

Evaluación en Educación Superior durante la pandemia de la COVID-19

Higher Education assessment during COVID-19 pandemic

Mario Grande-de-Prado¹, Francisco J. García-Peñalvo², Alfredo Corell Almuzara³, Víctor Abella-García⁴

¹ Universidad de León, España

² Universidad de Salamanca, España

³ Universidad de Valladolid, España

⁴ Universidad de Burgos, España

mgrap@unileon.es , fgarcia@usal.es , alfredo.corell@uva.es , vabella@ubu.es

RESUMEN. El presente estudio aborda la situación provocada por la pandemia del Covid-19, mediante análisis documental. Tras una breve introducción se reflexiona sobre algunas de las características de la enseñanza online para a continuación observar cuáles han sido las medidas dentro de la educación superior en varios países, principalmente dentro del entorno europeo. En líneas generales esas intervenciones han estado vinculadas a tres grandes cuestiones: la heterogeneidad del alumnado, búsqueda de alternativas y el proctoring (control biométrico durante la evaluación). El siguiente apartado sintetiza las recomendaciones e instrumentos de evaluación online propuestos desde las Universidades públicas de Castilla y León, para posteriormente finalizar con unas reflexiones generales en el apartado de conclusiones, subrayando la idea de que la tecnología es una herramienta poderosa pero que requiere una planificación. Si bien en este contexto no se ha dispuesto de los tiempos ideales para ello, no por ello deja de ser necesario.

ABSTRACT. This study aims the situation caused by the Covid-19 pandemic, through documentary analysis. After a brief introduction, it has been reflected on some characteristics of online teaching, and then observes measures have been taken in Higher Education in various countries, mainly within the European environment. In general, these interventions have been linked to three main issues: student heterogeneity, search for alternatives and proctoring (biometric control during evaluation). The following section summarizes recommendations and online assessment instruments proposed by the Universities of Castilla y León, and then ends with some general reflections in the conclusions section, underlining the idea that technology is a powerful tool but requires a planning. Although the ideal times for this have not been available in this context, it is not less necessary.

PALABRAS CLAVE: Evaluación online, Educación superior, eLearning, COVID-19.

KEYWORDS: Online assessment; Higher Education, eLearning, COVID-19.

1. Introducción

Nadie podía imaginarse el verdadero impacto y la repercusión a todos los niveles de la COVID-19 durante la pandemia de 2020. Si bien inicialmente parecía que la situación se encontraba circunscrita a localizaciones concretas en China (Ramos, 2020), la evolución ha desembocado en una situación única con consecuencias en múltiples niveles, que abarcan lo social, económico, psicológico, educativo ... de manera global y fulminante, en lo que las OMS ha denominado la mayor crisis desde la Segunda Guerra Mundial (Zaar & García Ávila, 2020). En España, y en la mayoría de los países, el estado de alarma iniciado en marzo de 2020 supuso un paso obligado desde la presencialidad hacia la no presencialidad (García-Peñalvo, 2020) y la consecuente virtualización de la docencia (Crisol-Moya, Herrera-Nieves & Montes-Soldado, 2020) en todas las etapas educativas (Zubillaga & Gortazar, 2020).

De manera general (González, Marco & Medina, 2020), se puede afirmar que las medidas tomadas en la Educación Superior durante la finalización del curso 19-20 tienen básicamente tres grandes objetivos:

- Flexibilizar la realización de las tareas docentes.
- Sortear las dificultades generadas por la situación de no presencialidad.
- Búsqueda de alternativas tanto a la docencia y evaluación.

Es importante considerar que estos objetivos de la adaptación al contexto online de manera precipitada requieren valorar el contexto y metodología a emplear; no es recomendable una mera transposición, sin una reflexión sobre el diseño educativo (Cabero & Gisbert, 2005; García-Peñalvo, 2015, 2020; García-Peñalvo & Corell, 2020; González et al, 2020; Hannon, 2012; Luo, Murray & Cropton, 2017).

