

Evaluación, calificación, credencialismo y formación inicial del profesorado: efectos y patologías generadas en la enseñanza universitaria

Víctor Manuel López Pastor

RESUMEN

El documento gira, principalmente, en torno al papel de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado en el nuevo modelo de enseñanza universitaria hacia el que se supone estamos caminando. Para ello exponemos una serie de planteamientos sobre dos aspectos de la evaluación en la enseñanza universitaria:

- Una serie de reflexiones sobre la confusión entre evaluación y calificación en los procesos de enseñanza-aprendizaje que tiene lugar en la formación inicial del profesorado.
- Las graves incoherencias en que solemos incurrir en nuestra práctica educativa en lo tocante al tema de la evaluación: el abismo que suele existir entre los discursos que elaboramos y las prácticas que desarrollamos en Formación Inicial del Profesorado. Tanto en las facultades de educación como en las escuelas de magisterio solemos hacer grandes discursos sobre la evaluación formativa y continua, pero practicamos fundamentalmente la sumativa y la calificación.

En una segunda parte, analizamos brevemente la tendencia al credencialismo como forma de evaluación del profesorado universitario. Revisamos críticamente algunos de los efectos que está generando sobre la enseñanza universitaria y apostamos por la resolución del dilema ético que nos crea, así como por una reflexión colectiva sobre los famosos «sexenios».

Correspondencia:

Víctor Manuel López Pastor

E.U. Magisterio Segovia
Plaza Colmenares, 1
40001 Segovia

Tel. 92 11 22 96

E-Mail: vlopez@mpc.uva.es

Recibido: 21/10/2004
Aceptado: 05/11/2004

Por último, enumeramos una serie de cuestiones y preguntas sobre la evaluación de los procesos de enseñanza en la formación del profesorado, de modo que puedan ser de utilidad como punto de partida para las comunicaciones y trabajos a elaborar para esta mesa de debate.

PALABRAS CLAVE: Evaluación, Calificación, Formación Inicial del Profesorado.

Evaluation, qualification, the importance given to qualifications and teacher training: Positive and negative effects generated in University teaching

ABSTRACT

The document deals with the role of evaluation of the process of student learning in the new university teaching model. For this reason, we put forward a series of proposals relevant to two aspects of university teaching evaluation:

- A series of reflections on the confusion between evaluation and qualification in the teaching-learning process that takes place during teacher-training.
- The serious incoherencies frequently found in our educational practice in relation to evaluation: The abyss that usually exists between the discourse and what we actually do in teacher training. In faculties of Education, great speeches are made in favour of formative and continual evaluation but in practice sumative evaluation and qualification are used.

In the second part we briefly analyse the tendency towards as the way of evaluating university staff. We make a critical revision of some of the effects that this is having on university teaching and we to solve the ethical dilemma thus created.

Finally, we enumerate a series of questions about the evaluation of the teaching process in teacher training, as a starting point for work and communication about this debate

PALABRAS CLAVE: Evaluation, Qualification, Teacher Training.

Introducción

Este trabajo pretende ser, sobre todo, un punto de partida para reflexionar y debatir sobre el tema de la Evaluación en la Formación Inicial del Profesorado, sobre todo en lo que hace referencia a lo que ha sido y a lo que debería ser en el nuevo modelo de enseñanza universitaria que quiere implantarse en el marco de la convergencia europea. Dado que este documento sólo pretende ser una base para el posterior debate, a lo largo del texto iré haciendo alusiones a otros trabajos que pueden consultarse para enriquecer los diferentes aspectos implicados, así como las distintas perspectivas y puntos de vista que sobre el tema existen.

La idea principal que nos gustaría destacar en esta introducción es que, desgraciadamente, la evaluación de los procesos de aprendizaje del alumnado continúa siendo la habitual ausente en la mayoría de los discursos y planteamientos sobre la convergencia universitaria europea. Parece que la evaluación no tiene mucho que cambiar en las aulas universitarias. Algo que resulta sospechosamente extraño cuando la implantación de las «supuestas innovaciones metodológicas que introduce la convergencia europea» debería conllevar, automáticamente, innovaciones y cambios en los procesos y sistemas de evaluación del alumnado; que probablemente sea el elemento curricular que menos ha evolucionado en las últimas décadas en la enseñanza universitaria y, contradictoriamente, también poco o nada en la formación inicial del profesorado. Por ejemplo, en el Real Decreto 1125/2003, en que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones de las titulaciones universitarias, puede encontrarse que:

«[...] la adopción de este sistema (de créditos) constituye una reformulación conceptual de la organización del currículo de la educación superior mediante su adaptación a los nuevos modelos de formación centrados en el trabajo del estudiante. Esta medida del haber académico comporta un nuevo modelo educativo que ha de orientar las programaciones y las metodología docente centrándolas en el aprendizaje de los estudiantes, no exclusivamente en las horas lectivas [...]»

