

# ¿Cómo perciben hoy los estudiantes los procesos de evaluación en la Universidad? Un estudio comparativo

## How do students perceive evaluation processes in universities? A comparative study

Susana Olmos-Migueláñez<sup>1</sup>, Alberto Ortiz-López<sup>1</sup>, María José Rodríguez-Conde<sup>1</sup>, Cristina Frade-Martínez<sup>1</sup>, Ana María Pinto-Llorente<sup>1</sup>, Agustín Huete García<sup>2</sup>  
solmos@usal.es, aortiz@usal.es, mjronde@usal.es, cristina.frade@usal.es, ampintoll@usal.es, ahueteg@usal.es

<sup>1</sup> Instituto Universitario de Ciencias de la Educación (IUCE) –  
Dpto. de Didáctica, Organización y Métodos de Investigación  
Universidad de Salamanca  
Salamanca, España

<sup>2</sup> Dpto. de Sociología y Comunicación  
Universidad de Salamanca  
Salamanca, España

**Resumen-** La percepción del estudiante sobre la evaluación debe ser uno de los principales factores a contemplar en el avance de la investigación evaluativa en Educación Superior. Con el objetivo de conocer si esta percepción varía en función del grado (estando ante una percepción totalmente condicionada por la formación), o si el grado no guarda relación, se plantea una investigación como parte del proyecto de innovación docente ID2022/232 - Innovación en Procedimientos de evaluación de resultados de aprendizaje con soporte tecnológico y atención a criterios de inclusión (E-RAINCLUYE) que trata de determinar si el grado estudiado influye en dicha percepción. La muestra está compuesta por 210 estudiantes de varios grados de educación de la Universidad de Salamanca que han dado respuesta a un cuestionario propuesto por Gil-Flores (2012) de 9 dimensiones y 55 ítems. Los resultados muestran una percepción media-alta sobre la calidad de la evaluación, y solamente diferencias significativas en dos de las nueve dimensiones planteadas.

**Palabras clave:** *Evaluación, Percepción, Estudiantes, Innovación*

**Abstract-** The student's evaluation perception should be one of the main factors to be considered in the progress of evaluative research in Higher Education. In order to find out if this perception varies according to the degree (being a perception totally conditioned by the training) or if the degree is not related, a research is proposed as part of the teaching innovation project ID2022/232 - Innovation in learning outcomes assessment procedures with technological support and attention to inclusion criteria (E-RAINCLUYE) that tries to determine if the degree influences this perception. The sample is composed of 210 students from various degrees of education from the University of Salamanca who answered a questionnaire proposed by Gil-Flores (2012) of 9 dimensions and 55 items. The results show a medium-high perception of the quality of the evaluation and only significant differences in two of the nine dimensions.

**Keywords:** *Assessment, Perception, Students, Innovation*

### 1. INTRODUCCIÓN

En el momento actual, la evaluación desempeña un papel fundamental en los procesos de enseñanza-aprendizaje en la totalidad de los sistemas educativos posibilitando, por un lado, la certificación del progreso del estudiante, de la enseñanza y determinando la calidad de la docencia (Bastidas-Martínez &

Guale-Vásquez, 2019), y por otro, estrategias que promuevan una evaluación orientada al aprendizaje.

El estudio que se presenta es parte del proyecto de innovación “Innovación en Procedimientos de evaluación de resultados de aprendizaje con soporte tecnológico y atención a criterios de inclusión (E-RAINCLUYE)” de la Universidad de Salamanca (Ref.: ID2022/232). La investigación se ha realizado en un contexto de Educación Superior, momento en el que el estudiante desarrolla habilidades fundamentales para su desempeño profesional futuro, por lo que esta evaluación debe ser concebida por docentes e instituciones como una fase de suma importancia para el correcto ejercicio de la docencia, con el objetivo de alcanzar una evaluación auténtica, orientada al aprendizaje, con tareas que impliquen multitud de procesos, adaptadas a un contexto y orientadas a la transferencia del conocimiento (Ibarra-Sáiz et al., 2020).

En el desarrollo de la evaluación, son muchos los cambios experimentados en su concepción, interpretación y desarrollo para alcanzar un acuerdo sobre la evaluación orientada al aprendizaje, una perspectiva centrada en la dimensión formativa de la evaluación (Gil-Flores, 2012). En este contexto, es fundamental conocer la perspectiva del estudiante sobre estos procesos evaluativos, ya que su percepción es requisito indispensable para conocer la dirección que deben tomar estos procesos y para determinar el papel a adoptar por los distintos agentes implicados.

