

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 / The assessment in the university classroom: from traditional review to self-assessment. Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte vol. 12 (47) pp. 473-491 [Http://cdeporte.rediris.es/revista/revista46/artevaluacion303.htm](http://cdeporte.rediris.es/revista/revista46/artevaluacion303.htm)

ORIGINAL

LA EVALUACIÓN EN EL AULA UNIVERSITARIA: DEL EXAMEN TRADICIONAL A LA AUTOEVALUACIÓN

THE ASSESSMENT IN THE UNIVERSITY CLASSROOM: FROM TRADITIONAL REVIEW TO SELF-ASSESSMENT

Trigueros Cervantes, C.¹, Rivera García, E.² y De la Torre Navarro, E.³

1 Doctora en Educación, Profesora Titular de Universidad. Facultad de CC de la Educación de Granada, España, e-mail: ctriguer@ugr.es.

2 Doctor en Educación, Profesor Titular de Universidad. Facultad de CC de la Educación de Granada, España, e-mail: erivera@ugr.es

3 Licenciado en Educación Física, Profesor Titular Escuela Universitaria. Facultad de CC de la Educación de Granada, España, e-mail: edltorre@ugr.es

Código UNESCO / UNESCO Code: 5801.06 Evaluación / Evaluation

Clasificación del Consejo de Europa / Council of Europe Classification: 5. Didáctica y metodología / Didactics and methodology.

Recibido 2 octubre de 2010 **Received** October 2, 2010

Aceptado 28 de marzo de 2011 **Accepted** March 28, 2011

RESUMEN

La investigación que se presenta nace desde las percepciones que los autores han ido construyendo de la evaluación a lo largo de su experiencia, como docentes universitarios. Desde la autoetnografía matizada por la reflexión colectiva que aportaría un modelo de investigación en la acción, se describe el tránsito, desde una evaluación anclada en modelos técnicos a un modelo sociocrítico basado en la democratización del aula universitaria y la asunción de la responsabilidad del aprendizaje y, lógicamente de la evaluación, por parte de los estudiantes. La reflexión se cierra exponiendo cinco tesis que tratan de abrir una nueva mirada hacia una evaluación diferenciada de la calificación, encajada en un proceso global, democrática, en manos de los estudiantes, y, por supuesto, educativa.

PALABRAS CLAVE: Evaluación Formativa, Autoevaluación, Evaluación Compartida, Educación Física, Investigación-Acción.

ABSTRACT

The research presented here comes from the perceptions that the authors have been building the evaluation, along his experience as university professors. From autoethnography tempered by collective thinking it would provide a model of action research, describes the transition from a technical assessment models and anchored in a sociocritic model based on the democratization of the university classroom and assume the responsibility for learning and logically evaluation, by students. By undertaken close reflections we scrutinised five theses that attempt to take a fresh look at a differentiated assessment of the qualification, embedded in a global, democratic, in the hands of students, and, of course, education.

KEY-WORDS: Formative Assessment, Self-Assessment, Shared Assessment, Physical Education, Action-Research.

1. INTRODUCCIÓN

Siempre es más fácil mirar hacia fuera que mirar hacia el interior de uno mismo. Los docentes universitarios -en general- solemos ser grandes observadores de lo externo; lo escrutamos, analizamos, evaluamos e incluso, nos atrevemos a ofrecer propuestas de mejora de la realidad objeto de nuestro estudio. La formación investigadora -escasa- que hemos recibido, ha estado fundamentalmente orientada hacia este cometido: la mirada externa, olvidando que, nuestra propia realidad, es probablemente un excelente campo de estudio, máxime si nuestro fin último -como es nuestro caso- es la formación de docentes. El artículo que se presenta, ha optado por esta segunda senda y su objetivo es enriquecer nuestra propia práctica desde la auto-reflexión sobre uno de los grandes temas de la educación superior: la evaluación.

Historiando la experiencia que provoca este artículo, tenemos que remontarnos al año 2001, donde un grupo de docentes vinculados al área de Didáctica de la Expresión Corporal, nos embarcamos en un proyecto de innovación docente financiado por nuestra universidad: "*Reflexionar para innovar*". Este será el punto de partida en el que comienza a emerger la evaluación de nuestros estudiantes, como una de las mayores causas de insatisfacción del profesorado. Manteniendo esta línea de trabajo, el anterior proyecto tiene su continuación en el 2004 con otro financiado por la Unidad de Calidad para las Universidades Andaluzas (UCUA) que bajo la denominación de: "*Hacia un modelo de profesor colaborativo desde el análisis de las tareas docentes: una experiencia interdisciplinar*", mantiene la línea anterior, enriqueciendo la visión hacia un trabajo en colaboración, no sólo entre el profesorado, sino ampliando la mirada al alumnado. Pero el punto de inflexión se sitúa a partir del año -2006- momento en el que los tres docentes implicados en esta experiencia decidimos dar un giro definitivo a nuestras prácticas de

aula y orientarlas hacia un modelo democrático y crítico, en el que el alumnado se sitúe en el eje del proceso de enseñanza y aprendizaje (Fernández Balboa, 1993, 1995, 1997, 2004; Flecha, 1997; McLaren, 1999; Muros, 2004). Este nuevo punto de partida se canaliza en un proyecto de innovación docente financiado por nuestra universidad: “*Desde la autonomía a la colaboración en los procesos de aprendizaje del alumnado universitario*”, a partir de él, comenzamos a reflexionar sobre el giro que hemos dado a nuestra práctica de aula, profundizando de manera especial en las percepciones de los estudiantes que pasan por el proyecto: “*Formar personas; formar docentes*” (Rivera y De la Torre, 2005; Rivera, De la Torre y Trigueros, 2009; Trigueros, Rivera y De la Torre, 2006). Desde hace tres años, este proyecto cuenta con financiación del secretariado de innovación docente de nuestra universidad, para evaluar la evolución de las percepciones de todos los que participamos en él -estudiantes, becarios y docentes-, generando un debate crítico que lo mantiene en constante revisión y adaptación a las demandas emergentes de cada curso académico que pasa.

Transcurrida una década desde que iniciamos el cambio de mirada, tenemos el presentimiento que esta dotación de sentido no es nada inocente, y viene precedida por las percepciones que año a año hemos ido construyendo cada uno de nosotros, especialmente movidos por la identificación de unas experiencias poco convincentes en el desarrollo de los planteamientos educativos puestos en práctica. Es ahora, desde el reposo que ofrece toda una década provocando cambios, cuando pensamos que debemos echar la mirada atrás y revisar la evolución de nuestras teorías implícitas en torno a una temática que para nosotros ha sido clave a lo largo de todo este proceso: el tránsito desde un modelo de evaluación en manos del docente, hacia la autoevaluación, en el que todo el poder sobre la misma pasa al estudiante (Fernández Balboa, 2003, 2005 y 2006; Fraile, 2003; López Pastor, 2004 y López Pastor, González Pascual y Barba, 2005).

