Repercusiones de la evaluación formativa y compartida sobre la competencia estratégica de los aprendices universitarios de ELE

Marta Cuartero Gómez
Universidad Católica San Antonio de Murcia

Susana Martín Leralta
Universidad Nebrija

1. Introducción

La universidad del XXI poco o nada tiene que ver con lo que hasta hace unos años ocurría en nuestras aulas. El *Espacio Europeo de Educación Superior*[1] debe dar respuestas a las necesidades más inmediatas de un alumnado que busca un reconocimiento profesional internacional y donde las segundas lenguas adoptan un protagonismo innegable.

Nuestro punto de partida se sitúa en las aulas de español de la Escuela Superior de Idiomas de la *Universidad Católica San Antonio de Murcia*[2]. Se ha observado que, si bien los alumnos inician los cursos de español con gran entusiasmo, a medida que se acerca la fecha de la prueba final, manifiestan cierta ansiedad en su comportamiento, lo cual produce un claro impacto negativo sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje. Ante una situación como esta, planteamos buscar nuevas alternativas para que el alumno focalice toda su atención en el proceso de aprendizaje de la lengua, sintiéndose parte activa de dicho proceso y responsable de su calificación. Se trata de aplicar en nuestras aulas una "evaluación democrática" (López Pastor 2009).

La repercusión de este tipo de metodologías didácticas innovadoras en el desarrollo de estrategias de aprendizaje es un campo de estudio incipiente en el área de lenguas extranjeras y, más aún, en lo que respecta al español. Así pues, la presente comunicación muestra los resultados obtenidos a partir de un proyecto de investigación en acción llevado a cabo en la UCAM, durante el curso 2013/2014 con estudiantes de español nivel B1.2.

2. Evaluación formativa y lenguas extranjeras

Los programas de evaluación formativa y compartida han venido gozando en los últimos años de cierta popularidad en el ámbito universitario, todo ello en consonancia con los nuevos enfoques metodológicos que sitúan al estudiante en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje. López Pastor (2009) entiende la evaluación formativa y compartida como aquella cuya finalidad principal es mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje, conducente a que los alumnos aprendan más y el profesorado aprenda a trabajar mejor, perfeccionando su práctica docente. Este tipo de evaluación, según el

1. EEES.
2. UCAM.

autor, constituye un proceso dialógico entre profesor y alumnos acerca de la evaluación y de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Son numerosos los autores que consideran que el modelo tradicional de evaluación en el sistema universitario prima el resultado en lugar del proceso (Biggs 2005; Mateo 2006; de Miguel Díaz 2006; Sanmartí 2007; López Pastor 2009). De esta forma, hay quienes ven necesaria una renovación metodológica dentro del EEES, una renovación que parte del docente hacia el alumno; conceptos como *retroinformación* y *autorregulación* pasan a un primer plano: es necesario que el estudiante active sus estrategias cognitivas, metacognitivas y socioafectivas para gestionar y optimizar su propio aprendizaje.

La *Red de evaluación formativa y compartida en Educación Superior* está llevando a cabo numerosos estudios en los que analizan las repercusiones de este modelo de evaluación en diferentes grados universitarios (Alonso Martín 2007; Buscá, Pintor, Martínez y Peire 2010; Julián Clemente *et al*. 2007; López Pastor 2009; Vallés Rapp, Ureña Ortín y Ruiz Lara 2011; Zaragoza Casterad, Luis-Pascual y Manrique Arribas 2009). A estas investigaciones se suman otras, como las de Burke (2002), Jones (2005) o Huhta (2008), en torno a los beneficios que supone la aplicación de sistemas de evaluación formativa en el aprendizaje de lenguas. En nuestro país, encontramos los estudios de Elorza Amorós (2005), Muñoz, González, Lafuente y Franco (2013) o Zambrano Rujano (2006), cuyos resultados parecen confirmar que este tipo de prácticas favorece el aprendizaje significativo del alumno.

