



ESTUDIO SOBRE LA EVALUACIÓN FORMATIVA Y COMPARTIDA EN LA FORMACIÓN DOCENTE EN INGLÉS

FORMATIVE AND SHARED ASSESSMENT RESEARCH IN TEACHER TRAINING
DEGREES IN ENGLISH

Volumen 16, Número 1
Enero - Abril
pp. 1-21

Este número se publicó el 1° de enero de 2016
DOI: <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v16i1.22614>

María Laura Angelini Doffo

Revista indizada en [REDALYC](#), [SCIELO](#)

Revista distribuida en las bases de datos:

[LATINDEX](#), [DOAJ](#), [E-REVIST@S](#), [IRESIE](#), [CLASE](#), [DIALNET](#), [SHERPA/ROMEO](#),
[QUALIS](#), [MIAR](#)

Revista registrada en los directorios:

[ULRICH'S](#), [REDIE](#), [RINACE](#), [OEI](#), [MAESTROTECA](#), [PREAL](#), [CLACSO](#)



ESTUDIO SOBRE LA EVALUACIÓN FORMATIVA Y COMPARTIDA EN LA FORMACIÓN DOCENTE EN INGLÉS

FORMATIVE AND SHARED ASSESSMENT RESEARCH IN TEACHER TRAINING
DEGREES IN ENGLISH

María Laura Angelini Doffo¹

Resumen: El presente artículo recoge los resultados de un estudio cualitativo y cuantitativo sobre la implementación de la evaluación formativa y compartida en la formación de profesorado de la titulación Maestro especialista en Lengua Inglesa. Este modelo de evaluación formativa se llevó a cabo durante dos años consecutivos. El objetivo del estudio es evaluar y analizar los resultados de la puesta en práctica de la evaluación formativa y compartida en alumnado de tercer año de la carrera de Magisterio con especialidad en lengua inglesa. Se realiza una detallada revisión de la literatura, se plantea el procedimiento realizado para obtener los datos que dan cuerpo a la presente investigación y se analizan los datos de los que se extraen las conclusiones. Entre los resultados positivos obtenidos de los estudios cualitativos y cuantitativos, podemos afirmar que la evaluación formativa y compartida incide de manera muy favorable en la implicación del alumnado con la asignatura, realza la calidad de la enseñanza-aprendizaje, propicia un seguimiento cercano y diferenciado del estudiantado, desarrolla competencias lingüísticas y transversales como también permite un mejor rendimiento académico. Asimismo, se encuentran debilidades en el desarrollo de la evaluación, las cuales responden tanto a las inseguridades del alumnado frente a la propuesta de autoevaluación y evaluación de pares como a aspectos formales de la asignatura, concretamente al examen final global cuya implementación fue formalmente mejorada en el presente ciclo lectivo 2015-2016.

Palabras clave: EVALUACIÓN FORMATIVA, EVALUACIÓN COMPARTIDA, AUTOEVALUACIÓN, COMPETENCIAS LINGÜÍSTICAS, RELACIONES INTERPERSONALES.

Abstract: This research paper presents the results obtained by the implementation of formative and shared assessment in our teacher training degree specialized in English Language. This type of assessment has been applied for two years. The objective of the study was evaluate and analyze the results of the formative and shared assessment applied on students from third year of the career specialized in English Language. It was done a detailed review of the literature in order to establish the procedures and obtain the research data. The qualitative and quantitative studies reveal that this type of assessment positively gravitates in the learners' implication towards the subject, learning quality is highlighted, a differentiated instruction is favoured, linguistic and professional skills are developed, and a better academic outcome is achieved. Moreover, some weaknesses are depicted in the implementation of formative and shared assessment related to the lack of self-confidence on the part of the learners to carry out their self-assessment and peer-assessment. Some flaws are also found in the subject design in relation to a final global test which has been formally improved in the present year course 2015-2016.

Key-words: FORMATIVE ASSESSMENT; SHARED ASSESSMENT; SELF-ASSESSMENT; LINGUISTIC SKILLS; INTERPERSONAL RELATIONSHIPS.

¹ Universidad Católica de Valencia 'San Vicente Mártir', España. Profesora de Inglés, especialista en didáctica de las lenguas.

Dirección electrónica: marialaura.angelini@ucv.es

Artículo recibido: 23 de diciembre, 2014

Enviado a corrección: 30 de junio, 2015

Aprobado: 7 de diciembre, 2015

1. Introducción

Las universidades europeas de hoy en día están vivenciando un proceso de convergencia regulado por El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) que conlleva grandes cambios institucionales, de organización y adaptación metodológica. Se pretende dinamizar el proceso *enseñanza* y aprendizaje mediante la implementación de metodologías centradas en el alumnado. Asimismo, se insta a promover sistemas de evaluación más consecuentes con los métodos de enseñanza empleados. Según Bordas y Cabrera (2001); Zabalza Beraza (2003); Biggs (2005); Mérida Serrano (2006). Gargallo-López, Almerich-Cerveró, Giménez-Beut, Campos Aparicio y Serriá Chust (2014), desde los diferentes niveles educativos se ha de formar al estudiantado para que sea capaz de autoregularse y desarrollar estrategias para dar respuestas a las demandas de la sociedad de la información y globalización.

Se buscan estudiantes capacitados para gestionar su propio tiempo, interiorizar la información y convertirla en conocimiento que será aplicado posteriormente a situaciones nuevas (Kolb, 2005a, 2005b). En esta línea, el estudiantado ha de adquirir la capacidad de autoevaluarse y evaluar los procesos formativos. Por lo tanto, en este trabajo se presentan los resultados de la implementación de la evaluación formativa y compartida en la formación de docentes en inglés de la Facultad de Psicología, Magisterio y Ciencias de la Educación, de la Universidad Católica de Valencia 'San Vicente Mártir'. El objetivo de este estudio es evaluar y analizar los resultados de la puesta en práctica de la evaluación formativa y compartida en el estudiantado de tercer año de la carrera de Magisterio con especialidad en lengua inglesa.

Resulta oportuno hacer algunas aclaraciones terminológicas al respecto. Al referirnos a la participación del alumnado en su propia evaluación o su equivalente en inglés *self-assessment*, nos encontramos con estudiantes que evalúan el desempeño de sí mismos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Encontramos referencias sobre la autoevaluación en los estudios de Freire, (1990); Andreu-Andrés y García-Casas (2006); Martínez Muñoz, Santos Pastor y Sicilia (2006); Watts, García-Carbonell y Martínez Alzamora (2006), entre otros. Si bien, vamos a limitar el término de autoevaluación a la evaluación que la población estudiantil hace de sí, la literatura especializada nos indica que también puede aplicarse a la autoevaluación del profesorado (López-Pastor, González Pascual y Barba Martín, 2005).

