

Delfín Ortega-Sánchez y
Alexander López-Padrón
(eds.)

Educación y sociedad: claves interdisciplinarias

Educación y sociedad: claves interdisciplinarias

Delfín Ortega-Sánchez y Alexander López-Padrón (eds.)

Octaedro 
Editorial

COLECCIÓN: Universidad

TÍTULO: *Educación y sociedad: claves interdisciplinarias*

EDICIÓN:

Delfín Ortega-Sánchez
Alexander López-Padrón (eds.)

COMITÉ CIENTÍFICO INTERNACIONAL (edición de la obra):

Prof. Dr. Enric Bou, Università Ca' Foscari Venezia
Prof. Dr. Julio Cabero Almenara, Universidad de Sevilla
Prof. Dr. Miguel Cazorla Quevedo, Universidad de Alicante
Prof. Dr. Antonio Cortijo, University of California at Santa Barbara
Prof. Dra. José María Esteve Faubel, Universidad de Alicante
Prof. Dr. Massimiliano Fiorucci, Università degli studi Roma Tre
Prof. Dra. Carolina Flores Lueg, Universidad del Bío-Bío
Prof. Dra. Mariana González Boluda, University of Leicester
Prof. Dr. Alexander López Padrón, Universidad Técnica de Manabí
Prof. Dr. Santiago Mengual Andrés, Universitat de València
Prof. Dra. María Paz Prendes Espinosa, Universidad de Murcia
Prof. Dra. Rozalya Sasor, Jagiellonian University in Kraków
Prof. Dr. Fabrizio Manuel Sirignano, Università degli Studi Suor Orsola Benincasa
Prof. Dra. Maria Stefanie Vasquez Peñafiel, Escuela Politécnica Nacional (Ecuador)

En este libro se recogen únicamente las aportaciones que han superado un riguroso proceso de selección y evaluación (*double blind peer review process*) según los siguientes criterios de evaluación: calidad del texto enviado, novedad y pertinencia del tema, originalidad de la propuesta, fundamentación bibliográfica y rigor científico.

Primera edición: noviembre de 2023

© De la edición: Delfín Ortega-Sánchez y Alexander López-Padrón

© Del texto: Las autoras y autores

© De esta edición:

Ediciones OCTAEDRO, S.L.
C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona
Tel.: 93 246 40 02 – Fax: 93 231 18 68
www.octaedro.com – octaedro@octaedro.com

ISBN: 978-84-10054-35-6

Producción: Ediciones Octaedro

Esta publicación está sujeta a la Licencia Internacional Pública de Atribución/Reconocimiento-NoComercial 4.0 de Creative Commons. Puede consultar las condiciones de esta licencia si accede a: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>.

NOTA EDITORIAL: Las opiniones y contenidos de los textos publicados en esta obra son de responsabilidad exclusiva de los autores.

Publicación en *Open Access* – Acceso abierto

Índice

Prólogo.....	1
<i>Evaluación continua en el área de contabilidad/finanzas</i> David Abad Díaz, Raúl Iñiguez Sánchez, Francisco Poveda Fuentes.....	3
<i>Plan de intervención para el desarrollo de las funciones ejecutivas y el pensamiento en educación infantil</i> Judit Rebeca Acebes Gozalo	17
<i>La ¿mala? educación: alfabetización audiovisual y personajes LGBTQ+ en la divulgación de Pedro Almodóvar en TikTok</i> <i>Bad? education: media literacy and LGBTQ+ characters in Pedro Almodóvar's TikTok outreach</i> Javier Acevedo Nieto, María Marcos Ramos	29
<i>Origen de las desigualdades por sexo en el aula de Primaria. Un estudio de caso</i> Marta Adell-Espartosa, Liberto Carratalà Puertas.....	40
<i>Valoración del alumnado sobre la metodología de resolución de casos prácticos en la asignatura de Educación Social e Intercultural</i> Teodora Agudo Valiente, Marta Cebollada Usón, Camino Felices Caudevilla.....	51
<i>El huerto como contexto educativo para el desarrollo de competencias en sostenibilidad y en ciencia en alumnado universitario</i> Fátima Aguilera Padilla	60
<i>Interconectando aprendizajes científicos y matemático-estadísticos en el profesorado en formación inicial a través del estudio de la huella de carbono</i> Fátima Aguilera Padilla, Khader Faiez Abu-Helaiel Jadallah.....	71
<i>Redes culturales entre el Mediterráneo y el área norteafricana a través del ejército romano</i> Almansa Fernández, Marco.....	84
<i>Educación Física en Primaria. Enseñanza competencial a través del Design Thinking</i> Juana María Anguita Acero, Eduardo López Bertomeo, María del Carmen del Amo Chicharro, Ángel Luis González Olivares	94
<i>Una experiencia de aprendizaje basado en proyectos para Estadística en el ámbito agro- alimentario universitario</i> M. Concepción Ayuso-Yuste, Pedro Martín, Julio Salguero	103
<i>Cómo leer clásicos en el aula de Primaria mediante REA: el caso de Sor Juana Inés de la Cruz</i> Ignacio Ballester Pardo	114
<i>Enhancing Communicative Skills and Critical Thinking through Oxford-Style Debates in English Teaching for Year 11 Students.</i> Elena Bañares-Marivela	125
<i>Lectura colaborativa y multimodal: innovación pedagógica en la lectura de Romeo y Julieta en estudiantes chilenos de secundaria</i> Gabriela Barrios Ruiz, Alba Ambrós-Pallarés.....	138

<i>Poesia experimental i art urbà a primària. Un estudi sobre pensament crític i creativitat en el marc de la sostenibilitat</i>	
Alexandre Bataller, Julieta Torrents	148
<i>Una aventura digital que combina ABP y TIC para introducir el pensamiento computacional en secundaria</i>	
Francisco J. Benjumeda Muñoz, Isabel M. Romero Albaladejo	158
<i>Aprendizaje-Servicio: un enfoque equilibrado para impulsar la participación del alumnado de Educación Infantil</i>	
María Dolores Bermejo Andreo	170
<i>Interculturality and person. Pedagogical perspectives</i>	
Francesco Bossio	181
<i>Challenges in the implementation of distance learning in the modern education system of Greece. The role of artificial intelligence</i>	
Marinos Bouchtsis	189
<i>La lógica fantástica en The Lost Room: una lección de los objetos para la imaginación creadora</i>	
Luis Bouille de Vicente	200
<i>El profesorado de los grados de educación: sus competencias a debate</i>	
Antonio Burgos García, M ^a Dolores Villena Martínez, Inmaculada Montero García, Javier Carrillo Rosúa, Purificación Pérez-García	211
<i>Estudio del interés en controversias sociocientíficas del futuro profesorado de ciencias: una aproximación en la Región Amazónica.</i>	
Pedro Daniel Cadena Nogales, José Javier Verdugo-Perona, Lisbeth Estefanía Córdova Ordóñez	220
<i>Dame Alas, un proyecto educativo de ciencia ciudadana para conocer y valorar la biodiversidad en entornos urbanos</i>	
Genina Calafell-Subirà, Mireia Esparza Pagès, Gregorio Jiménez Valverde	236
<i>Interés e impacto de actividades relacionadas con el consumo responsable en el alumnado de Magisterio</i>	
Guiomar Calvo Sevillano, Javier Martínez-Aznar, Annabella Salamanca Villate, Amaya Satrústegui Moreno	246
<i>Proyecto de percepción artística HAPTIC®: perspectivas desde el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA)</i>	
Carmen Carpio de los Pinos, Arturo Galán Gonzále, Angela Celis Sánchez	258
<i>Análisis de la implicación proambiental del alumnado universitario y propuesta de intervención formativa ad hoc</i>	
Jonathan Castañeda Fernández	271
<i>Aportaciones a la innovación educativa en la formación del futuro profesorado de Educación Secundaria: el laboratorio pedagógico</i>	
Ana Castro-Zubizarreta, Carmen Moral, Pedro Álvarez, José Ángel Mier	284
<i>Proceso de adaptación al entorno virtual del taekwondo para el entrenamiento de personas con discapacidad intelectual</i>	
Vanesa Castro Salgado, Zuriñe Gaintza Jauregi	295

<i>Dimensiones del talento a la base de la figura del profesor talentoso: propuesta teórica desde un paradigma diverso</i>	
Marco Catalán Urbina, Pedro Jurado de los Santos	307
<i>Incidencia de Factores Personales sobre el uso problemático de las Redes Sociales por parte del alumnado de Postgrado</i>	
Sara Cebrián Cifuentes, Empar Guerrero Valverde, Sabina Checa Caballero	317
<i>Evaluación del proceso de digitalización de un centro educativo de la Comunidad Autónoma de Extremadura</i>	
Isabel Cerezo Cortijo	330
<i>The intercultural approach to training of Human Resources in the public hospital Sector in Greece</i>	
Choleva Magdalini	338
<i>Aprendizaje y Servicio Universitario en la formación del profesorado. Visión desde las entidades sociales participantes</i>	
Teresa Coma-Roselló, Ana Diez-Barturen Llombart, Jorge Bernad Vicente	349
<i>Videojuegos para detectar noticias falsas y combatir la desinformación</i>	
Ruth S. Contreras-Espinosa, Jose Luis Eguia-Gomez, Emiliano Labrador	360
<i>Reflexiones sobre el conocimiento base del maestro de lenguas adicionales en Educación Infantil</i>	
Beatriz Cortina-Pérez	374
<i>El teatro y las emociones en el aula. El barroco a través de un entremés de Cervantes</i>	
Ana Costa Pérez	386
<i>Las competencias clave y la centralidad del aprendizaje para la construcción de una profesión docente. El valor de la formación y las similitudes entre el arte del teatro y el arte de la educación</i>	
Giorgio Crescenza	396
<i>Análisis de las dimensiones cognitiva y afectiva de la competencia comunicativa intercultural: una experiencia didáctica de intercambio lingüístico virtual (español-francés)</i>	
Rafael Cuevas Montero	406
<i>Una propuesta de modernización de la enseñanza en el grado de Comercio y Marketing</i>	
Ricardo Curto-Rodríguez	419
<i>The transformative role of the school and the teachers in Greek education</i>	
Eleni Davradou	427
<i>La condición física como variable predictora del funcionamiento ejecutivo en el alumnado de Educación Infantil. Examen de una experiencia educativa.</i>	
Manuel J. de la Torre-Cruz, José Enrique Moral García, Emilio J. Martínez-López	436
<i>Una propuesta didáctica para enseñar y aprender a investigar y ejercer en la Formación Docente</i>	
Matías Denis, Verena Schaefer	448
<i>Pedagogical-social suggestions and educational challenges in the society of change. Educational reflections and workshop experiences</i>	
Sabrina Di Giacomo	454

