



Abril 2018 - ISSN: 1989-4155

## APRENDIZAJE DE LA CONTABILIDAD FINANCIERA A TRAVÉS DE LA EVALUACIÓN CONTINUA

### Learning Financial Accounting using continuous assessment

**José Manuel Santos Jaén.**

Universidad de Murcia

jmsj1@um.es<sup>1</sup>

Para citar este artículo puede utilizar el siguiente formato:

José Manuel Santos Jaén (2018): "Aprendizaje de la contabilidad financiera a través de la evaluación continua.", Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo (abril 2018). En línea:

<https://www.eumed.net/rev/atlante/2018/04/aprendizaje-contabilidad-financiera.html>

#### Resumen

En el presente estudio se ha tratado de determinar si la evaluación continua, introducida tras la adaptación de nuestro país al Espacio Europeo de Educación Superior, contribuye a mejorar el resultado de los alumnos en la asignatura de contabilidad financiera mediante el análisis de su influencia en la nota final de la asignatura.

Para ello se ha creado una base de datos a partir de la nota obtenida por todos los alumnos presentados al examen final en distintas asignaturas universitarias de contabilidad financiera en la Universidad de Murcia durante los últimos cursos académicos.

Se ha realizado un contraste de hipótesis de diferencias de medias para obtener los resultados presentados. Las principales conclusiones obtenidas permiten probar que efectivamente la evaluación continua tiene un efecto directo sobre el aprendizaje y así sobre la nota obtenida en el examen final y en la asignatura.

*Códigos JEL:* A22, M41.

---

<sup>1</sup> Doctor en Ciencias Sociales, Jurídicas y de la Empresa, Graduado en ADE, Graduado en Derecho. Master en Auditoría de Cuentas, Master en Dirección Financiera y Master MBA.

Profesor Asociado del Departamento de Economía Financiera y Contabilidad de la Universidad de Murcia y Director General de la Asociación ASTRADE.

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

### **Abstract**

Se ha realizado un contraste de hipótesis de diferencias de medias para obtener los resultados presentados. Las principales conclusiones obtenidas permiten probar que efectivamente la evaluación continua tiene un efecto directo sobre el aprendizaje y así sobre la nota obtenida en el examen final y en la asignatura.

The goal of this paper is to analyse if continuous assessment, used in Spain because requirements of the European Higher Education Area, improves the learning process, and so shows an influence on the final exam score, and on the final score of the subject. We have elaborated a database from the scores of the students presented to the final exam of different subjects of Financial Accounting during the last three courses at the university. The obtained results allow us to prove that continuous assessment has got a direct effect on the learning process and so on the final exam mark and the subject mark.

**Key words:** Continuous assessment, summative evaluation, learning process, university, economics.

### **Introducción**

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha conllevado una serie de cambios en la docencia universitaria, centrándonos en este trabajo en el efecto de la evaluación continua sobre la nota del examen final.

Los antecedentes prueban el efecto positivo de la evaluación formativa sobre el rendimiento académico (Cano, 2011; Castejón y Romero, 2003; Fraile, López,; Sánchez-Martín, Pascual-Ezama, y Delgado-Jalón, 2017; Isaksson, 2008; Jareño y López, 2015; Parkes, 2010,); otros en cambio subrayan que no compensa la función coste-beneficio de aplicarla (Crisp, 2007; Pascual, Camacho,

Urquía y Müller, 2011; Poza-Luján, Calafate, Posadas-Yague y Cano, 2016), y no muchos de ellos utilizan datos reales con notas de alumnos universitarios.

En este trabajo nos planteamos analizar con datos reales de notas de alumnos universitarios, cuál es el efecto de la evaluación continua en el aprendizaje del alumno, que se plasma en la nota obtenida en el examen final, y por lo tanto en la nota final de la asignatura.

## **Antecedentes**

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

El método de evaluación puede condicionar sobremanera al alumno, pues dependerá de él cómo enfoca su estudio o dedicación a la asignatura en cuestión (Crooks, 1988). Existen antecedentes previos que demuestran que el estudiante se entrena para un tipo de prueba de evaluación, con independencia de si domina o no la materia (Gibbs y Simpson, 2004). El formato y tipo de evaluación es un factor contextual que va a determinar el aprendizaje, y por lo tanto la expresión del mismo que se concreta en una nota (Monroy y Hernández, 2014).