Las nuevas tendencias en la metodología de la enseñanza de lenguas desde planteamientos comunicativos casan perfectamente con un sistema de evaluación de estas características: el tratamiento del error, el papel de la retroalimentación, la autoevaluación, la coevaluación o el uso del *Portafolio Europeo de las Lenguas*[3] son algunas de las técnicas y herramientas que mejor se adaptan al enfoque comunicativo y más aportan al proceso de enseñanza-aprendizaje (Bordón 2006; Brown 2007; Sanmartí 2007; Zambrano Rujano 2006). Sin embargo, son escasas las incursiones sobre la evaluación formativa y compartida en el aula de español. Además, tampoco existen referencias explícitas acerca de la influencia de este tipo de sistemas de evaluación en el desarrollo de estrategias metacognitivas y socioafectivas del estudiante de lenguas extranjeras, y mucho menos cuando nos referimos a la didáctica de ELE. Es por ello por lo que decidimos abordar esta investigación.

3. Diseño de la investigación

Nuestro estudio se sitúa en el ámbito de la investigación en acción emancipatoria (Latorre 2003, p.30). Se trata, pues, de un diseño observacional y participativo de corte longitudinal que toma como referencia el modelo de investigación en acción ofrecido por Kemmis (1989), en cuatro fases: planificación, acción, observación y reflexión.

A partir del impacto negativo que tienen sobre el aprendizaje los métodos de evaluación tradicional que se vienen aplicando en los cursos de ELE de UCAM, nos plan-

3. PEL.

teamos la conveniencia de implantar un sistema de evaluación alternativo con la intención de observar hasta qué punto permitiría el desarrollo de estrategias metacognitivas y socioafectivas de los estudiantes y si afectaría positivamente sobre los resultados finales de aprendizaje.

Si bien el grupo de alumnos está compuesto por 11 estudiantes de nacionalidades diversas (tres brasileños, un italiano, un alemán, dos holandeses, un polaco, dos franceses y un coreano), el grupo de informantes se reduce a 9, ya que dos de los alumnos no siguieron los cursos con regularidad.

El curso tiene una carga lectiva de 42 horas en un cuatrimestre, repartidas en cuatro horas semanales y distribuidas en dos sesiones de dos horas. Nuestro estudio se lleva a cabo durante el primer cuatrimestre, de octubre de 2013 a diciembre de 2013.

La variable independiente de la investigación se corresponde con el sistema de evaluación formativa y compartida; por otro lado, contamos con tres variables dependientes que responden al desarrollo de las estrategias metacognitivas y socioafectivas, y a los resultados de aprendizaje (calificación final); por último, tenemos en consideración como variable interviniente la tradición educativa de los participantes.

El procedimiento seguido para llevar a cabo la investigación es el siguiente:

a. Aclaración de la metodología a los alumnos participantes en el estudio: ausencia de examen final, valoración de la participación en el aula, colaboración con los compañeros y el profesor, responsabilidad sobre los tiempos de presentación de tareas, análisis del proceso de aprendizaje individual, autoevaluación y coevaluación, calificación y evaluación final compartida.

b. Decisión de los criterios de evaluación por parte del profesor y establecimiento de los descriptores de calificación, de acuerdo con los contenidos del curso y las necesidades y expectativas del alumnado, que coparticipa.

c. Implantación del sistema de evaluación y toma de datos. Los instrumentos de recogida de datos nos permiten recabar información cuantitativa y cualitativa:

   - *Cuestionarios sobre frecuencia de uso de estrategias metacognitivas y socioafectivas de aprendizaje*: administrados al inicio y al final del curso. Han sido elaborados a partir del SILL (Oxford 1990), sobre estrategias de aprendizaje de lenguas extranjeras, el CEDEA (Ferreras 2008), para alumnos de Enseñanza Secundaria Obligatoria y el CEVEAPU (Gargallo, Suárez Rodríguez y Pérez Pérez 2009), para estudiantes universitarios. Para nuestra herramienta se adaptan algunos de los ítems, se excluyen los ítems referidos factores físicos o emocionales y contextuales, y se añade un ítem propio.