<i>Aprendizaje Basado en el Cine (ABC) como metodología para llevar a cabo proyectos interdisciplinares en Educación Secundaria</i>	
Silvia Díaz Herrero, Manuel Gértrudix Barrio.....	463
<i>Diseño pedagógico de Fiesta, la plataforma de educación con el cine gallego</i>	
Álvaro Dosil Rosende, Silvana Longueira Matos	471
<i>Comissió Pedagògica de pràctiques: un espai de col·laboració, construcció i transferència de coneixement</i>	
Maria José Espí Oliver, Jesús Moral Castrillo	483
<i>Motivación y autoeficacia en el aprendizaje de la competencia informativa</i>	
Jorge Espinoza Colón.....	494
<i>Creación e implementación de una práctica de química virtual con formato de escape room</i>	
Rocío Esquembre, M ^a José Martínez-Tomé, Felipe Hornos	503
<i>Estudio descriptivo y correlacional de la Competencia Digital en estudiantes de Secundaria y Bachillerato</i>	
Dr. Oliver Fernández González, Dra. Victoria Iñigo Menzona, Dr. César López Pérez, Dr. José Manuel Sánchez Ramírez	515
<i>Percepción de la memoria democrática en el alumnado de un Instituto de Enseñanza Secundaria de la provincia de Alicante (España)</i>	
S. Ferrero, G. Sebastiá.....	526
<i>Contrarrestar los obstáculos en la era de la educación. Lucha contra las desigualdades y perspectivas pedagógicas e institucionales.</i>	
Massimiliano Fiorucci.....	537
<i>Relaciones sociales durante el juego de bloques: estudio de caso en un aula de 2-3 años de educación infantil</i>	
José Pablo Franco López.....	546
<i>Aprendizajes in(ter)disciplinares como cambio educativo. Integrando la expresión musical, plástica y corporal en el Grado de Magisterio de Educación Infantil</i>	
Sara Fuentes Cid, Martín Caeiro Rodríguez, Rosa M. Serrano Pastor	558
<i>The education to the self-awareness for the development of emotional competence</i>	
Pasquale Gallo.....	570
<i>Alumnado con Síndrome de Down. Educación obligatoria y posibilidades al término</i>	
Ana García Hernández y Sara García Sánchez	578
<i>La clase invertida: una medida ordinaria de educación infantil y primaria implementada en el ámbito universitario</i>	
Patricia García Giménez, Yonatan Díaz Santa María, Jesús Molina Saorín	590
<i>El juego de roles: una herramienta didáctica para el desarrollo de habilidades en el alumnado de Comunicación Audiovisual</i>	
Manuel García Torre.....	598
<i>Geografía y patrimonio. Un ejemplo didáctico de itinerario por la provincia de Alicante aplicado a la escultura</i>	
Ariadna Garrigós Aunió.....	608

<i>Aprendizaje colaborativo de universitarios en secundaria: comparativa del consumo de sustancias de abuso y percepción de los estudiantes durante 2019-2023</i>	
Rosa M. Giner Pons, Moragrega Vergara, Inés, Cabedo Escrig, Nuria Andújar Pérez, Isabel Ibáñez Jaime, M. Dolores, Blázquez Ferrer, M. Amparo	617
<i>Elaboración de Pildoras Formativas como complemento afianzador de los contenidos y la creación del propio aprendizaje del alumnado en Biología</i>	
Rosa María Giráldez-Pérez, Antonio Ugía-Cabrera, Elia María Grueso Molina, Antonio Ugía-Giráldez	631
<i>Percepción de autoeficiencia para la escritura y elección de modalidad de titulación en docentes mexicanos</i>	
Eva Margarita Godínez López, Marco Antonio Rivera Treviño	642
<i>Diseño e implementación de la gamificación NucleGamE para el aprendizaje de contenidos de la asignatura Energía nuclear</i>	
Natalia Gómez Marín, Carlos Sierra Fernández, Dimas Pereira Obaya, Alba Lozano Letellier	658
<i>Relevancia del ámbito académico para la ansiedad escénica en músicos profesionales en formación: un estudio cualitativo con grupos de discusión</i>	
Belén Gómez López, Roberto Sánchez Cabrero	670
<i>Percepción del ciberacoso de los jóvenes estudiantes de secundaria mediante el uso del teléfono celular, caso de hermosillo, sonora, México</i>	
<i>Percepción de los jóvenes estudiantes de educación secundaria sobre el ciberacoso mediante el dispositivo móvil</i>	
Lucía Margarita González Barrón	682
<i>El desafío de adaptar la asignatura Biología Vegetal en el Grado en Ciencias Gastronómicas mediante metodologías activas y los ODS</i>	
M ^a Carmen González Mas, Begoña Renau Morata	692
<i>¿Son los espacios escolares ámbitos (institucionales) para la inclusión educativa? La respuesta de futuros profesionales</i>	
Virginia González Santamaría, María Isabel Calvo Álvarez, Lourdes Belén Espejo Villar, Patricia Torrijos Fincias, Eva María Torrecilla Sánchez	705
<i>El aprendizaje basado en proyectos. Una metodología útil para disminuir las diferencias de género en el comportamiento de reciclaje</i>	
Elena González-Gascón, María D. De-Juan-Vigaray	719
<i>¿Qué hacemos con la formación de los profesores?</i>	
<i>Reflexión crítica del tránsito del Instituto Pedagógico a la UMCE y la liberalización de la formación de docentes secundarios</i>	
Patricio Guzmán Contreras	730
<i>Tecnopedagogía: Una alternativa para el aprendizaje activo en nivel posgrado</i>	
Marcos Manuel Ibarra Núñez, Yanira Xiomara De la Cruz Castañeda, Carla Beatriz Capetillo Medrano	741
<i>Enseñar a enseñar: estudio de una actividad de microteaching con herramientas TIC en la formación inicial del profesorado de ciencias</i>	
Gregorio Jiménez Valverde, Mireia Esparza Pagès, Genina Calafell i Subirà	754

<i>El plan de estudios del Grado en Historia del Arte de la Universidad de Salamanca. Experiencia metodológica en la asignatura de Técnicas Artísticas.</i>	
Jesús Ángel Jiménez García	764
<i>Lectores principiantes: cómo la memoria de trabajo afecta su aprendizaje</i>	
Apostolos Kaltsas	780
<i>Strengthening Teacher-Parent Collaboration to Support Inclusion: Best Practices and Challenges</i>	
Spyridon Kazanopoulos	790
<i>The psycho-emotional experiences of families with children/adolescents with Autistic Spectrum Disorders (ASD)</i>	
Despina Kotsi	802
<i>Perfiles de motivación al logro en estudiantes de educación superior de Chile y España</i>	
Nelly Gromiria Lagos San Martín, Maritza Roxana Palma Luengo, Carmen Verónica López López	811
<i>The new paths of hatred. A pedagogical perspective for a conscious and planetary citizenship.</i>	
Marco Leggieri	820
<i>Utilización de la simulación para el aprendizaje de estrategias de evaluación de la voz en el Grado de Logopedia</i>	
Mercedes Llorente Santiago	829
<i>Oportunidades y obstáculos de las mujeres académicas en la educación superior: Un análisis a partir de sus voces</i>	
Mercy Julieta Logroño	838
<i>Análisis y desarrollo de la competencia digital docente en Centros de Educación Infantil y Primaria de Lugo</i>	
Raúl López Vilar	849
<i>Vincular competencias transversales y curriculares: algunas reflexiones sobre las experiencias de APS en el contexto del Movimiento “Avanguardie Educative”</i>	
Patrizia Lotti, Massimiliano Naldini, Lorenza Orlandini	862
<i>La rúbrica como herramienta de evaluación de la asignatura Práctica de Cinesterapia en el Grado de Fisioterapia</i>	
Eleonora Magni, Isabel Escobio-Prieto, Álvaro Borrallo- Riego, María Dolores Guerra-Martín	871
<i>Skill diversity and over-education: lessons from the Spanish labour market</i>	
Núria Mallorquí-Ruscalleda	880
<i>Beowulf, el origen del héroe</i>	
Robert March Tortajada, Julia Haba-Osca	894
<i>La educación de la transición democrática española mediante el testimonio de una maestra renovadora segoviana</i>	
Raúl Marcos Martín	904
<i>Enhancing Second Language learning through an emotionally rich learning environment: an interdisciplinary approach with English speakers learning Spanish</i>	
Beatriz Martín-Gascón	914