Investigaciones recientes han constatado las ventajas del desarrollo de evaluaciones formativas centradas en el contexto a través del estudio de la percepción del alumnado (Fernández-Ferrer et al., 2011; Souto-Suárez et al., 2020) por lo que se ha determinado, a través de la propuesta de Gil-Flores (2012), el estado de la cuestión en estudiantes de educación en la Universidad de Salamanca, conociendo si el grado académico cursado es un factor determinante sobre la percepción de la evaluación del aprendizaje.

A continuación, se presenta el contexto y la descripción del estudio, seguido de los resultados y las conclusiones alcanzadas.

## 2. CONTEXTO Y DESCRIPCIÓN

Se describe a continuación la metodología del estudio, teniendo en cuenta que se presentan los resultados derivados del cuestionario utilizado a modo de pretest en el desarrollo del proyecto de innovación previamente citado, donde se ha implementado una estrategia de evaluación apoyada en el uso de EvalCOMIX (Ibarra-Sáiz & Rodríguez-Gómez, 2020) para promover la implicación de los estudiantes en dicho proceso (a través de autoevaluación, evaluación entre iguales y evaluación del profesor).

### A. Metodología

El proyecto de innovación toma el cuestionario de la percepción del alumnado sobre la evaluación elaborado y validado por Gil-Flores (2012) para la determinación del estado actual de la cuestión en Educación Superior.

#### 1) Descripción del cuestionario

El cuestionario propuesto (Gil-Flores, 2012) plantea un total de tres bloques y nueve dimensiones para el estudio de la percepción sobre la evaluación. Estos bloques son:

- Concepciones: Con las dimensiones concepto de evaluación (D1) y finalidad atribuida a la evaluación (D2).
- Actitudes: Actitudes ante la evaluación (D3).
- Experiencias sobre: Objeto de evaluación (D4), agentes y participación del estudiante (D5), momentos de evaluación (D6), técnicas (D7), criterios de evaluación y calificación (D8) y retroalimentación/proacción (D9).

De forma específica, cada dimensión se centra en el estudio de las siguientes características (Gil-Flores, 2012):

- Concepto de evaluación (D1): Idea preconcebida del alumnado sobre la evaluación del aprendizaje.
- Finalidad atribuida a la evaluación (D2): Sentido de la evaluación del aprendizaje para el estudiante.
- Actitudes ante la evaluación (D3): Posicionamiento y predisposición del alumnado ante procesos de evaluación.
- Objeto de evaluación (D4): Profundiza en explicar en qué componente del proceso de enseñanza-aprendizaje se centra la evaluación en Educación Superior.
- Agentes y participación del estudiante (D5): Papel del alumnado en la evaluación y características del resto de agentes implicados en el proceso.
- Momentos de evaluación (D6): Características temporales de la evaluación (inicial, procesual, final).
- Técnicas (D7): Variedad de técnicas y herramientas empleadas para la evaluación del aprendizaje.
- Criterios de evaluación y calificación (D8): Tratamiento sobre los criterios empleados para la evaluación del alumnado y su calificación y certificación posterior.
- Retroalimentación/proacción (D9): Calidad y método de los procesos de información al alumnado sobre la evaluación, consecuencias y sus posibilidades de mejora.

Por tanto, el cuestionario que se presenta se conforma por nueve dimensiones relativas al proceso de evaluación, que dan lugar a las correspondientes variables objeto de análisis en este estudio (Figura 1).



**Figura 1.** Dimensiones del cuestionario

La determinación de la consistencia interna del instrumento de medida se ha realizado a través del coeficiente  $\alpha$  de Cronbach, que refleja una alta consistencia interna ( $\alpha=0,892$ ).

#### 2) Población y muestra

La población del estudio (N= 266) se encuentra conformada por los estudiantes matriculados en las asignaturas participantes en el proyecto de innovación docente financiado en convocatoria competitiva (ID2022/232).