Supuestamente, dicha reformulación conceptual y procedimental debería afectar también a la evaluación, haciendo que nos planteemos cuestiones como las siguientes: ¿cómo va a evaluarse y calificarse ese trabajo y aprendizaje del estudiante? ¿con qué estrategias se va a evaluar el aprendizaje que el estudiante realiza mediante el trabajo no sólo presencial? ¿Hasta qué punto pueden desarrollarse planteamientos de aprendizaje dialógico en nuestras asignaturas, pero

continuar evaluando y calificando por el modelo «bancario»? ¿Dónde se nos quedó la coherencia curricular y pedagógica?

1. Algunas reflexiones sobre el tema de la evaluación en la formación inicial del profesorado

1.0. Introducción al apartado

Tras unos cuantos años de darle vueltas al tema de la evaluación en Educación, creemos que hay unas cuantas cuestiones que es conveniente aclarar a la mayor brevedad posible, pues en muchos casos se trata de tópicos y falsas identificaciones que confunden y hacen difícil poder avanzar hacia modelos y prácticas de evaluación verdaderamente útiles y formativas para las personas que estamos implicadas en la docencia universitaria. Se trata, sobre todo, de la confusión-identificación entre evaluación y calificación.

1.1. El primer y grave error: ¿Por qué decimos «evaluar» cuando queremos decir «calificar»?

El peso de la tradición y del paso por el sistema escolar es una carga demasiado pesada, y que genera tantos automatismos que lo normal es que reproduzcamos como docentes las mismas prácticas que hemos sufrido año tras año como alumnos. En muchos casos ni siquiera somos conscientes de estos procesos; mientras que otras veces lo hacemos por simple comodidad, o porque nos da cierta sensación de seguridad.

Todos nosotros hemos pasado un mínimo de unos veinte años en un sistema académico y escolar donde el concepto «*evaluación*» ha sido y es sinónimo de «*calificación*», *control* y *selección* (más los correspondientes años de ejercicio profesional en que estos significados continúan siendo los dominantes). Debido a esta experiencia personal en torno a una cultura profesional tan extendida, la identificación entre evaluación y calificación está tan asumida en nuestro subconsciente que supone un serio esfuerzo llegar a comprender que hay otras formas de evaluar. Parece que resulta difícil entrever la existencia de formas de evaluar que no tengan nada que ver con la calificación, ni con el control del aula y las personas, ni con la selección del alumnado.

Si sólo ese paso ya supone una cierta disonancia cognitiva que algunos compañeros no acaban de comprender, cuanto más difícil es desterrar de nuestro

vocabulario la identificación entre evaluación y calificación;... y cuanto más aún desterrarla de nuestra mente y nuestra práctica educativa.

Es particularmente grave que los que nos dedicamos a la formación del profesorado hayamos aprendido a reproducir grandes discursos sobre la conveniencia de una evaluación continua y formativa, pero en cambio seamos incapaces (salvo honrosas excepciones) de llevarlo a cabo en nuestra práctica cotidiana.

Deberíamos comenzar a poner en práctica una evaluación encaminada a conocer a nuestro alumnado y los efectos de nuestra intervención educativa, sin obsesionarnos ni condicionarnos por las «notas», a pesar de la ineludible presión social que existe sobre este particular. Lo más paradójico del caso es que dicha evaluación habría que rescatarla de las profundidades de la base legal, en las que está establecida claramente (a pesar de que casi nunca se ponga en práctica).

