

# Evaluación para el Aprendizaje de los Estudiantes Universitarios en una Realidad Confinada

## Assessment for Learning of University Students in a Confined Reality

José Luís Muñoz-Moreno<sup>1,\*</sup> Laia Lluch<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Universitat Autònoma de Barcelona, España

<sup>2</sup> Universitat de Barcelona, España

### DESCRIPTORES:

Aprendizaje  
Autorregulación  
Educación superior  
Evaluación formativa  
Covid-19

### RESUMEN:

La crisis mundial desatada por el Covid-19 ha afectado a todos los ámbitos de la vida y, por supuesto, también a las universidades. La suspensión de la docencia presencial ha comportado pensar en el futuro, pero también replantearse los presentes desafíos educativos: para qué aprendemos y de qué forma, para qué evaluamos y de qué manera. El propósito de esta contribución consta de presentar una reflexión teórica para delimitar cómo la evaluación formativa de los aprendizajes en la educación superior se puede acomodar en una situación de confinamiento y en el marco de una formación basada en competencias. Para ello, se profundiza en la reflexión teórica y práctica a partir de la sistematización de las evidencias científicas y la revisión de la literatura especializada sobre la temática. Así, la evaluación orientada al aprendizaje se pone en valor como punto de partida, se reivindica la autorregulación mediante la autoevaluación y la evaluación entre iguales y se pone el foco sobre la importancia de adaptar la evaluación mediante exámenes online. Esto implica que el profesorado deba integrar la asunción de alternativas en la situación de confinamiento alrededor del aprendizaje significativo y el desarrollo integral de los estudiantes, como un proceso prioritario y preferente para la mejora de su formación.

### KEYWORDS:

Learning  
Self-regulated learning  
Higher education  
Formative assessment  
Covid-19

### ABSTRACT:

The global crisis unleashed by Covid-19 has affected all areas of people's lives and, of course, also universities. The suspension of face-to-face teaching has meant thinking about what will happen in the future, but it has also rethought the present and its educational challenges: why and how we learn, and why and how we assess. The purpose of this contribution is to present a theoretical reflection in order to define how the formative assessment of learning of university students can be accommodated in a lockdown situation, and in the framework of a learning-oriented assessment and for self-regulated learning. For this, theoretical and practical reflection is deepened from the systematization of scientific evidence and the review of specialized literature on the subject. Thus, learning-oriented assessment is valued as a starting point; self-regulation is claimed through self-assessment and peer-assessment; and the focus is placed on the importance of adapting the assessment process through online exams. Some alternatives, in relation to how an authentic and relevant assessment should be done, revolves around significant learning and the integral development of students in the confined situation and within the framework of the competence-based approach. This implies that teachers must integrate the assessment of the learning of university students as a priority and preferential process for the improvement of their training in higher education.

### CÓMO CITAR:

Muñoz-Moreno, J. L. y Lluch, L. (2021). Evaluación para el aprendizaje de los estudiantes universitarios en una realidad confinada. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 14(2), 37-50.  
<https://doi.org/10.15366/riee2021.14.2.003>

\*Contacto: [joseluis.munoz@uab.cat](mailto:joseluis.munoz@uab.cat)

ISSN: 1989-0397

<https://revistas.uam.es/riee>

Recibido: 15 de enero de 2021  
1ª Evaluación: 16 de marzo de 2021  
2ª Evaluación: 6 de abril de 2021  
Aceptado: 8 de abril de 2021

## 1. A modo de introducción

El Gobierno de España decretaba el estado de alarma el 14 de marzo de 2020 para hacer frente a la expansión de la pandemia del coronavirus (Covid-19). Esto supuso, entre otras medidas, el cierre de centros educativos (Íñiguez-Berrozpe et al., 2020), entre ellos las universidades, y la suspensión de las actividades formativas presenciales. Con ello, la continuidad del segundo semestre del curso 2019-2020 se desarrollaba en las universidades por entornos virtuales de aprendizaje: con el profesorado teletrabajando y el alumnado aprendiendo tanto de manera síncrona como asíncrona durante el confinamiento en sus hogares. Esta pandemia mundial de salud ha arrojado, por lo menos, una luz dura sobre las vulnerabilidades y los desafíos que enfrentan las sociedades. Se ha visualizado

*una imagen clara de las desigualdades existentes, y una imagen más clara aún de los pasos a seguir que debemos dar, el principal de ellos aborda la educación de más de 1.500 millones de estudiantes cuyo aprendizaje se ha visto obstaculizado debido al cierre de escuelas.* (UNESCO, 2020a, p. 3)

De hecho, “alrededor del 40% de los países de ingresos bajos y medianos-bajos no han adoptado ninguna medida para apoyar a los estudiantes en riesgo de exclusión durante la crisis de Covid-19” (UNESCO, 2020b, p. 1).

En el ámbito de la Educación Superior, en un intervalo reducido de tiempo, se han planteado alternativas para seguir aprendiendo en la distancia, apoyadas en la autogestión y sin precedentes similares nunca vistos. La pretensión ha sido triple: garantizar que los estudiantes continúen su proceso de aprendizaje a pesar de las incertidumbres vinculadas con la crisis sanitaria; asegurar la calidad académica de los estudios; y respetar el principio de autonomía de las universidades. Siguiendo el trabajo de Ordorika (2020), el cambio de que la educación en línea ha sustituido la presencial ha planteado enormes retos tecnológicos pedagógicos y de competencias. Pero el confinamiento de los estudiantes en sus hogares impacta sobre su formación, influenciando en el rendimiento académico y en la deserción universitaria (Giannini, 2020; Giannini y Ablrectsen, 2020). De la misma manera, este contexto condiciona la práctica docente del profesorado en lo que respecta a la evaluación, por el número elevado de estudiantes, por las características de las evidencias de aprendizaje adaptadas a la virtualidad y por los plazos establecidos, entre otros aspectos.

Las universidades, entretanto, han barajado la posibilidad de abrir algún período de evaluación presencial cuando sea posible, así como de proporcionar otras opciones de evaluación online frente a la eventual evolución de la crisis sanitaria. Las desigualdades que ya trae consigo la situación de pandemia no pueden agravarse por la práctica evaluadora. De lo contrario, se empieza a desplegar una nueva brecha (Montenegro et al., 2020; Rodicio-García et al., 2020) limitadora del acceso a los aprendizajes y que concede menos oportunidades a todos los estudiantes.

La evaluación no tiene que agregar más obstáculos a una situación ya de por sí sumamente compleja. “Covid-19 nos hace preguntar para qué aprendemos y nos invita a reevaluar qué tipo de habilidades y capacidades realmente esperamos que brinde la educación y el aprendizaje” (UNESCO, 2020a, p. 17). Hay estudiantes que viven realidades complicadas: dificultades económicas, situaciones familiares, conciliación de estudios y trabajo, ausencia de recursos, condiciones de los hogares, factores socio-personales como la ansiedad, siguiendo el trabajo de Íñiguez-Berrozpe y otros (2020), entre otras. Las circunstancias personales del alumnado no se pueden pasar por alto en el abordaje de una mejor práctica evaluadora. En especial, cuando el extremo de aplazar o cancelar la evaluación comportaría graves perjuicios para unos estudiantes que ya cursaron cerca de tres cuartas partes del semestre.

