

Moreno-Doña, A.; Trigueros-Cervantes, C. y Rivera-García, E. (2013). Percepciones sobre la autoevaluación en la formación de profesores de educación física / Perceptions about self-assessment in the education of P.E. teachers. Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte vol. 13 (52) pp. 719-735. <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista52/artautoevaluacion418.htm>

ORIGINAL

PERCEPCIONES SOBRE LA AUTOEVALUACIÓN EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE EDUCACIÓN FÍSICA

PERCEPTIONS ABOUT SELF-ASSESSMENT IN THE EDUCATION OF P.E. TEACHERS

Moreno-Doña, A.¹; Trigueros-Cervantes, C.² y Rivera-García, E.³

1. Dr. Educación Física. Grupo de Estudio Motricidad y Educación. Escuela de Educación Física. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Chile) alberto.moreno@ucv.cl
2. Dra. Educación Física. Profesora Universidad de Granada (España) ctriguer@ugr.es <http://www.ugr.es/~ctriguer/>
3. Dr. Educación Física. Profesor Universidad de Granada (España) erivera@ugr.es <http://www.ugr.es/~erivera/>

Código UNESCO / UNESCO Code: 5801 Teoría y métodos educativos (Evaluación de alumnos) / Education methods and theory (Students assessment)

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

Recibido 18 de agosto de 2011 **Received** August 18, 2011

Aceptado 20 de octubre de 2011 **Accepted** October 20, 2011

RESUMEN

El artículo analiza las percepciones de los estudiantes de Magisterio de Educación Física (1º y 2º), en relación al proceso de autoevaluación vivenciado durante el proyecto pedagógico “Democratizar el aula universitaria: formar docentes, formar personas”. La investigación se enmarca en la Fenomenología como método de estudio, respetando los principios del paradigma interpretativo. Los procedimientos para el análisis de los datos cualitativos que se emplean, se ciñeron a las propuestas de fragmentación y articulación de la “grounded theory”. El total de participantes que aportaron una narrativa ascendió a 38 y 11 de ellos fueron entrevistados. Los hallazgos obtenidos hacen referencia a la emoción como piedra angular del proceso de autoevaluación, la trascendencia de los aprendizajes generados y la importancia de desvelar los valores implícitos en nuestras acciones.

PALABRAS CLAVE: formación de profesores, educación física, autoevaluación, educación democrática, pedagogía crítica.

ABSTRACT

The article examines the perceptions of students from the first and second years of the 3 year degree on Physical Education Teaching (Faculty of Educational Science at the University of Granada, Spain) who participated in the pedagogical Project "Democratizing the university class: educating teachers, educating people". Our job is a phenomena study in the interpretative paradigm. The used analysis procedures were based, in general, on the fragmentation and articulation proposals from the "grounded theory". The number of participants that handed in written accounts was 38, while 11 students were interviewed. The findings show that emotions have been the cornerstone of the self-assessment process, and they also show the importance of the generated learning and the importance of revealing the implicit values of our actions.

KEY WORDS: teacher education, physical education, self-assessment, democratic education, critical pedagogy

1. INTRODUCCIÓN

El proceso de convergencia en la educación superior europea está siendo motivo de muchos acuerdos, pero también de algunas discordancias en el ámbito de la formación de maestros y profesores, tanto en el ámbito educativo en general como en la Educación Física (en adelante EF) en particular (Barbero, 2007; Devís y Peiró, 2007; Martínez, 2004). Se argumenta la necesidad de que las propuestas que se desean establecer deben ir acompañadas de fuertes cambios estructurales, e incluso se analiza cómo el nuevo sistema de competencias no es más que un nuevo discurso anclado en la lógica empresarial reinante en los sistemas educativos formales de la actualidad y cuya intencionalidad está centrada en homogeneizar la formación de maestros y profesores en toda Europa (Martínez, 2004). La innovación pedagógica en la formación inicial de maestros y otros profesionales (Gimeno y Gallego, 2007; Hernández, González y Guerra, 2006; López, 2009; Sáiz y Román, 2011) no es algo, únicamente, del presente, generado desde el proceso de convergencia europea, sino que muchos grupos de profesores y académicos llevan tiempo trabajando a partir de lógicas pedagógicas y principios éticos, políticos y educativos que superen el modelo reproductor de conocimientos (tecnocrático), intentando convertir la formación inicial de maestros en un espacio educativo que no sólo forme profesionales con un conocimiento técnico e instrumental adecuado, sino también con una visión de compromiso social, ético y pedagógico que contribuya a mejorar la sociedad que cohabitamos (López, 2009).

Esta última intención que damos a conocer nace, en la formación de profesores y maestros, a partir de lo que se dio en llamar “Pedagogía Crítica”, también conocida como la nueva sociología de la educación o la teoría crítica de la educación (McLaren, 1999). La Pedagogía Crítica, según Derridá (2001; en Giroux, 2009: 17) *“abre un espacio en el que los alumnos y alumnas deberían ser capaces de asumir su propio poder como agentes críticos; proporciona una esfera en la que la libertad sin condiciones, una libertad para cuestionar y afirmar, resulta básica para los objetivos de la universidad, o incluso de la propia democracia”*.

