



Universitat d'Alacant  
Universidad de Alicante

# XIII JORNADES DE XARXES D'INVESTIGACIÓ EN DOCÈNCIA UNIVERSITÀRIA

Noves estratègies organitzatives i metodològiques en la formació  
universitària per a respondre a la necessitat d'adaptació i canvi



JORNADAS  
DE REDES DE INVESTIGACIÓN  
EN DOCENCIA UNIVERSITARIA **XIII**

Nuevas estrategias organizativas y metodológicas en la formación  
universitaria para responder a la necesidad de adaptación y cambio

ISBN: 978-84-606-8636-1

**Coordinadores**

**María Teresa Tortosa Ybáñez**

**José Daniel Álvarez Teruel**

**Neus Pellín Buades**

© **Del texto: los autores**

© **De esta edición:**

**Universidad de Alicante**

**Vicerrectorado de Estudios, Formación y Calidad**

**Instituto de Ciencias de la Educación (ICE)**

**ISBN: 978-84-606-8636-1**

**Revisión y maquetación: Neus Pellín Buades**

**Publicación: Julio 2015**

# **Autoevaluación mediante la reflexión en la práctica educativa y el pensamiento crítico**

J. Siles González; MC. Solano Ruiz; AL. Noreña Peña; A. Garrido Martínez; MA. Fernández Molina , M V Conca Martínez; E. Gómez Santos; P. Martínez Canovas

*Departamento de Enfermería. Universidad de Alicante*

## **RESUMEN**

El propósito de este estudio consiste en potenciar el proceso de autoevaluación del alumnado mediante la aplicación de la reflexión en la práctica educativa y el pensamiento crítico. Asimismo, con este fin, se diseñó e implementó un documento específico para la autoevaluación. El documento elaborado constaba de tres grandes bloques con subapartados específicos para cada uno de ellos. El primer bloque destinado a la reflexión sobre el proceso de enseñanza- aprendizaje, el segundo relacionado con las fortalezas y debilidades y un tercero vinculado con el pensamiento crítico del proceso de autoevaluación. Los participantes del estudio fueron los alumnos de tercero y cuarto curso del grado de enfermería y los alumnos del máster de investigación en Ciencias de la enfermería. Los principales resultados obtenidos son: la principal dificultad en el aprendizaje la relacionan con los contenidos teóricos de la asignatura en determinados temas, así mismo generalmente suele coincidir los conocimientos más significativos con aquellos que más grado de dificultad le atribuyen. El 95% de los alumnos puntúan su rendimiento académico con la nota más elevada paradójicamente coinciden en afirmar que no le han dedicado suficiente tiempo debido al exceso de actividades por parte de los profesores.

**Palabras clave:** autoevaluación, metacognición, reflexión en la práctica, pensamiento crítico.

## **1. INTRODUCCIÓN**

### **1.1 Problema o Cuestión**

La evaluación constituye uno de los pilares del currículum y del proceso de enseñanza aprendizaje. Existen tantas interpretaciones de evaluación como tendencias desde las que se utilizan diferentes planteamientos educativos cuyos principios, teorías y finalidades son sustancialmente distintos. En general, podría decirse que cada sociedad, según sus características ideológicas, económicas y culturales, desarrolla formas de evaluación que varían en función del carácter del grupo social. La evaluación implica siempre un juicio sobre la valía o el rendimiento de algo o alguien y dependiendo el momento en el que se emite ese juicio y quien lo emite nos encontramos con evaluación inicial, de proceso, compartida, coevaluación, autoevaluación, etc. (Angulo Rasco, 1994). Asimismo la evaluación puede estar orientada por objetivos (cognitivos, sensoromotores y actitudinales), carecer de objetivos, artística o iluminativa, estudio de casos, resolución de problemas, etc. En todo caso, sea del tipo que sea, la evaluación constituye la piedra angular que determina el resto de los elementos que configuran el currículum. (Trigueros Cervantes, Rivera García y De la Torre Navarro, 2012:473).

