

La Pesadilla de la Evaluación: Análisis de los Sueños de Estudiantes Universitarios

The Assessment Nightmare: Analysis of University Students' Dreams

Miguel Ángel Gómez Ruiz ^{*,1}, Rosa Vázquez Recio, Mónica López-Gil y Ana Ruiz Romero

Universidad de Cádiz, España

DESCRIPTORES:

Evaluación
Estudiante
Examen
Universidad
Sueño

RESUMEN:

Los sueños ayudan a recordar lo que aprendemos, a prepararnos para aprender más y a generar nuevas ideas. Si bien los sueños pueden hacer alusión a distintos aspectos de nuestras vidas, en este trabajo nos centramos en los que versan sobre las instituciones educativas, un nuevo ámbito de interés para conocer cómo siente y vive las experiencias educativas el alumnado respecto a su trayectoria escolar. Los objetivos de esta investigación, de naturaleza cualitativa, son: analizar la frecuencia y las temáticas de los sueños del alumnado universitario sobre su experiencia en el sistema educativo y profundizar en los tópicos más significativos. Han participado 312 estudiantes de dos grados de educación de la Universidad de Cádiz (España), analizándose un total de 1134 temáticas y descripciones de sueños recogidos mediante un cuestionario *ad-hoc*. Los resultados muestran que sueñan una vez por semana sobre su trayectoria escolar y que la mayoría de estos sueños son eminentemente negativos y giran en torno al ámbito de la evaluación, siendo los sueños más repetidos suspender y llegar tarde a exámenes. Estos resultados sirven para reflexionar, desde un prisma más empático, formativo, inclusivo y democrático sobre el rumbo y las repercusiones de la evaluación en la educación formal.

KEYWORDS:

Evaluation
Student
Exam
University
Dream

ABSTRACT:

Dreams help us in order to remember what we learn. It is useful to prepare people for learning in a high grade and to generate new ideas. Although dreams can allude to different aspects of our lives, in this work we focus on those that deal with educational institutions, a new field of interest to know how students feel and live educational experiences regarding their school career. The qualitative research aims are to analyse the frequency and the thematic of university student's dreams about their experience in the educational system, and go deeper into the most significant topics. This study includes 312 students relative to two grades of education at Cadiz University (Spain). Regarding the topics of their dreams, we have analysed 1134 descriptions through an ad hoc questionnaire. The results show us that once a week students dream about their school career, most of these dreams are substantially negative and they pivot on the assessment scope. The most dreams are commonly about failing an exam or being late to sit it. All the results serve to reflect from a more formative, empathetic, comprehensive and inclusive perspective, the direction and repercussions of evaluation in formal education.

CÓMO CITAR:

Gómez Ruiz, M. A., Vázquez Recio, R., López-Gil, M. y Ruiz Romero, A. (2022). La pesadilla de la evaluación: Análisis de los sueños de estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 15(1), 139-159.
<https://doi.org/10.15366/riee2022.15.1.008>

1. Introducción

La evaluación, al igual que el resto de componentes del currículum oficial, está estrechamente vinculada con la manera de conceptualizar las funciones y las finalidades de un sistema educativo concreto a partir de categorías construidas en el marco de una cultura y en respuesta a las prácticas sociales inherentes a la misma (Gimeno Sacristán, 2003), que cumplen su función dentro del sistema, tanto en el plano educativo como en el socioeconómico.

Las implicaciones políticas que tienen estas categorías son evidentes, pues marcan el sentido de las medidas que se adoptan para dar respuesta a las necesidades de un alumnado configurado como categoría y que adquiere el estatus de escolarizado. Esto conlleva, asimismo, incorporar el *habitus institucional* que toda organización educativa genera, determinando las experiencias, las expectativas, las predisposiciones, las decisiones o las trayectorias del estudiantado (Diamond et al., 2004; Reay et al., 2001; Tarabini et al., 2015).

Y si existe un elemento que por antonomasia haya actuado como catalizador de las expectativas del estudiantado y de su propia categorización dentro de su categoría en los sistemas educativos nacionales, ese es la evaluación. Un proceso que se cristaliza habitualmente en ansiedad para el alumnado e irritación para el profesorado, que marca el sentido y el trabajo que se realiza en el proceso de aprendizaje y en el que se está atrapado, irremediablemente, si se pretende ir alcanzando hitos académicos (Boud, 2006). Y un producto, la calificación, que jerarquiza y que favorece la sumisión, la obediencia y la homogeneización con el fin de responder a determinados cánones establecidos (podríamos preguntarnos por quién o quiénes), que reflejan lo que el profesorado entiende por alumnado y lo que espera de él, así como la forma en que los propios estudiantes se perciben y lo que consideran que se espera de ellos por parte del sistema educativo.

En el plano de la investigación académica, estas concepciones tradicionales de la evaluación como elemento clasificador y controlador, para la que los exámenes dejaron de ser un medio y se convirtieron en un objetivo por ellos mismos (Gómez et al., 2018), hace tiempo que fueron superadas en pos de alternativas evaluativas más formativas en las que incluso existe una dirección clara hacia la justicia social, incitando a reflexionar sobre las consecuencias para el presente y el futuro no solo de los individuos, sino de la sociedad que estamos construyendo (Hidalgo y Murillo, 2016). Estas nuevas contribuciones epistemológicas, alejadas, aunque no ajenas, de la amplia realidad que pretenden comprender para mejorar, son marcadas por tendencias democráticas que consideran que la evaluación y la calificación son actos de poder en sí mismos (Leach et al., 2001), y ese poder, que emana de la institución, debería compartirse y redistribuirse entre el alumnado si realmente pretendemos extraer el mayor beneficio formativo de las acciones evaluativas. Estas teorías se concretan en prácticas, normalmente en el ámbito universitario, donde se construyen de manera conjunta el significado de lo evaluado y de las propias calificaciones (Quesada et al., 2019).

También estos nuevos enfoques comienzan a plantearse cómo afecta la evaluación en la vida del alumnado: en su bienestar, su autoestima, su identidad y en las oportunidades sociales y económicas que les genera (McArthur, 2019), a la vez que ponen su énfasis en las posibilidades puramente educativas de las prácticas de evaluación, considerando que una evaluación realmente sostenible solo puede ir

orientada al desarrollo del juicio evaluativo de los aprendices y, en ningún caso, para tomar decisiones unilaterales sobre ellos (Ibarra et al., 2020).

No obstante, tanto las exigencias legislativas como la realidad de la mayoría de experiencias evaluativas que se siguen dando en la actualidad, se encuentran muy alejadas de las tendencias y los avances que se presentan en las conferencias especializadas sobre evaluación (AA.VV., 2020). De hecho, la prominencia de la calificación, la jerarquización y el control siguen pareciendo consustanciales a un aspecto tan prefijado y asumido que suele interpretarse como el elemento menos susceptible al cambio con respecto a la mayoría de otras características de la educación (Boud, 2006). A pesar de que ya se han demostrado los beneficios de las innovaciones evaluativas desde la etapa de educación infantil (Pascual et al., 2019), el peso de la tradición parece poner la transición generalizada lejana en el horizonte, una transición hacia la mejora que indudablemente nunca se podrá alcanzar dando la espalda al estudiantado (Moreno, 2018).

Y mientras intentamos seguir impulsando la evaluación del futuro (Ibarra et al., 2020), no se puede obviar que el pasado y gran parte del presente de la realidad evaluativa, que todas las personas hemos experimentado en el sistema educativo, suele estar marcada como la verdadera diana de la mayoría de nuestras expectativas y preocupaciones, llegándose a convertir, en muchas ocasiones y de manera literal, en un auténtico mal sueño. Y es que, efectivamente, en este estudio nos proponemos profundizar sobre las representaciones oníricas de las instituciones educativas y en el significado profundo y emocional de la evaluación para el alumnado universitario mediante el análisis descriptivo de sus sueños. Un enfoque original y poco estudiado que podrá invitar a la reflexión, desde un prisma poco habitual, sobre los efectos que la evaluación provoca en la vida del estudiantado.

