



Universitat d'Alacant  
Universidad de Alicante

UA

UNIVERSIDAD DE ALICANTE  
Vicerrectorado de Estudios, Formación y Calidad  
ICE- Instituto de Ciencias de la Educación

# XII JORNADAS DE REDES DE INVESTIGACIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA

El reconocimiento docente: innovar e investigar con criterios de calidad

ISBN: 978-84-697-0709-8



Disenio: Gabinete de Imagen y Comunicación Gráfica de la Universidad de Alicante

# XII JORNADES DE XARXES D'INVESTIGACIÓ EN DOCÈNCIA UNIVERSITÀRIA

El reconeixement docent: innovar i investigar amb criteris de qualitat

**Coordinadores**

**María Teresa Tortosa Ybáñez**

**José Daniel Álvarez Teruel**

**Neus Pellín Buades**

© **Del texto: los autores**

© **De esta edición:**

**Universidad de Alicante**

**Vicerrectorado de Estudios, Formación y Calidad**

**Instituto de Ciencias de la Educación (ICE)**

**ISBN: 978-84-697-0709-8**

**Revisión y maquetación: Neus Pellín Buades**

## **Experiencias de utilización del proceso de evaluación continua en la educación superior**

R. Sanmartín López

*Estudiante de la Universidad de Alicante*

### **RESUMEN (ABSTRACT)**

El plan Bolonia supuso la reconsideración del concepto de enseñanza y de evaluación. Los exámenes finales y las lecciones magistrales tuvieron que ser reemplazadas por sesiones interactivas, combinadas con aprendizaje autónomo del alumno y de una evaluación continua, en la cual el examen final solamente es una parte de la nota total. Parece claro que con este tipo de evaluación los alumnos adquieren un conocimiento más completo y funcional, ya que para alcanzarlo deben desarrollar una serie de habilidades diversas. Por tanto, el objetivo de esta investigación es realizar una revisión literaria de las distintas prácticas de evaluación continua en la educación superior. A través de esta revisión, se obtienen los beneficios, las dificultades y las posibles mejoras de este tipo de evaluación, con el objetivo de mejorar la formación de los estudiantes para que sean capaces de superar los retos que se encontrarán a lo largo de su vida.

**Palabras clave:** evaluación continua; educación superior; aprendizaje autónomo; plan Bolonia.

## 1. INTRODUCCIÓN

### 1.1 Problema/cuestión.

La educación superior ha sufrido una serie de cambios metodológicos y estructurales en los últimos años. El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) mediante el Plan Bolonia ha modificado los cimientos de las Universidades. Esta modificación, ha provocado la reflexión de los docentes acerca de los métodos educativos empleados hasta el momento, lo que les ha llevado a proponer una evolución hacia métodos de enseñanza que impliquen más al alumnado en su aprendizaje.

Por consiguiente, los docentes universitarios comenzaron a reflexionar sobre su trabajo y se esforzaron por mejorar su docencia, por ejemplo, a través de cambios en el sistema de evaluación. En este sentido, considero importante revisar la literatura para identificar ejemplos de evaluación continua en la educación superior y analizarlos con la finalidad de encontrar los beneficios y dificultades de este tipo de sistema. De este modo, se podrá crear una idea general sobre el tema que sirva de ayuda a docentes que pretendan seguir este tipo de sistemas de evaluación.

A continuación, procedo a realizar una revisión de la literatura que existe sobre el tema, partiendo de los desencadenantes del cambio educativo y de las habilidades que se espera que los alumnos adquieran una vez finalizado su período de formación.

### 1.2 Revisión de la literatura.

Para conocer un poco el cambio de la educación universitaria es necesario recurrir al informe de la Comisión Boyer, *“Reinventing undergraduate education: A Blueprint for America’s Research Universities”* (1998). Este informe abogaba por una reconstrucción de los aprendizajes universitarios, ya que muchos alumnos finalizaban sus grados sin la capacidad de pensar lógicamente, escribir con claridad o mantener un discurso coherente. En consecuencia, la citada Comisión propuso sustituir el modelo de educación universitaria por una integrada comunidad de aprendices. Es importante que la universidad ayude a integrar las tres oportunidades educativas: aprender a través de la investigación, dominar las destrezas necesarias para desarrollarse profesionalmente y disfrutar con el estudio. Por todo ello, se debe facilitar la interacción entre alumnos, profesores y recursos. Algunas recomendaciones del informe son: aprendizaje basado en la investigación guiada, aprendizaje a través de proyectos, seminarios, estímulo de la comunicación oral y escrita, y la cultivación de un sentido comunitario y de identidad profesional.

