

# **BORDÓN**

## Revista de Pedagogía



Volumen 69  
Número, 1  
2017

**SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA**

# PERCEPCIONES DEL ALUMNADO UNIVERSITARIO SOBRE LA EVALUACIÓN

## *University students' perceptions of their assessment*

JOSÉ FRANCISCO LUKAS MUJIKA, KARLOS SANTIAGO ETXEBERRIA, LUIS LIZASOAIN HERNÁNDEZ  
Y JUAN ETXEBERIA MURGIONDO  
*Universidad del País Vasco*

DOI: 10.13042/Bordon.2016.43843

Fecha de recepción: 04/01/2016 • Fecha de aceptación: 09/06/2016

Autor de contacto / Corresponding Author: José Francisco Lukas Mujika. E-mail: jf.lukas@ehu.eus

---

**INTRODUCCIÓN.** El tema objeto de estudio se enmarca en el ámbito de la evaluación de los aprendizajes del alumnado universitario. Los objetivos de este estudio han sido identificar la percepción del alumnado universitario sobre los sistemas de evaluación, así como describir las concepciones y actitudes acerca de la evaluación de sus aprendizajes. Igualmente, se ha pretendido comprobar si en los últimos cinco años se han dado variaciones en esas percepciones, conceptos y actitudes. **MÉTODO.** Se trata de un estudio descriptivo, comparativo y correlacional en el que han participado 1.407 estudiantes de la Universidad del País Vasco. Para la recogida de datos se ha utilizado un cuestionario compuesto de 55 ítems de formato Likert. Además del Análisis de Componentes Principales para la agrupación de los ítems en factores y de los cálculos de la consistencia interna se han efectuado análisis multivariantes de la varianza y comparaciones entre medias. **RESULTADOS.** Por parte del alumnado se percibe que el contenido evaluado es fundamentalmente teórico, que la modalidad predominante es la heteroevaluación y una evaluación final más sumativa que formativa. El alumnado concibe que evaluar es comprobar el grado en que se han logrado las competencias pretendidas, condiciona el modo en que organiza su tiempo y no refleja lo que verdaderamente han aprendido. A excepción de la importancia concedida al examen, que ha disminuido, y de la percepción de sentirse más integrado en el proceso de enseñanza-aprendizaje, la opinión sobre las prácticas evaluativas llevadas a cabo por el profesorado apenas han variado en estos últimos años. **DISCUSIÓN.** La percepción del alumnado universitario hacia la evaluación es que su función está más dirigida a la comprobación y valoración de sus aprendizajes que a la mejora de los mismos. Esta concepción y actitud no ha variado significativamente desde la implantación de los nuevos títulos de Grado.

**Palabras clave:** *Educación superior, Evaluación educativa, Estudio longitudinal, Actitudes de los estudiantes.*

---

## Introducción

La metodología propuesta en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha contribuido a que tengan que replantearse los procedimientos habituales desarrollados en las aulas universitarias. En este sentido, tal y como señalan Ordóñez-Sierra y Rodríguez-Gallego (2015), la idea principal ha sido la organización de la enseñanza centrándose la prioridad de la misma en el aprendizaje del alumnado y en el desarrollo de competencias. Ello ha supuesto la necesaria utilización de metodologías docentes de carácter activo y ha acarreado cambios en la concepción y procedimientos de evaluación. Un modelo de enseñanza-aprendizaje que está basado en la construcción del conocimiento y en el aprendizaje activo y reflexivo del alumnado exige la ampliación de los ámbitos, modalidades y dimensiones de la evaluación (Margalef, 2014). Por otra parte, no hay que olvidar que diversas investigaciones educativas han evidenciado que los sistemas de evaluación que emplea el profesorado condicionan el modo en que el alumnado se enfrenta al estudio de la asignatura (Margalef, 2014) y organizan su tiempo y esfuerzo (Gil-Flores *et al.*, 2011). Además, como afirma Boud, las prácticas evaluativas son una de las influencias más significativas en la experiencia del alumnado universitario ya que la mejora de las mismas repercute en la calidad de su aprendizaje (Boud y Associates, 2010).

Por ello, entre otros, han quedado en entredicho las antiguas funciones más cercanas a la perspectiva sumativa de la evaluación, para acercarse más a las posibilidades que ofrece la función formativa de la misma. Términos como retroalimentación (*feedback*) y proalimentación (*feedforward*) han comenzado a extenderse en la literatura de la evaluación en el marco de la educación superior. En un primer momento, la función evaluadora estaba centrada exclusivamente en el control final del aprendizaje del alumnado y, en el mejor de los casos, en la comprobación de la consecución

de los objetivos formulados en los programas docentes. Ahora, se pretende que la función de la evaluación sea la de proporcionar información al alumnado durante el proceso de enseñanza-aprendizaje para que la misma contribuya a la mejora y desarrollo óptimo de las competencias. Por ello, ha de superarse aquella evaluación que ejerce una función predominante de control, selección y clasificación del alumnado para incidir en el uso de otra más orientada al aprendizaje de tal forma que genere un mayor desarrollo competencial en el alumnado (López-Pastor y Palacios-Picos, 2012). En una investigación experimental llevada a cabo por Hortigüela, Pérez-Pueyo y Abella (2014), dos grupos de estudiantes universitarios fueron evaluados mediante dos sistemas diferentes (sumativo y formativo). En el grupo en el que se aplicó una evaluación sumativa, sus integrantes consideraron que las valoraciones de sus trabajos eran más subjetivas y menor su nivel de implicación en las asignaturas en las que eran calificados al final del semestre. Por el contrario, en el grupo en el que se desarrolló una evaluación formativa, el alumnado valoró positivamente la retroalimentación permanente con el docente y mostró una percepción más favorable hacia el aprendizaje y hacia la implicación en las tareas.

En esta línea, distintos autores proponen no distinguir entre actividades de aprendizaje y actividades de evaluación. Todas las actividades de aprendizaje son susceptibles de ser evaluadas y es en ellas en las que hay que incidir sin que sea necesario en muchas ocasiones crear actividades de evaluación propiamente dichas (Álvarez-Méndez, 2008). Para Brown, “Una buena evaluación puede actuar como un instrumento para el aprendizaje cuando está completamente integrada en el proceso de enseñanza...” (Brown, 2015: 3). De la misma manera, se señala la necesidad de que las actividades planteadas sean tareas auténticas, es decir, lo más relacionadas posible con la realidad (Monereo, 2009).

Este nuevo planteamiento en la función de la evaluación acarrea otra serie de cambios. Si previamente, la evaluación se planteaba únicamente al final de algún proceso, en la situación actual ello no posibilita atender la función encomendada. La evaluación, por tanto, necesita otros momentos. Se hace necesaria la evaluación inicial como medio para poder adecuar el proceso de enseñanza-aprendizaje a la realidad del aula. Sin embargo, tal y como señala Gargallo (2009), el uso de la evaluación inicial para comprobar los conocimientos o competencias que el alumnado posee al inicio del proceso de enseñanza-aprendizaje sigue siendo muy escaso.

De la misma manera, la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje se hace imprescindible para que la misma tenga el carácter de mejora otorgado. Obviamente, en esta evaluación del proceso no es suficiente que sea el docente el que evalúe el avance del estudiante (heteroevaluación). Se plantea la necesidad de ampliar el abanico de modalidades de evaluación incluyendo aquellas que fomentan la participación. Ibarra y Rodríguez (2014) indican que el uso de modalidades de evaluación participativas (entre las que señalan, la autoevaluación, la evaluación entre iguales y la coevaluación) en la universidad son escasas. Apuntan la necesidad de establecer procesos formativos tanto para el profesorado como para el alumnado para que dichas prácticas puedan desarrollarse. En este sentido, Dochy, Segeres y Suluijmsmans (1999), tras revisar las investigaciones realizadas sobre el tema, señalaron que era posible afirmar que el uso combinado de las diferentes modalidades participativas de la evaluación posibilitaba al alumnado a ser más responsable y reflexivo.

