



<Artículo>

La percepción del alumnado acerca de la frecuencia de evaluación

Otilia Clipa y Nicoleta Duta

Fecha de presentación: 15/09/2009

Fecha de aceptación: 26/02/2010

Fecha de publicación: 19/07/2010

//Resumen

En este artículo presentamos una síntesis de algunos de los resultados obtenidos en una investigación acerca de la percepción del alumnado sobre la frecuencia de evaluación académica, realizada con estudiantes de varias universidades públicas y privadas rumanas. El objetivo fundamental de esta investigación fue analizar el proceso de la evaluación académica en un conjunto de componentes evaluadas, métodos de evaluación, percepción del alumnado sobre la objetividad de la evaluación y la calidad de las actividades didácticas. Se presentan aquí sólo las opiniones obtenidas en la aplicación de dos ítems que tratan sobre la frecuencia de las actividades de evaluación y la manera como debe hacerse la evaluación (más a menudo, de igual frecuencia, con menor frecuencia). Las respuestas del alumnado participante revelan que la frecuencia de la evaluación está relacionada en gran medida con el rendimiento académico.

//Palabras clave

Evaluación académica, percepción del alumnado, EEES.

//Referencia recomendada

Clipa, O.; Duta, N. (2010). La percepción del alumnado acerca de la frecuencia de evaluación. [En línea] *REIRE: Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, Vol. 3, núm. 2, 53-67. Accesible en: <http://www.raco.cat/index.php/REIRE>

// Datos de las autoras

Otilia Clipa; Facultad de Ciencias de la Educación; Universidad "Stefan cel Mare" de Suceava;

otiliaclipa@yahoo.com

Nicoleta Duta; Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación; Universidad de Bucarest;

nico.duta1@gmail.com

1. Justificación

Estamos en una época en la que todo, proceso o producto, se mide y cuantifica, y se desea que así sea. Las acciones existentes están sujetas a evaluaciones. Durante los períodos de evaluaciones explícitas e implícitas el enfoque educativo representa un tema de interés para investigadores en el dominio de las Ciencias de la Educación.



Las obras que tienen como objeto la evaluación educativa son numerosas y variadas, dado que hay tendencias de reforma permanente en el proceso, y dado que las consecuencias del ámbito de la afectividad, de la ética, la responsabilidad y la toma de decisiones han sido redescubiertas.

2. Marco teórico

Con el fin de iniciarnos en este ámbito del conocimiento, y para abordar la percepción del alumnado acerca de la frecuencia de la evaluación académica, deseamos primero hacer referencia a un triple marco: la concepción de la evaluación, la concepción de la percepción del alumnado y concepto y significado del rendimiento académico.

A lo largo del tiempo se han dado muchas respuestas a las preguntas: ¿qué es la evaluación?, ¿qué es la percepción?, ¿qué es el rendimiento académico? A partir de la revisión de la literatura existente, tomamos como puntos de partida las consideraciones siguientes:

El ámbito de la evaluación constituye un elemento central y recurrente de la teoría y la práctica educativa. Proceder a una caracterización formal y exhaustiva del área de estudio, sin embargo, excedería la intención de este artículo. Probablemente, tampoco resulte éste el lugar adecuado para proceder a formular una definición concluyente del término, máxime cuando la literatura sobre el tema proporciona un abundante número de definiciones. Para entender su significado debemos empezar apuntando las reflexiones de Gelpi (1987:27), las cuales destacan que “la evaluación es fundamentalmente un hecho social, cultural y no solamente técnico y metodológico”.

Por tanto, de la concepción tradicional de la evaluación, hoy en día se reconoce que no es ni un acto final, ni un proceso paralelo, sino algo imbricado en el mismo proceso de aprendizaje, que crea relaciones interactivas y circulares. Según Hadji (1991), la cuestión no es ya dar respuesta a cómo racionalizar y mejorar las prácticas evaluadoras, sino a cómo insertar estas prácticas en tanto que aprendizaje. En este sentido, Biggs (2005:28) hizo la siguiente afirmación: “qué y cómo aprende el alumnado depende principalmente de cómo cree que será evaluado”, todo el proceso de aprendizaje se reconfigura dependiendo de las medidas de la evaluación del alumnado.

Según nos dice Cabrera (2000:9), “la evaluación es un fenómeno inherente a las prácticas intencionales y sistemáticas”. Esto quiere decir que si se pretende llegar a algún lugar es lógico que se cuestione si se va por buen camino y en qué medida se logra llegar al lugar que se pretendía.

