

La evaluación participativa y la negociación con el alumnado: una propuesta basada en la Pedagogía de la Ignorancia

Participative assessment and student's negotiation: a proposal based on the Pedagogy of Ignorance

Daniel Martos-García

daniel.martos@uv.es

Universitat de València (España)

Wenceslao García-Puchades

wenceslao.garcia@uv.es

Universitat de València (España)

Daniel Martos-García

daniel.martos@uv.es

Universitat de València (España)

Wenceslao García-Puchades

wenceslao.garcia@uv.es

Universitat de València (España)

Resumen

La participación del alumnado en cuantas facetas de su educación sea posible está relacionada con una educación democrática, puede que incluso con intenciones de emancipación. Este artículo describe y valora críticamente una experiencia en la que futuro profesorado en formación discutió y decidió el sistema de evaluación de una asignatura, así como los criterios de calificación. Para ello, los docentes adoptaron la Pedagogía de la

Abstract

The participation of students in as many facets of their education as possible is related to a democratic education, perhaps even with emancipatory intentions. This article describes and critically assesses an experience in which future teachers in training discussed and decided the evaluation system of a subject, as well as the qualification criteria. To do this, teachers adopted the Pedagogy of Ignorance, based on the postulates of the

Ignorancia, basada en los postulados del filósofo francés Rancière. La innovación fue evaluada desde el paradigma interpretativo. Bajo este prisma, los datos se recogieron mediante diarios reflexivos tanto del alumnado participante como de los docentes e investigadores, así como con dos grupos de discusión. El análisis posterior de los datos evidencia la complejidad de la tarea de negociación, avalada por multitud de sesiones dedicadas a ella, al mismo tiempo que reflejan su utilidad para entender la evaluación, sus valores y bondades y su poder reflexivo. En este sentido, el alumnado se movió entre la satisfacción por la cesión de autoridad y la preocupación por su necesidad de acumular conocimientos. Además, se hacen explícitas las emociones provocadas en los profesores al implementar una innovación de este calado, como cierto desasosiego. Con todo, se concluye que estas experiencias son necesarias para una formación crítica y reflexiva, hasta cierto punto contrahegemónicas, aunque no dejan de ser simulacros de emancipación.

Palabras clave: formación del profesorado, emancipación, pedagogías críticas, evaluación formativa.

French philosopher Rancière. Innovation was evaluated from the interpretive paradigm. From this point of view, the data were collected through the reflexive diaries of the students and teachers and two discussion groups. Thus, after the analysis, the data show the complexity of the negotiation task, supported by a multitude of sessions dedicated to it, but also reflect its usefulness for understanding evaluation, its values and benefits, and its reflective power. In this sense, the students moved between satisfaction with the transfer of authority and the need to accumulate knowledge. In addition, the paper shows the teachers' emotions caused by a very complex innovation, such as a certain restlessness. That said, it is concluded that these experiences are necessary for a critical and reflective formation, to a certain extent counter-hegemonic, although they are still simulations of emancipation.

Key words: teacher training, emancipation, critical pedagogies, shared assessment.

1. Introducción

Este artículo trata de emancipación, de consensos y asambleas, de críticas y problemas, y de unos profesores que se hicieron 'los ignorantes' al modo de Jacotot, quien enseñaba a su alumnado sin explicarles nada en absoluto (Anwaruddin, 2015). Dicho así, el baile de conceptos puede parecer descorazonador, habida cuenta de la necesidad de los textos académicos de ser concisos y concretos (Murillo *et al.*, 2017). Sin embargo, trataremos de serlo.

La base de todo, pensamos, es la idea de emancipación y la necesidad de darle a esta un marchamo de posibilidad. Si bien la emancipación ha estado y está sujeta a un escrutinio constante, este parece sostenerse más bien en el plano de la teoría, desatendiendo su desarrollo, por ejemplo, en las aulas educativas. Es, en cierta manera, la crítica que se le viene haciendo repetidamente a las pedagogías críticas (Breunig, 2016; Gore, 1996).

Tomando prestados algunos conceptos, podemos entender la emancipación como la liberación humana de todo aquello irracional y acientífico, lo que permitiría a las personas actuar autónomamente (Pereira, 2016), pero también la adscripción a un proceso de transformación social (Martínez-Bonafé, 1996). Sobre esto último, se entiende así que la educación debería, entre otros fines, comprometer al alumnado con la defensa de la justicia social, la empatía con las personas más vulnerables o la posibilidad de decidir cuál es la sociedad en la que desean vivir (Connell, 2006; Iglesias *et al.*, 2020). Hasta aquí parece haber cierto consenso, el problema radica en el procedimiento para conseguirlo. ¿Cómo se articula, en definitiva, una educación liberadora?

Las pedagogías críticas, en su intento por ‘liberar a los y las estudiantes’, han sido acusadas de dogmáticas y directivas (Ellsworth, 1989), por cuanto la autoridad del profesorado difícilmente se diferencia de otros tipos de autoridad (Gore, 1996). Como explica Anwaruddin (2015), aunque los objetivos sean nobles, la controversia nace de la conceptualización de la propia idea de emancipación.

Como una posible respuesta, la pedagogía de la ignorancia, inspirada en la filosofía de enseñanza de Joseph Jacotot (1770-1840), pone en cuestión las aproximaciones tradicionales de la educación emancipadora y antiopresiva (Kumashiro, 2000), al rebatir que haya grupos oprimidos que necesiten de la acción liberadora del pedagogo (Anwaruddin, 2015). Jacotot alertó sobre los inconvenientes de dichos planteamientos, ya que si se encarga la tarea de emancipar a quien detenta un saber, este alguien será también detentor del poder y, por ello, la emancipación permanecerá inalcanzable. Para Rancière (2009b), la pedagogía de Jacotot denuncia un mito que comparten todas estas prácticas de la educación emancipadora: el principio de la explicación. La explicación atonta e impide la emancipación, en la medida en que “explicar alguna cosa a alguien, es primero demostrarle que no puede comprenderla por sí mismo” (Rancière, 2009b:15). Por el contrario, el modelo de docente propuesto en la educación emancipadora de Jacotot es el maestro ignorante. Este tiene el papel de colocarse en un estado de desposesión respecto al objeto de conocimiento y dirigir la voluntad del alumnado a que recorra un camino que todavía no ha recorrido, pero nunca explicarle dicho camino desde la superioridad. Por eso la práctica de la pedagogía de la ignorancia se resumiría en la pregunta: “¿qué piensas tú?” (Rancière, 2009:52).

