los estudiantes apoyan que se planteen alternativas presenciales para quienes justificadamente no hayan podido tener acceso a la evaluación telemática y que se aplacen aquellas pruebas que necesitan tener presencialidad. Este fenómeno resulta importante, ya que estudios similares (Cano *et al.*, 2020) señalan que la presencialidad como un elemento fundamental en los procesos de aprendizaje de las nuevas generaciones de estudiantes universitarios no apoyan el aprobado general en estas circunstancias, pero más de la mitad está a favor de que la evaluación *online* de este periodo no suponga penalización negativa, hay consenso mayoritario en que se puedan repetir los exámenes si se suspenden y casi unanimidad en que se puedan matricular en el siguiente curso académico aunque no se haya superado el número de créditos mínimo requerido. No olvidemos que las universidades españolas han aumentado exponencialmente el coste de sus matrículas a raíz de los recortes y las políticas de austeridad en educación con el Real Decreto Ley 14/2012, especialmente las segundas y terceras matrículas universitarias (Langa-Rosado, 2020), y que no aprobar una asignatura supone un fuerte desembolso económico en la siguiente matriculación.

En cuanto a introducir elementos esenciales para avanzar en un modelo de evaluación *online* orientado al aprendizaje —como la participación de los estudiantes en su propio proceso de evaluación o la retroalimentación de este—, las opiniones han sido más diversas. Solo una parte apoya mecanismos de coevaluación *online* que sean complementarios a la evaluación y calificación del profesorado, mientras que hay más

consenso en la autoevaluación o la retroalimentación y las e-rúbricas (Ferreiro y Fernández, 2020) como fuente de *feedback* y de aclaración y consenso de criterios de evaluación, así como la evaluación compartida y negociada de forma conjunta entre docentes y estudiantes. Este cierto rechazo a la coevaluación entre iguales se argumenta afirmando que la evaluación es una tarea propia del profesorado de la que se puede desresponsabilizar de esta forma, o que no se ven preparados para evaluar a sus propios compañeros y compañeras.

Esta investigación presenta ciertas fortalezas, como el amplio número de participantes, a pesar del contexto de confinamiento en el cual se realizó; el planteamiento de un objetivo de investigación novedoso y urgente en una situación de crisis; y la utilización de un instrumento que ha sido previamente validado. Sin embargo, también presenta algunas limitaciones en lo referente, principalmente, al tipo de muestreo empleado, ya que al ser incidental no permite generalizar los resultados. Además, es necesario tener en cuenta que se valora la percepción del alumnado respecto al empleo de los instrumentos de evaluación y las formas de calificación *online*, y no el grado de empleo de estas en la realidad.

Para concluir, debemos resaltar la importancia de asegurar, en este contexto de crisis y tras ella, el derecho a la educación superior de todas las personas en un marco de igualdad de oportunidades y de no discriminación (UNESCO, 2020b), lo cual pasa por implementar medidas y estrategias pedagógicas para pasar de una *cultura del examen* a una *cultura de la evaluación para el aprendizaje* y preparar con antelación y tiempo suficiente una reanudación de las clases presenciales que ofrezca, efectivamente, seguridad sanitaria, administrativa y académica a toda la comunidad universitaria, pero también “seguridad evaluativa”.