La muestra resultante está conformada por 210 participantes, distribuidos en 173 mujeres (82,4%), 36 hombres (17,1%) y un participante que seleccionó la opción “otro” (0,5%). En cuanto a la edad, el 67,2% se encuentra en el rango 18-20 años, el 23,8% entre 21-22 años, un 6,2% entre 23 y 24 años y un 2,9% mayor de 24 años. En lo referido a la distribución de la muestra en función de su Facultad, 109 participantes (51,9%) se corresponden con la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca y 101 (48,1%) con la Escuela Universitaria de Educación y Turismo (Ávila). De los 210 participantes, 52 (24,8%) cursan Grado en Pedagogía, 92 (43,8%) el Grado en Maestro en Educación Primaria, 50 (23,8%) el Grado en Maestro en Educación Infantil y, finalmente, 16 participantes (7,6%) cursan la Doble Titulación en Grado en Maestro en Educación Infantil y Educación Primaria.

#### 3) Aplicación del instrumento y garantía ética

El instrumento propuesto consta de 55 ítems (Gil-Flores, 2012) y ha sido distribuido a través de *LimeSurvey* (Engard, 2009). Su aplicación ha sido informada favorablemente por el Comité de Ética de la Universidad de Salamanca y llevada a cabo entre noviembre de 2022 y marzo de 2023.

## 3. RESULTADOS

En primer lugar, se presentan los estadísticos descriptivos y las frecuencias para los ítems del cuestionario (Tabla 1).

**Tabla 1.** Descriptivos de la muestra para los ítems (N= 210)

ITEM	M	SD	1	2	3	4	5
CON_01	3.51	0.99	5,23	7,61	28,09	47,14	11,90
CON_02	4.12	0.73	0	2,85	10,95	56,66	29,52
CON_03	3.76	0.90	1,42	6,66	26,19	45,71	20,0
CON_04	3.57	1.07	3,81	10,95	27,61	37,61	20,0
FIN_01	3.78	0.87	0,95	7,14	24,76	48,57	18,57
FIN_02	3.51	1.06	3,81	14,28	27,14	37,14	17,61
FIN_03	3.22	0.96	3,33	21,42	36,19	32,38	6,66
FIN_04	3.24	1.08	6,19	18,09	32,85	10,47	11,34

ITEM	M	SD	1	2	3	4	5
FIN_05	4.06	0.80	0,47	4,28	14,28	50,47	30,47
FIN_06	3.12	1.29	13,81	17,61	21,14	23,33	18,09
FIN_07	2.79	0.99	10,0	27,14	41,29	18,09	3,33
FIN_08	3.87	0.94	1,42	6,66	23,81	40,0	28,09
ACT_01	2.57	1.10	15,23	37,14	28,09	13,81	5,71
ACT_02	3.95	0.75	0,95	2,38	17,14	59,52	20,0
ACT_03	3.33	0.99	4,28	13,81	34,28	38,09	9,52
ACT_04	3.22	0.95	3,81	17,61	40,0	30,0	8,57
ACT_05	4.02	1.12	4,28	6,19	16,19	28,09	45,23
ACT_06	3.68	1.05	4,28	8,09	28,57	34,76	24,28
ACT_07	3.36	0.90	1,90	15,23	34,28	40,47	8,09
ACT_08	3.23	0.93	3,81	14,76	43,33	30,47	7,61
ACT_09	2.87	0.93	7,61	24,28	43,33	22,38	2,38
ACT_10	2.40	0.99	20,95	36,66	27,14	15,23	0
ACT_11	2.76	1.08	15,23	23,33	35,23	22,38	3,81
ACT_12	2.80	0.95	9,04	26,19	43,33	18,57	2,85
OBJ_01	3.72	1.06	1,90	15,23	16,19	41,90	24,76
OBJ_02	2.99	1.09	9,04	25,71	32,85	24,76	7,61
OBJ_03	2.63	1.05	15,23	35,23	26,66	20,47	2,38
OBJ_04	3.03	1.00	6,66	25,23	34,76	28,57	4,76
AGE_01	3.91	0.92	1,42	6,66	20,47	42,38	29,04
AGE_02	2.34	1.18	30,0	30,95	18,09	18,09	2,85
AGE_03	2.52	1.21	27,14	23,33	26,19	19,04	4,28
AGE_04	2.48	1.11	21,90	32,85	24,76	16,66	3,81
AGE_05	2.61	1.22	21,42	29,04	21,90	20,95	6,66
MOM_01	2.40	1.16	25,23	33,81	19,04	18,09	3,81
MOM_02	2.92	1.23	14,76	22,38	16,66	24,76	11,42
MOM_03	3.36	1.05	4,28	15,71	31,42	35,71	12,85
TEC_01	3.59	1.31	7,61	16,66	13,81	30,95	30,95
TEC_02	3.84	0.79	0,47	4,28	26,19	49,04	20,0
TEC_03	3.32	0.88	0,95	16,66	38,09	36,19	8,09
TEC_04	4.02	0.86	0,95	2,38	21,42	42,38	32,85
TEC_05	3.84	1.01	4,76	6,19	18,09	43,33	27,61
TEC_06	3.42	1.07	4,28	17,61	27,14	35,71	15,23
TEC_07	2.26	1.13	34,28	25,71	25,23	11,90	2,85
CRI_01	3.80	0.97	0,95	10,95	20,47	41,42	26,19
CRI_02	3.80	0.86	1,90	3,81	29,04	45,23	20,0
CRI_03	3.71	0.86	1,42	7,61	26,66	48,57	15,71
CRI_04	2.30	1.12	30,47	29,52	23,81	14,28	1,90
CRI_05	3.55	0.98	2,85	11,90	27,61	43,33	14,28
CRI_06	3.96	1.00	1,42	8,09	18,09	37,14	35,23
RET_01	4.07	0.87	0,95	2,38	25,71	32,85	38,09
RET_02	2.88	1.05	10,0	26,19	33,81	26,19	3,81
RET_03	2.50	1.01	20,0	34,28	30,47	12,85	2,38
RET_04	2.58	1.07	17,61	30,95	31,42	16,66	3,33
RET_05	2.47	1.11	21,90	32,85	27,61	12,85	4,76
RET_06	3.44	1.12	8,09	9,52	25,71	40,95	15,71