### **1.2 Revisión de la literatura**

La evaluación es un fenómeno de gran complejidad que difiere en sus planteamientos, procedimientos y finalidades desde diferentes perspectivas; es por ello que se han considerado generadas desde núcleos temáticos (o ejes) muy variados: Desde el eje temático conformado por la autoevaluación, la reflexión en la acción y el pensamiento crítico se han empleado los estudios realizados por Habermas (2010) clarificando el carácter ineludiblemente ideológico de la ciencia y la educación y House (1994) que relaciona la evaluación con las relaciones de poder y los principios éticos. Otros estudios han aportado una interesante información respecto a la democratización del aula (Elliott, 1996; Riera y De la Torre, 2005). El impacto de nuevas formas de evaluación como lo es la autoevaluación en los alumnos ha sido estudiado por McDowell (1995); asimismo Boud (1995) ha analizado la incidencia de la autoevaluación en la asunción de un nuevo rol por parte de los estudiantes y Kerr y Bruun (1983) detallan algunos de estos roles en relación al trabajo colaborativo y a las diferentes formas de evaluación.

Desde el eje temático compuesto por el proceso de convergencia del EEES y la autoevaluación se han identificado diferentes aportaciones. Para el conocimiento de la estructura actual de la realidad educativa española con respecto al EEES se ha empleado el documento elaborado por la Agencia Nacional para la Evaluación de la Calidad Educativa (ANECA, 2003). Asimismo ha resultado muy esclarecedor respecto a la realidad social, política y educativa de la enfermería española el trabajo de Siles, Solano, Fernandes y Oguisso (2010). Otros trabajos se han centrado esencialmente en la estructura educativa de la enfermería española a partir del proceso de convergencia de EEES (Zabalegui y Cabrera, 2009). Otros autores analizan las innovaciones educativas que ha conllevado este proceso de convergencia europea en el contexto de la enfermería tales como las nuevas formas de evaluación, créditos, competencias y otros que han supuesto una auténtica revolución (Cano, 2009; Davies, 2008, Pinto, 1999).

Mediante la revisión del eje temático configurado por las nuevas tecnologías TIC, se han encontrado estudios que han aportado información relevante respecto a las innovaciones educativas realizadas empleando entornos virtuales e internet. Es el caso de la herramienta “hot potatoes” ideada para la autoevaluación del aprendizaje en enfermería con ejercicios interactivos (Rozas, Costa, Francés, Viñas, Paulí y Martínez, 2008), el estudio sobre la autoevaluación de los estudiantes de enfermería en los ejercicios de simulación (Cato, Lasater y Peeples, 2009), o el trabajo sobre aprendizaje colaborativo en situaciones virtuales (MacConnell, 2000; Salinas, 2003).

### 1.3 Objetivos

El objetivo general de este estudio consiste en potenciar la autoevaluación del alumnado mediante la aplicación de la reflexión en la práctica educativa y el pensamiento crítico. Asimismo, con este fin, se pretende diseñar e implementar un documento de autoevaluación que permita alcanzar los siguientes objetivos específicos: potenciar la autovaloración crítica de los estudiantes de su rendimiento global en el proceso de enseñanza aprendizaje; estimular la autovaloración reflexiva y crítica de tiempo/esfuerzo y fortalezas/ debilidades desarrolladas durante el proceso de enseñanza aprendizaje y reflexionar críticamente sobre la autoevaluación realizada identificando los sesgos subjetivos que hayan incidido en la misma.

## **2. METODOLOGÍA**

### **2.1 Contexto y participantes**

Estudiantes de la asignatura optativa de “Cultura de los cuidados, educación para el desarrollo y pensamiento crítico” 3º curso de grado de la titulación de Enfermería en la Facultad de Ciencias de la Salud de la U.A durante el curso académico 2014-15.

### **2.2 Instrumentos y procedimientos**

Como herramienta facilitadora de la reflexión sobre el proceso de enseñanza aprendizaje y la autoevaluación se ha diseñado un documento de autoevaluación que consta de cuatro apartados siguiendo las aportaciones de Doménech (2004), Pinto (1999) Siles et al (2007) y Hart (1999).

- Autovaloración del proceso de enseñanza aprendizaje en la asignatura.
- Autovaloración reflexiva de tiempo esfuerzo/fortalezas-debilidades/estrategias de mejora de resultados/valoración personal-académica y profesional de lo aprendido.
- Reflexión crítica sobre la autoevaluación realizada.
- Aspectos éticos del estudio y consentimiento informado. Para salvaguardar los aspectos éticos: uso adecuado de datos, preservación anonimato de los sujetos investigados, explicación de la naturaleza y fines del estudio, etcétera, se ha elaborado un documento de consentimiento informado.