2.1. Significado de la evaluación en la universidad

El significado de la evaluación en la educación superior puede aparecer en múltiples aspectos con diferentes funciones y papeles. Tiene el objetivo de medir la eficiencia y la calidad de los servicios de las instituciones académicas y puede tener el papel de evaluar la calidad de los



Otilia Clipa y Nicoleta Duta. *La percepción del alumnado acerca de la frecuencia de evaluación.*

procesos didácticos llevados a cabo en el mundo académico, así como de evaluar al personal docente universitario y al alumnado.

Marga afirma que “no hay universidad competitiva donde las opiniones del alumnado sobre lo que se les proporciona no sea sondada periódicamente; el alumnado es una instancia cuyas evaluaciones son de vital importancia” (Marga, 2003:18). En el caso de la evaluación, el alumnado expresa opiniones acerca de muchas cuestiones vinculadas con el complejo proceso de medición de las competencias y el reconocimiento de las mismas. De este modo, se realiza la evaluación del proceso de aprendizaje, que puede ayudar al personal docente a perfeccionar el proceso de evaluación académica. El análisis de la evaluación del comportamiento del alumnado, el nivel fundamental de todo el discurso sobre la evaluación académica, tiene una gran importancia.

El proceso de evaluación acerca de la adquisición de conocimientos del alumnado puede analizarse desde varias perspectivas:

- Métodos de evaluación
- Contenidos de evaluación
- Medios específicos de evaluación
- Tipos de evaluación
- Criterios de evaluación
- Competencias

Todos estos componentes están interrelacionados. Las competencias son las que determinan cambios en todos los elementos constitutivos, en la selección de los métodos, los resultados obtenidos por el alumnado que, a su vez influyen, sin duda, en la formación de ciertas competencias. A continuación, exponemos la representación gráfica de los componentes del proceso de la evaluación universitaria (Clipa, 2008:24).



Figura 1. Componentes del proceso de la evaluación universitaria (Clipa, 2008)



Otilia Clipa y Nicoleta Duta. *La percepción del alumnado acerca de la frecuencia de evaluación.*

Hemos considerado que el proceso de evaluación podría representarse con la imagen de las esferas concéntricas que abarcan los elementos que la forman: los métodos de evaluación son la interfaz del proceso entre los dos polos del acto (profesorado y alumnado), los contenidos de evaluación, los medios específicos de evaluación, los tipos de evaluación, los criterios de evaluación y las competencias.

La imagen de la esfera presenta la continuidad en cada una de las categorías mencionadas y las posibilidades de unión entre ellas son múltiples. Metafóricamente, se habla de una "constelación" de evaluaciones en la cual se evalúa al alumnado desde múltiples perspectivas tales como los resultados cognitivos acumulados en un momento dado del proceso de desarrollo intelectual y actitudinal. Si se desea, por ejemplo, que en el ámbito universitario se forme y evalúe la competencia metacognitiva del alumnado, esto puede tener impacto sobre el tipo de evaluación elegido, los criterios según se realiza, los medios y los contenidos y, especialmente, sobre los métodos destinados a evaluar meta cognición. Por ejemplo, el personal docente que guíe la práctica y, sobre todo, el alumnado, pueden utilizar el portafolio para evaluar la propia actividad o la de sus colegas. Podemos hablar en este caso, de una evaluación de 360° compleja, en la que los encargados de adoptar decisiones puedan evaluar de modo integrador el comportamiento del alumnado.



Figura 2. Los niveles de análisis del proceso de evaluación académica (Clipa, 2008)

La evaluación del alumnado es llevada a cabo por el profesorado universitario, que pasa a la medición en términos de competencias a través del filtro de las normas de calidad, de acuerdo con los fines para los que se produce todo el proceso y para mejorar el proceso de evaluación y fortalecer los efectos positivos.

En el sistema universitario rumano la evaluación se realiza, en general, al final del semestre y los esfuerzos de recopilación de información están establecidos de acuerdo con el alumnado. La evaluación está presente en estudios complejos de las instituciones académicas y llega a convertirse en "una forma de vida" (López, 2002:358). En la misma línea, Quillet (1983)



Otilia Clipa y Nicoleta Duta. *La percepción del alumnado acerca de la frecuencia de evaluación.*

presenta metafóricamente la percepción de este aspecto: “la evaluación es como la respiración; se debería evaluar de manera intuitiva para ser capaz de reajustar continuamente. La evaluación debe permitir adaptarnos continuamente a alcanzar el equilibrio” (Quellet, 1983:667).