Referencias bibliográficas

- Abella García, V., Grande de Prado, M., García-Peñalvo, F. J. y Corell, A. (2020). *Guía de recomendaciones para la evaluación online en las universidades públicas de Castilla y León. Versión 1.1*. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3748915>
- Adkins, J., Kenkel, C. y Lim, C. L. (2005). Deterrents to online academic dishonesty. *The Journal of Learning in Higher Education*, 1(1), 17-22. <https://bit.ly/2UX3eaU>
- Álvarez Méndez, J. M. (2005). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Morata.
- ANECA (ed.) (2020). *Estrategia de la ANECA para el aseguramiento de la calidad en la enseñanza virtual*. ANECA. <https://bit.ly/2NanliO>
- Ashford-Rowe, K., Herrington, J. y Brown, C. (2014). Establishing the critical elements that determine authentic assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39(2), 205-222. <https://doi.org/10.1080/02602938.2013.819566>
- Azambuya Bouzón, M. E. (2020). La evaluación educativa: aproximación a un caso de 1.º de la ESO. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(1), 240-262. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i1.7153>
- Barrientos Hernán, E. J. y López-Pastor, V. (2017). Evaluación orientada al aprendizaje en educación superior: últimas tendencias. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 3(2), 582-587. <https://doi.org/10.22370/ieya.2017.3.2.784>
- Blackman, A., Ibáñez, A. M., Izquierdo, A., Keefer, P., Moreira, M. M., Schady, N. y Serebrisky, T. (2020). *La política pública frente al COVID-19: recomendaciones para América Latina y el Caribe*. BID. <https://bit.ly/3dEw0DP>
- Bloxham, S., Den-Outer, B., Hudson, J. y Price, M. (2016). Let's stop the pretence of consistent marking: exploring the multiple limitations of assessment criteria. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41(3), 466-481. <https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1024607>
- Bonsón, M. y Benito, A. (2005). Evaluación y aprendizaje. En A. Benito y A. Cruz (eds.), *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior* (pp. 87-100). Narcea.
- Brown, G. A., Bull, J. y Pendlebury, M. (2013). *Assessing student learning in higher education*. Routledge.
- Canabal, C. y Margalef, L. (2017). La retroalimentación: la clave para una evaluación orientada al aprendizaje. *Profesorado, Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 21(2), 149-170. <https://bit.ly/2CmjcF5>
- Cano, S., Collazos, C. A., Flórez-Aristizabal, L., Moreira, F. y Ramírez, M. (2020). Experiencia del aprendizaje de la educación superior ante los cambios a nivel mundial a causa del COVID-19. *Campus Virtuales*, 9(2), 51-59. <http://bit.ly/3mIHem5>
- Carless, D. (2007). Learning-oriented assessment: conceptual bases and practical implications. *Innovations in Education and Teaching International*, 44(1), 57-66. <https://doi.org/10.1080/14703290601081332>
- Carless, D. (2015). Exploring learning-oriented assessment processes. *Higher Education*, 69(6), 963-976. <https://doi.org/10.1007/s10734-014-9816-z>
- Carstairs, J. y Myors, B. (2009). Internet testing: a natural experiment reveals test score inflation on a high-stakes, unproctored cognitive test. *Computers in Human Behavior*, 25(3), 738-742. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2009.01.011>
- Cebrián-de-la-Serna, M., Serrano-Angulo, J. y Ruiz-Torres, M. (2014). Las eRúbricas en la evaluación cooperativa del aprendizaje en la universidad. *Comunicar*, 43, 153-161. <https://doi.org/10.3916/C43-2014-15>