Llegados a este punto podemos identificar con claridad los dos extremos del segmento: la calificación y la autoevaluación. Anclados en un modelo técnico y reproductor de lo establecido, nuestras primeras experiencias con lo que llamábamos “evaluación” se centraban básicamente en provocar un caudal de información, transformada a valores numéricos y porcentuales, que desembocara finalmente en la emisión de una calificación. Buscábamos poder comparar respecto a algo (criterio) o alguien (norma), más habitualmente respecto a alguien. No seamos ingenuos, calificar significa finalmente, ordenar, clasificar, jerarquizar y lo que es peor, perpetuar un sistema que prima la individualidad sobre la colectividad, la verticalidad sobre la horizontalidad.

Una vez sumergidos en el proceso de reflexión al que anteriormente hacíamos referencia, comienzan a tomar cuerpo ideas, que no por nuevas, si comienzan a remover nuestros cimientos. Propuestas que ya teníamos asumidas en nuestro bagaje conceptual, como que evaluar significa tomar conciencia del proceso que se ha vivido (Santos Guerra, 2003), germinan en preguntas claves, como: ¿quién es el responsable de generar esta toma de

conciencia? ¿Es posible que nuestros estudiantes asuman esa responsabilidad? ¿Debe ser una responsabilidad compartida? ¿Quién debe tener el poder último de la calificación?

La respuesta inicial a estas cuestiones la vamos a realizar identificando el significado que otorgamos al otro extremo del segmento. Para nosotros autoevaluar es facilitar a nuestros estudiantes que hagan visible lo invisible del proceso de aprendizaje vivido; que tomen conciencia crítica de su evolución como persona y como docente. Respecto a la calificación –autocalificación en nuestro caso- solo pedimos a nuestros estudiantes que la visualicen en positivo, que les sirva para posicionarse dentro del grupo de pertenencia desde el respeto al otro.

Las diferencias entre ambos extremos quedan patentes. En primer lugar en quién asume el poder de la evaluación; en el primer caso, la calificación disfrazada de evaluación, queda en manos del docente, aunque, en ocasiones, se maquille con pequeños espacios de participación del estudiante, nunca decisivos en la nota final en cuanto a inclinar la balanza del suspenso al aprobado. En la autoevaluación, las decisiones pasan a manos del estudiante, quedando docente y compañeros en un segundo plano. En segundo lugar tenemos que reparar en su presencia a lo largo del proceso. Una evaluación centrada en el docente, se hace especialmente visible al final del mismo, aunque esto no signifique que aflore en momentos puntuales. La autoevaluación traspasa todo el proceso, estando presente de forma constante desde el inicio hasta el final. Por último, la asunción de responsabilidades éticas y morales por parte del estudiante es manifiestamente superior en los procesos de autoevaluación. Pasamos del *“me han suspendido”* al *“no he sido capaz de alcanzar los mínimos para valorar positivamente mi proceso”*. En definitiva, la diferencia fundamental se sitúa en democratizar la evaluación, dejando al estudiante la responsabilidad final de la toma de decisiones.

Con la finalidad de poder ordenar nuestras teorías implícitas, creencias y percepciones de forma coherente, debemos hacer notar que este artículo se aleja del modelo de investigación empírica (revisión de la literatura, material y métodos, resultados, discusión y conclusiones) para ser abordado desde las premisas epistemológicas, ontológicas y metodológicas que conlleva un enfoque interpretativo, (Denzin y Lincoln 2000). Metodológicamente, podríamos estar hablando de una investigación muy cercana al método de Investigación-Acción colaborativa; pero al producirse el mestizaje entre participantes e investigadores (coincidentes en este caso), pensamos que la pertenencia al contexto social que se va a investigar y siendo los actores del mismo, la autoetnografía, como método de trabajo, se ajusta mejor a los requerimientos de esta investigación, ya que será el lugar en el que se cruzará el investigador con lo investigado, rompiendo la lógica tradicional de los estudios etnográficos (Alvesson, 1999; Denzin y Lincoln, 2000 y Reed-Danahay,1997). Este cambio de posición implicará una escritura en primera persona, provocando una mirada particular de lo estudiado y no una simple representación de la misma (Fernández, 1994 y Hammersley y Atkinson (1994).

Toda la información producida sobre el tema objeto de estudio ha sido recogida básicamente de tres fuentes de información: transcripciones de las reuniones mantenidas en cada uno de los proyectos de innovación realizados; autoinformes reflexivos de los participantes y diarios personales de los investigadores. Para sistematizar la información hemos partido de las teorías sustantivas de los participantes (proceso inductivo) siguiendo las pautas marcadas por (Glaser y Strauss, 1967) en su Teoría Fundamentada y las propuestas de (Ruiz de Olabuénaga, 2003 y Strauss y Corbin, 2002) para el análisis, descripción e interpretación de la información. El resultado final del proceso ha sido la emergencia de cuatro grandes metáforas:

- La evaluación puesta en cuestión. La insatisfacción como punto de partida
- El examen: salvavidas estratégico
- La autoevaluación: acción contra-evaluativa
- Implicación del alumnado: necesidad participativa

2. PROFUNDIZANDO EN LA EVALUACIÓN. CUATRO METÁFORAS PARA EL CAMBIO DE PARADIGMA

¿Cuál es el problema de la evaluación?, ¿qué es lo que nos inquieta?, ¿por qué no estamos satisfechos? La alarma se dispara cuando comenzamos a valorar la evaluación como espacio de interrelación-interacción entre el alumnado y el profesorado. Esta nueva mirada hace que nuestra percepción sobre ella cambie y nos facilite el descubrimiento de una evaluación con una terrible falta de comunicación entre las personas que participan de ella, provocando en simultáneo su instrumentalización. Es en este momento en el que se enciende la primera luz y comenzamos a vislumbrar lo que la evaluación esconde realmente: la naturalización de una nota desde presupuestos de teórica objetividad y justicia, habitualmente basados en la aplicación de porcentajes semi negociados con los estudiantes. Su contribución al fomento de la “*meritocracia*”, sin importar los medios que podamos utilizar, aunque en ocasiones estos atenten contra los principios éticos y morales que debieran presidir la formación de un docente. La exaltación del examen como ceremonia principal de todo el proceso, merecedora de tiempos exclusivos y medidas especiales (aulas acondicionadas específicamente para el acto, rituales de colocación de los estudiantes, normas de inicio y finalización, etc). Todo esto nos sumerge en esa extraña sensación que nos lleva como docentes a sentir satisfacción por el deber cumplido, una vez cerrada el acta final de calificaciones (Fernández Balboa, 2003).