## **3. RESULTADOS Y DISCUSION**

Los resultados obtenidos en el documento de orientación para la autoevaluación de alumnos de la asignatura se presentan siguiendo las categorías establecidas en el mismo:

-Respecto a la autovaloración del proceso de enseñanza aprendizaje de la asignatura:

a) En cuanto a la identificación de los conocimientos más significativos:

-“Todos los conocimientos significativos que he obtenido se enfocan mediante la perspectiva del pensamiento crítico. Por ejemplo, en el caso de la Mutilación Genital Femenina, he descubierto cosas que no sabía.” (A1.2).

-“He aprendido el significado de esta asignatura. Así como que debemos ser autocríticos y tener pensamiento crítico (...) también la Mutilación Genital Femenina, las crisis, etc.”( A1.3).

-“He aprendido el significado de la palabra cuidados en cada cultura. He conocido el problema social de la Mutilación Genital Femenina y el pensamiento crítico.” (A1.4).

Los alumnos identifican como conocimientos más significativos aquellos que están relacionados especialmente con la cultura, los cuidados, la transculturalidad, la globalización y el pensamiento crítico. Esta circunstancia confirma las ideas de Siles y Solano (2009) respecto a la importancia de la reflexión práctica en cuestiones culturales.

b) En cuanto a la incidencia de los nuevos conocimientos en modificación de valores, creencias y tradiciones previas:

“He reflexionado a lo largo de estos meses sobre las creencias y valores de mi propia cultura y de otras culturas y analizado los aspectos negativos y positivos.” (B1.1)

-“Sí, he modificado. Al comenzar la asignatura me sentí atraída porque siempre me ha interesado la antropología y las diferencias culturales; sin embargo a lo largo de la asignatura he descubierto cosas nuevas.”(B1.3).

-“A lo largo del transcurso de la asignatura he ido advirtiendo un gran peso y trasfondo filosófico que no esperaba encontrar y que me ha hecho replantearme cosas”(B1.8).

En general los alumnos refieren la reflexión crítica sobre los propios valores, creencias y sentimientos como resultado del impacto de los nuevos conocimientos adquiridos. Son infrecuentes los alumnos que reconocen de forma clara un cambio de creencias, valores y sentimientos lo que confirma la gran resistencia al cambio cultural y de mentalidades (Siles y Solano, 2012). Posiblemente, más que una modificación cultural que afecte al plano axiológico, lo que se produce es un cambio de actitud respecto a sus propios sistemas de valores, creencias y sentimientos; una transformación causada por la reflexión en los temas y el pensamiento crítico. Todo lo cual confirma los planteamientos de Baker (1996) y Elliott (1996) respecto a que el aprendizaje reflexivo constituye una estrategia relevante para potenciar el pensamiento crítico.

c) En cuanto a los temas y actividades que más interesantes te han resultado del conjunto de la asignatura.

Se han establecido seis categorías en las que se han obtenido los siguientes niveles de interés, la categoría integrada por los temas de mutilación genital femenina, transculturalidad y globalización es la de mayor interés (33,37%), seguida por la categoría integrada por los temas de reflexión en la práctica y pensamiento crítico (17,19%); a continuación las categorías integrada por las temáticas: cultura de los

cuidados y crisis (15,17); cuidados alternativos y China (13,14%); cultura disminuidos (8,9%) y, otros (4%).

d) Respecto a tu rendimiento global en la asignatura (en relación a todas las actividades: clases, debates, participación, trabajos, etc.).

En este apartado se refleja mucho mejor el peso del pensamiento crítico y autocrítico a la hora de realizar la autoevaluación. De las siete categorías establecidas, las tres primeras se quedan totalmente apartadas de la capacidad autocrítica de los alumnos, de forma que el rendimiento global del alumno en las categorías Ninguno, Muy Deficiente y Deficiente es 0 (0%). El aprobado, normalidad o nota intermedia alcanza el (6%); el rendimiento bueno o bien el (30%), llegando al (58%) aquellos alumnos que califican su rendimiento de Muy Bueno. También se aprecia cierto prurito o pudor a la hora de autocalificarse con el máximo rendimiento de excelente (6%).

e) Autovaloración tiempo esfuerzo y fortalezas debilidades en el proceso de enseñanza aprendizaje.