2. Revisión literaria

Las herramientas tecnológicas no son por sí mismas la panacea que milagrosamente va a solucionar los problemas ocasionados en esta situación (González et al, 2020). Tienen capacidades que permiten soslayar las barreras y limitaciones espaciotemporales (Cabero & Gisbert, 2005) pero requieren un diseño e implementación apropiados. Evidentemente en estos momentos cambiantes muchos de los pasos o recomendaciones habituales en la enseñanza online son difíciles de aplicar, pero deben servir de referente a esta y otras situaciones similares. Algunos autores resaltan la diferencia en el escenario ante la pandemia y la enseñanza online, denominando a la primera Emergency Remote Teaching (Bozkurt & Sharma, 2020). Aun siendo situaciones diferentes, y que como tal deben ser consideradas por las instituciones implicadas, dentro de la enseñanza online (Cabero, 2006; Cabero & Barroso, 2015) existen una serie de variables críticas entre las que destacan las variables organizativas y educativas y que pueden ser de interés (Figura 1).



Figura 1. Variables críticas para la formación virtual. Fuente: (Cabero, 2006).

Como puede observarse, no es solo cuestión de qué entorno tecnológico se va a emplear, si no que interaccionan numerosas variables, como por ejemplo la sociabilidad o el modelo de evaluación, sin olvidarnos

de las competencias digitales.

Cabero (2013), considera que el diseño de las actividades online de calidad debe tener en cuenta los siguientes principios generales:

- Variabilidad: realizar actividades diferentes y proporcionar material en diferentes formatos (audios, textos, vídeos), para evitar el cansancio y aburrimiento del alumnado...
- Ir de lo fácil a lo difícil: organizar de manera progresiva la dificultad de las actividades, permitiendo que el alumno se adapte y adquiera confianza.
- Organización temporal racional: puede ser complejo para el alumnado organizarse con las actividades a realizar y el tiempo necesario para llevarlas a cabo. Una opción interesante es ofrecer actividades obligatorias y opcionales, de manera que se puedan priorizar las primeras si es preciso.
- Oferta de actividades individuales y grupales: incorporar actividades, que requiera trabajo colaborativo y grupal, y por otra, esfuerzo individual.
- Normas claras: qué debe hacer, cómo debe presentar el resultado final de la actividad... es de gran ayuda para evitar confusiones y malentendidos.
- Especificar criterios de evaluación: explicitar los criterios de evaluación es fundamental en la actividad educativa, siendo crucial para la evaluación formativa. Las rúbricas son una herramienta tremendamente útil para mostrar al alumnado qué es lo que se espera como realización óptima, y qué se considera incompleto o rechazable.

Sin embargo, es evidente que no estamos ante una docencia online, sino en una virtualización urgente no planificada. El objetivo planteado consiste en describir y analizar las recomendaciones oficiales sobre cómo afrontar la evaluación en la Educación Superior dentro de este contexto de urgencia entre marzo y junio de 2020. Para ello se analiza la situación inicial en las universidades de varios países occidentales ante la virtualización de urgencia, así como las recomendaciones y recursos para la docencia online, centrándonos principalmente en la evaluación.

3. Metodología

Para afrontar el objetivo previamente mencionado, se ha recurrido al análisis documental, principalmente del contenido, de las recomendaciones e informes de diversas instituciones españolas durante los meses de marzo a junio de 2020 (durante el estado de alarma y virtualización de la docencia provocados por la COVID-19), como el Ministerio de Universidades, de la Conferencia de Rectores de Universidades Españolas (CRUE), agencias de calidad universitaria y la guía de recomendaciones de evaluación online de las Universidades Públicas de Castilla y León. Concretamente los textos analizados han sido los siguientes:

- Abella-García, Grande-de-Prado, García-Peñalvo y Corell (2020).
- Agencias de Calidad del sistema universitario: Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Castilla y León (2020), Agencia Nacional de Evaluación y Calidad (ANECA, 2020) y la Red Española de Agencias de Calidad Universitaria (REACU, 2020a; 2020b).
- Conferencia de Rectores de Universidades Españolas (Cordón et al, 2020; CRUE, 2020; Martínez, Arenas & Gumbau, 2020).
- Ministerio de Universidades (Castells & Pingarrón, 2020; González et al, 2020).
- UNESCO (2020).

En base a estos textos, se sintetiza la información pertinente siguiendo el objetivo y su desarrollo especificados previamente, tal y como se muestran en los resultados.

4. Resultados

4.1. La situación a nivel global durante las primeras semanas

Ante la no presencialidad, los sistemas educativos han dado respuesta en diferentes países y etapas. La

UNESCO (2020) subraya a nivel mundial la necesidad de atender las situaciones particulares de estudiantes que requieran medidas diferenciadas. En este sentido, combinar pruebas de evaluación diferentes, tomar medidas inclusivas, adaptarse al contexto psicosocial del alumnado y prestar atención a la protección de datos con recomendaciones que tener en cuenta.