No cabe duda de que uno de los elementos curriculares que más dificultades plantea en el desarrollo docente de una materia es la evaluación. Su importancia reside en su finalidad: pretender evocar un juicio acerca del valor de algo. Las maneras de realizar esa pretensión está abierta a multitud de enfoques: análisis de sistemas, de objetivos conductuales, el que prescinde de

los objetivos, el estilo de la crítica de arte, la revisión profesional, el cuasijudicial, el estudio de casos, etc, (House, 1994); paradigmas y modelos que vienen a ser elaboraciones idealizadas sobre la evaluación. Siendo quizás en la evaluación, donde es más fácil ser incoherente con el proceso de enseñanza-aprendizaje y donde es más difícil sostener una posición que no “*tire por tierra*” el trabajo realizado. No se debe olvidar que la forma de plantear la evaluación influye en el diseño y desarrollo de las propuestas de desarrollo curricular; “*la evaluación es el elemento central en el sentido de que centra y orienta’ a los demás elementos, les reconduce y pone a prueba su potencial educativo*” (Fernández Sierra, 1994: 299).

La evaluación ha de ser no sólo un acto conducente a poner una calificación final al alumnado, sino también un proceso que motive y oriente el aprendizaje tanto de los docentes como de los estudiantes (la evaluación ligada al carácter formativo de la educación superior y a la mejora de quien en ella participan).

“Como parte del proceso formativo, la evaluación ha de constituir el “gran ojo de buey”, a través del cual vayamos consiguiendo información actualizada sobre cómo se va desarrollando el proceso formativo puesto en marcha y sobre la calidad de los aprendizajes efectivos de nuestros alumnos. Como parte del proceso de acreditación, la evaluación constituye un mecanismo necesario para constatar que nuestros estudiantes poseen las competencias básicas precisas para el correcto ejercicio de la profesión que aspiran ejercer” (Zabalza, 2001: 266).

No podemos estar de acuerdo con estas palabras, que tras el manto de entender la evaluación como “*proceso formativo*”, esconde los grandes problemas, que a nuestro juicio, llevamos sin resolver desde hace décadas. Una evaluación centrada en el docente, orientada a primar la “*calidad*” y la “*eficiencia*” pensando en la “*acreditación*” y cuya finalidad última es garantizar que nuestros estudiantes cumplen con los requisitos marcados por el mercado. En definitiva, una evaluación al servicio del sistema, acrítica, técnica y por supuesto, con un alto nivel de objetividad para garantizar la igualdad de trato entre nuestros estudiantes.

Estamos de acuerdo, tal y como plantea (Santos, 1999), que la evaluación es una práctica compleja en la cual intervienen multitud de factores y elementos (organizativos, afectivos, ideológicos,...), que la hacen llena de problemas y paradojas. Además, hay que tener en cuenta que, desde cada perspectiva del currículum, se defienden unos principios generales de evaluación, (Fernández Sierra, 1994) y que, junto con el término evaluación, encontramos tradicionalmente otros tales como calificación, clasificación o control del alumnado, (Angulo Rasco, 1994). Otro elemento añadido es que la institución universitaria tiene sus condicionantes y formas de entender la evaluación con las que tenemos que “*convivir*”. Coincidiendo con Salinas (2002), la evaluación solo mejorará si mejora la enseñanza y los aprendizajes, porque el valor de lo que se hace o se deja de hacer en el aula no viene

determinado por la calidad, claridad y objetivos que perseguimos, sino por la calidad de los aprendizajes que se generan:

“... el qué, cómo, cuándo evaluar -[son] preguntas que parecen encerrar la quintaesencia del ser de la evaluación, cuando en realidad son recursos metodológicos que permiten ordenar el discurso sobre la misma- carecen de sentido si antes no sabemos qué, cómo, cuándo enseñar, qué, cómo, cuándo el alumno aprende y el contexto más amplio en el que se producen estos procesos”. (Álvarez, 1994:315).

2.1. LA EVALUACIÓN PUESTA EN CUESTIÓN. LA INSATISFACCIÓN COMO PUNTO DE PARTIDA

El punto cero del proceso comienza a partir de la primera reunión del proyecto: Reflexionar para innovar. Se decide comenzar con una auto-reflexión de cada uno de los implicados sobre nuestra práctica docente, especialmente poniendo el acento en dos puntos clave: la metodología utilizada y la evaluación. Centrándonos en la evaluación, a partir de la puesta en común de las auto-reflexiones realizadas, se comienza a percibir un denominador común: todos los participantes sentían la necesidad de superar los enfoques tradicionales otorgados a la evaluación, especialmente aquel que la sitúa como mero instrumento para la comprobación fiable y válida del grado en que el alumnado alcanza los objetivos previstos.

A pesar de tener clara la dirección en la que caminar, el acuerdo en cuanto al camino más adecuado para llegar al destino no estaba tan claro. Aparecen las comparaciones, las dudas y los planteamientos divergentes entre los participantes. Lo evidente en el grupo era el descontento que generaba la evaluación; Sting (los nombres de Sting, Stewart y Andy son los nombres ficticios de los participantes de esta investigación) lo pone de manifiesto en una de sus primeras intervenciones *“... para mí es una asignatura pendiente lo de la evaluación, porque los cuatro años que llevo de docencia universitaria es una búsqueda constante y un pegarme un batacazo detrás de otro porque no doy con la fórmula”* (Sting, reunión del profesorado 20/05/04). Comienzan a aparecer las primeras contradicciones y el propio Sting reconoce que el examen no es la mejor solución si se desea lograr algo más que mantener el control sobre el grupo; reconoce que se produce una clara escisión entre sus intenciones, la metodología y el instrumento de evaluación:

“Al principio utilizaba el típico examen y ya está, porque así parece que la gente funciona mejor en la clase, pero luego me di cuenta de que el planteamiento que yo hago de la asignatura que imparto y que con mi forma de dar clase, un examen no me permitía valorar ciertas cosas que yo pretendía que los alumnos desarrollaran.” (Sting, reunión del profesorado 20/05/04)