<i>A Characterization of Enric Valor's lexical and phraseological model: identity and standardization.</i>	
Joan de Déu Martines Llinares	923
<i>Identificar las barreras al aprendizaje y la participación presentes en un centro escolar para crear la inclusión</i>	
Jenifer Martínez-Orenes, Remedios De Haro-Rodríguez, Pilar Arnaiz-Sánchez.....	937
<i>Percepciones en la postpandemia del uso de la plataforma educativa MOODLE</i>	
Norma Lyssette Medina Villalobos, Yammir López Brito, Luis Ernesto Chávez Martínez	949
<i>Pensamiento computacional: un movimiento educativo promotor de la escuela de competencias</i>	
Manuel Meirinhos, Ana Claudia Loureiro	961
<i>Escritura y docencia como armas de combate ante el desastre histórico: tres poetas de la posguerra española</i>	
Trinis Antonietta Messina Fajardo	973
<i>Proceso de institucionalización de la formación de maestras y maestros durante el Siglo XIX en España</i>	
Héctor Monarca, Marcos Rodríguez Álvarez, Daria Mottareale, Amaya Puertas Yáñez	982
<i>Análisis de Redes Sociales Personales del alumnado universitario como herramienta para la prevención y la detección de la violencia de género en la pareja joven. Una propuesta metodológica</i>	
Marta Monllor-Jiménez, Raúl Ruiz-Callado, María Jiménez-Delgado.....	993
<i>Teslando el plano con realidad aumentada, realidad virtual y Scratch en didáctica de la geometría</i>	
Silvia Natividad Moral-Sánchez	1004
<i>Impacto de la contingencia sanitaria por Covid-19 en el aprendizaje y la experiencia académica en carreras de Ingeniería</i>	
Karina Alejandra Moran-Avalos, Wendolyn Elizabeth Aguilar-Salinas, Maximiliano de las Fuentes-Lara, Araceli Celina Justo-López	1014
<i>Recursos TIC innovadores. Wikiloc e Historypin para la enseñanza de las Ciencias Sociales</i>	
Álvaro-Francisco Morote, Juan Carlos Colomer Rubio.....	1026
<i>Increasing Collaboration Between General and Special Education Teachers in Secondary Education: Success Strategies</i>	
Maria Mouchritsa	1036
<i>Elementos clave en los Trabajos Fin de Grado en Ingeniería Civil en el marco del EEES</i>	
M.J. Moya-Llamas, José Ignacio Pagán Conesa, Isabel López Úbeda	1047
<i>Propuesta de innovación en trabajos académicos universitarios utilizando la autorregulación y la evaluación formativa</i>	
Alejandro Muñoz López.....	1054
<i>Datos primarios y secundarios en la investigación-acción: un estudio en el contexto de Magisterio de Educación Infantil</i>	
Marta Neira Calama	1066

<i>AI in Education: An Innovative Approach to Teaching Applied Bioinformatics with BioPython for Genomic Medicine</i>	
Juan Carlos Olabe Basogain, Xabier Basogain Olabe, Miguel Ángel Olabe Basogain.....	1077
<i>Google Classroom como herramienta didáctica para el aprendizaje de la estadística en ciencias del deporte</i>	
Javier Olaya-Cuartero· Alfonso Penichet-Tomás· Lamberto Villalón-Gasch· José Manuel Jiménez-Olmedo.....	1091
<i>Aplicación de los estilos de enseñanza cognoscitivos para el aprendizaje de los métodos y estrategias de entrenamiento en deportes individuales y colectivos</i>	
Javier Olaya-Cuartero· Alfonso Penichet-Tomás· Lamberto Villalón-Gasch· Basilio Pueo.....	1100
<i>Industria de trabajos universitarios y calidad educativa. ¿Transferencia de conocimiento o Mercado del conocimiento?</i>	
M. Pallarès-i-Maiques· R. M. Torres Valdés· C. Lorenzo Álvarez	1110
<i>El perfil formativo de los docentes ante el uso de las TIC para atender a la diversidad</i>	
Lucía María Parody García, Juan José Leiva Olivencia, María José Alcalá del Olmo Fernández, María Jesús Santos Villalba	1123
<i>Grado de familiarización con los modelos de evaluación actuales en estudiantes de Máster en Profesorado en Educación Física</i>	
María Teresa Pascual Galiano, Andreea Vidaci.....	1132
<i>La literatura como fin y la lengua como medio. Dos aportaciones al corpus de análisis de manuales de Literatura ELE</i>	
Clara Eugenia Peragón López	1143
<i>Inclusión educativa en los centros de formación docente para la educación básica en Portugal</i>	
Lucía Pérez Vera, Álvaro Carmona Sánchez.....	1157
<i>The development of professional learning of specialized teachers: the proposal of the laboratory Linguistic education and communicative codes</i>	
Milena Pomponi	1170
<i>La mejora del aprendizaje a través de la percepción comunicativa</i>	
Esther Ponce Blázquez, Óscar Navarro Martínez, María del Carmen Torres Carrero.....	1179
<i>Fem Música! Un programa para trabajar la diversidad sexo-genérica a través de la música</i>	
María Pons-Traver, Alberto Cabedo-Mas.....	1190
<i>Estrategia de inclusión en Educación Primaria: estudio de caso único de aprendizaje cooperativo con Parálisis Cerebral</i>	
Beatriz Portugués, Camino Ferreira	1198
<i>La metodología uniforme de los escolapios para sus maestros y escuelas de enseñanza primaria</i>	
José Ángel Poves Jiménez.....	1210
<i>Trabajo de “calidad”, objetivo 8, de los ODS. Retos alcanzables o quimera: empresariales o políticos</i>	
María José Poza Lozano.....	1220

<i>Alcanzar las Competencias Específicas en educación mediante el uso de recursos digitales con Aulaplaneta</i>	
Salvador Quiles Tomás, Estefanía Sánchez Castellano.....	1225
<i>La inclusión educativa a través de la tecnología</i>	
Magdalena Ramos Navas-Parejo, Natalia Moreno Palma, Jesús Palenzuela-Bautista	1235
<i>La Museología y la Historia del Arte desde la propuesta metodológica del Aprendizaje-Servicio</i>	
Inmaculada Real López.....	1243
<i>Principios y valores que guían las profesiones en Panamá según la Teoría Motivacional de Schwartz</i>	
Sebastián Reyes Alvarado	1251
<i>Aprovechamiento de ChatGPT en la enseñanza de lengua extranjera en educación superior</i>	
María Ribes Lafoz, Borja Navarro Colorado	1264
<i>Nuevos usos del estado/status de WhatsApp como lugar de aprendizaje informal en historia del arte</i>	
Sonia Rios-Moyano.....	1272
<i>Una mirada a las tesis doctorales de educación en las universidades de Andalucía</i>	
María Rodríguez Baiget, Alexander Maz-Machado.....	1283
<i>Propuesta de Estaciones de Aprendizaje para concienciar sobre emisiones de CO2 y ODS en Educación Secundaria y Universitaria.</i>	
Pablo Rosser Limiñana, Seila Soler Ortiz, Eva Ortiz-Cermeño.....	1295
<i>Una experiencia de virtualización e internacionalización docente: El caso de los #USALUVALingSem</i>	
Javier Ruano-García, Laura Filardo-Llamas	1308
<i>Ser docente de Educación Física en el s. XXI: Intervención e interacción en clase</i>	
Alberto Ruiz-Ariza, José Luis Solas-Martínez, Sara Suárez-Manzano	1319
<i>Influencia de juegos motrices a diferentes intensidades en las emociones autopercebidas de estudiantes de Primaria</i>	
Alba Rusillo Magdaleno, Teresa Martínez Redecillas, Alberto Ruiz Ariza.....	1329
<i>Indicadores para un mapa de la competencia digital docente a partir de SELFIE en las Islas Baleares</i>	
Jesús Salinas Ibáñez, Jacoba Munar Garau, Adolfin Pérez Garcias	1341
<i>Forjando sinergias para la justicia social. La colaboración de la universidad con entidades del Tercer Sector en el marco de la Educación para el Desarrollo Sostenible y la Ciudadanía Global (EDSCG)</i>	
Stefany Sanabria Fernandes, Tamara Valladares de Vera, Silvana Longueira Matos	1352
<i>Desafíos de una investigación acción de la Etapa Infantil en entornos de pobreza</i>	
Concepción Sánchez Blanco	1362
<i>La formación inicial docente en España según Talis y su (NO)Evolución desde 1978</i>	
Roberto Sánchez-Cabrero, Lidia Mañoso-Pacheco, José Luis Estrada Chichón.....	1371