En el ámbito de la formación de profesores y maestros de EF, la Pedagogía Crítica ha tenido un fuerte desarrollo, tanto en el ámbito internacional como nacional. Según Kirk (2007), nuestra área se ha caracterizado por una falta de análisis ideológico que ayude a analizar los condicionantes que han limitado la formación de profesionales en el área de EF, motivo por el que las teorías de reproducción han tenido tanta fuerza en la disciplina.

Si bien es cierto que las prácticas tecnocráticas han tenido y siguen teniendo mucha presencia en el área, no es menos cierto que han existido movimientos alternativos que han estudiado, analizado y propuesto opciones al respecto (Devís y Peiró, 1992; De la Torre, Rivera y Trigueros, 2007; Fernández, 1997, 2004; López y otros, 2007; López, 2009; Lorente y Joven, 2009; Muros, 2009; Rivera y De la Torre, 2005; Sicilia y Dumitru, 2009; Rivera, Trigueros, De la Torre y Moreno, 2010)

Coherentemente con estas propuestas nombradas, desde hace 8 años se desarrolla en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, España, contexto de este estudio, el proyecto Pedagógico *“Democratizar el aula universitaria: formar docentes, formar personas”* (DAU), fundamentado en los postulados de la Pedagogía Crítica y, por tanto, en la democratización de los procesos formativos, para contribuir así a un proceso educativo que busca humanizar a las personas y trabajar por la justicia social. Para ello, se cree indispensable emancipar a las personas y democratizar las prácticas educativas (Moreno, 2011; Muros, 2004).

La democratización de los espacios y tiempos educativos requiere, entre otras cosas, atender a formas de evaluación entendidas como procesos de diálogo, comprensión y mejora (Santos, 2001). El proyecto Pedagógico “DAU” parte de dos ideas claves y cuatro apartados que lo definen. La primera idea tiene relación con entender que la educación no es neutral sino que, por el contrario, tiene una fuerte carga ideológica que condiciona todo proceso formativo. En cuanto a la segunda idea, la educación cobra sentido si es proyectada en la comunidad que la acoge, manteniendo como utopía el logro de transformar la sociedad hacia modelos cada vez más democráticos, de participación, justicia e igualdad de oportunidades.

Los cuatro apartados esenciales que lo definen son: la transdisciplinareidad, la democratización del aula, una metodología colaborativa identificada con los principios socio-constructivistas y los procesos de autoevaluación (Rivera y de la Torre, 2005; De la Torre, Rivera y Trigueros, 2007).

a) Transdisciplinareidad. El proyecto une tres asignaturas: Educación Física y su Didáctica II (troncal), Didáctica del Juego Motor y la Iniciación Deportiva (obligatoria) y Danza y Juegos Populares (optativa). Las dos primeras comparten tiempos y espacios pedagógicos, metodología y evaluación, mientras la tercera utiliza la misma metodología, comparte algunos tiempos y espacios pedagógicos, y aunque utiliza el mismo modelo evaluativo lo hace separadamente de las dos otras materias ya mencionadas.

b) Principios. El fundamental y que cruza transversalmente todas las acciones realizadas es el principio de democracia. Cuando en el proyecto se plantea la democratización del espacio educativo universitario se está entendiendo que debe ser un espacio fundamentado en la participación colegiada en la toma de decisiones, el compromiso social y la emancipación. Los valores asociados a dicho principio democratizador son el de libertad e igualdad y los que de ellos se desprenden: tolerancia, solidaridad, dignidad, justicia, autonomía y responsabilidad.

c) Metodología. Siendo coherente con los dos aspectos anteriores (a y b), la metodología está orientada por la perspectiva constructivista y está caracterizada por trabajar a partir de lo que se ha dado en llamar aprendizaje colaborativo entre profesores/a, estudiantes, equipos de trabajo y grupo de clase. Dicho aprendizaje colaborativo sustenta su existir en la intencionalidad de realizar un trabajo que invite a desarrollar varias competencias relacionadas con: saber ser, saber hacer y saber (Rivera, De La Torre y Cervantes, 2009)

d) Autoevaluación. Este proceso es una forma de incentivar a la reflexión y valoración crítica de todo el proceso de construcción de saberes. Concluye con el proceso de autocalificación. El proceso de autoevaluación se divide en tres grandes momentos: 1) centrado en la concientización; 2) compromiso y definición de criterios para la autoevaluación; 3) sesión final de autoevaluación y autocalificación pública.

Es a partir de aquí que el propósito general de nuestro trabajo ha sido visibilizar las creencias y teorías implícitas de los estudiantes participantes en el proyecto DAU.

2. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

El trabajo es un estudio fenomenológico y estamos dentro de lo que se ha dado en llamar, en investigación social, el paradigma interpretativo. Para su desarrollo nos apoyaremos en la metodología cualitativa, ya que el estudio

posee un carácter descriptivo, relacional e interpretativo (Fraile y Vizcarra, 2009)

¿Cuál ha sido el detonante del mismo? Las preguntas surgen a partir del elemento que se identifica como el más controvertido o polémico de toda la propuesta: dejar en manos del estudiante el poder de la evaluación. Desde aquí se plantean inicialmente las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Cómo valoran el proceso de autoevaluación seguido?
- ¿Cuáles son las fortalezas y debilidades que detectan en él?
- ¿Cuál es el significado que otorgan a tener que responsabilizarse de su propio proceso de aprendizaje mediante la participación activa en la toma de decisiones durante el proceso de autoevaluación?