La ruptura entre método y evaluación es patente, pero también se empiezan a hacer evidentes las fisuras entre las intenciones del docente y la evaluación utilizada. Hay un claro interés en hacer visible lo invisible, capacidades que se alejan de los ámbitos cognitivos y procedimentales y se adentran en el ámbito afectivo y de desarrollo social. Andy lo hace visible cuando reconoce que su *“... problema es que no [ha] encontrado el sistema para poder evaluar, no sólo competencias técnicas, sino otras relacionadas con el saber ser y saber estar tan importantes en la figura del docente.”* (Auto-reflexión Andy, 2004), esta búsqueda del *“grial”* es lo que provoca en él es un sentimiento de insatisfacción constante y reconoce que *“... siempre que pongo en marcha un sistema de evaluación nuevo, aunque intento establecerlo claramente al principio, luego tengo que retocarlo y perfilar...”* (Auto-reflexión Andy, 2004). ¿Dónde está el problema? Básicamente en la falta de instrumentos objetivos que garanticen una evaluación justa de las competencias vinculadas con el saber ser y estar, así como con aquellas que, por su carácter sistémico, presentan mayor complejidad a la hora de dotarlas de objetividad.

Tanto Sting, como Stewart y Andy percibíamos la situación de contradicción en la que nos encontrábamos, y a pesar de declarar que nuestras estrategias se orientaban hacia la valoración de conocimientos en los tres planos *“... instrumental, metacognitivo y aplicativo. Y las actitudes que valoro en el alumnado son las activas, ...”* (Auto-reflexión Stewart 2004). Se percibe un discurso vacío, declarativo, de buenas intenciones, pero sin matizaciones claras, en especial al referirse a las actitudes, donde el concepto *“activas”* pudiera aplicarse a múltiples situaciones que al final quedarían diluidas en meras apreciaciones del docente vinculadas a la presencia o ausencia del estudiante, su nivel de participación en el aula o el número de veces que asiste a tutoría para dejar su imagen impregnada en nuestra retina.

2.2. EL EXAMEN: SALVAVIDAS ESTRATÉGICO

Dentro de la Educación en general no existe mejor camuflaje para conceptos como examen, nota, calificar, ... que la utilización del término evaluación. Un concepto que entra con voluntad renovadora, al final es asimilado y transformado en un sinónimo más de los múltiples que utilizamos para ordenar, clasificar y jerarquizar a los estudiantes. Esta tendencia que va adquiriendo consistencia a medida que avanzamos en el Sistema Educativo, cobra su máxima expresión en la Enseñanza Superior, donde, debido a la tradición existente, el *habitus* imperante o la falta de mejores recursos por nuestra parte, se ha institucionalizado la idea de entender que *“evaluar”*, viene a ser la acción conducente a poner una calificación final al alumnado (la evaluación ligada al carácter profesionalizado y de acreditación que exige la Universidad), y no como una tarea cuyo objetivo es la valoración del proceso de enseñanza y aprendizaje llevado a cabo (Fernández Sierra, 1996).

Una de las formas en las que se materializa habitualmente este acto es el examen. Éste, aunque consistente en una prueba escrita, verbal, teórica o

práctica, es un elemento que nos crea insatisfacción debido a que no es una herramienta convincente que refleje el nivel de aprendizaje adquirido, por eso se busca una conjugación del mismo con otras tareas de alcance evaluativo.

“... este año les he dado tres opciones para poder aprobar, la primera tenía en cuenta trabajos en grupo (ejemplificaciones prácticas 10%, trabajo de investigación 20%), individuales (realización de una comunicación 20%), autoevaluación (15%) y examen (35%), la segunda tenía en cuenta un trabajo individual de investigación (40%) y un examen (60%), y la tercera se lo jugaban todo en el examen.”

(Auto-reflexión. Sting 2004)

Con esto se consigue cierta libertad al dejar al alumnado la opción de elegir cómo quiere ser evaluado, se introduce un clima participativo que promueve la relajación y desdramatización frente a la calificación final. Parcelamos la calificación para que sea más digerible para el estudiante, contemplando la evaluación de otras competencias, amén de las vinculadas a los aprendizajes conceptuales. Desde esta inocente puesta en acción de una variada gama de instrumentos, lo que realmente estamos escondiendo son los *“... los remordimientos de conciencia que tenía cuando hacía un examen, que aprobaba a todo Cristo bendito...pero porque tu conciencia no se siente cómoda con ese sistema...”* (Stewart, reunión del profesorado 10/09/05). Nosotros también hemos pasado por ello, y hemos calificado, -que no evaluado- exclusivamente con dicha herramienta; pero desde las auto-percepciones de unas experiencias poco convincentes: La técnica del autoengaño, maquillando el examen con la utilización de otras estrategias que lo arropan, no siempre logran la finalidad de adormecer nuestros principios éticos, especialmente el de la equidad, quedando una sensación agrídulce hacia el nuevo modelo experimentado.

“... al final, a la hora de traducirlo en una calificación sigue sin gustarme y cuando veo que hay gente que continuamente se ha estado esforzando e implicando en clase y que luego flojea en alguno de los aspectos anteriormente mencionados lo paso mal y le reviso trescientas veces trabajo y examen para ver si me he equivocado. Claro, que soy consciente que esto tiene ventajas para los que más se hacen notar en clase, frente a otros que pueden ser más trabajadores pero pasan más discretamente.”

(Auto-reflexión Sting 2004)

Queda patente que el examen, ante la insatisfacción que presenta la propia ejecución de la evaluación, es una herramienta que funciona por mera inercia impositiva. Es por esto que la disonancia cognitiva que genera en el docente no es lo suficientemente potente, no provoca que trascienda hacia otros postulados, por lo que al final, nos limitamos a efectuar combinaciones con otras formas de recoger puntuaciones sumativas que ayuden a culminar el proceso de evaluación.

La evaluación requiere que se sea justo, y esto equivale a dar a cada uno lo que se merece. Metidos en esta concepción hay que tratar de diferenciar para luego aplicar los distintos tratamientos. Cuando esto se produce estamos entrando en el juego de valorar las competencias y esto entraña luchas por alcanzar los diferentes intereses. Para el profesorado el objetivo es dictar una calificación lo más fiable posible en relación al alcance de los requisitos planteados, para el alumnado el objetivo es superar la asignatura sin tener en cuenta el valor de lo fiable, porque fiable es dar, sin mayor vacilación y trasiego, aquello que se exige, estableciendo un marcado carácter de dominación/sumisión al proceso de evaluación.

