

## Influencia de la evaluación continua en el proceso de aprendizaje de la asignatura universitaria de contabilidad financiera

*Influence of continuous assessment on the learning process of financial accounting university subject*

**José Manuel Santos Jaén**

Departamento de Economía Financiera y Contabilidad, Universidad de Murcia, España

### Resumen

El EEES ha conllevado una serie de cambios en la docencia, pasando de único examen final, a una evaluación continua, que considera el trabajo realizado por el alumno a lo largo del desarrollo de la asignatura. El objetivo del estudio es analizar si la evaluación continua contribuye a un mejor aprendizaje del alumno, produciéndose una diferencia significativa en el resultado de los alumnos que superaron la evaluación continua en comparación con aquellos que no, y si el resultado obtenido a lo largo de este proceso de aprendizaje produce un efecto sobre la predisposición de los estudiantes a presentarse al examen final. Tras estudiar los antecedentes sobre la materia, se ha confeccionado una base de datos con 1670 notas de distintas asignaturas universitarias de Contabilidad Financiera. Para su tratamiento estadístico se ha realizado un estudio de medias, tablas de contingencia y chi-cuadrado. Los resultados obtenidos permiten confirmar trabajos previos, como Cano (2011), Fraile, López, Castejón, y Romero (2013), Sánchez-Martín, Pascual-Ezama, y Delgado-Jalón (2017), y aceptar las hipótesis de partida de que efectivamente la evaluación continua afecta de forma positiva, tanto a la predisposición del alumnado a presentarse al examen final, como a los resultados obtenidos en el mismo. Podemos destacar que el porcentaje de alumnos presentados al examen final es el doble en el caso de alumnos que previamente han superado la evaluación continua, así como que el éxito en el examen final es sensiblemente diferente. Por tanto, se trata de un formato que permite al alumno un entrenamiento efectivo de cara a la prueba.

**Palabras clave:** Evaluación continua, evaluación sumativa, proceso de aprendizaje, universidad, ciencias económicas, contabilidad financiera.

---

### Suggested citation:

Santos Jaén, J.M. (2018). Influencia de la evaluación continua en el proceso de aprendizaje de la asignatura universitaria de contabilidad financiera. In J.C. Tovar-Gálvez (Ed.), *Trends and challenges in Higher Education in Latin America*, (pp. 130-140). Eindhoven, NL: Adaya Press. <https://doi.org/10.58909/ad18546129>

## Abstract

The EHEA has led to a series of changes in teaching, from an only final exam, to a continuous assessment, which considers the work done by the student throughout the development of the subject. The goal of this paper is to analyze if continuous assessment contributes to better students learning, resulting in a significant difference in the results of students who exceeded continuous assessment compared to those who did not, and if the result obtained during the evaluation of this learning process has an effect on students' willingness to take the final exam. After studying the background on the subject, we have created a database with 1670 scores of different subjects of Financial Accounting. We have done an average analysis, contingency tables and chi square. The obtained results allow us to accept our previous hypotheses such as Cano (2011), Fraile, López, Castejón, and Romero (2013), Sánchez-Martín, Pascual-Ezama, and Delgado-Jalón (2017), and to highlight that continuous assessment affects positively, both to the student's willingness to take the final exam and to the results obtained in the final exam. We can highlight that the percentage of students submitted to the final exam is double in the case of students who have previously passed the continuous assessment, and that success in the final exam is significantly different. Therefore, it is a mode that allows the student an effective training for the exam.

*Keywords:* Continuous assessment, formative evaluation, learning process, university, economics.

## Antecedentes

A partir de los años ochenta y hasta nuestros días, con la implantación del EEES, el concepto de evaluación ha evolucionado desde la evaluación tradicional en el aula universitaria: el examen final, hasta el proceso de evaluación continua en el que se prima el aprendizaje continuo (Palacios, 2004). Tradicionalmente “evaluar” era poner una nota final al alumno, pero no una tarea (Trigueros, Rivera, y De la Torre, 2012): “cuyo objetivo es la valoración del proceso de enseñanza y aprendizaje llevado a cabo” (p. 480).

En la docencia, el proceso de evaluación es casi lo más importante que el profesor hace, pues debe plasmar en una calificación el grado de consecución de unos objetivos de aprendizaje (Trotter, 2006) y se debe configurar como un proceso (Alcáraz, Fernández, y Sola, 2012) en el que se trata de enseñar, más que medir (Carless, 2007).