Obviamente, también hay que evaluar otros objetos educativos involucrados en el proceso, tales como la metodología planteada, las actividades realizadas, los materiales utilizados, etc. En definitiva, desde una perspectiva holística hay que valorar cómo se va desarrollando el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Sin embargo, la evaluación final y sumativa no puede abandonarse. Desde una perspectiva pedagógica, la evaluación formativa es la que debe preponderar durante el desarrollo de la docencia. Sin embargo, los docentes, como garantes del buen desarrollo de las competencias del alumnado, deberán certificar la consecución de los mismos. En modo alguno ello significa que el tradicional examen final deba ser el instrumento único y exclusivo para dicha certificación.

Necesariamente, es imprescindible disponer de otros instrumentos y técnicas para llevar adelante la evaluación inicial, del proceso y final. Por ello, en las universidades se han ido introduciendo otras técnicas de evaluación tales como las rúbricas, los portafolios, las listas de control, el seguimiento de los trabajos del alumnado, etc.

Este conjunto de aportaciones delimita los aspectos cruciales del estado de la cuestión; pero la pregunta que en este momento se plantea es hasta qué punto estos cambios han sido trasladados a las aulas. López-Pastor y Palacios-Picos (2012), tras analizar diversos estudios, señalan que aunque se hayan propuesto nuevos postulados tanto para la enseñanza-aprendizaje como para la evaluación en la educación superior, en los últimos años, en realidad, se han producido pocos cambios y que la utilización de la evaluación formativa sigue siendo poco habitual, reduciéndose habitualmente la evaluación a la calificación (nota, examen, prueba, test, control, etc.). Es más, estos mismos autores, basándose en los estudios señalados, aprecian que el alumnado en su mayoría percibe que existen grandes contradicciones entre la evaluación y los procesos de enseñanza-aprendizaje. Dichas contradicciones apuntan a que por evaluar se entiende únicamente calificar mediante un examen final, que en el proceso de evaluación solo participa el docente sin contar con la colaboración del alumnado, que la mayoría del profesorado no explicita los criterios de evaluación, y, por último, que las funciones principales de la evaluación siguen

siendo la selección del alumnado y la certificación de resultados. En palabras de López-Pastor y Palacios-Pico (2012: 335): “*Parece que se ha avanzado poco en 20 años y que el uso de procesos de evaluación formativa y continua sigue siendo algo tan raro y poco habitual...*”.

El llamado proceso de Bolonia no llevaba solo aparejado un cambio en el esquema de las titulaciones universitarias, sino que se planteaba como finalidad una modificación en profundidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje y, obviamente, también en los procesos evaluativos. La Universidad del País Vasco (UPV/EHU) no ha sido ajena a este proceso y en los últimos años ha puesto en marcha diferentes acciones tendentes a facilitar este cambio metodológico. Entre otros, cabe destacar los programas de formación de profesorado, las directrices para la elaboración de las nuevas guías docentes y la definición y puesta en marcha de un modelo propio basado en el aprendizaje cooperativo y dinámico (IKD).

En este contexto, la finalidad de este trabajo es aportar evidencias que permitan valorar hasta qué punto estas acciones han generado un cambio real en los procesos evaluativos.

En el curso 2009-2010 se llevó a cabo un estudio sobre las percepciones del alumnado universitario acerca de la evaluación. Este estudio se ha replicado al cabo de cinco años con objeto comprobar si, en opinión del alumnado, las acciones llevadas a cabo por la UPV/EHU han surtido algún efecto en las aulas.

Los objetivos concretos se plantean en esta investigación son los siguientes:

Objetivo 1: describir las concepciones y actitudes acerca de la evaluación del aprendizaje que caracterizan al alumnado universitario.

Objetivo 2: identificar el modo en que el alumnado percibe los sistemas de evaluación puestos en práctica en los procesos

de enseñanza que tienen lugar en la universidad.

Objetivo 3: comprobar si en los últimos cinco años han variado las concepciones y actitudes del alumnado con respecto a la evaluación del aprendizaje.

Objetivo 4: comprobar si el modo en que son percibidos por el alumnado los sistemas de evaluación puestos en práctica en los procesos de enseñanza que tienen lugar en nuestras universidades ha variado en los últimos cinco años.

## Metodología

### Participantes

Este estudio se ha efectuado en dos fases, con participantes distintos. La primera corresponde al curso 2009-2010 en el que todavía se impartían las anteriores titulaciones y la segunda corresponde a las primeras promociones de los nuevos grados que se diseñaron e implantaron en el contexto del proceso de convergencia de Bolonia (2015).

Todos los participantes pertenecen a la Universidad del País Vasco. Se segmentó la población por facultades y con un proceso opinático de selección se trató de obtener una muestra representativa de cada una de ellas. Los participantes eran alumnos de tercer y cuarto curso, ya conocedores y familiarizados con los procesos de evaluación seguidos en las diferentes asignaturas de sus licenciaturas o grados.

El total de participantes es de 1.407, distribuidos en función de los años de la recogida y el área de conocimiento como se indica en la tabla 1. Al respecto hay que señalar que no se ha empleado la tradicional clasificación de la UNESCO en cinco grandes áreas, sino que, por las propias finalidades y temática de este trabajo, se ha optado por diferenciar dentro de las ciencias sociales las titulaciones de Educación de las restantes.

TABLA 1. Distribución de los participantes

Área de conocimiento	Año		Total
	2010	2015	
1. Ciencias	30	77	107
2. Humanidades	41	76	117
3. Sociales	94	134	228
4. Educación	79	213	292
5. Sanitarias	79	259	338
6. Ingenierías	89	236	325
Total	412	995	1.407

## Recogida de datos

Una vez establecidos los tamaños muestrales para cada área de conocimiento, el equipo investigador se puso en contacto con los responsables de Calidad de cada centro con objeto de concretar los grupos, recabar los permisos oportunos y facilitar y organizar la aplicación de los cuestionarios por parte de los miembros del equipo. Dicha aplicación se llevó a cabo durante el curso 2014-2015. El tiempo medio de aplicación del cuestionario fue de 25 minutos.

El instrumento empleado ha sido un cuestionario construido para una investigación que se

TABLA 2. Distribución de ítems en el cuestionario utilizado

Bloque	Dimensión	Descripción de la dimensión	Nº ítems
I. Concepciones	Concepto de evaluación	Qué entienden los alumnos y alumnas universitarios por evaluación del aprendizaje	4
	Finalidad atribuida	Para qué se lleva a cabo la evaluación del aprendizaje, según la visión de los estudiantes	8
II. Actitudes	Actitudes	Posicionamientos del alumnado ante la evaluación, expresando opiniones personales sobre la misma y reacciones que suscita esta actividad	12
III. Experiencias	Objeto de evaluación	Qué tipo de aprendizajes se evalúan en la enseñanza universitaria, de acuerdo con la experiencia vivida por el alumnado	4
	Agentes / participación del estudiante	Quiénes se encargan de llevar a cabo la evaluación del aprendizaje en la enseñanza universitaria y cuál es el papel del alumnado	5
	Momentos de evaluación	Cuándo tiene lugar la evaluación del aprendizaje en la enseñanza universitaria	3
	Técnicas	Qué variedad de técnicas y procedimientos se emplean para recoger información en función de la cual llevar a cabo la evaluación del aprendizaje	7
	Criterios de evaluación y calificación	Qué tratamiento se hace de los criterios para evaluar el aprendizaje del alumnado y para asignarle calificaciones	6
	Retroalimentación / proacción	Modo y contenido de la información que se proporciona al alumnado sobre los resultados de la evaluación, y consecuencias de la misma de cara a la mejora del aprendizaje	6
Total			55

Fuente: Gil et al., 2011.

desarrolló en nueve universidades españolas durante el curso 2009-2010 (Gil *et al.*, 2011). Se compone de 55 ítems de formato Likert, distribuidos en nueve dimensiones que a su vez se agrupan en torno a tres bloques: concepciones, actitudes y experiencias. A las y los estudiantes se les solicitó que expresaran su grado de acuerdo o desacuerdo con cada uno de los enunciados en una escala que iba desde el completo desacuerdo (1 punto) al completo acuerdo (5 puntos). En la tabla 2 de la página anterior puede observarse la estructura del cuestionario.