Es difícil tratar a todos por igual. Cuando se intenta dar soluciones distintas, se perciben trampas que vuelven a indicar que se está nuevamente en un error de planteamiento. Ofrecer distintos contenidos de examen, conlleva a percibir cierta “traición” con respecto al aprendizaje de la asignatura, ya que en teoría todos los estudiantes que la cursan deben de terminar sabiendo lo mismo.

“...para los que no asistían un examen final de los contenidos teóricos y prácticos de la asignatura. Les preparaba un dossier de documentos que me parecía que de alguna manera podían cubrir todos los contenidos del programa para que ellos lo fueran estudiando poco a poco.”

(Andy, reunión del profesorado 10/09/05)

Cuando se trata de valorar el conocimiento, el examen y la mera calificación, queda poco convincente ante el logro de una conciencia educada hacia el “aprender a saber” y sobre todo cuando se apuesta por una serie de principios flexibles en la adjudicación comprensiva de los conocimientos. Ahora el examen es también un derecho del alumnado y el profesorado está obligado a realizarlo si así se requiere, para lo cual se dan alternativas tales como no considerarlo como único elemento de medida y darlo como una opción más a elegir u añadir.

“... normalmente la gente que se atiene a ese tipo de evaluación pues se leen los documentos por encima, hacen normalmente un examen malo; la verdad, no creo que le sirva para mucho, simplemente si aprueban conseguir los créditos.”

(Andy, reunión del profesorado 10/09/05)

La concepción instrumental de la educación hace que se siga repitiendo las pautas marcadas, parece no existir caducidad en los conocimientos ni en las metodologías ni en los regímenes pedagógicos acerca del saber/verdad. Se instaura una acción tan mecanicista que impide cualquier apertura de ojos o transgresión docente tanto en los niveles de transmisión de la docencia como en la adjudicación de las competencias. Nosotros necesitábamos otras estrategias de enfocar la evaluación porque “... los aprendizajes instrumentales

cada vez sirven para menos, están más asequibles en cualquier libro, en cualquier página de internet, o sea, que lo que tienen que saber es que eso está ahí, cómo utilizarlo y para qué." (Andy, reunión del profesorado 15/11/05). Es en este momento cuando se comienza a percibir un cambio significativo; aparece el "para qué" del aprendizaje y junto a él la emergencia de capacidades vinculadas al saber ser y estar, que precisan ser tenidas en cuenta en el proceso de evaluación. La hoja de cálculo comienza a dejar paso a valoraciones no cuantificables. Lo cuantitativo se comprime y comienza a dejar espacios para lo cualitativo. La persona comienza a ganar espacios frente al sujeto.

2.3. LA AUTOEVALUACIÓN: ACCIÓN CONTRA-EVALUATIVA

Al inicio, cuando historiábamos la experiencia vivida comentábamos que sería a partir del 2006, cuando se produce el punto de inflexión. Esto no significa que con anterioridad a esta fecha no utilizáramos la autoevaluación como herramienta evaluativa, (Rivera y De la Torre, 2003). Es a partir de este momento cuando comenzamos a concretar la experiencia vivida en un modelo de enseñanza y aprendizaje en colaboración con nuestros estudiantes. En este sentido la evaluación no podría ser menos y pasa a ser uno de los ejes del proyecto consolidándose en un modelo de autoevaluación. Esta nueva forma de entender la evaluación es un proceso complejo, arriesgado y ambicioso, en el sentido de que el profesor cede su protagonismo y su capacidad de sancionar y de controlar. Ahora es el estudiante el que asume el compromiso y la responsabilidad de valorar su aprendizaje y por último de autocalificarse.

Nuestro punto de partida: democratizar el aula desde el respeto a unos principios básicos de igualdad, libertad, justicia y solidaridad que van a "filtrar" "*... el desarrollo de la materia con todo lo que conlleva, es decir, qué estrategias metodológicas, cómo planteamos los contenidos, cómo interactuamos en clase, cómo evaluamos, cómo implicamos al alumnado, ...*" (Andy, reunión del profesorado 25/09/06). Pero no sólo nos va a preocupar que todo lo que ocurra en el aula sea filtrado por estos principios, además tenemos que adquirir el compromiso de provocar "*... el estímulo para que la gente se sienta libre y se exprese y actúe con libertad; facilitando un estado de igualdad y procurando que no se produzcan situaciones que erosionen la dignidad de las personas*" (Andy, diario personal). Se trata de un proceso supervisado desde el principio hasta el final, riguroso en sus formas de planteamiento en la medida en que se muestra cuidadoso con sus finalidades y que busca que la evaluación sea democrática, en el sentido que apunta (Álvarez, 2001) de contar con todos los protagonistas, no como sujetos pasivos que responden, sino que reaccionan y participan en todas las decisiones que se adoptan y les afectan.

Al inicio del artículo comentábamos que la autoevaluación debe ser un eje transversal a todo el proceso. Es decir, comienza el primer día de clase y finaliza el último. Nuestro punto de partida comienza literalmente el primer día, momento en el que les solicitamos que identifiquen "*... con qué vestimenta vienen, que experiencias de Educación Física traen, cuál es su propia*

autobiografía” (Stewart, reunión del profesorado 25/09/06). Esta primera reflexión pretende conducir al estudiante a plantearse su propio itinerario dentro del proyecto y crecer en una doble dirección: como personas y como docentes.

“... y después de un margen de exposición de la asignatura y de consenso entre ellos y nosotros, van definiendo cuáles son sus compromisos con las asignaturas, van marcando su propio itinerario de formación y lo van plasmando y le sugerimos que lo hagan de manera no ambiciosa sino con los pies en la tierra, intentando subsanar aquellas cosas que para ellos suponen lagunas del conocimiento y cuestiones en las que necesitan formarse.”

(Stewart, diario personal)

Es a partir de este momento y con las herramientas que ponemos a su disposición para facilitar el seguimiento del proceso personal, cuando de forma sistemática, les pedimos que realicen una autocrítica de su evolución y la compartan con nosotros y sus compañeros del grupo de trabajo. Llegados al final del trayecto, es el momento de levantar acta del trabajo realizado y los aprendizajes adquiridos. Para esta labor les facilitamos, a modo de ayuda, un guión de autorreflexión que les ayude a realizar *“... una revisión sobre qué ha aprovechado, qué ha aprendido y qué competencias ha desarrollado, y a hacer una valoración personal de cuál ha sido su proceso”* (Andy, reunión del profesorado 25/09/06).