<i>Publicaciones STEM en Educación Superior: revisión de la literatura científica</i>	
Sandoval-Palomares, Jessica, Sergio de Jesús Tobón	1386
<i>Uso de las TIC y brechas digitales en docentes de España con análisis específicos en la Comunidad Valenciana: estudio preliminar</i>	
Andresa Sartor-Harada, Oscar Ulloa-Guerra, Francisco José Recio Muñoz	1396
<i>Las redes sociales y la percepción de la violencia de género: el papel mediador de la formación en Instagram</i>	
<i>Violencia contra la mujer y redes sociales.</i>	
<i>Estudio sobre la formación específica como factor de protección en Instagram</i>	
María Teresa Silva Fernández, Cristina Rodríguez San Segundo, Sara Serrate González, Judith Martín Lucas	1407
<i>Asociación entre la práctica de actividad física y el rendimiento académico: Una revisión bibliográfica</i>	
Jose Luis Solas Martínez, Teresa Martínez Redecillas, José Enrique Moral García.....	1417
<i>Factores que influyen sobre sobre las creencias en pseudociencias y fenómenos paranormales en la educación secundaria</i>	
Joan J. Solaz-Portolés, Miguel Benito Boillos, Vicente Sanjosé	1426
<i>PukllayWasi. Ludoteca para la infancia del Ande peruano</i>	
Cristóbal Suárez-Guerrero, Ricard Huerta, Pilar Sanz, Amparo Tijeras, Andrés Payà	1438
<i>Situación de aprendizaje en Didáctica de la Educación Física con el juego Dixit en Educación Superior</i>	
Sara Suárez-Manzano, Alba Rusillo Magdaleno, Manuel J. de la Torre-Cruz.....	1450
<i>Retos del programa bilingüe en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía</i>	
Anna Szczesniak.....	1458
<i>Integración del enfoque STEM+ en la Educación Secundaria Obligatoria: una secuencia de enseñanza-aprendizaje sobre mecanismos y proporcionalidad.</i>	
María Tirado-Alba, Mireia Adelantado-Renau, Noelia Ventura-Campos	1469
<i>Presencia de la danza en la LOMLOE: Análisis de contenido</i>	
Torregrosa-Salcedo, Elvira, Montesinos-Antón, Emma, Vera-Esteban, Carmen	1481
<i>Modelo ACREER: formación bajo mediación TIC para afianzar el aprendizaje a través de proyectos empresariales</i>	
Sandra Torres-Taborda, Sonia Casillas-Martín, Marcos Cabezas-González.....	1494
<i>Enseñanza en la Historia con un enfoque de un Aprendizaje Basado en el Pensamiento (Thinking Based Learning)</i>	
Isabel Alexandra Urbina Camacho	1510
<i>Posicionamiento de maestros y maestras en formación inicial ante un problema socio-científico ambiental planteado a través de un juego de rol</i>	
Juliana Valencia Ruiz	1518
<i>How can active methodologies taught through cooperative learning influence social responsibility and sustainability? An exploratory study from the perspective of nonlinear pedagogy</i>	
Teresa Valverde-Esteve	1530

<i>Aportando a la calidad educativa desde otra mirada de la eficacia escolar: casos en Colombia</i>	
Ana Dolores Vargas Sánchez, Yasbley Segovia Cifuentes, Yeny Liliana Casas Méndez, Omar Fabian Rivera Ruiz.....	1541
<i>Mecanismos de regulación emocional y el género: estudiantes de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte</i>	
Lilyan Vega Ramírez, M. ^a Alejandra Ávalos Ramos	1553
<i>Relación de los recursos personales y sociales del alumnado universitario con la satisfacción y éxito académico</i>	
Mercedes Ventura Campos.....	1562
<i>Implementación de metodologías activas en adultos mayores: una experiencia de innovación educativa</i>	
Cristina Vidal-Martí	1571
<i>The Interrelationship between the Western Churches and the Chinese Female Education</i>	
Yang Yang	1583
<i>Concepciones del alumnado de secundaria sobre creatividad y dificultad implicadas en problemas insight: dos estudios exploratorios</i>	
Hanane Yousfi, Carlos B. Gómez-Ferragud, Vicente Sanjosé.....	1591

David Abad Díaz

Raúl Iñiguez Sánchez

Francisco Poveda Fuentes

Universidad Alicante

Abstract: This paper analyzes the best way to carry out the continuous assessment (CA) in the accounting/finance area. The study follows three steps: (1) We collect the CAs employed in the eight subjects of the accounting/finance area. These eight subjects suppose most of the accounting/finance core subjects in the Economy and Business and Administration degrees at the University of Alicante (UA). We establish common factors and main difficulties for the development of a successful CA system. (2) We survey our students about the way they are evaluated in one of the first studies (as far as we know) to do that in the accounting/finance area. From the survey, the students exhibit a clear preference to provide increasing value to the CA regarding the final exam. (3) We develop a quantitative analysis that relates the CA achievement and the subject performance. Our results show a strong and significant contribution of the CA in the final marks of our students.

Keywords: continuous assessment, accounting, finance, survey, performance.

1. INTRODUCCIÓN

Las asignaturas que conforman el área de conocimiento de la Contabilidad y las Finanzas son de contenido fundamentalmente práctico y aplicado. En el caso concreto de la Universidad de Alicante (UA), el grueso de las asignaturas del área se circunscribe en el grado de ADE y, en menor medida, en el de Economía, que son dos de los estudios con mayor número de estudiantes matriculados/as. Con la llegada del EEES y su insistencia en la mejora del sistema de evaluación basada en potenciar el aprendizaje de manera continuada, nos vimos en la obligación de cambiar la forma tradicional de evaluación (clase magistral con examen final), por otros sistemas que tuvieran en cuenta ese proceso de aprendizaje continuado. La primera aproximación, y en la que todavía siguen muchas de las asignaturas, fue la de plantear exámenes parciales como método para solventar el demandado proceso de evaluación continua (EC, a partir de ahora). Sin embargo, otras asignaturas empezaron a innovar y a proponer sistemas de evaluación distintos basados más en la intuición, la observación en el aula y los medios a su disposición (sobre todo con la aparición de las nuevas tecnologías). Es en este contexto donde merece la pena reflexionar sobre la existencia de una mejor forma o más eficiente de diseñar la EC de forma que asegure el proceso de aprendizaje y quede reflejado en las calificaciones de los/las estudiantes. Este es, a grandes rasgos, el principal objeto del presente estudio, que se formaliza en un trabajo en tres etapas:

- La primera etapa supone la revisión en profundidad del sistema de evaluación actual de las asignaturas del área. Los/Las participantes de esta etapa son los/las coordinadores de ocho asignaturas que suponen una parte muy importante de la carga obligatoria del área en los grados de ADE y Economía de la UA.
- En una segunda etapa el protagonismo es para los/las estudiantes de las asignaturas. A través de un cuestionario nuestros/as estudiantes tienen la oportunidad de mostrar sus preferencias sobre distintos aspectos relacionados con la forma en que son evaluados.

- En una última etapa más cuantitativa, tratamos de contrastar determinados aspectos de la EC con los resultados académicos obtenidos.

2. REVISIÓN DE LA LITERATURA

Con la implantación del EEES, el concepto de evaluación ha evolucionado desde el formato tradicional en el aula universitaria basado en el examen final, hasta el proceso de evaluación en el que se prima el aprendizaje continuo. Es decir, el “medir” el aprendizaje se sustituye por “asegurar” el aprendizaje (Carless, 2007). El sistema tradicional suponía cierta perversión por parte del estudiante que solía aplazar el estudio al momento previo de la prueba final, sin que se produjese el deseado aprendizaje de manera continuada y sin información valiosa sobre el progreso obtenido (Yorke, 2003). Tras la puesta en valor de la EC, la solución más recurrida (y vigente) es la realización de pruebas parciales, que permite al docente asegurar algo de continuidad en el aprendizaje y al estudiante seguir, de alguna manera, su evolución en la materia. Sin embargo, esa sustitución del “medir” por el “asegurar” no es completa. Pronto se empiezan a desarrollar metodologías docentes más sofisticadas para asegurar el aprendizaje continuo (Crisp, 2007), metodologías y técnicas que experimentan un importante avance y sofisticación con el uso de las nuevas tecnologías. En la actualidad existe un consenso claro que, si el sistema de EC no tiene el efecto deseable sobre el aprendizaje, es porque no es un método válido o porque no está bien implementado (Heitnik et al, 2016).

La literatura académica sobre la EC y las metodologías relacionadas es extensa y variada. No es objeto de este trabajo un repaso extenso de esta literatura ya que nuestro interés reside en la aplicación en un área de conocimiento concreta y con una problemática propia como es el área de la Contabilidad y las Finanzas. Nos detenemos a analizar de forma breve aquellos trabajos más cercanos que han tratado la cuestión de la EC dentro de esta área de conocimiento o de áreas afines de la administración de empresas y la economía.

El trabajo más cercano a nuestros objetivos es el de Ortiz, Santos y Marín (2020). Estos autores analizan el efecto de la EC en el aprendizaje universitario para las asignaturas de Contabilidad Financiera en los grados de ADE y de Ciencias Políticas de la Universidad de Murcia. Utilizando análisis descriptivo y de regresión tratan, en primer lugar, de contrastar la hipótesis más general de que la EC afecta de manera positiva a la calificación final y, por tanto, al proceso de aprendizaje. También analizan la frecuencia en el número de pruebas de la EC (hipótesis 2) y del tipo de prueba utilizada, distinguiendo, en este caso, entre tarea presencial, test presencial, tarea virtual, supuesto práctico y test on-line (hipótesis 3). Los resultados del análisis de regresión avalan su primera hipótesis sobre el efecto positivo que la EC tienen en el aprendizaje de las asignaturas de Contabilidad Financiera. Por su parte, el número de pruebas (hipótesis 2) no resulta significativo. Por último, los autores obtienen que las pruebas de EC que utilizan las nuevas tecnologías contribuyen en mayor medida al proceso de aprendizaje. Pese a ello, los propios autores señalan respecto a este último análisis a que “se debe profundizar en el diseño del tipo de pruebas que se realizan en la EC” (p. 125), lo que estaría en línea con el objetivo del presente estudio. En un estudio similar pero que incluye a más asignaturas de un mismo curso, Jareño y López (2015) obtienen conclusiones similares a los anteriores en cuanto a la contribución de la EC en el proceso de aprendizaje. En concreto, estos autores utilizan nueve asignaturas del tercer curso del Grado de ADE de la Universidad de Castilla-La Mancha. Todas las asignaturas siguen un proceso de EC y se recopilan las calificaciones finales, del examen final y de la EC para mostrar mediante análisis estadístico y de correlación que la EC ayuda a mejorar el resultado académico de los/las estudiantes. Sin embargo, estos autores no profundizan en la discusión de los distintos métodos de EC empleados por cada una de las asignaturas analizadas.