   - *Carpeta de aprendizaje*: recoge todos los productos escritos y orales sobre las actividades de aprendizaje realizadas en formato electrónico (carpeta com-

partida con el profesor mediante *Google Drive*) y en formato físico custodiado por el profesor.

- *Documento Autocalificación*: completado por los alumnos al finalizar el curso, sirve para decidir la nota final y compartir la toma de decisiones en la entrevista personal con la profesora y en la sesión de evaluación compartida con el resto de compañeros. El documento contiene los apartados asistencia (10%), participación en clase (10%), colaboración en los trabajos grupales (10%), tareas paralelas (10%), tareas principales (50%) y entrevista personal (10%).

- *Diario del profesor*: completado por el docente al finalizar cada una de las sesiones. Herramienta de carácter observacional, recoge las impresiones generales del devenir de las clases (tutorías que se solicitan, tipos de dudas, iniciativas del alumnado, observaciones, etc.), para identificar posibles variables intervinientes.

- *Entrevistas personales y debate general sobre la evaluación formativa y compartida*: registradas mediante grabaciones en audio realizadas al final de curso bajo consentimiento explícito de los participantes.

- *Cuestionarios de autoevaluación y coevaluación*: elaborados en función de los objetivos de la tarea y de nuestra investigación.

- *Cuestionario de evaluación general del curso de español B1.2*.

4. Resultados de la investigación

4.1. Repercusión sobre el desarrollo del componente estratégico

Los datos recabados nos permiten observar la evolución en el desarrollo de las estrategias metacognitivas y socioafectivas a partir del tratamiento didáctico aplicado, a saber, el sistema de evaluación formativa y compartida. Como recogen a continuación los resultados de los cuestionarios, se detecta una correlación lineal significativamente positiva entre la aplicación del tratamiento y los resultados al inicio y final de curso:

ÍTEMS (estrategias metacognitivas)	INICIO DEL CURSO	FINAL DEL CURSO
TOTAL	492	512
MEDIA	32,80	34,13
PUNTUACIÓN MÁXIMA	38	40
PUNTUACIÓN MÍNIMA	24	27

Tabla 1. *Resultados sobre ítems del cuestionario (estrategias metacognitivas, N=9)*

ÍTEMS (estrategias socioafectivas)	INICIO DEL CURSO	FINAL DEL CURSO
TOTAL	361	367
MEDIA	32,81	33,36
PUNTUACIÓN MÁXIMA	44	39
PUNTUACIÓN MÍNIMA	23	24

Tabla 2. *Resultados sobre ítems del cuestionario (estrategias socioafectivas, N=9)*

Para medir la fuerza de la asociación lineal entre los ítems al inicio y al final del curso se calcula el coeficiente de correlación de Spearman, ya que las variables no siguen una distribución normal. Tanto para las estrategias metacognitivas como para las sociafectivas, la correlación lineal es significativamente positiva $p<0.05$; como se observa en los gráficos de dispersión, cuando crece una variable crece la otra:

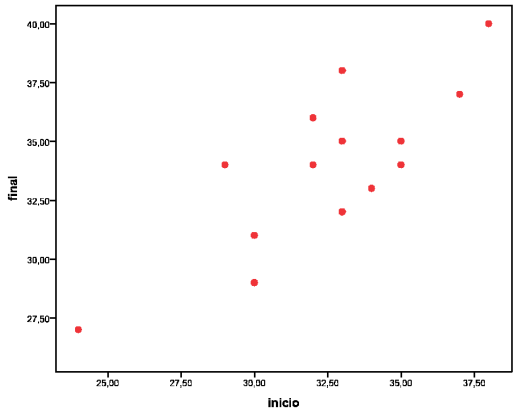


Gráfico 1. *Gráfico de dispersión entre el inicio y el final del curso (estrategias metacognitivas)*