1.2. La evaluación como sinónimo de calificación. Implicaciones y efectos

Como acabamos de ver, uno de los principales problemas de la evaluación es que no se la interpreta como tal, sino como «calificación» (o cualquiera de los diferentes términos integrados en su campo semántico: nota, examen, prueba, test, control...). Lo verdaderamente grave no es lo generalizada que está dicha confusión terminológica, sino el hecho de que las prácticas evaluativas (formativas, educativas), han desaparecido bajo la preeminencia y dominio de las prácticas calificativas¹. Al final lo que cuenta es la evaluación sumativa y acreditadora. Sólo cuenta, sólo queda, sólo interesa realmente, la nota. Cuando todos los objetivos, instrumentos, técnicas y procesos evaluativos van dirigidos de una forma casi exclusiva hacia la calificación, algo muy grave está sucediendo en el sistema educativo y con los principales protagonistas del mismo: alumnos y profesores.

A continuación vamos a presentar una serie de ideas sobre las implicaciones y los efectos que ha ido generando esta ya tradicional identificación entre evaluación y calificación. Se trata de señalar una serie de aspectos que puedan generar ideas para posteriores trabajos y debates²:

- La preeminencia de la evaluación como forma de medición, control y selección: la existencia predominante (o única) de la calificación. Su uso también como forma de poder y control en el aula.
- La evaluación de la enseñanza-aprendizaje como práctica contradictoria: el predominio real de la cultura meritocrática y credencialista desde edades tempranas, en vez de las finalidades explícitas que suelen decirse (la

evaluación como función formativa y reguladora, destinada a mejorar el proceso de aprendizaje).

- Los otros aprendizajes de la escuela respecto a evaluación y calificación:
 - a- Se estudia y se aprende para el examen.
 - b- La educación al servicio del examen.
 - c- La vivencia del éxito y el fracaso escolar. El valor social de la calificación y la asunción personal del éxito ó el fracaso escolar.
 - d- La meritocracia individualista de la calificación. El fracaso escolar como causa y responsabilidad personal, cuando está sobradamente demostrado que existen factores sociales y culturales con una influencia mayor.
 - e- La desprofesionalización docente: el control externo del currículo a través de pruebas generales; la falta de diagnósticos claros y la reiteración del tratamiento ineficaz; la reducción de la evaluación a su función burocrática y administrativa.

2. Incoherencias y esquizofrenias evaluativas en la formación del profesorado: el abismo entre los discursos que elaboramos y las prácticas que desarrollamos (o «en casa de herrero, cuchillo de palo»)

Como decíamos en la introducción de este trabajo, es particularmente grave que los que nos dedicamos a la formación del profesorado estemos reproduciendo en nuestra práctica docente esta misma confusión terminológica. Pero es doblemente grave que hayamos aprendido a generar (o repetir) grandes discursos sobre la conveniencia de una evaluación continua y formativa, pero en cambio seamos incapaces (salvo honrosas excepciones) de llevarlo a cabo en nuestra práctica cotidiana. Y es particularmente grave porque nuestro alumnado aprende que, al parecer, en educación se trata de ser un incoherente, cuando no un hipócrita³.

Es aún más grave, y muestra de una considerable dejadez profesional, cuando ya se sabe, desde hace varias décadas, que el profesorado no tiende a hacer lo que durante su formación inicial le contaron que había que hacer, sino lo que hicieron con él como alumno. Esto es, sabemos que lo que más influencia puede tener en la futura forma de enseñar de los futuros maestros es nuestra forma de trabajar con ellos en nuestras asignaturas, más que el mero contenido que se imparta.

En este sentido, es fundamental que quienes nos encargamos de la formación del profesorado busquemos la máxima coherencia entre los discursos educativos que generamos en nuestras asignaturas y la forma concreta de trabajar y evaluar que desarrollamos en nuestra propia práctica educativa. Si de verdad creemos que la evaluación debe ser eminentemente formativa, deberemos hacer el esfuerzo y los cambios necesarios para que en nuestras asignaturas sea así. Si de verdad creemos en la participación del alumnado en los procesos de evaluación, deberemos avanzar en nuestras propias prácticas educativas hacia la evaluación compartida y la calificación dialogada⁴. Una razón poderosa es que debemos ser los primeros en dar ejemplo de coherencia entre lo que decimos y lo que hacemos. Otra razón a tener muy en cuenta es que nuestros alumnos (profesores en formación) aprenderán mucho más así sobre evaluación compartida que con todos los discursos que pudiéramos hacer sobre el tema. En buena lógica, dichos procesos aumentan significativamente las posibilidades de que lleven a cabo una verdadera evaluación formativa con su alumnado.