A partir de estas preguntas previas y de nuestro propósito general concretamos tres objetivos de investigación:

- Identificar y describir lo significados asignados por los estudiantes al proceso de autoevaluación vivido desde el proyecto DAU.
- Analizar e interpretar las percepciones del alumnado en contraste con las teorías existentes en relación a los procesos evaluativos.
- Hacer emerger las principales teorías sustantivas construidas desde los significados otorgados por el alumnado al proceso de evaluación democrática desarrollado.

2.1. PARTICIPANTES, INSTRUMENTOS Y ANÁLISIS REALIZADOS

Los participantes en la investigación son estudiantes de la especialidad de Magisterio de EF de primer y segundo año de una Facultad de Ciencias de la Educación donde se implementa el proyecto pedagógico DAU.

Los instrumentos utilizados fueron el relato escrito y la entrevista en profundidad. Con el primero los estudiantes evaluaron el proyecto “DAU”, en general, y el proceso de autoevaluación seguido, en particular. Con el segundo se le permitió al alumnado profundizar en la evaluación que ellos hacen del proceso autoevaluativo experimentado y los significados que ha tenido el mismo para ellos.

El total de participantes que entregaron relatos escritos ascendió a 38, mientras que 11 estudiantes fueron entrevistados. La selección de los mismos para las entrevistas se realizó a partir de dos criterios básicos: asistencia a clase y calificación obtenida, pues era importante considerar el nivel de implicación y conocimiento vivenciado del proceso de autoevaluación para poder opinar acerca del mismo.

Toda la información recabada a lo largo del trabajo de campo fue transcrita y sometida a un primer análisis de discurso siguiendo las pautas marcadas desde la “*grounded theory*” (Strauss y Corbin, 2002) y apoyada en su ejecución por el programa computacional Atlas Ti 5.0. El primer paso fue hacer visibles las teorías sustantivas de los participantes; para ello se realiza una codificación abierta que permite hacer emerger las primeras categorías. Posteriormente, se procede a la elaboración de un primer modelo exploratorio mediante la agrupación de las categorías emergentes en familias de categorías; se realiza una codificación selectiva que permite pasar de la descripción a la interpretación y confrontación de las teorías sustantivas con las formales.

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Para facilitar la identificación de los principales ejes que se han construido desde las teorías sustantivas de los participantes, vamos a exponer desde el mapa conceptual de la **figura 1**. Las principales temáticas y preocupaciones que han emergido en el estudio realizado en torno a la autoevaluación se asientan en la piedra angular de las emociones de los estudiantes como actores del proceso. Desde ellas, se camina hacia tres elementos claves que van a definir todo el proceso. En primer lugar la ruptura que supone vivir la autoevaluación frente a los modelos tradicionales, que hace saltar por los aires muchos de los prejuicios y creencias de los estudiantes. En segundo término, en parte provocado desde el anterior, se abre la puerta al aprendizaje intencionado y no forzado al que suelen estar acostumbrados, lo que provoca en paralelo un inicio crítico hacia la concientización. Por último, los dos procesos anteriores se enriquecen con una mirada ética del estudiante sobre la educación en general y sobre su propio proceso en particular.

¿Dónde desemboca todo este torrente de emociones? Lógicamente en la relación del docente con sus estudiantes. Se abre paso a la confianza, punto cero de todo proceso de aprendizaje, desde el descubrimiento, por parte de los estudiantes, de la coherencia pedagógica.

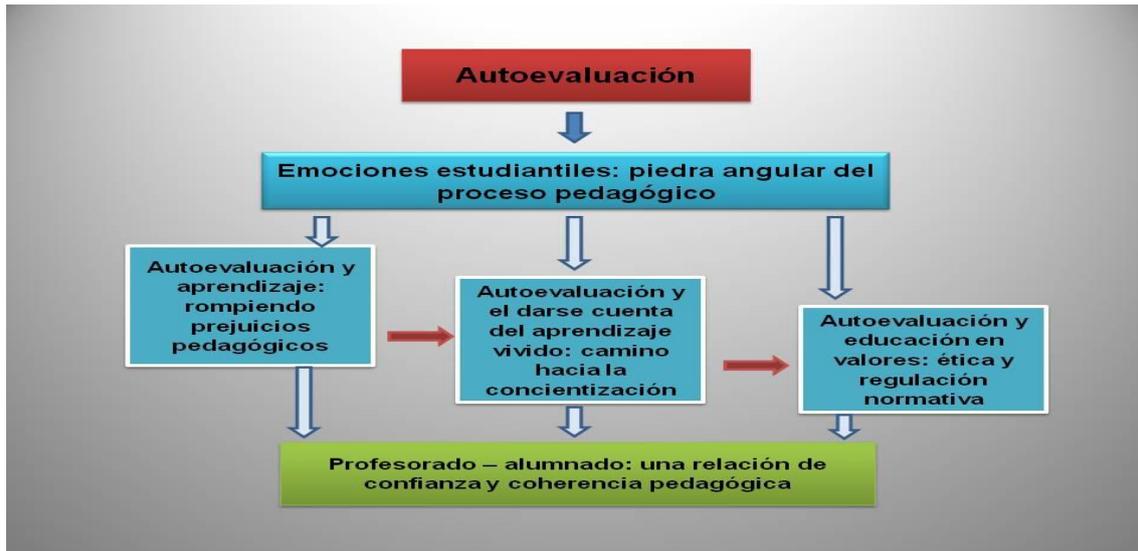


Figura 1. Autoevaluación y emociones

Pero vayamos por partes; comencemos a desgranar y a analizar todas estas teorías y creencias construidas desde los participantes para comprender en profundidad lo que ha significado para ellos su paso por el proyecto de democratización del aula universitaria.