Con respecto al término coevaluación, o su equivalente en *inglés peer assessment*, se refiere en este estudio a la evaluación entre pares de estudiantes, si bien la literatura especializada nos indica que el término coevaluación también puede referirse a la evaluación entre profesores (López-Pastor, et.al., 2005; López Pastor, Barba Martín, Monjas Aguado, Manrique Arribas, Heras Bernardino, González Pascual y Gómez García, 2007; Rodríguez-Gómez, Ibarra-Sáiz y García-Jiménez 2013).

Cabe añadir que para la autoevaluación y la coevaluación, si bien se hace referencia a tareas individuales que el estudiantado debe realizar como resultado del proceso enseñanza y aprendizaje, no necesariamente implica que no haya consenso con los otros miembros del grupo con los que ha trabajado.

Con respecto al término *evaluación compartida* nos referimos al seguimiento que realizan los y las docentes con el alumnado. Es un seguimiento dialógico, personalizado sobre la evolución del estudiantado en las tareas encomendadas. Hay sesiones individuales y grupales ya que se trabaja en equipos de no más de cinco estudiantes. Somervell (1993) y más tarde Cebrián de la Serna, Serrano-Angulo, Ruiz-Torres (2014) relacionan estas prácticas a lo que denominan evaluación colaborativa y cooperativa.

Todos estos modelos de evaluación responden a lo que se denomina evaluación democrática. Como indica López Pastor (2006), el ejercicio de un modo de vida democrático requiere de aprendizaje, hábitos, competencias y responsabilidades. Por lo tanto, en la formación de educadores, como es nuestro caso, encontramos muy apropiado hacer un ejercicio responsable de los procesos de evaluación desde la universidad con miras a una formación de calidad cuyos éxitos repercutan en la formación personal y profesional de cada docente.

2. Estado de la cuestión

Una docencia enfocada en la innovación didáctica debe ir acompañada de modelos de evaluación coherentes para asegurar la efectividad del proceso de enseñanza y aprendizaje. En esta línea, en la formación universitaria se maneja una gran variabilidad de métodos de evaluación. Hay abundante literatura que critica negativamente los métodos tradicionales de evaluación que constan de una evaluación global y sumativa, cuyo principal objetivo es calificar el resultado final de un proceso de aprendizaje (Dochy, Segers y Dierick, 2002; Rodríguez-Mena García y García-Montero, 2003; Bretones, 2003; Zabalza, 2002, 2003; López-Pastor, 2004; Biggs, 2005; Boud y Falchikov, 2007; Pérez-Pueyo, Tabernero-

Sánchez, López Pastor, Ureña Ortín, Ruiz-Lara, Capllonch Bujosa y Castejón Oliva, 2008; Zaragoza, 2009, entre otros). En contraposición a los métodos tradicionales de evaluación, cada vez, surgen más trabajos que abogan por procesos de evaluación que atiendan a los procesos de enseñanza y aprendizaje, transformando la evaluación en formativa.

Podemos encontrar numerosos estudios sobre evaluación formativa en educación superior (Zabalza, 2002; Álvarez Méndez, 2003; López- Pastor, 2004; Bonsón y Benito, 2005; Watts, 2006, entre otros) y numerosos estudios que aluden a la evaluación para el aprendizaje como eje que articula el proceso de enseñanza-aprendizaje (Biggs, 1999; Brown y Glasner, 2003; Delgado-García, Borge-Bravo, García-Albero, Oliver-Cuello y Salomón-Sancho, 2005; Klenowski, 2005; Marshall y Drummond, 2006; Villardón Gallego, 2006, entre otros).

Un estudiantado autorregulado sabe manejar con soltura estrategias de aprendizaje que incluyen elementos de motivación intrínseca (querer aprender), metacognitivos (tomar decisiones y evaluarlas) y cognitivos (poder llevar a cabo el proceso de evaluación) (Hannafin, 2012; Hannafin, Hill, Land y Lee, 2014). En esta línea, Rice (2014) plantea el constructo evaluación como aprendizaje a través del diseño de herramientas de evaluación centradas en el aprendizaje. Así, por ejemplo, identifica siete elementos que, según su experiencia, garantizan el éxito en la evaluación como aprendizaje: 1. Detectar las ganas de aprender. 2. Hacerse cargo de esa necesidad de aprender. 3. Aprender haciendo (práctica-error, experimentación, repetición). 4. Aprender de la devolución/ *feedback* (compensación, crítica, observación de resultados). 5. Darle sentido a lo aprendido. 6. Transmisión de lo aprendido a otros (enseñanza). 7. Realización de juicios de valor respecto al propio trabajo, el trabajo de otros, la propia evaluación y la evaluación a pares.

Diversos autores sostienen que la evaluación formativa y compartida incide positivamente en la implicación del alumnado en el proceso de su propio aprendizaje como también contribuye a desarrollar el análisis crítico, la autocrítica y la autonomía del estudiantado (Watts et al., 2006; Watts y García-Carbonell, 2006; Álvarez González, 2008; Álvarez, 2008; López Pastor, 2009; Fernández, 2010; Morales, 2010; Castejón, López-Pastor, Julián y Zaragoza, 2011; López- Pastor, Fernández Balboa, Santos Pastor y Fraile Aranda, 2012). Además, para muchos, este tipo de evaluación permite mejorar y optimizar los procesos de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar en la propia universidad, transformándose así en una herramienta de gran potencial a tales efectos (Dochy, Segers y Dierick, 2002; Brown y Glasner, 2003; De la Fuente y Justicia 2003; De Miguel Díaz, 2006;

López- Pastor, 2009; Martínez, Martín y Capllonch, 2009; López- Pastor et al., 2012; entre otros).

En lo referido a la formación de docentes de inglés como lengua extranjera, existen varios trabajos sobre la evaluación formativa y compartida. Yi'An (2001); Weng-ming (2003); Zhi-qiang, (2003); Arias y Maturana (2005), Zou y Cai, (2006); Arias, Maturana y Restrepo (2012); Restrepo y Nelson (2013); entre otros coinciden en que existen fundamentos pedagógicos que justifican la implementación de la evaluación formativa y compartida. Los autores sostienen que este tipo de evaluación potencia el aprendizaje del inglés debido al grado de responsabilidad y el papel activo del alumnado al evaluarse (autoevaluación) y evaluar al resto del alumnado (evaluación de pares). Añaden que la evaluación formativa y compartida sirve como mecanismo de detección de errores a tiempo, lo que repercute en una mejora del aprendizaje del inglés y de los procesos de aprendizaje del alumnado.