La crisis del Covid-19 reclama de las universidades respuestas educativas que contemplen la excepcionalidad y sean diferenciadas según el entorno y los estudiantes, enfatizando en la necesidad e importancia de la evaluación como un elemento determinante para la mejora de los aprendizajes. “La evaluación debe ser formativa y permitir a los estudiantes demostrar el aprendizaje de varias maneras”, informa la UNESCO (2020b, p. 21) en el marco de una educación inclusiva de calidad. Esto es más indispensable, si cabe, cuando en España se descarta cualquier iniciativa relacionada con el aprobado general o similares y que pudiera poner en entredicho el logro básico de los objetivos competenciales establecidos y su seguridad jurídica. De ahí que hayan emergido cuestiones, tales como: ¿cómo evaluar los aprendizajes de los

estudiantes?, ¿qué prácticas evaluadoras se pueden articular en los entornos virtuales de aprendizaje? o ¿cómo llevar a cabo la evaluación online?, y que conviene dilucidar. Sus respuestas, complejas y relativas, tienen que servir para repensar y ampliar, de manera específica, la concepción de la evaluación y su orientación hacia la mejora de los aprendizajes, y, de manera global, de la educación.

## 2. La evaluación orientada al aprendizaje

La evaluación se precisa para analizar la realidad, describirla, comprenderla, ordenarla, valorarla y mejorarla. Enlaza con la consecución de información, el planteamiento de juicios de valor y la mejora de procesos y resultados. La evaluación tiene pocos efectos cuando no provoca aprendizajes conducentes a la mejora. Si los estudiantes se involucran en la evaluación, el aprendizaje se vuelve efectivo (Stiggins, 2002). Por eso, cobra sentido la evaluación orientada al aprendizaje, que ofrece a los estudiantes informaciones de calidad, claras y comprensibles, al igual que referencias de los criterios que se emplean y los resultados esperados y deseables. Esto pone de manifiesto que evaluar y aprender es un único proceso (Sanmartí, 2019).

Sin embargo, aplicar una evaluación orientada al aprendizaje no es sencillo porque algunas paradojas siguen demasiado latentes (Santos Guerra, 1999): aunque se persigue que los estudiantes aprendan, algunas dinámicas universitarias convierten la evaluación en una estrategia para encontrar el aprobado; pese a que lo relevante del aprendizaje es su proceso, la evaluación sigue centrando demasiado el interés en su resultado; por más que la evaluación puede mejorar la enseñanza, ciertas prácticas evaluadoras se repiten de manera casi mecánica; si bien los estudios universitarios pretenden despertar y desarrollar el espíritu crítico, hay evaluaciones que solicitan la reproducción de las ideas del profesorado; y si quiera que la participación es imperiosa en el aprendizaje, muchos estudiantes sólo intervienen en la evaluación desde la ejecución de exámenes.

La evaluación está en la encrucijada, es la piedra angular del cambio en educación, por lo que debería considerarse el punto de partida, y no de llegada, de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Lluch et al., 2017). La evaluación es nuclear en la Educación Superior porque posibilita determinar los aprendizajes y niveles de desarrollo competencial logrados por los estudiantes, y mejorar el proceso formativo. Además, la evaluación de tipo sumativo estaba muy extendida apenas hace una década. La preocupación era medir los aprendizajes de los estudiantes al finalizar una asignatura. En esta dirección, Sanmartí (2007) ha diferenciado entre evaluar para calificar y evaluar para aprender, así como las interrelaciones entre estas dos maneras de concebir la evaluación de los aprendizajes. No obstante, últimamente, los enfoques de evaluación con un sentido formativo han cobrado un mayor relieve (Bryan y Clegg, 2006; Irons, 2008; Pérez Pueyo et al., 2008). Se debe, en parte, a la exigencia del Espacio Europeo de Educación Superior por situar a los estudiantes en la posición central de los procesos de aprendizaje. Por eso, la evaluación tiene que estar enfocada no solamente a evaluar las competencias, sino más bien a contribuir al desarrollo de las competencias; de ahí la relevancia para que las universidades devengan unos espacios de inclusión y de orientación donde todos puedan tener un desarrollo integral para ofrecer respuestas nuevas a situaciones nuevas.

Es más conveniente la evaluación continua del progreso de los estudiantes que no la simple comprobación final para certificar el nivel de consecución de objetivos y contenidos. La mejora de los aprendizajes se sostiene en distintas prácticas evaluadoras que los estudiantes pueden aplicar desde su mayor responsabilidad y compromiso con los estudios. Orientar la evaluación al aprendizaje es poner el acento en la dimensión formativa, formulada por Scriven (1967) como un proceso más amplio que el de la calificación, y formadora de la misma evaluación (Carless et al., 2007; Keppell et al., 2006; Sanmartí, 2010; Wilson y Scalise, 2006); y “no como punto final de los procesos de enseñanza y aprendizaje: evaluación tradicional con técnicas clásicas” (Tobón et al., 2006, p. 133). La evaluación orientada para el aprendizaje debe ser continua, que se produzca a lo largo del proceso de aprendizaje y, de acuerdo con Padilla y Gil (2008), tiene que cumplir con algunas condiciones elementales.

- Las tareas de evaluación tienen que involucrar a los estudiantes en las tareas apropiadas de aprendizaje. Son tareas que demandan suficiente esfuerzo y tiempo, secuenciación curricular, transmisión de expectativas claras y altas, etc.

- Los estudiantes tienen que recibir *feedback* para actuar con la información recibida y utilizarla para avanzar. El *feedback* efectivo provee suficiente y detallada información, rápidamente, parte de los criterios de evaluación, entre otras características.
- Hay que implicar a los estudiantes en la evaluación de sus aprendizajes, porque es adecuado para su formación autónoma y continua. Familiarizarlos con los criterios de evaluación estimula juicios de valor sobre la calidad del aprendizaje.

Estas condiciones sirven en bandeja la reflexión acerca del desarrollo de las prácticas evaluadoras durante el confinamiento, principalmente, por el protagonismo que adoptan los estudiantes en una evaluación orientada al aprendizaje. Sus conocimientos, y las interpretaciones que hacen de las asignaturas que cursan, les otorgan una perspectiva idónea para participar de las prácticas evaluadoras desde una óptica más flexible y abierta. De hecho, las percepciones de los estudiantes sobre la evaluación conectan con sus aprendizajes (Biggs, 2005; Wilson y Fowler, 2005).