La mayoría de los estudiantes sostienen que han invertido el tiempo y esfuerzo necesario lo que denota cierta superficialidad en la reflexión acerca del asunto. Otro grupo significativo de alumnos señalan que el mayor esfuerzo y también tiempo aunque más esfuerzo que tiempo) lo han invertido en la realización del diario reflexivo de aula. El resto de los trabajos que han realizado de forma colaborativa en los diferentes grupos les ha llevado más tiempo que esfuerzo. Un tercer grupo de alumnos afirman que les ha costado más tiempo que esfuerzo el cumplimiento de la diversidad de tareas de la asignatura: la asistencia a clase, los trabajos y el resto de actividades que han tenido que realizar. No hay ninguno que afirme que le ha costado más esfuerzo que tiempo. Esto último puede deberse al clima positivo y dinamizador del aula que ha incidido en que el tiempo “pase” sin sentir al realizar las actividades con la suficiente motivación.

Respecto a las fortalezas y debilidades, existe un amplio y variado abanico, pero en lo esencial se puede señalar que la mayoría de los alumnos sienten como fortalezas: el pensamiento crítico la improvisación o espontaneidad, el trabajo colaborativo en grupo, la síntesis de conceptos, la voluntad y constancia y el bagaje cultural propio previo. Hay también coincidencias entre fortalezas que para otros son debilidades y viceversa; es el caso del pensamiento crítico que para algunos (aunque en número reducido) constituye una debilidad con la que tienen que arrostrar. La falta de bagaje cultural previo y la falta de tiempo se erigen en categorías que se repiten como debilidades del

proceso de enseñanza aprendizaje. También el trabajo colaborativo en grupo es una debilidad para un cierto número de alumnos porque se sienten incómodos. Este fenómeno puede ser debido a numerosos factores entre los que cabe destacar el identificado por Kerr y Bruun (1983) como una de las causas más comunes del fracaso en el trabajo grupal colaborativo: grupos de alumnos que muestran lo que se denomina “ciudadanía de equipo pobre”; o dicho de otro modo, individuos que tienen problemas para asumir sus compromisos colaborativos en trabajos de grupo. Para Kerr y Bruun (1983) uno de los síntomas de este problema es una conducta disruptiva es el rol del estudiante como “polizón” que se manifiesta en que el alumno renuncia a toda responsabilidad dentro del grupo, pero que, empero, aspira a obtener la misma calificación que el resto de los miembros del grupo.

f) En lo concerniente al trabajo en grupo, cómo lo valoras respecto a tu proceso de enseñanza aprendizaje: fortalezas, debilidades...deberían todos los miembros del grupo tener la misma nota

Entre las fortalezas cabe destacar la actividad dialógica y la diversidad como factor enriquecedor de la dinámica grupal:

“A unos se les dan mejor unas cosas y a otros otras.”(F1.1)

La elaboración de tareas comunes como el diseño de “power point” ha sido otro de los puntos fuertes del trabajo grupal:

La autoorganización en los repartos de tareas y cumplimiento de plazos ha sido estimado como una fortaleza relevante del trabajo grupal:

“Mientras unos buscaban información, otros iban diseñando las presentaciones con la que ya se disponía y, a su vez, otros que estaban más fuertes en lengua, hacían correcciones de estilo” (F.1.3)

El pensamiento crítico ha sido valorado como fortaleza (aunque también como debilidad por otros).

“El diálogo nos ha permitido mostrar diversos puntos de vista y valorarlos con pensamiento crítico entre todos” (F.1.4)

La posibilidad de relacionarse entre los diferentes miembros del grupo constituye una fortaleza que va más allá de lo académico, dado que puede contribuir a generar nuevas amistades:

“Ahora soy amiga de gente que antes de la asignatura apenas conocía.” (F.1.5)

Por su parte, las debilidades identificadas más frecuentes han sido:

La diversidad de intereses y motivaciones que han incidido plenamente en la dinámica del trabajo grupal:

-“Era un poco monótono ver como siempre éramos las mismas las que nos aplicábamos al trabajo, mientras que los demás se limitaban a poco más que a mirarnos y charlar de sus cosas” (F.1.6.)