Dentro de la Educación Superior, los primeros datos disponibles (González et al., 2020), muestran una cierta diversidad, si bien la mayor parte de las medidas giran en torno a la búsqueda de alternativas de evaluación online o a la flexibilización de tiempos.

Dentro del Espacio Europeo de Educación Superior nos encontramos con las siguientes medidas durante las primeras semanas:

- Alemania: se consideran principalmente dos alternativas en la evaluación uso de cuestionarios en Moodle y proctoring (realización de pruebas monitorizadas mediante fotografías y reconocimiento facial, y habitualmente con información del uso del navegador durante la prueba).
 - Austria: retraso de los exámenes hasta el verano.
 - Bélgica: valoración de posibles aplazamientos de exámenes.
 - Francia: propuesta de un posible aplazamiento de pruebas y/o el uso de diferentes pruebas de evaluación online: tareas supervisadas mediante evaluación continua, cuestionarios online, videoconferencias y proctoring.
 - Italia: cobran importancia principalmente las videoconferencias y los cuestionarios en Moodle (<https://moodle.org/>).
 - Portugal: puesta en funcionamiento la plataforma online COLIBRI.
 - Suecia: varias universidades emplean la plataforma INSPERA assessment en la evaluación. Dicha herramienta permite bloquear en el ordenador del alumnado aquellos programas considerados no válidos.

Adicionalmente, en la mayor parte de países se presta atención a la heterogeneidad del alumnado mediante becas y las consecuencias para estas en caso de no realizar los créditos previstos inicialmente (ver Tabla 1).

Dentro del contexto anglosajón nos encontramos diferentes modelos:

- Reino Unido: las recomendaciones del gobierno a las Universidades, y las medidas tomadas por las Universidades de Oxford y Cambridge apuntan a exámenes con apuntes, tests online, trabajos o exámenes orales. Los estudiantes han solicitado revisar el cálculo de su expediente para no verse perjudicados.
- Estados Unidos: en el caso de muchas universidades el uso del proctoring es frecuente. Se toman medidas también para aliviar la carga de los préstamos estudiantiles.

A modo de resumen la Tabla 1 sintetiza y completa la información recabada de varios países.

País	Atención a la heterogeneidad del alumnado	Alternativas a los exámenes presenciales	Proctoring
Alemania			
Austria			
Dinamarca			
EE. UU.			
Francia			
Irlanda			
Italia			
Países Bajos			
Portugal			
Reino Unido			
Suecia			
Suiza			

Tabla 1. Medidas iniciales sobre evaluación no presencial de urgencia en varios países. Fuente: Elaboración propia basada en González et al. (2020).



En líneas generales la mayor parte de universidades reseñadas se encuentran en situaciones similares y afrontan la situación mediante medidas heterogéneas den el caso concreto de cada nación. También es importante señalar que estos datos se basan en las medidas inicialmente tomadas por las autoridades y no significa que, por ejemplo, Portugal o Suecia no tomen medidas siguiendo las recomendaciones de la UNESCO, sino que estas no se concretaron durante las primeras semanas; uno de los motivos se encuentra también el diferente impacto de la pandemia en cada uno de los países. En España también se tomaron diferentes medidas con respecto a la diversidad del alumnado y su casuística, así como alternativas a la evaluación presencial (Cordón et al., 2020).

La reincorporación a las aulas en diferentes países ha variado según la situación concreta en cada país y la evolución de la pandemia, siendo Portugal por ejemplo uno de los países menos afectados inicialmente mientras que Alemania, Italia, Estados Unidos o España no contemplaron una reincorporación generalizada. Es preocupante la situación en el continente americano, con especial énfasis en Iberoamérica (Fardoun, González-González, Collazos & Yousef, 2020).

Con respecto al proctoring o control biométrico (Adkins, Kenkel & Lim, 2005), tanto el Ministerio de Universidades (González et al., 2020) como la Conferencia de Rectores (Martínez, Areas & Gumbau, 2020) desaconsejan su uso debido principalmente a cuestiones relacionadas con la protección de datos, aspecto complejo jurídicamente en esta realidad impuesta repentinamente. En líneas generales se suele recomendar la evaluación continua, limitando en lo posible las pruebas síncronas (Abella, Grande, García-Peñalvo & Corell, 2020; González et al., 2020).