En lo reciente ha cambiado la forma de entender en qué consiste y quién debe hacerse cargo de la retroalimentación. Con la revisión de algunos referentes importantes, tales como Hattie y Timperley (2007), Carless (2016), Boud y Molloy (2013) y Carless y Boud (2018),

*se puede ver cómo se ha pasado de una retroalimentación entendida como información – donde básicamente es el docente quien tiene la responsabilidad de ofrecer información a fin de reconocer la diferencia entre la tarea deseada y la tarea realizada por el estudiante; a una retroalimentación entendida como proceso– donde la responsabilidad recae en el estudiante para que de manera activa aplique los comentarios a futuros trabajos o tareas (Cano et al., 2020, p. 5)*

Dar y recibir *feedback* con inmediatez tiene que ver con brindar información de calidad sobre el logro de los niveles de aprendizaje, deteniéndose en cuestiones como las trazadas por Hattie y Timperley (2007): ¿hacia dónde me dirijo?, ¿cómo estoy prosperando?, ¿qué debo hacer para conseguir los objetivos?, etc. De otra parte, tampoco se puede descuidar el componente emocional y hay que insistir en la motivación de los estudiantes. Incluso cuando el *feedback* viene de la evaluación entre iguales y no sólo a partir del profesorado. La evaluación entre iguales en entornos virtuales de aprendizaje, siempre y cuando no se reduzca sólo a poner una nota cuantitativa, refuerza la cooperación entre estudiantes y aviva una sensación de comunidad de aprendizaje; además de estimular el aprendizaje autorregulado y el desarrollo de la competencia de aprender a aprender, la motivación y el rendimiento (Boud et al., 2018).

El paso de la evaluación presencial a la evaluación online debido al confinamiento acarrea modificar medios y, probablemente, no todo el profesorado está lo suficientemente preparado para esto, que también repercute en la evaluación de los aprendizajes. Existe una preocupación docente por velar por la integridad de los estudiantes confinados en sus hogares y la seguridad académica de las prácticas evaluadoras en entornos virtuales de aprendizaje (Harper et al., 2020); mientras que el acceso a la evaluación online se valora mejor por parte de los estudiantes (Tempelaar et al., 2012). No obstante, hay inquietudes que van más allá de la seguridad, y llaman la atención sobre las posibles trampas que los estudiantes pueden realizar confinados en sus hogares (Harper et al., 2020). Es por ello por lo que nos encontramos con una oportunidad para plantear tareas complejas, auténticas y relevantes, las cuales permitan diseñar experiencias de evaluación entre iguales y/o autoevaluación. Sobre ellas, y la evaluación para la autorregulación, profundizamos en el siguiente epígrafe.

Según Trujillo (2010), una tarea compleja es aquella que integra diferentes actividades o bien que se puede dividir en diferentes fases, así como que no tiene una única solución, requiere del análisis crítico, el razonamiento e integra diferentes tipos de conocimiento. De este modo, el estudiante puede integrar el *feedback* recibido en la próxima versión/actividad. En el marco del aprendizaje por competencias, aunque el examen de carácter reflexivo u oral dé más garantías que el examen de respuestas de elección múltiple y cortas (Bretag et al., 2019), no puede ser el único instrumento para utilizar en la evaluación online, así como tampoco en la evaluación presencial. Sobre el particular de la evaluación mediante exámenes online, también reparamos más adelante.

Las técnicas de evaluación que el profesorado utiliza para recabar evidencias de aprendizaje son diferentes a tenor de la mayor o menor participación de los estudiantes. La autoevaluación y la evaluación

entre iguales demandan de su activa implicación, porque representan procesos reflexivos y valorativos, también descriptivos y analíticos, sobre elementos que inciden en la mejora de los aprendizajes. Son una oportunidad para ver y reconstruir lo que está ocurriendo (Gitlin y Smyth, 1990). Tienen un propósito formador en sí mismas que no sólo se reduce a identificar dificultades, sino que sirve para comprender causas y tomar decisiones en coherencia (Sanmartí, 2007). Las acciones para la mejora que se pueden derivar responden a lo que se desearía que sucediera, la satisfacción de necesidades y las prioridades marcadas. A su vez, ayudan a comprender el rol docente e interactuar con el profesorado y otros iguales (Carless et al., 2007).

Aprovechar las ventajas de estas prácticas evaluadoras (conservar los objetivos, conseguir resultados previstos, garantizar comportamientos éticos o evaluar competencias específicas y transversales), pasa también por priorizar aprendizajes substanciales por encima de otros subsidiarios, rediseñar los criterios de evaluación o mostrar compromiso con las retroalimentaciones. El empoderamiento de los estudiantes, especialmente al pensar qué sucederá durante el próximo curso, está próximo en el instante que estos pueden seleccionar y monitorizar –poner en acción– los variados ambientes de aprendizaje (tareas académicas personalizadas, diferentes en función de grupos, con distintas fases o entregas, con *feedback* para integrar, etc.), decidiendo qué métodos y técnicas se aplican en cada momento según los objetivos y los criterios de evaluación. “Ya se habla del establecimiento de nuevos modelos de enseñanza virtual y de sistemas híbridos (presenciales y a distancia) para la docencia” (Ordorika, 2020, p. 6).

*La evaluación para el aprendizaje tiene un propósito formativo: guiar los procesos de aprendizaje y mejorar los resultados de aprendizaje. Una de las características clave de una buena práctica de evaluación es el rol activo de los estudiantes en la actividad de evaluación (Cano et al., 2020, p. 60)*

En esta misma dirección, Hattie y Timperley (2007) indicaron que los estudiantes participan con su aprendizaje cuando tienen claros los objetivos y “adónde van”. La evaluación para la autorregulación de los aprendizajes exige procesos constructivos a través de los cuales los estudiantes elaboran sus metas formativas, y enfocan sus esfuerzos de manera más efectiva y a mejorar su proceso de autorregulación. Después, tienen que controlar, monitorizar y regular su cognición, comportamientos y motivaciones en base a estas metas y según cada contexto (Pintrich, 2000). Por eso, mantiene una relación estrecha y directa con la capacidad de autorregulación, de gestionar conocimientos, recursos, emociones, entre otros, en torno a la mejora de los aprendizajes (Gómez y Romero, 2019; Hendrie y Bastacini, 2020; Schunk y Zimmerman, 1994).

### 3. La evaluación para la autorregulación

La formación universitaria se refuerza mediante el aprendizaje autónomo de los estudiantes (Villardón, 2006), favorecido mediante prácticas evaluadoras promotoras de la autorregulación de los aprendizajes. Sirve para conocer mejor los niveles competenciales de los estudiantes, reflexionar sobre qué hacer para obtener éxito académico y decidir cómo avanzar ante los desafíos formativos que cabe afrontar. De esta manera, se concede a los estudiantes una mayor responsabilidad con sus estudios y un mayor compromiso con sus aprendizajes.

La evaluación asociada al sistema formativo, y formador, adquiere un mejor valor pedagógico. La articulación de una evaluación orientada al aprendizaje en entornos virtuales precisa, antes que nada, de una revisión del profesorado alrededor de las actuaciones que implementa con los estudiantes. Posteriormente, corresponde concretar las prácticas evaluadoras que llevará a cabo para su integración en la evaluación online. Aprender a evaluar evaluando tiene que incorporarse en la formación universitaria con el fin de que los estudiantes dirijan sus propios aprendizajes (Bordas y Cabrera, 2001).