No solo la Comisión abogaba por el cambio de educación superior, ya que Barrie (2007) comentaba que era importante que las universidades formaran a los alumnos con una serie de atributos genéricos. Estos atributos se corresponden con la curiosidad intelectual, la habilidad para adaptarse a la diversidad y a perspectivas alternativas, la habilidad para crear y defender ideas y la habilidad para usar la comunicación como un vehículo del aprendizaje. A su vez, Archer (2008) defendía que la universidad desde una perspectiva tradicional no fomenta la autenticidad de su alumnado y limita el éxito futuro que muchos de ellos puedan tener. Es necesario, por tanto, cambiar hacia una comunidad de aprendizaje que proporcione una autonomía auténtica a sus estudiantes. Esta misma idea aparecía en el informe *Propuestas para la Renovación de las Metodologías Educativas*, elaborado por el Ministerio de Educación y Ciencia (MEC, 2006). En dicho documento se sugería que las universidades abogaran por métodos de enseñanza en los cuales los estudiantes fueran los que controlaran su propio proceso educativo, lo que suponía la creación de un aprendizaje significativo y de mayor calidad.

Con todo esto, se definieron las competencias de los alumnados que formaran parte del nuevo marco común de aprendizaje universitario. Estas competencias aparecen en el documento titulado “*Shared ‘Dublin’ descriptors for Short Cycle, First Cycle, Second Cycle and Third Cycle Awards*” (2008). En él se indican las competencias que los alumnos universitarios deben dominar una vez finalicen los diversos estudios de la enseñanza universitaria. Me gustaría centrarme en las competencias que se espera de estudiantes que finalizan los estudios de grado universitarios. En este sentido, se defiende que los alumnos deben asentar los conocimientos en la base teórica creada en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria. Además, deben ser capaces de aplicar el nuevo conocimiento a situaciones que indiquen una aproximación a su área profesional y deben ser capaces de resolver problemas. A su vez, los alumnos deben poseer una habilidad para interpretar datos relevantes y realizar juicios que incluyan aspectos sociales, científicos o éticos. Asimismo, deben ser capaces de explicar temas a audiencias especialistas y no especialistas. Por último, deben desarrollar la capacidad de autonomía para aprender a lo largo de la vida, lo que comúnmente se conoce como aprender a aprender.

De esta forma, el proceso de Bolonia comenzó y se extendió por los diversos territorios de la Comunidad Europea. Heinze y Knill (2008) aportan que el Proceso de Bolonia se puede conceptualizar como un proceso de comunicación transnacional que se creó



para asentar unas bases dentro del Espacio Europeo de Educación Superior. La Educación Superior quedó internacionalizada (Gänzle, Meister y King, 2009).

Con la implantación del nuevo EEES y de los nuevos grados, los docentes han comenzado a proponer toda una serie de tareas en las cuales los estudiantes trabajan en grupo, se co-evalúan, participan en seminarios o elaboran cuadernos de trabajo (Fidalgo, 2011). Todo esto está provocando que la tarea del docente se distribuya a lo largo de todo el curso y no sólo durante el período de exámenes, como sucedía anteriormente. Ahora es importante que los alumnos desarrollen las competencias que Bolonia plantea como necesarias para su posterior desempeño en el mundo laboral (Álvarez y Gómez, 2011; Cantero y López, 2011; Martínez, 2011), que aparecen reflejadas en los descriptores anteriormente citados.

Puesto que en la presente investigación nos estamos interesando por el sistema de evaluación que ha de aplicarse en la educación superior, considero importante rescatar la idea de González (2008). Este autor establece que la evaluación debe ser continua y puede llevarse a cabo en entornos presenciales, semipresenciales o virtuales. Asimismo, la evaluación debe ser coherente con el proceso de aprendizaje y con la metodología utilizada, y debe hacer referencia a la aplicación del conocimiento en contextos reales.