4.2. Recomendaciones sobre evaluación online

Ante esta situación, los responsables de las enseñanzas online de las cuatro Universidades públicas de Castilla y León (Burgos, León, Salamanca y Valladolid) elaboraron una guía de recomendaciones para la evaluación online (Abella et al, 2020). Dicho documento se ha actualizado periódicamente, incluyendo las diferentes aportaciones de las instituciones correspondientes.

En dicha guía de recomendaciones para la evaluación (Abella et al, 2020), nos encontramos diversas consideraciones de interés:

- Comunicar a los alumnos los cambios en la evaluación y la docencia, dejando constancia en las guías docentes (ANECA, 2020; CRUE, 2020; REACU, 2020a).
- La identificación de estudiantes, con tres niveles diferentes: básico (identificación en la plataforma con usuario y contraseña); medio (identificación mediante video grabado por el estudiante o videoconferencia); y alto (proctoring).
- Un problema relevante es sin duda la protección de datos, especialmente teniendo en cuenta, por ejemplo, que en esta situación se emplean vídeo llamadas desde los hogares de estudiantes y profesores (Abella et al, 2020; Martínez et al, 2020).
- Las necesidades tecnológicas de las plataformas ante un uso intensivo para el que no fueron diseñadas es una cuestión importante, así como una buena planificación y comunicación de los servicios técnicos de mantenimiento.
- Prestar atención a la competencia del profesorado. Por ejemplo, en Castilla y León resulta interesante el esfuerzo colaborativo del Grupo de trabajo sobre formación FIUniCyL, bajo convenio de las cuatro Universidades públicas de Castilla y León.

Si analizamos la situación en base a las asignaturas y sus características, nos encontramos con los siguientes escenarios (García-Peñalvo, Corell, Abella & Grande, 2020):

- a) Prácticas.
- b) Evaluaciones síncronas.
- c) Evaluaciones asíncronas.

- Prácticas: la mayor parte de la docencia teórica y basada en resolución de problemas se ha podido virtualizar. El problema surge en las prácticas dentro de cada asignatura (e indudablemente dentro de los Practicum).

- Concluidas (o al menos con 50% realizado): se recomienda considerarlas como finalizadas (CRUE, 2020).

- Prácticas virtualizables: mediante el uso de laboratorios virtuales, estudios de caso, etcétera.

- Prácticas no realizadas y difícilmente virtualizables: se prestará especial atención a las que se encuentren en el último curso de la titulación. Las posibles medidas implican considerar que competencias se pueden conseguir por otras vías o con posterioridad (Agencia de Calidad de Castilla y León, 2020).

- Evaluaciones síncronas de contenidos teórico-prácticos: son aquellas que pueden llegar a asemejarse más a una situación de examen presencial. Es importante tener en cuenta posibles planes alternativos ante dificultades, por ejemplo, con la propia plataforma Learning Management System (LMS), como Moodle, no diseñado para un uso masivo simultáneo, o las dificultades particulares de estudiantes y profesores. En caso de ser necesario un nivel de identificación medio o alto, se utilizarán videoconferencias como complemento a cuestionarios online (para controlar el entorno y asegurar la identidad del alumno) o exámenes mediante videoconferencias, siendo recomendable limitar el tiempo y contemplarlo únicamente en grupos de menos de cuarenta estudiantes. Esta opción (videoconferencia) es la recomendable para la defensa de tesis doctorales, trabajos de fin de máster o de fin de grado.

En caso de no ser necesario un nivel de identificación medio o alto, cuestionarios online con un peso inferior al 40% en la nota final podrían ser una opción válida (especialmente con un amplio repertorio de preguntas aleatorizadas, con poco tiempo de respuesta).

- Evaluaciones asíncronas de contenidos teórico-prácticos:

Aquí se encuentran las tareas, ejercicios a realizar offline y entregar dentro de un plazo de tiempo, cuestionarios que tengan un plazo para responder de varios días, evaluación entre pares y las rúbricas que nos ayudarán a evaluar los trabajos entregados facilitando la evaluación formativa (Cabero & Rodríguez, 2013).

A modo de ejemplo reflejamos las adaptaciones realizadas en una asignatura real en la siguiente tabla (ver Tabla 2).