3. Metodología

Este estudio se lleva a cabo en el Departamento de Lengua Inglesa de la Facultad de Psicología, Magisterio y Ciencias de la Educación, Universidad Católica de Valencia 'San Vicente Mártir', en la asignatura: *Teaching EFL and Children's Literature*. Se trata de una asignatura cuatrimestral cuya carga lectiva es de 6 créditos. Se imparte de septiembre a diciembre con una carga horaria de 4 horas y media presenciales. Esta asignatura está contemplada en el plan de estudios de Maestro de infantil y primaria con Especialidad en lengua inglesa y se imparte en el tercer año de carrera. La propuesta docente y la implementación de la evaluación formativa y compartida se viene desarrollando desde el curso 2012-2013 y el total de la muestra recogida pertenece a los años 2012-2013 y 2013-2014 con un total de 135 estudiantes de tercer año en la asignatura *Teaching EFL and Children's Literature*.

En el siguiente apartado se explica el sistema de evaluación que se lleva a cabo. Los datos se recogen de la siguiente manera:

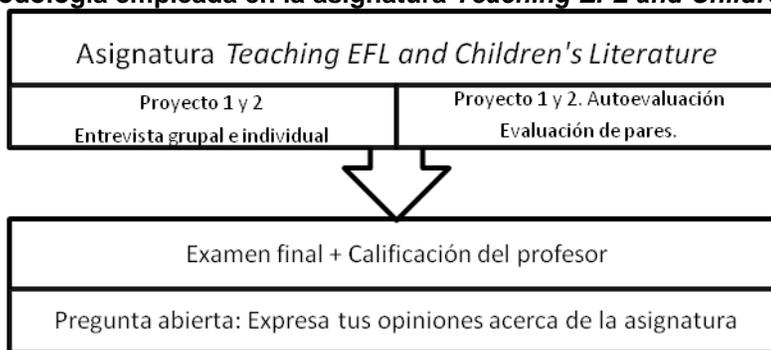
1. Para el estudio cualitativo se realizan entrevistas personalizadas por equipos e individuales, se solicita al estudiantado que responda a una pregunta abierta acerca de sus percepciones respecto a la evaluación de la asignatura post-tratamiento.
2. Para el estudio cuantitativo se analizan las calificaciones de la autoevaluación y evaluación de pares recogidas en una plantilla Excel, se implementa una rúbrica que

sigue el profesor para calificar las exposiciones orales y que es de conocimiento de la población estudiantil y se lleva a cabo un examen final global escrito.

Para el estudio cualitativo, los datos recogidos se analizan a partir de un sistema de categorización. Se sigue el protocolo de la teoría fundamentada de Charmaz (2006), basada en la de Glasser y Strauss (1967) a través del Método Comparativo Constante. Las respuestas se acotan por temas y se codifican en categorías y subcategorías hasta la saturación de datos. Seguidamente, los datos se someten a análisis para la obtención de resultados. Las muestras obtenidas se analizan con el paquete informático para el análisis de datos cualitativos Atlas.ti, versión 5.2 (Casasempere 2007).

Para el estudio cuantitativo, se pretende encontrar correlaciones entre las calificaciones del alumnado y del profesor por lo que se utiliza el coeficiente de correlación de Spearman con el soporte informático Excel versión 2010 para determinar una diferencia de rangos. Siguiendo el modelo presentado por López Pastor (2008), hemos sido cuidadosos en el tratamiento de los datos recogidos al asignar las calificaciones del alumnado previamente a revisar las autoevaluaciones. De esta manera, garantizamos validez y fiabilidad al estudio. A continuación, en la figura 1, se presenta la metodología llevada a cabo:

Figura 1. Metodología empleada en la asignatura *Teaching EFL and Children's Literature*.



Fuente: Autoría propia

Para la asignatura *Teaching EFL and Children's Literature* se crean equipos de trabajo. Se cuenta con una media de 30 estudiantes por clase. Los equipos se conforman con no más de cinco estudiantes donde cada uno asume una responsabilidad dentro del grupo: líder, secretario o secretaria, asesor/es, monitor o monitora de la lengua. Se pretende que

este último sea quien posea mejor dominio de la lengua inglesa para garantizar el correcto uso de esta durante las actividades. Se trabaja con una amplia variedad de material literario destinado a la enseñanza del inglés en infantil y primer ciclo de primaria. Se analiza y adapta el material en función del nivel lingüístico. Es importante recalcar que en el diseño de las sesiones se aplican técnicas de enseñanza basándonos en la secuencia didáctica: *pre-teaching/actual teaching/post-teaching*. El alumnado selecciona un cuento para relatar.

Para llevar un seguimiento del proceso, los docentes realizan entrevistas grupales e individuales durante los cuatro meses de duración de la asignatura. El profesorado recoge las percepciones de los estudiantes respecto al trabajo en equipo, la dificultad de las actividades, el grado de participación individual en el equipo y la participación de los otros miembros. Este seguimiento permite aclarar cuestiones relativas a los proyectos, a la didáctica del inglés y su aplicación en la enseñanza en infantil y primaria. Cada equipo expone el proyecto 1: Narrar el cuento seleccionado siguiendo la secuencia propuesta. Los participantes del equipo que expone llevan a cabo la autoevaluación y la evaluación de sus pares. Esta evaluación ha de realizarse de forma anónima para evitar posibles diferencias entre los sujetos y ha de entregarse al docente previamente a la exposición. Recordemos que puede haber miembros del equipo que puntúen más bajo que otros.

En todos los casos, se deben justificar las calificaciones otorgadas por escrito. Al acabar la exposición, el profesorado ha de haber rellenado su rúbrica atendiendo a aspectos tales como la organización, el uso de la lengua, la secuencia didáctica, las transiciones entre actividades y el manejo del aula. El profesorado también cuenta con los informes de autoevaluación y evaluación de pares, los cuales se revisan posteriormente a la calificación otorgada por el profesor.

El proyecto 2 sigue la misma metodología pero con material destinado a alumnos y a alumnas del segundo y tercer ciclo de primaria.

Al finalizar los dos proyectos, se evalúa al alumnado mediante un examen escrito con preguntas de opción múltiple y de desarrollo que recoge aspectos conceptuales y prácticos del análisis literario, el desarrollo evolutivo de los infantes y la didáctica del inglés en el aula de infantil y primaria. Esta modalidad ha cambiado en el curso lectivo actual 2014-2015, cuyo examen final se convierte en un portafolio digital. El alumnado responde por escrito a la pregunta abierta: *Expresa tus opiniones acerca de la asignatura*.