Los autores Espinosa et al. (2006) también defienden el uso de la evaluación continua para determinar el grado de adquisición de las competencias específicas de la asignatura. En este caso, no sólo abogan por la aplicación de la evaluación continua, sino que también defienden el trabajo en grupo. La evaluación, en este sentido, proporciona una valoración completa de todo el proceso de aprendizaje.

En esta línea, considero importante definir el término de evaluación continua. Según Martínez y Sauleda (2007), la evaluación continua o formativa es aquella que pretende mejorar el proceso de aprendizaje mediante una articulación que propicie la retroalimentación entre los resultados de la misma, el proceso de docencia y aprendizaje. Con el objetivo de rediseñarlo.

Por tanto, debido a que la evaluación continua es el sistema de evaluación más adecuado para conseguir los objetivos que se pretenden fomentar en el alumnado con el EEES, sería indicado analizar qué tipo de experiencias se han realizado en la educación superior aplicando este sistema. Para ello, sería conveniente revisar la literatura científica existente acerca de este tema e identificar qué tipo de beneficios y dificultades supone para el

proceso de enseñanza-aprendizaje universitario. De este modo, se podrá generar una información útil a la hora de implantar mejoras en el sistema.

### 1.3 Propósito.

Con todo lo comentado hasta el momento, considero que el propósito de este estudio es identificar en artículos científicos los beneficios y las dificultades de la aplicación del sistema de evaluación continua en la educación superior. De esta forma, se podrá utilizar esta información para mejorar el sistema de educación superior.

No debemos olvidar que para que los alumnos desarrollen todas las competencias que vienen marcadas desde el EEES durante su formación, es necesario que exista un buen sistema de evaluación que recoja todas las habilidades adquiridas. En este sentido, conocer las experiencias que otros autores han tenido con el sistema de evaluación continua se hace indispensable.

## **2. DESARROLLO DE LA CUESTIÓN PLANTEADA**

### 2.1 Objetivos.

Los objetivos que se pretenden conseguir con la revisión de los artículos acerca de las experiencias con los sistemas de evaluación continua en la educación superior son los siguientes:

- Identificar las características que poseen los ejemplos de sistemas de evaluación continua de la educación superior obtenidos de la literatura científica encontrada.
- Clasificar las características encontradas en función de que sean beneficios para el aprendizaje o dificultades.
- Proponer mejoras para la enseñanza universitaria que se basen en la información obtenida de los análisis de los artículos.

### 2.2. Método y proceso de investigación.

Para llevar a cabo este artículo se realizó una búsqueda de documentos que reflejaran el uso de sistemas de evaluación continua en la educación superior en diversas bases de datos nacionales e internacionales. Tras obtener diversos resultados, se procedió a la lectura de los artículos que reflejaban la valoración de las experiencias realizadas.

Una vez finalizada esta lectura selectiva, se identificaron en todas ellas aspectos positivos y negativos de las experiencias realizadas. Una vez se identificaron todos estos aspectos, se procedió a la clasificación de los mismos en función de su naturaleza: beneficios o dificultades para el aprendizaje. A continuación se presentan los resultados obtenidos.

En la tabla 1 quedan recogidos los beneficios que se han obtenido del análisis de las experiencias con evaluación continua (Coll et al., 2007; Conca et al., 2013; Espinosa et al., 2006; García et al., 2005; Pueyo et al., 2008; Salvador et al., 2007).

Tabla 1. Beneficios de la evaluación continua en la educación superior

Persona a la que le afecta	Descripción del beneficio
Alumno	El premiar por la participación les ayuda a estudiar todos los días
Alumno	Se esfuerzan más y mejoran sus resultados académicos
Alumno	Estudia de un modo más habitual
Profesor	Obtiene una valoración integral del alumno, ya que se tienen en cuenta más aspectos
Alumno	Tienen más garantías de superar la asignatura, ya que asimilan de forma gradual los conocimientos y las competencias fijadas
Profesor	Los estudiantes comprenden su forma de evaluar
Alumno	Pueden reorientar su aprendizaje en función de los errores que vayan teniendo durante el proceso
Alumno	Les prepara para afrontar el examen final, ya que posee la misma estructura que las actividades que han ido realizando
Alumno	No posee todo el peso de la nota en un único examen final, por lo que elimina el estrés de evaluar su aprendizaje en una única prueba
Alumno	Les permite alcanzar un aprendizaje significativo si se conecta con actividades relacionadas con la práctica real