A pesar de que en el diseño del cuestionario se partía de 9 dimensiones teóricas, el Análisis de Componentes Principales (ACP), efectuado con las respuestas de los alumnos de la muestra global del año 2010, agrupó los ítems en torno a 12 factores (valor propio superior a 1) que explicaban el 52,01% de la varianza total (Gil *et al.*, 2011). Replicado el análisis con las respuestas de los 995 alumnos del año 2015, los resultados fueron muy similares. Los 12

primeros factores explicaban el 52,76% de la varianza total.

En la tabla 3 aparecen estos 12 factores y la relación de ítems adscritos a cada componente. Asimismo aparecen los valores del Alfa de Cronbach para los 12 factores. Como puede observarse, en líneas generales, son valores aceptables habida cuenta del reducido número de ítems de que constan. El valor máximo es 0,777 correspondiente al factor 2 compuesto de 4 elementos y el menor 0,503 del factor 11 también de 4 elementos.

### Análisis estadísticos

La métrica de los ítems del cuestionario es una escala de tipo Likert. Desde un punto de vista estricto, dichos ítems deberían ser tratados como variables ordinales. De hecho, los primeros análisis factoriales exploratorios se realizaron con el módulo R-Factor (Basto y Pereira, 2012) que realiza el análisis de componentes principales para variables de este

**TABLA 3. Factores empíricos que son objeto de estudio y fiabilidad de los mismos**

Factores empíricos	Ítems	Fiabilidad
1. Utilidad para la mejora del proceso enseñanza-aprendizaje	7, 8, 9, 11, 12, 15, 16	,732
2. Participación del alumnado en la evaluación	30, 31, 34, 43, 47	,777
3. Transparencia en los criterios y procedimientos de evaluación	42, 44, 45, 46, 48	,732
4. Integración de la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje	36, 38, 39, 40, 41	,658
5. Rechazo y ansiedad ante la evaluación	13, 17, 18, 19, 20	,722
6. Retroalimentación proporcionada por la evaluación	51, 52, 53, 54, 55	,673
7. Calidad técnica de la evaluación	21, 22, 23, 24	,766
8. Importancia del examen final	35, 37, 49, 50	,549
9. La evaluación como comprobación y valoración del aprendizaje	1, 2, 3, 5	,658
10. La evaluación como vía para facilitar decisiones del profesorado sobre el alumnado	4, 6, 10, 14, 29	,526
11. Variedad de los contenidos evaluados	25, 26, 27, 28	,503
12. Autoevaluación y evaluación por pares	32, 33	,662

tipo. Dado que las estructuras factoriales obtenidas y las propias cargas factoriales eran equivalentes a las del ACP ordinario, por facilidad de lectura y presentación de resultados, para este trabajo se ha optado por emplear dicho ACP y resumir los resultados empleando los estadísticos habituales (media y la desviación típica). El examen de la distribución de las respuestas ítem por ítem muestra que se dan los tres tipos de patrones de simetría coincidiendo con la baja, media o alta valoración global del reactivo.

Complementarios al ACP (rotación oblimin) y a los cálculos de la consistencia interna de cada uno de los factores empíricos obtenidos, se han efectuado, dentro del modelo lineal general, análisis multivariantes de la varianza y los consecuentes análisis post-hoc necesarios para analizar las diferencias de las opiniones de las muestras de los años 2010 y 2015.

## Resultados

En las tablas 4 a 15, se presentan las medias y desviaciones típicas correspondientes a los ítems que indagan sobre las concepciones que

tiene el alumnado acerca de la evaluación y la finalidad que le atribuyen a la misma. Los estadísticos se presentan agrupados empleando los factores empíricos antes presentados y con los ítems ordenados en función de la media de forma descendente.

Dado que en un apartado posterior se abordarán las comparaciones entre las dos cohortes, en este, los datos se refieren al conjunto de estudiantes que respondieron al cuestionario, es decir, a la agregación de ambas. Estos resultados son básicamente coincidentes con los obtenidos en los estudios de Gil y otros, 2011, y Lukas, Santiago y Murua (2011).

### Percepciones de la evaluación

En esta dimensión se observa que, a juicio de los estudiantes, la forma de ser evaluados condiciona sus estrategias de trabajo y en cambio no perciben su utilidad como factor motivador (tabla 4).

Las bajas puntuaciones de los 5 ítems denotan el bajo nivel de participación del alumnado en su evaluación (tabla 5).

**TABLA 4. Medias y desviaciones típicas de los ítems que definen el factor “Utilidad para la mejora del proceso enseñanza-aprendizaje”**

Ítems	Media	Desv. típica
Ítem 12. La forma de evaluar condiciona el modo en que el estudiante organiza su tiempo y esfuerzo en el estudio de una asignatura	3,84	1,007
Ítem 9. La evaluación del aprendizaje puede servir para que el profesorado mejore sus clases	3,40	1,034
Ítem 8. La evaluación contribuye a mejorar el aprendizaje del alumno	2,98	1,034
Ítem 7. El alumno toma conciencia de su nivel de aprendizaje gracias a la evaluación	2,95	1,088
Ítem 16. La evaluación supone una oportunidad para aprender	2,95	1,024
Ítem 15. La evaluación me resulta útil	2,94	1,058
Ítem 11. La evaluación motiva al estudiante para el aprendizaje	2,63	1,122



**TABLA 5. Medias y desviaciones típicas de los ítems que definen el factor “Participación del alumnado en la evaluación”**

Ítems	Media	Desv. típica
Ítem 43. Tengo la posibilidad de elegir entre distintas técnicas o procedimientos para ser evaluado	2,11	1,060
Ítem 34. Al comenzar una asignatura, el profesor realiza la evaluación inicial de los alumnos	1,96	1,021
Ítem 47. Los estudiantes participamos en la definición de los criterios de evaluación	1,85	,945
Ítem 30. He sido consultado sobre el sistema de evaluación que prefiero	1,79	1,052
Ítem 31. He colaborado con los profesores en la definición del sistema de evaluación (criterios, técnicas, momentos, procedimiento de calificación, etc.)	1,79	,973

**TABLA 6. Medias y desviaciones típicas de los ítems que definen el factor “Transparencia en los criterios y procedimientos de evaluación”**

Ítems	Media	Desv. típica
Ítem 44. Desde el inicio de curso conozco los criterios de evaluación que se van a emplear en cada asignatura	3,60	1,095
Ítem 46. Comprendo los criterios de evaluación presentados en cada asignatura	3,49	1,010
Ítem 45. La evaluación se corresponde con el contenido de la asignatura y con el trabajo realizado durante el curso	3,31	,928
Ítem 42. Conozco cómo se evalúa mi aprendizaje en las asignaturas que curso	3,20	1,052
Ítem 48. Conozco los criterios empleados para asignarme la calificación final en una asignatura	3,06	1,105

Las 5 medias superan el 3, lo que indica que el alumnado conoce los procedimientos y criterios con los que es evaluado (tabla 6).

