

PREGUNTAS INICIALES EN UN PROCESO DE AUTOEVALUACIÓN Y AUTOCALIFICACIÓN DEL ALUMNADO

¿qué quiero aprender? ¿qué quiero sentir? ¿qué estoy dispuestx a hacer?

Sebastián Trueda

Resumen: En el presente trabajo se analizan las respuestas de docentes en formación de dos carreras diferentes a tres preguntas que se plantearon en la primera clase del año 2019: ¿Qué quiero aprender durante este año? ¿Qué quiero sentir durante este proceso? ¿Qué estoy dispuestx a hacer para aprender y sentir lo que me propongo? Las preguntas constituyen el inicio de una estrategia didáctica muy compleja y potente, que es la autoevaluación y autocalificación del alumnado. Este texto es parte de una investigación en la que desde hace diez años se registra lo sucedido con esta estrategia didáctica en diferentes materias y carreras de la formación docente.

Palabras clave: autoevaluación; autocalificación; formación docente; estrategia didáctica

INITIAL QUESTIONS IN A PROCESS OF STUDENT SELF-EVALUATION AND SELF-ASSESSMENT

what do I want to learn? What do i want to feel What am i willing to do?

Abstract: This paper analyzes the responses of teachers in training from two different careers to three questions that were raised in the first class of the year 2019: What do I want to learn during this year? What do I want to feel during this process? What am I willing to do to learn and feel what I propose? The questions constitute the beginning of a very complex and powerful didactic strategy, which is the student's self-evaluation and self-assessment. This text is part of an investigation in which what happened with this didactic strategy in different subjects and careers of teacher training has been recorded for ten years.

Key words: self-evaluation; self-assessment; teacher training; didactic strategy

PERGUNTAS INICIAIS EM UM PROCESSO DE AUTO-AVALIAÇÃO E AUTO-QUALIFICAÇÃO DOS ALUNOS

o que eu quero aprender? O que eu quero sentir O que estou disposto a fazer?

Resumo Este artigo analisa as respostas dos professores em treinamento de duas carreiras diferentes a três perguntas levantadas na primeira turma do ano de 2019: O que eu quero aprender durante este ano? O que eu quero sentir durante esse processo? O que estou disposto a fazer para aprender e sentir o que proponho? A estratégia questiona o início de uma estratégia didática muito complexa e poderosa, que é a autoavaliação e qualificação dos alunos. Este texto faz parte de uma investigação em que o que aconteceu com essa estratégia didática em diferentes disciplinas e carreiras de formação de professores foi registrado por dez anos.

Palavras-chave: auto-avaliação; auto-qualificação; formação de professores; estratégia didática

INTRODUCCIÓN

¿Cuántas veces nos han preguntado en nuestras carreras qué queremos aprender? ¿qué queremos sentir durante ese aprendizaje? O ¿qué estamos dispuestxs a hacer para aprender y sentir lo que nos proponemos? Probablemente, nunca ¿Por qué? ¿El estudiante no debería ser el centro de nuestra formación?

En este trabajo intentaremos responder a varias de estas preguntas, a partir del material recogido en dos cursos de diferentes carreras docentes en la ciudad de Mar del Plata, Argentina.

Desde hace diez años trabajo con la autoevaluación y la autocalificación del alumnado como estrategias didácticas en la formación de docentes. Comencé a desarrollarlo a partir de la lectura de un texto que llegó a mis manos por casualidad (Fernández-Balboa, 2005) mientras enseñaba la materia “Deportes abiertos 1: Voleibol” del profesorado en educación física en el Instituto Superior de Formación Docente (ISFD) N°81. Luego, a partir de la lectura de otros textos (Santos Guerra, 2003; Fernández-Balboa, 2003; López Pastor, 2004, 2006 y 2009; Caporossi, 2007; Fraile Aranda, 2010) que me permitieron ampliar la comprensión de esta estrategia didáctica, continué experimentando en el “EDI: TICs y educación física” y en “Dimensión ético-política de la praxis docente”, todo en la misma carrera y en el mismo centro de formación. Pero en esta última materia es que pude posicionar a la autoevaluación y autocalificación del alumnado como ejes de algo muy potente didácticamente. De hecho lxs estudiantes quedaban tan afectados por la experiencia como yo y la agradecían profundamente.