El método de evaluación puede condicionar sobremanera al alumno, pues dependerá de él cómo enfoca su estudio o dedicación a la asignatura en cuestión (Crooks, 1988). Existen antecedentes previos que demuestran que el estudiante se entrena para un tipo de prueba de evaluación, con independencia de si domina o no la materia (Gibbs y Simpson, 2004).

Era anteriormente, al realizar en los estudios universitarios un único examen final, cuando no se aplicaba el sentido formativo de la evaluación, pues no se cumplía con la característica principal de la evaluación formativa: contribuir al aprendizaje del alumno a través del suministro de información sobre cómo va progresando (Yorke, 2003) y, por lo tanto, el alumno tendía a dejar el estudio para demasiado tarde, sólo para cuando se acercaba la fecha del examen final, con los consiguientes malos resultados (Dowell *et al.*, 2007, p. 4).

La realización de pruebas intermedias en una evaluación continua se configura como un “feedback” que se va dando al alumno, de manera que pueda ir enfocando mejor su aprendizaje, siendo este “feedback” un rasgo fundamental de una evaluación formativa (Black y Willian, 1998). Aunque también existen inconvenientes a este retorno continuo de resultados al alumno, como que puede ser “vulnerable a sentir un fracaso personal” (Yorke, 2003, p. 489), o que puede generar una sobrecarga de evaluación y ansiedad sobre las notas que se van consiguiendo (Hernández, 2012), e incluso que no se le anima a aprender, sino que da lugar a medidas del fracaso (Wootton, 2002).

En cualquier caso, esta convergencia entre las universidades europeas ha llevado a la aplicación de un sistema de evaluación mixto (San Martín *et al.*, 2016, pp. 8-9) en el que se aplica la evaluación continua, que supone un peso de la evaluación final, y una prueba final, con mayor peso en la calificación final de la asignatura, tal y como será el caso que nos ocupa en este trabajo con respecto a la asignatura de Contabilidad Financiera. Se debería dejar el recurso de la tradicional evaluación a través del examen final, sólo para aquellos alumnos que no asisten regularmente a clase, o los que no han realizado las pruebas intermedias previstas en la evaluación continua (San Martín *et al.*, 2016, p. 9), porque si no, el sistema mixto de evaluación les estaría penalizando.

En la Memoria del Grado en Administración y Dirección de Empresas (ADE) de la Universidad de Murcia para las asignaturas de Contabilidad Financiera, sobre las que vamos a realizar este estudio empírico, el porcentaje de la nota final que se cumplimenta a través de las pruebas parciales de evaluación continua es el 30%, y se mantiene para todas las convocatorias incluidas en la misma matrícula de la asignatura.

Además de que también se incorporan las nuevas tecnologías para la realización de alguna de las pruebas de evaluación continua, tal y como recomiendan algunos autores (Gibbs, 2006; Gibbs y Simpson, 2004). La Estrategia Europea 2020 promueve la innovación en los centros de educación superior para crear entornos de aprendizaje más interactivos, lo que implica el uso de las posibilidades que nos brindan hoy en día las tecnologías de la información y las comunicaciones, y no sólo para el ámbito de la docencia, sobre lo que ya existen trabajos que analizan las modalidades de docencia on line (Gámiz y Gallego, 2016) o la utilización de recursos multimedia (Camacho *et al.*, 2016); sino que también para el apoyo de la misma, como puede ser la tutoría virtual (Martínez *et al.*, 2016) o la realización de pruebas de evaluación virtuales dentro de las distintas modalidades de pruebas de evaluación continua, como es nuestro caso.

Los antecedentes sobre la evaluación continua que han realizado estudios empíricos se han basado principalmente en la realización de encuestas y entrevistas, tanto a

alumnos, como a profesores, como es el caso de Hernández (2012), que concluye que la evaluación continua tiene el potencial de servir de apoyo al aprendizaje de los alumnos y de motivarles para el aprendizaje, pero para ello el docente debe dar el retorno, sobre las pruebas que se vayan realizando, en tiempo y forma. Trotter (2006) afirmando que, aunque la evaluación continua es más trabajosa para el docente, la función coste-beneficio resulta positiva, según los beneficios en cuanto a aprendizaje que perciben los alumnos, puntualizando en el mismo trabajo que se basa en la percepción de los estudiantes, y no en los datos sobre notas.