- Chirumamilla, A., Sindre, G. y Nguyen-Duc, A. (2020). Cheating in e-exams and paper exams: the perceptions of engineering students and teachers in Norway. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 1-18. <https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1719975>
- Deeley, S. (2014). Summative co-assessment: a deep learning approach to enhancing employability skills and attributes. *Active Learning in Higher Education*, 15(1), 39-51. <http://doi.org/dzqh>
- Delgado Granados, P., Illanes Segura, R. y Lucio-Villegas, E. (2020). Políticas educativas en tiempo de coronavirus. *Laplage em Revista*, 6(2), 4-6. <https://bit.ly/2CkQyEc>
- Díez Gutiérrez, E. y Gajardo Espinoza, K. (2020). Educar y evaluar en tiempos de coronavirus: la situación en España. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 10(2), 102-134. <http://doi.org/10.17583/remie.2020.5604>
- Fardoun, H., González-González, C. S., Collazos, C. A. y Yousef, M. (2020). Estudio exploratorio en Iberoamérica sobre procesos de enseñanza-aprendizaje y propuesta de evaluación en tiempos de pandemia. *Education in the Knowledge Society*, 21, 17. <https://doi.org/10.14201/eks.23437>
- Ferreiro Concepción, J. F. y Fernández Medina, C. R. (2020). Una mirada a la evaluación por rúbricas a través de las TIC. *Mendive. Revista de Educación*, 18(1), 92-104. <https://bit.ly/2CmdDqf>
- Friedman, A., Blau, I. y Eshet-Alkalai, Y. (2016). Cheating and feeling honest: committing and punishing analog versus digital academic dishonesty behaviors in higher education. *Interdisciplinary Journal of e-Skills and Lifelong Learning*, 12, 193-205. <https://doi.org/10.28945/3629>
- García-Peñalvo, F. J., Corell, A., Abella García, V. y Grande de Prado, M. (2020). La evaluación online en la educación superior en tiempos de la COVID-19. *Education in the Knowledge Society*, 21, 12, 1-26. <https://doi.org/10.14201/eks.23086>
- García-Peñalvo, F. J. y Corell, A. (2020). 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*, 9(2), 83-98. <http://hdl.handle.net/10366/144140>
- George, D. y Mallery, M. (2003). *Using SPSS for Windows step by step: a simple guide and reference*. Allyn & Bacon.
- Gobierno de España (ed.) (2020). *Real Decreto 463/2020, de 14 de marzo, por el que se declara el estado de alarma para la gestión de la situación de crisis sanitaria ocasionada por el COVID-19* (BOE-A-2020-3692). Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado. <https://bit.ly/3bZDDnD>
- Gómez-Ruiz, M. A., Rodríguez-Gómez, G. e Ibarra-Saiz, M. S. (2013). Desarrollo de las competencias básicas de los estudiantes de educación superior mediante la e-evaluación orientada al aprendizaje. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 19(1), 1-17. <https://doi.org/10.7203/relieve.19.1.2457>
- Gómez-Ruiz, M. A. y Quesada Serra, V. (2017). Coevaluación o evaluación compartida en el contexto universitario: la percepción del alumnado de primer curso. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 10(2), 9-30. <https://doi.org/10.15366/riee2017.10.2.001>
- Hortigüela Alcalá, D., Pérez-Pueyo, A. y González-Calvo, G. (2019). Pero... ¿a qué nos referimos realmente con la evaluación formativa y compartida?: confusiones habituales y reflexiones prácticas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(1), 13-27. <https://doi.org/10.15366/riee2019.12.1.001>
- Ibarra Saiz, M. S. y Rodríguez Gómez, G. (2020). Aprendiendo a evaluar para aprender en la educación superior. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 13(1), 5-8. <https://bit.ly/37DKN06>
- Keppell, M., Au, E., Ma, A. y Chan, C. (2006). Peer learning and learning-oriented assessment in technology-enhanced environments. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(4), 453-464. <https://doi.org/10.1080/02602930600679159>