De hecho, para que el proceso de aprendizaje se fortalezca es necesario que exista el *feedback* adecuado, aquel que promueve la motivación de los estudiantes y fomenta su autonomía. Siguiendo a Carless y Boud (2018), se concibe retroalimentación o *feedback* como la acción (*uptake*) o el proceso (y no exclusivamente como información o diálogo), donde la responsabilidad recae en el estudiante para que de manera activa aplique los comentarios en futuros trabajos o tareas. Velar porque los estudiantes controlen mejor sus aprendizajes a partir de experiencias de autoevaluación y evaluación entre iguales, con el uso de ins-

trumentos para la recogida de información (tales como rúbricas, *check-list* o escalas) permite promover la autorregulación de los aprendizajes (Butler y Winne, 1995), aún desde sus hogares. La autoevaluación en entornos virtuales de aprendizaje posibilita la construcción de rutinas autónomas y la supervisión del progreso, un andamiaje, que se hace para conquistar los resultados de aprendizaje esperados y deseables. Autoevaluar conlleva disponer los criterios de evaluación con anticipación y crearlos, compartirlos o consensuarlos con los estudiantes.

Representarse la tarea pasa por comprender e integrar los criterios de evaluación (Carless y Boud, 2018). Así, los criterios compartidos son, sin duda, uno de los puntos clave de los procesos de autorregulación. Disponer de diversas estrategias para la comprensión profunda de los criterios contiene efectos diferenciales sobre la calidad de los procesos y las producciones, contribuyendo a fortalecer el juicio evaluativo de forma determinante (Boud et al., 2018). En el fondo, se trata de ayudarles para que sean conscientes de los beneficios que tiene, así como para que estén en una mejor predisposición de participar activamente en las prácticas evaluadoras cada vez con mayor autonomía. Corresponde, entonces, acompañarlos y poner a su alcance referentes y propuestas de aquello que se comprende como una buena ejecución de la tarea académica planteada. Esto les va a conceder conocimiento de qué expectativas y esperanzas hay depositadas en ellos mismos. Evidentemente, avanzar en esto conlleva recurrir a una eficiente comunicación entre profesorado y estudiantes.

Para Zimmerman (2000), autorregular los aprendizajes es articular todo un conjunto de pensamientos autogenerados, acciones y sentimientos, planificados y adaptados sistemáticamente para alcanzar unos propósitos personales. Se constata, así, que el aprendizaje autorregulado es un proceso activo y constructivo mediante el cual los estudiantes establecen objetivos para su aprendizaje y luego intentan monitorear, regular y controlar su cognición, motivación y comportamiento, guiado y limitado por sus objetivos y las características contextuales del entorno (Pintrich, 2000). La autorregulación incorpora la evaluación de las competencias de los estudiantes y moviliza sus acciones individuales para que se apropien de informaciones valorativas y de su relación con el proceso formativo que se sigue (Boud y Brew, 2012; Cano y Fernández, 2016). Cuando los estudiantes se autorregulan, igualmente participan activamente de procesos personales de aprendizaje. Progresivamente, asumen una mayor implicación en la planificación (dimensión cognitiva), estableciendo sus metas para realizar las tareas académicas y percibiendo los ambientes de aprendizaje; el control (dimensión metacognitiva), implicándose con las experiencias formativas y monitorizando las tareas académicas; y la evaluación (dimensión motivacional, afectiva y emocional), reflexionando a partir de las retroalimentaciones e integrando conocimientos para utilizarlos en el futuro. De ahí que el concepto de autorregulación reposiciona el papel del profesorado para apoyar un aprendizaje centrado en el entorno y enmarcar procesos de retroalimentación mutuamente construidos dentro de un plan de estudios (Boud y Molloy, 2013).

La autorregulación a través de la evaluación convoca a los estudiantes para que reparen en sus aprendizajes y el desarrollo competencial, comprendiendo y aplicando prácticas de autoevaluación. De ahí que los estudiantes sean protagonistas en la actuación, la reflexión y la regulación (Bordas y Cabrera, 2001) y de ahí también la importancia de capacitar a los estudiantes en *feedback literacy*. Lo que caracteriza a los estudiantes autorregulados tiene que ver con poseer una base buena de conocimientos previos, dominar y utilizar estrategias cognitivas para organizar e integrar nuevos aprendizajes, gestionar adecuadamente los propósitos personales, controlar las emociones y las motivaciones asociadas a las tareas académicas, configurar ambientes positivos tomando en cuenta tiempos y esfuerzos y manifestar una voluntad de regular los aprendizajes con atención y dedicación (Martínez Priego et al., 2015; Torrano et al., 2017; Zimmerman, 2008).

En este mismo sentido, Cano y otros (2020) han constatado que es importante no sólo comunicar los criterios, sino hacer que los estudiantes sean corresponsables de su establecimiento y asegurar una comprensión profunda, que permita el desarrollo de procesos de autorregulación de los aprendizajes, en sus diversas fases, en este caso, vinculados con la fase inicial de planificación. El *feedback* implica ir haciendo un seguimiento de la evolución del proceso de aprendizaje durante el curso de forma que los estudiantes tengan la oportunidad de ajustar lo que hacen y cómo lo hacen. A modo de ilustración, algunas propuestas pueden ser (Cano et al., 2020):

- En una fase inicial del proceso evaluativo, los estudiantes pueden decir sobre qué querrán recibir específicamente retroalimentación. Pueden, también, participar en la elaboración de los criterios de evaluación con la construcción del instrumento de evaluación.
- Durante el proceso evaluativo, los estudiantes pueden aplicar los criterios de evaluación activamente con experiencias de autoevaluación o de evaluación entre iguales.
- En una fase final del proceso evaluativo, los estudiantes pueden tener una actitud proactiva con la información recibida como *feedback*.

El desarrollo efectivo de la alfabetización *–feedback literacy–* se ve facilitado por un entorno dirigido por el profesorado que proporciona orientación adecuada, fomentando la activa participación de los estudiantes (entre otros, Carless y Boud, 2018) a abordar los siguientes principios que han señalado Thumser y otros (2020, pp. 134-135):

- Aclarar el propósito, la razón y la escala de tiempo de las evaluaciones y el *feedback*.
- Desarrollar la capacidad de los estudiantes para comparar su desempeño real con el estándar o deseado.
- Desarrollar la capacidad de los estudiantes para comprender e interpretar el *feedback*.
- Supervisar y entrenar las acciones apropiadas de los estudiantes y las habilidades de autorregulación.

Aunque la preocupación por la autorregulación ha crecido (Panadero et al., 2016), conviene reparar en los elementos que la hacen posible con los estudiantes en un estado de confinamiento en sus hogares. El planteamiento de los elementos cognitivos, metacognitivos y motivacionales, afectivos y emocionales que configuran la actividad de aprender a aprender, cuestiona a los estudiantes cómo articulan los procesos de aprendizaje, a modo de ejemplo, con los siguientes interrogantes: ¿qué me exige la tarea académica?, ¿para qué debo hacer la tarea académica?, ¿qué puedo aprender de ella?, ¿qué esfuerzos tengo que dedicar?, ¿qué están haciendo mis compañeros?, ¿con qué intencionalidad lo hacen?, ¿cómo puede ayudarme saber cómo lo están haciendo?, ¿avanzo según lo esperado?, etc. En atención a lo cual los aprendizajes que emanan de la evaluación para la autorregulación se conciben como procesos abiertos y transformados en ciclos permanentes de construcción, reconstrucción y deconstrucción (Pereira, 2005), imposibles de desvincular de la autoevaluación como variante de la evaluación.