El proceso evaluativo impone su presencia y utilidad en la universidad a través de las numerosas ventajas que posee, de entre las cuales podemos enumerar las siguientes:

- Promueve la respuesta y estimula el proceso de aprendizaje
- Ofrece al profesorado feed-back sobre la eficacia y el éxito de la docencia
- Motiva al alumnado
- Ayuda al alumnado a corregir sus errores y mejorar la eficiencia
- Mejora el proceso de aprendizaje del alumnado
- Facilita la decodificación de lo que el profesorado quiere del aprendizaje del alumnado (Trotter, 2006:507)
- Es “el alma del todo el proceso de aprendizaje” (Brown, 1997; Gibbs y Simpson, 2004; Ramsden, 2003, Norton, 2007).

En las universidades rumanas la evaluación tiene un papel importante. Se habla mucho de asegurar la calidad de la universidad mediante el suministro de la evaluación externa e interna, así como de la evaluación del proceso didáctico y de sus componentes. Se evalúa al alumnado durante los seminarios o las actividades prácticas, ya sea durante el período de sesiones o bien durante el período programado para los exámenes finales.

2.2. Significado de la percepción sobre la evaluación

La percepción de la evaluación es la representación mental de una realidad, el producto de experiencias y conocimientos previos respecto a la frecuencia de la evaluación. En la literatura (Soza, 1998) se considera la percepción como un esquema individual que posee cierto grado de subjetividad y que influye en el comportamiento del sujeto.

Ballester (2000:42) enfatiza la importancia de la percepción que se tiene sobre la evaluación, ya que ésta incide directamente en el logro del aprendizaje. “La visión que se tiene sobre la evaluación condiciona la práctica que se hace de ella. Cambiar los puntos de vista sobre la evaluación implica cambiar radicalmente muchas de las percepciones que se tiene sobre cómo enseñar para conseguir que el alumnado aprenda”.

Valorar las diferentes percepciones cobra real importancia para encausar las prácticas evaluativas en beneficio del alumnado y del proceso de enseñanza-aprendizaje al mismo tiempo. Si consideramos lo que plantea Cerda (2000), en el proceso de enseñanza-aprendizaje está siempre implícita la evaluación, cuya función primordial es proporcionar elementos de



Otilia Clipa y Nicoleta Duta. *La percepción del alumnado acerca de la frecuencia de evaluación.*

juicios para reorientar la planificación, retroalimentar el desarrollo de las actividades y de las estrategias tanto del alumnado como del personal docente.

Si al planificar y ejecutar las actividades evaluativas el profesorado considera las distintas modalidades y los momentos de la evaluación, ¿cambiará la percepción que el alumnado tiene de la misma?

2.3. Rendimiento académico: Concepto y significado

Presentamos brevemente el significado del concepto de rendimiento académico, abordado desde diversas posturas por varios autores (De Natale, 1990; Requena, 1998; Jiménez, 2000, etc.).

De Natale (1990) afirma que el aprendizaje y el rendimiento académico implican la transformación de un estado determinado en un estado nuevo, que se alcanza con la integración en una unidad de elementos cognoscitivos y de estructuras inicialmente no ligadas entre sí. Según el autor, el rendimiento académico es un conjunto de habilidades, destrezas, hábitos, ideales, aspiraciones, intereses, inquietudes y realizaciones que el alumnado aplica para aprender.

Requena (1998) afirma que el rendimiento académico es fruto del esfuerzo y la capacidad de trabajo del alumnado, de las horas de estudio, de la competencia y del entrenamiento para la concentración. Es decir, el rendimiento académico, como una forma específica o particular, es el resultado alcanzado por parte del alumnado que se manifiesta en la expresión de sus capacidades cognoscitivas adquiridas en el proceso de enseñanza-aprendizaje a lo largo de un período o año académico.

Si partimos de la definición de Jiménez (2000:25) la cual postula que el rendimiento académico es “un nivel de conocimientos demostrado en una área o materia comparado con la norma de edad y el nivel académico”, encontramos que el rendimiento del alumnado debería ser entendido a partir de sus procesos de evaluación. Sin embargo, la simple medición y/o evaluación de los rendimientos alcanzados por el alumnado no provee por sí misma todas las pautas necesarias para la acción destinada a la mejora de la calidad educativa.