“Es una forma muy humana, creo yo. Las relaciones personales se trabajan mucho en la autoevaluación ... Entonces una persona levantó la mano para decir que se merecía más nota. Yo creo que es lo mejor que le puede pasar a una persona... creo que se merece más por tal tal y tal..., pues para esa persona deber ser excepcional” (P1: 069).

Comenzamos con esta cita de uno de los estudiantes entrevistados porque, de alguna manera, refleja la piedra angular del proceso de autoevaluación experimentado durante el proyecto. La piedra angular y que, sin duda, ha influido de forma notoria en las otras características que posteriormente iremos exponiendo, son las emociones vividas por el estudiantado durante la autoevaluación. Dichas emociones han sido principalmente positivas, es decir, de aceptación, y no negativas o negación.

Como plantea Maturana, el alumnado de este proyecto siente que esa relación de ‘aceptación del otro como legítimo otro en la convivencia’, frente a sus compañeros y, especialmente, entre discentes y docentes, los condujo no sólo a aceptar la propuesta “DAU” y el proceso de autoevaluación que ella propone, sino también, y esto nos parece lo más relevante, a implicarse activa, responsable y éticamente en ella. <<... es otro de los valores que esta asignatura te da... Es una asignatura que te hace ser importante porque tienes que ser responsable con todo...>> (P7: 058). Maturana nos recuerda que el proceso emocional es lo que constituye al ser como ‘ser humano’ y que en función de dicha emoción emergen diferentes procesos relacionales y racionales. Según él, la emoción que permite convivir con los otros es la emoción del amor.

“El amor es el dominio de aquellas conductas relacionales a través de las cuales otro surge como legítimo en coexistencia con uno mismo bajo cualquier circunstancia. El amor no legitima a otro, el amor deja tranquilo al otro aunque viéndolo e implica actuar con él de un modo que no necesita justificar su existencia en la reacción” (Maturana, 1999: 45).

Por lo comentado hasta el momento es que decidimos comenzar nuestro análisis de resultados enfatizando la importancia de las emociones en la construcción del aprendizaje del estudiantado en formación durante el proceso de autoevaluación.

“... con los sentimientos, con las emociones, con las sensaciones, como cuando tú trabajas con la práctica, ... ahí surgen emociones ... Eso es significativo porque tú te acuerdas de las emociones y las relacionas con los aprendizajes” (P1: 057).

Desgraciadamente, estos procesos emocionales son escondidos, soslayados e incluso criticados en muchas propuestas educacionales que se autoproclaman como innovadoras. Los mismos estudiantes entrevistados comparan los procesos de evaluación tradicional y el proceso de autoevaluación en el que han estado implicados, atendiendo a este criterio emocional del que estamos hablando.

“Considero que con esta forma de evaluar la gente se implica más, ... se aprende más, porque no todos dan examen...; hay gente que tiene capacidad para aprender o para memorizar, y aprueba, y hay gente que no” (P10: 088).

La posibilidad de experimentar los procesos de evaluación como una instancia de aprendizaje, es la que lleva a este proceso autoevaluativo a construir espacios y tiempos pedagógicos en donde compartir, con otros y otras, juicios de valor personales y grupales, discutirlos, reflexionarlos, criticarlos, y seguir construyendo así el saber pedagógico.

Este proceso centrado en la emoción, de aceptación del otro como legítimo otro en la convivencia generada durante el proceso de autoevaluación, es el que ha determinado los otros procesos que la caracterizan según los estudiantes participantes en el proyecto.

Autoevaluación y aprendizaje: rompiendo prejuicios pedagógicos. Comúnmente, y tras la aceptación del discurso constructivista en el ámbito pedagógico, el concepto de evaluación se ha convertido en una idea manida, y de tanto uso ha terminado por tergiversarse, siendo utilizada por todos pero cada uno otorgándole un significado y una práctica real diferente. Esto ha llevado a que en nombre de evaluación democrática, autoevaluación,

evaluación formativa, etc..., aparezcan muchísimas propuestas contradictorias entre ellas (Álvarez, 2001).

Esto ocurre, con mayor énfasis, en el contexto de la formación de profesionales en el área de EF, en donde propuestas novedosas y progresistas con una intencionalidad pedagógica focalizada en el desarrollo del pensamiento crítico, finalizan con un proceso evaluativo tradicional. Ello provoca que la participación real del estudiantado termine cuando comienza el proceso de evaluación, momento en el que el docente asume nuevamente toda la responsabilidad del proceso pedagógico y convierte a los alumnos, nuevamente, en entes pasivos que ahora sólo deben dar respuestas estereotipadas a preguntas construidas por otros.