En nuestro caso, el papel como ‘maestros ignorantes’ tomó forma de una manera radical en la parte dedicada a la evaluación del aprendizaje; veamos.

Una concepción simple de la evaluación relaciona esta con la recogida de datos sobre el proceso de enseñanza para poder así guiar dicho proceso (López-Pastor, 2011) lo que, a simple vista, muestra la evaluación como algo técnico desprovisto de valores y que sirve, obediente, a otros fines externos. Y las más de las veces así es, fundamentalmente por la obligatoriedad de los sistemas educativos de rendir cuentas (Boud, 2020; Grundy, 1994). Sin embargo, desde posiciones críticas se ha reivindicado el carácter moral de la evaluación, su carga ideológica, lo que nos obliga a reflexionar acerca de los beneficios que reporta y a quién le sirve dicha evaluación (McArthur, 2019; Santos Guerra, 2016). Esto abre la puerta a concebir otro tipo de evaluación, alejada del control, la meritocracia y la competitividad, y que despliegue experiencias formativas y compartidas que, como han puesto de manifiesto numerosos estudios, ofrecen excelentes resultados sobre el aprendizaje (Buscà *et al.*, 2010; García-Merino *et al.*, 2016; Lizandra *et al.*, 2017;

López-Pastor *et al.*, 2013). Grosso modo, se trataría de plantear una evaluación alineada con la justicia social, por usar la terminología de McArthur (2019), con la equidad (Connell (2006) o con pretensiones de empoderamiento (Rodríguez-Gómez e Ibarra-Sáiz, 2015).

Una de las alternativas pasa por comprometer al alumnado en la concepción y desarrollo de la evaluación, esto es, desplegar una evaluación participativa que permita al alumnado tomar el control del proceso (Ibarra *et al.*, 2021). En palabras de Boud (2020), dicha participación es indispensable para que evaluación y aprendizaje vayan de la mano. Sin embargo, como veremos, este tipo de opción no es neutra y, por el contrario, contiene una carga ideológica inevitable.

Como apuntan Lorente y Kirk hablando de evaluación (2012), las pretensiones de emancipación exigen poner en el centro de todo el proceso al alumnado lo que precisa, lógicamente, redefinir el concepto de autoridad. Así, el poder que el profesorado atesora y que, siguiendo a Sicilia (2010), se escenifica en toda su plenitud en el acto de calificar a nuestro alumnado, se desvanece, se reparte. Para Giroux (1990), el dialogo en torno a la evaluación, y más concretamente en la calificación, se convierte en una práctica crítica dado que se comparte el control, tradicionalmente en manos del profesorado, con los y las estudiantes. En esta dirección, una evaluación participativa se asocia con el empoderamiento del alumnado mediante, por ejemplo, la autoevaluación, la evaluación entre iguales o la autocalificación (Lorente-Catalán *et al.*, 2018).

En este ámbito, juegan un papel fundamental las decisiones sobre la cesión de la autoridad, por ejemplo, decidiendo el *cuándo* y el *cuánto*. Como alerta Bretones (2002), sería incoherente hacer partícipe al alumnado de su propia educación y, llegado el momento de la evaluación o, peor aún, de la calificación, negarles la voz. Este caso se suele dar en la autoevaluación, cuando el docente pide un ejercicio auto reflexivo a su alumnado el cual, *a posteriori*, “no puede materializar el resultado en una parcela de las calificaciones” (Santos Guerra, 1993:29). Dadas nuestras aspiraciones, nos quedamos con aquellas experiencias que *ponen toda la carne en el asador* y asumen las consecuencias de una participación máxima del alumnado. Se trata, en otras palabras, de buscar una coherencia en todo el proceso evaluador (Grosas *et al.*, 2016). Es cierto que, por una parte, hay que lidiar con algunas dificultades como la falta de tiempo, la obsesión por la nota, la poca experiencia del alumnado y del profesorado, la reticencia de estos últimos a ceder autoridad o su creencia acerca de la incapacidad del alumnado de realizar juicios justos (Bretones, 2002; López-Pastor *et al.*, 2018; Martínez Rizo, 2013). Pero existen, obviamente, muchos aspectos positivos. Fernández-Balboa (2005) enumera algunas bondades de esta práctica democrática:

- Deconstruye el mito del docente como autoridad institucional.
- Permite que el alumnado se autorregule y, mediante sus decisiones, determine qué y cómo aprende.

De todo esto, destacamos la necesidad de que la evaluación participativa, para que sea ciertamente democrática, debe estar acorde con formas educativas nuevas, donde el diálogo y la negociación faciliten dicha participación: la evaluación, en este supuesto, se alinea con la educación que proponemos y pone al descubierto todas nuestras pretensiones (Santos Guerra, 2016). Abrazada pues una educación liberadora, la participación de las y los alumnos en la evaluación es una tarea irrenunciable.

Dicho esto, las preguntas que guían este trabajo son: ¿puede la pedagogía de la ignorancia suponer una experiencia liberadora en un aula universitaria? ¿Estamos preparados como docentes para desarrollar una innovación profunda en la que se cede gran parte de nuestra autoridad al alumnado? ¿Merecerá la pena negociar todo el sistema de evaluación con el alumnado? Para tratar de responder a estas cuestiones, nos planteamos los siguientes objetivos: a) describir una experiencia práctica de emancipación en torno a la evaluación participativa, b) ahondar en los problemas de una formación del profesorado basada en innovaciones de mucha profundidad, c) reflexionar sobre el papel del profesorado y el concepto de autoridad, y d) mostrar las posibilidades de una pedagogía antiautoritaria.

2. Método

2.1. La experiencia

Cómo hemos descrito en otro texto (Martos-García y García-Puchades, 2023), el caso que nos ocupa tuvo lugar durante el curso académico 2016-2017 en el Máster que habilita para ejercer la profesión docente, concretamente en su especialidad en Educación Física (EF). El alumnado participante estaba repartido en dos grupos, con un total aproximado de 90 personas. Todo el alumnado tenía una titulación previa asociada a la EF, mayoritariamente Ciencias de la Actividad Física y el Deporte.

La experiencia se desarrolló en la asignatura dedicada a la innovación y la investigación educativa, la cual cuenta con 48 horas de clase presencial, y cuyos contenidos se relacionan con el concepto de innovación y sus concreciones prácticas o los paradigmas y diseños de investigación.