Respecto a los sueños, estos son conceptualizados como una actividad mental que se da al dormir, caracterizados por imágenes sensoriales y motoras, acompañadas de determinados estados emocionales que se viven como formas cognitivas distintivas dadas su excepcionalidad y poca verosimilitud. Tradicionalmente los sueños se han asociado a la fase REM (Movimiento Oculares Rápidos en sus siglas en inglés), pero actualmente ya se sabe que también se sueña durante la fase no REM y durante algunos estados de conciencia (Tirapu, 2012).

Pero, ¿por qué soñamos? Desde la neurociencia se apunta a la importancia que tienen los sueños para el mantenimiento neuronal, el aumento de las conexiones neuronales y la neurogénesis (Aguilar et al., 2017). Pero no solo regenera nuestro cerebro, sino que mejora la memoria, eliminando circuitos que podrían resultar negativos y consolidando aquellos que pueden favorecer una buena calidad de vida mental (Lluch y de la Vega, 2019). De hecho, lo que parece convertir a los sueños en ilógicos y extraños es que ese proceso de eliminar información inútil de nuestra memoria y dar paso a la consolidación de nuevos aprendizajes se realiza compartiendo un mismo circuito que da como resultado un cruce de información (Tirapu, 2012).

Por lo tanto, los sueños nos ayudan a recordar lo que aprendimos y experimentamos en vigilia, a prepararnos para aprender más y a usar lo que ya sabemos para generar nuevas ideas (Howard-Jones, 2011). Esta última cuestión es especialmente relevante en el plano evolutivo, ya que los sueños también son considerados como un campo de simulación para entrenar el desarrollo de estrategias útiles ante problemas de la vida real. Esto básicamente se da cuando soñamos con situaciones incómodas o amenazantes, momentos en los que nuestro cerebro puede practicar en un entorno

seguro cómo se sentiría y cómo actuaría en las condiciones más adversas posibles. No obstante, existen momentos de tanto estrés que pueden terminar siendo traumáticos y convertidos en sueños recurrentes, tal y como ya se ha expuesto desde la teoría de la simulación de amenazas de la función evolutiva de los sueños (Valli et al., 2005).

Objetivos de la investigación

En este estudio queremos prestar atención a las preocupaciones, las inquietudes, los intereses y los temores que reflejan los sueños del alumnado universitario sobre su trayectoria escolar. Unos sueños que inevitablemente mostrarán de una manera original cómo asumen, sienten, y en muchas ocasiones, padecen, las tareas académicas de evaluación y las consecuencias inmediatas o futuras de unas calificaciones que ni siquiera han llegado a materializarse. Los objetivos concretos de la investigación son:

- Conocer la frecuencia con la que estudiantes universitarios tienen sueños cuyos argumentos giran en torno al sistema educativo.
- Analizar las temáticas y el contenido de los sueños de los estudiantes universitarios sobre su trayectoria escolar.
- Profundizar en los tópicos de los sueños más significativos que recuerdan los estudiantes universitarios sobre su educación formal.

2. Método

Procedimiento

El objeto de estudio se definió desde la propia experiencia profesional como consecuencia de las observaciones cotidianas. Tras interesarnos por el reflejo del aprendizaje en los sueños y consultar informalmente a otros docentes y estudiantes, nos percatamos de que el énfasis de los sueños relacionados con la educación formal era eminentemente negativo; además solían poner de manifiesto las preocupaciones y las responsabilidades del alumnado. A partir de ahí, consideramos que una investigación de naturaleza cualitativa y fenomenológica sobre esta temática sería factible, interesante y novedosa (Nieto, 2010).

Tras la decisión de abordar el tópico de investigación de una manera amplia y descriptiva, se optó por la utilización de un cuestionario con preguntas abiertas como medio para la recogida de información, ya que permitiría extender el estudio a un número considerable de personas sin categorización previa. Tras una primera versión del instrumento, se realizó una validación de contenido a través del juicio de tres expertos que disponían de más de diez años de experiencia como docentes universitarios especialistas en el ámbito educativo. Posteriormente, se reelaboró su diseño, que pasó por un estudio piloto con 20 estudiantes sin que se considerara necesaria ninguna modificación posterior.

La recogida de información se desarrolló presencialmente en cada una de las clases de los grupos participantes con anterioridad al periodo de pandemia por Covid-19. El alumnado tardó en responder a las preguntas planteadas entre 10 y 15 minutos, no por la extensión o complejidad del propio cuestionario, sino por la necesidad de algo de tiempo para la introspección y la reflexión al respecto. Posteriormente, se digitalizaron los datos manuscritos y se analizaron según su naturaleza.

Participantes

Teniendo en consideración los objetivos propuestos, la selección de los participantes en la investigación se realizó mediante un muestreo no probabilístico e intencional (Wood y Smith, 2018) basado en criterios de oportunidad de acceso para los investigadores. Centrados en la Facultad de Ciencia de la Educación de la Universidad de Cádiz (España), se decidió que existiera representación de las dos titulaciones de grado relacionadas con el magisterio.

Participaron 312 personas, 153 estudiantes del primer curso del Grado en Educación Infantil (49%) y 159 del tercer curso del Grado en Educación Primaria (51%). Del total, 53 informantes fueron hombres (17%) y 259 mujeres (83%), una tendencia habitual en los estudios del ámbito educativo altamente feminizados, apreciándose diferencias en los datos por titulación, ya que en el caso del Grado de Educación Infantil la presencia de hombres solo fue del 4,6%, por el 28,9% de presencia masculina en el Grado de Educación Primaria. Por último, la edad media de los participantes fue de 21,3 años, como puede resultar lógico, con algo más de edad media los estudiantes del tercer curso (21,8) que los de primero (20,7). En la Cuadro 1 se pueden observar los detalles comentados sobre los sujetos informantes de la investigación, segmentados por grados, curso, sexo y edad.

Cuadro 1

Perfil de las personas participantes en la investigación por grado, curso, sexo y edad

Grupo	Hombres		Mujeres		TOTAL		Edad media	
	n	%	n	%	n	%		
Educación Infantil	1º A	2	4,4	43	95,6	45	14,4	21,0
	1º B	3	5,0	57	95	60	19,2	20,9
	1º C	2	4,2	46	95,8	48	15,4	20,3
Educación Primaria	3º A	20	33,3	40	66,7	60	19,2	21,4
	3º B	15	33,3	30	66,7	45	14,4	22,1
	3º C	11	20,4	43	79,6	54	17,3	21,8
<i>Total</i>		<i>53</i>	<i>17</i>	<i>259</i>	<i>83</i>	<i>312</i>	<i>100</i>	<i>21,3</i>

Instrumento

Con la finalidad de recoger información abierta y descriptiva de un extenso número de participantes, se diseñó de forma emergente un sencillo cuestionario *ad-hoc* en el que se pudiera volcar con las propias palabras las temáticas y el contenido de los sueños que los protagonistas recordaban con mayor claridad y especial significatividad. Este cuestionario, denominado “Sueños y Sistema educativo”, cumplimentado presencialmente en formato papel y cuya apariencia se puede apreciar en la Figura 1, se organizaba en torno a cuatro dimensiones:

- **Presentación:** Donde se exponía su finalidad y se explicaban las instrucciones para su cumplimentación.
- **Perfil:** En la cual se pedían datos sobre la edad, el sexo y sobre cuántos días recordaban lo que sueñan aproximadamente por semana.
- **Sobre los sueños en el sistema educativo:** En esta dimensión se interrogaba, en primer lugar, por la frecuencia en la que sus sueños estaban relacionados con su trayectoria escolar en una escala de: Siempre, Muchas veces, Algunas veces, Pocas veces y Nunca. En segundo lugar, se debía redactar el argumento

de tres sueños que recordaran con especial claridad en una sola línea para cada uno y detallar en qué etapa del sistema educativo se produjeron.

- Descripción de un sueño: Por último, se les pedía que describieran más detalladamente algún sueño que recordaran de manera significativa, ofreciéndoles un cuadro de texto con suficiente espacio. Para concluir, debían especificar también la etapa y el tipo de centro en el que se encontraban.