Así lo comentaba uno de los estudiantes entrevistados:

“Pues yo era bastante escéptico este año, porque el año pasado había tenido experiencias supuestamente novedosas y... fatal... Te dicen que tienes que grabarte en video, participar en clase, tomar decisiones..., que si tienes que hacer esto y esto otro..., pero a la hora de la verdad terminabas haciendo un examen en donde te jugabas la nota absoluta...” (P6: 007)

A pesar del avance en las teorías pedagógicas, en general, y en las prácticas evaluativas, en particular, pareciera existir un prejuicio pedagógico, al menos en el ámbito de la práctica docente, que relaciona autoevaluación y autocalificación con falta de rigurosidad en la comprobación de los aprendizajes construidos. Este prejuicio pedagógico es el que se comienza a derrumbar tras analizar lo que los estudiantes para maestros, especialidad EF, nos dicen en cuanto a la relación entre autoevaluación y aprendizaje seguido en el proyecto “DAU”.

“Las lecturas enseñan y hacen reflexionar sobre aspectos a los que antes no dabas importancia... pero considero que la práctica es lo que más ayuda a comprender, reaccionar adecuadamente ante los problemas que puedan presentarse, a reflexionar y a aprender sobre los propios errores. Si de algo me he dado cuenta es de que uno es capaz de ver mejor sus errores en una clase real y de compartirlos durante la autoevaluación para seguir aprendiendo” (P12: 088)

El error siempre ha sido germen de nuevas preguntas que dirigen la construcción de nuevos aprendizajes. Desgraciadamente, la educación formal, en este caso la formación de profesores, sigue generando prácticas evaluativas que sancionan el error y que, por tanto, paralizan al alumnado en la construcción de los diferentes saberes pedagógicos, rompiendo así con uno de los criterios propios de toda evaluación que se considere formativa.

“La evaluación debe estar, siempre y en todos los casos, al servicio de quienes son los protagonistas en el proceso de enseñanza y de

aprendizaje, y especialmente al servicio de los sujetos que aprenden” (Álvarez, 2001: 14).

Pero el aprendizaje del que hablamos que ha aparecido gracias al proceso de autoevaluación vivenciado no tiene que ver con un aprendizaje exclusivamente para las asignaturas que forman parte del proyecto “DAU”, sino que los estudiantes hacen alusión a la generación de un aprendizaje que trasciende el aula universitaria y se dirige a la vida, al contexto real de desempeño personal y profesional.

“Lógicamente, tu forma de ser va en todos lo ámbitos, no sólo en el profesional o universitario, todo eso se va convirtiendo en tu forma de ser...; todas esas sensaciones que has vivido, esa subida de autoestima en tu vida diaria se refleja, no puedes decir esto me lo guardo para mi vida laboral. Eso es una parte de ti. En la autoevaluación la subida de autoestima crea que las relaciones humanas sean mejores ... te da más seguridad a nivel profesional y personal...” (P1: 075).

Significa esto que el aprendizaje derivado del proceso autoevaluativo vivenciado es un aprendizaje no limitado a un tiempo específico, no para una prueba que tiene una fecha determinada, sino que es un aprendizaje duradero en el tiempo, pues se basa en la complejidad de una comprensión profunda y no de una memorización determinada.

Para que el aprendizaje generado a partir del proceso de autoevaluación vivenciado sea de la forma en la que acabamos de describir, es decir, un aprendizaje que permanece en el tiempo, significa que de alguna forma ha tenido que generar procesos metacognitivos, atendiendo a pensar en el pensar, en la forma en la que los estudiantes han ido construyendo su propio aprendizaje.

“Yo creo que darse cuenta de lo que tú has hecho, de lo que puedes hacer, lo que puedes mejorar, tus puntos débiles, los fuertes, tiene que ver con procesos de pensamiento que se pueden extrapolar a la vida real, me servirán para siempre...” (P5: 057).

Si intentamos relacionar el proceso de autoevaluación seguido y el aprendizaje generado, según la visión de los propios alumnos participantes del proyecto de innovación pedagógica, es destacable la visión que los propios entrevistados tienen en relación a cómo el proceso de autoevaluación les ha permitido generar dinámicas verdaderamente humanas.

“Es muy humano... Decirnos las cosas buenas que pensamos de los otros, por ejemplo, es algo basado en la confianza que hemos generado con los otros a partir del trabajo autoevaluativo. Es maravilloso vivenciar un proceso pedagógico con estas características” (P1: 092)

Autoevaluación y el darse cuenta del proceso de aprendizaje vivido: un camino hacia la concientización. Cuando hablamos de concientización hacemos referencia a lo que Freire (2002, 2005a, 2005b) nos comparte en relación al proceso por el que la educación consigue, viviendo en comunidad con los otros, hacer que todos los implicados en la misma se inquieten más allá de la propia sobrevivencia. Como diría Libanio (2005), se vence la ausencia de compromiso. Pero previo a llegar a ese estado de concientización crítica, Freire plantea la existencia de la conciencia transitiva y la concientización semi-transitiva.

La conciencia transitiva se relaciona con la conciencia ingenua, de aquel que se considera superior a los hechos, pues estos no lo afectan. La conciencia semi-transitiva es la de la persona que se va moviendo hacia una comprensión del mundo donde se da cuenta que no puede controlar todo ni que la realidad depende de sus deseos. Esta persona ha entrado en un proceso de mediación. La conciencia crítica es a la que debemos llegar para ser capaces de transformar el mundo.

Pareciera que es posible criticar este estado de conciencia de los educandos, pero es el paso ineludible para la conciencia crítica, aquella que permite la reflexión dialógica que genera compromiso social y político.