Era anteriormente, al realizar en los estudios universitarios un único examen final, cuando no se cumplía con la característica principal de la evaluación formativa: contribuir al aprendizaje del alumno a través del suministro de información sobre cómo va progresando (Yorke, 2003) y, por lo tanto, el alumno tendía a dejar el estudio para demasiado tarde, con los consiguientes malos resultados (Dowell et ál., 2007, p. 4). Además de que el reducir las pruebas a una sola, implica que no se puede dar cabida a la gran diversidad de estudiantes que deben ser evaluados (Gibbs y Simpson, 2004) porque por ejemplo centrar la evaluación en una prueba escrita puede discriminar a estudiantes con pocas habilidades para la escritura o algún tipo de dislexia (Isaksson, 2008).

La realización de pruebas intermedias en una evaluación continua se configura como un “feedback” que se va dando al alumno, siendo ello una nota fundamental de una evaluación formativa (Black y Willian, 1998), lo que se puede considerar una herramienta motivadora (Liu et ál., 2012). Aunque

existen inconvenientes en este retorno continuo de resultados, como que el alumno puede ser “vulnerable a sentir un fracaso personal” (Yorke, 2003, p. 489); puede generar una sobrecarga de evaluación y ansiedad sobre las notas que se van consiguiendo (Hernández, 2012); que una nota menor de la esperada puede conducir a una caída de la autoestima (Chamberlain, 2012), e incluso que no anima a aprender, sino que da lugar a medidas del fracaso (Wootton, 2002). Aunque en realidad el contar con notas objetivas, elimina sesgos y es conveniente (Marcenaro-Gutierrez y Vignoles, 2015).

Con el objeto de facilitar el aprendizaje de la asignatura, el número y diseño de las pruebas de evaluación continua se va modificando de un curso académico a otro, y se intentan diseñar cubriendo un amplio espectro de tipos de pruebas, tal y como es deseable para una evaluación exhaustiva (Crisp, 2007, p 579). En este sentido Delgado y Oliver (2006) abogan claramente por la conveniencia de cambiar las pruebas de evaluación continua todos los períodos lectivos, por el enfoque práctico de las pruebas realizadas, y por el hecho de que el diseño de las actividades de evaluación, y por lo tanto del número de pruebas, es un elemento clave de esta evaluación continua.

Los antecedentes mediante estudios empíricos se han basado principalmente en la realización de encuestas y entrevistas, como Hernández (2012) que concluye que la evaluación continua tiene el potencial de servir de apoyo al aprendizaje de los alumnos y de motivarles para el aprendizaje, pero para ello el docente debe dar el retorno, sobre las pruebas que se vayan realizando, en tiempo y forma. Trotter (2006) afirma, basándose en la percepción de los estudiantes que, aunque la evaluación continua es más trabajosa para el docente, la función coste-beneficio resulta positiva, según los beneficios en cuanto a aprendizaje que perciben los alumnos. Otra línea de estudios, se basa en el análisis de las guías docentes de las asignaturas, concluyendo que aún el examen final sigue siendo clave (San Martín et ál., 2016). También a partir del análisis de las guías docentes, junto con entrevistas a docentes y alumnado, Castejón y Santos (2011) concluyen que, en cuanto a la metodología participativa en clase y la utilización de sistemas de evaluación formativa, no concuerdan lo que se establece a priori, con lo que luego se hace en la práctica. Esto puede ser consecuencia del hecho de que adaptar ideas educativas en otro contexto puede fallar en sus objetivos finales (Burdett y O'Donnell, 2016). Y también existen otros trabajos que sí que analizan rendimientos académicos de los alumnos, pero no en cuanto a evaluación continua, sino cómo influye en ellos el aprendizaje cooperativo (Vallet-Bellmunt et ál., 2017), o Díaz-Mora, García y Molina

(2016) que se dirigen a los alumnos para comprobar en qué medida el uso de su tiempo incide en su rendimiento académico, comprobando que las actividades académicas inciden positivamente en su aprendizaje.