La modalidad de evaluación responde, por un lado, a una vía mixta entre evaluación formativa y compartida (entrevistas con el profesorado de manera individual y grupal,

autoevaluación y evaluación de pares). Para las exposiciones orales de los proyectos se siguen unos criterios que responden a aspectos como el uso de la lengua inglesa (ritmo, entonación, pronunciación, corrección en uso de expresiones y vocabulario); el manejo de la clase (distribución de elementos dentro del aula, control de comportamiento, etc); puesta en escena (una exposición natural, no memorizada, uso de cambios de tonos de voz, expresividad); contenido (adaptación del contenido adecuada a las edades de los infantes, contenido adaptado al tiempo estipulado); organización (seguimiento claro de la secuencia didáctica, uso de transiciones entre actividades que atraigan el interés de los niños y niñas).

Al acabar el curso, hay un examen final escrito de contenido teórico-práctico. Cabe destacar que la asignatura es de índole práctica y se mantiene el examen final como elemento formal dentro de la asignatura. Esto ha sido revisado y cambiado por un portafolio digital en el ciclo lectivo actual, 2014-2015 con el fin de brindar al alumnado mayor interacción entre pares vía digital y mayor visibilidad profesional al exponer sus inquietudes en su propio portafolio.

La tabla 1 recoge los porcentajes establecidos para cada actividad.

Tabla 1
Modalidad de evaluación y porcentajes para cada actividad.

Evaluación	Porcentajes
Proyecto 1. Evaluación de pares y autoevaluación	10%
Proyecto 1. Evaluación del profesor (asistencia, entrevistas individuales y grupales)	10%
Proyecto 2. Evaluación de pares y autoevaluación	10%
Proyecto 2. Evaluación del profesor (asistencia, entrevistas individuales y grupales)	10%
Exposición del proyecto 1-Calificación del profesor	20%
Exposición del proyecto 2-Calificación del profesor	20%
Examen escrito	20%
Total asignatura: Suma	100%

Fuente: *autoría propia*

Respecto al alumnado que no puede acudir a clases de forma regular o a aquellos que por circunstancias personales han debido optar por otra modalidad, se estipula una vía alternativa mediante una hoja de ruta con pautas para alcanzar los objetivos marcados. Los contenidos se exponen en horas de tutorías, se reflexiona sobre las técnicas de aula y la didáctica del inglés. Han de realizar el examen final de forma escrita y exponer sobre un tema de su elección tratado en la asignatura. Este tipo de alumnado no lleva a cabo la

autoevaluación y la evaluación de pares, por lo tanto, no está contemplado en este trabajo de investigación.

A continuación, se exponen los resultados de los estudios cualitativos y cuantitativos de los estudiantes regulares que llevan a cabo la evaluación formativa y compartida. Tanto estudiantes como profesores han de atender a los siguientes criterios: *participación activa, intercambio de ideas, toma de responsabilidades, colaboración y flexibilidad, uso de la lengua inglesa.*

Por tanto, el estudio solo se centra para el Proyecto 1 en: Evaluación de pares y autoevaluación y Evaluación del profesor (asistencia, entrevistas individuales y grupales); y para el Proyecto 2 en: Evaluación de pares y autoevaluación y Evaluación del profesor (asistencia, entrevistas individuales y grupales). De esta manera, tanto estudiantes como docentes siguen los mismos criterios de evaluación y la misma carga porcentual en cada caso.

4. Análisis de resultados

Siguiendo el modelo de análisis propuesto por López Pastor (2008), agruparemos los resultados de los estudios en dos categorías de análisis:

1. La evaluación formativa y compartida
2. Los resultados de aprendizaje.

4.1 La evaluación formativa y compartida

Es posible advertir que esta propuesta resulta innovadora para la mayoría del alumnado. Una gran mayoría manifiesta entusiasmo respecto al trabajo en equipo. Algunos participantes reconocen cómo se potencia el interés por hacer un buen trabajo. En algunos casos, admiten que el nivel de inglés mejora por la presencia del monitor lingüístico, quien no solo regula la lengua utilizada, sino que ayuda a los miembros del equipo mediante explicaciones.

Asimismo, la evaluación formativa y compartida responde a una vía más justa de evaluación ya que son partícipes de su nota final. Para muchos, esta propuesta arroja transparencia respecto a los propios logros y los del equipo y permite al alumnado identificar las debilidades que deben reforzar. Si bien, hay quien discuta que es menester del profesorado evaluar la totalidad de la asignatura, para la mayoría, esta propuesta puede entenderse como un entrenamiento de futuros docentes para aprender a autoevaluarse y

evaluar a los demás. Muchos manifiestan satisfacción a la hora de dialogar las propuestas y tomar decisiones. También aluden ciertas dificultades al trabajar de manera cooperativa por no llegar fácilmente a acuerdos, pero en cualquier caso, han podido llevar a cabo los proyectos, afianzar las relaciones interpersonales y asumir responsabilidades dentro de su comunidad de aprendizaje.

Respecto a las responsabilidades en los equipos, la mayoría coincide en que la distribución de los roles se ha hecho en función de los diferentes estilos de trabajo y de aprendizaje. Por lo tanto, esto ha favorecido a los participantes a encontrar su lugar dentro del equipo y realizar aportes valiosos a los proyectos: búsqueda bibliográfica, adaptaciones de historias, traducciones, utilización de recursos tecnológicos, analizar críticamente las historias, los guiones y la puesta en escena, evaluar el desempeño propio y el de las demás personas en pos de un bien común.

Se ha podido comprobar que existen correlaciones entre los valores asignados a la *autocalificación de alumnado (ACA)*, la *calificación entre pares (CPA)* y la *calificación del profesorado (CPR)* mediante el coeficiente de correlación de Spearman para una muestra de $N=135$ y un $P > 0,000$. La tabla 2 recoge los resultados obtenidos.

Tabla 2
Correlaciones encontradas entre Autocalificación (ACA), Calificación entre pares (CPA) y Calificación del Profesorado (CPR).

	ACA	CPA	CPR
ACA	1		
CPA	0,88545	1	
CPR	0,87350	0,74256	1

Fuente: Autoría propia

Se observa una correlación alta entre CPA y ACA (0,88545) que nos indica la existencia de un acuerdo entre la participación y aportes individuales al equipo y las valoraciones entre los miembros del equipo. También, se dan coeficientes de correlación altos entre CPR y ACA (0,87350) y CPR y CPA (0,74256). Podemos inferir que las autocalificaciones y las calificaciones entre pares y las del profesorado son bastante fiables. Se realiza un segundo nivel de análisis para profundizar sobre estos resultados. La tabla 3 recoge las diferencias entre ACA, CPA y CPR, el grado y la dispersión de las diferencias.