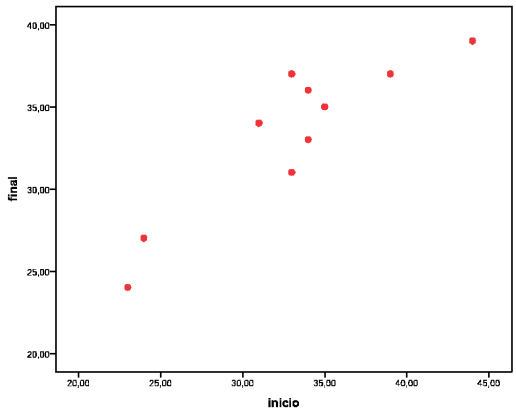
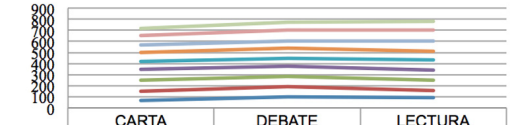


Gráfico 2. *Gráfico de dispersión entre el inicio y el final del curso (estrategias socioafectivas)*

4.2. Repercusión sobre los resultados de aprendizaje

En relación a los resultados de aprendizaje, resulta difícil argumentar cualitativa y cuantitativamente la mejora en los mismos, dado que no hemos podido contar con un grupo de control. Por otro lado, al tratarse de una investigación en acción en el aula, carece de validez externa y no podemos generalizar las conclusiones, aunque sí tiene validez ecológica. Así pues, analizamos los resultados de aprendizaje para asegurarnos de que la medida didáctica adoptada no perjudica a los alumnos en el desarrollo de su aprendizaje.

En cuanto a los datos recogidos de las autocalificaciones, aun sabiendo que cada actividad propuesta es diferente, así como las circunstancias en las que estas tienen lugar, consideramos oportuno reflejar aquí su evolución. Para las autoevaluaciones, los estudiantes han completado un informe sobre la redacción de una carta personal, la participación en un debate con jóvenes representantes políticos y la lectura de la obra *La casa de Bernarda Alba*, de Federico García Lorca. Mostramos los resultados:



	CARTA	DEBATE	LECTURA
A9	66,67	75	80
A8	83,33	93,75	100
A7	66,67	68,75	90
A6	83,33	93,75	80
A5	66,67	68,75	90
A4	100	93,75	90
A3	100	87,5	90
A2	83,33	93,75	70
A1	66,67	100	90

Tabla 3. *Evolución de las autocalificaciones en tres tareas (N=9)*

Como se puede observar, en cuatro casos (A5, A7, A8 y A9) existe un progresivo aumento de la calificación, lo que podríamos traducir como una percepción de mejores resultados de aprendizaje; para el resto de participantes se distinguen diferentes bajadas y subidas. Creemos que, efectivamente, el tipo de actividad influye, así como la motivación y las impresiones de los estudiantes a la hora de participar en cada una de las actividades.

Con la intención de establecer una jerarquía, sumamos los porcentajes obtenidos por cada participante. Dicha jerarquización para las autocalificaciones de las tareas y para la autocalificación final resulta de la siguiente manera:

AUTOCALIFICACIÓN TAREAS			AUTOCALIFICACIÓN FINAL		
1º	A4	283.75	1º	A8	9.2
2º	A3	277.5	2º	A6	9

3º	A8	277.08	**3º**	A4	8,6
4º	A6	257.08	**4º**	A3	8.3
5º	A1	256.67	**5º**	A1	7.9
6º	A2	247.08	**6º**	A2	7.7
7º	A7	225.42	**7º**	A5	7.6
8º	A5	225.42	**8º**	A9	7.5
9º	A9	221.67	**9º**	A7	7,2

Tabla 4. *Jerarquización de los estudiantes en función de las autocalificaciones*

En lo referente a las tareas, lógicamente, los dos primeros participantes son aquellos que mayor nivel tienen en el grupo (recordemos que ya vienen con un nivel certificado de B2) y los dos que siguen son quienes han obtenido las calificaciones finales más altas. Esto sugiere que los estudiantes han sido honestos a la hora de autoevaluarse y autocalificarse, lo cual nos lleva a pensar que este sistema de evaluación no difiere mucho de los resultados que podíamos haber obtenido si la calificación hubiera sido decidida por el profesor. No ocurre lo mismo con los otros cinco participantes. El hecho de que A5 y A9 estén situados al final de esta escala se debe, desde nuestro punto de vista, a la baja autoestima que de ellos mismos tienen: estos estudiantes han destacado por su alto nivel de implicación y responsabilidad pero su carácter les lleva a infravalorar su trabajo, restando importancia a sus logros.