Existen trabajos que subrayan el efecto positivo de la evaluación formativa sobre el rendimiento académico, como el de Cano (2011), que estudia las notas obtenidas por más de 750 estudiantes durante siete cursos académicos, concluyendo que el uso de la evaluación continúa aumenta el número de aprobados, así como también mejora las notas obtenidas. El modelo de evaluación implementado con el EEES lleva a la creación de una Red Interuniversitaria de Evaluación Formativa y Compartida en la Docencia Universitaria, que ya ha realizado distintas pruebas empíricas con datos recogidos de las aulas, resaltando que “estos sistemas de evaluación parecen ser muy útiles en la mejora del rendimiento académico del alumnado y en la disminución de las tasas de fracaso y abandono en los estudios superiores” (López-Pastor, 2011, p. 167). Aunque Parkes (2010) no realiza un estudio empírico propiamente dicho, sí que analiza los antecedentes sobre la materia en el campo de la enseñanza universitaria de música, subrayando el efecto positivo de los rendimientos académicos de la misma cuando se emplean técnicas de evaluación basadas en un “feedback” continuo. Isaksson (2008) sí que obtiene una relación positiva estadísticamente significativa entre las notas y el tiempo que están los alumnos en el curso, y por lo tanto se someten a evaluación continua. Inda, Álvarez y Álvarez (2008) también utilizan distintos tipos de sistemas de evaluación para ver cuál es el que más incide en los resultados de los alumnos, destacando finalmente que las metodologías más innovadoras, frente al examen tradicional, llevan a mejores resultados de los alumnos. El trabajo de Fraile *et al.* (2003) también concluye que el rendimiento académico mejora cuando se usa la evaluación continua únicamente, o la evaluación mixta, porque conlleva un mejor proceso de aprendizaje, con respecto a la única vía del examen final. Para el caso concreto que nos ocupa, que se centra en la asignatura de Contabilidad Financiera, encontramos antecedentes como el de Sánchez-Martín *et al.* (2017), en el que sí que analizan resultados académicos de los alumnos, y además estudian el proceso de evaluación acumulativo previo a la calificación final, pero desde la perspectiva de la información de la que disponen los alumnos, de tal forma que concluyen que cuando los estudiantes están mejor informados sobre este proceso de evaluación realizan un mayor esfuerzo y por lo tanto obtienen mejores resultados académicos. Pascual *et al.* (2011) también realizan un análisis empírico a partir de las notas de una muestra de alumnos de la asignatura de Contabilidad Financiera, y llegan a la conclusión de que aunque existe correlación positiva entre las notas obtenidas en las pruebas de evaluación continua y la nota del examen final, se debería revisar este nuevo método de evaluación consecuencia del EEES, pues no permite a los estudiantes con mejores notas

en el examen final obtener una mejor calificación si no lo han demostrado previamente a través de las notas de las pruebas intermedias. Jareño y López (2015) estudian los resultados de nueve asignaturas obligatorias en el Grado en Administración y Dirección de Empresas, entre las que se encuentran las de Análisis Contable y Contabilidad de Costes, y también concluyen que existe correlación positiva entre las calificaciones de la evaluación continua y la nota obtenida en el examen final, destacando que la nota final en la asignatura es mayor con este sistema que si sólo se hubiera tenido en cuenta la nota del examen final.

En cambio, Poza-Luján *et al.* (2016) cuantifican el “sobrecoste” que supone para el docente la evaluación continua, entre otros tipos de evaluación, y su efecto en la nota de los estudiantes, llegando a la conclusión de que utilizar este tipo de evaluación no tiene un impacto significativo en las notas. Crisp (2007) también estudia las notas y el efecto que parece tener sobre ellas la evaluación continua, pero sólo de 51 estudiantes, y no puede concluir que el hecho de dar ese “feedback” a los alumnos mejore las calificaciones. Porque como se pone de manifiesto en muchos de los trabajos sobre la materia, existen una serie de condiciones de la educación universitaria que suponen inconvenientes para la evaluación continua, como el número de alumnos en cada grupo, o la carga de trabajo que supone para el docente (Yorke, 2003).