Existen trabajos que subrayan el efecto positivo de la evaluación formativa sobre el rendimiento académico, como Cano (2011), que estudia las notas obtenidas por más de 750 estudiantes, concluyendo que la evaluación continua aumenta el número de aprobados, así como también mejora las notas obtenidas. Moro-Egido (2016) prueba que mejora la calificación final y además plantea que la tipología de pruebas escritas es determinante para la calificación final de la asignatura. El modelo de evaluación implementado con el EEES, lleva a la creación de una Red Interuniversitaria de Evaluación Formativa y Compartida en la Docencia Universitaria, que ya ha realizado distintas pruebas empíricas con datos recogidos de las aulas, resaltando que “estos sistemas de evaluación parecen ser muy útiles en la mejora del rendimiento académico del alumnado y en la disminución de las tasas de fracaso y abandono en los estudios superiores” (López-Pastor, 2011, p. 167). En cambio, Poza-Luján et ál. (2016) cuantifican el “sobrecoste” que supone para el docente la evaluación continua, entre otros tipos de evaluación, y su efecto en la nota de los estudiantes, llegando a la conclusión de que utilizar este tipo de evaluación no tiene un impacto significativo en las notas. Crisp (2007) también estudia las notas y el efecto que parece tener sobre ellas la evaluación continua, pero sólo de 51 estudiantes, y no puede concluir que el hecho de dar ese “feedback” a los alumnos mejore las calificaciones. Porque como se pone de manifiesto en muchos de los trabajos sobre la materia, existen una serie de condiciones de la educación universitaria que suponen inconvenientes para la evaluación continua, como el número de alumnos en cada grupo, o la carga de trabajo que supone para el docente (Yorke, 2003). Heitink et ál. (2016) sostienen que, si la evaluación formativa no tiene el efecto deseable sobre el aprendizaje, es porque no está correctamente implementada, y para ello se plantean si tienen que existir unos requisitos previos con respecto al profesor, al estudiante, la evaluación y el contexto, de cara a esta implantación. Resaltan el papel crucial que juega el profesor entre los requisitos previos analizados a través de meta análisis de estudios previos sobre la materia.

### **Muestra, metodología e hipótesis**

Hemos elaborado una base de datos en la que incluimos las notas obtenidas en los tres últimos cursos académicos, en las distintas asignaturas de Contabilidad Financiera en el Grado en Administración y Dirección de Empresas (ADE) y en el de Ciencias Políticas (CC Políticas) de la Universidad de Murcia. Lo que nos lleva a contar inicialmente con una base de datos de 1670 notas, de las que eliminamos aquellos casos en los que el alumno no se presenta finalmente al examen final, de ahí que finalmente contamos con 705 notas.

De ahí que finalmente contamos con 705 notas, que su vez se desglosan en tres expresiones distintas:

- La nota de las pruebas de evaluación continua;
- La nota del examen de la asignatura, sin tener en cuenta el porcentaje de evaluación continua;
- La nota final de la asignatura teniendo en cuenta la evaluación continua.

Con el objeto de concluir el análisis sobre la influencia de la evaluación continua en el proceso de aprendizaje del alumno, y por lo tanto en la nota del examen final y en la nota final de la asignatura, realizamos un contraste de hipótesis de diferencias de medias en muestras pareadas, o emparejadas.

De manera que aplicamos una prueba T a tres pares de notas:

Par 1- La nota de la evaluación continua (*Nota\_eva\_cont*) y la nota del examen final (*Nota\_exa\_fin*).

Par 2- La nota de la evaluación continua (*Nota\_eva\_cont*) y la nota final de asignatura (*Nota\_fin\_asig*).

Par 3- La nota del examen final (*Nota\_exa\_fin*) y la nota final de la asignatura (*Nota\_fin\_asig*).

En cualquiera de los tres casos se trata de comprobar que no existen diferencias estadísticamente significativas en las medias de las notas obtenidas, y por lo tanto, que se sigue el mismo patrón entre las distintas notas.