En función de la percepción del alumnado, las diferentes actividades realizadas durante el curso son tenidas en cuentas en la evaluación. Sin embargo, los estudiantes perciben que su evaluación no es continua (tabla 7).

Los juicios del alumnado apuntan las cuestiones más negativas asociadas a la evaluación. Es decir, la evaluación se asocia a situaciones de tensión,

nerviosismo y ansiedad. El ítem 13 tiene una elevada desviación típica lo que denota poca concordancia en las opiniones al respecto (tabla 8).

Este componente se centra en una cuestión tan importante como es la retroalimentación que la evaluación proporciona. En opinión del alumnado, la evaluación no lleva aparejadas pautas o recomendaciones acerca de la forma de mejorar su aprendizaje. Y en consecuencia, tal y como señala el ítem 55, el alumnado intenta por sí mismo superar las lagunas y dificultades (tabla 9).

**TABLA 7. Medias y desviaciones típicas de los ítems que definen el factor “Integración de la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje”**

Ítems	Media	Desv. típica
Ítem 38. La evaluación se apoya en diversos tipos de trabajos y tareas	3,28	,923
Ítem 40. Las actividades o trabajos que hacemos en clase son utilizados para evaluarme	3,26	,964
Ítem 41. Los trabajos que realizo fuera de clase son utilizados para evaluarme	3,10	1,073
Ítem 39. Las actividades incluidas en pruebas de evaluación son similares a las que he realizado durante las clases	3,04	,921
Ítem 36. Mi aprendizaje es evaluado continuamente durante el curso	2,68	1,030

**TABLA 8. Medias y desviaciones típicas de los ítems que definen el factor “Rechazo y ansiedad ante la evaluación”**

Ítems	Media	Desv. típica
Ítem 17. La evaluación me produce nerviosismo y ansiedad	3,98	1,109
Ítem 19. Las tareas de evaluación requieren un tiempo excesivo	3,58	,929
Ítem 18. La evaluación podría perjudicarme	3,54	1,119
Ítem 20. Las tareas de evaluación me resultan difíciles	3,25	,876
Ítem 13. En la universidad debería eliminarse la evaluación	2,89	1,239

**TABLA 9. Medias y desviaciones típicas de los ítems que definen el factor “Retroalimentación proporcionada por la evaluación”**

Ítems	Media	Desv. típica
Ítem 55. Tras conocer los resultados de la evaluación, intento corregir posibles lagunas o dificultades	3,35	1,036
Ítem 52. Me dan a conocer los resultados de la evaluación con bastante rapidez	2,62	1,033
Ítem 51. La evaluación que se practica en mis asignaturas me informa sobre los errores o lagunas de aprendizaje	2,55	1,026
Ítem 53. El profesorado me invita a que reflexione sobre los resultados que obtengo en la evaluación	2,29	1,048
Ítem 54. La evaluación siempre va seguida de recomendaciones sobre cómo mejorar mi aprendizaje	1,98	,983

La percepción del alumnado señala que la evaluación de sus aprendizajes no se ve correctamente reflejada. De la misma manera, aprecian dudas sobre la forma de llevarla a cabo y de su equidad y transparencia (tabla 10).

Las altas puntuaciones medias de los 4 primeros ítems que aquí aparecen son indicativas de que el examen final sigue siendo el instrumento de evaluación más empleado lo que se ve reafirmado por una menor puntuación media del último ítem (tabla 11).

**TABLA 10. Medias y desviaciones típicas de los ítems que definen el factor “Calidad técnica de la evaluación”**

Ítems	Media	Desv. típica
Ítem 23. La evaluación del aprendizaje trata de forma equitativa a todo el alumnado	2,65	1,132
Ítem 24. La evaluación del aprendizaje de los estudiantes es un proceso transparente	2,55	,955
Ítem 21. La evaluación del aprendizaje universitario se realiza de forma apropiada	2,39	,942
Ítem 22. La evaluación refleja lo que realmente he aprendido	2,12	1,002

**TABLA 11. Medias y desviaciones típicas de los ítems que definen el factor “Importancia del examen final”**

Ítems	Media	Desv. típica
Ítem 49. A los exámenes escritos corresponde el mayor peso en la calificación final de la asignatura	4,08	1,025
Ítem 50. La publicación de un listado de calificaciones es el principal medio utilizado por el profesor para informarme sobre los resultados de la evaluación	3,98	1,079
Ítem 37. El examen escrito es la principal técnica de evaluación del aprendizaje	3,73	1,204
Ítem 35. La evaluación tiene lugar únicamente al final del proceso de aprendizaje	3,41	1,194
Ítem 38. La evaluación se apoya en diversos tipos de trabajos y tareas	3,28	,923

**TABLA 12. Medias y desviaciones típicas de los ítems que definen el factor “La evaluación como comprobación y valoración del aprendizaje”**

Ítems	Media	Desv. típica
Ítem 2. Evaluar el aprendizaje es comprobar el grado en que se han logrado los objetivos o competencias que se pretendían	3,62	,909
Ítem 1. Evaluar el aprendizaje es hacer una valoración sobre el mismo	3,45	,919
Ítem 3. La evaluación es una descripción del aprendizaje alcanzado por el estudiante, señalando sus logros y sus lagunas	3,32	1,006
Ítem 5. La evaluación permite al profesor valorar qué se ha pretendido tras estudiar una asignatura	3,07	1,098

El alumnado comprende la utilidad de la evaluación como herramienta para comprobar el logro de los objetivos planteados (tabla 12).

El alumnado sigue percibiendo la evaluación más como una valoración de los conocimientos teóricos que de sus actitudes, valores, habilidades, etc. (tabla 14).

La similitud y magnitud de las medias permite constatar de forma consistente la utilidad que la evaluación tiene para la labor calificadora del profesorado en su tarea certificadora del nivel de logro de los aprendizajes del alumnado (tabla 13).

El alumnado no percibe que se haya implantado ni la evaluación por pares ni la autoevaluación (tabla 15).

**TABLA 13. Medias y desviaciones típicas de los ítems que definen el factor “La evaluación como vía para facilitar decisiones del profesorado sobre el alumnado”**

Ítems	Media	Desv. típica
Ítem 14. La evaluación resulta útil para el profesorado	3,47	,965
Ítem 29. El profesor es el responsable de realizar la evaluación del aprendizaje	3,39	1,066
Ítem 6. La evaluación sirve para determinar si un estudiante supera o no una materia	3,34	1,135
Ítem 4. La evaluación es una forma de control del profesor sobre el alumno	3,32	1,141
Ítem 10. El objetivo de la evaluación es asignar a los estudiantes calificaciones que figurarán en su expediente académico	3,30	1,230

**TABLA 14. Medias y desviaciones típicas de los ítems que definen el factor “Variedad de los contenidos evaluados”**

Ítems	Media	Desv. típica
Ítem 25. La evaluación se centra sobre todo en los conocimientos teóricos de las asignaturas	3,56	1,014
Ítem 26. Al evaluar se tiene en cuenta lo que soy capaz de hacer: habilidades técnicas que sé aplicar, instrumentos manejados...	2,60	1,065
Ítem 28. En la evaluación se tiene en cuenta la aplicación de conocimientos y habilidades a situaciones o casos parecidos a los que encontré en mi futuro profesional	2,45	1,061
Ítem 27. La evaluación del aprendizaje incluye una valoración de mis actitudes y valores	2,32	1,026

**TABLA 15. Medias y desviaciones típicas de los ítems que definen el factor “Autoevaluación y evaluación por pares”**

Ítems	Media	Desv. típica
Ítem 33. Cada estudiante autoevalúa su aprendizaje	2,51	1,198
Ítem 32. Como estudiante evaluó el trabajo realizado y el aprendizaje de mis compañeros y, a su vez, soy evaluado por ellos	2,10	1,066

### Evolución de la percepción de la evaluación (2010-2015)

Tras presentar la descripción pormenorizada de los ítems, este apartado se va a centrar en los objetivos relativos a la evolución experimentada en estos cinco años examinando las diferencias entre las dos cohortes.