Por su parte, la calificación final muestra cómo en el sistema de evaluación formativa y compartida prima más el trabajo realizado durante el curso que los conocimientos propiamente lingüísticos, de ahí que los dos primeros participantes sean A8 y A6 y que, por debajo de estos se encuentren, de forma casi inevitable, los dos alumnos con mayor nivel certificado. Los participantes A1 y A2 se sitúan siempre en la misma posición y los tres últimos varían su posicionamiento debido a diferentes aspectos como la participación en el aula o el trabajo colaborativo.

Encontramos, pues, razones para pensar que el alumnado ha reflexionado sobre su aprendizaje honestamente, con responsabilidad, y atendiendo a los criterios de evaluación y calificación propuestos al inicio del curso. Todo esto nos lleva a plantearnos hasta qué punto hemos valorado competencias de aprendizaje en detrimento de competencias lingüísticas y entendemos, pues, el debate surgido en la sesión de evaluación compartida acerca de ello.

Esta percepción se reafirma con los datos recabados mediante el debate general al final del curso, en que se registran dudas de un alumno respecto al hecho de que este sistema de evaluación diese pruebas de la adquisición de conocimientos lingüísticos:

"*El problema con esto es que sólo evalúa lo que haces y no lo que sabes, y por eso, merece mejor nota, por lo que sabe, pero por lo que ha hecho (...) En realidad, no evalúa lo que sabemos, sólo lo que hemos hecho*" (A3, minuto 13'32" de la grabación).

Desde nuestro punto de vista, el estudiante aprende haciendo, participando, colaborando y gestionando su propio proceso de aprendizaje. El desarrollo de su competencia lingüística se muestra en las muchas tareas realizadas, en el sistema de corrección, en el trabajo sobre las diferentes destrezas comunicativas, etc., sin embargo, es cierto que no hemos ofrecido a los estudiantes la oportunidad de demostrar, mediante alguna actividad o herramienta que se concrete en una calificación, la adquisición de conocimientos propiamente lingüísticos.

5. Conclusiones

En el contexto de nuestro estudio y a la luz de los resultados obtenidos, creemos que la conjunción del enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas extranjeras con los nuevos planteamientos del EEES y el sistema de evaluación formativa y compartida, supone un avance hacia planteamientos didácticos que sitúan al estudiante en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Así, el hecho de implicar al alumno en dicho proceso, hacerle partícipe de los objetivos, contenidos y criterios de evaluación, así como responsable de su propio aprendizaje, fomenta su interés por aprender más y mejor: la participación e implicación de los estudiantes se ha visto aumentada por medio de este sistema de evaluación y ha disminuido de forma considerable el impacto negativo que suele causar la evaluación sumativa. Es por ello por lo que podemos afirmar que, efectivamente, la implantación de un sistema de evaluación formativa y compartida fomenta el desarrollo de estrategias metacognitivas y socioafectivas y repercute positivamente sobre los resultados de aprendizaje.

Los estudiantes destacan como positiva la influencia de este sistema de evaluación en el aprendizaje de la lengua y la cultura meta. El trabajo formativo en el aula a lo largo de estos meses ha propiciado el desarrollo de las diferentes destrezas debido a la gran variedad de actividades y tareas presentadas en el aula. Asimismo, la interacción y cooperación en el aula desde postulados de igualdad entre el profesorado y el alumnado, ha dado como resultado un ambiente distendido en clase que invita a participar en ella. Sin embargo, creemos que se puede fomentar aún más el sentimiento de pertenencia al grupo; dado que el nivel de implicación de los estudiantes a título individual puede influir negativamente sobre todo el grupo, será necesario llevar a cabo dinámicas grupales que conduzcan a un mayor conocimiento del "otro", para atenuar los posibles choques de intereses y los conflictos en el aula.