Figura 1

Cuestionario “Sueños y Sistema educativo”

Cuestionario “Sueños y Sistema Educativo”

1. Presentación

Este cuestionario es totalmente anónimo. Su única finalidad es recoger información para realizar un estudio descriptivo sobre las temáticas y contenido de los sueños sobre el sistema educativo que tienen sus protagonistas. Los datos obtenidos mediante el cuestionario “Sueños y Sistema Educativo” serán analizados para su posible difusión con fines académicos.

Lee detenidamente el contenido del cuestionario y si necesitas alguna aclaración, no dudes en preguntar antes de contestar.

¡Muchas gracias por tu colaboración!

2. Tu Perfil

EDAD: SEXO: Hombre Mujer Otro:

De manera aproximada, en una semana ¿Cuántos días recuerdas lo que sueñas? (0-7):

3. Sobre tus sueños en el Sistema Educativo

A. ¿De los que recuerdas, con qué frecuencia tus sueños giran en torno a tu trayectoria escolar?

Siempre Muchas veces Algunas veces Pocas veces Nunca

B. Escribe brevemente el argumento de 3 sueños que recuerdes con especial claridad que se sitúen en el sistema educativo. Señala en qué etapa se produjeron (EI, EP, ESO, FP, Universidad):

1. Etapa:

2. Etapa:

3. Etapa:

4. Describe un sueño

Describe más detalladamente algún sueño particular que recuerdes de manera significativa.

¿En qué etapa del sistema educativo fue el sueño?

¿Era un centro público, concertado o privado?

Análisis de datos

Finalizado el procedimiento de recogida y digitalización de la información a partir del cuestionario “Sueños y Sistema Educativo”, se procedió al análisis de sus datos textuales y sus datos numéricos (o tratados como tales). Para estos últimos, se han calculado los estadísticos descriptivos con la ayuda del paquete estadístico IBM SPSS Statistics (v. 24).

Respecto a los datos textuales provenientes de las preguntas abiertas del cuestionario sobre argumentos y descripciones de los sueños, se han analizado siguiendo el esquema general para el análisis de datos cualitativos (Miles y Huberman, 1994) en el que concurren tareas de reducción, disposición y transformación de estos datos, así como la obtención y la verificación de conclusiones a partir de la categorización de las

unidades de información por tipo de significados. El sistema de categorías utilizado, detallado en el siguiente apartado y obtenido tras un minucioso proceso de triangulación entre investigadores, se ha establecido de manera emergente utilizando una triple jerarquía de metacategoría, categoría y subcategoría para intentar ser lo más exhaustivos posible en el análisis. No obstante, debido al gran número de información disponible y la enorme dispersión de las respuestas obtenidas, se ha tomado el criterio de unir en “Otros” aquellas categorías y subcategorías con una frecuencia <3 y las metacategorías <10 .

3. Resultados

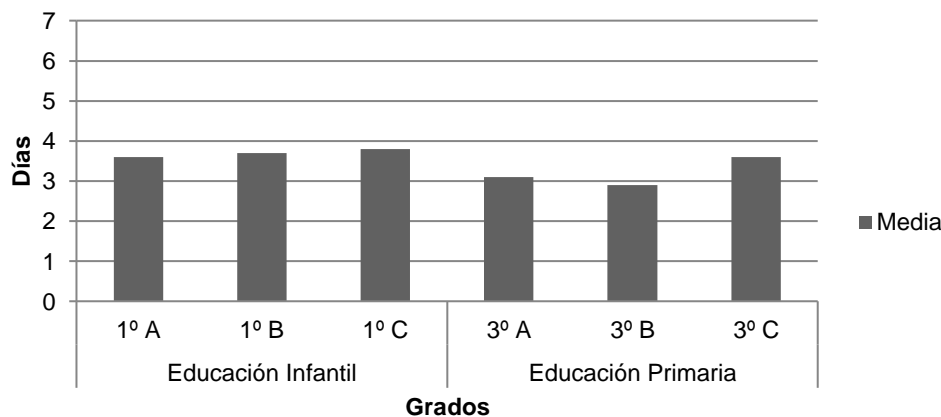
A continuación, se exponen los resultados obtenidos, dividiendo el discurso en coherencia con los objetivos de investigación propuestos.

3.1. Frecuencia de los sueños sobre la trayectoria escolar

El primer interrogante que pretendíamos abordar era con qué recurrencia los estudiantes tienen sueños relacionados con su experiencia en el sistema educativo. Con el fin de equilibrar esta frecuencia, inicialmente se les pedía que, de manera global, especificaran cuántos días de la semana podían recordar el contenido de sus sueños. De forma media, los participantes en la investigación declaran recordar sus sueños justamente la mitad de los días de la semana (3,5), es decir, entre 3 y 4 noches semanales pueden distinguir y recordar lo que han soñado. Como se puede apreciar en la Figura 2, todos los grupos están dentro de ese umbral, a excepción de 3ºB, cuya media solo llega a 2,9 días por semana. En el extremo opuesto, los componentes de 1ºC llegan a recordar sus sueños de media 3,8 días por semana.

Figura 2

Días que recuerdan los sueños en una semana

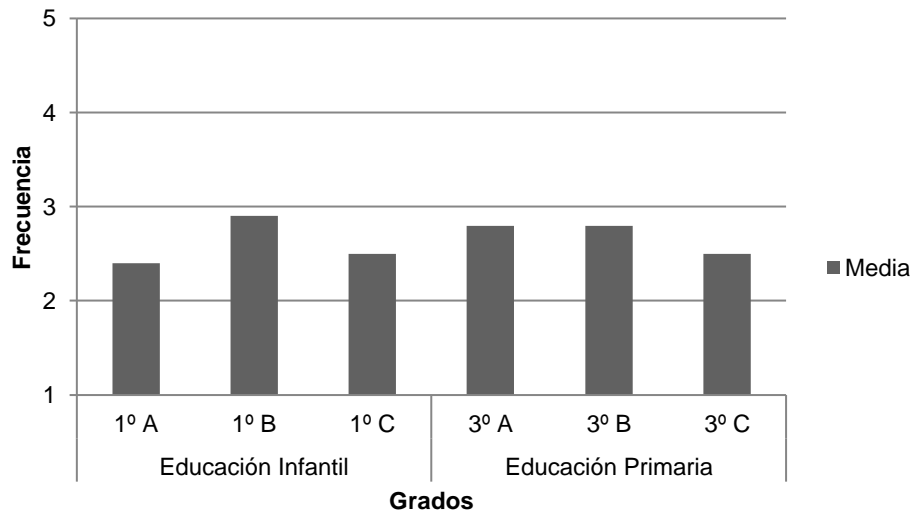


Posteriormente, se les cuestionó en relación con los sueños que recuerdan, cuántos giran en torno a su trayectoria escolar, pudiendo responder en una escala Likert compuesta por las opciones Siempre (5), Muchas veces (4), Algunas veces (3), Pocas veces (2) y Nunca (1). Los resultados muestran que el 82,1% (256 personas) se sitúan entre la opción “pocas veces” y “algunas veces”. Los restantes se dividen entre “nunca” (4,2% - 13), “muchas veces” (12,2% - 38) o “siempre” (1% - 3). En la Figura 3 se aprecia que la media de todos los grupos se sitúa entre los valores 2 y 3, siendo la media global de todos los participantes 2,7.

A la vista del análisis realizado, se podría concluir que el alumnado informante en este estudio recuerda sus sueños 1 de cada 2 días. Además, de estos que recuerdan, algo menos de la mitad estarían relacionados con sus experiencias escolares y universitarias (42,5% si atendemos a la proporción de la escala), obteniéndose así una aproximación de 1,5 sueños de media por semana relacionados con el sistema educativo.

Figura 3

Frecuencia de los sueños sobre el sistema educativo



3.2. Temáticas de los argumentos de los sueños

En este apartado, central en nuestro estudio, entramos a conocer sobre qué temas sueñan los participantes en relación con su trayectoria académica. Para ello, recordemos que cada estudiante expuso brevemente -en una sola línea- el argumento de 3 sueños que recordaba con especial claridad situados en el sistema educativo y señaló en qué etapas se produjeron. Dado que son 312 cuestionarios, se podían expresar un máximo de 936 sueños, aunque finalmente fueron cumplimentados 756 (80,1%). En este caso, se ha categorizado cada sueño en una única temática.