Por nuestra parte, llevamos ya diez años apostando por desarrollar en nuestra práctica educativa sistemas y procesos de evaluación eminentemente formativos y compartidos; así como dinámicas de formación permanente a través de las cuales hemos trabajado sobre el desarrollo y extensión de dichos sistemas de evaluación en el resto de niveles del sistema educativo⁵. Afortunadamente hay muchas personas en nuestro país con las que compartimos el mismo interés y prácticas evaluativas semejantes. Confiamos en que poco a poco cada vez seamos más, y que algún día las prácticas exclusiva o eminentemente calificativas sean las minoritarias, tanto por coherencia curricular, como por el bien de los procesos de aprendizaje en que estamos implicadas tantas y tantas personas.

3. El credencialismo como forma de evaluación del profesorado universitario: sus efectos sobre la enseñanza. Una reflexión sobre los famosos «sexenios»

3.1. Los «sexenios» como sistema de evaluación de méritos profesionales y algunos efectos sobre el trabajo cotidiano

En los últimos años el profesorado universitario cuya labor académica se realiza en los centros de formación del profesorado ha comenzado a obsesionarse por el logro de los famosos «sexenios» de investigación, que parece ser el criterio evaluativo básico a nivel nacional para que sean reconocidos los «méritos investigadores» de cada cual, y con efectos inmediatos en sueldo, «prestigio» y participación en tribunales de oposiciones. Por lo visto, parece que existen

propuestas para que en breve pueda ser también requisito imprescindible para poder impartir cursos de doctorado y dirigir tesis doctorales.

Cuando se analizan los mecanismos y criterios por los que se otorga o no dicho sexenio; así como las consecuencias, razonamientos y comportamientos que dicho sistema está generando en el trabajo cotidiano del profesorado universitario, puede comprobarse una considerable y preocupante perversión en el sistema de funcionamiento de la universidad, pero sobre todo, en nuestra forma de entender y practicar nuestro trabajo.

Porque ahora comenzamos a considerar como normales algunos comportamientos claramente desprofesionalizadores y poco éticos, bajo la justificación de lo que «da puntos o no» para la consecución de los sexenios. Por ejemplo:

- Comienza a ser habitual que se atienda poco y mal (o nada) al alumnado, dado que eso «no cuenta». Lo mismo ocurre respecto al trabajo grupal con los compañeros, destinado a mejorar la propia docencia, la formación que reciben nuestros alumnos o el funcionamiento del centro.
- Comenzamos a escribir (y a investigar) de cara a la galería. No porque nos interese la temática o porque busquemos establecer un debate profesional enriquecedor, o difundir nuestras aportaciones o nuestro pensamiento,... No. Escribimos para poder publicar en determinadas revistas, en las que sabemos que dan puntos,... —en «*revistas de impacto*»—, dicen. ¿Impacto en quién?... ¿en otros académicos cuya principal finalidad es incrementar su cotización académica, sus puntos para el sexenio...? ¿Impacto en quién? ¿en los maestros y profesores que desarrollan la práctica educativa en escuelas e institutos?...o ¿en la práctica educativa a cuyo servicio se supone estamos?... creo que no.

Ingenuos de nosotros. Pensábamos que para eso estábamos en la universidad, para aportar nuestro grano de arena en la formación del profesorado, en la mejora de la práctica educativa en colegios, institutos y universidades,... Pero para eso hay que implicarse en dinámicas de formación permanente del profesorado (y como todo el mundo sabe, eso no cuenta para los sexenios); implicarse a fondo en la formación inicial del profesorado (que es para lo que nos contrataron y nos pagan el sueldo,...), pero como todos sabemos, eso tampoco da puntos; en investigar sobre la práctica educativa y su perfeccionamiento, y publicar en las revistas pedagógicas que aseguran la difusión de tus aportaciones entre el profesorado (ya sabemos que dichas revistas no dan puntos para el sexenio;... son las que

mayor impacto tienen entre el profesorado, pero los grandes popes de la academia decidieron que son irrelevantes).

- Otro ejemplo: si nos enteramos de que un criterio secundario para el sexenio es que nuestros trabajos sean citados por otros compañeros, comienzan las perversiones del sistema,... «*si tú me citas yo te cito*»; las personas a las que se puede citar o no, para que el trabajo gane «en prestigio», o para que no se enfaden algunos prestigiosos prestidigitadores. Ya no es cuestión de reflejar de que fuentes obtienes tus datos e ideas, ni de reflejar con rigor quienes son las personas que más han aportado en un campo o una temática específica. No. Ahora las referencias científicas se convierten en juegos de poder y de favores.