Por otro lado, profesor y alumnos señalan como negativo la importante carga de trabajo para uno y otros. Son muchos los estudios que hacen referencia a esta problemática desde ambas perspectivas (Buscá, Pintor, Martínez y Peire 2010; Hamodi Galán y López Pastor 2012; López Pastor, Martínez Muñoz y Julián Clemente 2007; Vallés, Ureña y Ruiz 2011; Zaragoza Casterad, Luis-Pascual y Manrique Arribas 2009), de ahí que en nuestro estudio hayamos modificado el calendario en función de las necesidades del alumnado. En este sentido, es importante que la calendarización de las tareas se distribuya a lo largo del curso tratando de disminuir esa carga en el período de evaluación de los grados. Del mismo modo, será necesario pactar con los alumnos plazos de corrección por parte del docente para aliviar la carga de trabajo que puede conllevar el *feedback* en un sistema de evaluación formativa.

Nuestro estudio coincide con las investigaciones realizadas por Elorza Amorós (2005), López Pastor (2005, 2007 y 2009) y Zambrano Rujano (2006), así como la llevada a cabo por Rabadán Gómez y Merino Merino (2013), ya que, nuevamente, se pone de manifiesto la efectividad de la implementación de ese sistema de evaluación en dos ámbitos: por una parte, en el contexto universitario y, por otra, en el aula de ELE.

Referencias Bibliográficas

ALONSO MARTÍN, P. (2007): "Evaluación formativa y su repercusión en el clima del aula", *Revista de Investigación Educativa*, 25(2), 389-402.

BIGGS, J.B. (2005): *Calidad del aprendizaje universitario*, Madrid: Narcea.

BORDÓN, T. (2006): *La evaluación de la lengua en el marco de E/2L: bases y procedimientos*, Madrid: Arco Libros.

BROWN, H.D. (2007): *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*, White Plains, NY: Pearson Education.

BURKE, R. (2002): "Formative Assessment Procedures and the Second Language Curriculum: Signposts for the Journey", *TESL Canada Journal*, 19(2), 87-91.

BUSCÁ, F., PINTOR, P., MARTÍNEZ, L. y PEIRE, T. (2010): "Sistemas y procedimientos de Evaluación Formativa en docencia universitaria: resultados de 34 casos aplicados durante el curso académico 2007 – 2008", *Estudios sobre educación*, Vol. 18, 255-276.

ELORZA AMORÓS, I., (2005): *Aspectos de la didáctica del inglés para fines específicos: la traducción especializada como método de evaluación formativa y de autoevaluación*, Tesis doctoral, Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.

FERRERAS REMESAL, A. (2008): *Estrategias de aprendizaje. Construcción y validación de un cuestionario-escala,* Tesis doctoral, Valencia: Universitat de València.

GARGALLO, B, SUÁREZ RODRÍGUEZ, J. M. y PÉREZ PÉREZ, C. (2009): "El cuestionario *CEVEAPEU*. Un instrumento para la evaluación de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes universitarios", *RELIEVE, 15* (2), 1-31.

HAMODI GALÁN, C. y LÓPEZ PASTOR, A. (2012): "La evaluación formativa y compartida en la Formación Inicial del Profesorado desde la perspectiva del alumnado y de los egresados", *Psychology, Society, & Education*, Vol.4, Nº 1, 103-116.

HUHTA, A. (2008): "Diagnostic and Formative Assessment", Spolsky, B. y Hult, F. M. (coords). *The Handbook of Educational Linguistics*, Blackwell Publishing, 469-482.

JONES, J. (2005): "Developing effective formative assessment practices in the primary modern foreign language classroom", *Encuentro: revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, 15, 39-47.