## Muestra, metodología e hipótesis

En nuestro caso pretendemos estudiar los resultados académicos de los alumnos, que se concretan en la nota del examen final y cómo pueden estar influenciados por el proceso de evaluación continua. Para ello hemos elaborado una base de datos en la que incluimos las notas obtenidas en los tres últimos cursos académicos, es decir: 2014-2015, 2015-2016 y 2016-17, en las distintas asignaturas de Contabilidad Financiera en el Grado en Administración y Dirección de Empresas (ADE) y en el de Ciencias Políticas (CC Políticas) de la Universidad de Murcia. Lo que nos lleva a contar finalmente con una base de datos de 1670 notas.

Para evaluar el rendimiento del alumno en cada una de las asignaturas a lo largo del curso, dentro de la evaluación continua, se realizan a los alumnos una serie de pruebas de evaluación intermedias, que a su vez cuentan con una calificación y suponen un porcentaje de la nota final. En nuestro caso la evaluación continua supone el 30% de la calificación final de la asignatura, tal y como se recoge en la Memoria de estos Grados, y por lo tanto en la Guía Docente de estas asignaturas. El examen final supone el 70% de la nota final, por encima de la media de un 52%, que se obtiene en el trabajo de San Martín Gutiérrez *et al.* (2016), en el que se analiza una muestra de 552 guías docentes de cuatro universidades españolas. A su vez existe cierta flexibilidad a la hora de calificar este 30%, introduciendo distintas pruebas intermedias en el cuatrimestre, de ahí que hayamos recogido tanto el dato del número de pruebas intermedias que se han valorado en cada curso académico, como su tipología, ya que las mismas han cambiado, al intentar el

docente buscar una vía para que efectivamente la evaluación continua sea útil a la hora de conseguir el objetivo final de aprobar la asignatura y facilitar un aprendizaje continuo de la misma.

Con la realización de las pruebas de evaluación continua se han incorporado las nuevas tecnologías como apoyo a la docencia en este sentido, como puede ser el caso de la realización de test y tareas virtuales, utilizando las herramientas que brinda el campus virtual de la Universidad de Murcia.

El análisis estadístico de los datos se ha realizado con el programa SPSS Versión 19 para Windows. Para las variables cualitativas, se ha obtenido el número de casos presentes en cada categoría y el porcentaje correspondiente; y para las variables cuantitativas, los valores mínimo, máximo, media y desviación típica, con los que se ha hecho un análisis de medias.

El objeto de este análisis ha sido comprobar las siguientes hipótesis, que también contrasta Moro-Egido (2016) para el efecto final de la evaluación continua en la nota final (nuestra  $H_1$ ) y el efecto del resultado de la evaluación continua sobre la disposición del alumno a enfrentarse al examen final, con una significatividad estadística de al menos el 95%:

- $H_1$ : La evaluación continua afecta al aprendizaje y por lo tanto a los resultados obtenidos en la nota del examen final
- $H_2$ : El resultado obtenido durante la evaluación continua afecta a la predisposición del alumno a presentarse al examen final.

## Resultados

### *Análisis de medias*

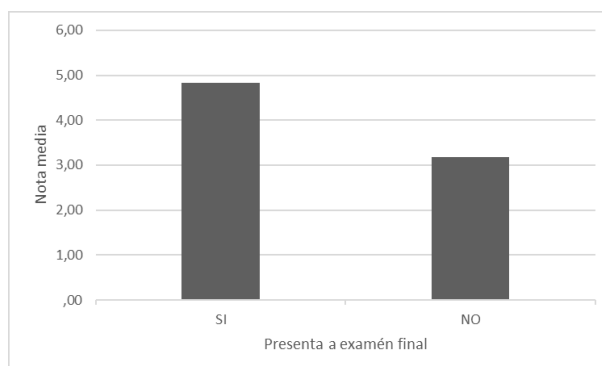
En primer lugar, vamos a realizar un análisis descriptivo de la muestra destacando sus rasgos más significativos para lo que nos basaremos inicialmente en un análisis de medias.

Al estudiar las medias de las notas de la evaluación continua tanto por asignaturas y curso o en base al número de pruebas en el que está dividida la evaluación continua, se observa que esta nota media es baja en cualquiera de los supuestos evaluados (en ningún caso sube del 5,5 la nota media de la evaluación continua).

Es de resaltar que al analizar la nota de la evaluación continua en función del número de pruebas realizadas, las medias de notas obtenidas nos muestran que el incremento en el número de pruebas hace que se incremente la nota total de la evaluación continua obtenida por los alumnos.