3. RESULTADOS

3.1. Sistemas de evaluación seguidos en la actualidad

Resultado de la exposición por parte de los/las coordinadores/as de las asignaturas de los sistemas de evaluación en vigor, se elaboran las siguientes tablas que recogen, de forma ordenada y resumida, el proceso seguido en la evaluación de cada una de ellas. En la Tabla 1 se detallan aspectos contextuales de cada una de ellas: el curso y el semestre en que son impartidas, el número de grupos, los/las estudiantes matriculados/as y número de docentes encargados (curso 2020-21). Exceptuando a EFI, perteneciente al grado de Economía, el resto de las asignaturas cuentan con un número considerable de estudiantes (superior a 300) y con un importante número de grupos (6 es el mínimo). Igualmente se observa un mayor número de estudiantes en las asignaturas de ADE pertenecientes al área de Finanzas (421 en media) en comparación con las del área de Contabilidad (340 en media). Por último, destacar el hecho que las asignaturas de CF2 y CF3 son las asignaturas que cuentan con el mayor número de docentes y en las que la presencia de profesores/as a tiempo completo es más reducida.

Tabla 1. Asignaturas de Contabilidad y Finanzas (Curso 2020-21)

Abrev.	Asignatura	Grado	Área	Curso	Semestre	#grupos	#profesor (a tiempo completo)	#alumnos/as
AEC	Análisis de Estados Contables	ADE	Cont.	4º	1º	7	5 (5)	308
CF2	Contabilidad Financiera II	ADE	Cont.	2º	2º	10	8 (3)	366
CF3	Contabilidad Financiera III	ADE	Cont.	3º	1º	8	6 (2)	347
DFI	Dirección Financiera	ADE	Finan.	4º	1º	6	3 (2)	310
EFI	Economía Financiera	ECO	Finan.	4º	1º	2	1 (1)	110
FCO	Finanzas Corporativas	ADE	Finan.	3º	2º	10	5 (2)	456
FZS	Finanzas	ADE	Finan.	3º	1º	9	5 (4)	503
MOF	Matemáticas Financieras	ADE	Finan.	2º	1º	10	5 (4)	418

La Tabla 2 Panel A describe el sistema de EC seguido por cada asignatura. En este estudio entendemos por EC cualquier actividad de evaluación puntuable realizada durante el curso fuera del periodo de exámenes oficiales. Esto incluye pruebas tipo examen (parciales), trabajos o tareas para trabajar en clase o en el aula o cualquier otro sistema de participación en clase (debates, presentaciones, etc.). Lo primero que observamos en la tabla es el valor en porcentaje que la EC tiene sobre la calificación global de la asignatura. Para 6 de las 8 asignaturas el valor de la EC es del 50% que es el valor mínimo exigido por normativa. Las asignaturas AEC y CF2 son las dos excepciones al requerimiento mínimo. En estas asignaturas el valor de EC puede suponer el 100% de la asignatura dejando, de esta forma, un papel de recuperación para la prueba final. Por otra parte, vemos como las asignaturas de AEC y FZS utilizan dos metodologías distintas para llevar a cabo su EC, mientras que el resto de las asignaturas sólo utiliza una. Las metodologías utilizadas son descritas brevemente y nos preguntamos: (1) si son recuperables en convocatoria ordinaria y extraordinaria, (2) si se exige algún tipo de nota mínima, (3) si eliminan materia de cara a la prueba final, (4) si penaliza por respuestas mal contestadas y, (5) si permiten la consulta de material dado en clase.

Tabla 2. Sistema de evaluación de las asignaturas

PANEL A: EVALUACIÓN CONTINUA										
Valor	AEC	CF2	CF3	DFI	EFI	FCO	FZS	MOF		
METODOLOGÍA (1)	Hasta 100%	Hasta 100%	50%	50%	50%	50%	50%			
Descripción	9 pruebas teórico/prácticas tipo test (Moodle) al finalizar cada tema. Trabajo fuera del aula con plazo de realización abierto (1 semana)	2 pruebas prácticas de respuesta abierta, en el aula y en horario de clase (no sincronizada entre grupos)	6 pruebas prácticas (individualizadas) de respuesta abierta al finalizar cada tema. Trabajo fuera del aula con plazo de realización abierto (1-2 semanas)	1 prueba teórico/práctica tipo test de los temas 1 al 5, en el aula y sincronizada en todos los grupos.	8 pruebas prácticas individualizadas tipo test al acabar cada tema. Trabajo fuera del aula con plazo de realización abierto (1 semana)	1 prueba teórico/práctica tipo test de los temas 1 al 3. Sincronizado para todos los grupos	2 pruebas teórico/prácticas tipo test y/o preguntas abiertas en horario de clases. No sincronizada para todos los grupos.	4 pruebas prácticas (individualizadas) tipo test por bloques temáticos. Trabajo fuera del aula con plazo de realización abierto (2-3 semanas)		
Valor	10%	100% (50% cada una)	50%	50%	50%	50%	10%	50%		
Recuperable Ord/Exti	No/No	SI/ SI	SI/ SI	SI/ SI	SI/ SI	SI/ SI	SI/ SI	No/ SI		
Nota mínima	No	3 sobre 10 para eliminar materia	No	No	No	No	No	No		
Elimina Materia	No	SI	No	No	No	No	No	No		
Penaliza Incorrectas	SI	No	No	SI	SI	SI	Puede	SI		
Consulta material	SI	SI	SI	No	SI	No	No	SI		
METODOLOGÍA (2)										
Descripción	2 pruebas prácticas de respuesta abierta, en el aula y en horario de clase (no sincronizada entre grupos)	-	-	-	-	-	1 prueba teórico/práctica tipo test y/o preguntas abiertas. Sincronizada para todos los grupos	-		
Valor	90%	-	-	-	-	-	40%	-		
Recuperable Ord/Exti	SI/ SI	-	-	-	-	-	SI/ SI	-		
Nota mínima	3 sobre 10 para eliminar materia	-	-	-	-	-	No	-		
Elimina Materia	SI	-	-	-	-	-	No	-		
Penaliza Incorrectas	No	-	-	-	-	-	Puede	-		
Consulta material	SI	-	-	-	-	-	No	-		
PANEL B: PRUEBA FINAL										
Valor	Hasta 90%	Hasta 100%	50%	50%	50%	50%	50%	50%		
Descripción	Examen teórico/práctico de preguntas abiertas en fecha oficial	Examen práctico de preguntas abiertas en fecha oficial	Examen teórico/práctico tipo test en fecha oficial	Examen escrito teórico/práctico tipo test en fecha oficial	Examen teórico/práctico tipo test en fecha oficial	Examen escrito teórico/práctico tipo test en fecha oficial	Examen práctico tipo test o preguntas abiertas en fecha oficial	Examen práctico tipo test en fecha oficial		
Valor Total	45%/ 90%	50% / 100%	50%	50%	50%	50%	50%	50%		
Nota mínima	No	(Recuperación de lo no superado)	4/10 para poder mediar con EC	3,5/10 para poder mediar con EC	4/10 para poder mediar con EC	3,5/10 para poder mediar con EC	3,5/10 para poder mediar con EC	4/10 para poder mediar con EC		
Penaliza respuesta incorrecta	No	No	No	SI	SI	SI	Puede	SI		
Consulta material de clase	SI	SI	SI	No	No	No	No	No		

Al tratarse de asignaturas fundamentalmente prácticas y con gran número de estudiantes, las metodologías empleadas para la EC se limitan a la realización de pruebas o tareas teórico/prácticas a realizar por parte de nuestros/as estudiantes. En este sentido, no existe mucha diversidad en la metodología para la EC y así, por ejemplo, sistemas de participación en clase, como debates o presentaciones, no son un recurso utilizado debido, principalmente, a su difícil implementación en grupos tan numerosos. Sin embargo, la forma en cómo estas pruebas/tareas son implementadas sí que muestran rasgos diferenciales que son importantes y que merece la pena comentar.

Las pruebas implementadas se pueden clasificar en dos grandes grupos: (1) por un lado, estas pruebas se pueden configurar como si de un examen se tratara (hablamos, por tanto, de “examen parcial” o simplemente “parcial”), con fecha y horario establecido dentro del periodo lectivo. Estas pruebas pueden estar o no sincronizadas entre los distintos grupos, esto es, todos los grupos realizan la prueba el mismo día y con el mismo horario, o cada grupo lo hace en su horario de clase. A excepción de AEC y CF2, en este tipo de pruebas no se permite la consulta de material de clase, lo que confiere ese carácter de prueba tipo examen. (2) Por otro lado, las pruebas/tareas se pueden configurar como trabajo para casa con un tiempo de realización que puede tener distinta duración. Para estas tareas, como es lógico, se permite y recomienda la consulta del material dado en clase. Para su configuración es fundamental el uso de las nuevas tecnologías, bien vía Moodle o bien utilizando otras herramientas que faciliten su distribución, entrega e incluso su corrección. Además, es importante señalar que para evitar fraudes y que los estudiantes copien de forma cisterciense, estas pruebas tienen carácter individual, esto es, cada estudiante recibe un enunciado diferente (por ejemplo, cambiando los datos de los distintos supuestos que forman la tarea), aunque el trabajo a realizar sea el mismo.

Por último, y para tener una fotografía completa del sistema de evaluación de cada asignatura, la tabla 2 en su panel B nos ofrece información sobre la prueba final (examen oficial) de cada una de ellas. Se establece una descripción del tipo de examen, su valoración, si requiere nota mínima, si penaliza las respuestas respondidas incorrectamente y si se permite la consulta de material dado en clase. Si exceptuamos las mencionadas AEC y CF2, donde algunos alumnos podrían obviar esta prueba final dado su carácter recuperatorio, para el resto de las asignaturas, la prueba final tiene un valor del 50% y se exige nota mínima para que la EC pueda ser tenida en cuenta. También se observa como las pruebas diseñadas como tipo test penalizan por respuestas mal contestadas con el fin de penalizar la aleatoriedad en las respuestas.