La hipótesis básica a contrastar en este trabajo es que la evaluación continua incide de forma positiva en el aprendizaje del alumno y así en la nota del examen final, lo que a su vez claramente repercute también de forma positiva en la nota final de la asignatura.

## **Resultados**

Los resultados obtenidos de los coeficientes de correlación (Tabla 1) claramente nos dicen que las variables emparejadas están todas relacionadas en sentido directo, cuando una nota crece la otra también (todas las correlaciones son positivas). Este resultado es totalmente coherente con el diseño de las notas para las parejas 2 y 3, pues tanto la nota de la evaluación continua, como la nota del examen final, constituyen un porcentaje de la nota final de la asignatura, con lo que la obtención de otro resultado no hubiera sido posible. Además, la correlación positiva aumenta conforme aumenta el porcentaje de contribución a la nota final (pasa de un 0,551 de la evaluación continua a un 0,913 del examen final).

Lo verdaderamente concluyente es la correlación obtenida para la pareja 1 de notas, según la cual existe una relación directa entre la nota obtenida en la evaluación continua y la nota del examen final, o lo que es lo mismo, se comprueba la hipótesis básica a contrastar en este trabajo, que verdaderamente la evaluación continua incide de forma positiva en el aprendizaje del alumno y así en la nota del examen final.

Claramente en los tres casos se obtiene una correlación significativamente estadística entre las variables con un nivel de significatividad del 95% (Tabla 1).

**Tabla 1. Correlaciones de muestras emparejadas**

		Correlación
<b>Par 1</b>	<b>Nota_eva_cont &amp;</b>	0,497***
	<b>Nota_exa_fin</b>	
<b>Par 2</b>	<b>Nota_eva_cont &amp;</b>	0,551***
	<b>Nota_fin_asig</b>	
<b>Par 3</b>	<b>Nota_exa_fin &amp;</b>	0,913***
	<b>Nota_fin_asig</b>	
***p-valor<0,01		**p-valor<0,05
		*p-valor<0,1

Fuente: Elaboración propia

En la Tabla 2 incluimos los resultados del contraste de hipótesis de diferencias de medias con muestras emparejadas. Para los tres pares de notas se debe rechazar la hipótesis nula, ya que al ser

un contraste bilateral en todos los casos la significatividad es menor a 0,05. Por lo tanto, claramente la nota de la evaluación continua afecta a la nota del examen final, tal y como queríamos contrastar en este trabajo (resultados obtenidos para el par 1, ya que los otros dos pares sirven de variables de control, pues a priori la nota de la asignatura está compuesta por la suma de la nota de la evaluación continua y del examen final).

**Tabla 2. Prueba de muestras emparejadas**

Diferencias emparejadas									
95% intervalo confianza									
		Media	Desviación típica	Error	Inferior	Superior	t	gl	Sig. (bilate ral)
<b>Par 1</b>	<b>Nota_eva_cont &amp; Nota_exa_fin</b>	0,27254	2,15830	0,08459	0,10643	0,43864	3,222	650	0,001
<b>Par 2</b>	<b>Nota_eva_cont &amp; Nota_fin_asig</b>	1,70024	2,35813	0,06471	1,57329	1,82718	26,275	1327	0,000
<b>Par 3</b>	<b>Nota_exa_fin &amp; Nota_fin_asig</b>	-0,06527	0,94719	0,03567	-0,13531	0,00476	-1,83	704	0,068
***p-valor<0,01		**p-valor<0,05		*p-valor<0,1					

Fuente: Elaboración propia

## Conclusiones

En base a los resultados obtenidos, podemos afirmar que existe una influencia directa entre la evaluación continua y el aprendizaje y rendimiento académico, que se concreta en la nota del examen final, corroborando así los resultados observados en gran parte de los estudios que han formado parte de los antecedentes de este trabajo.

Estos efectos provocados por la evaluación continua y por tanto sobre el aprendizaje de los alumnos a lo largo del curso académico, vienen influidos por otras variables como el número de pruebas parciales, convocatoria, etc., que se realicen en este proceso, el curso académico, o la asignatura de la que se trate.