Los nervios en las exposiciones es una de las debilidades más frecuentes:

“Mi timidez me ha limitado mucho a la hora de los debates en clase y, sobre todo, en las exposiciones de los trabajos.” (F.1.7)

La dispersión de pareceres y puntos de vista que incidía en un déficit de consenso –que también ha sido catalogado como fortaleza- aparece como debilidad debido a su incidencia en la falta de consenso grupal en determinadas decisiones:

“Llegaba un momento en el que los demás grupos casi habían terminado y nosotras todavía estábamos debatiendo un asunto preliminar del trabajo.” (F.1.8)

El déficit de pensamiento crítico –que también ha sido catalogado como fortaleza- constituye otra de las debilidades identificadas por los alumnos en su trabajo grupal, aunque tal vez haya que asociarlo en algunos casos factores como la falta de motivación o la timidez:

“A veces estábamos tan cansados que nadie decía nada. Solo los dos que llevaban la sartén por el mango” (F.1.9)

Otro punto débil de gran frecuencia estriba en la irregularidad del trabajo de algunos integrantes del grupo:

“Algunos desaparecían y cuando volvían se limitaban a seguir la corriente a los que estábamos trabajando” (F.1.10)

Respecto a la valoración de la calificación de los integrantes de un mismo grupo. La inmensa mayoría de los alumnos sostiene la idea de que todos los integrantes de un mismo grupo han trabajado lo mismo y merecen la misma nota

“Se han repartido las tareas y todos han aportado al trabajo en común, por lo que todos merecen la misma nota.” (F1.11)

“No hemos trabajado unos más y otros menos, por lo que creo que no merecemos notas muy dispares.”(F.1.12)

Otros, aunque reconozcan que diferentes miembros de sus grupos hayan trabajado de forma desigual, llegan a justificar justifican ese rendimiento irregular por determinadas circunstancias, y piensan que, a pesar de todo, tienen que tener la misma nota:

“Ha habido algunos, siempre los mismos, que han tenido problemas para hacer sus trabajos y, simplemente, les hemos ayudado; pero luego, cuando se han incorporado han compensado sus ausencias con sus aportaciones, por lo que creo que todos merecemos las mismas notas.” (F.1.13)

Finalmente, un reducido grupo afronta la dificultad que supone discriminar las notas de los integrantes de su grupo:

“En el trabajo en grupo no deberían valorarse por igual a todos los integrantes, ya que hay personas que han participado y se han interesado mucho más (entre las que me incluyo). Había compañeros que no buscaban información y no hacían nada (...) y siempre eran los mismos.”(F.1.14)

“no todos merecemos la misma nota, porque hay gente que no se ha interesado mucho ni se han implicado en los trabajos.”(F.1.15).

En estas valoraciones se aprecia la figura del estudiante “polizón” (Kerr y Bruun, 1983) como integrante baldío de algunos grupos que, sin aportar nada o casi nada, logra obtener las mismas calificaciones que sus compañeros de grupo. También aparece el denominado rol del alumno ventosa consistente en que estudiantes con menor nivel y menor trabajo obtengan beneficios en la valoración de su rendimiento (“chupen”) de compañeros de mayores niveles de rendimiento académico y mayor trabajo (Kerr, 1983).

En términos generales, la participación de los estudiantes en el proceso de realizar juicios sobre su propio aprendizaje, en particular sobre sus logros y los resultados, contribuyen a la maduración de la actividad reflexiva en la práctica educativa y facilita el desarrollo del pensamiento crítico. Empero, este proceso de maduración es lo suficientemente lento y complejo como para que sea recomendable el avance progresivo y vertebrado (arbitrando los medios y estructuras precisas) de este cambio que supone centrar la evaluación en los alumnos (Boud, 1995, Elliott, 1996; Levett-Jones, 2007).

La autoevaluación hace imprescindible (y por tanto favorece) la reflexión del alumno sobre sus formas de obtener conocimiento, metaconocimiento y las implicaciones actitudinales que este proceso conlleva (Vermunt, 1998; Pinto, 1999; Tovar, 2008)

#### 4. CONCLUSIONES

Las formas de evaluación adoptadas en un sistema curricular determinado implican formas de pensamiento vinculadas con ideologías, valores, principios éticos y paradigmas educativos que se corresponden con planteamientos que van desde la educación democrática y participativa a la educación autoritaria que potencia la pasividad de los estudiantes.

El documento de orientación a la autoevaluación de los alumnos de Cultura de los cuidados, educación para el desarrollo y el pensamiento crítico ha servido para alcanzar los objetivos propuestos en este estudio revelándose como una herramienta de autoindagación de los alumnos respecto de su práctica educativa contribuyendo al desarrollo de los siguientes apartados:

-Ha contribuido al estímulo de la autovaloración crítica de los estudiantes sobre su rendimiento global en el proceso de enseñanza aprendizaje.