Como se comprueba en la tabla 3, las calificaciones de ACA coinciden exactamente con las CPR en solo 13 casos. Hay un solo caso en que la calificación del docente ha sido superior a la autocalificación de un sujeto. Se puede comprobar que 122 casos presentan calificaciones inferiores por parte del profesorado, siendo la diferencia en 109 casos de 0,5 puntos, en 12 casos de 1 punto y en 1 caso de 2 puntos. Esto nos indica, por un lado, que las diferencias son muy pequeñas y que el proceso resulta fiable.

Tabla 3
Diferencias y dispersión encontradas entre Autocalificación (ACA), Calificación entre pares (CPA) y Calificación del profesorado (CPR).

	N135	Diferencia escala 1-10		
		0,5	1	1,5
ACA=CPR	13 casos	-	-	-
CPR>ACA	1 caso	-	-	-
CPR<ACA	122 casos	109 casos	12 casos	1 caso (de 2 puntos)
ACA=CPA	19 casos	-	-	-
CPA=CPR	14 casos	-	-	-
CPA>ACA	32 casos	27 casos	4 casos	-
CPA<ACA	12 casos	9 casos	3 casos	-

Fuente: Autoría propia.

En cuanto a la única diferencia marcada de 2 puntos respecto a la CPR, el protocolo a seguir debe contemplar una revisión detallada de los criterios de evaluación aplicados y las evidencias que ha aportado el individuo en presencia de este.

Respecto a las diferencias poco significativas que se desprenden de este estudio entre CPR y ACA, podemos afirmar que el alumnado tiende a utilizar criterios relativamente más generosos a la hora de autocalificarse y el profesor denota más exigencia en sus calificaciones. Se pueden extraer varias conclusiones al respecto. El estudiantado, cuya especialidad es la lengua inglesa, encuentra dificultades para llevar a cabo las tareas debido a la barrera lingüística que supone el inglés. Este tipo de alumnado puede haberse esforzado en todos los aspectos para cumplir con los requisitos de la asignatura, pero carece de cierta madurez lingüística necesaria para desenvolverse con corrección y soltura. Esto lo observa fácilmente el profesorado dado que puntúa más bajo en este aspecto. Llama la atención que las diferencias en las puntuaciones se den en 122 casos, 12 de ellos con una variabilidad de 1 punto y 1 solo caso con una diferencia de 2 puntos respecto al profesor. Esto nos puede indicar que tales diferencias se deben a las dificultades visibles en el uso del inglés en mayor

frecuencia que en otros aspectos como la flexibilidad, la toma de responsabilidades, la participación activa, entre otros. .

Con respecto a las calificaciones entre pares (CPA) y la Autocalificación (ACA), podemos observar que 19 casos coinciden exactamente en las puntuaciones. Presumimos que, cuando calificaciones idénticas se dan, el equipo ha llegado a un acuerdo previo en puntuarse de esa manera. Recordemos que la calificación entre pares ha de realizarse fuera de clase y traer el día de la exposición la evaluación que recoge las calificaciones que se le otorgan a cada miembro del equipo incluyendo la propia. La consigna siempre ha sido la responsabilidad frente a las calificaciones para garantizar transparencia en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Este dato nos indica que el 85,9 % del alumnado ha puntuado diferente. En este transitar hacia una reforma metodológica que conlleva cambios a la hora de evaluar, este número de casos que puntúa distinto nos demuestra que el alumnado ha acatado las nuevas propuestas y que va en dirección hacia la autonomía.

Se puede también observar que hay 32 casos en que la CPA es superior a la ACA. En 27 de ellos la diferencia es de 0,5 puntos y 4 tienen una diferencia de 1 punto. Deducimos dos cosas: primero que el nivel de auto-exigencia es muy alto y, por ende, se tiende a puntuar menos a uno mismo y más al resto de miembros; y segundo, que el grado de presión y responsabilidad que gran parte del alumnado siente al calificar a otros se ve reflejado en puntuaciones más generosas, posiblemente para evitar malos entendidos entre sus pares.

Se observa también en CPA que 12 casos puntúan por debajo de las puntuaciones de ACA. Hay 9 de ellos con una diferencia de 0,5 puntos y 3 con una diferencia de 1 punto. Se puede argumentar que en los casos en que se hallan diferencias en las puntuaciones entre CPA y ACA, tales diferencias sirven para regular las puntuaciones y evitar favoritismos entre los pares. Si nos fijamos en los resultados en donde realmente coinciden las puntuaciones, 14 casos solamente, estamos identificando otros 121 de ellos (89,6% del alumnado) que por distintos motivos han aportado variabilidad a las calificaciones entre pares y propias. Este es un primer paso hacia la toma de decisiones y la responsabilidad frente al autoaprendizaje.

4.2 Los resultados de aprendizaje

Este apartado recoge las percepciones del estudiantado en relación con lo aprendido en la asignatura y se contrastará con la calificación numérica final obtenida. Según la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA, 2013), los resultados de aprendizaje son las declaraciones que se pueden comprobar de lo que un estudiante

debe saber, comprender y ser capaz de hacer al haber recibido una cualificación concreta, o tras finalizar un programa de estudios. Por lo tanto, durante el proceso se ha llevado un seguimiento de la evolución del alumnado, quien ha debido desarrollar tareas de manera individual y grupal. Asimismo, al finalizar la asignatura y tras haber realizado la evaluación formativa y compartida y la prueba global final, el alumnado responde a la pregunta abierta post-tratamiento: *expresa tus opiniones acerca de la asignatura*. Este ejercicio siempre nos resulta de gran utilidad dado que arroja datos orientativos de las fortalezas y debilidades en el planteamiento y desarrollo de la asignatura. Este ejercicio nos permite mejorar la asignatura año tras año.

El análisis de las respuestas del estudiantado arroja temas centrales, recurrentes y de confrontación. Entre los temas centrales identificados se encuentra la satisfacción por aprender la didáctica del inglés atendiendo a la secuencia de enseñanza propuesta. Recordemos que, para facilitar una organización en el desarrollo de las clases de inglés, se sugiere a los futuros docentes que introduzcan de manera atrayente el tema a tratar (en nuestro caso, estudiamos cómo adaptar y enseñar cuentos infantiles). Para ello, el alumnado ha de apelar a los sentidos de los infantes, al gusto por descubrir, por adivinar (*pre-telling*). Se han proporcionado práctica y modelos para tratar la literatura en clases de infantil y primaria (*actual telling*) y se han diseñado actividades para reforzar lo aprendido (*post-telling*).