El Reglamento General de la Ley Orgánica de Educación (1999:24) del Ministerio de Educación, Investigación, Juventud y Deportes de Rumania define el rendimiento académico como “el progreso alcanzado por el alumnado en función de los objetivos programáticos previstos, es decir, según los objetivos que se han planificado, cuánto y con qué rapidez avanza el alumnado dando los resultados más satisfactorios posibles”.

En síntesis, el rendimiento académico hace referencia a la evaluación del conocimiento adquirido en el ámbito escolar o universitario. En otras palabras, el rendimiento académico es una medida de las capacidades del alumnado que expresa lo aprendido a lo largo del proceso formativo.



3. Método y proceso de investigación

Para dar respuesta al problema propuesto es necesario dar cuenta de los objetivos siguientes:

- Medir la percepción del alumnado rumano hacia el sistema de evaluación académica.
- Comparar la percepción del alumnado respecto la frecuencia real de la evaluación con la frecuencia del sistema de evaluación considerada ideal.
- Comparar el nivel de las percepciones del alumnado sobre la frecuencia de la evaluación en función del rendimiento académico.

a) Participantes

- Universo: se analizó la población del alumnado de las universidades públicas y privadas rumanas, desagregados por campos de conocimiento¹, que cursaban primero, segundo y tercer año de licenciatura.
- Muestra: intencionada, como cualquier muestreo que atendiese a dos variables (universidad y campo de conocimiento). Puesto que la muestra sobrepasaba las posibilidades del equipo de investigación, se decidió seleccionar siete universidades de características diversas, incluso aceptando un margen de error alto. Se escogió universidades públicas y privadas, universidades grandes y con una larga trayectoria y universidades jóvenes y pequeñas, así como universidades pertenecientes a ámbitos territoriales diferentes. Un total de 909 estudiantes constituyeron la muestra, a quien se suministró el cuestionario. Se diferenció la variable de género (el grupo de sujetos incluye 200 sujetos masculinos y 709 sujetos femeninos), así como la variable de tipo de estudio (el grupo de sujetos contiene 660 de estudios de humanidades y 249 sujetos de estudios técnicos).

b) Diseño

- Enfoque: cuantitativo, diseño con grupos naturales, aplicación piloto
- Técnica: se utilizó un cuestionario como técnica de recogida de información a través de una encuesta. El cuestionario se elaboró, en una primera fase, con 24 ítems. De esta manera la encuesta se distribuyó a una muestra de 215 estudiantes de varias universidades del país entre los meses de abril a junio de 2005. A raíz de esta aplicación piloto, de análisis de datos, y tras consultar a cinco personas expertas en la materia (especialistas de la Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación) con el objetivo de validarla, se eliminaron 4 ítems, que se correspondían con elementos susceptibles de ser

¹ Se han tomado los campos de conocimiento (Humanidades, Ciencias experimentales, Ciencias sociales) establecidos por la ANECA (la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación).



Otilia Clipa y Nicoleta Duta. *La percepción del alumnado acerca de la frecuencia de evaluación.*

malentendidos por parte del colectivo encuestado. Otros dos ítems fueron modificados. Después de las transformaciones acontecidas, se elaboró la versión definitiva del cuestionario, que constaba de 20 ítems de tipo objetivo, con el fin de medir diversos aspectos del proceso de la evaluación académica. Las respuestas están ordenadas en una escala de 1 a 5 (donde 1 corresponde a la respuesta "muy débil" o "no" y 5 significa "muy bien"). Los ítems del cuestionario se refieren a datos acerca de:

- la percepción de las habilidades de las que el alumnado es sometido a evaluación (la reproducción de información, su comprensión, su aplicabilidad, la solución creativa de los problemas) y las que se consideran deseables de ser valoradas en la universidad
- la percepción del alumnado acerca de la frecuencia de las actividades de evaluación
- la apreciación de la objetividad en la evaluación universitaria
- la percepción de los métodos de evaluación que se aplican a lo largo de las actividades docentes
- la percepción de la medida en que se tiene en cuenta la evaluación académica
- la coherencia entre la propia imagen respecto los resultados académicos y la imagen que tienen el profesorado o los compañeros
- las apreciaciones de las que depende el rendimiento del alumnado.

La frecuencia de las actividades de evaluación se midió mediante un ítem con una escala de 1 a 5 (donde 1 equivalía a "muy rara vez" y 5 a "muy a menudo").