#### 4. La evaluación mediante exámenes online

Con los estudiantes confinados en sus hogares, ¿cómo tienen que ser los exámenes que evalúan sus aprendizajes? La decisión de desarrollar exámenes online se sostiene en la crisis actual por razones de prudencia y protección sanitaria de la comunidad universitaria. La práctica evaluadora de exámenes online en entornos virtuales de aprendizaje es un desafío trascendente para el profesorado, así como una alternativa por cuanto no se pueden realizar los exámenes presencialmente. En las circunstancias singulares vividas, no es posible llevar a cabo exámenes que reúnan a un grupo numeroso de estudiantes en una misma aula universitaria y al mismo tiempo. El profesorado ha de considerar que los estudiantes van a realizar los exámenes confinados en sus hogares, los horarios y las fechas de realización, los contenidos, los formatos y otros condicionantes de su preparación y desarrollo. La labor merece delicadeza si se pretende que los estudiantes puedan seguir con éxito sus trayectorias formativas.

El núcleo de la cuestión es determinar la finalidad de la evaluación en los entornos virtuales de aprendizaje. O sea, ¿para qué se hace el examen online? Por supuesto, también importa concretar su tipología y ocuparse de que tenga rigor, flexibilidad, fiabilidad, validez y seguridad; teniendo en cuenta que evaluar no es igual a examinar. Pero lo decisivo es saber qué se pretende conseguir con este tipo de evaluación. Los propósitos pedagógicamente más ricos entroncarían con estimular, comprender, aprender y mejorar. El examen online no puede añadir mayores desconfianzas y temores entre los estudiantes. Más bien los tiene que entusiasmar, porque suelen valorar bien este tipo de práctica evaluadora (Martín et al., 2018).

Al fin y al cabo, va de promover una evaluación online formativa, y formadora, desde la autorregulación que los estudiantes hacen de sus aprendizajes.

El componente ético de la práctica evaluadora invita a pensar en quién sale beneficiado y quién perjudicado, qué valores se refuerzan y cuáles de destruyen (Santos Guerra, 2019). Foster (2010) ya advirtió algunas amenazas que tenían que ver con hacer trampas y robar contenidos: uso de apoyos no autorizados, recurrir a un suplantador para hacer el examen en el sitio del estudiante evaluado, copiar las respuestas de otros estudiantes, etc. Por eso, hay que garantizar ciertos requisitos y condiciones en la realización de los exámenes online como, por ejemplo, hacer una comprobación efectiva de la identidad de los estudiantes.

Es patente que hay profesorado preocupado por estas cuestiones conectadas con los exámenes online. Las dudas afloran: ¿cómo substituir el examen presencial por un examen online?, ¿cómo elaborar exámenes más aplicados y menos explicativos?, ¿qué supervisión se puede hacer del examen online?, ¿cómo controlar que los estudiantes no cometen trampas?, etc. Las respuestas no atañen solamente al profesorado, sino que las universidades como instituciones también han de fijar la normativa de referencia que ampara la actuación docente en esta materia. Es urgente en una situación de confinamiento de los estudiantes en sus hogares y más todavía si, como vaticinaba el Ministro de Universidades español (Castells, 2020), ya estaríamos en el fin del mundo en el que habíamos vivido hasta ahora.

En pleno escenario de “*Emergency Remote Teaching*”, que no de mutación repentina a la formación online, hay que aplicar la prudencia requerida por la situación y primar unos criterios de evaluación sobre otros. Así, con Sigalés y otros (2020), hay que racionalizar los esfuerzos, relativizar el período de afectación, corresponsabilizar a los estudiantes, anteponer los aprendizajes, valorizar la evaluación continua, adaptar los exámenes, ajustar el logro competencial a los entornos virtuales, dosificar la sincronía, flexibilizar las tareas académicas y su viabilidad, y atender a la diversidad y la singularidad.

Secundar la autorregulación de los aprendizajes ayuda a que los estudiantes contrasten las competencias adquiridas con aquellas que realmente necesitan. El profesorado puede proveer soportes a los estudiantes para que sea factible la autorregulación (pautas de análisis, rúbricas, reflexiones guiadas, etc.). En lo concerniente a los exámenes online, el profesorado puede tomar en cuenta algunas de las orientaciones del siguiente decálogo para su diseño, así como para que los estudiantes puedan prepararlos y realizarlos mejor (a partir de López et al., 2012; Martín et al., 2014; Moraza y Antón, 2008).

- Que los estudiantes dediquen el tiempo necesario y adecuado a preparar y realizar el examen online, sin que estén sometidos a una sobrecarga de tareas académicas.
- Conceder a los estudiantes el tiempo suficiente para que puedan entregar el examen online, ya que pueden precisar de mayores esfuerzos.
- Lo esencial es aprender. No es negativo que los estudiantes estudien entre sí y conjuntamente. Al contrario, favorece el estudio reflexivo compartido.
- No hay porqué limitar el acceso y la disponibilidad de recursos y materiales a los estudiantes. Se les pueden ofrecer soportes especializados y facilitar su encuentro.
- La exigencia con la calidad del examen online puede crecer, porque tienen cabida las preguntas que demandan de respuestas más largas y complejas.
- La evaluación de competencias transversales queda incorporada (comunicación, pensamiento crítico, manejo de los recursos, aprendizaje autónomo, etc.).
- Valorar que las aportaciones de los estudiantes sean más completas, estén más razonadas y argumentadas, mejor estructuradas, bien redactadas, etc.
- El examen online no se responde con un simple copiar/pegar. Hay que informar a los estudiantes de las consecuencias negativas que tienen plagiar y hacer trampa.
- Si existen dudas de las aportaciones de los estudiantes, se puede proceder a una validación por videoconferencia y hacer preguntas relacionadas para contrastar.



- Otorgar la oportunidad a los estudiantes de revisión del examen online, para que comparen las aportaciones propias con otras bien resueltas y de referencia.

Detenerse en la tipología de preguntas y cuestiones que integran los exámenes online es otro asunto capital. Entre otras razones, porque los interrogantes que se formulan encaminan los aprendizajes que los estudiantes van construyendo. Al respecto, resulta oportuno valorar algunas de las premisas siguientes.

- Preguntas que necesitan ser contestadas a partir de la búsqueda y la consulta de distintas fuentes de información y conocimiento.
- Preguntas que reclaman la opinión de los estudiantes, la comparación, la contrastación (ventajas e inconvenientes, puntos fuertes y débiles, etc.) y la valoración.
- Preguntas abiertas que incorporan multiplicidad de respuestas correctas y necesitan de diferentes niveles de profundidad y desarrollo.
- Preguntas que piden a los estudiantes la selección entre opciones dispares y que conllevan su imprescindible justificación.
- Preguntas que solicitan a los estudiantes tomar partido y, de esta manera, que forzosamente les conducen a decidir y resolver.
- Suprimir las preguntas en las que puedan aplicarse recetas como respuestas, y también las que se basan tan sólo en la memorización y la repetición.