En el Cuadro 2 se aporta el sistema de categorías completo que se ha construido de manera emergente atendiendo a las respuestas abiertas. A pesar de los criterios de reducción explicados en el apartado de análisis de datos, este sistema es extenso, muy diverso y rico de significados, intentando captar la gran cantidad de connotaciones y variaciones de los sueños de la manera más sistemática que ha sido posible.

Las metacategorías temáticas con más frecuencia son las Tareas de evaluación (262 sueños - 34,7%), es decir, aquellos sueños cuyos argumentos están centrados en realizar exámenes, trabajos o exposiciones orales y las Calificaciones (185 - 24,5%) sobre aprobar o suspender exámenes, asignaturas, cursos, etc. Ya de una forma menos recurrente, siempre por debajo del 10% de frecuencia, encontramos el resto de metacategorías. A las dos anteriores les sigue Sucesos (75 - 9,9%) que recoge situaciones conflictivas y tendentes al desastre respecto al colegio, los compañeros o el profesorado y Sucesos personales (73 - 9,7%), en el que los sueños giran en torno a situaciones desagradables o no deseables vividas en primera persona, como llegar tarde, quedarse encerrado, caerse, perderse o ser castigado. Posteriormente encontramos argumentos relacionados con Lugares (43 - 5,7%), es decir, donde se resalta el contexto físico donde se centraban los sueños -aula, excursiones o el patio- o con la Vestimenta

(25 - 3,3%) inapropiada que se llevaba por haberse equivocado, ir desnudos o descalzos.

En la metacategoría Emociones y sentimientos (29 - 3,8%) se han incluido aquellos argumentos donde el énfasis estaba en lo que sentía el protagonista, normalmente también con carácter negativo, como vergüenza, estrés, miedo o preocupación. En Carrera universitaria (17 - 2,2%) se han considerado los sueños relacionados con las prácticas profesionales y la matrícula, y en Futuro profesional (14 - 1,9%) aquellos donde los estudiantes ya se veían como docentes. Respecto a la metacategoría Eventos positivos (14 - 1,9%), cabe aclarar que se construyó como contraposición a la tendencia generalizadamente negativa de los sueños, y donde se recogen, de manera específica, situaciones agradables o satisfactorias para los estudiantes, como las relaciones sentimentales o de amistad, graduarse o ganar algún premio. Se completa el sistema con Otros (19 - 2,5%), donde se aglutinan temáticas sin suficiente frecuencia ni significación común como las relacionadas con actividades variadas (fútbol, teatro...), con los docentes o las transiciones escolares.

Cuadro 2

Sistema de categorías completo sobre argumentos de los sueños

Categoría	Subcategoría	Frecuencia
<i>Tareas de evaluación (262)</i>		
Exámenes (212)	Llegar tarde / Dormido	66
	En blanco / No saber	30
	Realizándolo	27
	No poder estudiar	22
	Equivocación de Fecha / Contenido / Aula	22
	Estudiando / Lo estudiado	19
	Dar la calificación	6
	Copiando	4
	Se acaba el tiempo	3
	Preguntas	3
	Otros [Quemarlo / Revisión...]	10
Trabajos (20)	No entregarlo / No realizarlo	17
	Otros [Entrega / Cada vez más]	3
Exposiciones orales (18)	En blanco / Salir mal	9
	Realizándola	6
	Otros [Ir desnudo / TFG...]	3
Selectividad (12)	Llegar tarde / Dormido	5
	Realizándola	4
	Otros [Olvido DNI / Preguntas]	3
Calificaciones		185
Suspender (144)	Exámenes	88
	Asignaturas / Todo	38
	Selectividad	18
Aprobar (24)	Exámenes	13
	Asignaturas / Todo	8
	Selectividad	3
Repetir (10)	Curso	10
Sobresaliente (5)	Exámenes / Asignaturas	5
Matrícula de honor (2)	Otros [Negada / Mejores notas]	2
<i>Sucesos (75)</i>		
Colegio (29)	Incendio / Inundación	10
	Modificado	7
	Vacío / Suspendido	4
	Desaparición / Destrucción	3

	Otros [Plaga / Asalto...]	5
Compañeros (23)	Pelea / Discusión	10
	Le ignoran / Le acosan	7
	Otros [Secuestro / Desmayo...]	6
	Pelea / Discusión	12
Profesores (15)	Otros [Muere / Se marcha...]	3
	Apocalipsis zombi	3
Ficción (8)	Otros [Fantasmas / Piratas...]	5
	<i>Sucesos personales (73)</i>	
Llegar tarde (26)	A clase	18
	Dormida	7
	Excursión	1
Encierro (17)	Colegio	12
	Otros [Ascensor / Baño...]	5
Caída (5)	Otros [Patio / Escalera...]	5
Perdido (5)	Centro	4
	Excursión	1
Agresión (3)	Otros [Profesor / Libros]	3
Castigo (3)	Otros [No hacer tarea / Hacerla mal...]	3
Otros [Robo / Ahogo / Heridas...] (14)	Otros	14
<i>Lugares (43)</i>		
Aula (14)	Dando clase	10
	Con compañeros	4
Excursión (14)	General	4
	Fin de curso	4
	Otros [Zoológico / Nieve...]	6
Patio (7)	Jugando	7
Centro Antiguo (3)	General	3
Otros [Cuarto / Casa / Erasmus] (5)	Otros	5
<i>Emociones y sentimientos (29)</i>		
Vergüenza y ridículo (8)	Se reían compañeros	4
	Otros [Por profesor / Exposición...]	4
Estrés y agobio (7)	Exámenes	4
	Otros [Selectividad / Clases...]	3
Miedo (6)	Profesor	3
	Otros [Exámenes / Exposición...]	3
Preocupación (3)	Otros [Tutoría / Selectividad...]	3
Otros [Angustia / Alegría / Lástima...] (5)	Otros	5
<i>Vestimenta (25)</i>		
Equivocación (9)	Pijama	5
	Otros [Toalla / Sin ropa interior...]	4
Desnuda (8)	Clase	4
	Patio / Colegio	4
Zapatos (8)	Descalza	6
	Otros [Gatos / Zapatillas]	2
<i>Carrera universitaria (17)</i>		
Prácticas profesionales (12)	Problemas	5
	Realizándolas / De excursión	4
	Otros [Contratación / Aceptada]	3
Matrícula (5)	No poder entrar / Finalizarla	4
	No poder pagarla	1
<i>Futuro profesional (14)</i>	General	8

Docente (13)	Otros [Infantil / Educación Física ...]	5
Propietario (1)	Centro Infantil	1
<i>Eventos positivos (14)</i>		
Relaciones (6)	Enamorarse / Sexo / Pedir salir	3
	Conocer compañeros	3
Graduación (4)	Bachillerato / Sin especificar	4
Ganar premio (3)	Torneo / Educación física	3
Encargado (1)	Magia	1
<i>Otros [Actividades variadas / Docentes / Transición] (19)</i>		
Actividades variadas (9)	Fútbol / Deportes	5
	Otros [Teatro / Televisión...]	4
Docentes (7)	Otros [Metodología / Cambiaban...]	7
Transición (3)	Cambio de clase / Instituto	3

De una forma más concreta, el sueño más repetido -88- se centra en visualizarse suspendiendo un examen, lo que supone más de 1 de cada 4 estudiantes (28,2%). Algunos ejemplos sobre estos argumentos se adjuntan a continuación:

Suspender un examen que me he preparado muy bien. (B51)

Suspendía un examen importante. (D18)

En segundo lugar, encontramos el sueño recurrente de llegar tarde o quedarse dormido para ir a un examen, una temática que se ha encontrado un total de 66 veces (21,2% de los estudiantes):

Llegar tarde al examen más difícil. (A11)

Llegaba tarde a un examen porque me quedé dormida. (E20)