La objetividad de la evaluación, así mismo, se midió con un ítem en el que el alumnado determinaba si la evaluación se había realizado de manera objetiva (1) o subjetiva (opción de respuesta 5).

c) Procedimiento:

El procedimiento seguido para la obtención de datos fue la aplicación escrita del cuestionario (que no era anónimo, de manera que se pudo obtener el rendimiento de los promedios del alumnado), asumiendo también el sesgo que este sistema pudiera suponer.

d) Plan de análisis:

Al obtener los resultados, la secuencia a seguir fue la siguiente:

Procesamiento del puntaje obtenido. Realización de una prueba de fiabilidad del instrumento al que someter el resultado. El instrumento de medición fue el coeficiente alfa de Cronbach, que se aplicó una vez recogidos los datos. El valor obtenido para la muestra compuesta por 215 casos,



Otilia Clipa y Nicoleta Duta. *La percepción del alumnado acerca de la frecuencia de evaluación.*

divididos en 24 ítems, fue un alfa de 0,8254. El coeficiente obtenido es considerado muy aceptable, por lo que el instrumento de recolección de datos se considera fiable con vistas a utilizarlo en la investigación. Para la explotación estadística de los datos se utilizó el programa SPSS, análisis de varianza ANOVA, para comparar las medias correspondientes a tres grupos de estudiantes (grupo que considera que la evaluación debe hacerse: a) más a menudo, b) con la misma frecuencia, c) con menor frecuencia).

En este artículo presentamos una síntesis de los resultados obtenidos en dos preguntas del cuestionario utilizado en la investigación. Las preguntas fueron las siguientes: “¿Cuál es la frecuencia de las actividades de evaluación?”, y “¿Crees que la evaluación debe hacerse: a) más a menudo, b) con la misma frecuencia, c) con menor frecuencia?”

4. Resultados

El rendimiento del alumnado se mide considerando el promedio obtenido por cada estudiante. A continuación, podemos ver la distribución de los promedios de la muestra del alumnado que se incluye en nuestro estudio.

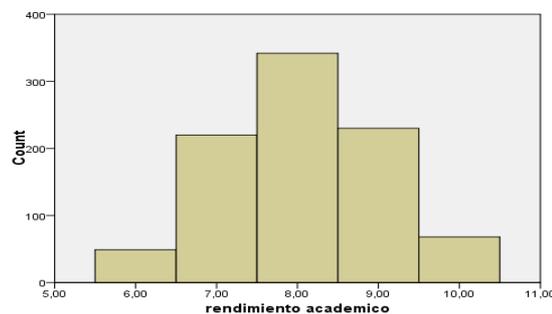


Gráfico 1. Distribución en función del rendimiento académico obtenido a través de la interpretación de los datos

Con respecto a los resultados de la primera pregunta: “¿Cuál es la frecuencia de las actividades de evaluación?”, las respuestas han sido localizadas en una escala de 1 a 5 (donde 1 significa “muy rara vez” y 5 “con frecuencia”). Mediante esta pregunta hemos intentado destacar cuál es la percepción del alumnado sobre la frecuencia de la evaluación.

En el siguiente gráfico podemos ver cuáles son las frecuencias elegidas por las personas encuestadas:



Otilia Clipa y Nicoleta Duta. *La percepción del alumnado acerca de la frecuencia de evaluación.*

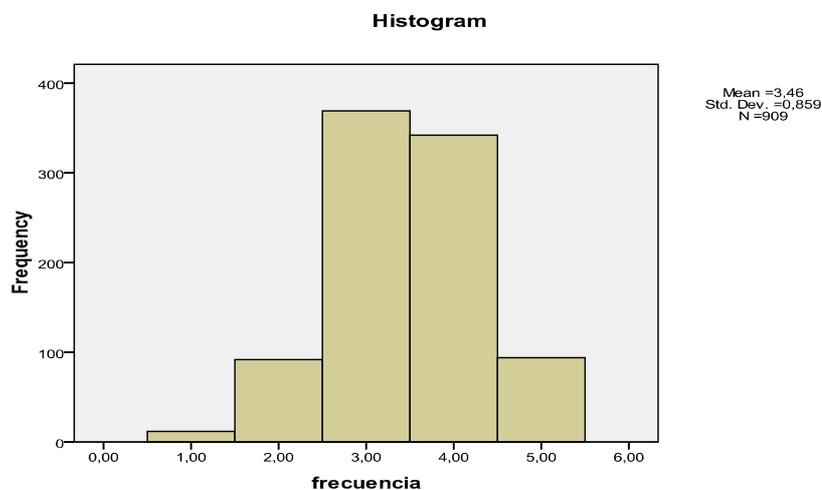


Gráfico 2. Distribución en función de las frecuencias obtenidas

Una segunda pregunta cuyos resultados presentamos en el presente artículo es: “¿Crees que la evaluación debe hacerse: a) más a menudo, b) con la misma frecuencia, c) con menor frecuencia?” Mediante las respuestas a esta pregunta se ha intentado ver cuál es la frecuencia deseable (ideal) considerada por el alumnado.