-Se ha potenciado la autovaloración reflexiva y crítica de tiempo/esfuerzo y fortalezas/ debilidades de los alumnos sobre su proceso de enseñanza aprendizaje en esta asignatura.

-La realidad educativa anclada culturalmente en mentalidades, valores y creencias donde prevalecen principios como autoridad calificadora-sancionadora constituye un obstáculo tanto para el proceso de convergencia del espacio europeo de educación superior como para la democratización de las aulas y las instituciones educativas. Las dificultades para la implementación de la autoevaluación no deben provocar extrañeza considerando el tiempo histórico en el que los alumnos han sido educados en un sistema paternalista ilustrado: “todo para el alumno, pero sin el alumno”, que ha potenciado la pasividad del estudiante en todo el proceso educativo y especialmente en la evaluación. Los alumnos de la asignatura Cultura de los cuidados, educación para el desarrollo y pensamiento crítico han tenido que hacer un gran esfuerzo para adaptarse a las exigencias que requiere formalmente todo proceso de autoevaluación: capacidad de análisis del rendimiento propio de forma autónoma, reflexión sobre la práctica del aprendizaje y pensamiento crítico.

-La autoevaluación debería seguir un proceso lógico y realista de implementación aplicándose, en primer lugar, en primaria y secundaria para que

los estudiantes llegaran a familiarizarse con el pensamiento crítico y autocrítico imprescindible para una autoevaluación que no acabara perdiendo significado.

-La infraestructura educativa que adolece de falta de medios para llevar a la práctica con expectativas de éxito directrices inspiradas en Bolonia, tales como la evaluación de proceso y, por supuesto, la autoevaluación. En este sentido, ante la persistencia de la masificación, tanto profesores como discentes se siguen sintiendo más cómodos con la evaluación sumativa tradicional. En este contexto, tal vez fuera menos utópico y tuviera más sentido iniciar un progresivo y cauteloso proceso de acercamiento hacia la autoevaluación. Una forma sugerente de acercamiento a la autoevaluación, tal como señala (McMahon, 1999; López Pastor, González Pascual, Barba Martín, 2005) consistiría en adoptar formas de negociación en las evaluaciones sumativas, de proceso y coevaluaciones lo que serviría para estimular y entrenar el pensamiento crítico.

Aunque la literatura sugiere que la atención que los alumnos precisan para la autoevaluación responde de forma más clara mediante cuestionarios y escalas al obligarlos a fijar su atención en los puntos concretos detallados en los mismos (Hart, 1999); es posible que esa simplificación de la autoevaluación implique reduccionismos alejados de la naturaleza tanto de la persona (educando) como de la propia actividad educativa. Cualquier forma de autoevaluación favorece la participación activa de los alumnos (Sloan, 1996), pero se precisa que esa participación sea reflexiva y crítica. -El rol adoptado por los estudiantes –que depende de sus intereses, valores, motivaciones y principios éticos y democráticos- resulta decisivo para el buen desarrollo de la autoevaluación.

-La diversidad de intereses y motivaciones de los alumnos en el trabajo colaborativo incide en la emergencia de comportamientos disruptivos tales como alumno “polizón” que ha sido señalado como uno de los inconvenientes principales del aprendizaje cooperativo.

-Las autovaloraciones de los alumnos resultan muy magnánimas respecto a sus rendimientos revelando las dificultades que supone el tránsito de un tipo de evaluación centrada en el docente a la autoevaluación.

-La autoevaluación es consustancial con la metacognición, esto es, con los procesos de conocimiento, entendimiento y control de los procesos de adquisición de los saberes y se desarrolla mediante los mismos mecanismos que

la autoevaluación potenciando el autoanálisis y autovaloración de los procesos cognitivos.

-El hecho de que la inmensa mayoría de los alumnos estén de acuerdo en que todos los miembros de un mismo grupo tengan las mismas calificaciones, a pesar de reconocer la irregularidad de algunos de sus componentes, revela la persistencia de las relaciones de solidaridad.