En ese periodo inicial se produjeron una serie de artículos (Trueba, 2010, 2011 y 2015a) que registraban la experiencia y analizaban diferentes aspectos de la misma. Esta etapa concluyó con la investigación final de una carrera de posgrado (Trueba, 2015b).

Desde ese momento continué desarrollando esta estrategia en la materia Dimensión ético-política de la praxis docente en el Profesorado de Educación Especial y en el Tramo de Formación Pedagógica¹ en el ISFD N°19. Después de algunos años experimentar con diferentes tipos de cursadas (una hora semanal durante un año, dos horas semanales en un cuatrimestre y alternando clases presenciales y virtuales cada dos o tres semanas durante un año) comencé a realizar análisis de diferentes aspectos que llamaron mi atención; los vínculos de esta experiencia con la obra de Michael Foucault (2008) “Vigilar y castigar” (Trueba, 2015c) y con “El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual” (2006) de Jacques Ranciere (Trueba, s/f).

¿POR QUÉ SURGEN ESTAS PREGUNTAS Y EN QUÉ CONTEXTO?

La primera clase de la materia se utiliza para generar un vínculo con lxs estudiantes y explicar de qué se trata la materia. El título “Dimensión ético-política de la praxis docente” es lo suficientemente extenso y polisémico como para acaparar toda la hora de la clase. Sin

embargo, sobre el final les pido que copien tres preguntas que deberán responder para el siguiente encuentro:

¿Qué quiero aprender durante este año?

¿Qué quiero sentir durante este proceso?

¿Qué estoy dispuestx a hacer para aprender y sentir lo que me propongo?

En la consigna se insiste en que deben contestar con la mayor honestidad posible, que no lo van a tener que entregar pero que es muy importante que dejen expresadas sus respuestas por escrito y que en la siguiente clase lxs que quieran lo van a poder compartir con el resto, pero quienes no lo deseen no tendrán que hacerlo.

Siempre sucede que algunxs estudiantes quedan con dudas y me vuelven a preguntar ¿qué es lo que tienen que hacer? ¿es verdad que no lo tienen que entregar? ¿voy a confiar en lo que ellxs me digan?, etc. Suelo responder que estamos cursando “Dimensión ético-política de la praxis docente”, y que si en ese ámbito no voy a confiar en ellxs ¿qué sentido tendría la materia?

Generalmente, quedan con más dudas que certezas acerca de la materia. Y ese es el objetivo.

En la siguiente clase comenzamos recuperando sus respuestas ¿Alguien quiere compartir lo que escribió? Si nadie contesta, suelo continuar con preguntas y comentarios que intentan explorar esta dimensión central en la docencia. Sin necesidad de forzarlo comienzan a comentar lo que escribieron. Nunca falló hasta ahora. Las respuestas que escriben en ese momento constituirán la base para la próxima tarea que consistirá en la construcción de un contrato pedagógico personal (CPP). De esta manera se irán encadenando una serie de trabajos que permitirán que, al finalizar el año, cada estudiante pueda releer las respuestas que escribió en la primera clase y las resignifique en virtud de lo aprendido durante el año.

En este trabajo se analizaron las respuestas que lxs estudiantes de estas dos carreras dieron, durante el cursado del año 2019, a las preguntas expresadas anteriormente. Se analizaron solo veintiún casos debido a que son los únicos en los que lxs estudiantes incluyeron las respuestas a las preguntas como una parte del texto de su CPP. El resto de lxs estudiantes las respondió como un trabajo práctico previo al CPP. La libertad que ofrecen los CPP permiten que cada estudiante tome como trabajo práctico algunas actividades o experiencias que otros no las consideren así.