Por lo tanto, claramente, el realizar un proceso de evaluación continua, con diferentes pruebas parciales, contribuye a que haya mayor éxito en el examen final, resultando recomendable la utilización de este sistema para favorecer el aprendizaje del alumnado en la asignatura de contabilidad financiera, aún a pesar del sobre coste que supone para el docente la realización de una serie de pruebas intermedias a lo largo del curso y su adecuado *feedback*.

## Referencias

- Black, P. y William, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, vol. 5, nº 1, 7-74. doi: 10.1080/0969595980050102).
- Burdett, N. y O'Donnell, S. (2016). Lost in translation? The challenges of educational policy borrowing. *Educational Research*, vol. 58, nº 2, 113-120. doi: 10.1080/00131881.2016.1168678
- Cano, M.D. (2011). Students' involvement in continuous assessment methodologies: A case study for a distributed information systems course. *IEEE Transactions on Education*, vol. 54, nº 3, art. no. 5590268, 442-451. doi:10.1109/TE.2010.2073708.
- Castejón, F.J. y Santos, M.L. (2011). Percepciones y dificultades en el empleo de metodologías participativas y evaluación formativa en el Grado de Ciencias de la Actividad Física. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)*, vol. 14, nº 4. Recuperado de <http://www.aufop.com>.
- Chamberlain, S. (2012): Maybe I'm not as good as I think I am. How qualification users interpret their examination results. *Educational Research*, vol. 54, nº 1, 39-49. doi: 10.1080/00131881.2012.658198
- Crisp, B.R. (2007). Is it worth the effort? How feedback influences students' subsequent submission of assessable work. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, vol. 32, nº 5, October, 571-581.
- Crooks, T.J. (1988). The impact of classroom evaluation practices on students. *Review of Educational Research*, vol. 58, nº 4, 438-481.
- Delgado, A.M. y Oliver, R. (2006). La evaluación continua en un nuevo escenario docente. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, vol. 3, nº 1, 1-13. Recuperado de [http://www.uoc.edu/rusc/3/1/dt/esp/delgado\\_oliver.pdf](http://www.uoc.edu/rusc/3/1/dt/esp/delgado_oliver.pdf).
- Díaz-Mora, C.; García, J.A. y Molina, A. (2016). What is the key to academic success? An analysis of the relationship between time use and student performance. *Cultura y Educación*, vol. 28, nº 1, 157-195. doi: 10.1080/11356405.2015.1130294
- Dowell, L. Mc; Sambell, K.; Bazin, V.; Penlington, R.; Wakelin, D.; Wickes, H. y Smailes, J. (2007). Assessment design for learner responsibility, May. Recuperado de [http://www.reap.ac.uk/reap/reap07/Portals/2/CSL/feast%20of%20case%20studies/Assessment\\_for\\_learning\\_current\\_practice\\_exemplars\\_from\\_CETL.pdf](http://www.reap.ac.uk/reap/reap07/Portals/2/CSL/feast%20of%20case%20studies/Assessment_for_learning_current_practice_exemplars_from_CETL.pdf).

- Fraile, A.; López, V.M.; Castejón, F.J. y Romero, R. (2013). La evaluación formativa en docencia universitaria y el rendimiento académico del alumnado. *Aula Abierta*, nº 41, 23-34.
- Gibbs, G. y Simpson, C. (2004). Conditions under which assessment supports students' learning. *Learning and teaching in higher education*, vol. 1, 3-31. Recuperado de <https://sydney.edu.au/education-portfolio/ei/assessmentresources/pdf/Gibbs%20and%20Simpson.pdf>.
- Heitink, M.C.; Van der Kleij, F.M.; Veldkamp, B.P. y Schildkamp, K. (2016). A systematic review of prerequisites for implementing assessment for learning in classroom practice. *Educational Research Review*, vol. 17, 50-62.
- Hernández, R. (2012). Does continuous assessment in higher education support student learning? *Higher Education*, nº 64, 489-502. doi:[10.1007/s10734-012-9506-7](https://doi.org/10.1007/s10734-012-9506-7).
- Isaksson, S. (2008). Assess as you go: the effect of continuous assessment on student learning during a short course in archaeology. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, vol. 33, nº 1, 1-7. doi: 10.1080/02602930601122498).
- Jareño Cebrián, F. y López García, R. (2015). Actividades de evaluación continua- correlación con la calificación de la prueba final y efecto sobre la calificación final. Evidencia en Administración y Dirección de Empresas. *Revista Complutense de Educación*, 26 (2), 241-254.
- Liu, O.L.; Bridgeman, B. y Adler, R.M. (2012). Measuring learning outcomes in higher education: Motivation matters, *Educational Research*, vol. 41, nº 9, 352-362. doi: 10.3102/0013189X12459679
- López-Pastor, V.M. (2011). El papel de la evaluación formativa en la evaluación por competencias: aportaciones de la red de evaluación formativa y compartida en docencia universitaria. *Revista de Docencia Universitaria*, vol. 9, nº 1, Enero-Abril, 159-173.
- Marcenaro-Gutierrez, O. y Vignoles, A. (2015). A comparison of teacher and test-based assessment for Spanish primary and secondary students. *Educational Research*, vol. 57, nº1, 1-21. doi: 10.1080/00131881.2014.983720
- Monroy, F. y Hernández Pina, F. (2014). Factores que influyen en los enfoques de aprendizaje universitario. Una revisión sistemática. *Educación XXI*, vol. 17, nº 2, 105-124. doi: 10.5944/educxx1.17.2.11481