Sustancialmente, hemos de anotar que prácticamente toda la asignatura se articuló mediante el desarrollo de propuestas prácticas de EF que el alumnado debía desarrollar por grupos, usando para ello una dinámica afín a los ciclos que usa la investigación-acción (I-A). Así, cada grupo tuvo que exponer el desarrollo de un contenido curricular concreto en tres ocasiones, modificando cada vez la propuesta gracias a la retroalimentación obtenida en dichas exposiciones. En aras de facilitar el aprendizaje, pero sin ofrecer ninguna explicación al respecto, habíamos dispuesto diverso material bibliográfico en el aula virtual, como innovaciones en EF o algunos textos donde se describe como desarrollar una I-A.

Durante toda la asignatura nuestra postura fue la de ‘maestros ignorantes’, a excepción de algunas decisiones tomadas antes del periodo lectivo y de algunas otras tomadas durante su desarrollo. La intensidad de nuestra ignorancia fue mucho mayor en el desarrollo de los ciclos y, sobre todo, en lo que a la evaluación se refiere: no dimos ninguna pista de cómo se iba a evaluar, ni tampoco calificar, hasta bien avanzada la docencia.

En primera instancia, al alumnado tan solo se le indicó que debía redactar un diario reflexivo e individual en el que fueran anotando aquello que consideraran interesante. Además, se les dijo que al finalizar la asignatura debían entregar un informe grupal donde dieran cuenta de los tres ciclos de I-A, detallando las planificaciones, la reflexión, las fuentes usadas, etc.

De acuerdo al carácter presencial de la asignatura, todo el alumnado participó de la experiencia, aunque el uso de los datos para la investigación estuvo sujeto a la decisión voluntaria de cada alumna o alumno, lo que no influyó por otra parte en su calificación final. Para la participación en los grupos de discusión se usó un consentimiento informado, mientras que la identidad de los y las participantes se ha ocultado mediante pseudónimos y la no explicitación del contexto geográfico concreto.

2.2. La recogida de los datos y su análisis

Los datos usados para la elaboración de este artículo son de dos tipos. Por una parte, tenemos los documentos elaborados por los profesores para el desarrollo de la evaluación y, por la otra, tenemos los datos recogidos mediante tres fuentes distintas:

- Un diario reflexivo por parte del alumnado (DRA), en el que anotar todo aquello que se le revelara como importante. Como ayuda, se les indicó que podía encontrar información en la guía de Kemmis y McTaggart (1988).
- Un diario reflexivo por parte del profesorado (DRP). Por nuestra parte, anotamos en un diario nuestras reflexiones y preocupaciones sobre el proceso.
- Grupos de discusión (GD). Se llevaron a cabo dos grupos de discusión, formados siguiendo criterios de voluntariedad y accesibilidad. En el primero participaron dos chicos y una chica y en el segundo tres chicos y una chica. Las conversaciones, de 67 y 80 minutos de duración, respectivamente, fueron grabadas y los manuscritos devueltos al alumnado para su confirmación. Las preguntas versaron sobre la experiencia vivida en la asignatura, pero también sobre su opinión acerca del Máster, la profesión docente o la situación de la EF en particular.

Los datos fueron revisados conjuntamente por los firmantes del trabajo y obedecieron a un análisis temático inductivo. Siguiendo las indicaciones dadas por Miles, Huberman y Saldaña (2018), las transcripciones fueron leídas detenidamente, identificando las unidades de análisis y asignando códigos. La lista de códigos, una vez eliminadas las redundancias y agrupadas las coincidencias, dio pie a la categorización. La matriz concluyente sirvió para descontextualizar las unidades de análisis de su lugar de origen y así ser recontextualizadas en sus categorías correspondientes (Tabla 1). En primera instancia se analizaron los grupos de discusión para, a continuación, ubicar los datos de los diarios.

Tabla 1. Categorías y códigos del análisis de los datos.

1.	Datos metodológicos: criterios éticos, el aula, espacio seguro.
2.	El Máster: mala imagen, descoordinación, utilidad, las oposiciones, soluciones.
3.	Pedagogía de la ignorancia: ignorancia, autonomía, dar clase sin dar clase, beneficios, desventajas, contra la autonomía.
4.	La investigación-acción: ciclos excesivos, incertidumbre, desmotivación, falta de tiempo, educación reflexiva, necesidad de retroalimentación.
5.	Evaluación:
5.1.	Datos relacionados con la experiencia de negociación: empezar sin criterios, problemas con el tiempo, la evaluación y la calificación, la equidad
5.2.	La cuestión de la autoridad: la dicotomía de ejercer o no ejercer, zozobra, la autonomía y la transferencia de los aprendizajes.

En este trabajo, se muestran los datos de la categoría cinco sobre la evaluación; además, se han usado los documentos elaborados para el desarrollo de la propia innovación¹. Fundamentalmente, el primer apartado de los resultados está basado en el punto 5.1 de la Tabla 1, mientras el segundo apartado deriva del 5.2 de la misma tabla. Otros datos sobre esta innovación han sido tratados previamente en Martos-García y García-Puchades (2023).

3. Resultados y Discusión

3.1. La experiencia de negociación de la evaluación o el cuento de nunca acabar

Tratamos en este apartado de dar respuesta a los objetivos a) y b) de este trabajo, los cuales se relacionan no solo con la descripción de la innovación, sino con la reflexión crítica, a la luz de los datos recogidos, de algunos de los principales problemas que innovaciones de esta entidad pueden provocar.

Suele ser habitual que una asignatura empiece con la explicación al alumnado del sistema de evaluación (Fernández-Balboa, 2005; López-Pastor *et al.*, 2018); así lo habíamos hecho nosotros en esta asignatura durante los cursos anteriores. Sin embargo, y de acuerdo a nuestro rol de ‘maestros ignorantes’, en este caso no dimos ninguna explicación al alumnado, contradiciendo los gustos de este por poder negociar ‘las reglas del juego’ desde el primer día (Fraile y Cornejo, 2012). Esta forma de actuar pretendía: a) comprobar si el alumnado era capaz de desarrollar las tareas propuestas con la máxima autonomía y, en este proceso, cuánto tiempo aguantaría sin conocer los criterios de calificación; y b) siguiendo a Ranciere (2009b), deseábamos evitar cualquier mediación que impidiera un ejercicio real de empoderamiento por parte del alumnado.

Nuestra sorpresa, en este sentido, fue que el alumnado no nos requirió en ningún momento por el sistema de evaluación y, lo que llama todavía más la atención, por el proceder en la calificación.