Ahora bien, ¿qué desean aprender? ¿qué desean sentir? Y ¿qué están dispuestxs a hacer para lograrlo?

¿QUÉ DESEAS APRENDER DURANTE EL AÑO?

Las respuestas a esta pregunta son significativas en tanto que, en ambas carreras, los estudiantes están cursando su último año. Por lo tanto, están construidas a partir de un recorrido que les permite plasmar su posicionamiento docente. Lo interesante es que se observa una recurrencia en algunas respuestas, lo que permite construir categorías de análisis que surgen de los mismos textos, como suele hacerse en las investigaciones narrativas (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001) o en la teoría fundamentada (Strauss y Corbin, 2002). Las categorías emergentes son tres: la adquisición de herramientas (utilidad), ruptura con la enseñanza tradicional (crítica) y, en menor medida, expresiones relacionadas al crecimiento personal (superación).

A continuación, transcribiremos algunos fragmentos de las respuestas que resultaron más representativasⁱⁱ.

“A ser objetiva respecto de la mirada del otro.” (c-1)

“(…) quiero aprender herramientas que me ayuden a poder dar clases de manera eficaz y eficiente.” (c-2)

“Desde que empecé el tramo tenía muchas ilusiones de aprender a preparar clases y, principalmente, aprender a evaluar. Lograr armar una evaluación coherente y sobre todo justa. (...) creo que, si aprendo a autoevaluarme, voy a poder evaluar a los demás. (...) Quisiera poder tener las herramientas para atravesar esos problemas y encontrar soluciones más justas para todos.” (c-4)

“Deseo aprender a desestructurar los modelos de enseñanza pre establecidos a través de toda la vida institucional transitada, especialmente, en la época universitaria, donde se aplicaba pedagogía represiva o de dictadura (...)” (c-5)

“(…) quisiera aprender a poder estar frente a una clase sin pensar en que puedo NO transmitir lo que quiero, revertir la sensación y/o fantasía de sentirme menos delante de la clase (...)” (c-6)

“Me gustaría aprender más sobre las distintas formas de evaluar, para poder salir de la ‘vieja escuela’(...)” (c-7)

“Durante este año quiero aprender nuevas técnicas, estrategias y formas de cómo llevar adelante una clase de manera totalmente didáctica y a la vez enriquecedora (...)” (c-8)

“Quiero liberarme del prejuicio del alumno ‘vago’ y el ‘cumplidor’, y de cualquier prejuicio que afecte mi capacidad de transmitir lo que se. No quiero nunca estar en el pedestal del ‘docente’ omnisciente. Quiero desaprender los formatos con los que aprendí durante todos los tramos de mi educación formal.” (c-9)

“¿Cómo quebrar con las lógicas y prácticas tradicionales en un sistema que solo desde lo discursivo presenta cambios significativos? Es un desafío que por lo menos pretendo iniciar en este espacio de formación.” (c-11)

“Siendo sincera me gustaría aprender como aplicar.” (c-12)

“(…) me gustaría aprender a repensar mis prácticas docentes (...) y poder lograr incorporar nuevas herramientas (...)” (c-13)

“(…) me gustaría aprender contenidos significativos, los cuales pueda ver que se pueden utilizar en algún momento y que me sirva (...)” (c-14)

“Quisiera aprender nuevos términos y contenidos que me sirvan (...) me interesaría trabajar acerca de problemáticas educativas actuales (...)” (c-15)

“(...) quiero aprender a aprender, quiero aprender algo nuevo (...) Quiero aprender nuevas herramientas que me sirvan (...)” (c-16)

“Quiero aprender a fundamentarme con criterios democráticos e ir encontrando equilibrio entre lo que pienso, digo y hago. (...) me gustaría aprender a permitir equivocarme y escuchar las sugerencias sin sentirme mal.” (c-17)