Las conclusiones más importantes de esta primera etapa se pueden resumir como sigue:

- Existe unanimidad en el área de Contabilidad y Finanzas de la UA en una EC basada en la realización de pruebas/tareas teórico/prácticas, bien en forma de examen parcial en clase, bien en forma de trabajo en casa con plazos de entrega. Dado el carácter aplicado y práctico de nuestra área de conocimiento y el gran número de estudiantes matriculados, esta metodología es la unánimemente elegida y debe formar parte del proceso de EC necesariamente.
- Pese a lo anterior, la elección entre parcial o trabajo para casa y las distintas formas de implementar estas pruebas/tareas merece un mayor análisis. Aunque fueron muchos los detalles sobre los que se discutieron, se hizo un esfuerzo de síntesis quedando agrupadas en 4 características referidas a la valoración, la frecuencia, la metodología y la organización de la EC. Estos 4 grupos también constituyen la base del diseño del cuestionario para recabar la opinión del estudiantado en la siguiente etapa del estudio.
- Se observa una tendencia clara en las asignaturas del área a otorgar mayor peso a la parte práctica, eliminando o reduciendo a la mínima expresión el contenido teórico. Asimismo, se observa una evolución hacia una mayor permisibilidad del uso del material facilitado en clase para la

resolución de las distintas pruebas puntuables en la evaluación de la asignatura. Con todo ello, se advierte una mayor preocupación por la aplicación práctica de la materia, reduciendo al mínimo posible el aprendizaje memorístico.

- Somos conscientes que el diseño de la EC excede las competencias propias del área. Así, por ejemplo, el grupo referido a la organización de la EC trasciende el plano en el que podemos actuar e implica decisiones que tienen que ver con la organización a nivel de Facultad o de la propia Universidad. Pese a ello, no hemos querido obviar estos temas.

2.2. Cuestionario al estudiantado

En esta sección resumimos los resultados más interesantes del cuestionario que recoge la opinión de los/las estudiantes sobre la forma en que son evaluados/as. El cuestionario tiene 5 partes diferenciadas, la primera parte recopila distintos datos que consideremos interesantes sobre los/las estudiantes. El cuestionario es anónimo, aunque solicitamos el número de DNI para poder cruzar más adelante las respuestas con resultados académicos, y así poder ofrecer algunos resultados de forma agregada en la tercera parte del estudio. Las otras cuatro partes contienen preguntas relacionadas con las cuatro características extraídas de la primera fase del estudio: valoración (4 preguntas), frecuencia (3 preguntas), metodología (4 preguntas) y organización (2 preguntas). Se respondieron de forma válida un total de 202 cuestionarios, 194 desde alguna de las siete asignaturas del grado de ADE y 8 desde la única asignatura del grado de Economía. De los 202 cuestionarios, 97 fueron completados por hombres (48,02%) y 105 por mujeres (51,98%). Hemos calculado la representatividad de la muestra obtenida y hemos obtenido para el caso del grado de Economía un (pobre) 7,27% de la población, mientras que en el caso de ADE los 194 cuestionarios completados representan un aceptable 19,10% de la población. Centrados en el grado de ADE, obtenemos muestra suficiente para ser tenida en cuenta en análisis para las categorías “Doble grado”, para aquellos estudiantes que se están estudiando ADE en planes estudios conjuntos con algún otro grado (Turismo, Derecho o Informática) y “Trabaja”, para estudiantes que simultanean estudios y trabajo. Además, para ADE creamos dos variables del nivel de experiencia. En la primera, asignamos al estudiante el curso de la asignatura de mayor curso en la que ha estado matriculado, y comparamos las respuestas de los que están en el curso más bajo (2º) con respecto a los de mayor curso (4º). Para la segunda variable, simplemente contamos el número de asignaturas que han cursado (de 1 a 7). En este caso miraremos a los extremos y compararemos las respuestas de los que han cursado 1 ó 2 asignaturas (21,65%) con respecto a los que ha cursado las 7 (25,26%). El tratamiento de los resultados es similar para cada pregunta que es puntuada de 0 (valoración muy negativa) a 10 (valoración muy positiva). Calculamos nota media y mediana para la muestra total, por sexo (hombre/mujer) y por grado (ADE/Economía). Después centrados en ADE, veremos si se producen diferencias significativas para las categorías “Doble grado” y “Trabaja” y entre las variables de experiencia creadas. Para dotar de significatividad estadística a las comparaciones entre medias y medianas se utiliza el t-test (media) y la prueba de Wilcoxon (mediana). Por una cuestión de espacio, se presenta y comentan los resultados exclusivamente para la muestra total (Tabla 3) sin entrar en comparaciones entre sexo, grado, y las distintas categorías de ADE (Doble grado, Trabaja y variables de experiencia). Las tablas completas con sus comentarios pueden ser consultadas previa solicitud a los autores.

2.2.1. Valoración EC

Las dos primeras preguntas del cuestionario hacen referencia a casos extremos en los que la EC valdría el 100% de la calificación final o, al contrario, un sistema donde no hubiera EC y la calificación final dependería exclusivamente de una prueba final. La tercera pregunta pretende que se valore la

fórmula utilizada de forma extensiva hoy en día, que supone la combinación de ambas metodologías, y en la que el examen final no puede valer más de un 50% de la nota final. La última pregunta de la sección obedece a una inquietud del profesorado del área. Así, hemos observado que en asignaturas donde la EC es recuperable, el estudiantado es más propenso a abandonarla e, incluso, dejar de asistir a clase. El hecho de que la EC sea recuperable en la prueba final puede suponer un desincentivo a la hora de seguir la asignatura, máxime cuando el/la estudiante se enfrenta a varias asignaturas y su tiempo es limitado.

Tabla 3. Resultados del cuestionario

Pregunta	Media	mediana
VEC1: Que la evaluación continua permita superar la asignatura sin necesidad de examen final. El examen final quedaría como recuperación en caso de quedar materia pendiente (valora de 0 a 10)	9.40	10.00
VEC2: Sistema de evaluación sin ningún tipo de evaluación continua, en el que el examen final suponga el 100% de la calificación de la asignatura (valora de 0 a 10).	1.86	0.00
VEC3: Sistema de evaluación continua en el que el examen final pese, como máximo, un 50% de la calificación final de la asignatura (valora de 0 a 10).	5.53	5.00
VEC4: El hecho de que la evaluación continua sea recuperable en el examen final desincentiva esforzarse en su seguimiento continuado (valora de 0 a 10).	3.58	3.00
FEC1: Sistema de evaluación continua tema a tema para que no se acumule materia – 5 ó 6 pruebas por semestre (valora de 0 a 10)	5.70	6.00
FEC2: Sistema de evaluación continua que agrupe por bloques temáticos para que haya menos pruebas – 2 ó 3 pruebas por semestre (valora de 0 a 10)	7.51	8.00
FEC3: Sistema de evaluación continua con una única prueba a mitad de semestre (valora de 0 a 10)	4.38	5.00
MEC1: Valora de 0 a 10 un sistema de evaluación continua con pruebas fuera del horario lectivo en un plazo de entrega abierto.	6.93	8.00
MEC2: Valora de 0 a 10 un sistema de evaluación continua con pruebas fijadas en fecha y hora (sin plazo de entrega abierto)	6.05	6.00
MEC3: En caso de pruebas con fecha y hora fijadas, valora de 0 a 10 que cada uno/a lo realice en su horario oficial de clase.	7.56	8.00
MEC4: En caso de pruebas con fecha y hora fijadas, valora de 0 a 10 que todo el alumnado matriculado realice la prueba de manera simultánea	7.22	8.00
OEC1: En caso de que haya exámenes parciales como parte del sistema de evaluación continua, en lugar de que cada asignatura fije libremente la fecha, sería mejor reservar una semana sin docencia, dedicada exclusivamente a parciales (valora de 0 a 10)	7.09	8.00
OEC2: Actualmente, las asignaturas están divididas en cuatrimestres, de forma que en los planes de estudio hay aproximadamente 6 asignaturas por cuatrimestre con 1 periodo de exámenes al final. Valora de 0 a 10 la opción de que se reorganizara el curso con 3 asignaturas bimestrales intensivas con 1 periodo de exámenes al final de cada bimestre (por ejemplo, el segundo cuatrimestre, en lugar de 6 asignaturas con exámenes en junio, pasaría a 3 asignaturas de febrero a marzo y 3 asignaturas abril a mayo).	6.48	8.00

Los resultados en cuanto a la valoración de EC resultan claros y coherentes. Los/las estudiantes valoran de forma muy positiva el hecho de poder ser evaluados/as de manera exclusiva con la EC,

dejando el examen final para recuperación de las partes no superadas. Esta pregunta recibe la calificación más alta en media y mediana de todo el cuestionario y con poco margen de variación. Algo similar, pero con la nota más baja, ocurre con la pregunta 2 donde se les pregunta por el otro extremo, esto es, que se les pudiera evaluar exclusivamente con un examen final y que no hubiera EC. En conjunto, esto nos muestra que los/las estudiantes creen en la EC y consideran que es una mejor forma de evaluarles, reclamando un mayor peso de su valoración global. La pregunta 3 hace referencia al sistema intermedio que rige en la actualidad y en el que hay EC con un valor mínimo del 50% y examen final cuyo valor no debe superar el 50%. Los/las estudiantes aprueban este sistema, pero queda claro que su deseo es que la contribución de la EC sea cada vez mayor. Por último, encontramos que la respuesta a la última pregunta también estaría en concordancia con sus respuestas a las preguntas anteriores y con el valor que conceden a la EC. Los/las estudiantes suspenden de forma clara (menos de 5) el hecho de que la EC sea recuperable desincentive su posible seguimiento. De cualquier manera, consideramos que la baja nota a esta pregunta estaría más relacionada con el hecho de eliminar una oportunidad para superar la asignatura que con la valoración real de que suponga un desincentivo. De cualquier manera, el mapa que se dibuja con las respuestas obtenidas en esta primera sección es que los/las estudiantes otorgan un valor claro e importante al sistema de EC.