Cabe señalar en este punto, como señalan Hortigüela *et al.* (2019), que la evaluación va más allá de la calificación pero que, con frecuencia, la primera se ve abrumadoramente asimilada por la segunda; de esta forma, el ‘poder’ de una nota es lo que suele preocupar al alumnado (López-Pastor *et al.*, 2018). Esta confusión, por cierto, también se da en el profesorado (Margalef, 2014). Pues bien, nuestro alumnado se puso *manos a la obra* sin esta información.

Así, no fue hasta la sesión número 9, bien entrado el cuatrimestre, cuando la evaluación cobró protagonismo con una primera clase dedicada por completo a este asunto. Cabe señalar que, en este momento, cada grupo de trabajo ya había desarrollado su primer ciclo de I-A y estaba a punto de exponer el segundo. Al estilo de Fernández-Balboa (2005), en este comienzo tratamos de evitar reducir el debate a una discusión de técnicas e instrumentos, introduciendo otras reflexiones y respondiendo a preguntas clave como el *qué evaluar*, el *cuándo* y el *cómo* (Quesada, Rodríguez y Ibarra,

¹ Por cuestiones de espacio, se han explicitado solo algunos de los materiales creados fruto del proceso de negociación con el alumnado. Para ver el resto, consultar en el siguiente enlace: <https://socarel.blogs.uv.es/2022/11/14/la-evaluacion-participativa-y-la-negociacion-con-el-alumnado-una-propuesta-basada-en-la-pedagogia-de-la-ignorancia/>

2017), mostrando con ello una idea de la evaluación más profunda (Margalef, 2014). Literalmente, esta fue nuestra forma de iniciar la negociación en esta primera sesión:

Tabla 2. Detalles de la primera sesión dedicada a la evaluación.

Actividad	Detalles
Discusión grupal	Mostrar Figura 1. Lanzar preguntas: ¿qué os sugiere? ¿La veis justa? ¿Cómo ha sido vuestra evaluación a lo largo de la escolarización?
Reflexión individual acerca de los tipos de evaluación	Se les muestra una diapositiva con las preguntas Qué, Quién, Cuándo y Cómo, proponiéndoles que, individualmente, respondan a ellas. A continuación, se les pide que piensen en cuál sería su evaluación deseada
Reflexión por grupos de trabajo sobre los tipos de evaluación	Una vez cada persona ha tomado conciencia de la evaluación, se les pide que retomen la discusión por grupos de trabajo.

Nuestra intención en este inicio era que, a partir de las propuestas de cada grupo, se pudiera consensuar un sistema de evaluación global, con sus criterios, tareas y demás: “Sabemos que las cuestiones de transparencia deberían conducir a elaborar unos criterios de evaluación para toda la clase” (DRP, 8-11-2016). En definitiva, el éxito de esta fase pasaba por negociar unas reglas de juego para todas y todos, de forma que el aprendizaje, y por qué no la emancipación, fuera un proyecto común. No en vano, de entre los principios para una evaluación como aprendizaje y empoderamiento, encontramos la participación, el diálogo y la transparencia (Giroux, 1990; Rodríguez-Gómez e Ibarra-Sáiz, 2015). Sin embargo, a pesar de la presencia de estos principios, en todo proceso negociador la duración de las discusiones se puede alargar *sine die* (Martos-García et al., 2016), exactamente lo que ocurrió con los diálogos dentro de cada grupo de trabajo. El cuento de nunca acabar se hacía presente:

Dejar que el alumnado diseñe su propia evaluación es, por una parte, altamente provocador, descentralizador y útil para el alumnado y, por la otra, un proceso lento y ciertamente angustiante. En un primer momento, habíamos reservado una sesión para que los diferentes grupos diseñaran su propuesta de evaluación... Hemos consumido tres y todavía no se ha acabado (DRP, 20-11-2016).

También el alumnado se refirió a este hecho:

...se ha hecho pesado porque tampoco hemos puesto nosotros de nuestra parte porque se ha alargado por culpa nuestra, clases teóricas donde teníamos que discutir la evaluación y yo con mi grupo casi me doy de leches porque no fuimos capaces de ponernos de acuerdo (GD, Javi).

Ante esta tesitura, nos vimos en la obligación de tomar una decisión para poder cumplir con los plazos del calendario académico: el sistema de evaluación para todo el alumnado sería definitivamente establecido por nosotros, aunque fruto de las propuestas de cada grupo de trabajo, mientras que la última decisión sobre los porcentajes de calificación sería decisión de cada grupo.

Esto, que en apariencia puede resultar injusto, permitiría en el fondo acercarnos al concepto de equidad, como reivindica en última instancia la imagen de la Figura 1, y como demanda, entre otras, Connell (2006). Biggs (2008) coincide con esta intención nuestra y plantea como no hay problema alguno en adaptar la evaluación a cada caso particular. Hemos de reconocer como “en el proceso de deliberación y discusión, surge la divergencia y se percibe la influencia del contexto” (Martínez Preciado, 2010: 149).



Figura 1. La equidad en la evaluación.

Fuente: <http://maestrosheroesdelasociedad.blogspot.com/2015/04/evaluacion-justa.html>

En cierta manera, tratábamos de equilibrar la necesidad de un proyecto común (el sistema de evaluación), con toques de equidad (la calificación) y los imponderables temporales (el calendario de la asignatura). Rescataremos las implicaciones pedagógicas y filosóficas de este hecho en el apartado siguiente. Con todo, el sistema de evaluación quedó de esta guisa:

Tabla 3. Sistema de evaluación final

Qué se evalúa	Quién evalúa	Productos y actuaciones para la evaluación	Criterios de evaluación	Cómo se evalúa
El proceso	Autoevaluación del alumnado	Diario	Propuestos por el alumnado	Rúbrica
	Coevaluación (profesor/ alumnado)	Exposiciones asociadas a los ciclos de I-A	Compendio elaborado por el profesorado	
Producto	Coevaluación (profesor/ alumnado)	Diario		
	Coevaluación (profesor/ alumnado)	Informe grupal final I-A		
	Profesorado	Asistencia y actitud en clase		

Los criterios de evaluación, que derivaron en una enumeración de indicadores, fueron elegidos por el profesorado de entre todas las propuestas que los diferentes grupos hicieron. Por cuestiones de espacio, mostramos aquí dos ejemplos, los relativos al diario (Tabla 4) y a las exposiciones asociadas a los ciclos de I-A (Tabla 5), dos de las tareas que el alumnado debía completar:

Tabla 4. Criterios de evaluación relativos al diario

Escritura: Redacción con corrección ortográfica y gramatical, además de observar adecuadamente aspectos formales: edición, márgenes, etc.
Contenido: Reflexión profunda sobre todas las sesiones, describiendo la realidad e interpretando las causas de los hechos, además de enumerar las vivencias y las emociones.
Utilidad: El diario sirve para mejorar la formación como docente en el futuro

Tabla 5. Criterios de evaluación de las exposiciones asociadas a los ciclos de I-A

Justificación: Justifica su acción didáctica mediante la información obtenida en la sesión anterior y a la bibliografía académica
Presentación de la sesión: Presentación clara de los objetivos de la sesión y de los instrumentos de obtención de información
Práctica: Implementan algunos aspectos didácticos de una manera evidente con la intención de mejorar algún aspecto de su docencia y se ajustan al tiempo previsto.
Observación: Utiliza al menos 2 instrumentos de recogida de datos sobre la sesión y estos dan información sobre aquello que desean mejorar
Colaboración: Colaboran entre ellos repartiéndose las tareas, el tiempo de habla y las funciones.

Finalmente, la evaluación y la calificación quedaron desatascadas. A pesar de haber ‘gastado’ cuatro sesiones para ello, lo que concuerda con el proceder de Fernández-Balboa (1995) en una experiencia crítica próxima a la nuestra, en esencia no tuvimos en ningún momento la sensación de perder el tiempo: ‘Ya no podíamos dedicar más sesiones a este tema... pero pensamos que el proceso de debate ha enseñado mucho sobre la parte de evaluación’ (GD).

3.2. El diálogo y la cesión de autoridad como práctica emancipadora

Como hemos señalado más arriba, este apartado está basado principalmente en los resultados relacionados con la cesión de autoridad por parte nuestra, derivada de la postura de ‘maestros ignorantes’ y, consecuentemente, con sus posibilidades y limitaciones a la hora de desarrollar una propuesta con pretensiones de emancipación, lo que coincide con los objetivos c) y d).

Dicho esto, conviene aclarar que la decisión de introducir una sesión dedicada a la evaluación bien entrado el cuatrimestre fue estrictamente nuestra, del profesorado. Esto, en primera instancia, puede plantear cierta incoherencia con la premisa de la pedagogía de la ignorancia, al menos como la plantea Rancière (2009b). En su diario, el segundo autor describía así esta paradoja: “Todo el contenido de la asignatura parece que se desarrollará en el margen del saber posible. Aquel que no se obtiene por la lógica, aquel que no arriesga, aquel que no dobla el currículum, y que no lo fuerza” (DRP, 8-11-2016). Sin embargo, el tiempo y el espacio de la experiencia supusieron unos imponderables que, difícilmente, nos permitían actuar con total ignorancia. En un mail que el mismo autor envía al primero en el marco de las discusiones constantes que esta experiencia acarreó entre ellos, le decía: “No podemos negar que tenemos una guía y que hay una cosa escrita. A partir de aquí se puede negociar” (18-10-2016). En otras palabras, a pesar

de nuestro deseo de adoptar una pedagogía de la ignorancia, el contexto nos obligaba a tomar algunas decisiones como, en este caso, la de concretar la forma de evaluar. Ante este dilema, Grundy (1994) vino en nuestro rescate: "...una conciencia crítica reconoce que el potencial emancipador de la situación de E-A está limitado por las prácticas que están al servicio de intereses distintos de los emancipadores" (p. 183).

Paralelamente a la aparición de 'cierta ansiedad' por nuestra parte, el alumnado también iba percibiendo cierta zozobra, como pudimos comprobar tiempo después en sus diarios:

...desde mi punto de vista estaba todo en el aire, muy en abstracto (DRA3)

...creo que esta sesión [la primera dedicada a la evaluación] debería de haber sido de las primeras del curso, por no decir la primera (DRA5)

La cuestión de la autonomía del alumnado y la relativización de la presencia y autoridad docente es un hecho recurrente para las pedagogías críticas. En este sentido, puede que nuestra actitud en este momento se definiera mejor con los postulados de Freire, "...la educación siempre exige la presencia de un educador" (1990:118), que con los de Rancière. Sin embargo, el argumento del autor brasileño parece no enmendar del todo la pedagogía de la ignorancia, al menos cuando, a continuación, matiza: "Existe, sin embargo, una diferencia radical entre estar presente y ser la presencia en sí" (1990:118). Así, recuperando nuestro caso, y a pesar de haber tomado una decisión puntual, el devenir de la negociación se asemejó bastante al rol de maestro ignorante que desarrollara Rancière (2009a). No en vano, nuestro proceder en muchos momentos y ante las demandas del alumnado se resumió con la pregunta: "¿qué piensas tú?"

Esta cuestión fue el inicio de la negociación, como se muestra en la Tabla 3 y, bien a las claras, el detonante de un proceso que parecía no tener fin.

Pero nuestra presencia en la negociación no solo se tornó más intensa en el punto de inicio, sino que lo hizo igualmente en su final. Como hemos indicado más arriba, consumidas cuatro sesiones dedicadas al debate y la reflexión, nos vimos en la necesidad de tomar la decisión de dar la evaluación por negociada. Dice Biggs (2008) que esta es la modalidad más conservadora de evaluación compartida, sin embargo, nosotros lo rechazamos por dos razones: a) nuestros criterios de evaluación eran, en definitiva, fruto de una recopilación de todos aquellos enumerados por el alumnado y, b) la calificación quedaba, en los casos que así lo recogieran, en manos de los y las alumnas; poseían, en otras palabras, el poder de la nota.

Y, ¿qué dice el alumnado al respecto? ¿Podemos deducir de sus comentarios que la práctica negociadora fue algo similar a una emancipación o, cuanto menos, algo provechoso para su formación? Veamos algunos de sus comentarios:

A mí me ha parecido muy bien, así podemos ver diferentes maneras de evaluar... además, nos hemos dado cuenta de que podemos añadir cualquier cosa que consideremos importante (Martín, GD).

Que tu tengas unos criterios consensuados y que cada persona tenga la potestad de escoger el porcentaje, también para aprovechar sus fortalezas... pienso que es muy interesante... (Pedro, GD).

Esta manera de plantear la evaluación nos incentivó a participar y nos hizo sentir importantes en el proceso E-A, al tener un rol protagonista, pues éramos nosotros los que aportábamos las ideas y el profesor tenía un papel más de guía. Además, vivimos en nuestra piel la problemática que encierra una evaluación alejada de la tradicional (DRA, 23).