Los beneficios de la evaluación continua que se han podido extraer del análisis de diversos artículos nos muestran que la mayor parte de los beneficios afectan al alumno. A modo general, la evaluación continua produce mejores resultados académicos, mayor



motivación, mayor implicación, mayor hábito de estudio y menos estrés a la hora de afrontar los exámenes. Respecto al beneficio que le aporta al docente, cabe destacar que obtiene una visión más completa del aprendizaje del alumno y consigue que su forma de evaluar sea más entendible por parte de los estudiantes.

En la tabla 2, por su parte, quedan recogidas las dificultades que se han encontrado a la hora de analizar las experiencias con evaluación continua (Coll et al., 2007; Conca et al., 2013; Espinosa et al., 2006; García et al., 2005; Pueyo et al., 2008; Salvador et al., 2007).

Tabla 2. Dificultades de la evaluación continua en la educación superior

Persona a la que le afecta	Descripción de la dificultad
Profesor	Premiar la participación genera en la clase un ambiente de tensión y competitividad
Alumno	Pueden tener vergüenza a la hora de intervenir en clase
Profesor	Si flexibiliza su estructura puede provocar que no todos los alumnos puedan seguirla y opten por una evaluación final
Alumno	Tienen que trabajar más fuera del aula, si se compara con lo que trabajan para la evaluación final
Profesor	Su volumen de trabajo aumenta
Profesor y alumno	Poseen una mentalidad anclada en la evaluación tradicional que es necesario cambiar

Las dificultades de la evaluación continua en la educación superior afectan en mayor modo al profesorado. Por un lado, si los docentes premian la participación en clase puede provocar un ambiente de tensión y competitividad en los alumnos, el cual no puede dejar buenos resultados. Asimismo, si se establecen muchos requisitos para llevar a cabo la evaluación continua (asistencia a clase, entrega de trabajos, participación en clase, etc.) puede provocar que mucho alumnado no pueda abarcarlo y opte por una evaluación final. Por último, el volumen de trabajo tanto del alumno como el profesor se ve aumentado, por lo que es importante cambiar su mentalidad de evaluación tradicional para conseguir resultados.

### 3. CONCLUSIONES

Una vez identificados los beneficios y las dificultades de la evaluación continua en la educación superior, pienso que es adecuado resumir toda la información obtenida y sugerir

propuestas de mejora que pueden ayudar a potenciar el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación superior.

Respecto a los beneficios que aporta la evaluación continua, tanto para los estudiantes como para los discentes, me gustaría destacar el aumento de la motivación y del rendimiento que esta metodología produce en el alumnado. Como se pueden observar en la investigación de Conca et al. (2013). A su vez, los alumnos pueden experimentar menos estrés ante la no necesidad de aprobar un examen final para que todo el esfuerzo del curso se vea recompensado. Su esfuerzo tiene más coherencia con los criterios de evaluación de este tipo de sistema de evaluación que con los de la evaluación tradicional final.

También es importante destacar la posibilidad de obtener una evaluación global del alumno, sin necesidad de basar toda la valoración en una prueba final. En este sentido, el EEES pretende que los alumnos adquieran una serie de competencias y la evaluación de esas competencias solo es posible si el alumno las evidencia durante un periodo de tiempo (García et al., 2005). Asimismo, se ha observado que la evaluación continua permite que el alumno se implique de forma plena en su aprendizaje y pueda corregir los errores que va cometiendo a lo largo del proceso. Como indica Coll (2004) es imprescindible que los alumnos se impliquen y se esfuercen para que el sistema de evaluación continua obtenga los resultados esperados.

Por lo que respecta a las dificultades con las cuales nos podemos encontrar a la hora de implantar un sistema de evaluación de este tipo, es importante destacar la necesidad de cambiar la mentalidad, tanto de los discentes como de los docentes. Es básico considerar la necesidad del cambio de mentalidad de los implicados, la cantidad de trabajo que genera este trabajo en la práctica docente y el derecho del alumnado a elegir entre diversos tipos de evaluación (Pueyo et al., 2008). Además de estos aspectos, los participantes deben ser consecuentes con las decisiones tomadas, tanto en lo que respecta al alumnado como al profesorado.