Entre los temas recurrentes, por otro lado, llama la atención que gran parte del alumnado advierte cierta incomodidad frente a la propuesta de evaluación formativa y compartida al tener que evaluar a sus pares. Indican que esto supone gran responsabilidad y que, en ocasiones, puede generar algún episodio conflictivo. Sin embargo, esta actitud parece cambiar cuando se evalúan a sí mismos tal como lo recoge el estudio cuantitativo del presente trabajo. Si bien hay quien cuestione la propuesta, la mayoría de los sujetos considera que es un buen ejercicio para reforzar la autonomía y responsabilidad en pos de un bien común. Se deduce que el alumnado no está lo suficientemente preparado para esta práctica, ya que no responde a una modalidad de evaluación muy habitual. Al mismo tiempo, la dificultad que encuentran en la evaluación por pares puede responder a cierta inmadurez a la hora de responsabilizarse de la evaluación de otros, cuya puntuación repercutirá en la nota final de asignatura. No obstante, resulta, por lo menos, interesante observar que, poco a poco, el alumnado se suma a esta propuesta haciendo una actuación responsable de su

propia evaluación. Este es un primer paso en el camino de la consolidación de la autonomía tal como lo plantea EEES y en corroboración de los resultados de aprendizaje esperados.

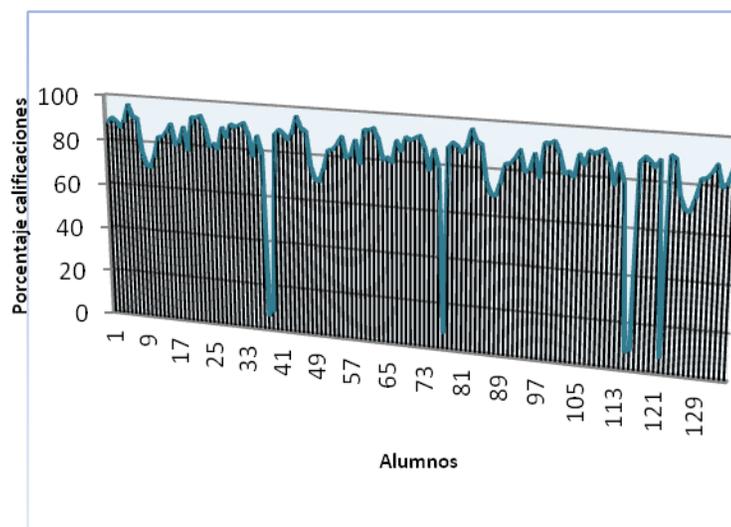
Por otro lado, muchos aluden a la falta de tiempo para poder llevar adelante los roles dentro de cada equipo de trabajo. Como es de suponer, si bien el alumnado encuentra en el horario de clases un espacio para trabajar en sus proyectos, también es cierto que necesitan de tiempo fuera de clase para reunirse. Sobre este aspecto, se ha propuesto una hoja de ruta donde cada equipo ha de detallar el trabajo autónomo que cada miembro realizará. Se cuenta también con plataformas digitales como *Google.docs* y *Edmodo* para facilitar el trabajo sin necesidad de desplazamientos. Se ha podido comprobar mucha interacción a través de estos medios que siempre han estado supervisados por el profesorado. Cabe añadir que a nivel lingüístico, estas plataformas sirven para hacer un uso activo de las destrezas lingüísticas al escribir y leer en inglés. En nuestra asignatura podemos afirmar que el alumnado ha estado expuesto a la lengua inglesa más horas que en clases habituales de inglés dada la carga de trabajo fuera de clase y la interacción en las plataformas educativas cuya lengua vehicular es el inglés. Asimismo, muchos manifiestan haber mejorado en la fluidez con la que se expresan, siendo esto uno de los resultados de aprendizaje más deseados por los docentes del área de inglés.

Por último, se recogen ciertos cuestionamientos referidos al examen final con una carga porcentual de 20% sobre el total de la asignatura. Algunos atañen que se ha trabajado de manera intensa en los dos proyectos y que un examen teórico sobre literatura, análisis literario y metodología de la enseñanza de lenguas podría omitirse. Si bien, se ha mantenido el examen teórico como un elemento formal dentro de la asignatura, a este respecto, observamos que este planteamiento es bastante lógico dado que los contenidos y competencias se han ejercitado y evaluado en el proceso. Es por este motivo, que en el presente año 2014-2015 hemos aglutinado todo lo aprendido en un portafolio digital que reemplaza al examen teórico final y que cumple con los aspectos formales de este último. Dicho portafolio digital, en casos puntuales, ha de ser defendido de forma oral. Esto responde a un doble objetivo; promover la integración y reflexión sobre los contenidos agrupados por categorías y facilitar la visibilidad del alumnado, futuros docentes, al crear un espacio donde puedan investigar, compartir y crecer de manera profesional.

Con respecto al rendimiento académico post-tratamiento alcanzado por la población estudiantil en la asignatura *Teaching EFL and Children's Literature*, la figura 2 recoge los resultados obtenidos. Se puede afirmar que el rendimiento académico en estos dos años es

elevado. Un 96% del estudiantado supera la asignatura. La distribución de las calificaciones se mueve en los rangos del notable y el sobresaliente. Un 31% del alumnado alcanza el sobresaliente y un 65% el notable. Los suspendidos alcanzan el 4% del alumnado. Cabe aclarar que para este estudio solo se ha contado con el estudiantado que asiste de manera regular a la asignatura, por tanto ha llevado a cabo la evaluación formativa y compartida y el examen teórico final.

Figura 2. Rendimiento académico alcanzado por el alumnado post-tratamiento



Fuente: Autoría propia

Si bien, la propuesta de evaluación puede haber resultado compleja, queda reflejado con este estudio que se ha provisto de las herramientas necesarias para poder superar la asignatura. Por lo tanto, se ha comprobado que el estudiantado puede alcanzar calificaciones altas con el modelo de evaluación seguido, a la vez que logra regularse y adaptarse a las exigencias de la asignatura.

5. Conclusiones

Este trabajo pretende contribuir en el ejercicio de una evaluación integradora del proceso *enseñanza y aprendizaje* mediante la puesta en práctica durante dos años consecutivos de la evaluación formativa y compartida en la formación del profesorado. Inicialmente, se lleva a cabo un repaso de la literatura sobre la materia y se plasman los

resultados de la investigación realizada en la asignatura "Teaching EFL and Children's Literature". Entre los resultados que se recogen, podemos resaltar el buen desempeño académico que alcanza el alumnado, el nivel de participación activa frente a la propuesta de autoevaluación y evaluación de pares, la responsabilidad en pos de un bien común, la mejora en las destrezas lingüísticas y el desarrollo de competencias transversales en consonancia con el proceso de convergencia del EEES.