Asignatura	Orientación Profesional y Psicosocial.
Título oficial	Máster Universitario en Orientación Educativa (titulación oficial presencial).
Número de Estudiantes	30-40
Tipo de evaluación	Continua y sumativa.
Contenidos teórico - prácticos	Divididos en 3 bloques temáticos. PRUEBA ASÍNCRONA (individual). Evaluación final presencial sustituida por un trabajo individual consistente en una de las siguientes opciones (30%), vídeo de máximo 10 minutos: a. sobre recurso <i>online</i> de orientación profesional o laboral (vídeo captura de pantalla y narración). b. sobre uno de los temas de la materia, explicándolo brevemente y ampliando con recursos prácticos disponibles en la red. Participación (10%): foros y actividades opcionales (actividades individuales adicionales asíncronas).
Competencias prácticas	PRUEBAS SÍNCRONAS (grupales). Ejercicios de Evaluación continua: ejercicios prácticos en grupo (elaboración y defensa de dos trabajos, cada uno con un 30%). Realización de videoconferencia para la defensa de los trabajos que no fueron presentados en presencial. Es necesario presentar una propuesta previa de dichos trabajos.
Nivel de identificación	Nivel básico (foros y actividades). Nivel medio de identificación (trabajos defendidos en vídeo).

Tabla 2. Ejemplo de asignatura. Fuente: Abella et al. (2020).



4.3. Recursos de enseñanza y evaluación online

A continuación, se enumeran las herramientas online que se suelen encontrar más habitualmente disponibles en las universidades (Abella et al., 2020; García-Peñalvo et al., 2020):

- Moodle: ampliamente difundido en las universidades españolas (Abella, López, Ortega, Sánchez & Lezcano (2011); Sánchez-Santamaría, Sánchez-Antolín & Ramos-Pardo, 2012) este LMS ofrece diferentes opciones, las principales son: cuestionarios, tareas, foros, lecciones, talleres (tareas con evaluación por pares) y un calificador integrado y descargable a una hoja de cálculo.

- Proctoring: vigilancia remota durante un examen online, incluyendo análisis biométrico y uso sospechoso del ordenador (González-González, Infante-Moro & Infante-Moro, 2020). Puede evitar la suplantación de identidad, aportar datos sobre uso sospechoso del ordenador y hacer un seguimiento sin supervisión del examen, realizando fotografías e identificando situaciones anómalas en el lugar de examen. Probablemente los productos más conocidos a nivel nacional sean SMOWL y Respondus, aunque existen más opciones en el mercado internacional (González et al., 2020). Una síntesis de las ventajas, inconvenientes y consejos sobre el proctoring aparece a continuación en la Tabla 3.

Proctoring		
Ventajas	Inconvenientes	Consejos
Nivel alto de identificación del alumnado. Posible mayor supervisión del entorno en el momento del examen.	Requiere tener en cuenta todo lo relacionado con la protección de datos cuidadosamente: propiedad de datos registrados, privacidad... Es necesario garantizar una adecuada conectividad y equipos apropiados. Es precisa formación previa para profesores y estudiantes.	Es recomendable realizar antes algún ensayo o prueba piloto.

Tabla 3. Ventajas, inconvenientes y consejos sobre el proctoring. Fuente: Elaboración propia basada en Abella et al. (2020).

- Videoconferencias: estas herramientas se encuentran en ocasiones integradas en las plataformas o servicios de las universidades. Hay muchas opciones en el mercado (unas integradas y otras externas a las plataformas virtuales de las universidades), pero las más conocidas son: Google Meet, Microsoft Teams, Blackboard Collaborate, Skype Empresarial, WebEx, Zoom, AVIP, Jitsi y Discord. En estas aplicaciones, la seguridad, la protección de datos y la privacidad son cuestiones para valorar seriamente; especialmente en el caso de aplicaciones externas no implementadas en la universidad (González et al., 2020). Una síntesis sobre las ventajas, inconvenientes y consejos acerca del uso de videoconferencias se encuentra a continuación en la Tabla 4.

Videoconferencia		
Ventajas	Inconvenientes	Consejos
Es fácil de configurar. Permite cierto control del entorno de quien defiende el trabajo académico.	No se recomienda en grupos grandes por el tiempo que conllevan estas pruebas. Es necesario garantizar una adecuada conectividad.	Grabar y conservar la prueba como evidencia de su realización. Grabar la prueba permite revisar las respuestas para una adecuada evaluación.

Tabla 4. Ventajas, inconvenientes y consejos de videoconferencias. Fuente: Elaboración propia basada en Abella et al. (2020).

- Otras herramientas: como por ejemplo Google Forms o Microsoft Forms, que puedan servir como alternativa o alivio en la realización de cuestionarios a las plataformas LMS de las universidades.