Entre las dificultades encontradas, también se ha detectado una posible renuncia de los alumnos a seguir este tipo de evaluación. En este sentido, a pesar de la no obligatoriedad de realizar un sistema de evaluación continua, es recomendable que los docentes procuren que su alumnado lo siga (García et al., 2005); incentivando su participación, flexibilizando los requerimientos y mostrándoles los beneficios que posee para su formación.

Es cierto que el tiempo de trabajo necesario para poder participar en este sistema de evaluación se verá aumentado. Por un lado, los alumnos deben dedicar más tiempo fuera de

las clases para llevar un control habitual de las materias y para realizar las tareas exigidas. Por otro lado, los docentes deben ampliar su dedicación para preparar las sesiones, llevar un control de los trabajos, orientar a cada alumno en lo que necesite, entre otras muchas responsabilidades. En consecuencia, para poder aplicar este tipo de evaluación es importante asumir el reto y el esfuerzo de desarrollo traducido en un aumento de carga horaria en la mayor parte de los participantes (Pueyo et al., 2008).

A modo de conclusión, si se quiere llegar a implantar un sistema de evaluación continua en la educación superior, es necesario que se mejoren las condiciones en las que tiene lugar el ejercicio de la docencia universitaria, entre otros aspectos los que tienen que ver con la manera en la que se define la dedicación docente, su reconocimiento en comparación con el de otras tareas del profesorado universitario (investigación) y el número de alumnos por grupo de docencia (Coll et al., 2007). Estas condiciones de carácter institucional son esenciales para que se consolide la implantación eficaz y sostenible de este tipo de evaluación en las universidades y, a su vez, se alcance la mejora de la calidad de la docencia universitaria.

A través del análisis se ha podido crear un documento que ha recogido algunos de los beneficios que posee este tipo de evaluación. No obstante, la investigación también cuenta con una serie de limitaciones. Por un lado, para generar una visión más acorde a la realidad, se podría aumentar el número de artículos a analizar y complementar estos análisis con información recabada de primera mano. Me refiero a incluir en la investigación opiniones de los protagonistas de este proceso, que en este caso son los alumnos y los profesores. Por otro lado, la información de este documento es puramente teórica, ya que se basa en escritos científicos. Por lo que una posible aplicación de las propuestas de mejora obtenidas en este documento para comprobar su validez podría ser de gran utilidad.

Para acabar, me gustaría destacar la importancia que tiene la investigación-acción sobre el tema de la evaluación continua en la educación superior. Como se ha podido comprobar a lo largo del presente documento, el EEES pretende que los alumnos adquieran una serie de competencias básicas que les serán de gran ayuda en su futuro profesional. Por consiguiente, los docentes deben estar seguros que sus alumnos consiguen desarrollar todo este tipo de competencias, y la evaluación continua es un recurso esencial para valorarlo. Futuras investigaciones acerca de este tema podrían ir encaminadas a mejorar la aplicación de estos sistemas con el objetivo de ayudar a los futuros docentes. La mejora en la calidad de la

docencia universitaria se entiende como prioritaria para que los alumnos se sientan protagonistas en su proceso de aprendizaje, y se conviertan en trabajadores críticos y eficientes.