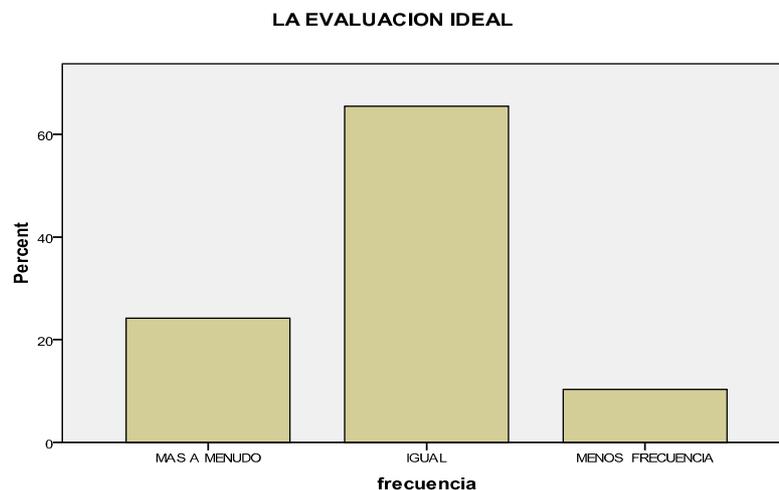


Gráfico 3. Distribución en función de las frecuencias deseables

Se aplicó un método de análisis de varianza ANOVA para comparar las medias de los tres grupos de estudiantes (el grupo que considera que la evaluación debe hacerse: a) más a menudo, b) con la misma frecuencia, c) con menor frecuencia), como variables relacionadas. Basado en el análisis estadístico que se obtuvo con el test ANOVA, se hallaron diferencias



Otilia Clipa y Nicoleta Duta. *La percepción del alumnado acerca de la frecuencia de evaluación.*

estadísticamente significativas en el umbral de $p \leq 0,05$ entre grupos en términos de rendimiento escolar [$F(2, 119) = 3,606$, $p < 0,05$] (Tabla 1).

Tabla 1. El efecto de la variable la frecuencia de la realización de la evaluación sobre el desempeño de la variable del rendimiento escolar

	SS	DF	MS	F	P
Íter grupos	13.577	2	6.789	6.820	0.001
Intra grupos	901.888	902	0.995		
Total	915.465	908			

Como resultados del análisis de los datos obtenidos en una primera fase de la investigación, constatamos algunos resultados significativos:

Existen diferencias significativas en términos de rendimiento académico entre el alumnado que considera que la evaluación debería hacerse más a menudo y el que piensa que la evaluación debe hacerse con menos frecuencia [$t(312) = 3.569$, $p < 0,05$]. Esto significa que el alumnado que considera que la evaluación debería hacerse más a menudo tiene un mayor rendimiento escolar en comparación con el alumnado que considera que la evaluación debe hacerse con menos frecuencia.

	x rendimiento	s rendimiento
Más a menudo	8,1409	1,03065
Con menor frecuencia	7,7021	0,97086

En términos de rendimiento escolar no hubo diferencias significativas entre el grupo que consideraba que la evaluación debería hacerse más a menudo y el que pensaba que la evaluación debería hacerse con la misma frecuencia [$t(813) = 0,829$, $p > 0,05$].

	x rendimiento	s rendimiento
Más a menudo	8,1409	1,03065
Con la misma frecuencia	8,0758	0,98950



Otilia Clipa y Nicoleta Duta. *La percepció del alumnado acerca de la frecuencia de evaluación.*

En términos de rendimiento escolar existen diferencias significativas entre el alumnado que considera que la evaluación debería seguirse haciendo con igual frecuencia y el que piensan que la evaluación debería hacerse con menos frecuencia [$t(687) = 3.372, p < 0,05$]. Esto apunta que el alumnado que considera que la evaluación debe realizarse más a menudo tiene un mayor rendimiento escolar en comparación con el alumnado que considera que la evaluación debe hacerse con menor frecuencia.