## 5. BIBLIOGRAFIA

- ANECA (2003) Programa de convergencia europea. El crédito europeo. Agencia Nacional para la Evaluación de la Calidad Educativa, Madrid.
- Angulo Rasco, J. F. (1994) ¿A qué llámanos evaluación? Las distintas acepciones del término evaluación o por qué no todos los conceptos significan lo mismo. En Angulo, J. F. y Blanco, N. (Coord.) Teoría y desarrollo del currículum. Aljibe, Málaga: 283-296.
- Baker,, C.R. (1996) Reflective learning: a teaching strategy for critical thinking. The Journal of Nursing Education. 35(1):19-22
- Boud, D. (1995) The role of self assessment in student grading". En Boud, D. Enhancing learning through self assessment. Kogan Page, London: 167-176.
- Cano, E. (2009) Nuevas funciones de la evaluación. Serie Aula Permanente. Ministerio de Educación, Madrid.
- Davies, R. (2008) The Bologna process: the quiet revolution in nursing higher education. Nurse Education Today. 28 (8): 935–942.
- Cato, M.I., lasater, K. & Peeples, A.I. (2009) nursing students' self-assessment of Their Simulation Experiences. Nursing Education Perspectives. 30 (2):105-108.doi: <http://dx.doi.org/10.1043/1536-5026-030.002.0105>
- Elliott, D.D. (1996) Promoting critical thinking in the classroom. Nurse educator. 21(2):49-52.
- Epp, S. (2008) The value of reflective journaling in undergraduate nursing education: a literature review. International journal of nursing studies. 45(9):1379-88
- Fernández Balboa, J.M. (2003) La Auto-Evaluación (y la auto-calificación) como Formas de Promoción Democrática; Moral, C. (Coord). En Materiales de Formación del Profesorado Universitario –Guía III- Granada, UCUA: 97.
- Fetterman, D. (1994) Empowerment evaluation. Evaluation Practice. 15: 1–15

- Gramzow, R.H; Elliot, A.J; Asher, E; MacGregoor, H.A. (2003) Self-evaluation bias and academic performance: Some ways and some reasons why. *Journal of Research in Personality*, 37(2):41-61
- Habermas, J. (2010) *ciencia y técnica como ideología*. Tecnos, Madrid.
- Hart, D. (1999) Opening assessment to our students. *Social Education*. 63(6): 343-345.
- House, E. (1994) *Evaluación, ética y poder*. Morata, Madrid.
- Kemmis, S. 1998 *El Currículo: más allá de la teoría de la reproducción* Ed Morata , Madrid,
- Kerr, N. L y Bruun, S. E. (1983) Dispensability of member effort and group motivation losses: Free rider effects. *Journal of Personality and Social Psychology*. 44(1):. 78-94.
- Levett-Jones, T.L. (2007) Facilitating reflective practice and self-assessment of competence through the use of narratives. *Nursing Education in Practice*. 7(2):112-119. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.nepr.2006.10.002>
- López Pastor, V. M., González Pascual, M., Barba Martín, J. J. (2005) La participación del alumnado en la evaluación: la autoevaluación, la coevaluación y la evaluación compartida. *Rev. Tandem. Didáctica de la Educación Física*. 17. 21-37
- McConnell, D. (2000) *Implementing Computer Supported Cooperative Learning*. Kogan Page, London.
- McDowell, L. (1995) The impact of innovative assessment on student learning. *Innovations and training international*. 32(1): 302-313.
- McMahon, T. (1999) Using Negotiation in Summative Assessment to Encourage Critical Thinking. *ching in Higher Education*. 4(4):549-554
- Montagna L, Benaglio C. y Zannini L (2010) Reflective writing in nursing education: background, experiences and methods. *Assistenza infermieristica e ricerca : AIR*. 29(3):140-152.
- Pinto, L., 1999. Currículo por competencias: necesidad de una nueva escuela. *Tarea* 43,10–17.
- Porlán, R. (2008) *El diario de clase y el análisis de la práctica*. Junta de Andalucía, Consejería de Educación y Ciencia, Sevilla.
- Porlán, R. (2008) *El diario de clase y el análisis de la práctica*. Junta de Andalucía, Consejería de Educación y Ciencia, Sevilla.