De esta manera, se puede afirmar que este modelo de evaluación articula el proceso de enseñanza y aprendizaje. Tal y como sostienen Bordas y Cabrera (2001), una evaluación integradora incide cualitativamente en "la calidad de la enseñanza y en la formación de la persona". Por lo tanto, podríamos determinar ciertos parámetros que sirvan a los efectos de orientar la implementación de la evaluación formativa y compartida. En definitiva, un modelo de evaluación participativo debe plantearse como un ejercicio de responsabilidad frente al propio aprendizaje desde un primer momento, por tanto la formación del profesorado ha de estar orientada hacia un desempeño activo de reflexión y autoevaluación.

En esta línea, la evaluación formativa y compartida ha de implementarse en las aulas del profesorado en formación con el fin de promover el desarrollo de la autocrítica y la formación de la persona. Cabe añadir que en los resultados de aprendizaje deben de estar contempladas las competencias transversales, tales como las relaciones interpersonales que se persiguen con la implementación de la evaluación formativa y compartida. Por último, y en consonancia con Thousand, Villa y Nervin (2014), este modelo de evaluación debe garantizar una formación diferenciada del estudiantado propiciando el diálogo y el seguimiento cercano de la evolución de cada persona.

6. Referencias

- Álvarez, Ibis. (2008). La coevaluación como alternativa para mejorar la calidad del aprendizaje de los estudiantes universitarios: valoración de una experiencia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(3), 127-140.
- Álvarez, Manuel. (2008). La tutoría académica en el Espacio Europeo de la Educación Superior. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 71.
- Álvarez, Juan. (2003). *La evaluación a examen. Ensayos críticos*. Madrid: Miño y Dávila Editores.
- Andreu-Andrés, M^a Ángeles y García-Casas, Miguel. (2006) Evaluación, coevaluación y autoevaluación del trabajo en grupo en la lectura de mapas topográficos. En Frances Watts y Amparo García-Carbonell (Eds.), *La evaluación compartida: investigación multidisciplinar* (pp. 131-164). Valencia: Editorial UPV.

- Arias, Clara y Maturana, Liliana. (2005). Evaluación en lenguas extranjeras: discursos y prácticas. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, 10(16), 63-91.
- Arias, Clara, Maturana, Liliana y Restrepo, María. (2012). Evaluación de los aprendizajes en lenguas extranjeras: Hacia prácticas justas y democráticas. *Lenguaje*, 40(1), 99-126.
- Biggs, John. (1999). What the student does: teaching for enhanced learning. *Higher Education Research & Development*, 18(1), 57-75.
- Biggs, John. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Bonsón, Magdalena y Benito, Águeda. (2005). Evaluación y Aprendizaje. En Águeda Benito y Ana Cruz (Eds.), *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior* (pp. 87-100). Madrid: Narcea.
- Bordas, Inmaculada y Cabrera, Flor. (2001). Estrategias de evaluación de los aprendizajes centrados en el proceso. *Revista española de pedagogía*, 218 (25-48).
- Boud, David y Falchikov, Nancy. (2007). *Rethinking assessment in higher education: Learning for the longer term*. New York: Routledge.
- Bretones, Antonio. (2003). Las preconcepciones del estudiante de profesorado: de la construcción y transmisión del conocimiento a la participación en el aula. *Educación*, (32), 25-54.
- Brown, Sally y Glasner, Angela. (2003). *Evaluar en la universidad: problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Casasempere, Antoni. (2007). *Inmigración y Educación*. Curso Atlas.ti. Valencia: UPV.
- Castejón, Francisco, López-Pastor, Víctor, Julián, José y Zaragoza, Javier. (2011). Evaluación formativa y rendimiento académico en la formación inicial del profesorado de educación física. *International Journal of Medicine and Science of Physical Activity and Sport*, 11(42), 238-346.
- Cebrián de la Serna, Manuel, Serrano-Angulo, José y Ruiz-Torres, Mayerly. (2014). eRubrics in Cooperative Assessment of Learning at University. *Comunicar*, 22(43), 153-161.
- Charmaz, Kathy. (2006). *Constructing Grounded Theory. A Practical Guide through Qualitative Analysis*. London: Sage.
- De la Fuente, Jesús y Justicia, Fernando. (2003). Regulación de la enseñanza para la autorregulación del aprendizaje en la Universidad. *Aula abierta*, 82, 161-171.
- De Miguel Díaz, Mario. (2006). Metodologías para optimizar el aprendizaje. Segundo objetivo del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 20(3), 71-92.
- Delgado-García, Ana, Borge-Bravo, Rosa, García-Albero, Jordi, Oliver-Cuello, Rafael y Salomón-Sancho, Lourdes. (2005). Competencias y diseño de la evaluación continua y final en el Espacio Europeo de Educación Superior. Programa de Estudios y análisis de