Pero la conclusión (evaluación) de un trabajo en colaboración no puede ser de otra forma que desde la colectividad. Es por esto, que entendemos que cada uno de los que hemos transitado por el proyecto, estamos en deuda con el grupo, por lo que es preciso

“... hacer públicamente una reflexión de autoevaluación de cómo él o ella aprecia ante sus compañeros cuál ha sido su proceso de formación y lo valida en la medida en que han sido co-aprendices”

(Sting, reunión del profesorado 25/09/06)

Primero se autoevalúa, se cuenta el camino recorrido, los éxitos y los fracasos obtenidos, lo que ha quedado impreso en su memoria de futuro docente y como persona. Al final se pasa a la autocalificación, aunque no creemos en ella como estrategia de jerarquización, porque *“... siempre hay elementos pícaros, hay gente que se camufla, hay gente que se sobrevalora”* (Sting, diario personal). Intentamos que en nuestro proyecto se ponga a prueba la dignidad de la persona, al tiempo que sean capaces de reconocerse frente al otro y saber respetar su trabajo. No existe la posibilidad del factor corrector, el poder está en manos del estudiante y en su conciencia actuar en base a los principios que tanto hemos tratado de visibilizar. Sólo nos queda, al resto de participantes, el derecho a expresar nuestra opinión, a hacernos oír por el interesado, pero sólo él o ella tendrán en sus manos la posibilidad de

reconsiderar sus percepciones y asumir otra verdad o verdades diferentes a la suya.

La autoevaluación que proponemos precisa de personas interesadas en su propio autoaprendizaje, por lo que hace mucho hincapié en intentar ofrecer todos los recursos posibles para que se adquirieran unas competencias pedagógicas imprescindibles para colaborar en la formación de ciudadanos para el siglo XXI (Castell, 1997; Delors, 1996 y Morin, 1999). Queremos docentes democráticos, que crean en una enseñanza basada en enfoques dialógicos, marcados por las líneas definidas por autores como Freire, Beck, Giddens o Habermas citados por (Flecha, 1999).

Dentro del desarrollo de un planteamiento como este han surgido inconvenientes y dificultades porque no todo el alumnado se muestra igual de plausible con el método de evaluación diseñado:

“... hay alumnos que no rompen fácilmente la inercia de que esa pelota esté en nuestro tejado, de que seamos nosotros los que tengamos que ponerle un número, una valoración a su proceso, pero poco a poco pienso que es una manera de madurar, de sentirse autónomo, de sentirse independiente, y de pensar que aquí se viene fundamentalmente a aprender y que la nota es una consecuencia y no es el objetivo que condiciona al proceso ...,”

(Sting. Reunión del profesorado 25/09/06)

Ya adelantábamos que era un proceso arriesgado. En sólo un semestre no se pueden esperar cambios radicales en nuestros estudiantes, una minoría si lo logran. La gran mayoría lo que suelen vivir es la pérdida de la opacidad, causada por tantos años de pedagogía venenosa, en torno a la evaluación. Comienzan a ser capaces de percibir destellos críticos que antes les pasaban desapercibidos. Poco a poco empiezan a tomar conciencia de que el proceso de aprendizaje es fundamentalmente suyo y que por ende, la evaluación les debe así mismo pertenecer.

“ ... en líneas generales a mí lo que me satisface es lo que tiene de bueno este planteamiento, porque en el peor de los casos mejora la mejor evaluación tradicional que yo haya podido llevar a cabo en toda mi vida, entonces bienvenido sea el error por parte de quienes quieren mejorar y romper la espiral de la evaluación y pedagogía venenosa de toda la vida si el error está en el afán de cambio que no en el afán de repetir algo que a uno no le satisface, porque cada vez que hablamos de este tema casi todos los que reflexionamos decimos “tengo un pellizco siempre con esta historia, no controlo, no estoy contento, no tengo la sensación de que sea realmente justo, no sé hasta qué punto yo valoro o tengo derecho a valorar procesos que son muy difícil de controlar”, y entonces nosotros entendimos que de forma coherente la evaluación debía de estar dentro de otro proyecto y además estar en un sitio de honor, porque preside

desde el principio hasta el final aunque no sea exclusivamente la obsesión de todo su desarrollo, pero sí una parte importantísima.”

(Stewart. Reunión profesorado 25/09/06)

Así de contundente se nos mostró el discurso sobre la autoevaluación como modelo alternativo y abierto de evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Merecen la pena las alternativas que conllevan una desviación y máxime cuando ésta se origina por una experiencia pasada nada convincente. La autoevaluación se confiere como modelo alternativo, contra-evaluatorio en la medida en que se re-inventa para tratar de desmitificar la tradicional concepción de la evaluación, enfatizando el carácter del aprendizaje antes que el del aprobado o el superar una materia a través de la memorización de unos contenidos.

2.4. LA IMPLICACIÓN DEL ALUMNADO: NECESIDAD PARTICIPATIVA

Nuestra apuesta es que el alumnado se implique en su proceso de enseñanza-aprendizaje para que se enfrente a una evaluación cercana, satisfactoria y educativa. Tenemos que hacerle cómplice del proceso. ¿Cómo se consigue la complicidad?, ¿de qué forma se transmite el acuerdo e idoneidad en las maneras de valorar el aprendizaje realizado?, ¿cuándo hay que intervenir para evitar que la evaluación se convierta en un mero trámite pasajero y burocrático?

Nuestra reflexión no aparece exenta de dudas: “... *están trabajando, que les cuesta trabajo asistir a clase ¿no?, ¿cómo resolver esa situación? ¿Les damos otra alternativa a estos alumnos?*” (Andy, reunión del profesorado 25/09/06); en estos casos emerge el sentido común que todo docente debe tener y dentro de la diversidad de situaciones que hay que atender en nuestras aulas, la realidad es que para “*vivir*” un proyecto hay que participar del mismo, no sirve la virtualidad. La solución: ayudar para que el estudiante puede andar el camino de aprendizaje a su ritmo. Esto significa que tendrá momentos de encuentro con el grupo y momentos de trabajo en soledad, pero la posibilidad de aprender no creemos que sea exclusividad del aula universitaria. Al optar por recorrer un camino diferente, nos obliga a garantizar que, lo que podemos visualizar desde el día a día con el resto, en su caso tenemos que hacerlo visible desde la aplicación de un instrumento de evaluación (en nuestro caso consiste en la visualización, análisis crítico y aporte de alternativas a una secuencia de clase de educación física). Cuando verificamos que los mínimos están cubiertos, pasamos a darle la oportunidad de realizar un proceso de autoevaluación (en este caso sólo con el docente), que desembocará en una autocalificación razonada y negociada.