- Moro-Egido, A.I. (2016). An assessment of evaluation techniques in higher education: the experience of macroeconomics. *Cultura y Educación*, vol. 28, nº 4, 826-862. doi: 10.1080/11356405.2016.1230294
- Palacios Picos, A. (2004). El crédito europeo como motor de cambio en la configuración del Espacio Europeo de la Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 18, nº 3, 197-205.
- Parkes, K.A. (2010). Performance Assessment: Lessons from Performers. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, vol. 22, nº 1, 98-106. Recuperado de <http://www.itsetl.org/ijtlhe>.
- Pascual Ezama, D.; Camacho Miñano, M<sup>a</sup> M.; Urquía Grande, E. y Müller, A. (2011). ¿Son los nuevos criterios de evaluación en el marco del EEES adecuados para valorar el rendimiento académico de los alumnos? Experiencia en Contabilidad Financiera. *Revista de Educación en Contabilidad, Finanzas y Administración de Empresas*, 2, 67-83.
- Poza-Lujan, J.L.; Calafate, C.T.; Posadas-Yague, J.L. y Cano, J.C. (2016). Assessing the Impact of Continuous Evaluation Strategies: Tradeoff between Student Performance and Instructor Effort. *IEEE Transactions on Education*, vol. 59, nº 1, art. No. 7086086, 17-23. doi: 10.1109/TE.2015.2418740.
- San Martín Gutiérrez, S.; Jiménez Torres, N. y Jerónimo Sánchez-Beato, E. (2016). La evaluación del alumno universitario en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Aula Abierta*, vol. 44, 7-14. doi: 10.1016/j.aula.2015.03.003.
- Sánchez-Martín, M. del P.; Pascual-Ezama, D. y Delgado-Jalón, M. L. (2017). Estudiantes mejor informados: mejores resultados académicos. *Revista de Contabilidad-Spanish Accounting Review*, 20 (1), 47-54.
- Trigueros Cervantes, C.; Rivera García, E. y De la Torre Navarro, E. (2012). La evaluación en el aula universitaria: del examen tradicional a la autoevaluación. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, vol. 12, nº 47, 473-491.
- Trotter, E. (2006). Student perceptions of continuous summative assessment. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, vol. 31, nº 5, October, 505-521.

- Vallet-Bellmunt, T.; Rivera-Torres, P. y Vallet-Bellmunt, I. (2017). Aprendizaje cooperativo, aprendizaje percibido y rendimiento académico en la enseñanza del marketing. *Educación XXI*, vol. 20, nº 1, 277-297. doi: 10.5944/educXX1.11408
- Wootton, S. (2002). Encouraging learning or measuring failure? *Teaching in Higher Education*, vol. 7, nº 3, 353-357.
- Yorke, M. (2003). Formative Assessment in higher education: Moves Howard theory and the enhancement of pedagogic practice. *Higher education*, vol. 45, nº 4, June, 477-501.