Mediante el análisis multivariado de la varianza (MANOVA) se comprobó el cumplimiento de las condiciones de aplicación, así como la existencia de diferencias significativas entre los centroides de los grupos (Lambda de Wilks=0,883;  $p=0,000$ , y Traza de Hotelling=3,089). Como consecuencia de ello, se realizaron las comparaciones de medias univariantes.

En la tabla 16 y en la figura 1 pueden observarse las diferencias de medias y el tamaño del efecto en cada uno de los 12 factores.

Lo primero a destacar es la gran similitud de los patrones de respuestas dadas por las y los estudiantes de ambas cohortes como denota el

paralelismo de las dos líneas. Con cinco años de diferencia y habiendo mediado una importante reforma de las titulaciones, las opiniones y valoraciones del alumnado con respecto a cómo son evaluados son básicamente similares. Solo resultan significativas las diferencias en los factores “Integración” y “Examen”.

En el primer caso, la diferencia supone un incremento en el 2015 (se pasa de 2,97 a 3,11), mientras que en el segundo la tendencia es la contraria (se pasa de 3,96 a 3,73). Se trata de diferencias absolutas pequeñas por lo que, al margen de la significatividad, el tamaño del efecto no es muy grande.

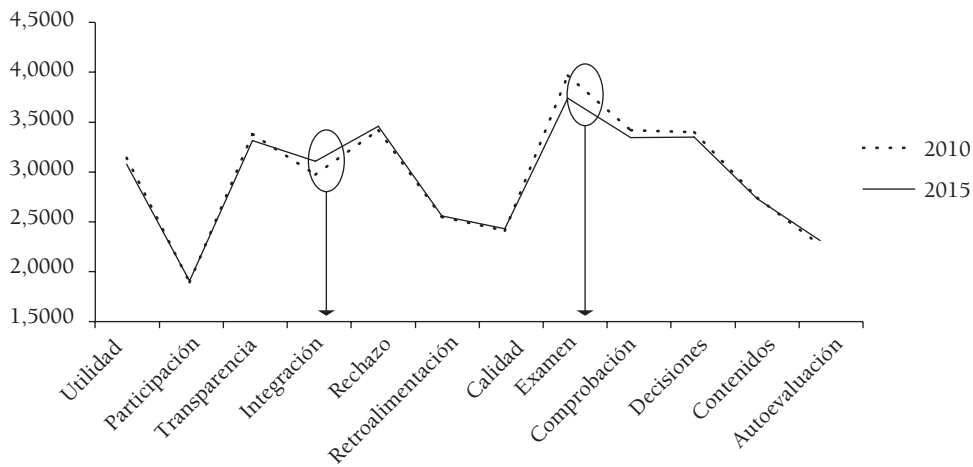
Las diferencias menores se dan en tres aspectos (participación, retroalimentación y calidad) que son además los que más bajo puntúan lo que indica que en estos tres aspectos las percepciones del alumnado no han cambiado de forma que siguen valorando negativamente las mismas.

Ni las percepciones ni los cambios que se han producido son uniformes en las distintas áreas de conocimiento, así pues, con objeto de estudiar con

**TABLA 16. Comparación de resultados (y significatividad) de 2010 y 2015**

	Año				t	Sign.	d Cohen
	2010		2015				
	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.			
Utilidad	3,14	,68	3,08	,65	1,578	,115	,09
Participación	1,89	,70	1,91	,73	-,280	,780	-,03
Transparencia	3,38	,72	3,32	,71	1,518	,129	,04
<i>Integración</i>	2,98	,65	3,11	,63	-3,554	,000	-,20
Rechazo	3,42	,68	3,46	,73	,369	,369	-,06
Retroalimentación	2,55	,66	2,56	,67	-,258	,796	-,01
Calidad	2,41	,71	2,43	,77	-,443	,658	-,03
<i>Examen</i>	3,97	,75	3,74	,73	5,266	,000	,31
Comprobación	3,42	,71	3,35	,68	1,776	,076	,10
Decisiones	3,40	,70	3,35	,64	1,233	,218	,07
Contenidos	2,74	,60	2,73	,66	,338	,735	,02
Autoevaluación	2,27	,96	2,32	,97	-,803	,422	-,05

**FIGURA 1. Comparación de resultados de los factores empíricos (se reseñan las diferencias significativas) de 2010 y 2015**



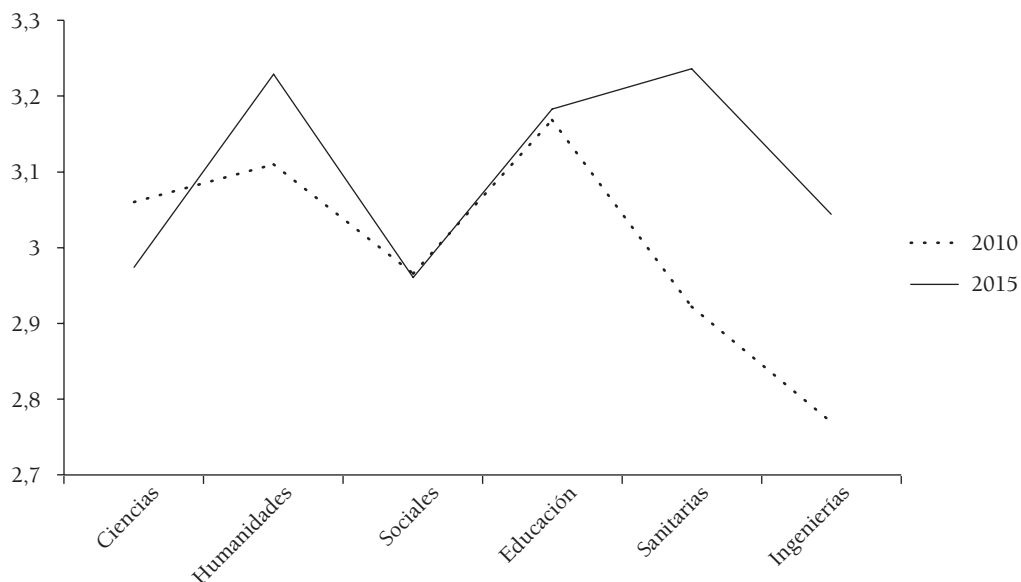
más detalle estas diferencias, se procedió a realizar un estudio diferencial por áreas de conocimiento tal y como han sido definidas. En la tabla 17 y figura 2 se presentan los resultados. En ellos se puede comprobar que los mayores cambios se producen en las áreas de conocimiento que agrupan a los grados Sanitarios, Ingenierías (diferencias significativas) y tendenciales en Humanidades. En todas ellas aumenta la percepción que tiene el alumnado de sentirse integrado en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los resultados anteriores aconsejan particularizar los ítems en los que las diferencias producidas en estos años son significativas. Los resultados del análisis que se presentan en la tabla 18 reflejan que los tres aspectos de “integración” en los que se mejora la percepción son el ítem 36: “El aprendizaje es evaluado continuamente”, el ítem 38: “Diversos tipos de trabajos y tareas como fuentes de evaluación” y el Ítem 40: “Las actividades y trabajos de clase se emplean en la evaluación”.