Creíamos que era precisamente el rigor científico el que generaba el prestigio profesional y académico. Parece ser que también en eso estábamos equivocados.

3.2. El dilema ético:... ¿qué opción tomar?

Son muchas las ocasiones en que el tema de los sexenios y sus repercusiones surgen en las conversaciones profesionales. Hay posturas diferentes, más o menos enfrentadas, que intentan dar solución al dilema.

- ✍ Algunos compañeros aceptan que son las reglas del juego en este mundo académico en que estamos, y que hay que asumirlas.
- ✍ Otros tienen claro que lo primero es su trabajo, su docencia, su alumnado, las cosas que les merecen la pena a nivel personal y profesional,... de modo que no se puede supeditar toda la labor profesional a la consecución de sexenios, aunque te quedes sin ellos. Afortunadamente no son imprescindibles para poder seguir trabajando bien.
- ✍ Otras personas buscan la difícil solución de ensamblar las dos cosas. Esto es, tener claro que lo primero es la docencia, el alumnado, los compañeros con los que trabajas y las temáticas que te interesan, pero que en la medida de lo posible hay que intentar sacar algún sexenio (al menos el primero), dado que sino puedes ver limitado tu trabajo y el de tu grupo. Estas personas no colocan el tema de los sexenios como finalidad primera y primordial que lo condiciona todo, pero tampoco se rechaza absolutamente la posibilidad de intentar conseguir alguno.

En todo caso se trata de un dilema. Un dilema ético. Y como todo dilema ético la solución y la opción es eminentemente personal, aunque, desde nuestro

punto de vista, sea fundamental dialogar y debatir con el resto de compañeras y compañeros sobre estas cuestiones, y, en la medida de lo posible, buscar soluciones colectivas.

4. A modo de anexo y sugerencias. Propuestas para el debate

4.1. Otras importantes cuestiones que tratar sobre la evaluación en la formación inicial del profesorado

Creemos que hay otros aspectos importantes a considerar, en esta mesa redonda, como por ejemplo:

- ✍ el papel y la finalidad que ha cumplido tradicionalmente la evaluación en la formación del profesorado,
- ✍ los efectos que ello ha generado en muchas generaciones de alumnos y en la cultura profesional del profesorado
- ✍ los contenidos que han sido evaluados (y cómo y por qué);
- ✍ las opciones por una evaluación formativa (para mejorar todos) o sumativa (para calificar y cumplir);
- ✍ sobre que contenidos evaluamos y cómo lo hacemos;
- ✍ sobre el para qué evaluamos;... y,
- ✍ la pregunta más importante:,...¿para quién evaluamos?

4.2. Algunas posibles preguntas para profundizar en la temática de la evaluación en esta mesa redonda y este Congreso

- 1.- ¿Cuáles son los instrumentos y técnicas de evaluación en E.F. que aprendimos a lo largo de nuestra formación inicial? ¿Y en nuestra formación permanente?
- 2.- ¿Qué técnicas e instrumentos de evaluación nos encontramos en la mayoría de las publicaciones?
- 3.- ¿Cómo ha ido evolucionando nuestra forma de evaluar a lo largo de los años de ejercicio profesional? ¿Cuáles son las razones por las que hemos ido cambiando?

- 4.- ¿Qué efectos ha generado el modelo tradicional de evaluación en muchas generaciones de alumnos y en la cultura profesional del profesorado?
- 5.- ¿Qué modelos de Educación subyacen tras las diferentes formas de entender la evaluación? ¿Y qué planteamientos educativos?
- 6.- ¿Cómo pasar de la mera repetición de los aspectos más técnicos del discurso (qué, cuándo, cómo evaluar) hacia las preguntas cargadas de implicaciones (para qué y para quién evaluamos; y qué calidad educativa posee la evaluación que realizamos?).
- 7.- ¿Cómo avanzar hacia una evaluación verdaderamente educativa y formativa?