- la Dirección General de Universidades del Ministerio de Educación y Ciencia. Recuperado de http://campus.usal.es/~ofeees/ARTICULOS/competencias_evaluacion_eees_mec.pdf
- Dochy, Filip, Segers, Mien y Dierick, Sabine. (2002). Nuevas vías de aprendizaje y enseñanza y sus consecuencias: una nueva era de evaluación. *Revista de Docencia universitaria*, 2(2). Recuperado de <http://revistas.um.es/redu/article/view/20051>
- Fernández, Amparo. (2010). La evaluación orientada al aprendizaje en un modelo de formación por competencias en la educación universitaria. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 8(1), 11.
- Freire, Paulo. (1990). *La Naturaleza política de la educación: Cultura, Poder y Liberación*. Barcelona: Paidós-MEC.
- Gargallo-López, Bernardo, Almerich-Cerveró, Gonzalo, Giménez Beut, Juan, Campos Aparicio, Carmen, Sarriá Chust, Benjamín. (2014). *La evaluación de enfoques y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios*. XII Jornadas de Redes de investigación en Docencia Universitaria. Universidad de Alicante.
- Glaser, Barney y Strauss, Anselm. (1967). *Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. New York: Aldine Publishing Company.
- Hannafin, Michael. (2012). Student-centered learning. *Encyclopedia of the Sciences of Learning* (pp. 3211-3214). New York: Springer.
- Hannafin, Michael, Hill, Janette, Land, Susan y Lee, Eunbae. (2014). Student-centered, open learning environments: research, theory, and practice. En *Handbook of Research on Educational Communications and Technology* (pp. 641-651). New York: Springer.
- Klenowski, Val. (2005). *Desarrollo del portafolio para el aprendizaje y la evaluación: procesos y principios*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Kolb, David y Kolb, Alice. (2005a). *The Kolb Learning Style Inventory- Version 3.1 2005 Technical Specifications*. Boston, MA: Hay Group, Hay Resources Direct.
- Kolb, Alice y Kolb, David. (2005b). Learning styles and learning spaces: Enhancing experiential learning in higher education. *Academy of Management Learning and Education*, 4(2), 193-212.
- López Pastor, Víctor. (2004). La participación del alumnado en los procesos evaluativos: la autoevaluación y la evaluación compartida en educación física. En Antonio Fraile Aranda (Ed.), *Didáctica de la Educación Física: una perspectiva crítica y transversal* (pp. 265-290). Madrid: Biblioteca Nueva.
- López Pastor, Víctor, González Pascual, Marta y Barba Martín, José. (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, Víctor. (2006). El papel de la evaluación formativa en el proceso de convergencia hacia el E.E.E.S. Análisis del estado de la cuestión y presentación de un sistema de intervención. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(3), 93-119.
- López Pastor, Víctor, Barba Martín, José, Monjas Aguado, Roberto, Manrique Arribas, Juan Carlos, Heras Bernardino, Carlos, González Pascual, Marta y Gómez García, Jesús. (2007) Trece años de evaluación compartida en Educación Física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 7(26) 69-86.
- López Pastor, Víctor. (2008). Desarrollando sistemas de evaluación formativa y compartida en la docencia universitaria. Análisis de resultados de su puesta en práctica en la formación inicial del profesorado. *European Journal of Teacher Education*, 31(3), 293-311.
- López Pastor, Víctor. (2009). *Evaluación formativa y compartida en Educación Superior: propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Madrid: Narcea Ediciones.
- López Pastor, Víctor, Fernández-Balboa, Juan, Santos Pastor, María y Fraile Aranda, Antonio. (2012). Students' self-grading, professor's grading and negotiated final grading at three university programmes: analysis of reliability and grade difference ranges and tendencies. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 37(4), 453-464.
- Martínez Muñoz, Fernando, Santos Pastor, María y Sicilia, Álvaro. (2006). De la pedagogía del silencio a la pedagogía del diálogo. La autoevaluación y la autocalificación como formas de promoción democrática. En Víctor López Pastor (Ed.), *La Evaluación en Educación Física. Revisión de los modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa: la evaluación formativa y compartida* (pp. 31-41). Buenos Aires: Miñó y Dávila.
- Martínez, Lourdes, Martín, Montserrat y Capllonch, Marta. (2009). Una experiencia de desarrollo profesional del docente universitario de Educación Física a través de una práctica crítica, reflexiva y colaborativa. *Cultura y Educación*, 21(1), 95-106.
- Marshall, Betham y Drummond, Mary. (2006). How teachers engage with assessment for learning: Lessons from the classroom. *Research papers in education*, 21(02), 133-149.
- Mérida Serrano, Rosario. (2006). Nueva percepción de la identidad profesional del docente universitario ante la convergencia europea. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8(1). Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/155/15508105.pdf>
- Morales, Pedro. (2010). Investigación e innovación educativa. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(2), 47-73.
- Pérez-Pueyo, Ángel, Tabernero-Sánchez, Belén, López Pastor, Víctor, Ureña Ortín, Nuria, Ruiz-Lara, Encarnación, Capllonch Bujosa, Marta y Castejón Oliva, Francisco (2008). Evaluación formativa y compartida en la docencia universitaria y el Espacio Europeo de Educación Superior: cuestiones clave para su puesta en práctica. *Revista de Educación*, 347, 435-451.

- Restrepo, Areiza y Nelson, Hugo. (2013). Role of Systematic Formative Assessment on Students' Views of Their Learning. Profile, *Issues in Teachers' Professional Development*, 15(2).
- Rice, Phil. (2014). *Making Learning Happen. A guide for post-compulsory education*. London: Sage.
- Rodríguez-Gómez, Gregorio, Ibarra-Sáiz, Soledad y García-Jiménez, Eduardo (2013). Autoevaluación, evaluación entre iguales y coevaluación: conceptualización y práctica en las universidades españolas. *Revista de investigación en educación*, 2(11), 198-210.
- Rodríguez-Mena García, Mario y García-Montero, Ivett (2003). *El aprendizaje para el cambio: papel de la educación*. Universidad Autónoma del Estado de México.
- Somervell, Hugh. (1993). Issues in assessment, enterprise and higher education: The case for self-peer and collaborative assessment. *Assessment and evaluation in Higher Education*, 18(3), 221-233.
- Thousand, Sue, Villa, Richard y Nevin, Ann (Eds.). (2014). *Differentiating Instruction: Planning for Universal Design and Teaching for College and Career Readiness*. London: Corwin Press.
- Villardón Gallego, Lourdes. (2006). Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias. *Educación Siglo XXI*, 24, 57-76.
- Watts, Frances y García-Carbonell, Amparo. (2006). *La evaluación compartida: investigación multidisciplinar*. Valencia: Universidad Politécnica de Valencia.
- Watts, Frances, García-Carbonell, Amparo y Martínez, Nieves. (2006). Relación entre autoevaluación y evaluación por el profesor. Estimación del tiempo de dedicación del estudiante. En Frances Watts y Amparo García-Carbonell (Eds.), *La evaluación compartida: investigación multidisciplinar* (pp. 131-164). Valencia: Editorial UPV.
- Wen-ming, Yang. (2003). On the Developing Trend of the College English Assessment. *Journal of Taiyuan University of Technology* (Social Sciences Edition), 2, 1-26.
- Yi'An, Wu. (2001). English language teaching in China: Trends and challenges. *TESOL Quarterly*, 35(1), 191-194.
- Zabalza, Miguel. (2002). *La enseñanza universitaria: el escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Zabalza, Miguel. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Zaragoza, Javier, Luis-Pascual, Juan y Manrique Arribas, Juan (2009). Experiencias de innovación en docencia universitaria: resultados de la aplicación de sistemas de evaluación formativa. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 7(4), 1-33.

Zhi-qiang, Yang. (2003). Formative Assessment and College English Teaching and Testing. *Research On Education Tsinghua University*, 5, 1-18.

Zou, Hui Min y Cai, Zhi-Yu. (2006). An Experiment on Implementation of Formative Assessment and the Reform of the Current Assessing System of College English Teaching. *Journal of Jiangxi Normal University (Philosophy and Social Sciences Edition)*, 39(1), 114-118.