**TABLA 17. Comparación de resultados del factor “Integración” (y significatividad) de 2010 y 2015**

Área de Conocimiento	Año				t	Sign.	d Cohen
	2010		2015				
	Media	Desv. típica	Media	Desv. típica			
Ciencias	3,06	,56	2,97	,64	,639	,524	,15
Humanidades	3,11	,63	3,23	,67	-,923	,358	-,18
Sociales	2,97	,66	2,96	,66	,060	,953	,01
Educación	3,17	,66	3,18	,60	-,171	,864	-,01
Sanitarias	2,92	,58	3,24	,52	-4,467	,000	-,58
Ingenierías	2,77	,70	3,04	,71	-3,044	,003	-,38

FIGURA 2. Comparación de resultados del factor “Integración” de 2010 y 2015



En lo que respecta a la “Importancia del examen final y las calificaciones” también es en las áreas Sanitarias y las Ingenierías donde disminuye de forma significativa dicha importancia. Es igualmente clara la tendencia a la baja que se da en Educación. En Ciencias y Humanidades, el alumnado percibe que se da una mayor importancia al examen.

De la misma forma, hemos particularizado el análisis de las diferencias obtenidas en el factor “examen” a cada uno de los ítems que lo

componen. Los resultados que se presentan en la tabla 20, nos indican que la percepción de los 4 ítems que componen el factor disminuye de forma significativa, cuyos enunciados son: ítem 35: “La evaluación solo tiene lugar al final de la asignatura”, ítem 37: “El examen es la principal técnica de evaluación”, ítem 49: “A los exámenes escritos les corresponde el mayor peso en el examen final” y el ítem 50: “La publicación del listado de calificaciones en la principal fuente de información para informarme de los resultados de la evaluación”.

TABLA 18. Ítems del factor “Integración” que aumentan significativamente (3 de los 5 del factor) de 2010 a 2015

Ítem	Año		t	Sig.	d Cohen
	2010	2015			
It. 36	2,42	2,78	-6,013	,000	-,35
It. 38	3,20	3,31	-2,073	,038	-,12
It. 40	3,18	3,29	-2,027	,043	-,12

TABLA 19. COMPARACIÓN DE RESULTADOS DEL FACTOR “EXAMEN” (Y SIGNIFICATIVIDAD) DE 2010 Y 2015

Área de Conocimiento	Año				t	Sign.	d Cohen
	2010		2015				
	Media	Desv. típica	Media	Desv. típica			
Ciencias	3,83	,70	4,07	,53	-1,896	,061	-,48
Humanidades	3,69	,80	4,01	,64	-2,347	,021	-,56
Sociales	3,81	,79	3,72	,79	,802	,423	,11
Educación	3,86	,68	3,75	,77	1,105	,270	,15
Sanitarias	4,41	,62	3,70	,71	7,898	,000	1,06
Ingenierías	4,00	,71	3,57	,73	4,694	,000	,6

FIGURA 3. Comparación de resultados del factor “Examen” de 2010 y 2015

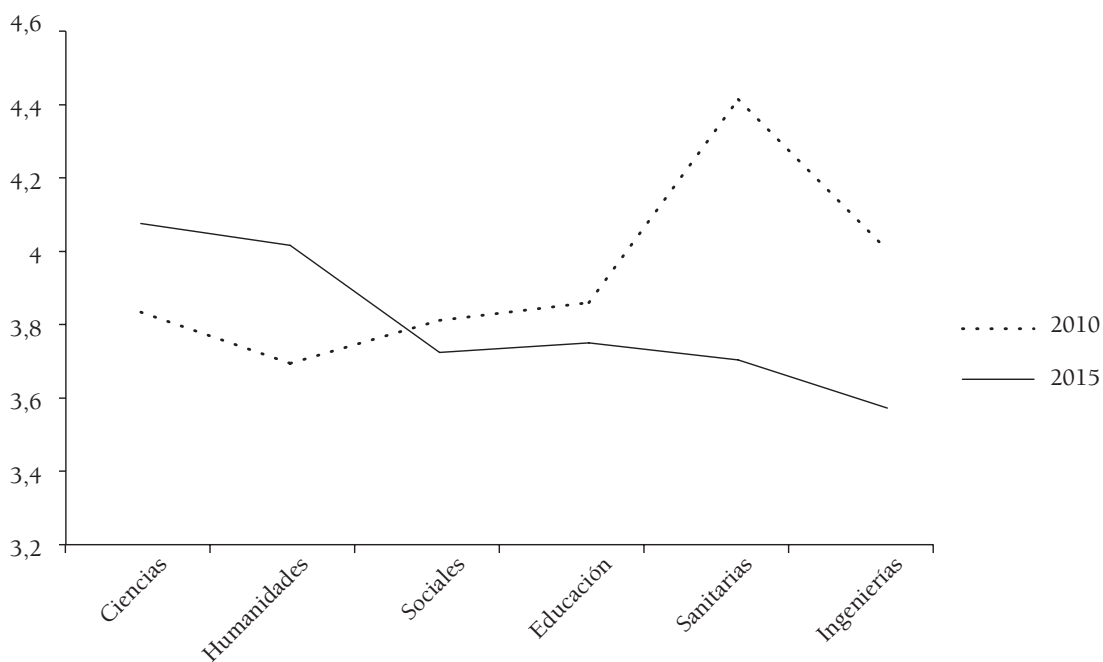


TABLA 20. Ítems del factor “Examen” cuya percepción disminuye significativamente (los 4 del factor) de 2010 a 2015

Ítem	Año		t	Sig.	d Cohen
	2010	2015			
It.35	3,56	3,36	3,005	,003	,17
It.37	3,87	3,68	2,709	,007	,16
It.49	4,24	4,01	3,884	,000	,23
It.50	4,18	3,90	4,500	,000	,27



## Discusión de los resultados

En esta investigación se pretendía identificar cuáles eran las concepciones y actitudes del alumnado acerca de la evaluación, así como sus percepciones sobre los sistemas de evaluación puestos en práctica en los procesos de enseñanza que tienen lugar en la Universidad del País Vasco.

En cuanto a las concepciones que tiene el alumnado acerca de la evaluación, se puede afirmar que entiende que evaluar es comprobar el grado en que se han logrado los objetivos y competencias pretendidas y que ello condiciona el modo en que organiza su tiempo y esfuerzo. Por otra parte, el alumnado universitario considera que la evaluación no motiva, no contribuye a la mejora del aprendizaje global y no le ayuda a tomar conciencia de su nivel de aprendizaje. Resultados similares se obtuvieron en la investigación que se realizó cinco años antes (Gil Flores *et al.*, 2011, y Lukas, Santiago y Murua, 2011) y en la que realizó Margalef (2014).

Con respecto a las actitudes, desde el punto de vista del alumnado consideran que la evaluación es sobre todo útil para el profesorado que es quien tiene la potestad y el deber de calificar. Consideran que la evaluación y la calificación son sinónimas. Esto se refleja en la opinión que manifiestan pues consideran que la evaluación puede perjudicarles. Es decir, no conciben la evaluación como herramienta de su propio progreso y mejora, sino que únicamente la relacionan con la calificación. En este mismo sentido señalan que la evaluación les produce mucho nerviosismo y ansiedad reafirmando la asociación de la misma con el examen final y no con una evaluación formativa. Por ello, consideran que la evaluación no se hace de forma apropiada y que la misma no refleja lo que verdaderamente han aprendido.