	X rendimiento	S rendimiento
Igual frecuencia	8,0758	0,98950
Menor frecuencia	7,7021	0,97086

Los resultados se muestran en el gráfico siguiente:

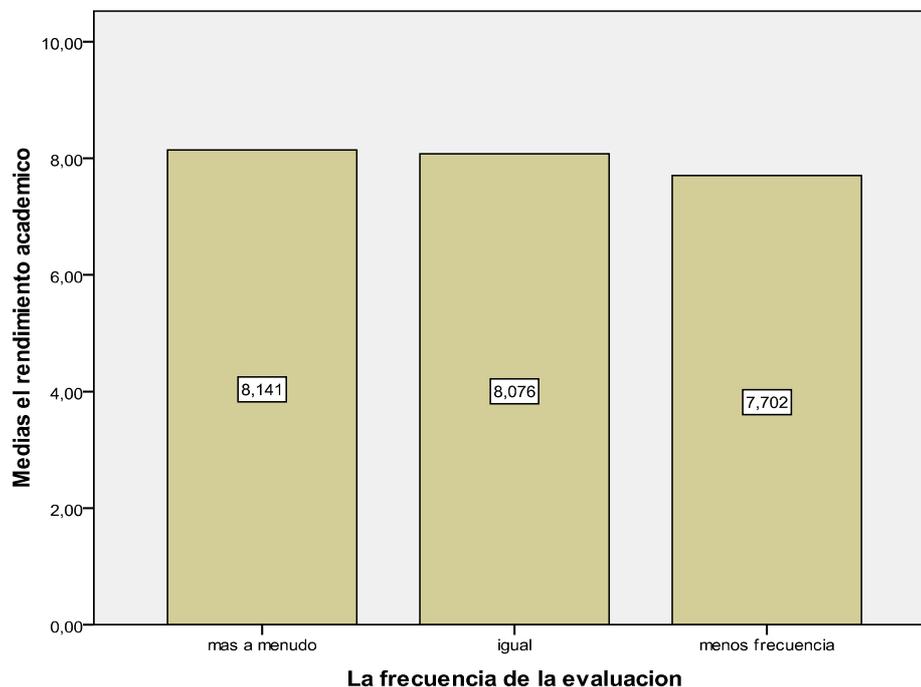


Gráfico 4. Presentación comparativa de los promedios en entornos variables en el rendimiento escolar y frecuencia de la evaluación



Los datos más significativos que podemos destacar son:

El alumnado encuestado afirma que se considera necesario evaluar el conocimiento adquirido, pero de ese conocimiento lo que se evalúa más frecuentemente es la resolución de ejercicios o la reproducción de información, con independencia de que se haga de memoria. Existe división de opiniones sobre la frecuencia con la que se evalúan la calidad de los procesos de razonamiento, creación, síntesis, etc.

Prácticamente nunca o en pocas ocasiones se considera necesario evaluar las condiciones de estudio del alumnado (espacio, tiempo, recursos etc.), los conocimientos previos, el esfuerzo, la actitud e interés hacia el aprendizaje, o las capacidades de cada persona (madurez, formación etc.).

Asimismo, el alumnado opina que la principal causa de que la evaluación se desarrolle de la manera como se realiza reside en la transformación en rutina de las prácticas profesionales por parte del profesorado. Año tras año se repiten los mismos esquemas de evaluación, con el convencimiento (en general) de que esta situación tiene más importancia que la complejidad del proceso de evaluación, las condiciones en que tienen que desarrollarse o la falta de formación del profesorado en temas de evaluación.

5. Conclusiones

Las conclusiones que desarrollamos a partir de los resultados obtenidos con la aplicación de las preguntas de la encuesta se resumen de la manera siguiente.

El alumnado con buenos resultados considera que sería necesaria una mayor frecuencia de valoración de las pruebas de evaluación. Esta idea queda reforzada por los resultados de otras investigaciones que ponen de relieve que la frecuencia y el porcentaje de la evaluación en la educación superior están relacionadas, en gran medida, con el rendimiento académico y la calidad de todo el proceso de la enseñanza universitaria (Brown, 1997; Ramsden, 2003, Gibbs y Simpson, 2004, Trotter, 2006, Norton, 2007).