El alumnado, en su gran mayoría, suele estar a favor de la interacción y participación en clase (Álvarez, 2017) y, en este caso concreto, ha valorado positivamente el hecho de poder decidir en una parcela tan importante como es la evaluación que, no en vano, se le exigirá dominar en su desempeño docente (Casanova, 2021) y que afecta de forma fundamental a la mejora de la enseñanza y el aprendizaje (Brew *et al.*, 2009). En este sentido, comentaron como usarían estos aprendizajes en el futuro:

...seguramente sea un tipo de evaluación que pruebe en la escuela... (Pedro, GD).

A mí me ha gustado y quiero extrapolarlo cuando el día de mañana sea profesor... me gustaría hacer un contrato con mis alumnos y decirles: mirad, estos son los criterios, ¿cómo os gustaría evaluaros? (Martín, GD).

Siguiendo a Boud *et al.* (2018), este hecho trae a colación el aspecto de la transferencia de los aprendizajes, desde la formación inicial a la práctica profesional, el cual ha sido corroborado, no sin matices y algunas dificultades, en diversos estudios (Lorente y Kirk, 2016; Molina y López-Pastor, 2019). En otras palabras, se hace necesario que el profesorado en formación, como es el caso, decida aplicar estas formas de evaluación participativa con su alumnado; en cierta manera, esto es una forma de emancipación, al menos de una evaluación tradicional y hegemónica que, en palabras de Connell (2006), fundamentalmente busca la vigilancia y la selección del alumnado, y es responsable en parte de la exclusión educativa de los pobres. En la práctica de autoevaluación con su alumnado, Fernández-Balboa (2005) persigue, entre otras cosas, hacer reflexionar y ofrecer alternativas para que en el futuro los y las docentes no reproduzcan prácticas tóxicas ni legitimen un sistema opresor, lo que se asocia, en palabras de McArthur (2019), con la justicia social. Las palabras de uno de nuestros alumnos no lo podía expresar mejor: "... para nosotros, futuros docentes, nos ha servido para conocer todas las técnicas de evaluación y decidir cuál es la más justa para nuestros futuros alumnos" (DRA, 38).

En otro orden de cosas, a pesar de las bondades que tanto el alumnado como nosotros mismos le atribuimos a todo este proceso, como han hecho antes Enright *et al.* (2017), no podemos obviar que se dieron algunos traspiés. Quizás el más visible sea el ya mencionado referido al tiempo. Otro contratiempo fue la poca costumbre que existe entre el alumnado, aunque también entre el profesorado, de compartir ciertas responsabilidades, hasta el punto que tanta negociación ha acabado por abrumar. En ocasiones, como detallan Martos-García *et al.* (2014), tanto poder de decisión lleva al alumnado a renegar de esta responsabilidad:

Siempre decimos 'que nos dejen de evaluar' porque nunca estamos de acuerdo con lo que tenemos, y una vez que nos dejan... también hay veces que nos rebelamos, nos han dejado demasiada libertad... (Arán, GD).

Una explicación de ello la encontraríamos en Rancière (2009a). Para este teórico, la libertad y la autosuficiencia surgen como consecuencia de una transformación en la autoconcepción de un individuo, la cual ha sido construida como consecuencia de una determinada ‘distribución de lo sensible’. La distribución de lo sensible legitima un orden social en la medida en que determina una relación entre “ser en un espacio y tiempo específico, realizar actividades específicas y ser dotado de las capacidades para ver, decir y hacer aquello que se ‘ajusta’ a estas actividades” (Rancière, 2009a: 275). Para el autor francés, la distribución de lo sensible puede ser interrumpida por individuos que ponen en práctica una autoconcepción diferente a la que se espera de ellos. Este poder de autotransformación es lo que entiende por emancipación (Rancière, 2009b). En nuestra experiencia, parte del alumnado, momentáneamente, ha sido capaz de realizar dicha autotransformación adoptando una mirada diferente de la que convencionalmente se espera de él o ella. Ha construido una nueva distribución de lo sensible, una en la que es el maestro de su propio proyecto, sin ningún tipo de asistencia o, al menos, mucha menos de lo que es habitual en las aulas. Siguiendo los argumentos de Pereira (2016), alumnas y alumnos han conseguido ser verdaderamente autónomos. Sin embargo, para Rancière, la distribución dominante de lo sensible (a la que denomina ‘policía’), se muestra siempre dispuesta a volver a imponer su orden. Esta es la razón por la que el alumnado no logra alcanzar del todo una sensación permanente de su libertad y autosuficiencia sino que, más bien, participa continuamente en “un poder de autoengaño” (Rancière, 2010: 92). Aun consciente de su empoderamiento, también lo es que esta situación es excepcional, no solo en los estudios que está cursando, sino en las instituciones educativas a las que espera incorporarse en el futuro. A nuestro juicio, la percepción del carácter efímero de esta experiencia de libertad y autosuficiencia podría explicar la desidia de parte del alumnado a la hora de persistir en su tarea de autotransformación.

4. Conclusiones: ¿emancipación o simulacro?

En primera instancia y en vista de los datos, estamos en disposición de hacer un balance positivo de la experiencia relatada. No en vano, creemos que ha supuesto una innovación profunda, radical, podríamos etiquetar, en el sentido pedagógico de la palabra. La cesión de responsabilidad al alumnado ha sido muy alta, hasta el punto de que en ciertos momentos les ha llegado a abrumar tanto poder. Esto, por un lado, nos hace reflexionar sobre la falta de costumbre que tienen alumnas y alumnos a la hora de participar en su propia educación, especialmente en la evaluación; por otra parte, se nos revela palmariamente la necesidad de abordar nuevas experiencias en esta dirección. Es preciso, a nuestro entender, estirar los límites simbólicos del aula y del proceso de enseñanza y aprendizaje, más allá de lo establecido, lo hegemónico, y entablar nuevas reglas de juego en las que el alumnado no sea una comparsa, ni siquiera un acompañante de la participación, sino que tome las riendas de la misma. Solo de esa manera podremos decir que las aulas son espacios de transformación en búsqueda de sociedades más justas.