La preparación y realización de exámenes online no ha de generar mayor ansiedad y preocupación a los estudiantes confinados en sus hogares. No es de recibo que los estudiantes, por causa de la crisis sanitaria, sufran mayores tensiones emocionales que sean dañinas. Los exámenes online disminuyen el estrés de los estudiantes, lo que lleva a una mejor evaluación de sus aprendizajes (Veenman et al., 2006). Tienen que enlazar con un aprendizaje más significativo y profundo de los estudiantes, sin reforzar el único interés por aprobar las asignaturas. La práctica evaluadora no se centra tanto en comprobar las competencias adquiridas por los estudiantes, como de ayudarlos a que las sigan alcanzando. Por eso, los exámenes online tienen que representar una alternativa útil y posible para que los estudiantes sigan aprendiendo. De este modo, el profesorado ha de preguntarse por si la práctica evaluadora que ha diseñado lo va a propiciar satisfactoriamente.

Entretanto las universidades no concretan un marco nítido y conciso para la realización de los exámenes online, con garantías para los estudiantes y posibilitando al profesorado establecer las disposiciones concordadas, los anteriores elementos pueden arrojar algo más de tranquilidad en la comunidad académica. La pretensión es aprovechar las ventajas de los exámenes online (ahorro de costes por desplazamientos, respeto a los distintos ritmos de aprendizaje, etc.) en un momento de substitución de los exámenes presenciales. Sea como fuere, incumbe partir del principio de multivariabilidad y triangulación de prácticas evaluadoras, que supone conjugar con coherencia diferentes modos de recabar evidencias sobre los objetos de evaluación online en los entornos virtuales de aprendizaje.

## 5. A modo de conclusión

En la situación de confinamiento de los estudiantes en sus hogares y las circunstancias derivadas de la propia evaluación online (por qué evaluar, para qué evaluar, qué evaluar, cómo evaluar, cuándo evaluar, con qué evaluar y quién evalúa) y su utilización (a quién debe servir, qué proceso es más pertinente seguir, qué procedimientos recogen mejor las informaciones necesarias, qué criterios permiten discernir acertadamente, cuáles son las limitaciones más destacadas, entre otros aspectos), así como de sus contextos y efectos, la complejidad que la caracteriza en los entornos virtuales de aprendizaje es inequívoca. Por eso, corresponde diseñar y desarrollar experiencias y prácticas evaluadoras significativas, complejas, relevantes y auténticas en esta crisis sanitaria que exige alternativas de manera inmediata. Esta es una responsabilidad compartida tanto por la institución universitaria, como por los equipos de profesores y los propios estudiantes (Cano et al., 2020). La universidad debe diseñar

planes de estudios donde la progresión competencial esté bien planificada; el profesorado debe velar porque estas conexiones se produzcan, evitando lagunas y solapamientos; mientras que los propios estudiantes deben hacer el esfuerzo de autorregular su aprendizaje a lo largo de los estudios y, por tanto, reflexionar para usar y emplear la información derivada de los procesos de evaluación y planificar futuras estrategias de aprendizaje más eficientes.

En el marco de una educación inclusiva, la información de las evaluaciones de aprendizaje sirve de guía para la enseñanza de todos los estudiantes, sin dejar en desventaja a los más vulnerables. “Se debe identificar y valorar el progreso y el logro de aprendizaje de todos los estudiantes y todos los estudiantes deben tener la oportunidad de demostrar su progreso y logro” (UNESCO, 2020b, p. 130).

No cabe esperar a que, frente a la expansión de la pandemia del coronavirus (Covid-19), las universidades transformen por completo su actividad docente. Entre otras cosas, porque no es posible hacerlo en tan poco tiempo y con las condiciones organizativas (Montenegro et al., 2020) y didácticas que conllevaría. Pero sí pueden adaptarse las prácticas de enseñanza y aprendizaje, incluidas también las prácticas evaluadoras, a los entornos virtuales de aprendizaje; con el objetivo de solicitar mayor autonomía (Montenegro et al., 2020) y promover su capacidad de autorregulación, habilidades tecnológicas (Rodicio-García et al., 2020) y la competencia de aprender a aprender. Su concreción debiera velar por la equidad y la inclusión de los estudiantes. De hecho, la evaluación, sea o no online, no sólo tiene que medir los aprendizajes, sino también favorecerlos; de ahí el potencial que tiene (saber) proveer *feedback* de calidad: asociado a los criterios de evaluación, participado, cualitativo, constructivo, sugerente, vinculado tanto al producto como al proceso. Las experiencias o actividades de evaluación en Educación Superior, aunque también en otras etapas educativas, deberían ser un estímulo para los estudiantes y su propio progreso académico.

Plantear de forma progresiva que los estudiantes adquieran mayor autonomía y precisión en el desarrollo de la capacidad evaluativa es una competencia deseable para todos los estudios universitarios. La autorregulación desde la autoevaluación y la evaluación entre iguales, mejorar las tareas académicas tras recibir *feedback* o el ajuste de los exámenes online, pueden servir de motivación a los estudiantes, en tanto que son prácticas evaluadoras que les ayudan a tomar conciencia de los márgenes de mejora que poseen. Al mismo tiempo, advierten al profesorado de las orientaciones y los soportes que debe proporcionar a los estudiantes. Especialmente, cuando es necesario hacer prevalecer la evaluación continua, tal y como corresponde en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior, y que, en cada universidad, titulación y asignatura, tiene una concreción específica coherente con su naturaleza académica y formativa.

La contribución que los estudiantes pueden hacer para enriquecer las prácticas evaluadoras auténticas anima la confección de alternativas motivadoras para sus aprendizajes. La mayor implicación y participación de los estudiantes en la evaluación online implica cambios en los entornos virtuales de aprendizaje; que también se continuarán desarrollando después en los entornos presenciales. Esto tiene que ver con la formación de los estudiantes como personas competentes en los entornos académico, social y profesional siempre cambiantes. Igualmente, las prácticas evaluadoras han de capacitar a los estudiantes para que piensen críticamente, asimilen los saberes y puedan aplicarlos con éxito en sus realidades.

El enfoque de esta contribución es el planteamiento desde un punto de vista tanto teórico como práctico de la evaluación de los aprendizajes en estudiantes universitarios, adaptada a la situación de confinamiento por la crisis sanitaria. Su valor radica en el grado de detalle y sistematización con que se ha estudiado la literatura previa y reciente, que la hace transferible a cualquier ámbito o titulación universitaria, así como a la “nueva normalidad” con las posibles cuotas de presencialidad que se puedan realizar previsiblemente en los próximos cursos académicos. Asimismo, se evidencia el valor de la evaluación como parte del proceso de aprendizaje; así como el potencial de las TIC en la evaluación de los aprendizajes. En definitiva, se muestran alternativas sobre cómo diseñar procesos de evaluación auténticos, con procesos de evaluación formativa sostenibles que fomenten la capacidad de autorregulación, para que el aprendizaje de los estudiantes sea significativo en el marco del aprendizaje basado en competencias en la situación de emergencia sanitaria y de confinamiento.