Los resultados muestran unas puntuaciones medias-altas para los ítems del cuestionario, apreciándose leves diferencias entre las dimensiones (escala de medida Likert 1-5). A continuación se presentan los resultados de los ítems para las dimensiones (Tabla 2).

**Tabla 2.** Descriptivos de la muestra para las dimensiones

	M	SD	As	Court
D1: Concepto de evaluación	3,75	,604	-,245	-,205
D2: Finalidad atribuida a la evaluación	3,44	,514	,064	-,013
D3: Actitudes ante la evaluación	3,18	,384	,082	-,324
D4: Objeto de evaluación	3,06	,683	,157	-,529
D5: Agentes y participación estudiante	2,76	,768	,088	-,570
D6: Momentos de evaluación	2,91	,656	,120	,316
D7: Técnicas de evaluación	3,46	,602	-,443	-,051
D8: Criterios de evaluación	3,51	,606	-,667	,443
D9: Retroalimentación/proacción	2,97	,647	,247	-,275

En un análisis genérico, las nueve dimensiones puntúan por encima de 2,5 puntos, por lo que ninguna se encuentra por debajo del umbral medio de puntuaciones. Asimismo, se observa cómo es la primera dimensión (concepto de evaluación) la que alcanza el valor más alto en la muestra (media: 3,75).

Dado que el estudio plantea la búsqueda de diferencias en función del grado universitario cursado por el alumno, se presenta a continuación la descriptiva de las dimensiones en función de este (Tabla 3).

**Tabla 3.** Descriptivos en función del Grado

	Pedagogía (N=52)		M. Primaria (N=92)		M. Infantil (N=50)		D.T. Pri+Inf (N=16)	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
D1	3,82	,627	3,74	,661	3,66	,527	3,66	,527
D2	3,51	,459	3,40	,560	3,49	,513	3,28	,386
D3	3,17	,369	3,17	,373	3,22	,442	3,15	,331
D4	3,14	,756	3,09	,645	3,07	,681	2,72	,618
D5	2,62	,765	3,05	,736	2,65	,728	2,65	,728
D6	2,73	,625	2,97	,630	2,95	,707	3,11	,664
D7	3,45	,547	3,42	,669	3,39	,605	3,39	,605
D8	3,63	,560	3,43	,589	3,57	,657	3,34	,637
D9	2,93	,548	2,89	,682	3,23	,636	2,74	,589

De la comparativa se extraen ligeras diferencias en todas las dimensiones en función del Grado, por lo que se procede a realizar una diferencia de medias para constatar su significatividad. Para ello, se toma como prueba de partida el estudio de la distribución muestral a través de la prueba de Kolmogorov-Smirnov y Shapiro-Wilk (Tabla 4). Para dicho contraste, se ha eliminado el Grupo Doble Titulación por su bajo tamaño muestral (N= 16).