Lo expuesto anteriormente se traduce en tratar de ser lo más flexible posible, no dar nunca una sola salida ni dar importancia a la asistencia sino a la aportación realizada. La estrategia es crear “*actitud para el aprendizaje*” o el “*aprender a aprender*” que nos propone (Castell, 1997). En caso extremo, para

los que no quieren implicarse de ninguna manera tiene al final su derecho examen como “*salida legal*” para obtener una calificación de la asignatura.

La implicación pasa por la libertad de elección y el desarrollo continuado de un proceso de evaluación consecuente con las aportaciones realizadas y los recursos ofrecidos. No se trata de implicar para pasar o aprobar una asignatura sino de mostrar que se ha comprendido hasta lo más instrumental, por eso, es requisito dedicar esfuerzo al análisis global de todo lo sabido, de aportar una opinión formada, una respuesta convincente y relacionada con las líneas generales del contenido impartido y construido durante todo el período de enseñanza-aprendizaje.

4. UNA SÍNTESIS CONCLUSIVA

En cualitativa decimos que nunca podemos dar por cerrada una investigación, por esta razón más que concluir, lo que abrimos son nuevas vías de aproximación a un problema que, por su complejidad, requiere de múltiples miradas y no de soluciones únicas. Para finalizar, vamos a abrir un espacio de reflexión en torno a cinco tesis finales que pretenden resumir lo expuesto en el artículo. Tesis que, por otra parte, escuchamos prolijamente cuando se habla de evaluación, pero que son escasamente visibilizadas en la práctica evaluativa del docente universitario.

Evaluar y calificar no son sinónimos de una misma práctica. Se precisa delimitar la frontera entre el significado de evaluar y calificar. La evaluación comienza desde el primer minuto del proceso de aprendizaje y se extiende a lo largo del mismo de forma transversal apoyando todo el proceso. La calificación nace y muere en momentos puntuales, haciéndose especialmente visible al final del proceso. Evaluar significa facilitar a nuestros estudiantes a que tomen conciencia de su proceso de aprendizaje; que identifiquen dónde están sus fortalezas y cuáles son sus debilidades, indicándoles y facilitándoles estrategias para solventar sus carencias. A calificar nos obliga el sistema, para minimizar, incluso invertir, sus efectos perversos. Desde el modelo en colaboración que practicamos, apostamos por un enfoque normativo de la calificación. Creemos en una calificación que facilite al estudiante reconocerse en el grupo; hacer un ejercicio de responsabilidad y de respeto al otro desde la puesta en valor de “*común*”.

La evaluación ha de ser consecuente con el proceso formativo. Los modelos tecnológicos en los que nos movemos habitualmente tienden a provocar una planificación de la enseñanza parcelada, al estilo del “*cadavre exquis*” de Magritte (dibujo realizado entre varios autores, habitualmente de una figura humana, partiendo de una hoja de papel doblada en abanico que impide ver la parte realizada por los demás). Este dibujo magrittiano provoca partes independientes con sentido, pero que, una vez vistas en conjunto, muestran una persona habitualmente esperpéntica. Este mismo problema sucede habitualmente con los procesos formativos universitarios. Se plantea una

enseñanza en modelos que, pretendiendo ser innovadores, facilitan la participación del estudiante, el trabajo en colaboración, la primacía del proceso sobre el producto, etc. Pero el último doblez del dibujo, en el que ubicamos la evaluación, se plantea desde modelos tradicionales, donde prima el examen tradicional, adornados con lentejuelas innovadoras (participación, trabajo individual, trabajo de grupo, autoevaluación, etc). Nuestra apuesta de un proceso basado en la colaboración y el traslado de la responsabilidad del aprendizaje al estudiante, nos obliga a desembocar en un último doblez basado en la autoevaluación.

La evaluación debe ser responsabilidad del estudiante. La apuesta metodológica generada a partir de la puesta en marcha del EEES pasa por primar el protagonismo del estudiante en los procesos de aprendizaje. ¿Es posible trasladarle esta responsabilidad dejando en manos del docente la evaluación? Pensamos que no. Si evaluar significa tomar conciencia del proceso vivido, esta debe estar en manos, fundamentalmente, del principal protagonista del mismo. El docente y los compañeros han de quedar en un papel secundario. Tener éxito en esta empresa, especialmente con estudiantes acostumbrados a ser juzgados, criticados, guiados, corregidos, evaluados, calificados, etc, pasa por potenciarles desde el primer momento una actitud crítica y reflexiva respecto a su proceso de aprendizaje y el de los demás.

La evaluación ha de ser democrática. El despotismo ilustrado: todo para el estudiante, pero sin el estudiante, en el que ha estado (y pensamos que aún se mantiene en gran parte) el modelo docente universitario, no es sostenible en una sociedad que pretende poner en valor los principios que debieran regir la convivencia democrática. Esta idea, trasladada al micro contexto de una Facultad de Educación, cobra, si cabe, aún más valor. Una evaluación despótica dejaría sin sentido todo el discurso de participación, responsabilidad y compromiso con su proceso de aprendizaje que estamos demandando al estudiante. La autoevaluación es un fiel reflejo de esta creencia y en ella, pretendemos que participen todos los implicados: docente, estudiante, compañeros, dejando siempre en manos del protagonista la última decisión, pero desde una actitud dialógica abierta a todos.