Con esta aportación, en un contexto donde las universidades han tenido que optar por la suspensión de las actividades formativas presenciales, se pone sobre la mesa una actualización científica del saber, la cual implica no solamente la activación de metodologías que integren la evaluación como proceso continuo, formador y formativo, en el marco de la docencia online o híbrida, sino también una verdadera oportunidad para seguir reflexionando y compartir y replantearse el propósito de la educación a la altura de los desafíos de las sociedades del siglo XXI.

## Referencias

- Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Narcea.
- Bordas, M. I. y Cabrera, F. (2001). Estrategias de evaluación de los aprendizajes centrados en el proceso. *Revista Española de Pedagogía*, 218, 25-48.
- Boud, D., Ajjawi, R., Dawson, P. y Tai, J. (2018). *Developing evaluative judgment in higher education. assessment for knowing and producing quality work*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315109251>
- Boud, D. y Brew, A. (2012). Reconceptualising academic work as professional practice: Implications for academic development. *International Journal of Academic Development*, 18(3), 208-221. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2012.671771>
- Boud, D. y Molloy, E. (2013). Rethinking models of feedback for learning: The challenge of design. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 38(6), 698-712. <https://doi.org/10.1080/02602938.2012.691462>
- Bretag, T., Harper, R., Burton, M., Ellis, C., Newton, P., Van Haeringen, K., Saddiqui, S. y Rosenberg, P. (2019). Contract cheating and assessment design: Exploring the relationship. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 44(5), 676-691. <https://doi.org/10.1080/03075079.2018.1462788>
- Bryan, C. y Clegg, K. (2006). *Innovative assessment in higher education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203969670>
- Butler, D. L. y Winne, P. H. (1995). Feedback and self-regulated learning: A theoretical synthesis. *Review of Educational Research*, 65(3), 245-281. <https://doi.org/10.3102/00346543065003245>
- Cano, E. y Fernández, M. (2016). *La evaluación por competencias: la perspectiva de las primeras promociones de graduados en el EEES*. Graó.
- Cano, E., Pons-Seguí, L. e Ion, G. (2020). The impact of peer feedback on student teachers' assessment literacy. En P. Baughan (Ed.), *On your marks: Learner-focused feedback literacy* (pp. 60-71). AdvanceHE.
- Cano, E., Pons-Seguí, L. y Lluch, L. (2020). *Feedback a l'educació superior*. Universitat de Barcelona.
- Carless, D. (2016). *Feedback as dialogue*. Springer-. [https://doi.org/10.1007/978-981-287-532-7\\_389-1](https://doi.org/10.1007/978-981-287-532-7_389-1)
- Carless, D. y Boud, D. (2018). The development of student feedback literacy: Enabling uptake of feedback. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 43(8), 1315-1325. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1463354>
- Carless, D., Joughin, G. y Liu, N-F. (2007). *How assessment supports learning: Learning-oriented assessment in action*. Hong Kong University Press. <https://doi.org/10.5790/hongkong/9789622098237.001.0001>
- Castells, M. (2020, 4 de abril). Fin de un mundo. *La Vanguardia*. <https://www.lavanguardia.com/opinion/20200404/48287445172/fin-de-un-mundo.html>
- Foster, D. F. (2010). Worldwide testing and test security issues: Ethical challenges and solutions. *Ethics and Behavior*, 20(4), 207-228. <https://doi.org/10.1080/10508421003798943>
- Giannini, S. (2020, 6 de marzo). La UNESCO advierte de que el cierre de escuelas por coronavirus puede aumentar las desigualdades sociales. *El País*. <https://cutt.ly/BtHLLgG>
- Giannini, S. y Ablrectsen, A. B. (2020). *El cierre de escuelas debido a la COVID-19 en todo el mundo afectará más a las niñas*. UNESCO.
- Gitlin, A. y Smyth, J. (1990). Toward educative forms of teacher evaluation. *Educational Theory*, 40(1), 83-94. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.1990.00083.x>

- Gómez, J. y Romero, A. (2019). Enfoques de aprendizaje, autorregulación y autoeficacia y su influencia en el rendimiento académico de estudiantes universitarios de psicología. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 9(2), 95-107. <https://doi.org/10.30552/ejihpe.v9i2.323>
- Hattie, J. y Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 91-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Harper, R., Bretag, T. y Rundle, K. (2020). Detecting contract cheating: Examining the role of assessment type. *Higher Education Research and Development*, 40(2), 263-278. <https://doi.org/10.1080/07294360.2020.1724899>
- Hendrie, K. N. y Bastacini, M. C. (2020). Autorregulación en estudiantes universitarios: Estrategias de aprendizaje, motivación y emociones. *Revista Educación*, 44(1), 1-18. <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i1.37713>
- Íñiguez-Berrozpe, T., Lozano-Blasco, R., Quílez-Robres, A. y Cortés Pascual, A. (2020). Universitarios y confinamiento. Factores socio-personales que influyen en sus niveles de ansiedad y empatía. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 301-316. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.016>
- Irons, A. (2008). *Enhancing learning through formative assessment and feedback*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203934333>
- Keppell, M., An, E., Ma, A. y Chan, C. (2006). Peer learning and learning-oriented assessment in technology-enhanced environments. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 31(4), 453-464. <https://doi.org/10.1080/02602930600679159>
- Lluch, L., Fernández-Ferrer, M. y Cano, E. (2017). ¿Puede haber innovación si no cambia la evaluación?. En A. Forés y E. Subías (Eds.), *Pedagogías emergentes. 14 preguntas para el debate* (pp. 99-110). Octaedro.
- López, D., Sánchez, F., Cruz, J. L. y Fernández, A. (2012). Exámenes no presenciales. *Revisión*, 5(2), 89-96.
- Martín, L., Anglada, J. y Daher, C. (2014). Estrategias de afrontamiento y ansiedad ante exámenes en estudiantes universitarios. *Revista de Psicología*, 32(2), 243-269. <https://doi.org/10.18800/psico.201402.003>
- Martín, S., González, M. T., Moreno, A. B., Sánchez, A., Sánchez-Oro, J. y Vélez, J. F. (2018). Una metodología para la realización y evaluación efectiva de exámenes de programación usando el ordenador. En J. M. Badía y F. Grimaldo (Eds.), *Actas de las Jornadas sobre Enseñanza Universitaria de la Informática* (pp. 327-334). AENUI.
- Martínez Priego, C., Nocito, G. y Ciesielkiewicz, M. (2015). Blogs as a tool for the development of self-regulated learning skills: A project. *American Journal of Educational Research*, 3(1), 38-42. <https://doi.org/10.12691/education-3-1-8>
- Montenegro, S., Raya, E. y Navaridas, F. (2020). Percepciones docentes sobre los efectos de la brecha digital en la educación básica durante el Covid-19. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 317-333. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.017>
- Moraza, J. I. y Antón, A. (2008). Efectos del análisis guiado de errores cometidos en exámenes en alumnos universitarios. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(4), 465-472.
- Ordorika, I. (2020). Pandemia y educación superior. *Revista de la Educación Superior*, 49(194), 1-8. <https://doi.org/10.36857/resu.2020.194.1120>
- Padilla, M. T. y Gil, J. (2008). La evaluación orientada al aprendizaje en la educación superior. Condiciones y estrategias para su aplicación en la enseñanza universitaria. *Revista Española de Pedagogía*, 241, 467-486.
- Panadero, E., Brown, G. y Strijbos, J. W. (2016). The future of student self-assessment: A review of known unknowns and potential directions. *Educational Psychology Review*, 28(4), 803-830. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9350-2>
- Pereira, L. M. (2005). La autorregulación como proceso complejo en el aprendizaje del individuo peninsular. *POLIS. Revista Académica de la Universidad Bolivariana*, 11, 1-11.
- Pérez Pueyo, A., Taberner, B., López, V. M., Ureña, N., Ruiz, E., Capllloch, M., González, N. y Castejón, F. J. (2008). Evaluación formativa y compartida en la docencia universitaria y el espacio europeo de educación superior: Cuestiones clave para su puesta en práctica. *Revista de Educación*, 347, 435-451.