Los siguientes sueños más compartidos están todos englobados en las dos categorías más comunes, sobre realizar Exámenes (Tareas de evaluación) y Suspender (Calificaciones). Así, la siguiente temática (38) más repetida es la de soñar suspender asignaturas o todo en el curso, le sigue quedarse en blanco o no saber realizar un examen (30). Un ejemplo de cada una de estas subcategorías se ofrece bajo estas líneas:

Vi en el campus que había suspendido una asignatura. (B06)

Estar sentada ante un examen y no saber hacerlo. (F08)

A los anteriores sueños, les siguen estar realizando un examen (27), no poder estudiar para un examen (22), equivocarse en la fecha, el contenido o el aula de un examen (22) o estar estudiando, cómo no, para un examen (19). Ejemplos de cada una de las temáticas son:

Hacer el examen de matemáticas. (F27)

Un día llegaba a un examen y no me había dado tiempo a estudiarlo. (D23)

Me presento a un examen en el día equivocado. (D45)

Estudio contenidos del próximo examen. (B47)

Finalmente, podemos destacar sueños sobre suspender selectividad (18), es decir, las pruebas de acceso a la universidad, y llegar tarde a clase (18), el más repetido excluyendo aquellos relacionados con la evaluación. El último argumento con una frecuencia igual o superior a 15 es no entregar o no realizar trabajos demandados en clase (17). A continuación, un ejemplo de estas tres temáticas:

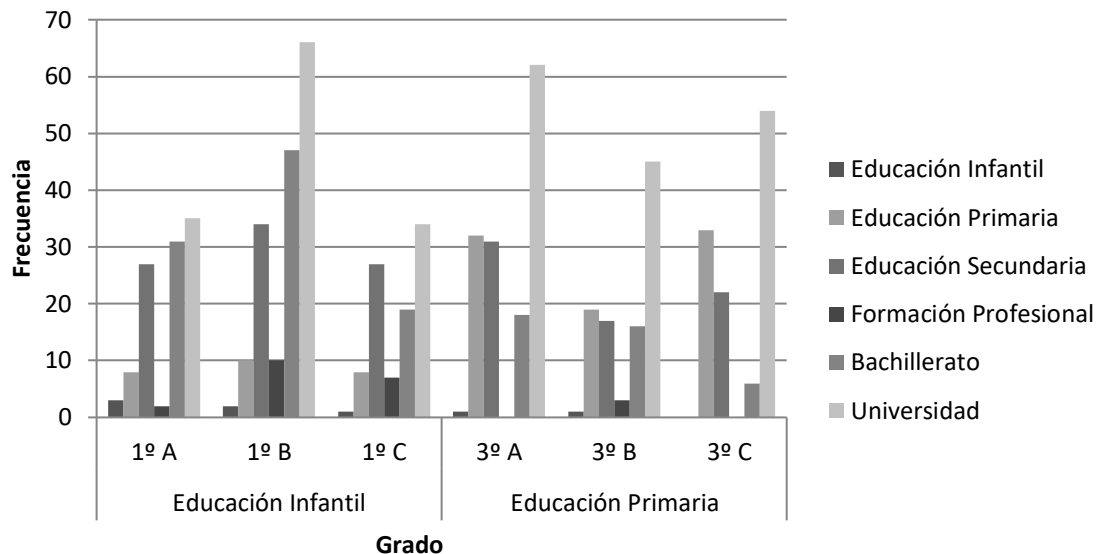
Suspender selectividad. (A30)

Llegar tarde a clase. (C38)

Era la fecha de entrega de un trabajo y no lo había entregado. (E07)

Para concluir, respecto a la etapa escolar en la que se dieron los argumentos de los sueños aportados, tal y como se aprecia en la Figura 4 segmentado por grupos, en su mayoría se sitúan en su actual etapa universitaria (39,2% - 296 sueños), seguido de la Educación Secundaria (20,9% - 158), Bachillerato (18,1% - 137), Educación Primaria (14,6% - 110), Formación Profesional (2,9% - 22) y en Educación Infantil con solo el 1,1% (8). Por último, se repiten en varias etapas el 2,2% (17) de los sueños y no concretan el 1,1% (8).

Figura 4
Distribución de los sueños por etapas educativas



3.3. Descripciones de los sueños más significativas

Para profundizar en los tópicos de los sueños que el alumnado recordaba de manera más significativa, se le invitó a redactar detalladamente un único sueño, que podría ser uno de los anteriores expuestos en los argumentos u otro distinto. Para completar la descripción, al igual como en el caso anterior, debía especificar en qué etapa del sistema educativo fue, pero en esta ocasión, también si el centro donde se encontraba en ese momento era público, concertado o privado.

De los 312 participantes, cumplieron esta descripción un total de 245 (78,5%). No obstante, a diferencia del anterior análisis de las temáticas, en esta ocasión las connotaciones de las descripciones de los sueños han permitido agrupar cada sueño en más de una categoría de análisis, siendo en total 378 las referencias realizadas.

Como se puede comprobar en el sistema de categorías completo mostrado en el Cuadro 3, las metacategorías con más referencias vuelven a ser, por este orden, las referidas a las Tareas de evaluación (127 referencias - 33,6%) y las Calificaciones (68 - 18%). No obstante, en esta ocasión la metacategoría sobre Emociones y sentimientos (48 - 12,7%) asciende a la tercera posición, ya que al tratarse de redacciones más profundas ha sido más habitual hacer mención explícita a qué estaban sintiendo en el momento del sueño, aunque se pueden comprobar que en su mayoría continúan siendo de tendencia negativa.

Suben también de lugar los Sucesos personales (33 - 8,7%), superando ahora a los sueños referidos a Sucesos (30 - 7,9%), probablemente por considerarse más

significativos aquellas experiencias vividas en primera persona. Completan el análisis las metacategorías sobre la Carrera universitaria (25 - 6,6%), Lugares (16 - 4,2%), Vestimenta (12 - 3,2%) y Otros (19 - 5%) que en este análisis aglutina una mayor cantidad porcentual de respuestas sin suficientes reiteraciones.

Cuadro 3

Sistema de categorías completo sobre descripciones de los sueños

Categoría (f)	Subcategoría	Frecuencia
<i>Tareas de evaluación (195)</i>		
Exámenes (102)	Llegar tarde / Dormido	28
	En blanco / No saber	17
	Estudiando / Lo estudiado	16
	Equivocación de Fecha / Contenido / Aula	12
	Realizándolo	8
	No poder estudiar	5
	Dar la calificación	4
	Copiando	4
	Preguntas	4
	Otros [Se acaba el tiempo / Revisión...]	4
Exposiciones orales (10)	En blanco / Salir mal	7
	Otros [Ir desnudo / TFG...]	3
Selectividad (8)	En blanco / No hacerla	5
	Otros [Olvido DNI / Estudiando...]	3
Trabajos (7)	No entregarlo / No realizarlo	6
	No paraban	1
<i>Calificaciones (68)</i>		
Suspender (54)	Exámenes	30
	Asignaturas / Todo	21
	Otros [Selectividad / TFG]	3
Aprobar (9)	Exámenes / Asignaturas	8
	Trabajos	1
Sobresaliente (4)	Exámenes / Asignaturas	4
Repetir (1)	Curso	1
<i>Emociones y sentimientos (48)</i>		
Estrés y agobio (13)	Exámenes	13
Vergüenza y ridículo (9)	Se reían compañeros	6
	Otros [Exposición / Desnudo...]	3
Angustia y ansiedad (9)	Exámenes	7
	Otros [Selectividad / Dando clase]	2
Miedo (5)	Profesor	3
	Prácticas	2
Felicidad y alegría (3)	Otros [Exámenes / Prácticas...]	3
Otros [Preocupación / Indignación / Lástima...]	Otros	9
<i>Sucesos personales (33)</i>		
Llegar tarde (9)	A clase	8
	Dormida	1
Encierro (5)	Colegio	4
	Escalera	1