Ello no es óbice para reconocer que para el profesorado también ha supuesto un proceso, en algunos casos, duro. Nos hemos sentido abrumados, por ejemplo, por la necesidad de cumplir un programa y unos plazos que, en justicia, caminaban en dirección contraria a la necesidad de liberación. Además, dejar de lado todos los

conocimientos que atesoramos (o que, humildemente, creemos poseer) y convertirnos en ‘maestros ignorantes’, no es tarea fácil. ¿Cómo dejar de verter respuestas a un alumnado ávido de conocimiento para, con ello, promover un aprendizaje autónomo? El equilibrio entre la ignorancia y una presencia tradicional ha sido complicado. Por si fuera poco, la necesidad de controlar la innovación y llevarla por los cauces que a priori entendíamos adecuados ha añadido ansiedad al proceso. Cuanto más profunda sea una innovación, más posibilidades de que esta no discurra por donde deseamos, máxime cuando quien la propone, ante las dudas, responde normalmente con ‘¿y qué piensas tú?’.

Con todo, somos conscientes de que, hasta cierto punto, la innovación es un simulacro de emancipación, dados los límites de una pedagogía crítica o radical en un entorno institucionalizado. ¿Cómo promover una educación liberadora en un contexto con horarios, guías docentes, exámenes, un sinfín de estereotipos y un cúmulo de años y años de una educación tradicional? Sin embargo, también pensamos que la emancipación no puede establecerse en términos dicotómicos, es o no es, sino que forma parte de un proceso. Si no se emancipa al alumnado por una asignatura diseñada desde planteamientos críticos, tampoco se puede colegir que una experiencia como esta, aunque sea única, no haya aportado nada. Si la formación del alumnado como seres reproductores y autoritarios es fruto de años y años de una educación tradicional y poco autónoma, su reversión no puede ser fruto de píldoras ni ocurrencias puntuales. Libertad y autosuficiencia son procesos que deben ponerse en práctica continuamente. Nuestra esperanza esta puesta en una educación a largo plazo.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, C. Á. (2017). ¿Es interactiva la enseñanza en la Educación Superior? La perspectiva del alumnado. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 15(2), 97-112. <https://doi.org/10.4995/redu.2017.6075>
- Anwaruddin, S.M. (2015). Pedagogy of Ignorance. *Educational Philosophy and Theory*, 47(7), 734-746. <https://doi.org/10.1080/00131857.2014.914879>
- Biggs, J. (2008). *Calidad del aprendizaje universitario* (3ª ed.). Madrid: Narcea.
- Boud, D. (2020). Retos en la reforma de la evaluación en educación superior: una mirada desde la lejanía. *RELIEVE*, 26(1). <https://doi.org/10.7203/relieve.26.1.17088>
- Boud, D., Ajjawi, R., Dawson, P., y Tai, J. (Eds.). (2018). *Developing Evaluative Judgement in Higher Education. Assessment for Knowing and Producing Quality Work*. Sage. <https://doi.org/10.4324/9781315109251>
- Bretones, A. (2002). La participación del alumnado en la evaluación de sus aprendizajes. *Kirikiki*, 65, 6-15.
- Breunig, M. (2016). Critical and social justice pedagogies in practice. En M.A. Peters (ed.), *Encyclopaedia of educational philosophy and theory* (pp. 978-981). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-287-532-7_234-1
- Brew, C., Riley, R., y Walta, C. (2009). Education students and their teachers: comparing views on participative assessment practices. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 34(6), 641-657. <https://doi.org/10.1080/02602930802468567>

- Buscà, F., Pintor, P., Martínez, L., y Peire, T. (2010). Sistemas y procedimientos de Evaluación Formativa en docencia universitaria: resultados de 34 casos aplicados durante el curso académico 2007-2008. *Estudios Sobre Educación*, 18, 255-276. <https://doi.org/10.15581/004.18.4674>
- Casanova, M. A. (2021). Gestionar la Autonomía Pedagógica: Un Factor de Calidad Reconocido. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(2), 9-22. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.2.001>
- Connell, R.W. (2006). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata.
- Ellsworth, E. (1989). Why doesn't this feel empowering? Working through the repressive myths of critical pedagogy. *Harvard Educational Review*, 59(3), 297-324. <https://doi.org/10.17763/haer.59.3.058342114k266250>
- Enright, E., Coll, L., Ní Chróinín, D. y Fitzpatrick, M. (2017). Student Voice as Risky Praxis: Democratising Physical Education Teacher Education. *Physical Education and Sport Pedagogy* 22 (5), 459–472. <https://doi.org/10.1080/17408989.2016.1225031>
- Fernández-Balboa, J.M. (2005). La auto-evaluación como práctica promotora de la democracia y la dignidad. En A.Sicilia-Camacho y J.M. Fernández-Balboa (Coord.), *La otra cara de la enseñanza. La Educación Física desde una perspectiva crítica* (pp. 127-158). Barcelona: Inde.
- Fraille, A., y Cornejo, P. (2012). La evaluación formativa en la enseñanza universitaria: una experiencia de innovación educativa con estudiantes de Educación Física. *Revalue*, 1(2). <http://revalue.mx/revista/index.php/revalue/issue/current>
- Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Barcelona: Paidós/MEC.
- García-Merino, J. D., Urionabarrenetxea, S., y Bañales-Mallo, A. (2016). Cambios en metodologías docente y de evaluación: ¿mejoran el rendimiento del alumnado universitario? *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(3), 1-18. <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/691>
- Giroux, H.A. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós/MEC.
- Gore, J. (1996). *Controversias entre las pedagogías*. Madrid: Morata/Fundación Paideia.
- Grosas, A., Raju, S., Schuett, B., Chuck, J. y Millar, T. (2016). Determining if active learning through a formative assessment process translates to better performance in summative assessment. *Studies in Higher Education*, 41(9), 1595-1611. <https://doi.org/10.1080/03075079.2014.988704>
- Grundy, S. (1994). *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Morata.
- Hortigüela, D., Pérez-Pueyo, A., y González-Calvo, G. (2019). Pero... ¿A qué nos referimos realmente con la Evaluación Formativa y Compartida?: Confusiones Habituales y Reflexiones Prácticas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(1), 13-27. <https://doi.org/10.15366/riee2019.12.1.001>
- Ibarra-Sáiz, M.S., Rodríguez-Gómez, G. y Boud, D. (2021). The quality of assessment tasks as a determinant of learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 46(6), 943-955. <https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1828268>