- Pintrich, P. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. En M. Boekaerts, P. Pintrich y M. Zeinder (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 452-502). Academic Press.  
<https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50043-3>
- Rodicio-García, M. L., Ríos-de-Deus, M. P., Mosquera-González, M. J. y Penado-Abilleira, M. (2020). La brecha digital en estudiantes españoles ante la crisis de la Covid-19. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 103-125. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.006>
- Sanmartí, N. (2007). *Diez ideas claves. Evaluar para aprender*. Graó.
- Sanmartí, N. (2010). *Avaluar per aprendre. L'avaluació per millorar els aprenentatges de l'alumnat en el marc del currículum per competències*. Generalitat de Catalunya.
- Sanmartí, N. (2019). *Avaluar i aprendre: Un únic procés*. Octaedro.
- Santos Guerra, M. A. (1999). 20 paradojas de la evaluación del alumnado en la universidad española. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2(1), 369-391.
- Santos Guerra, M. A. (2019, 27 de junio). Si la evaluación es pobre, el proceso de enseñanza y aprendizaje también lo será. *Blog Tiching*. <https://cutt.ly/St7LbMi>
- Schunk, D. H. y Zimmerman, B. J. (1994). *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications*. Erlbaum.
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. En R. W. Tyler, R. M. Gagné y M. Scriven (Eds.), *Perspectives of curriculum evaluation* (Vol. 1, pp. 39-83). Rand McNally.
- Sigalés, C., Fitó, À., Riera, J., Serra, J. M., Gassó, S., Díaz, A., Moreno, S., Giné, F., Puig, D., Ripoll, J. y Corcó, J. (2020). *Document de treball sobre l'avaluació universitària no presencial*. Consell Interuniversitari de Catalunya.
- Stiggins, R. (2002). Assessment crisis: The absence of assessment for learning. *Phi Delta Kappan*, 83(10), 758-765.  
<https://doi.org/10.1177/003172170208301010>
- Tempelaar, D. T., Kuperus, B., Cuypers, H., Kooij, H., Vrie, E. y Heck, A. (2012). El papel de los exámenes formativos digitales en el aprendizaje virtual de matemáticas. *RUSC Universities and Knowledge Society Journal*, 9(1), 92-114.  
<https://doi.org/10.7238/rusc.v9i1.1272>
- Thumser, A., Balley, I. y Trinder, S. (2020). Integration of assessments and feedback into a reflective learning loop on an MSci module. En P. Baughan (Ed.), *On your marks: Learner-focused feedback literacy* (pp. 129-143). AdvanceHE.
- Tobón, S., Rial A., Carretero M. y García J. (2006). *Competencias, calidad y educación superior*. Alma Mater.
- Torrano, F., Fuentes, J. L. y Soria, M. (2017). Aprendizaje autorregulado: Estado de la cuestión y retos psicopedagógicos. *Perfiles Educativos*, 39(156), 160-173. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2017.156.58290>
- Trujillo, F. (2010). *Competencia en comunicación lingüística nunha europa plurilingüe e pluricultural. Ensinanza de linguas no contexto europeo: Tendencias e propostas*. <https://docplayer.es/52379208-Competencia-en-comunicacion-linguistica-nunha-europa-plurilingue-e-pluricultural.html>
- UNESCO. (2020a). *Education in a post-COVID world: Nine ideas for public action*. UNESCO.
- UNESCO. (2020b). *Global education monitoring report. Inclusion and education: All means all*. UNESCO.
- Veenman, M. V. J., Hout-Woelers, B. H. A. M. y Afflerbach, P. (2006). Metacognition and learning: conceptual and methodological considerations. *Metacognition Learning*, 1, 3-14. <https://doi.org/10.1007/s11409-006-6893-0>
- Villardón, L. M. (2006). Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias. *Educatio Siglo XXI*, 24, 57-76.
- Wilson, K. y Fowler, J. (2005). Assessing the impact of learning environments on students' approaches to learning. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 30(1), 85-99. <https://doi.org/10.1080/0260293042003251770>
- Wilson, M. y Scalise, K. (2006). Assessment to improve learning in higher education: The bear assessment system. *Higher Education*, 52(4), 635-663. <https://doi.org/10.1007/s10734-004-7263-y>

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: a social cognitive perspective. En M. Boekaerts, P. Pintrich y M. Zeinder (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). Academic Press.

<https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50031-7>

Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166-183.

<https://doi.org/10.3102/0002831207312909>

## Breve CV de los/as autores/as

### José Luís Muñoz-Moreno

Licenciado en Pedagogía y Doctor en Calidad y Procesos de Innovación Educativa. Es profesor agregado del Departamento de Pedagogía Aplicada de la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB). Es miembro del Centro de Investigación y Estudios para el Desarrollo Organizativo (CRiEDO) de la UAB, y del Grupo de Investigación Currículum, Recursos e Instituciones Educativas (CRIE) de la Universitat de València. Ha sido profesor de la Universitat de València (Departamento de Didáctica y Organización Escolar), y profesor visitante de la Universidad Complutense de Madrid y de la Université de Paris - Sorbonne en Francia. Las líneas de investigación en las que trabaja son: el desarrollo de las instituciones socioeducativas, la participación educativa, aprendizaje e innovación educativa. Email: [joseluis.munoz@uab.cat](mailto:joseluis.munoz@uab.cat)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2572-4155>

### Laia Lluch

Graduada en Magisterio de Educación Primaria, Máster en Innovación e Investigación en Educación, Posgraduada en Liderazgo y Dirección de centros educativos y Doctora en Educación y Sociedad. Es profesora asociada en el Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Facultad de Educación de la Universitat de Barcelona (UB), profesora lectora en los estudios de Psicología y Ciencias de la Educación de la Universitat Oberta de Catalunya (UOC), además de directora-editora de la *Journal of Neuroeducation*. También es directora del centro Kumon Sant Boi de Llobregat - Marianao. Las líneas de investigación en las que trabaja son: la evaluación, las competencias, la innovación educativa, la formación docente y las metodologías de enseñanza-aprendizaje. Email: [laia.lluch@ub.edu](mailto:laia.lluch@ub.edu)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7288-2028>