Si clasificamos a los alumnos en función de que se hayan presentado o no al examen final, para ver en qué medida puede haber afectado la nota de la evaluación continua a esta decisión, podemos concluir que existen diferencias muy significativas entre

ambas medias (tal y como se incluye en la Figura 1) ( $p < 0,05$  Prueba T para muestras independientes). En principio parece que una baja nota en la evaluación continua está siendo un factor significativo para que el alumno decida no presentarse al examen final, lo que por otro lado es coherente con el hecho de que la evaluación continua pretende facilitar el aprendizaje, y si el alumno percibe que los resultados de las pruebas de este proceso no han sido satisfactorios, no ha alcanzado el nivel de conocimientos suficiente para afrontar el examen final.



**Figura 1.** Nota media de la evaluación continua de los alumnos que se presentan o no al examen final

Fuente: Elaboración propia

Además, en esta misma línea de análisis, también se ha comprobado para la primera convocatoria de todas las asignaturas de la muestra, que los alumnos que superan la evaluación continua se presentan al examen final (el 96% de los alumnos que aprueban la evaluación continua). Esto sucede en la primera convocatoria que es la principal y más numerosa, y por lo tanto la que en este sentido puede ser más concluyente.

### *Análisis de tablas de contingencia y chi cuadrado*

Los siguientes resultados son los que obtenemos de las tablas de contingencia, en las que como describíamos en la metodología, hemos cruzado las variables objeto de nuestro estudio, previamente categorizadas, con el objeto de comprobar si efectivamente están relacionadas. El objetivo sería comprobar que el número de pruebas de evaluación continua influye sobre la nota del examen final, que es donde finalmente se plasmarían los resultados del aprendizaje. En primer lugar, aplicamos un test de chi cuadrado a todos los cruces analizados en las tablas de contingencia para comprobar la significatividad de los mismos, obteniendo, que en todos los casos existen influencias significativas al menos con una  $p < 0,05$ .

**Tabla 1.** Tabla de contingencia de aprobados/suspensos y número de pruebas parciales

Número pruebas	Aprobados/suspensos en el examen		Total
	Suspense	Aprobado	
2	121	115	236
3	140	85	225
4	126	118	244
Total	387	318	705

Fuente: Elaboración Propia

Así, con respecto a los aprobados y suspensos en el examen y el número de pruebas parciales realizadas (Tabla 1) se puede observar de nuevo que no existe un efecto sobre los mismos si van aumentando el número de pruebas parciales. En la Tabla 2 podemos ver claramente que:

- La mayoría de los alumnos que no aprueban la evaluación continua no se presentan al examen final,
- La mayoría de los alumnos que aprueban la evaluación continua se presentan al examen final y además lo aprueban o, al contrario,
- Que la mayoría de los alumnos que suspenden el examen final han suspendido previamente la evaluación continua, y
- Que la mayoría de los alumnos que aprueban el examen final han aprobado la evaluación continua.

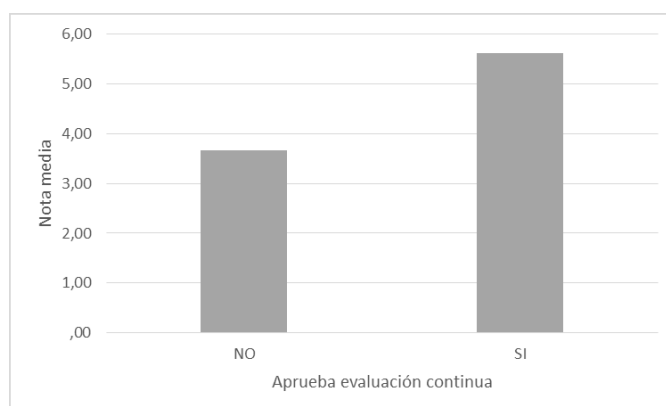
**Tabla 2.** Tabla de contingencia no presentados, suspensos y aprobados en el examen final y aprobados/suspensos evaluación continua

		Aprueba_eva_continua		Total
		NO	SI	
Examen final	No presentado	833	132	965
	Suspense	281	106	387
	Aprobado	116	202	318
Total		1230	440	1670

Fuente: Elaboración propia

Si se analiza la nota media en el examen final en base a la nota obtenida en la evaluación continua a lo largo del curso, los resultados muestran (Figura 2) como los alumnos que habían previamente aprobado la evaluación continua obtuvieron en el examen final una nota media aprobada, superior en 2 puntos, a los que no habían alcanzado el aprobado en la evaluación continua, que además suspenden el examen final.