Caída (4)	Otros [Al vacío / Pasillo...]	4
Persecución (3)	Otros [Toro / Personas]	3
Otros [Agresión / Ahogo / Heridas...] (12)	Otros	12
<i>Sucesos (30)</i>		
	Modificado	5
Colegio (15)	Incendio / Inundación	4
	Vacío	3
	Otros [Asalto / Destrucción...]	3
Compañeros (8)	Pelea / Discusión	3
	Otros [Heridas / Separación...]	5
Ficción (4)	Otros [Exorcista / Zombis...]	4
Profesores (3)	Pelea / Discusión	3
<i>Carrera universitaria (25)</i>		
Prácticas profesionales (17)	Problemas	8
	Realizándolas	6
	Otros [Contratación / Aceptada]	3
Matrícula (8)	No poder entrar / Finalizarla	4
	Expulsión / Abandono	4
<i>Lugares (16)</i>		
Aula (6)	Dando clase	6
Patio (4)	Jugando	3
	Carnaval	1
Excursión (3)	General / Fin de curso	3
Otros [Naturaleza / Centro antiguo] (3)	Otros	3
<i>Vestimenta (12)</i>		
Zapatos (7)	Descalza	4
	Zapatillas	3
Desnuda (4)	Clase / Colegio	4
Equivocación (1)	Uniforme	1
<i>Otros [Futuro profesional / Eventos positivos / Docentes / Actividades variadas /] (19)</i>		
Futuro profesional (8)	Docente	8
Eventos positivos (5)	Graduación	3
	Otros [Sexo / Conocer compañeros]	2
Actividades variadas (3)	Otros [Ir en coche / Hablándole]	3
Docentes (3)	Otros [Desaparición / No dejaban...]	3

Centrándonos ahora en las subcategorías de análisis, se comprueba que el mayor porcentaje de referencias en las descripciones de estos sueños significativos vuelve a darse en suspender exámenes (30 referencias), aunque con un porcentaje relativo de estudiantes bastante inferior que anteriormente (9,6%), algo que muestra mayor equilibrio entre opciones respecto a los argumentos concretos expuestos. Un par de ejemplos de sueños etiquetados en esta subcategoría serían los siguientes:

Cuando estaba en periodo de exámenes soñé que el profesor de matemáticas me decía que había suspendido y que tenía que repetir el examen al día siguiente. No encontraba los resúmenes que había hecho antes y cuando me desperté, estaba sonámbula buscando entre mis apuntes. (D13)

Me vinieron dos o tres profesores de la Universidad y me dieron los exámenes, todos suspensos con menos de un 4. Por esos exámenes me desterraban del lugar donde estudiaba y vivía. (F19)

En el segundo lugar, volvemos a encontrar sueños que giran en torno a llegar tarde o quedarse dormido a la hora de acudir a un examen (28 referencias - 9% de los estudiantes). Exponemos a continuación dos descripciones sobre esta circunstancia:

Llegar tarde a un examen y cuando entro ya ha acabado y me niegan el derecho a hacerlo. Con el trabajo que me había costado, terminaba llorando y despertándome con ansiedad. (B16)

Tenía un examen a las 15:30 h y de repente estaba en un piso y entraron unas personas que querían matarme. Yo estaba preocupada porque tenía que hacer el examen. Pude escapar del piso y salí corriendo hasta el edificio de la Universidad, podía visualizarlo, pero nunca llegaba. Una persona me seguía corriendo, me alcanzó y comenzamos a pelear, miré el reloj y se pasaba la hora del examen. (D35)

La última de las subcategorías que supera las 20 referencias es suspender asignaturas o todo el curso (21 - 6,7% de los estudiantes), volviendo a ocupar la tercera posición como ocurría anteriormente respecto a las temáticas más recurrentes. Una muestra de este tipo de sueño sería:

No lograba pasar Bachillerato porque me quedaba matemáticas y no conseguía aprobarla, siempre sacaba un 4. En la realidad, me quedaron las matemáticas de 4º de ESO. Esto me causa pesadillas, además, el profesor me decía cosas para aprobar (hacer la tarea, etc.) y después no era así. (A14)

En un escalón inferior, aparecen varias subcategorías dentro de la categoría exámenes (metacategoría Tareas de evaluación) que vuelve a ser la más frecuente con 102 referencias sobre los 378 totales (27%). Concretamente, quedarse en blanco o no saber realizar un examen (17), estar estudiando o soñar con lo que se ha estudiado (16) o equivocarse en la fecha, el contenido o el aula a la hora de presentarse a un examen (12). Un ejemplo de cada una de ellas se ofrece a continuación:

Me daban el examen y no tenía ni idea de qué tema era, no sabía ni por dónde empezar. Me quedaba completamente en blanco, estaba muy nerviosa, así que intenté preguntarle a mi compañero. El profesor se dio cuenta y me sacó del aula. (D17)

Estaba sentada estudiando como si nunca me hubiese ido a dormir, pero no me conseguía aprender nada. Estaba en bucle, repasando lo mismo una y otra vez, hasta que sonó el despertador. (F16)

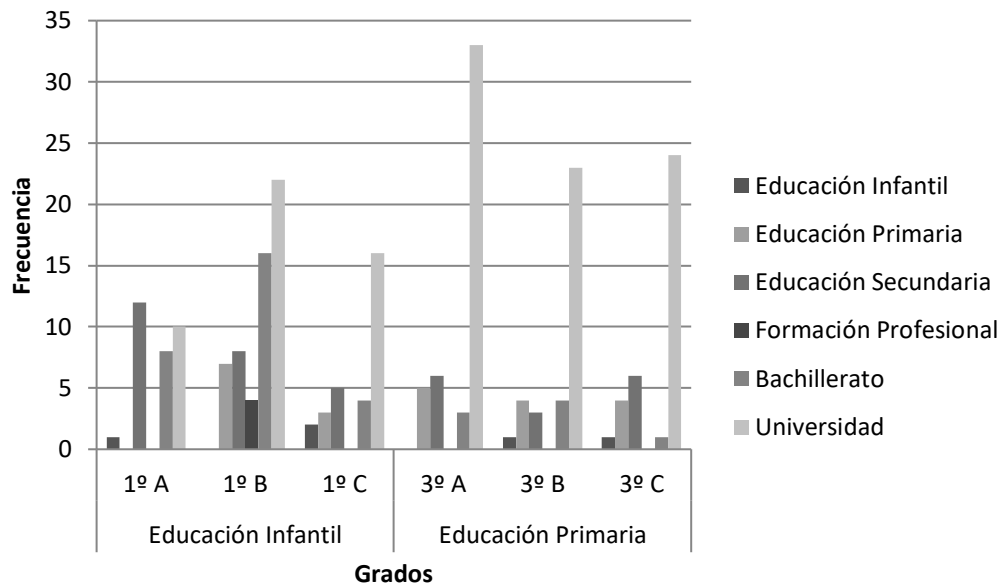
Tras haber estudiado durante varias semanas un examen en Bachillerato, suspendía porque lo que me había estudiado no tenía nada que ver con las preguntas que me hacía el profesor (era mi último examen). (C31)

Concluimos el repaso de las subcategorías más recurrentes con las únicas dos que nos quedan que superan las 10 menciones. Se trata de sentir estrés y agobio ante un examen (13) dentro de la metacategoría Emociones y sentimientos, así como sucesos personales varios (12). Veamos un ejemplo de estas dos últimas temáticas:

Tenía muchos exámenes en muy poco tiempo, aproximadamente en una semana. A pesar de haber empezado con tiempo, me faltaba. Entonces, comencé a llorar de agobio y me estresé mucho, pero pensé en relajarme porque sería mejor y así me daría tiempo a terminarlo todo. (A17)

Cuatro chicos me querían violar en el instituto, me doy cuenta y aviso al profesor, a mis compañeros y a los demás para que me ayuden. Llamo a mi familia por teléfono, pero nadie me cree. Nadie me ayuda. Al salir del instituto me secuestran y me meten en una habitación o coche, consigo escapar por un despiste de los secuestradores y corro hasta mi casa. Ellos van detrás mía, y antes de llamar al timbre me cogen y me despierto. (D34)

Figura 5
Distribución de los sueños por etapas educativas



La mayoría de las 245 descripciones de estos sueños, tal y como se aprecia en la Figura 5, se han dado, como también ocurría con los argumentos, en la etapa universitaria (128 - 52,2%), aunque con un mayor porcentaje, probablemente debido al hecho de que es más sencillo detallar sueños más recientes. Le siguen Educación Secundaria (40 - 16,3%), Bachillerato (36 - 14,7%), Educación Primaria (23 - 9,4%), Educación Infantil (5 - 2%) y Formación Profesional (4 - 1,6%). Se repiten en varias etapas un 2% (5) de los sueños y no concretan el 1,6% (4).