El hecho de que en el proceso del aprendizaje académico el alumnado desee ser evaluado más a menudo indica que la evaluación formativa es la que debería utilizarse más a lo largo del semestre. A pesar de que la evaluación aporta un mayor aumento de la ansiedad, es la que certifica el proceso de aprendizaje de manera eficaz y esto se refleja en la elección del alumnado con resultados sobresalientes. Sería mejor si la evaluación se hiciese mucho más a menudo durante los semestres académicos, por medio de tareas específicas que implican enfoques creativos y un período relativamente corto de tiempo para su realización. Además, se deben utilizar diferentes métodos de evaluación del alumnado.

En síntesis, podemos afirmar que la mayor parte del alumnado considera que la evaluación tiene que hacerse más a menudo, lo cual significa que se considera la evaluación como el proceso para mejorar el aprendizaje.



Otilia Clipa y Nicoleta Duta. *La percepción del alumnado acerca de la frecuencia de evaluación.*

Teniendo en cuenta las percepciones del alumnado sobre el proceso de evaluación, se puede concluir que se debería regular el sistema de evaluación académica y, a su vez, se podría reformar mediante la integración del personal docente universitario en un sistema de formación continua en temas de evaluación universitaria.

<Referencias bibliográficas>

1. Ballester, M. (2000). *Evaluación como ayuda al aprendizaje*. Primera Edición, Barcelona: Editorial Graó.
2. Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea S.A.
3. Brown, G. (1997). *Assessing student learning in higher education*. Londra: Routledge, Taylor Francis Group.
4. Cabrera, F.A. (2000). *Evaluación de la formación*. Madrid: Editorial Síntesis, S.A.
5. Cerda, H. (2000). *La evaluación como experiencia total*. Colombia: Editorial Magisterio.
6. Clipa, O. (2008). *Evaluarea în învățământul universitar*. București: E.D.P.
7. De Natale, M. L. (1990). Rendimiento Escolar. En Flores, G. y Gutiérrez I. *Diccionario de Ciencias de la Educación*. Madrid: Paulinas.
8. Gelpi, E. (1987). Trabajo y Educación permanente. Los problemas de la Evaluación. En Cabrera, F. y Ventura, M., *Técnicas de Evaluación y Seguimiento de Programas de Formación Permanente*. Madrid: Ed. Largo Caballero.
9. Gibbs, G. y Simpson, S. (2004). The impact of training of university teachers on their teaching skills, their approach to teaching and the approach to learning of their students. *Active Learning in Higher Education*, 5, 15-30.
10. Hadji, Ch. (1991). *L'évaluation des actions éducatives*. París: PUF.
11. Jiménez, M. (2000). Competencia social: intervención preventiva en la escuela. *Infancia y Sociedad*, (24), 21-48.
12. López, C. (2002). Assessment of Student Learning: Challenges and Strategies. *The Journal of Academic Librarianships*, (28), 6, 356-367.
13. Marga, A. (2003). *Studentii ca instanta. Noua paradigma universitara: centrarea pe student*. Cluj- Napoca: Presa Universitara Clujeana, 15-20.



Otilia Clipa y Nicoleta Duta. *La percepción del alumnado acerca de la frecuencia de evaluación.*

14. Ministerio de Educación, Investigación, Juventud y Deportes (1999). Reglamento General de la Ley Orgánica de Educación. Rumania, 20-65.
15. Norton, L. (2007). Using assessment to promote quality learning in higher education. En Campbell, A. *Learning, Teaching and Assessing in Higher Education: Developing Reflective Practice*. 92-101.
16. Ramsden, P. (2003). *Learning to teach in Higher Education*. London: Routledge.
17. Requena, S. (1998). *Género, Redes de Amistad y Rendimiento Académico*. Universidad de Santiago de Compostela, Departamento de Sociología, España.
18. Quillet, A. (1983). *L'Évaluation Créative*. Quebec: Presses de l'Université du Quebec.
19. Soza, K. (1998). *El papel de los profesores*. Tesis para optar al Título de Pedagogía. Chile: Universidad Católica de Temuco.
20. Trotter, E. (2006). Student perceptions of continuous summative assessment. *Assessment and Evaluation in Higher Education*. (31), 5, 505-521.

Copyright © 2010. Esta obra está sujeta a una licencia de Creative Commons mediante la cual, cualquier explotación de ésta, deberá reconocer a sus autores, citados en la referencia recomendada que aparece al inicio de este documento.