“Quiero aprender a (...) reconocer la importancia del otro en la construcción del conocimiento” (c-19)

“(...) por otro lado, me gustaría aprender a disfrutar del proceso de aprendizaje (...)” (c-20)

“Adquirir herramientas”, “que me sirva”, “nuevos conceptos” y “salir de la vieja escuela” son ideas recurrentes que reflejan la vacancia, es decir, lo que está ausente o escaso. En sus recorridos previos, evidentemente, han experimentado mayoritariamente una educación tradicional, con conceptos de poca utilidad en la práctica docente.

Es interesante que para lograr estos aprendizajes algunos consideran que deben “aprender a aprender”, “aprender a disfrutar del aprendizaje”, “a reconocer la importancia del otro”, “equivocarme y escuchar las sugerencias sin sentirme mal” y “ser objetiva respecto de la mirada del otro”; es decir, deben crecer en aspectos humanos y sociales. Entender que el aprendizaje es una construcción colectiva evidencia una mirada superadora del humanismo tradicional (Braidotti, 2015) en la que se sostenía las concepciones tradicionales de las que pretenden alejarse.

¿QUÉ DESEAS SENTIR DURANTE ESTE PROCESO DE APRENDIZAJE?

Esta es la pregunta que más descoloca a lxs estudiantes, debido a que nunca se la hicieron antes en sus recorridos formativos. A continuación, se transcriben algunos fragmentos de las respuestas más significativas.

“Quiero sentir que podemos hacer la diferencia en cuanto a los métodos de aprendizaje tradicionales. (...) aportar al cambio, sentirse parte de una revolución áulica. Transmitir la pasión por aprender.” (c-2)

“Quiero sentir que realmente me sirve el tramo. (...) Quisiera sentirme más segura como docente (...)” (c-4)

“Quiero sentir ganas de estar en clase, no esperar a que termine la hora y pensar en si va a dar mucha bibliografía. Quiero sentir que definitivamente las cosas que nos transmiten se pueden poner en práctica (...) que los temas que se proponen y debaten, realmente lleven a un cambio o transformación (...)” (c-6)

“Quiero sentir que no pierdo el tiempo. Que no vengo solo por el papelito (...). Quiero que después de terminar el tramo pueda sentir la diferencia entre las clases que daba previo a comenzar el tramo.” (c-9)

“Quiero sentir que aprendo, que puedo pensarme en el rol, que puedo debatir con docentes y pares (...). Quiero creer que importa lo que hago, quiero aprender y no solo aprobar la materia.” (c-10)

“Quiero sentir orgullo y placer (...) y permitir que fluyan las emociones.” (c-13)

“(…) Me gustaría poder encontrar la misma emoción de primer año en la carrera, donde todo me parecía significativo, hasta incluso ¡genial!, y que hoy lamentablemente no puedo decir lo mismo.” (c-14)

“Quisiera sentirme segura (...) poder expresar mis ideas sin miedos (...). Quisiera adquirir y construir las herramientas necesarias para (...) no reproducir situaciones desfavorables que no contribuyan al crecimiento propio y de los demás.” (c-15)

“Quiero sentirme motivada, con ganas de aprender y disfrutar de lo que estoy aprendiendo. No quiero tener miedo a equivocarme (...)” (c-16)

“Quisiera sentirme conforme con mi compromiso de formación, mirarme a fin de año y reconocer buenos cambios en mí. Considero importante el acompañamiento y generosidad de los docentes que me ayudan en este proceso de formación, por tal motivo, me gustaría sentir orgullo de mí y de mis profesores.” (c-17)

“Me gustaría sentirme tranquila, confiando en mí y comprometida (...). Quisiera sentirme acompañada por mis compañerxs y por los/las docentes para poder sentirme contenida en este último año que, con la residencia, me genera muchas incertidumbres y temores.” (c-21)