En este viaje pedagógico, uno comienza a darse cuenta de que la verdad absoluta no recae en uno y que existen realidades diferentes que son dignas de ser cuestionadas, reflexionadas, dialogadas y criticadas. En este sentido, el proceso de autoevaluación que estamos investigando nos muestra el inicio de este viaje, de esta conciencia ingenua que podría conducirnos a la ansiada conciencia crítica añorada en los sistemas de educación superior.

El viaje del que hablamos, con la autoevaluación como piedra angular del proceso educativo experimentado en el proyecto "DAU", es un viaje de contradicciones vividas en primera persona que generan aprendizajes. Así lo queremos ilustrar con las siguientes citas:

"Estando en casa trabajando las lecturas para poder hacer una crítica y realmente reflexionar y decir: pienso así, pues no...; así es como realmente se aprende. Personalmente es un método que veo en la universidad y es muy adecuado" (P1: 066)

"Creo que lo más importante que he aprendido en esta asignatura, a parte de todos los conocimientos adquiridos a través de las lecturas, es el tipo de maestro que me gustaría ser en un futuro, descartando los modelos de enseñanza que he vivenciado en mi infancia en la escuela" (P13: 081).

Es relevante el proceso a partir del cual los estudiantes comienzan a identificar, entender y valorar la complejidad propia del proceso autoevaluativo y autocalificativo, asumiendo que este es un proceso en el que, principalmente,

hay una relación con el otro, una relación de confianza en relación al discurso del otro, de lo que dice trabajar, de lo que dice querer, etc.

“Porque el rol de alumno es muy diferente, en el rol de alumno parece que si tú hablas y dices, creo que tu nota no corresponde a tu trabajo, ¿cómo lo puedes tú decir realmente y cómo lo justificas? ¿Que sabes realmente, puedes saber si esa persona ha trabajado en grupo, si ha aportado, si ha hecho un aporte voluntario de alguna práctica? Tú no sabes qué ha hecho esa persona en casa, ni dentro de su grupo cómo ha trabajado” (P1: 033).

Autoevaluación y educación en valores: ética y regulación normativa. El proceso de autoevaluación también ha estado caracterizado por el reconocimiento de los implicados en el mismo, de la importancia de los valores implícitos y explícitos que han dirigido las decisiones que cada uno de los estudiantes ha ido tomando en el devenir de las sesiones de autoevaluación.

La importancia de este aspecto no está tanto en reconocer que los valores que poseemos o creemos poseer dirigen nuestras acciones, sino en comprender que las acciones de los estudiantes, individual y colectivamente, se han ido autorregulando a partir de criterios éticos no impuestos por el profesorado, sino emergentes durante el proceso pedagógico. Es interesante reflexionar aquí sobre la importancia de que los valores compartidos por un grupo, debieran crearse y recrearse por la realidad contextual que ese grupo está viviendo.

Lo ocurrido y vivenciado por los estudiantes durante el proceso de autoevaluación es coherente con lo planteado en el proyecto “DAU”, pues se han generado, por parte del profesorado, y autogenerados (los estudiantes) espacios y tiempos de conflictos de valores, con la intención de reconstruir y reformular principios pedagógicos que puedan orientar nuestro quehacer profesional en el ámbito escolar. Un ejemplo de conflicto valórico es el que muestro a continuación:

“...yo sabía que me estaba engañando [piensa que un compañero se califica con una nota que no se merece]... yo creo que la gente no hace eso por la presión de los demás, o sea, yo pienso que hay algunos que lo han hecho pero allá ellos, los alumnos, estando un compañero, los demás no decimos nada y si ese compañero tiene buena nota pues ya, lo tiene, el mal compañero normalmente somos compañeros de una asignatura y nos vamos a apoyar... es muy difícil” (P2: 020)

Otro proceso encarnado en lo valórico tiene que ver con el reconocimiento de las propias limitaciones, pues dicho reconocimiento puede y debe guiar el autoaprendizaje hacia nuevos derroteros. En la siguiente cita podemos apreciar cómo no existen deseos de justificar la falta de compromiso en alguna tarea, sino que, por el contrario, se asumen las consecuencias propias de una falta de responsabilidad.

“Yo sé que uno [un compañero] sabe muchísimo más que yo, ha demostrado y ha aportado a la clase mucho más que yo, me molesta [tener peor calificación] mucho pero también lo veo lógico, si no estás siguiendo un proceso, o estás dentro o estás fuera” (P2: 035).

Pareciera que los problemas típicos del ámbito pedagógico asociados a los procesos autocalificativos comienzan a desmoronarse con esta forma de trabajar. ¿Tiene sentido compararse con otros cuando yo he tenido la oportunidad de autoorganizar mi propio trabajo y cuando he hecho público, durante el año, todo lo que he ido realizando? ¿Cómo me voy a engañar a mí mismo?