**Tabla 4.** Contraste de normalidad

Item	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wik		
	Est.	Df.	Sig.	Est.	Df.	Sig.
Dimensión 1	,099	109	,011	,979	109	,081
Dimensión 2	,093	109	,021	,989	109	,525
Dimensión 3	,073	109	,200	,984	109	,232
Dimensión 4	,115	109	,001	,974	109	,031
Dimensión 5	,090	109	,029	,972	109	,022
Dimensión 6	,131	109	<,001	,971	109	,017
Dimensión 7	,093	109	,022	,976	109	,044
Dimensión 8	,119	109	<,001	,964	109	,005
Dimensión 9	,094	109	,019	,968	109	,010

El análisis de la normalidad refleja que ocho de las nueve dimensiones planteadas no se ajustan a una distribución normal, mientras que una de ellas (actitudes hacia la evaluación) sí lo hace. Por ello, se aplica para la dimensión 3 el contraste ANOVA. Los resultados se presentan en la Tabla 5.

**Tabla 5.** Contraste ANOVA

	SC	gl	W	Z	Sig.
Actitudes Evaluación (Ítems 13-24)	,117	2	,058	,382	,683

La significación obtenida para la prueba no permite afirmar la existencia de diferencias estadísticamente significativas, por lo que los resultados parecen indicar que el Grado no es un factor vinculante con la actitud del alumnado ante la evaluación. Seguidamente, se presenta el contraste realizado para las dimensiones no ajustadas a la distribución normal a través de la prueba Kruskal-Wallis (Tabla 6).

**Tabla 6.** Prueba de Kruskal-Wallis

	W	Z	Sig.
Concepción Evaluación (Ítems 1-4)	1,955	2	,376
Finalidad Evaluación (Ítems 5-12)	1,971	2	,373
Experiencia Objeto Evaluación (Ítems 25-28)	,184	2	,912

	W	Z	Sig.
Experiencia Agentes Evaluación (Ítems 29-33)	9,286	2	,007
Experiencia Momentos Evaluación (Ítems 34-36)	5,152	2	,076
Experiencia Técnicas Evaluación (Ítems 37-43)	2,465	2	,291
Experiencia Criterios Evaluación (Ítems 44-49)	5,328	2	,070
Experiencia Retroalimentación (Ítems 50-55)	10,094	2	,006

Se observan diferencias significativas estadísticamente entre los grupos en dos de las ocho dimensiones: Experiencia con los agentes de la evaluación (D5) y la experiencia con la retroalimentación en los procesos de evaluación (D9). Para conocer entre qué grupos son estas diferencias, se presentan los resultados Post-Hoc para ambas dimensiones (Tablas 7 y 8).

**Tabla 7.** Prueba Post-Hoc (Dimensión 5)

Experiencia Agentes Evaluación	Dif.	ET	T	p
Pedagogía –Maestro E. Primaria	0.169	0.131	1.289	0.403
Pedagogía –Maestro E. Infantil	-0.268	0.150	-1.788	0.176
M. E. Primaria – M. E. Infantil	-0.436	0.133	-3.288	0.003

**Tabla 8.** Prueba Post-Hoc (Dimensión 9)

Experiencia Retroalimentación	Dif.	ET	T	p
Pedagogía –Maestro E. Primaria	0.038	0.111	0.348	0.935
Pedagogía –Maestro E. Infantil	-0.301	0.126	-2.383	0.048
M. E. Primaria – M. E. Infantil	-0.339	0.112	-3.030	0.008

De las pruebas post-hoc realizadas, se concluye que para la dimensión agentes de la evaluación (D5) hay diferencias significativas entre los maestros de Educación Primaria y los Maestros de Educación Infantil, encontrándose puntuaciones significativamente más altas en los alumnos del Grado en Maestro en Educación Primaria. Por otro lado, para la dimensión experiencia con la retroalimentación (D9) se encuentran diferencias significativas en los estudiantes del Grado en Pedagogía con los del Grado en Maestro en Educación Infantil (media más alta para los maestros en Educación Infantil), y entre los estudiantes del Grado en Maestro en Primaria y los del Grado en Maestro en Infantil, con puntuaciones más altas en el segundo grupo.