**Figura 2.** Media de nota del examen en función de aprobar o suspender evaluación continua  
Fuente: Elaboración propia

## Conclusiones

Tras el estudio realizado podemos afirmar que la evaluación continua favorece el aprendizaje en las asignaturas de contabilidad financiera, lo que se refleja en la nota del examen final, tal y como muestran los siguientes resultados:

Una baja nota en la evaluación continua supone un alto incentivo para que el alumno no se presente al examen final y, al contrario, un aprobado en la evaluación continua constituye un indicador para el alumno de que puede presentarse al examen final pues ha ido superando los objetivos del aprendizaje.

La mayoría de alumnos que aprueban la evaluación continua superan el examen final, así como los alumnos que no aprueban la evaluación continua tampoco llegan a aprobar el examen final.

Finalmente confirmamos las dos hipótesis de partida. Por un lado, la que se refiere al efecto positivo de la evaluación continua sobre el aprendizaje. También se ha constatado el efecto motivador/desmotivador que supone para el alumno el superar la evaluación continua, lo cual se traduce en su presentación o no al examen final. Por lo tanto, se pone de manifiesto cómo la nota de la evaluación continua supone un elemento diferenciador en las posibilidades de superación de la asignatura por parte de los alumnos, debido a su alta influencia en el resultado del examen final, confirmando así los antecedentes en la materia sobre el efecto formativo de la evaluación continua.

## Referencias

- Alcaraz, N., Fernández, M., y Sola, M. (2012). La voz del alumnado en los procesos de evaluación docente universitaria. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(2), 26-39.
- Black, P., y William, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 5(1), 7-74. doi: 10.1080/0969595980050102).

- Camacho Miñano, M.M., Urquía Grande, E., Pascual Ezama, D., y Rivero Menéndez, M.J. (2016). Recursos multimedia para el aprendizaje de contabilidad financiera en los grados bilingües. *Educación XXI*, 19(1), 63-89. doi: 10.5944/educXXI.13941.
- Cano, M.D. (2011). Students' involvement in continuous assessment methodologies: A case study for a distributed information systems course. *IEEE Transactions on Education*, 54(3), 442-451. doi:10.1109/TE.2010.2073708.
- Carless, D. (2007). Learning-oriented assessment: conceptual bases and practical implications. *Innovations in Education and Teaching International*, 44(1), 57-66.
- Crisp, B.R. (2007). Is it worth the effort? How feedback influences students' subsequent submission of assessable work. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 32(5), 571-581.
- Crooks, T.J. (1988). The impact of classroom evaluation practices on students. *Review of Educational Research*, 58(4), 438-481.
- Dowell, L. Mc, Sambell, K., Bazin, V., Penlington, R., Wakelin, D., Wickes, H., y Smailes, J. (2007). Assessment design for learner responsibility, May. Recuperado de: [http://www.reap.ac.uk/reap/reap07/Portals/2/CSL/feast%20of%20case%20studies/Assessment\\_for\\_learning\\_current\\_practice\\_exemplars\\_from\\_CETL.pdf](http://www.reap.ac.uk/reap/reap07/Portals/2/CSL/feast%20of%20case%20studies/Assessment_for_learning_current_practice_exemplars_from_CETL.pdf)
- Fraile, A., López, V.M., Castejón, F.J., y Romero, R. (2013). La evaluación formativa en docencia universitaria y el rendimiento académico del alumnado. *Aula Abierta*, 41, 23-34.
- Gámiz Sánchez, V., y Gallego Arrufat, M.J. (2016). Modelo de análisis de metodologías didácticas semipresenciales en educación superior. *Educación XXI*, 19(1), 39-61. Doi: 10.5944/educXXI.13946
- Gibbs, G. (2006). Why assessment is changing. En C. Bryan y K. Klegg (Eds.), *Innovative Assessment in Higher Education*. Abingdon: Routledge.
- Gibbs, G., y Simpson, C. (2004). Conditions under which assessment supports students' learning. *Learning and teaching in higher education*, 1, 3-31. Recuperado de: <https://sydney.edu.au/education-portfolio/ei/assessmentresources/pdf/Gibbs%20and%20Simpson.pdf>
- Hernández, R. (2012). Does continuous assessment in higher education support student learning? *Higher Education*, 64, 489-502. doi:10.1007/s10734-012-9506-7
- Inda Caro, M., Álvarez González, S., y Álvarez Rubio, R. (2008). Métodos de evaluación en la enseñanza superior. *Revista de Investigación Educativa*, 26(2), 539-552. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283321909014>
- Isaksson, S. (2008). Assess as you go: the effect of continuous assessment on student learning during a short course in archaeology. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 33(1), 1-7. doi: 10.1080/02602930601122498
- Jareño Cebrián, F., y López García, R. (2015). Actividades de evaluación continua- correlación con la calificación de la prueba final y efecto sobre la calificación final. Evidencia en Administración y Dirección de Empresas. *Revista Complutense de Educación*, 26 (2), 241-254.
- López-Pastor, V.M. (2011). El papel de la evaluación formativa en la evaluación por competencias: aportaciones de la red de evaluación formativa y compartida en docencia universitaria. *Revista de Docencia Universitaria*, 9(1), 159-173.
- Martínez Clares, P., Pérez Cusó, J., y Martínez Juárez, M. (2016). Las TICs y el entorno virtual para la tutoría universitaria. *Educación XXI*, 19(1), 287-310. doi: 10.5944/educXXI.13942