- Iglesias Vidal, E., González Patiño, J., Lalueza, J. L., y Esteban Guitart, M. (2020). Manifiesto en tiempos de pandemia: Por una educación crítica, intergeneracional, sostenible y comunitaria. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 181-198. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.010>
- Kemmis, S., y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación acción*. Barcelona: Laertes.
- Kumashiro, K. K. (2000). Toward a theory of anti-oppressive education. *Review of Educational Research*, 70, 25-53. <https://doi.org/10.3102/00346543070001025>
- Lizandra, J., Valencia-Peris, A., Gago, R. A., y Martos-García, D. (2017). Itinerarios de evaluación y su relación con el rendimiento académico. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 15(2), 315-328. <https://doi.org/10.4995/redu.2017.7862>
- López-Pastor, V.M. (2011). Aclaraciones terminológicas sobre evaluación y sus tipos. A modo de glosario e introducción. En V.M. López-Pastor *et al.* (Coord.), *La evaluación en educación física* (pp. 21-33). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- López-Pastor, V.M., Pintor, P., Muros, B., y Webb, G. (2013). Formative assessment strategies and their effect on student performance and on student and tutor workload: the results of research projects undertaken in preparation for greater convergence of universities in Spain within the European Higher Education Area (EHEA). *Journal of Further and Higher Education*, 37(2), 163-180. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2011.644780>
- López-Pastor, V.M., Herranz, M., y Mínguez, P.L (2018). Evaluación formativa y compartida para una educación física crítica. En E. Lorente-Catalán y D. Martos-García (Eds.), *Educación Física y pedagogía crítica. Propuestas para la transformación personal y social* (pp. 325-348). Edicions de la Universitat de Lleida/PUV.
- Lorente, E., y Kirk, D. (2012). Alternative democratic assessment in PETE: an action research study exploring risks, challenges and solutions. *Sport, Education and Society*, 18(1), 77-96. <https://doi.org/10.1080/13573322.2012.713859>
- Lorente-Catalán, E., y Kirk, D. (2016). Student teachers' understanding and application of assessment for learning during a physical education teacher education course. *European Physical Education Review*, 22(1), 65-81. <https://doi.org/10.1177/1356336X15590352>
- Lorente-Catalán, E., López-Pastor, V.M., y Kirk, D. (2018). La evaluación participativa en la formación inicial del profesorado. Un caso sobre su utilización en las primeras experiencias profesionales. En E. Lorente-Catalán y D. Martos-García (Eds.), *Educación Física y pedagogía crítica. Propuestas para la transformación personal y social* (pp. 193-213). Edicions de la Universitat de Lleida/PUV.
- Margalef García, L. (2014). Evaluación formativa de los aprendizajes en el contexto universitario: Resistencias y paradojas del profesorado. *Educación XX1*, 17(2), 35-55. <https://doi.org/10.5944/educxx1.17.2.11478>
- Martínez Bonafé, J. (1996). Poder y conciencia. *Cuadernos de Pedagogía*, 253, 78-84.
- Martínez Preciado, J. F. (2010). La construcción de indicadores y evaluación de la calidad en centros educativos. Seis experiencias en México. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(5), 133-153.

- Martínez Rizo, F. (2013). Dificultades para implementar la evaluación formativa: Revisión de literatura. *Perfiles educativos*, 35(139), 128-150. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2013.139.35716>
- Martos-García, D. y García-Puchades, W. (2023). Emancipation or simulation? The pedagogy of ignorance and action research in PETE. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 28(1), 43-55. <https://doi.org/10.1080/17408989.2021.1936477>
- Martos-García, D., Torrent, G., Durbà, V., Saiz, L. y Tamarit, E. (2014). El desarrollo de la autonomía y la responsabilidad en educación física: Un estudio de caso colaborativo en secundaria. *Retos*, 26, 3-8.
- Martos-García, D., Tamarit, E. y Torrent, G. (2016). Negociando el currículum en educación física. Una propuesta práctica de cogestión. *Retos*, 29, 223-228.
- McArthur, I. (2019). *La Evaluación: Una cuestión de justicia social. Perspectiva crítica y prácticas adecuadas*. Madrid. Narcea
- Miles, M. B., Huberman, A. M., y Saldaña, J. (2018). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook*. Sage publications.
- Molina, M., y López-Pastor, V. M. (2019). ¿Evalúo cómo me Evaluaron en la Facultad? Transferencia de la Evaluación Formativa y Compartida Viva durante la Formación Inicial del Profesorado a la Práctica como Docente. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(1), 85-101. <https://doi.org/10.15366/riee2019.12.1.005>
- Murillo, F. J., Martínez-Garrido, C., y Belavi, G. (2017). Sugerencias para escribir un buen artículo científico en educación. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(3), 5-34. <https://doi.org/10.15366/reice2017.15.3.001>
- Pereira, G. (2016). Emancipación y educación. *Ludus Vitalis*, 15(28), 231-235.
- Quesada Serra, V., Rodríguez Gómez, G. e Ibarra Sáiz, M.S. (2017). Planificación e innovación de la evaluación en educación superior: la perspectiva del profesorado. *Revista de Investigación Educativa*, 35(1), 53-70. <https://doi.org/10.6018/rie.35.1.239261>
- Rancière, J. (2009a). Afterword: The Method of Equality: An Answer to Some Questions. En G. Rockhill y P. Watts (Eds.), *Jacques Rancière: History, Politics, Aesthetics* (pp. 273-88). Durham, NC: Duke University Press. <https://doi.org/10.1215/9780822390930-018>
- Rancière, J. (2009b). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Barcelona: Laertes.
- Rancière, J. (2010), Ten Theses on Politics. En S. Corcoran (Ed.), *Dissensus: On Politics and Aesthetics* (pp. 27-44). Londres: Continuum. <https://doi.org/10.5040/9781472547378.ch-001>

- Rodríguez-Gómez, G. e Ibarra-Sáiz, M.S. (2015). Assessment as Learning and Empowerment: Beyond Sustainable Learning in Higher Education. En M. Peris-Ortiz y J. M. Merigó Lindahl (Eds.), *Sustainable learning in higher education, innovation, technology, and knowledge management* (pp. 1-20). London: Springer-Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-319-10804-9_1
- Santos Guerra, M.A. (1993). *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Archidona, Málaga: Ediciones Aljibe.
- Santos Guerra, M.A. (2016). *La Evaluación como Aprendizaje. Cuando la flecha impacta en la diana*. Madrid: Narcea.
- Sicilia, A. (2010). Libertad, autonomía y subjetividad en el proceso de autoevaluación y autocalificación. En A. Sicilia (Ed.), *La Evaluación y calificación en la Universidad: Relatos autobiográficos durante la búsqueda de alternativas* (pp. 1-14). Barcelona: Hipatia.