- Langa-Rosado, D. (2020). Sobre la impertinencia de las políticas austericidas: algunos efectos y reflexiones desde el ámbito de la universidad. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13(2), 164-173. <https://doi.org/10.7203/RASE.13.2.17131>
- López Pastor, V. M. y Palacios Picos, A. (2012). Percepción de los futuros docentes sobre los sistemas de evaluación de sus aprendizajes. *TESI*, 13(3), 317-341. <https://bit.ly/2Ybg51C>
- López-Pastor, V. M., Pérez Pueyo, A., Barba, J. J. y Lorente Catalán, E. (2016). Percepción del alumnado sobre la utilización de una escala graduada para la autoevaluación y la coevaluación de trabajos escritos en la formación inicial del profesorado de educación física (FIPEF). *Cultura, Ciencia, Deporte*, 11(31), 37-50. <http://doi.org/10.12800/ccd.v11i31.641>
- Luengo Horcajo, F. y Manso Ayuso, J. (2020). *Informe de investigación COVID-19. Voces de docentes y familias*. Proyecto Atlántida. <https://bit.ly/2ClnPPL>
- Mar Rodríguez, G. H. y Salinas, M. L. (2020). La evaluación para el aprendizaje en la educación superior: retos de la alfabetización del profesorado. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 13(1), 111-137. <https://doi.org/10.15366/riee2020.13.1.005>
- Ministerio de Universidades (ed.) (2020). *Informe de iniciativas y herramientas de evaluación online universitaria en el contexto del COVID-19*. Gabinete del ministro. <https://bit.ly/3dkDsUw>
- Oliveri, M. E. y Markle, R. (2017). Continuing a culture of evidence: expanding skills in higher education. *ETS Research Report*, 1, 1-8. <https://doi.org/10.1002/ets2.12137>
- O'Sullivan, M. K. y Dallas, K. B. (2017). A collaborative approach to implementing 21st century skills in a high school senior research class. *Education Libraries*, 33(1), 3-9. <https://doi.org/10.26443/el.v33i1.284>
- REACU (ed.) (2020a). *Comunicado de REACU ante la declaración del estado de alarma en el ámbito de la actividad docente en educación superior*. REACU. <https://bit.ly/2UY5KOa>
- REACU (ed.) (2020b). *Acuerdo de REACU de 3 de abril de 2020, ante la situación de excepción provocada por el COVID-19*. REACU. <https://bit.ly/3deDjld>
- Rodríguez-Conde, M. J. y Herrera García, M. E. (2010). El Espacio Europeo de Educación Superior. En S. Nieto Martín y M. J. Rodríguez-Conde (eds.), *Investigación y evaluación educativa en la sociedad del conocimiento* (pp. 213-238). Universidad de Salamanca.
- Rodríguez Gómez, G., Ibarra Saiz, M. S. y Gómez Ruiz, M. A. (2011). e-Autoevaluación en la universidad. Un reto para profesores y estudiantes. *Revista de Educación*, 356, 401-430. <https://bit.ly/2YQgSgX>
- Saye, J. (2013). Authentic pedagogy: its presence in social studies classrooms and relationship to student performance on state-mandated tests. *Theory & Research in Social Education*, 41, 89-132. <https://doi.org/10.1080/00933104.2013.756785>
- Trillo, F. (2005). *La evaluación de los estudiantes universitarios. El caso de la Universidad de Santiago de Compostela* (tesis doctoral). Universidad de Santiago de Compostela. <https://bit.ly/3efX7Gn>
- Tyng Chai, M., Amin Hafeez, U., Saad Mohamad, N. M. y Malik Aamir, S. (2017). The influences of emotion on learning and memory. *Frontiers in Psychology*, 8, 1454. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01454>
- UNESCO (ed.) (2020a). *COVID-19: 10 recommendations to plan distance learning solutions*. UNESCO. <https://bit.ly/2UY3fvd>
- UNESCO (ed.) (2020b). *COVID-19 y educación superior: de los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones*. UNESCO. <https://bit.ly/3ehquYL>
- Yi, Y., Lagniton, P., Ye, S., Li, E. y Xu, R. H. (2020). Covid-19: what has been learned and to be learned about the novel coronavirus disease. *International Journal of Biological Sciences*, 16, 10, 1753-1766. <https://doi.org/10.7150/ijbs.45134>

- Yuste, R., Alonso, L. y Blázquez, F. (2012). La e-evaluación de aprendizajes en educación superior a través de aulas virtuales síncronas. *Comunicar*, 20(39), 159-167. <https://bit.ly/2YTTIMu>
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: an overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64-70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2
- Zubillaga, A. y Gortazar, L. (2020). COVID-19 y educación: problemas, respuestas y escenarios. Fundación COTEC. <https://bit.ly/2N9kV2D>

Abstract

Higher Education and online assessment in the time of Coronavirus. What do students think?