La evaluación debe ser educativa. Hay que desterrar la imagen de la evaluación como sanción y potenciar la idea de una evaluación para la mejora. Aprender desde el error. Sólo desde este cambio de mirada podremos desterrar, de nuestros estudiantes, la percepción del docente como “*enemigo*” al que tienen que enfrentarse. Si nuestra principal función es facilitar la formación de educadores para la Enseñanza Básica, quizás debemos tomar conciencia que con la teoría no basta, es imprescindible una práctica guiada por los mismos principios educativos que queremos que nuestros estudiantes pongan en práctica en su futuro desarrollo profesional.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez Méndez, J. M., (1994). La evaluación del rendimiento académico de los alumnos en el sistema educativo español. Angulo, J. F. y Blanco, N. (Coord.) (1994). *Teoría y desarrollo del currículum*. Málaga: Aljibe, pp. 313-342.
- (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- Alvesson, M. (1999). Methodology for close up studies. Institute of Economic Research: Working Paper Series. Disponible en <http://www.lri.lu.se/pdf/wp/1999-4.pdf>
- Angulo Rasco, J. F., (1994). ¿A qué llámanos evaluación? Las distintas acepciones del términos evaluación o por qué no todos los conceptos significan lo mismo. En Angulo, J. F. y Blanco, N. (Coord.) (1994). *Teoría y desarrollo del currículum*. Málaga: Aljibe, pp.283-296.
- Castells, M. (1997). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. Vol.1 La sociedad red. Madrid: Alianza
- Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro. UNESCO. Disponible en http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF
- Denzin, N. y Lincoln, I. (2000). The Discipline and the Practice of Qualitative Research. *Handbook of Qualitative Research*, Denzin, N. y Lincoln, I. Londres: Sage.
- Fernández, P. (1994). *La Psicología colectiva, un fin de siglo más tarde*. Barcelona: Anthropos-Colegio de Michoacán.
- Fernández Balboa, J. M. (1993). Critical pedagogy: Making critical thinking really critical. *Analytic Teaching*. 13(2), 61-72.
- (1995). Reclaiming physical education in higher education through critical pedagogy. *Quest*, 47(1), 91-114.
- (1997). Physical education teacher preparation in the postmodern era: Toward a critical pedagogy. Fernández Balboa, J. M. (Coord.) *Critical postmodernism, human movement, physical education and sport*. Albany, NY: SUNY Press.
- (2003). La Auto-Evaluación (y la auto-calificación) como Formas de Promoción Democrática; Moral, C. (Coord). En *Materiales de Formación del Profesorado Universitario –Guía III-* Granada, UCUA (Unidad para la Calidad de las Universidades Andaluzas), pp. 97.
- (2004). Recuperando el valor ético-político de la Pedagogía: las diferencias entre la Pedagogía y la Didáctica. Fraile, A. (Coord.). *Didáctica de la Educación Física. Una perspectiva crítica y transversal*. Madrid. Editorial Biblioteca Nueva.
- (2005) La autoevaluación como práctica promotora de la democracia y la dignidad, en Sicilia,A. y Fernández-Balboa,J. M. (coord.) *La otra cara de la educación física: la educación física desde una perspectiva crítica*. Barcelona. Inde.
- (2006) Dignity and democracy in the college classroom: The practice of self-evaluation. Rebecca A. Goldstein *Useful Theory: Making Critical Education Practical*. New York: Peter Lang Publishing,

- Fernández Sierra, J. (1994). Evaluación del currículum: perspectivas curriculares y enfoques en su evaluación. Angulo J. F. y Blanco, N. (Coord.) (1994). *Teoría y desarrollo del currículum Málaga*: Aljibe, pp. 297-312.
- .- (1996) ¿Evaluación? No, gracias, calificación. En *Cuadernos de Pedagogía*, nº 243. pp 92-97
- Flecha, R. (1997). Pensamiento y acción crítica en la sociedad de la información. GOIKOETXEA PIÉROLA, J. y GARCÍA PEÑA, J. (Coords). *Ensayos de Pedagogía Crítica*. Madrid. Editorial Popular.
- .- (1999). Modern and postmodern racism in Europe: dialogic approach and anti-racist pedagogies, *Harvard Educational Review*, 69(2), 150-171
- Fraile, A y Aragón, A (2003) La autoevaluación a partir de los compromisos de los estudiantes de educación física. Navarro,V. y Jiménez,F. (Ed), *Actas XXI Congreso Nacional de Educación Física*. Tenerife: Universidad de la Laguna.
- Glaser, B. y Strauss, A., (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*, Chicago: Aldine Publishing Company
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). *Etnografía: métodos de investigación*. Barcelona: España. Editorial Paidós.
- House, E., (1994), *Evaluación, ética y poder*, Morata, Madrid.
- López Pastor, V.M. (2004) La participación del alumnado en los procesos evaluativos: la autoevaluación y la evaluación compartida en educación física. Fraile Aranda, A. *Didáctica de la Educación Física: una perspectiva crítica y transversal*. Madrid: Biblioteca Nueva. pp:265-291.
- López Pastor, V. M.; González Pascual, M.; Barba Martín, J. J. (2005) La participación del alumnado en la evaluación: la autoevaluación, la coevaluación y la evaluación compartida. *Rev. Tandem. Didáctica de la Educación Física*, 17. 21-37
- Mclaren, P.. (1999). Pedagogía revolucionaria en tiempos postrevolucionarios: repensar la economía política de la educación crítica. Imbernón, F. (Coord.), *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona. Editorial Graó
- Morin, E. (1999). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du future*. París: UNESCO/Ed. Idile Jacob
- Muros, B. (2004). *Teorías implícitas del profesorado universitario español en educación física sobre su práctica de la pedagogía crítica*. Tesis Doctoral. Granada. Universidad de Granada
- Reed-Danahay, Deborah, ed. 1997. *Auto/Ethnography: Rewriting the Self and the Social*. Oxford and New York: Berg Publishers.
- Rivera, E. y De la Torre, E. (2003) ¿Formar docentes o formar personas? La formación inicial del profesorado ante los restos del nuevo marco educativo. Navarro,V. y Jiménez,F. (Ed), *Actas XXI Congreso Nacional de Educación Física*. Tenerife: Universidad de la Laguna.
- .- (2005). Democratizar el aula universitaria: una propuesta alternativa de formación inicial universitaria desde la participación del alumnado. *Investigación en la Escuela*, 57, 85-95.

- Rivera, E.; De La Torre, E. y Trigueros, C. (2009). Formar docentes, formar personas: la formación inicial del profesorado desde una propuesta sociocrítica. Conferencia presentada al *I Ciclo sobre Complejidad y Modelo Pedagógico*. Disponible en http://www.tendencias21.net/ciclo/Un-centro-para-formacion-en-la-complejidad-de-educadores-y-docentes-dara-continuidad-al-Ciclo_a68.html.
- Ruiz de Olabuénaga, I., (2003): *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto
- Salinas, D., (2002). *¡Mañana examen! La evaluación: entre la teoría y la práctica*. Barcelona: Graó
- Santos Guerra, M. A. (1999). 20 Paradojas de la evaluación del alumnado en la Universidad española. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, nº2, Disponible en http://www.aufop.org/publica/reifp/num_reifp.asp
- .- (2003). *Una flecha en la diana: la evaluación como aprendizaje*. Madrid: Narcea
- Trigueros, C.; Rivera, E. y De la Torre, E. (2006) "El aprendizaje colaborativo en la formación de maestros. Una experiencia práctica". *Tandem*, 20; 45-55.
- Zabalza, M. A. (2001). Evaluación, Formación e Innovación en la Universidad. El triángulo estratégico de la calidad. Formación y desarrollo profesional del profesorado universitario. *Actas X Congreso Nacional de Modelos de Investigación*. A Coruña: Educativa AIDIPE, pp.260-283.

Referencias totales / Total references: 36 (100%)

Referencias propias de la revista / Journal's own references: 0