5. Conclusiones

La pandemia que ha golpeado a la humanidad en 2020 es un hecho histórico cuyas consecuencias son

todavía difíciles de prever, aunque tanto en fallecimientos, como en el impacto económico es imposible negar su gravedad.

En el ámbito educativo nos encontramos ante una situación imprevista y que requiere una adaptación sobre la marcha en docencia y evaluación. En Educación Superior, tenemos la referencia cercana de la enseñanza online, pero es importante subrayar que los puntos de partida son diferentes y sería injusto valorar ahora las medidas tomadas para afrontar este desafío con los criterios de calidad de la modalidad online. Ni las plataformas tecnológicas, ni el alumnado, ni el profesorado tenían previsto este cambio repentino. Se carece de una planificación cuidadosa, del conocimiento previo de los requisitos necesarios y, en muchos casos, de formación o incluso de recursos y dispositivos para afrontar el trabajo de los diferentes miembros de una familia. Principalmente se carece de la tranquilidad de una situación normal. Profesores y estudiantes se han encontrado en sus casas, debiendo dar respuesta en una situación de estrés a diferentes demandas, con una alta probabilidad de consecuencias negativas en la salud de estos debida a la presión de la docencia telemática (Hu, Santuzzi & Barber, 2019).

Dentro del ámbito de la educación superior, uno de los aspectos cruciales es la evaluación, que es por sí mismo un tema complejo en el entorno online y que muchas veces se realiza presencialmente por parte de las universidades que ofrecen todos sus títulos en la modalidad online. Estamos ante un importante reto tanto en el aspecto tecnológico, como en el organizativo y docente.

Este estudio pretende ofrecer una perspectiva amplia de la situación y especialmente de la evaluación online, junto a una serie de recomendaciones que pueden ser útiles en este momento o en otros similares. Esta reflexión es especialmente relevante teniendo en cuenta la incertidumbre con la que se asume el próximo curso, y que han llevado al Ministerio de Universidades (2020) a plantear tres posibles escenarios en los que se pueda desarrollar la docencia universitaria durante el curso 2020/21: presencialidad, online y modelo híbrido (con grupos reducidos rotatorios y apoyo streaming para aquellos que no estén físicamente en el aula).

En cada contexto, universidad y materia concreta pueden existir factores que alteren el mosaico a considerar, y los docentes deberán tomar decisiones adaptadas a su situación. No existen propuestas mágicas y universales que nos garanticen una solución a todos los problemas online, al igual que tampoco ocurre con la docencia y evaluación presencial. Lo que sí es posible es realizar una planificación cuidadosa para reducir al mínimo las consecuencias de los problemas que puedan surgir. Estos planes de contingencia deben contemplar las posibles dificultades del alumnado y ofrecer pautas de actuación dentro de la estrategia institucional.

Uno de los riesgos en toda evaluación, incluida la online, se encuentra en las prácticas fraudulentas como la copia de respuestas de examen o los plagios. El uso de herramientas de análisis del plagio (como Turnitin, Compilatio, Urkund, etc.) y un buen diseño de pruebas, centrado en competencias en las que lo memorístico no sea el eje central, constituyen un buen punto de partida, aunque evidentemente existen diferentes materias que pueden presentar dificultades adicionales. La flexibilidad y creatividad deben aflorar en este momento, en el que a todas luces recrear tal cual la situación presencial de evaluación en el contexto online es una invitación al desastre. En este sentido, apostar por una evaluación continua, variada, que reduzca o elimine las pruebas finales es bastante recomendable (Abella et al., 2020; García-Peñalvo et al., 2020; González et al., 2020), sin excluir la importancia del trabajo en grupo (Agredo-Delgado, Melenje, Collazos, Moreira & Fardoune, 2020), si bien existen recursos diferentes como se ha indicado anteriormente.

Para finalizar es importante subrayar que los recursos tecnológicos no suponen garantía por sí mismos de éxito en esta situación. Son una herramienta muy potente, que pueden brindar oportunidades increíbles, pero la planificación, la organización y la flexibilidad son sin lugar a duda los elementos fundamentales que permitirán aprovechar los desarrollos tecnológicos y afrontar tanto este reto como otros similares.

En este sentido, iniciativas y foros de reflexión en común, como los diferentes webinars organizados por

Grande-de-Prado, M.; García-Peñalvo, F. J.; Corell Almuzara, A.; Abella-García, V. (2021). Evaluación en Educación Superior durante la pandemia de la COVID-19. *Campus Virtuales*, 10(1), 49-58.