JULIÁN CLEMENTE, J. A. *et al.* (2007): "La Red de Evaluación Formativa, Docencia Universitaria y el proceso de convergencia hacia el EEES", Herrera Marteache, A., Serón, F.J., Sanagustín Fons y Universidad de Zaragoza (eds.), *Innovación docente, tecnologías de la información y la comunicación e investigación educativa en la Universidad de Zaragoza: caminando hacia Europa*, Cap. IV-13, Zaragoza: Universidad de Zaragoza. <http://www.unizar.es/eees/innovacion06/COMUNIC_PUBLI/BLOQUE_IV/CAP_IV_13.pdf> [Consulta: 02/042014]

KEMMIS, S. (1989): "Investigación en la acción", Husten, T. y Postlehwaite, T. N., *Enciclopedia Internacional de la Educación*, vol. 6, Barcelona: Vicens-Vives/MEC, 3330-3337.

LATORRE, A. (2003): *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa*, Barcelona: Graó.

LÓPEZ PASTOR, V. M., GONZÁLEZ PASCUAL, M., y BARBA MARTÍN, J. J. (2005): "La participación del alumnado en la evaluación: la autoevaluación, la coevaluación y la evaluación compartida", *Tandem: Didáctica de la Educación Física*, 17, 21-37.

LÓPEZ PASTOR, V. M., MARTÍNEZ MUÑOZ, L. F. y JULIÁN CLEMENTE, J. A. (2007): "La Red de Evaluación Formativa, Docencia Universitaria y Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Presentación del proyecto, grado de desarrollo y primeros resultados", *Red-U. Revista de Docencia Universitaria, 2.*
<http://www.redu.um.es/red_U/2> [Consulta: 13/0372014]

LÓPEZ PASTOR, V.M. (coord.) (2009): *Evaluación formativa y compartida en educación superior: propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Madrid: Narcea.

MATEO, J. (2006): "Nuevo enfoque de la evaluación de los aprendizajes en el contexto europeo de educación superior", Martínez, M. y Carrasco, S. (coords.), *Propuestas para el cambio docente de la universidad*, Barcelona: Octaedro, 23-135.

MIGUEL DÍAZ, M. (coord.) (2006): *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias*, Oviedo: Universidad de Oviedo.

MUÑOZ, A.I., GONZÁLEZ, R., LAFUENTE, B. y FRANCO, P. (2013): "Evaluación formativa en la Educación Superior: la evaluación por competencias de comprensión oral y escrita en lengua extranjera", *VIII Congreso Internacional de Evaluación formativa y compartida en docencia universitaria: La evaluación de Competencias en Educación Superior*, Segovia: Universidad de Valladolid.

OXFORD, R. (1990): *Language learning strategies: What every teacher should know*, Boston: Heinle.

RABADÁN GÓMEZ, M. y MERINO MERINO, C. (2013): "Aprendizaje cooperativo y evaluación formativa para el desarrollo de competencias en los grados de lenguas modernas", *VIII Congreso Internacional de Evaluación formativa y compartida en docencia universitaria: La evaluación de Competencias en Educación Superior*, Segovia: Universidad de Valladolid.

SANMARTÍ, N. (2007): *Diez ideas clave evaluar para aprender,* Barcelona: Graó.

VALLÉS RAPP, C., UREÑA ORTÍN, N. y RUIZ LARA, E. (2011): "La evaluación formativa en docencia universitaria. Resultados globales de 41 estudios de caso", *Revista de Docencia Universitaria*, 9 (1), 135-158.

ZAMBRANO RUJANO, G. (2006): *La evaluación formativa en la enseñanza-aprendizaje de inglés*, Tesis Doctoral, Tarragona: Universidad Rovira I Virgili, Departamento de Pedagogía.

ZARAGOZA CASTERAD, J., LUIS-PASCUAL, J. C. y MANRIQUE ARRIBAS, J. C. (2009): "Experiencias de innovación en docencia universitaria: resultados de la aplicación de sistemas de evaluación formativa", *Revista de Docencia Universitaria*.
<http://revistas.um.es/redu/article/view/92561> [Consulta: 13/08/2013]