2.2.2. Frecuencia EC

En cuanto a las preguntas referidas a la frecuencia de la EC obtenemos que la opción más valorada es la 2 ó 3 pruebas por semestre atendiendo a posibles bloques temáticos. Esta opción obtiene una nota de notable alto tanto en media como en mediana. Seguidamente, el estudiantado también aprueba una mayor frecuencia de las actividades de EC con la realización de una prueba al finalizar cada tema y, por último, suspenden (o roza el aprobado) el caso de la EC basada en una única prueba a mitad del semestre. En este sentido parece claro que los/las estudiantes quieren una EC con varias actividades o pruebas durante el periodo lectivo, en un número adecuado que no sea excesivo y siguiendo, en la medida de lo posible, determinados bloques temáticos. Suspende u obtiene una baja valoración el hecho de que la EC consista en una única prueba o trabajo a mitad del semestre.

2.2.3. Metodología EC

En este epígrafe se recogen las opiniones de los/las estudiantes sobre el tipo de prueba que prefieren. Las dos primeras preguntas hacen referencia al sistema de prácticas para trabajar fuera del horario lectivo con plazo de entrega abierto, frente al sistema de pruebas o tareas con fecha y horario fijado. Las dos opciones son valoradas de forma positiva, con una mejor valoración tanto en media (notable o próxima al notable) como en mediana (notable) para la opción de pruebas fuera del horario lectivo con plazo de entrega. La opción de pruebas con fecha y horario fijado recibe una calificación de bien (en media) y sólo para determinados grupos alcanza la calificación notable (en mediana). Las preguntas 3 y 4 de esta sección hace referencia a la sincronización o no sincronización de las pruebas en caso de la opción de pruebas con fecha y horario fijado. En principio, estas preguntas deberían suponer opciones incompatibles, pero no parece haberse percibido de esta manera por el estudiantado. Se valora de forma muy positiva (notable muy alto) el hecho de que las pruebas tengan lugar en el horario de clase de cada grupo, lo que de alguna manera supone la realización no sincronizada de las pruebas puesto que los horarios de cada grupo no suelen coincidir. De esta manera, habría grupos que se enfrentarían a la prueba primero, lo que podría suponer algún tipo de ventaja para los grupos que la realizaran con posterioridad. Igualmente, se valora de forma muy positiva (notable) el hecho de que la pruebas se realizarán de forma coordinada entre los distintos grupos. Esta opción, en principio

más justa para todos los/las estudiantes, requiere de la búsqueda de un día y de un horario en el que la prueba de la EC pudiese hacerse de forma conjunta.

2.2.4. Organización EC

Las dos preguntas del cuestionario referidas a la organización de la EC escapan al control del área de conocimiento, pero corresponden a detalles de organización de los estudios que pueden afectar de manera significativa al desarrollo del sistema de EC. En primer lugar, en caso de que la EC esté basada en la realización de pruebas parciales, se pregunta a los/las estudiantes sobre si estos parciales deberían estar organizados en una semana sin docencia de manera similar a la organización de las pruebas finales. Lo que hemos observado, cuando se da este caso, es que muchos cursos se organizan para que las diferentes asignaturas con pruebas parciales no coincidan en la misma semana. Como resultado, los/las estudiantes pasan gran parte del periodo lectivo con exámenes, lo que repercute en la asistencia y dedicación a otras asignaturas, especialmente de aquellas cuya EC no está basada en este tipo de pruebas parciales. La valoración de esta pregunta por parte de los/las estudiantes es alta, de notable en media, a notable alto/sobresaliente en mediana. Esto muestra que los/las estudiantes valoran que las pruebas parciales se organicen en una semana sin docencia. De manera similar, hemos observado que gran parte del problema de los/las estudiantes es la gran carga de trabajo que tienen durante el semestre, consecuencia de llevar muchas materias al mismo tiempo. Desde el debate de la primera etapa se trató este tema y se pensó que quizás los/las estudiantes pudieran tener una menor carga y un mejor rendimiento si cursasen menos asignaturas, pero de una forma más intensiva. Decidimos trasladar esta pregunta en nuestro cuestionario al estudiantado. Con todo, la valoración a la propuesta contenida en esta segunda pregunta es más que aceptable. El estudiantado otorga una calificación de bien (en media) a la posibilidad de cursar las asignaturas de forma más intensiva (notable/notable alto en mediana).

2.3. Análisis cuantitativo: EC y resultados académicos

En la última parte del trabajo construimos dos bases de datos para contrastar una serie de cuestiones que nos permiten relacionar distintos detalles de la EC con el desempeño académico de los/las estudiantes. Siguiendo a Jareño y López (2015) llevamos a cabo un primer análisis descriptivo y de correlación que nos permite determinar la influencia de la EC en el rendimiento académico. Para ello, elaboramos una muestra con las calificaciones obtenidas por todos los/las estudiantes matriculados/as en 5 de las 8 asignaturas analizadas (AEC, CF3, DFI, EFI y MOF) durante 4 cursos académicos (2017-18, 2018-19, 2019-20 y 2020-2021). Recopilamos información completa únicamente para estas 5 asignaturas que son las que no han modificado de manera sustancial su sistema de evaluación durante el periodo analizado. En concreto, obtenemos información sobre la nota agregada de las actividades de la EC (NAEC), la nota del examen final de la convocatoria ordinaria (NEFCO), la nota final de la convocatoria ordinaria (NFCO), la nota del examen final de la convocatoria extraordinaria (NEFCE), y la nota final de dicha convocatoria (NFCE). Todas las notas vienen expresadas utilizando la calificación tradicional sobre 10 puntos. Nuestra muestra final consta de 6.047 observaciones.

Destacamos la siguiente información de nuestra base de datos. Un alto porcentaje (93,45%) de los/las estudiantes realizan la EC (al menos una actividad puntuable), siendo su nota media (mediana) un bien alto (notable) y con un alto porcentaje de aprobados/as (72,18%). Cuando miramos a los estadísticos para la CO obtenemos un alto porcentaje de presentados/as (86,22%), la nota media (y mediana) de la prueba final es suspenso con un 38,91% de estudiantes por encima del 5 (sobre matriculados/as). Sin embargo, la convocatoria se cierra con una nota media (y mediana) de aprobado y con un

53,43% de los/las estudiantes matriculados/as superando la convocatoria. Para la CE, observamos que un 29,42% de los/las matriculados/as acuden a dicha convocatoria (recordad que un 53,43% ya ha superado la asignatura en CO), la nota media (mediana) está cercana al (es) 5, con un 15,05% de los/las matriculados/as que consiguen superar esta convocatoria. Al igual que en CO, la nota media y mediana de la convocatoria final está en el aprobado y el porcentaje de estudiantes que superan dicha convocatoria se sitúa en el 17,65%.

Analizamos, en primer lugar, la correlación entre la calificación de la EC y la nota en el examen final. Adicionalmente a lo que hacen Jareño y López (2015) que se centran exclusivamente en la CO, nosotros vamos a considerar también la CE. Para ello, calculamos el coeficiente de correlación lineal de Pearson entre NAEC y NEFCO para la CO, y entre NAEC y NEFCE para la CE, y miramos a la significatividad estadística de los coeficientes obtenidos utilizando un t-test. Este análisis se repite para cada uno de los cursos y para cada una de las 5 asignaturas, si bien estos resultados (y sus comentarios) no se muestran por razones de espacio y quedan a disposición de quienes los soliciten. La Tabla 4 recoge los resultados de este primer análisis. Existe evidencia a favor de la contribución de la EC al proceso de aprendizaje reflejado en la calificación obtenida de la prueba final de ambas convocatorias. El coeficiente de correlación en CO es del 0,35, positivo y muy significativo (al 1%). Para la muestra total y la CE, el resultado es el mismo que para la CO pero asociado a un coeficiente menor (0,26). El resultado en CE no parece tan unánime y claro como el obtenido en CO. De cualquier forma, podemos concluir que existe una contribución clara del desempeño de los/las estudiantes en su EC para la obtención de una mejor calificación final en la prueba final de las dos convocatorias analizadas.

Tabla 4. Análisis de correlación

NAEC vs. NEFCO	
# Observaciones	5111
Correlación	0.35 ***
NAEC vs. NEFCE	
# Observaciones	1665
Correlación	0.26 ***

*** significativo al 1%

En segundo lugar, vamos a analizar si se producen diferencias significativas entre la calificación final que obtienen los/las estudiantes en cada una de las convocatorias y la que hubiesen obtenido si el sistema de evaluación estuviese basado de forma exclusiva en el valor de la prueba final. Se trata de comprobar, por tanto, si se produce una contribución positiva y significativa de la EC a la nota final obtenida. Para ello obtenemos la serie DIFCO (DIFCE) como la diferencia entre NFCO y NEFCO (NFCE y NEFCE), calculamos sus estadísticos más importantes (media, mediana y desviación típica), y analizamos si media y mediana son significativamente distintas de cero utilizando un t-test y la prueba de Wilcoxon, respectivamente. La Tabla 5 recoge los resultados de este segundo análisis. Los resultados obtenidos refuerzan la evidencia sobre la contribución de la EC en el proceso de aprendizaje. La EC aporta en media 0,84 puntos a la nota final de la CO de manera muy significativa (0,75 en mediana). Estos valores se reducen bastante en el caso de la CE pero sin que haya una pérdida de

significatividad, lo que viene a indicar la contribución que la EC tiene en ambas convocatorias. A la vista de los dos análisis realizados, observamos que existe una contribución clara y significativa de la EC en los resultados finales de los/las estudiantes.