“No, porque aunque se sobrevalore tú tienes que tener tu conciencia limpia, así que tienes que ponerte tu nota sin compararte con nadie, yo nunca he pensado en ponerme más nota de la que merezco” (P5: 039)

Profesorado – alumnado: una relación de confianza y coherencia pedagógica. El proceso creativo precisa, según Briggs y Peat (1999) de grados de libertad suficiente. Pero la libertad, por sí sola, no es la que genera la construcción de conocimientos, sino que ella debe ir acompañada y requiere de una fuerte carga emocional basada en la confianza. La confianza en que el otro puede aprender, pues además propendemos al aprendizaje, es algo consustancial al ser humano (Calvo, 2005). Dicha confianza se relaciona con la incentivación por la curiosidad (Moreno y Calvo, 2010). Estos tres aspectos han caracterizado el proceso autoevaluativo seguido en el proyecto “DAU” y eso ha provocado que los estudiantes participantes en esta investigación valoren de forma muy positiva el proceso vivenciado.

“Lo valoro positivamente porque me gusta saber, los profesores le dan participación, confianza a los alumnos..., y la responsabilidad se multiplica en el sentido de, coño, que ellos están confiados de mi en el sentido de, tienen como una doble responsabilidad para, es decir, he hecho el trabajo, lo he hecho bien, valoro lo que estoy haciendo, el proceso y lo veo positivo por ese sentido” (P10: 04).

La confianza deviene en responsabilidad cuando esta es verdadera y no está basada, única y exclusivamente, en un discurso que la legitima sino en una acción que la respalda y da coherencia a dicho discurso.

“Un punto, una pequeña luz, no sé a lo mejor hay gente que lucha realmente, eso es lo que más me ha gustado. Tienen las ideas claras, saben lo que quieren y luchan por ello y lo hacen, eso es admirable, respetable, increíble...” (P9: 019).

La coherencia pedagógica mostrada por los docentes participantes en este proceso de autoevaluación se convierte en la muestra; el ejemplo, de que los discursos de la Pedagogía Crítica, que muchas veces son infravalorados

por los mismos estudiantes argumentando que son muy interesantes pero que el mundo funciona de otra manera, son generadores de compromiso y responsabilidad en los otros.

4. CONCLUSIONES

La emoción, entendida como la aceptación del otro como legítimo otro en la convivencia, ha sido la piedra angular del proceso de autoevaluación vivenciado, pues ha inducido a la implicación activa, responsable y ética en dicho proceso, permitiendo contextualizar los diferentes saberes pedagógicos construidos.

La complejidad autoevaluativa ha sido vivida y experimentada gracias a la libertad que los estudiantes han tenido para tomar decisiones de forma autónoma, a pesar de poder estar cometiendo errores. El error ha sido asumido como una de las fuentes más relevantes de aprendizaje, lo que ha permitido que los estudiantes se generen sus propias preguntas para auto-dirigir su propio aprendizaje.

Los aprendizajes, generados durante el proceso de autoevaluación, trascienden el aula universitaria para convertirse en aprendizajes para la vida, para el contexto real de desempeño personal y profesional, gracias a que el proceso de autoevaluación ha permitido incentivar los procesos metacognitivos, pensar en el pensar, construyendo así sus propios aprendizajes.

La autoevaluación ha sido vivenciada como un viaje hacia la libertad responsable, generando deseos de implicarse activa y responsablemente en el proceso de construcción de saberes pedagógicos.

La autoevaluación se ha convertido en un proceso de reconocimiento de la importancia de desvelar los valores implícitos que dirigen todas nuestras acciones y que de alguna manera condicionan nuestro quehacer en el mundo, autorregulándose a partir de criterios éticos emergentes y reconociendo las propias limitaciones, invitando a la reflexión sobre uno mismo y sobre la responsabilidad que tenemos en nuestro quehacer diario.

La confianza entre docentes – estudiantes y entre alumnos, ha permitido una fuerte responsabilidad en relación a las decisiones que cada estudiante ha tomado durante el proceso de autoevaluación y autocalificación, asumiendo las consecuencias, positivas y/o negativas, que dichas decisiones pudieran tener.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez, J. (2001). *Evaluar para conocer. Examinar para excluir*. Madrid: Morata.

Barbero, J. I. (2007). Incertidumbres en la formación de los maestros y maestras de la EF escolar en el Marco de la Convergencia Europea. En L. MARTÍNEZ y N. BORES (coords.) *La Formación del profesorado de Educación*

Física en el marco de la convergencia europea (21-37). Valladolid: Universidad de Valladolid.

Briggs, J. y Peat, D. (1999). *Las siete leyes del caos. Las ventajas de una vida caótica*. Barcelona: Grijalbo.

Calvo, C. (2005). Complejidad, caos y educación informal. En A. Arellano (coord.) *La educación en tiempos débiles e inciertos* (115-136). Barcelona: Editorial Anthropos.

De La Torre, E., Rivera, E. y Trigueros, C. (2007). Creencias y concepciones de la educación física en evolución: el caso de la formación del profesorado de educación física en la educación primaria. *Revista Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 23, 50-56

Devís, J. y Peiró, C. (1992). *Nuevas perspectivas curriculares en educación física: la salud y los juegos modificados*. Barcelona: Inde.

Devís, J. y Peiró, C. (2007). La creación del espacio europeo de educación superior y la formación de los profesionales de la educación física y el deporte en España: iniciativas desde la Universidad de Valencia. En L. Martínez, y N. Bores (coords.) *La Formación del profesorado de Educación Física en el marco de la convergencia europea* (85-106). Valladolid: Universidad de Valladolid.

Fernández, J. M. (1997). Physical education teacher preparation in the postmodern era: Toward a critical pedagogy. En J. Fernández Balboa (coord.) *Critical postmodernism, human movement, physical education and sport*. Albany, NY: SUNY Press.