En la siguiente sección se presentan las conclusiones alcanzadas tras la investigación y las líneas futuras.

#### 4. CONCLUSIONES

Los resultados de la investigación realizada revelan, en primer término, una aceptación media-alta de los estudiantes con los procesos de evaluación desarrollados en los grados de Educación que han participado en este estudio, dado el análisis de las medias respectivas a los ítems. Estas puntuaciones reflejan el esfuerzo docente por adaptar la evaluación a las nuevas realidades educativas y a los nuevos entornos de enseñanza, posibilitando el avance de esta característica como parte esencial del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En segundo término, solamente se han encontrado diferencias en dos de las nueve dimensiones planteadas por Gil-Flores (2012), por lo que se puede afirmar que, en la rama de Educación, el grado cursado no es un factor determinante en la percepción del estudiante sobre el proceso de evaluación. Esto puede ser debido, entre otros factores, a que la evaluación es un proceso que depende, en un alto porcentaje, de cada docente,

las características específicas de cada grupo y de cada contexto en particular.

La medida de percepción sobre la evaluación ha servido de variable de contraste pre-postest en el diseño experimental aplicado en el Proyecto de Innovación Docente. Gracias a ello hemos podido comprobar, en estudios preliminares en fase de desarrollo, cómo el uso de herramientas tecnológicas que apoyen la participación del estudiante en su propia evaluación es percibida de manera positiva e incrementa su interés por el avance de su propio aprendizaje.

Las limitaciones que la investigación se ha encontrado son principalmente de corte metodológico (sesgos derivados del tamaño muestral, de las características individuales de los sujetos y del diseño del cuestionario). Finalmente, los resultados han mostrado diferencias significativas entre la experiencia con los agentes entre los dos Grados en Maestro, y en la retroalimentación entre el Grado en Pedagogía e Infantil, y entre ambos grados en Maestros. Estas diferencias específicas abren una nueva vía en la investigación sobre los factores que determinan la calidad de los procesos de evaluación y sobre las percepciones cualitativas que la condicionan.

#### AGRADECIMIENTOS

Este proyecto ha sido posible gracias a la convocatoria de Proyectos de innovación de la Universidad de Salamanca (ref. del proyecto 2022/232), que ha proporcionado los medios para su desarrollo y difusión.

#### REFERENCIAS

- Bastidas-Martínez, C. J., & Gualde-Vásquez, B. S. (2019). La evaluación formativa como herramienta en el mejoramiento del proceso de enseñanza aprendizaje. *Atlante Cuadernos de Educación y Desarrollo*.
- Engard, N. C. (2009). LimeSurvey. *Public Services Quarterly*, 5(4), 272-273.
- Fernández-Ferrer, M., Cano-García, E., & Compañó, P. (2011). La percepción de los estudiantes sobre los procesos de evaluación. *Experiencias innovadoras en el aprendizaje a través de la evaluación*, 309-317.
- Gil-Flores, J. (2012). La evaluación del aprendizaje en la universidad según la experiencia de los estudiantes. *ESE. Estudios sobre educación*.
- Ibarra-Sáiz, M. S., & Rodríguez-Gómez, G. (2020). EvalCOMIX: A Web-Based Programme to Support Collaboration in Assessment. In Information Resources Management Association (Ed.), *Learning and Performance Assessment: Concepts, Methodologies, Tools, and Applications* (pp. 455–481). IGI Global.
- Ibarra-Sáiz, M. S., Rodríguez-Gómez, G., Boud, D., Rotsaert, T., Brown, S., Salinas-Salazar, M. L., & Rodríguez-Gómez, H. M. (2020). El futuro de la evaluación en la Educación Superior. *Revista electrónica de investigación y evaluación educativa*.
- Souto-Suárez, R., Jiménez, F., & Navarro-Adelantado, V. (2020). La Percepción de los Estudiantes sobre los Sistemas de Evaluación Formativa Aplicados en la Educación Superior. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 13(1), Article 1. <https://doi.org/10.15366/riece2020.13.1.001>