#### 4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, J.D. y Gómez, M<sup>a</sup>.C. (2011): “El Espacio Europeo de Educación Superior, las competencias, el trabajo colaborativo, la calidad... Algunas pinceladas”. En Gómez, M<sup>a</sup>.C. y Álvarez, J.D. (Coordinadores) (2011). *El trabajo colaborativo como indicador de calidad del Espacio Europeo de Educación Superior*, volumen I, Marfil: Alcoy, 17-34.
- Archer, L. (2008). Younger academics’ constructions of ‘authenticity’, ‘success’ and professional identity. *Studies in Higher Education*, 33(4), 385-403.
- Barrie, S. C. (2007). A conceptual framework for the teaching and learning of generic graduate attributes. *Studies in Higher Education*, 32(4), 439-458.
- Boyer Commission on Educating Undergraduates in the Research University. (1998). *Reinventing undergraduate education: A Blueprint for America’s Research Universities*. Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching. <http://naples.cc.sunysb.edu/Pres/boyer.nsf/>, recuperado el 7 de agosto de 2008.
- Cantero, M.P. y López, M.P. (2011): “El aprendizaje cooperativo: Una competencia clave para la mejora de la calidad de la enseñanza superior”, En Gómez, M<sup>a</sup>.C. y Álvarez, J.D. (Coordinadores) (2011). *El trabajo colaborativo como indicador de calidad del Espacio Europeo de Educación Superior*, volumen I, Marfil: Alcoy, 139-150.
- Coll, C. (2004). Esfuerzo, ayuda y sentido en el aprendizaje escolar. *Aula de Innovación Educativa*, 120, 36-43.
- Coll, C., Rochera, M. J., Mayordomo, R. M. y Naranjo, M. (2007). Continuous assessment and support for learning: an experience in educational innovation with ICT support in higher education. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 5(3), 783-804.
- Conca, J. V., Guilló, J. T., Guerrero, R. A., de Juana Espinosa, S., Marhuenda, E. M., Sempere, V. S. y Sánchez, J. F. (2013). Mejoras en la metodología y sistema de evaluación. Una adecuación docente a la realidad de la evaluación continua.

- Espinosa, J., Jiménez, J., Olabe, M. y Basogain, X. (2006). Innovación docente para el desarrollo de competencias en el EEES. *Tecnologías Aplicadas a La Enseñanza De La Electrónica. Congreso Tecnologías Aplicadas a La Enseñanza De La Electrónica (TAAE 2006). Consulta, 26.*
- Fidalgo, A. (2011): “La innovación docente y los estudiantes”. *La Cuestión Universitaria. Los estudiantes universitarios en la era digital*, nº 7, 84-91. Disponible en: [http://www.lacuestionuniversitaria.upm.es/web/articulo.php?id\\_articulo=86](http://www.lacuestionuniversitaria.upm.es/web/articulo.php?id_articulo=86)
- Gänzle, S., Meister, S. y King, C. (2009). The bologna process and its impact on higher education at Russia’s margins: The case of kaliningrad. *Higher Education*, 57(4), 533-547.
- García, A. M. D., Bravo, R. B., Albero, J. G., Cuello, R. O. y Sancho, L. S. (2005). Competencias y diseño de la evaluación continua y final en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Programa de Estudios y Análisis.*
- González, M. R. (2008). El enfoque por competencias en el EEES y sus implicaciones en la enseñanza y el aprendizaje. *Tendencias Pedagógicas*, 13, 79.
- Heinze, T. y Knill, C. (2008). Analysing the differential impact of the bologna process: Theoretical considerations on national conditions for international policy convergence. *Higher Education*, 56(4), 493-510.
- Joint Quality Initiative. (2004). Shared ‘Dublin’ descriptors for short cycle, first cycle, second cycle and third cycle awards. *Draft 1, Working Document on JQI Meeting in Dublin.*
- Martínez, M. y Sauleda, N. (2007). Glosario EEES: terminología relativa al Espacio Europeo de Educación Superior. *Alicante: Marfil.*
- Martínez, Y. (2011): “Enseñar en la Universidad: Del aprendizaje individual al aprendizaje cooperativo”. En Gómez, M<sup>a</sup>.C. y Álvarez, J.D. (Coordinadores) (2011). *El trabajo colaborativo como indicador de calidad del Espacio Europeo de Educación Superior*, volumen I, Marfil: Alcoy, 235-248.
- Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) (2006). *Propuestas para la Renovación de las Metodologías Educativas en la Universidad.* Disponible en: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/detalle.action?cod=12114>
- Pueyo, Á. P., Sánchez, B. T., Pastor, V. M. L., Ortín, N. U., Lara, E. R., Bujosa, M. C. y Oliva, F. J. C. (2008). Evaluación formativa y compartida en la docencia universitaria y el Espacio Europeo de Educación Superior: cuestiones clave para su puesta en

práctica Formative and shared assessment in Higher Education and European Area of Higher Education: key questions for. *Revista de Educación*, 347, 435-451.

Salvador, C. C., Villach, M. J. R., Saíz, R. M. M. y Llanos, M. N. (2007). Evaluación continua y ayuda al aprendizaje. Análisis de una experiencia de innovación en educación superior con apoyo de las TIC. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 5(13), 783-804.