Fernández, J. M. (2004). Recuperando el valor ético-político de la Pedagogía: las diferencias entre la Pedagogía y la Didáctica. En A. Fraile Aranda (coord.) *Didáctica de la Educación Física. Una perspectiva crítica y transversal*. (315-330). Madrid: Biblioteca Nueva.

Fraile, A. y Vizcarra, T. (2009). La investigación naturalista e interpretativa desde la actividad física y el deporte. *Revista de Psicodidáctica*, 14, 1, 119-132.

Freire, P. (2002). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.

Freire, P. (2005a). *La educación como práctica de libertad*. Madrid: Siglo XXI.

Freire, P. (2005b). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Madrid: Siglo XXI.

Gimeno, M. y Gallego, S. (2007). La autoevaluación de las competencias básicas del estudiante de psicología. *Revista de Psicodidáctica*, 12, 1, 7-28.

Giroux, H. (2009). Democracia, educación y política en la pedagogía crítica. En P. McLaren y J. Kincheloe (Eds.) *Pedagogía Crítica. De qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona: Editorial Grao. Págs.:17-22.

Hernández, A., González, N. y Guerra, S. (2006). Diseño de un portafolio en la formación universitaria por competencias. *Revista de Psicodidáctica*, 11, 2, 227-240.

Kirk, D. (2007). Con la escuela en el cuerpo, cuerpos escolarizados: la construcción de identidades inter / nacionales en la sociedad post- disciplinaria.

En *Revista Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 4-5, 2007. Págs.: 39-56.

Libanio, J. (2005). Conciencia crítica-concientización. En R. Salas Astrain (coord.) *Pensamiento crítico Latinoamericano*. (53-63). Chile: Universidad Católica Silva Henríquez.

López, V. M. (2004). La participación del alumnado en los procesos evaluativos: la autoevaluación y la evaluación compartida en Educación Física. En A. Fraile Aranda (coord.) *Didáctica de la Educación Física. Una perspectiva crítica y transversal*. (265-290). Madrid: Biblioteca Nueva.

López, V. M. (Coord.) (2009). *Evaluación formativa y compartida en Educación Superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Madrid: Narcea.

López, V. M. y Otros. (2007). Trece años de evaluación compartida en Educación Física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 26. [<http://cdeporte.rediris.es/revista/revista26/artautoeval48.htm>] (Consultado 24/09/2009)

Lorente, E. y Joven, A. (2009). Autogestión en educación física. Una investigación etnográfica. En *Cultura y Educación*, 21, 1. Págs.: 67-79.

Martínez, J. (2004). La formación del profesorado y el discurso de las competencias. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18, 3, 127-143.

Maturana, H. (1999). *Transformación en la convivencia*. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones.

McLaren, P. (1999). Pedagogía revolucionaria en tiempos posrevolucionarios: repensar la economía política de la educación crítica. En F. Imbernón (coord.). *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato* (101-120). Barcelona: Graó.

Minerva, C. y Torres, M. (2005). Formas de participación en la evaluación. *Revista Educere*, 9, 31; 487-496.

Moreno, A. (2011). *Percepciones del profesorado universitario en relación a la función de transformación de la educación física como asignatura de curriculum escolar: el caso de Chile*. Tesis Doctoral Inédita. Granada: Universidad de Granada.

Muros, B. (2004). *Teorías implícitas del profesorado universitario español en educación física sobre su práctica de la pedagogía crítica*. Granada: Universidad de Granada.

Muros, B. (2009). La autoevaluación y las principales competencias desarrolladas a través de los criterios establecidos: justificación. V *Congreso Internacional de Evaluación Formativa en Docencia Universitaria: La Evaluación Formativa en el Proceso de Convergencia hacia el Espacio Europeo de Educación Superior*, S/P.

Rivera, E. y De La Torre, E. (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*. (http://www.tendencias21.net/ciclo/Un-centro-para-formacion-en-la-complejidad-de-educadores-y-docentes-dara-continuidad-al-Ciclo_a68.html)
[Web visitada el 27 abril de 2009 a las 14.35 horas].

Rivera, E.; Trigueros, C.; De La Torre, E. y Moreno, A. (2010). Formar docentes, formar personas: una experiencia transdisciplinar para democratizar el aula universitaria. En *L'Activitat del Docent: Intervenció, Innovació, Investigació*. Barcelona: CiDd: II Congrés Internacional de Didàctiques. Págs.: 1-8.

Sáiz, M. y Román, J. (2011). Cuatro formas de evaluación en educación superior gestionadas desde la tutoría. *Revista de Psicodidáctica*, 16, 1, 145-161.

Santos, M. A. (2001). Dime cómo evalúas (en la universidad) y te diré qué tipo de profesional (y persona) eres. *Revista Tendencias Pedagógicas*, 6, 89-100.

Sicilia, A. y Dumitru, D. (2009). La formación de sujetos autónomos a través de procesos de autoevaluación y autocalificación. Tensiones y Conflictos. En *V Congreso internacional de evaluación formativa en docencia universitaria: La Evaluación Formativa en el Proceso de Convergencia hacia el Espacio Europeo De Educación Superior*, S/P.

Strauss, A. y Corbin, J. (2002) *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Universidad de Antioquia.

Número de citas totales / Total references: 40 (100%)

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