INTRODUCTION. The purpose of this study is to describe how university students rate the evaluation systems and strategies that have been proposed for use in Higher Education during the lockdown period and online teaching as a result of the coronavirus crisis in Spain. **METHOD.** A descriptive study has been prepared by means of an on-line questionnaire, specifically designed on the basis of evaluation and qualification proposals made by REACU, ANECA, UNESCO and the Ministry of Universities. **RESULTS.** The results obtained, after applying them to a sample of 1,008 students from different universities in Spain, and covering most of the Autonomous Communities, indicate that students are demanding flexibility in online assessment during the current crisis situation, as well as the introduction of some of the learning-oriented assessment practices, within a formative and continuous assessment model that employs a variety of strategies and instruments. However, they are reluctant to introduce peer review tools. **DISCUSSION.** Online assessment in universities has become a challenge and a necessity, especially under these circumstances. Therefore, it is crucial to take into account the students' points of view and to use the lessons learned during this crisis to reinforce an appropriate evaluation in Higher Education that ensures inclusion and equity.

Keywords: University, Evaluation, Online learning, Meaningful learning, E-learning, Student participation.

Résumé

L'évaluation en ligne dans l'Enseignement Supérieur en temps de Coronavirus. Qu'en pensent les étudiants ?

INTRODUCTION. Cette étude cherche à examiner l'appréciation que portent les étudiants universitaires sur les systèmes et les stratégies d'évaluation proposées dans l'Enseignement Supérieur pendant la période de confinement et d'enseignement à distance, faisant suite à la crise du coronavirus en Espagne. **MÉTHODE.** Une étude descriptive a été réalisée au moyen d'un questionnaire mis en ligne, conçu à partir des propositions d'évaluation et de notation proposées par la REACU, l'ANECA, l'UNESCO et le Ministère des Universités. **RÉSULTATS.** Les résultats ont été obtenus à partir d'un échantillon de 1008 étudiants inscrits dans différentes universités d'Espagne, recouvrant la plupart des Communautés Autonomes et ils indiquent que, dans cette situation de crise, les étudiants réclament de la flexibilité pour l'évaluation en ligne, ainsi que l'introduction de certaines pratiques d'évaluation axées sur l'apprentissage, tout en restant dans

le cadre d'un modèle d'évaluation formative et continue utilisant des stratégies et des instruments de mesure diversifiés. Cependant, ils expriment des réticences quant à l'introduction d'outils de coévaluation entre pairs. **DISCUSSION.** Le fait d'évaluer en ligne est devenu un défi et une nécessité pour les universités, surtout dans les circonstances actuelles. C'est pourquoi il est crucial de connaître le point de vue des étudiants et d'utiliser les enseignements tirés de cette crise pour renforcer un mode d'évaluation pour l'Enseignement Supérieur qui offre la meilleure garantie d'inclusion et d'équité.

Mots-clés : *Université, Evaluation, Apprentissage en ligne, Apprentissage significatif, Enseignement à distance, Participation des étudiants.*

Perfil profesional de los autores

Katherine Gajardo Espinoza (autora de contacto)

Profesora de Estado de la Universidad de Santiago de Chile, Máster en Investigación en Ciencias Sociales y Máster en Investigación e Innovación Educativa de la Universidad de Valladolid. Investigadora predoctoral de la línea de inclusión, equidad, solidaridad y compromiso social en educación de la Universidad de Valladolid. Ha participado en proyectos para la restitución del derecho a la educación superior de personas vulneradas en Chile como maestra, tutora e investigadora.

Correo electrónico de contacto: katherine.gajardo@usach.cl

Dirección para la correspondencia: Departamento de Educación de Segovia, Universidad de Valladolid. Plaza de la Universidad, 1. 40005 Segovia, España.

Enrique Javier Díez Gutiérrez

Doctor en Ciencias de la Educación. Licenciado en Filosofía. Diplomado en Trabajo Social y Educación Social. Ha trabajado como educador social, como maestro de primaria, como profesor de secundaria, como orientador en institutos y como responsable de atención a la diversidad en la administración educativa. Actualmente es profesor titular de la Facultad de Educación de la Universidad de León. Especialista en organización educativa, desarrolla su labor docente e investigadora en el campo de la educación intercultural, el género y la política educativa.

Correo electrónico de contacto: ejdieg@unileon.es