En último lugar, respecto al tipo de centro donde se dieron los sueños descritos, un 86,9% (213) tuvieron lugar en centros públicos, 6,1% (15) en concertados y tan solo un 1,2% (3) en colegios de titularidad privada. En 12 ocasiones (4,9%) no se especifica el tipo de centro y 2 personas (0,8%) afirmaron haber tenido el mismo sueño en varios tipos de colegios.

4. Discusión y conclusiones

En este estudio se han abordado las percepciones del alumnado universitario sobre su experiencia escolar, especialmente en el terreno de la evaluación, por una vía que, atendiendo al campo de estudio, no es nada convencional: los sueños. Unos sueños que forman parte de la vida de todo ser humano y que no solo son imprescindibles, fisiológica y emocionalmente hablando para la supervivencia de nuestros cerebros, sino que además reflejan de forma simbólica las experiencias, las vivencias y los sentimientos de toda persona, incluyendo, cómo no, nuestra relación con el mundo académico. De hecho, los sueños pueden considerarse ese espacio que se constituye como un verdadero currículum oculto (Torres, 2005) sobre lo que realmente aprendemos en el sistema educativo que vendría a completar nuestro currículum explícito oficial de la vigilia.

Partiendo de los objetivos propuestos en esta investigación y después de un laborioso proceso de análisis de datos, en los resultados se ha podido constatar, en primer lugar, y de forma media, que los estudiantes participantes suelen tener al menos un sueño

por semana cuyo argumento gira en torno al sistema educativo. Sabemos que la memoria para los contenidos de los sueños se desvanece rápidamente y tiende a desaparecer (Tirapu, 2012), aun así, parece que el ámbito académico guarda un importante lugar en el imaginario onírico del alumnado universitario.

En segundo lugar, y centrándonos en el análisis de las temáticas y el contenido de los sueños sobre la trayectoria escolar, se ha hallado que casi 6 de cada 10 sueños (exactamente el 59,1%) versan sobre el ámbito de la evaluación, concretamente sobre las tareas de evaluación y las calificaciones de estas. A pesar de la gran diversidad argumental analizada, la tendencia general ha sido que los sueños sean eminentemente negativos, amenazas latentes que evolutivamente deberían servirnos para estar preparados para poder reaccionar ante las situaciones adversas que visualizamos. Así, los sueños concretos que con más frecuencia se han mencionado, han sido, cómo no, que suspendían exámenes y que llegaban tarde a los mismos, situaciones de gran estrés que pueden quedar grabadas para el resto de nuestras vidas en la memoria emocional de cada persona y que ya parecen haberse convertido en sueños universales en las sociedades modernas (Valli et al., 2005).

En tercer lugar, al profundizar en los tópicos de los sueños más significativos para el alumnado universitario participante, se vuelve a encontrar que el ámbito de la evaluación es el más destacado, estando la mitad de los argumentos (51,6%) relacionados con las tareas de evaluación y las calificaciones. No obstante, en este aspecto las connotaciones emocionales, inherentes a los sueños, especialmente en los amenazantes, son más evidentes que en el anterior caso. Así, el estrés, el agobio, la vergüenza, la ansiedad o el miedo son acompañantes comunes al detallar los estudiantes más profundamente los contenidos de los sueños que mejor recuerdan, una incomodidad contextual que puede hacernos reflexionar sobre si realmente se están dando las condiciones de flexibilidad, diversidad y equidad en nuestras aulas que nos hagan avanzar hacia una educación inclusiva y abierta a todas las personas (Márquez et al., 2021).

A pesar de los clarificadores resultados, la sensación es que una de las limitaciones de este trabajo está referida a las interpretaciones acotadas que se han ofrecido, ya que podrían ser tan amplias que se antojan imposibles de englobar en tan poco espacio, por ejemplo, la repercusión de nuestra proyección externa mediante la vestimenta o los zapatos, el ansia por la desaparición, la destrucción o el incendio de los centros educativos, la repercusión de las pruebas selectivas o incluso de los daños emocionales provocados por los docentes, han quedado fuera de un análisis más pormenorizado al ser imprescindible priorizar la exposición de los resultados por frecuencias de aparición. Otras limitaciones de este estudio podrían relacionarse con el hecho de no haber profundizado más en las interpretaciones que realizan los protagonistas mediante entrevistas o lo reducido de los participantes, a pesar de enfocarse como un estudio cualitativo, respecto a una temática que podría englobar a prácticamente toda la población. De hecho, sería de interés continuar en el futuro con esta línea de investigación, prácticamente inédita, mediante otros tipos de técnicas e instrumentos de recogida de información e incluso otros enfoques metodológicos al aquí presentado. También plantear estudios similares en otras etapas del sistema educativo nos podría arrojar interesantes datos sobre las distintas representaciones y evolución de las mismas, durante el desarrollo de los estudiantes.

En definitiva, con este artículo hemos comprobado que en ningún caso las imágenes escolares que refleja nuestro cerebro en los sueños se centran en aprendizajes explícitos como situaciones históricas, personajes relevantes, dilemas reflexivos o

descubrimientos científicos. Más bien, todo lo contrario, lo que realmente entrenamos es cómo gestionar las preocupaciones y las inquietudes que provocan las tareas de evaluación, especialmente la realización de exámenes. Por tanto, estos resultados nos ponen en la tesitura de elegir entre aprender con sentido y relevancia o aprender a hacer exámenes, y es el propio sistema, con la colaboración diaria de los docentes, el que nos empuja hacia la segunda.

Y este aprendizaje a examinarnos no se alimenta solo de componentes cognitivos y habilidades diversas, sino también componentes que tienen que ver con nuestro sentir, es decir, nos prepara para la vivencia emocional de unas situaciones tensas, poco amigables y sometidas a control y vigilancia. De ahí, la importancia de poner en práctica procesos de evaluación transparentes y basados en la retroalimentación que aporten confianza e interés al alumnado sobre el proceso evaluador (Pegalajar, 2021), entendiéndolo, inexcusablemente, como una práctica orientada al aprendizaje de los implicados –tanto estudiantes como docentes–, ya sea para confirmar, adaptar o desarrollar dicho aprendizaje (Ibarra y Rodríguez-Gómez, 2019).

Pero parece que, a diferencia de estas expectativas teóricas, lo que de verdad hemos aprendido en nuestra experiencia escolar es a enfrentarnos a los exámenes, no solo desde un punto de vista académico, sino también desde una perspectiva emocional (Immordino-Yang, 2016) para solventar con éxito estas situaciones tensas y, en general, afrontar estas responsabilidades que son percibidas como desagradables y estresantes. Una realidad universal reproducida, una y otra vez, quizá también porque las personas que somos docentes, en algún momento de nuestro tránsito, perdimos de referencia lo que para nosotros mismos significaron los exámenes, tendiendo ahora a reproducir lo que en otrora puede ser que interpretáramos como coletazos de una autoridad perversa y que se justifica actualmente desde la profesionalidad y la rigurosidad para medir conocimientos, obviando, como si de un mal sueño se hubiera tratado, nuestra propia empatía, nuestra capacidad de avanzar hacia algo mejor y las sabidas repercusiones para la salud, la autoestima o nuestro propio destino personal y profesional (McArthur, 2019) que esto nos provocaba. Y es que, en el ámbito de la evaluación, cualquier tiempo pasado, no tuvo por qué ser mejor.