- Moro-Egido, A.I. (2016). An assessment of evaluation techniques in higher education: the experience of macroeconomics. *Cultura y Educación*, 28(4), 826-862. doi: 10.1080/11356405.2016.1230294
- Palacios Picos, A. (2004). El crédito europeo como motor de cambio en la configuración del Espacio Europeo de la Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(3), 197-205.
- Parkes, K.A. (2010). Performance Assessment: Lessons from Performers. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 22(1), 98-106. Recuperado de: <http://www.itsetl.org/ijtlhe>
- Pascual Ezama, D., Camacho Miñano, M<sup>a</sup> M., Urquía Grande, E., y Müller, A. (2011). ¿Son los nuevos criterios de evaluación en el marco del EEES adecuados para valorar el rendimiento académico de los alumnos? Experiencia en Contabilidad Financiera. *Revista de Educación en Contabilidad, Finanzas y Administración de Empresas*, 2, 67-83.
- Poza-Lujan, J.L., Calafate, C.T., Posadas-Yague, J.L., y Cano, J.C. (2016). Assessing the Impact of Continuous Evaluation Strategies: Tradeoff between Student Performance and Instructor Effort. *IEEE Transactions on Education*, 59(1), 17-23. doi: 10.1109/TE.2015.2418740
- San Martín Gutiérrez, S., Jiménez Torres, N., y Jerónimo Sánchez-Beato, E. (2016). La evaluación del alumno universitario en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Aula Abierta*, 44, 7-14. doi: 10.1016/j.aula.2015.03.003.
- Sánchez-Martín, M. del P., Pascual-Ezama, D., y Delgado-Jalón, M. L. (2017). Estudiantes mejor informados: mejores resultados académicos. *Revista de Contabilidad-Spanish Accounting Review*, 20(1), 47-54.
- Trigueros Cervantes, C., Rivera García, E., y De la Torre Navarro, E. (2012). La evaluación en el aula universitaria: del examen tradicional a la autoevaluación. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 12(47), 473-491.
- Trotter, E. (2006). Student perceptions of continuous summative assessment. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 31(5), 505-521.
- Wootton, S. (2002). Encouraging learning or measuring failure? *Teaching in Higher Education*, 7(3), 353-357.
- Yorke, M. (2003). Formative Assessment in higher education: Moves Howard theory and the enhancement of pedagogic practice. *Higher education*, 45(4), 477-501.

---

**José Manuel Santos Jaén** es Doctor en Ciencias Sociales y Jurídicas por la Universidad Católica San Antonio, además de Graduado en ADE, Graduado en Derecho y Master en Dirección Financiera, Master en MBA y Master en Auditoría de Cuentas. Actualmente es profesor del Departamento de Economía Financiera y Contabilidad de la Universidad de Murcia, entre sus trabajos dentro del campo de la innovación destaca el ser el Coordinador de un Manual de Contabilidad Financiera para Personas con Discapacidad Intelectual.

---