- Price, B. Self-assessment and reflection in nurse education. *Nursing Standard*. 19(29), 33-37. <http://dx.doi.org/10.7748/ns2005.03.19.29.33.c3831>
- 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.
- Rozas M.R., Costa J., Francés L., Viñas H., Paulí A., Martínez C. (2008) Autoevaluación del aprendizaje en enfermería con ejercicios interactivos del programa Hot Potatoes. *Educ. méd.* 11(1): 19-27. Disponible en: [http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1575-18132008000100005&lng=es](http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1575-18132008000100005&lng=es).
- Salinas, J. (2003) El diseño de procesos de aprendizaje cooperativo en situaciones virtuales. En: F. Martínez (Ed.) *Redes de comunicación en la enseñanza*. Barcelona, Paidós: 157-182.
- Schön, Donald. (2010) *La formación de profesionales reflexivos : hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós, Madrid (5ª ed.).
- Shrauger, J. S. & Lund, A.K. (1975) Self-evaluation and reactions to evaluations from others. *Journal of Personality*. 43, 1: 94-108. DOI: 10.1111/j.1467-6494.1975.tb00574.x
- Siles, J. y Solano, C. (2011) El diario de prácticas clínicas como herramienta de autoevaluación y facilitador del proceso de metacognición en el practicum de enfermería. Un estudio participativo desde la perspectiva de la antropología educativa. En Labrador, F y Santero, R (Edit) *Evaluación global de los resultados del aprendizaje en las titulaciones dentro del Espacio Europeo de Educación Superior* Dykinson, Madrid: 281-297.
- Siles, J. (2010) Historia cultural de enfermería: reflexión epistemológica y metodológica. *Avances en Enfermería*, 28(Supl. 1): 120-128. Recuperado em 27 de maio de 2015, de [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0121-45002010000300011&lng=pt&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-45002010000300011&lng=pt&tlng=es) .
- Siles, J. et al (2007) Valoración del tiempo y esfuerzo empleado por alumnos de 1º de enfermería(diplomatura) en la consecución de objetivos durante las prácticas clínicas: una aplicación del diario de prácticas clínicas como instrumento de reflexión en la acción. En. Martinez, Mª A. y Carrasco, V. eds. *La*

- multidimensionalidad de la educación universitaria. *Redes de Investigación Docente en Espacio Europeo de Educación Superior (vol.I)*, Marfil, Alicante: 113-136.
- Siles, J. y Solano, C. (Eds.) (2009) *Antropología educativa de los cuidados: una etnografía del aula y las prácticas clínicas*, Marfil. Instituto de Ciencias de la Educación Universidad de Alicante, Alcoy.
- Siles, J., et al. (1997) La diferencia entre el aula y el centro sanitario: una apuesta por la implicación del alumnado en el proceso de armonización teórico práctico. *Publicación Científica de Enfermería*. 4 (10): 17–25.
- Siles, J., Solano, C., Fernandes de Freitas, G., Oguisso, T.(2010) Political systems and the perspective on nursing education during the Spanish transition (from the Franco regime to democracy). *Aquichán* 10 (3): 192–203.
- Sloan, M. (1996) I Love This Piece Because.... *Instructor*. 105 (7): 30-32
- Tovar-Gálvez, J, (2008) Modelo Metacognitivo como integrador de estrategias de enseñanza y estrategias de aprendizaje de las ciencias, y su relación con las competencias. *Revista Iberoamericana de Educación*. 46(7): 1-9.
- Trigueros Cervantes, C., Rivera García, E. y De la Torre Navarro, E. (2012) La evaluación en el aula universitaria: del examen tradicional a la autoevaluación. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte* vol. 12 (47) pp. 473-491 [Http://cdeporte.rediris.es/revista/revista47/artevaluacion303.htm](http://cdeporte.rediris.es/revista/revista47/artevaluacion303.htm)
- Trigueros Cervantes, C., Rivera García, E. y De la Torre Navarro, E. (2012) La evaluación en el aula universitaria: del examen tradicional a la autoevaluación. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*. 12 (47): 473-491 [Http://cdeporte.rediris.es/revista/revista47/artevaluacion303.htm](http://cdeporte.rediris.es/revista/revista47/artevaluacion303.htm)
- Vermunt, J.D.(1998) Meta-cognitive, cognitive and affective aspects of learning styles and strategies: a phenomenographic analysis. *Higher Education* 31 (1), 25–50.
- Zabalegui, A. y Cabrera, E.(2009) Newnursing education structure in Spain. *Nurse Education Today* 29. (5): 500–504.
- Zabalza, M.A.(2004) *Diarios de clase. Un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Narcea, Madrid.