El alumnado percibe que el contenido evaluado es fundamentalmente teórico, quedando a un nivel inferior las actitudes y valores. En lo que se refiere al agente evaluador, es la heteroevaluación la modalidad predominante. El profesorado

es el agente evaluador dominante. La práctica de la autoevaluación es muy escasa, así como su participación en actividades de evaluación, bien con el profesorado para evaluar distintos aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje, bien para evaluar los trabajos de otros compañeros. Esto confirma los resultados obtenidos por Ibarra y Rodríguez (2014) cuando concluyen que la coevaluación es la modalidad menos utilizada. En cuanto al momento, se podría decir que la percepción es de una evaluación final basada en el examen escrito quedando las evaluaciones procesual e inicial en un segundo nivel. Por último y ligado con la importancia concedida al examen final, se trata de una evaluación más sumativa que formativa. Estos resultados corroboran las conclusiones obtenidas por Gargallo (2009) en relación a la poca importancia dada a la evaluación inicial y las obtenidas por Gutiérrez-García, Pérez-Pueyo y Pérez-Gutiérrez (2013) en relación a la percepción por parte del alumnado de que la evaluación es básicamente sumativa.

De la misma manera se ha tratado de comprobar si las actitudes, concepciones y el modo en que el alumnado percibe los sistemas de evaluación han variado en los últimos cinco años. Como ha quedado patente, solo en dos de los doce factores considerados se han apreciado diferencias. Los resultados obtenidos vienen a corroborar las conclusiones obtenidas por López-Pastor y Palacios-Picos (2012). Es decir, aunque a nivel teórico se postulen cambios en la evaluación en la educación superior, la realidad indica que las prácticas evaluativas llevadas a cabo por el profesorado apenas han variado en estos últimos años. Estos autores señalan que las prácticas de evaluación formativa siguen siendo escasas y que la evaluación se ciñe al examen y la calificación final.

No obstante, tal y como se ha señalado previamente, sí se han encontrado diferencias en dos de los factores que permiten hipotetizar un cambio de tendencia en las prácticas evaluativas. En este sentido, en las áreas de conocimiento que agrupan a los grados Sanitarios e Ingenierías ha aumentado la percepción del

alumnado de sentirse integrado en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es decir, el alumnado percibe que su aprendizaje es evaluado continuamente a través de las diversas tareas que realizan cotidianamente.

Igualmente, en las áreas citadas previamente, ha disminuido la importancia concedida al examen final como único instrumento de evaluación utilizado durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. En el resto de las áreas, las percepciones del alumnado apenas han variado.

El hecho de que haya sido en las áreas Sanitarias y en Ingenierías en las que se haya apreciado un cambio mayor es debido probablemente a que partían de una situación más desfavorecida en cuanto a que en los resultados de hace cinco años mostraban un menor uso de la evaluación formativa y un mayor peso del examen como herramienta de evaluación.

A modo de conclusión, deben señalarse algunos aspectos que han resultado evidentes en la presente investigación. En primer lugar, hay que resaltar el escaso cambio producido en las prácticas evaluativas en las aulas. Las directrices de la universidad y las concepciones del profesorado hacen sospechar que no se diferencian la evaluación y la calificación. Por ello, todas las acciones evaluativas llevadas a cabo por los docentes están encaminadas a mejorar las prácticas calificativas, pero no en aprovechar su potencialidad como instrumento orientado a la mejora y al aprendizaje. El no haberse dado este cambio ha contribuido a que la concepción y las actitudes del alumnado no hayan evolucionado. Es decir, se confunde la evaluación con la calificación y de ahí se desprende que la relacionen con la función sumativa realizada mayoritariamente a través del

examen final. Obviamente, mientras no haya un cambio de rumbo parece que este círculo no se va a modificar. Se hace necesario profundizar en un enfoque alternativo en el cual es ineludible que el estudiante, a partir de unas condiciones delimitadas, pueda crear, realizar, fabricar, demostrar, exponer, construir, desarrollar, etc., un producto. Además, esta evaluación de ejecución se convertirá en auténtica si la tarea requerida se acerca a la realidad.

Estas conclusiones tienen algunas implicaciones que deberían ser tenidas en cuenta para aprovechar las virtudes de la evaluación como fuente de mejora. Es obvio que la universidad debe plantear entre sus directrices para el profesorado la clara diferenciación entre la calificación y la evaluación. Las guías docentes deberían reflejar las acciones previstas para la calificación de los estudiantes, pero también cómo contribuirán las acciones evaluativas a la mejora de los aprendizajes. Por otro lado, la no existencia en la mayoría de universidades de un programa de formación inicial para futuros docentes de educación superior, hace necesaria la puesta en marcha en programas formativos relacionados con las prácticas docentes. En los mismos, deberían tratarse aspectos cruciales tales como la evaluación auténtica, las técnicas o procedimientos de recogida de información alternativos al examen, el seguimiento de todas las actividades de aprendizaje realizadas por el alumnado como actividades susceptibles de ser evaluadas, la potencialidad del uso de la autoevaluación y la coevaluación como complementarias a la heteroevaluación, etc. En definitiva, formar al profesorado universitario con el objetivo de que se vaya incrementando, a través de un proceso de reflexión, información, acción, etc., la utilización de la evaluación orientada al aprendizaje.

## Referencias bibliográficas

---

- Álvarez Méndez, J. M. (2008). Evaluar el aprendizaje en una enseñanza centrada en competencias. En J. Gimeno (comp.) *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (pp. 206-234). Madrid: Morata.

- Basto, M., y Pereira, J. M. (2012). An SPSS R-Menu for Ordinal Factor Analysis. *Journal of Statistical Software*, 46(4). DOI: 10.18637/jss.v046.i04.
- Boud, D., y Associates (2010). *Assessment 2020: seven propositions for assessment reform in higher education*. Sydney: Australian Learning and Teaching Council.
- Brown, S. (2015). Perspectivas internacionales sobre la práctica de la evaluación en Educación Superior. *RELIEVE*, 21(1), art. ME7. DOI: 10.7203/relieve.21.1.6403
- Dochy, F., Segers, M., y Sluijsmans, D. (1999). The Use of Self-, Peer and Co-assessment in Higher Education: a review. *Studies in Higher Education*, 24(3), 331-350.
- Gargallo, A. (2009). Aproximación al estudio de la evaluación en la universidad: un análisis exploratorio con alumnos semipresenciales. *Contextos Educativos*, 12, 77-93.
- Gil Flores, J., et al. (2011). Evaluación formativa del aprendizaje en la educación superior. *Actas del XV Congreso Nacional y I Internacional de Modelos de Investigación Educativa. Investigación y Educación en un mundo en red*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Gutiérrez-García, C., Pérez-Pueyo, A., y Pérez-Gutiérrez, M. (2013). Percepciones de profesores, alumnos y egresados sobre los sistemas de evaluación en estudios universitarios de formación del profesorado de educación física. *Ágora para la educación física y el deporte*, 2(15), 130-151.
- Hortigüela, D., Pérez Pueyo, A., y Abella, V. (2014). Perspectiva del alumnado sobre la evaluación tradicional y la evaluación formativa. Contraste de grupos en las mismas asignaturas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(1), 35-48.
- Ibarra Saiz, M. S., y Rodríguez Gómez, G. (2014). Modalidades participativas de evaluación: Un análisis de la percepción del profesorado y de los estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 32(2), 339-361. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.32.2.172941>
- López Pastor, V. M., y Palacios Picos, A. (2012). Percepción de los futuros docentes sobre los sistemas de evaluación de sus aprendizajes. *Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 13(3), 317-340. Disponible en: [http://campus.usal.es/~revistas\\_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/9143/9376](http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/9143/9376)
- Lukas, J. F., Santiago, K., y Murua, H (2011). Unibertsitateko ikasleen ikaskuntzara bideratutako ebaluazioa, *Tantak*, 23(1), 77-97. Disponible en <http://www.ehu.es/ojs/index.php/Tantak/article/view/4759/4547>
- Margalef García, L. (2014). Evaluación formativa de los aprendizajes en el contexto universitario: resistencias y paradojas del profesorado. *Educación XX1*, 17(2), 35-55. 10.5944/educxx1.17.2.11478
- Monereo, C. (2009). La autenticidad de la evaluación. En M. Castelló (ed.), *La evaluación auténtica en la enseñanza secundaria y universitaria: investigación e innovación* (pp. 15-32). Barcelona: Edebé.
- Ordóñez Sierra, R., y Rodríguez Gallego, M. R. (2015). Docencia en la universidad: valoraciones de los estudiantes de la Universidad de Sevilla. *Bordón*, 67(3), 85-101. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.13042/Bordon.2015.67305>