Universidades y otras instituciones, los monográficos en diferentes revistas científicas o propuestas, como la de carácter interuniversitario realizada desde la Universidad de Granada: Facultad Cero, ¿Cómo diseñamos el próximo curso? (<https://facultadcero.org/>) facilitan un espacio de análisis común necesario e imprescindible.

Agradecimientos

A los Equipos Rectorales de la Universidad de Burgos, de la Universidad de León, de la Universidad de Salamanca y de la Universidad de Valladolid, así como a la Consejería de Educación, especialmente a la Viceconsejería de Universidades e Investigación y a la Dirección General de Universidades, de la Junta de Castilla y León. Este trabajo ha sido realizado con el soporte de Fondos FEDER de la Unión Europea con el objetivo de “Promover el desarrollo tecnológico, la innovación y una investigación de calidad”.

Cómo citar este artículo / How to cite this paper

Grande-de-Prado, M.; García-Peñalvo, F. J.; Corell Almuzara, A.; Abella-García, V. (2021). Evaluación en Educación Superior durante la pandemia de la COVID-19. *Campus Virtuales*, 10(1), 49-58. (www.revistacampusvirtuales.es)

Referencias

- Abella-García, V.; Grande de Prado, M.; García-Peñalvo, F. J.; Corell, A. (2020). Guía de recomendaciones para la evaluación online en la Universidades públicas de Castilla y León (versión 1.1). (<https://bit.ly/3feHS19>).
- Abella-García, V.; López, C.; Ortega, N.; Sánchez, P.; Lezcano, F. (2011). Implantación de UBUVirtual en la Universidad de Burgos: evaluación y expectativas de uso. *EDUTEC: Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 38.
- Adkins, J.; Kenkel, C.; Lim, C. L. (2005). Deterrents to online academic dishonesty. *The Journal of Learning in Higher Education*, 1(1), 17-22.
- Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Castilla y León (2020). Orientaciones para la adaptación de la docencia de las universidades del SUCYL a la enseñanza remota de emergencia. Valladolid: Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Castilla y León.
- Agredo-Delgado, V.; Melenje, P. H. R.; Collazos, C. A.; Moreira, F.; Fardoune, H. M. (2020). Methodological Guidelines Catalog to Support the Collaborative Learning Process. *Education in the Knowledge Society*, 21. doi:10.14201/eks.22204.
- ANECA (2020). Estrategia de la ANECA para el aseguramiento de la calidad en la enseñanza virtual. Madrid, España. (<https://bit.ly/2wVIVBX>).
- Bozkurt, A.; Sharma, R. C. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to CoronaVirus pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), i-vi. doi:10.5281/zenodo.3778083.
- Cabero, J. (2006). Bases pedagógicas del e-learning. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 3(1). doi:10.7238/rusc.v3i1.265.
- Cabero, J. (Ed.) (2013). Nuevos modelos, recursos y diseño de programas en la práctica docente. Madrid: Ediciones CEF.
- Cabero, J.; Barroso, J. (2015) La educación a distancia: cada vez educación menos a distancia. In M. Rodríguez & J. Cabero (Eds.), *Mitos, prejuicios y realidades de la educación a distancia*. Universidad Metropolitana: Caracas (Venezuela).
- Cabero, J.; Gisbert, M. (2005). La formación en Internet. Guía para el diseño de materiales didácticos. Sevilla: Eduforma.
- Cabero, J.; Rodríguez, M. (2013). La utilización de la rúbrica en el diseño de materiales para la e-formación. *EDUTEC, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 43.
- Castells Oliván, M.; Pingarrón Carrazón, J. M. (2020). Recomendaciones sobre criterios generales para la adaptación del sistema universitario español ante la pandemia del Covid-19, durante el curso 2019-2020. Madrid, España: Ministerio de Universidades.
- Cordón, O.; Alcalá, Á.; Arenas, M.; Camarillo, J.; García, D. M.; Gumbau, J. P.; Martín, J. M.; Martínez, R.; Puig, M.; Sampalo, F.; Vendrell, E. (2020). Informe sobre Procedimientos de Evaluación no Presencial. Estudio del impacto de su implantación en las Universidades Españolas y Recomendaciones. Versión 1.0. Grupo de Trabajo Intersectorial de CRUE Universidades Españolas. CRUE Docencia, CRUE Secretarías Generales, CRUE TIC y CRUE Asuntos Estudiantiles. Madrid, España: CRUE Universidades Españolas.
- Crisol-Moya, E.; Herrera-Nieves, L.; Montes-Soldado, R. (2020). Educación virtual para todos: una revisión sistemática. *Education in the Knowledge Society*, 21. doi:10.14201/eks.20327.
- CRUE Universidades Españolas (2020). Comunicado de la CRUE a los rectores de las Universidades Españolas de 30 de marzo de 2020. Madrid: CRUE Universidades Españolas.
- Fardoun, H.; González-González, C. S.; Collazos, C. A.; 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. doi:10.14201/eks.23437.