Construimos una segunda base de datos para relacionar EC, resultados y las respuestas de los/las estudiantes del cuestionario de la segunda etapa. Para los/las estudiantes de ADE que respondieron al cuestionario rastreamos (usando el DNI) sus calificaciones en alguna de las cuatro asignaturas del grado de las que disponemos de las calificaciones (AEC, CF3, DFI y MOF) y adjuntamos a sus respuestas las notas obtenidas (NAEC, NEFCO, NFCO, NEFCE, NFCE). De esta segunda base de datos destacamos que los valores medios de personas presentadas, aprobadas, etc. no están muy alejados de los de la base anterior, lo que supone un punto a favor de la representatividad de esta submuestra.

Tabla 5. Análisis en diferencias

DIFCO= NFCO-NEFCO	
# Observaciones	5111
Media	0.84 ***
Mediana	0.75 ***
(desv. Estándar)	(1.00)
DIFCE= NFCE-NEFCE	
# Observaciones	1665
Media	0.51 ***
Mediana	0.00 ***
(desv. Estándar)	(0.82)

*** significativo al 1%

Nos centramos en las preguntas del cuestionario relacionadas con el epígrafe de Valoración de la EC y tratamos de contrastar las siguientes tres hipótesis:

H1: Aquellos/as estudiantes que han otorgado mayor valoración a la pregunta 1 del cuestionario (dotar del valor máximo a la EC) obtienen mejores notas y/o un mejor desempeño en la EC.

H2: Aquellos/as estudiantes que han otorgado mayor valoración a la pregunta 2 del cuestionario (dotar del valor máximo a la prueba final) obtienen peores notas y/o un menor desempeño en la EC.

H3: Aquellos/as estudiantes que han otorgado mayor valoración a la pregunta 4 (desincentivo de la EC) obtienen peores calificaciones en la EC.

Con las dos primeras hipótesis simplemente queremos ver si las respuestas están condicionadas por la propia experiencia. Para esta pregunta miraremos al coeficiente de correlación entre la respuesta dada y NAEC y entre la respuesta dada y DIFCO para el desempeño (no lo hacemos, en este caso, para la CE). Para no rechazar H1 esperamos correlaciones positivas y significativas. Para no rechazar H2 las correlaciones deben ser negativas y significativas. Por su parte, el contraste de H3 se basa también en la propia experiencia, pero en este caso el argumento sería diferente. La idea es pensar que aquellos que han otorgado una mayor puntuación al desincentivo de la EC es porque, efectivamente, han podido abandonar la EC, lo que se vería reflejado en su NAEC. Por tanto, aquí sólo miramos a la

correlación entre la respuesta y NAEC, esperando que sea negativa y significativa para el no rechazo de H3. La tabla 6 muestra los resultados de los contrastes de hipótesis propuestos. Cuando miramos a H1 vemos que las respuestas dadas y las notas de EC no se relacionan de forma lineal, lo que supone evidencia en contra H1. Sin embargo, cuando miramos al desempeño, sí que observamos que la correlación es positiva y significativa (al 5%), lo que estaría indicando que aquellos que han tenido un mayor desempeño con su EC han concedido una mayor valoración a un sistema de evaluación basado de forma exclusiva en la EC. Cuando miramos a la segunda hipótesis, rechazamos H2 tanto mirando a la calificación de la EC como a su desempeño y, por tanto, en este caso, no encontramos la relación esperada entre la calificación dada a un sistema de evaluación donde sólo cuente la prueba final y estas dos variables. Por último, para H3 obtenemos un comportamiento contrario al que esperábamos. En concreto, los resultados muestran que son los/las estudiantes con mejores notas en la EC los que han otorgado una mayor valoración al desincentivo a seguir la EC en caso de fuera recuperable. Con todo ello, concluimos que los/las estudiantes parecen haber contestado al cuestionario sin estar muy influenciados por su propia experiencia personal.

Tabla 6. Test de hipótesis respuestas vs. calificaciones

Respuesta vs. NAEC	H1	H2	H3
# Observaciones	576	576	576
Correlación	0.00	0.03	0.09**
Respuestas vs. DIFCO			
# Observaciones	507	507	-
Correlación	0.11 **	0.04	-

*** significativo al 5%

4. CONCLUSIONES

La investigación contenida en este trabajo tiene como objetivo principal el reflexionar sobre el sistema de EC en el área de la Contabilidad y Finanzas, con la finalidad de obtener pistas que permitan elaborar un diseño lo más eficaz posible. Para ello, hemos llevado a cabo un estudio en tres etapas: 1) Hemos mirado a lo que teníamos como punto de partida de dicha reflexión, 2) hemos pedido la opinión de nuestros/as estudiantes, y 3) hemos analizado la relación entre el desempeño en la EC con el rendimiento académico. De las tres etapas se han obtenido resultados y conclusiones valiosos.

Del debate inicial hemos concluido que el grueso de la EC del área debe estar basado en la realización de prácticas o tareas, bien en forma de pruebas parciales, bien en forma de tareas de trabajo fuera de casa con plazo de entrega. Pese a estas dos formas generales, existen muchos detalles a considerar en la búsqueda de un diseño óptimo y que tienen que ver con la valoración, frecuencia, metodología concreta y organización de la EC. Igualmente, hemos observado la necesidad de reducir el contenido teórico al mínimo y asegurar que nuestros/as estudiantes adquieran las destrezas necesarias para solventar los problemas que se les planteen de la forma más práctica posible. Por último, somos conscientes de que en esta búsqueda hay más actores, y que el diseño del sistema de EC trasciende, muchas veces, de las competencias del área o departamento.

Del cuestionario a los/las estudiantes hemos extraído las siguientes conclusiones: 1) que existe una preferencia evidente por dotar de mayor valor a la EC frente a una prueba final, 2) que existe una pre-

ferencia por una EC basada en un número reducido de pruebas/tareas agrupadas en grandes bloques temáticos, 3) se observa una mejor valoración del estudiantado por pruebas/tareas a realizar fuera del horario lectivo y con plazo de entrega y, 4) se valora de forma positiva la posibilidad de cursar las asignaturas de un modo más intensivo.

En la última parte del estudio hemos relacionado el desempeño en la EC con el rendimiento académico y hemos constatado que los/las estudiantes que tienen un mejor desempeño de la EC obtienen una mejor calificación en la prueba final, ya sea en CO o CE. Además, hemos obtenido que la EC contribuye a un mejor desempeño global de la propia asignatura ya que se obtienen calificaciones superiores respecto al caso en que la evaluación se basara exclusivamente en la realización de un examen final. Por último, hemos observado cómo los/las estudiantes parecen haber contestado al cuestionario de la segunda etapa con escaso condicionamiento sobre su propia experiencia.

AGRADECIMIENTOS

Los autores agradecen el apoyo de Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la Universidad de Alicante a través de la concesión de las ayudas a redes 5242_2020-21 y 5554-2021-22 (Convocatoria propia).

REFERENCIAS

- Bennet, R.E. (2011). Formative assessment: a critical review. *Assessment in education: principles, policy and practice*, 18(1), 5-25. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2010.513678>
- Birenbaum, M., Earl, L., Heritage, M., Klenowski, V., Looney, A., Smith, K., Timperley, H., Volante, L. y Wyatt-Smith, C. (2015). International trends in the implementation of assessment for learning: Implications for policy and practice. *Policy Futures in Education*, 13(1), 117-140. <https://doi.org/10.1177/1478210314566733>
- Carless, D. (2007). Learning-oriented assessment: conceptual bases and practical implications. *Innovations in Education and Teaching International*, 44(1), 57-66. <https://doi.org/10.1080/14703290601081332>
- 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. <https://doi.org/10.1080/02602930601116912>
- Dunn, K.E. y Mulvenon, S.W. (2009). A critical review of research on formative assessments: The limited scientific evidence of the impact of formative assessments in education. *Practical Assessment and Research and Evaluation*, 14(7), 1-11.
- Fernández-Ponce, C., Arbulo Echevarría, M.M., Muñoz-Miranda, P., Aguado, E. y García-Cozar, F. (2017). Análisis de la evaluación continua en el contexto del EEES. *Docencia e Investigación*, (27), 81-100.
- Flores, M. A., Veiga Simao, A. M., Barros, A. y Pereira, D. (2015). Perceptions of effectiveness, fairness, and feedback of assessment methods: a study in higher education. *Studies in Higher Education*, 40(9), 1523-1534. <https://doi.org/10.1080/03075079.2014.881348>
- Heitink, M.C., Van der Kleij, F.M., Veldkamp, B.P., Schildkamp, K. y Kippers, W.B. (2016). A systematic review of prerequisites for implementing assessment for learning in classroom practice. *Educational Research Review*, 17, 50-62. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.12.002>
- Hernández, R. (2012). Does continuous assessment in higher education support student learning? *Higher Education*, 64, 489-502. <https://doi.org/10.1007/s10734-012-9506-7>

- Jareño, F. y López, 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. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.n2.42948
- Ortiz, E., Santos, J.M. y Marín, S. (2020). Evaluación continua en la enseñanza universitaria de la contabilidad. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 109-129. <https://doi.org/10.6018/rie.329781>
- Yorke, M. (2003). Formative Assessment in higher education: Moves Howard theory and the enhancement of pedagogic practice. *Higher education*, 45(4), 477-501. <https://doi.org/10.1023/A:1023967026413>