## Abstract

### *University students' perceptions of their assessment*

**INTRODUCTION.** The topic under study is framed within that of university students' evaluation of the assessments made of their learning. The goals of the research were to identify the students' perception of the systems for their assessment as well as to describe their views on and attitudes towards these assessments. Another aspect also investigated was whether, over the past five years, changes in these perceptions, concepts and attitudes have taken place or not. **METHOD.** What is involved is a descriptive, comparative and correlational research study in which 1,407

students from the University of the Basque Country participated. For data collection a Likert-format questionnaire made up of 55 items was used. A principal components analysis was also undertaken as a procedure for grouping the items into factors and for the calculation of internal consistency, the multivariate analysis of variance, and comparisons between means. **RESULTS.** The students perceived the evaluated content as being fundamentally theoretical, that the predominant method is hetero-evaluation and that a final assessment is more summative than formative. Students see assessment as verifying the degree to which the aimed-for skills have been achieved, as conditioning the way in which their time is organised, and not really reflecting what they have learned. With the exception of the importance given to the exam, which has diminished, and of the perception of feeling more integrated into the teaching-learning process, the assessment practices undertaken by the teaching staff have varied very little in recent years. **DISCUSSION.** The perception by university students of their assessment is that it is more aimed at checking and evaluating their learning acquisition rather than the improvement of their learning. This perception and this attitude have not varied significantly since the implementation of the new Degree qualifications.

**Keywords:** *Higher Education, Educational Assessment, Longitudinal Study, Student Attitudes.*

## Résumé

---

### *Perceptions des étudiants universitaires sur l'évaluation*

**INTRODUCTION.** Le sujet à l'étude est encadré dans le domaine de l'évaluation de l'apprentissage des étudiants universitaires. Les objectifs de cette étude étaient d'identifier la perception des étudiants universitaires sur les systèmes d'évaluation et de décrire les concepts et les attitudes au sujet de l'évaluation de leur apprentissage. Il a également été destiné à vérifier si dans les cinq dernières années, il y a eu des changements dans ces perceptions, concepts et attitudes. **MÉTHODE.** Celle-ci est une étude descriptive, comparative et corrélacionnelle à laquelle ont participé 1407 étudiants de l'Université du Pays Basque. Pour la collecte des données, on a utilisé un questionnaire composé de 55 éléments de format Likert. Outre l'analyse en composantes principales pour regrouper les éléments en facteurs, et les calculs de cohérence interne, on a fait des analyses multiples de la variance et des comparaisons entre les moyennes. **RÉSULTATS.** Les élèves ont perçu que le contenu évalué est essentiellement théorique, le mode prédominant est une hétéro-évaluation et une évaluation finale plus sommative que formative. Les étudiants pensent que l'objectif de l'évaluation est de vérifier dans quelle mesure les compétences ont été acquises. Cette évaluation influe sur l'organisation du temps sans refléter véritablement ce qu'ils ont appris. Toutefois, ils pensent que l'importance accordée à l'examen a diminué et ils perçoivent que l'évaluation est de plus en plus intégrée dans les processus d'enseignement et d'apprentissage. L'opinion sur les pratiques d'évaluation menées par les enseignants ont à peine changé au cours des dernières années. **DISCUSSION.** Les étudiants universitaires pensent que l'objectif final de l'évaluation est de vérifier et d'évaluer leur apprentissage plus que de l'améliorer. Ces conceptions et attitudes n'ont pas changé de façon significative depuis l'introduction des nouveaux diplômes universitaires.

**Mots clés:** *Enseignement Supérieur, Évaluation Pédagogique, Étude Longitudinale, Attitudes des Étèves.*

## Perfil profesional de los autores

---

### José Francisco Lukas Mujika (autor de contacto)

Doctor en Ciencias de la Educación. Profesor titular de Universidad en Evaluación en Educación en el Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad del País Vasco. Especialista en evaluación en educación con especial dedicación a temas relacionados con la evaluación de programas y centros educativos y la construcción de instrumentos de medida. Miembro del grupo de investigación “Evaluación de Programas, Centros y Sistemas Educativos”. Además de diversos artículos en el ámbito de la evaluación e investigación educativas es autor de los libros: *Evaluación educativa y Análisis de ítems y de tests con ITEMAN*.

Correo electrónico de contacto: jf.lukas@ehu.eus

Dirección para la correspondencia: Facultad de Educación, Filosofía y Antropología, Avenida de Tolosa, 70. San Sebastián-20018.

### Karlos Santiago Etxeberria

Doctor en Ciencias de la Educación. Profesor titular de Universidad en Métodos de Investigación en Educación en el Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad del País Vasco. Especialista en métodos de investigación en educación con especial dedicación a investigaciones relacionadas con el rendimiento académico y con la evaluación de programas socioeducativos. Miembro del grupo de investigación “Evaluación de Programas, Centros y Sistemas Educativos”. Autor de numerosos artículos y presentaciones en diferentes congresos y seminarios científicos en el ámbito de la evaluación e investigación educativas. Es coautor del libro *Evaluación educativa*.

Correo electrónico de contacto: karlos.santiago@ehu.eus

### Luis Lizasoain Hernández

Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación. Profesor titular de Estadística en el Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad del País Vasco. Ha sido profesor en comisión de servicios en la Universidad Complutense de Madrid e investigador visitante en la Universidad Autónoma de Baja California. Entre sus publicaciones recientes destacan diversos artículos sobre dimensionalidad de pruebas, evaluaciones a gran escala de sistemas educativos y técnicas estadísticas aplicadas a la investigación educativa. Miembro del grupo de investigación “Evaluación de Programas, Centros y Sistemas Educativos”.

Correo electrónico de contacto: luis.lizasoain@ehu.eus

### Juan Etxeberria Murgiondo

Doctor en Ciencias de la Educación y licenciado en Ciencias Exactas (especialidad Estadística). Profesor titular de Estadística (catedrático acreditado, enero 2015) en el Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad del País Vasco. Es autor de los libros *R Commander*, *Regresión Múltiple*, *Análisis Descriptivo de Datos en Educación* y *Análisis Inferencial de Datos en Educación*. Asimismo, es autor de numerosos artículos en el ámbito de la estadística aplicada y especialmente en los métodos de regresión y análisis multivariantes. Es miembro del grupo de investigación “Donostia Research Group on Education And Multilingualism (DREAM)”.

Correo electrónico de contacto: juanito@ehu.eus