Referencias

- Aguilar, L.A., Caballero, S., Ormea, V., Aquino, R., Yaya, E., Portugal, A., Gómez, J., Zavaleta, J. y Muñoz, A. (2017). Neurociencia del sueño: Tol en los procesos de aprendizaje y calidad de vida. *Apuntes de Ciencia y Sociedad*, 7(2), 103-109.
<http://doi.org/10.18259/acs.2017015>
- AA.VV. (2020). *Actas del Congreso Internacional EVALtrends2020. Evaluación como aprendizaje en educación superior: Implicar a los estudiantes en las prácticas de evaluación*. Cátedra UNESCO-Evaluación, Innovación y Excelencia en Educación de la Universidad de Cádiz.
- Boud, D. (2006). Foreword. En C. Bryan y K. Clegg (Eds.), *Innovative higher education* (pp. xvii-xix). Routledge.
- Diamond, J. B., Randolph, A. y Spillane, J. P. (2004). Teachers' expectations and sense of responsibility for student learning: the importance of race, class, and organizational habitus. *Anthropology & Education Quarterly*, 35(1), 75-98.
<https://doi.org/10.1525/aeq.2004.35.1.75>
- Gimeno Sacristán, J. (2003). *El alumno como invención*. Morata.
- Gómez, M. A., Amores, F. J., Sierra, E. y Caparrós, E. (2018). Caminando hacia una evaluación inclusiva en la escuela desde los principios de la evaluación compartida. En E. López,

- D. Cobos, A. H. Martín, L. Molina y A. Jaén (Eds.), *Experiencias pedagógicas e innovación educativa. Aportaciones desde la praxis docente e investigadora* (pp. 853-867). Octaedro.
- Hidalgo, N. y Murillo, F. J. (2016). Evaluación de estudiantes para la justicia social. propuesta de un modelo. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 5(2), 159-179. <http://doi.org/10.15366/riejs2016.5.2.008>
- Howard-Jones, P. (2011). *Investigación neuroeducativa. Neurociencia, educación y cerebro: De los contextos a la práctica*. La Muralla.
- Ibarra, M. S. y Rodríguez-Gómez, G. (2019). Evaluación como aprendizaje. En J. Paricio, A. Fernández e I. Fernández (Eds.), *Cartografía de la buena docencia universitaria. Un marco para el desarrollo del profesorado basado en la investigación* (pp. 175-196). Narcea.
- Ibarra, M. S., Rodríguez-Gómez, G., Boud, D., Rotsaert, T., Brown, S., Salinas, M. L., y Rodríguez, H. M. (2020). El futuro de la evaluación en la educación superior, *RELIEVE*, 26(1), art. M1. <http://doi.org/10.7203/relieve.26.1.17323>
- Immordino-Yang, M. H. (2016). *Emotions, learning, and the brain: Exploring the educational implications of affective neuroscience*. W.W. Norton & Company.
- Leach, L., Neutze, G. y Zepke, N. (2001). Assessment and empowerment: Some critical questions. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 26(4), 293-305. <https://doi.org/10.1080/02602930120063457>
- Lluch, L. y de la Vega, I. N. (2019). *El ágora de la neuroeducación. La neuroeducación explicada y aplicada*. Octaedro.
- Márquez, C., Sandoval, M., Sánchez, S., Simón, C., Moriña, A., Morgado, B., Moreno-Medina, I., García, J. A., Díaz-Gandasegui, V. y Elizalde-San Miguel, B. (2021). Evaluación de la inclusión en educación superior mediante indicadores. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(3), 33-51. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.3.003>
- McArthur, J. (2019). *La evaluación: Una cuestión de justicia social. Perspectiva crítica y prácticas adecuadas*. Narcea.
- Miles, M. B. y Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis. A new sourcebook of methods*. Sage Publications.
- Moreno, T. (2018). La evaluación docente en la universidad: Visiones de los alumnos. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(3), 87-101. <https://doi.org/10.15366/reice2018.16.3.005>
- Nieto, S. (Ed.) (2010). *Principios, métodos y técnicas esenciales para la investigación educativa*. Dykinson.
- Pascual, C., García, S. y López, V.M. (2019). ¿Qué quieren los niños y niñas de educación infantil? El papel de la evaluación formativa y compartida en su derecho a decidir. *Cultura y Educación*, 31(4), 873-880. <https://doi.org/10.1080/11356405.2019.1656486>
- Pegalajar, M.C. (2021). La rúbrica como instrumento para la evaluación de trabajos fin de grado. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(3), 67-81. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.3.005>
- Quesada, V., Gómez, M. A., Gallego, B. y Cubero, J. (2019). Should I use co-assessment in higher education? Pros and cons from teachers and students' perspectives. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 44(7), 987-1002. <http://doi.org/10.1080/02602938.2018.1531970>
- Reay, D., David, M. y Ball, S. (2001). Making a Difference? Institutional habituses and higher education choice. *Sociological Research Online*, 5(4), 126-142. <https://doi.org/10.5153/sro.548>
- Tarabini, A., Curran, M. y Fontdevila, C. (2015). El habitus institucional: Una herramienta teórica y metodológica para el estudio de la cultura escolar. *Tempora. Revista de Sociología de la Educación*, 18, 37-58.
- Tirapu, J. (2012). Neuropsicología de los sueños. *Revista de neurología*, 55(2), 101-110. <https://doi.org/10.33588/rn.5502.2012149>

- Torres, J. (2005). *El currículum oculto*. Morata.
- Valli, K., Revonsuo, A., Pääkäs, O. Ismail, K. H., Ali, K. J. y Punamäki, R. L. (2005). The threat simulation theory of the evolutionary function of dreaming: Evidence from dreams of traumatized children. *Consciousness and Cognition*, 14(1), 188-218.
[https://doi.org/10.1016/S1053-8100\(03\)00019-9](https://doi.org/10.1016/S1053-8100(03)00019-9)
- Wood, P. y Smith, J. (2018). *Investigar en educación. Conceptos básicos y metodología para desarrollar proyectos de investigación*. Narcea.

Breve CV de los/as autores/as

Miguel Ángel Gómez Ruiz

Doctor en Psicología, Educación y Desarrollo, actualmente es Profesor Contratado Doctor en el Área de Didáctica y Organización Escolar del Departamento de Didáctica de la Universidad de Cádiz. Miembro del Grupo de Investigación EVALfor (Evaluación en Contextos Formativos - SEJ-509). Investigador de la Cátedra UNESCO en Evaluación, Innovación y Excelencia de la Universidad de Cádiz. Sus líneas de investigación sobre evaluación se centran en la evaluación orientada al aprendizaje, la utilización de recursos y aplicaciones tecnológicas en evaluación, la participación en procesos evaluativos y la evaluación dialógica y compartida. Sobre estas temáticas ha realizado diversas publicaciones y ha participado en numerosos proyectos de investigación financiados en convocatorias públicas. Email: miguel.gomez@uca.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2418-9525>

Rosa Vázquez Recio

Doctora en educación. Profesora Titular de Universidad en el departamento de Didáctica (Área de Didáctica y Organización Escolar). Responsable del Grupo de Investigación PEP-JS (Política Educativa, Educación Pública y Justicia Social) (HUM-109). Ha participado en numerosos proyectos de investigación nacionales e internacionales. Líneas de investigación: Dirección escolar, organización educativa y currículum; Educación, género y diversidades sexuales; Escuelas rurales y educación pública; Etnografía educativa, netnografía y estudios de caso; Política educativa, desigualdades y prácticas innovadoras. Email: rmaria.vazquez@uca.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6595-177X>

Mónica López-Gil

Doctora en educación. Ayudante Doctor en el departamento de Didáctica (Área de Didáctica y Organización Escolar). Miembro del Grupo de Investigación PEP-JS (Política Educativa, Educación Pública y Justicia Social) (HUM-109). Líneas de investigación: Sociedad de la información, Tecnologías digitales, comunicación y educación; Escuelas rurales y educación pública; Etnografía educativa, netnografía y estudios de caso; Política educativa, desigualdades y prácticas innovadoras. Email: monica.maria@uca.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5412-2244>

Ana Ruiz Romero

Título en Máster en investigación educativa para el Desarrollo profesional del Docente.
Graduada en Educación Primaria. Email: anarzrm@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8464-5361>