Notas

1. Consultar, por ejemplo, el clarificador artículo de Fernández Sierra (1996) «¿Evaluación? No gracias, calificación», o el reciente libro de Álvarez Méndez (2001) «Evaluar para conocer, examinar para excluir».
2. Para las personas interesadas en profundizar en la temática aconsejamos consultar, fundamentalmente, los trabajos de autores como: Fernández Pérez (1986); Pérez Gómez (1989) (1994); Apple (1989); Collins (1989); Perrenoud, (1990); Jackson, (1991); Torres Santomé (1991); Santos Guerra (1992) (1993) (1996); Gimeno Sacristán (1992); Álvarez Méndez (1993) (1994) (1995) (2000) (2002); Batalloso (1995); Fernández Sierra (1996);... Por otra parte, en anteriores trabajos nuestros (López, 1999, 2000) puede encontrar desarrolladas en profundidad todas estas cuestiones
3. Freire prefería hablar de la «esquizofrenia» a la que conducen los modelos tradicionales de educación bancaria, en los que las personas dedicadas a la educación se ven inducidas a pensar una cosa, decir otra y hacer otra diferente.
4. Pueden encontrarse experiencias de autoevaluación, evaluación compartida y calificación dialogada en la formación del profesorado en López (1995) (1999) (2000) (2003) (2004); Fraile (1999) (2002); Rivera (2003);... Por otra parte, en Bretones Román (2002) puede encontrarse una revisión detallada sobre la participación del alumnado en la evaluación de sus aprendizajes, así como una recopilación de diferentes experiencias de participación que se han llevado a cabo en nuestro país.
5. Los principales trabajos en que se presentan dichos estudios, propuestas y experiencias son: López (coord.) (1999); López (1999) (2000) (2004).

Bibliografía seleccionada

ÁLVAREZ MÉNDEZ, J.M. (1993). El alumnado: la evaluación como actividad crítica de aprendizaje. *Cuadernos Pedagogía*, 219, 28-32.

- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J.M. (1994). La evaluación del rendimiento académico de los alumnos en el Sistema Educativo Español. En J.F. Angulo y N. Blanco *Teoría y desarrollo del currículum* (313-342). Archidona, Málaga: Aljibe.
- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J.M. (2000). *Didáctica, Currículo y Evaluación*. Madrid: Ed. Miño y Dávila.
- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J.M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Ed. Morata.
- BATALOSO NAVAS, J.M. (1995). ¿Es posible una evaluación democrática? O sobre la necesidad de evaluar educativamente. *Revista Aula*, 35, 73-77.
- BRETONES ROMÁN, A. (2002). La participación del alumnado en la evaluación de sus aprendizajes. *Revista Kikiriki-Cooperación Educativa*, 65, 6-15. Morón, Sevilla: Ed. MCEP.
- FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (1986). *Evaluación y cambio educativo: análisis cualitativo del fracaso escolar*. Madrid: Morata.
- FERNÁNDEZ SIERRA, J. (1996). ¿Evaluación? No, gracias, calificación. *Cuadernos Pedagogía*, 243, 92-97.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1992). La evaluación en la enseñanza. En J. Gimeno y A. Pérez. *Comprender y transformar la enseñanza* (334-397). Madrid: Morata.
- LÓPEZ PASTOR, V.M. (1999). *Prácticas de evaluación en Educación Física: Estudio de casos en primaria, secundaria y formación del profesorado*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- LÓPEZ PASTOR, V.M. (2000). *Evaluación Compartida: descripción y análisis de experiencias en Educación Física*. Proyecto Editorial «Cooperación Educativa». Colección «Cuadernos de Cooperación Educativa». Morón de la Frontera, Sevilla: Ed. MECP.
- LÓPEZ PASTOR, V.M. (2004). La participación del alumnado en los procesos evaluativos: la autoevaluación y la evaluación compartida en E.F. En A. Fraile Aranada. *Didáctica de la E. F. una perspectiva crítica y transversal* (265-291). Madrid: Ed. Biblioteca Nueva. Madrid.
- LÓPEZ PASTOR, V.M. (coord.) (1999). *Educación Física, Evaluación y Reforma*. Segovia: L. Diagonal.
- SALINAS, D. (2002) *¡Mañana examen! La evaluación: entre la teoría y la realidad*. Barcelona: Ed. Grao.
- SANTOS GUERRA, M.A. (1993) *La evaluación: un proceso de dialogo, comprensión y mejora*. Málaga: Aljibe.