- García-Peñalvo, F. J. (2015). Cómo entender el concepto de presencialidad en los procesos educativos en el siglo XXI. *Education in the Knowledge Society*, 16(2), 6-12. doi:10.14201/eks2015162612.
- García-Peñalvo, F. J. (2020). Modelo de referencia para la enseñanza no presencial en universidades presenciales. *Campus Virtuales*, 9(1), 41-56.
- García-Peñalvo, F. J.; 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).
- García-Peñalvo, F. J.; Corell, A.; Abella-García, V.; Grande, M. (2020). La evaluación online en la educación superior en tiempos de la COVID-19. *Education in the Knowledge Society*, 21. doi:10.14201/eks.23013.
- González, M.; Marco, E.; Medina, T. (2020). Informe de iniciativas y herramientas de evaluación online universitaria en el contexto del Covid-19. Madrid, España: Ministerio de Universidades.
- González-González, C. S.; Infante-Moro, A.; Infante-Moro, J. C. (2020). Implementation of e-proctoring in online teaching: A study about motivational factors. *Sustainability*, 12(8). doi:10.3390/su12083488.
- Hannon, V. (2012). *Learning Futures*. Documento de trabajo para el proyecto de la OECD/CERI, Innovative Learning Environments. (<https://bit.ly/2WwM5t6>).
- Hu, X.; Santuzzi, A. M.; Barber, L. K. (2019). Disconnecting to detach: The role of impaired recovery in negative consequences of workplace telepressure. *Journal of Work and Organizational Psychology*, 35, 9-15. doi:10.5093/jwop2019a2.
- Luo, T.; Murray, A.; Cropton, H. (2017). Designing authentic learning activities to train pre-service teachers about teaching online. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 18(7), 141-156.
- Martínez, R.; Arenas Ramiro, M.; Gumbau Mezquita, J. P. (2020). Informe sobre el impacto normativo de los procedimientos de evaluación online: protección de datos y garantía de los derechos de las y los estudiantes. Madrid: CRUE Universidades Españolas. (<https://bit.ly/2OFW6Mz>).
- Ministerio de Universidades (2020). Recomendaciones del Ministerio de Universidades a la comunidad universitaria para adaptar el curso universitario 2020-2021 a una presencialidad adaptada. (<https://bit.ly/39313tv>)
- Ramos, C. (2020). Covid-19: la nueva enfermedad causada por un coronavirus. *Salud Pública de México*, 62(2, Mar-Abr), 225-227. doi:10.21149/11276.
- REACU (2020a). Acuerdo de REACU de 3 de abril de 2020, ante la situación de excepción provocada por el COVID-19. España: Red Española de Agencias de Calidad Universitaria (REACU). (<https://bit.ly/2wuHhqK>).
- REACU (2020b). Comunicado de REACU ante la declaración del estado de alarma en el ámbito de la actividad docente en educación superior. España: Red Española de Agencias de Calidad Universitaria (REACU). (<https://bit.ly/2CV6NZa>).
- Sánchez-Santamaría, J.; Sánchez-Antolín, P.; Ramos-Pardo, F. J. (2012). Usos pedagógicos de Moodle en la docencia universitaria desde la perspectiva de los estudiantes. *Revista Iberoamericana de Educación*, 60, 15-38.
- UNESCO (2020). COVID-19: 10 Recommendations to plan distance learning solutions. Paris: UNESCO. (<https://bit.ly/34BE6dg>).
- Zaar, M. H.; García Ávila, M. B. (2020). El Covid-19 en España y sus primeras consecuencias. *España e Economía*, 17. doi:10.4000/espacioeconomia.10142.
- Zubillaga, A.; Gortazar, L. (2020). COVID-19 y educación: Problemas, respuestas y escenarios. Madrid, España: Fundación Cotec para la Innovación. (<https://bit.ly/3auXnP8>).