“Quiero sentir seguridad en mi formación (...) quiero tener la certeza de que puedo hacer un buen trabajo para con mis alumnos (...)” (c-21)

En estas respuestas se destacan los deseos de sentirse segurx/confiadx en que lo que aprende le va a servir para ser mejores docentes. También se resalta la importancia del acompañamiento de lxs docentes, considerándolos como una parte importante del proceso de aprendizaje; y por último, se destaca el no sentir miedo e incertidumbre ante lo que se avecina. Esto último se puede asociar a una necesidad de control de la situación áulica, que muchas veces es fomentada desde la misma institución formadora, pero que es imposible que suceda debido a la complejidad que implica el acto educativo. Philip Jackson (1998) lo resumía magistralmente al decir que: “El trascurso del progreso educativo se parece más al vuelo de una mariposa que a la trayectoria de una bala” (p. 197)

¿QUÉ ESTÁS DISPUESTX A HACER PARA APRENDER Y SENTIR LO QUE TE PROPONES?

El cambio de posicionamiento que implica esta pregunta, en la que se coloca al estudiante como protagonista de su proceso de aprendizaje, implica pasar de un mero ejercicio enunciativo a constituirse en una posibilidad. Aquí es donde surge la limitación imaginativa para protagonizar sus procesos emancipatorios. Algo que Eric Wainer (2008) ya había denunciado a nivel teórico, pero que aquí puede observarse en las respuestas de docentes en formación, que tienen dificultades para ver lo que aún no está ahí, “ni pueden pensar lo improbable como posible” (p. 90).

“(…) Manifestar aquello que me incomoda o no estoy de acuerdo, siendo respetuosa y crítica de las opiniones ajenas” (c-1)

“Me comprometo a realizar las actividades propuestas por el docente en tiempo y forma. A asistir a clases (...) A ingresar y respetar el horario estipulado de clases, evitando cualquier evento distractor de la misma. A leer el material propuesto por la cátedra (...)” (c-2)

“(…) Me comprometo a hacer un uso del celular como herramienta de trabajo, cuando así le sea indicado por el docente, generando así un uso responsable y didáctico.” (c-3)

“NO usar el celular durante la clase. Intentar llegar a leer todos los textos para poder entender de qué se habla. Tomarme el tiempo necesario para realizar los trabajos prácticos sin correr un día antes. No faltar.” (c-6)

“Estoy dispuesto a dar lo mejor de mí (voluntad tengo, aunque debo reconocer que estoy realmente agotado y en lo personal no me siento pleno) (...)” (c-8)

“Estoy dispuesta a comprometerme, en especial a pensarme como docente. En momentos pienso que es una tarea demasiado grande para mí (...)” (c-10)

“Estoy dispuesta a intentar expresar mis conocimientos, opiniones e inquietudes. A escuchar al docente y pares y a tomar todo tipo de crítica como parte constructiva de mi formación. A repensar mi accionar y a solicitar ayuda o brindarla cuando sea necesario. Por último, a responsabilizarme de mis actos e intentar brindar lo mejor de mí (...)” (c-15)

“Estoy dispuesta a permitirme ser flexible, permitirme deconstruir discursos que han marcado mi subjetividad. (...) Me comprometo a salir de la quietud y no tener miedo al error, tomarlo como parte importante que me fortalece como persona.” (c-17)

“Estoy dispuesta a reconocer mi falencia con respecto al aprendizaje, esforzarme, informarme y averiguar por mis medios (...)” (c-18)

“Ser responsable y comprometida con el área (...) Asistir a clase con puntualidad y regularidad (...) Tratar de prestar atención a cada clase (...) Quitar la vergüenza que siento al expresar oralmente mis opiniones y puntos de vista.” (c-19)

“(…) seguiré al igual que los años anteriores las indicaciones de los profesores. (...) para poder sentir aquellos sentimientos más positivos seguiré el consejo y la guía de aquellos que me acompañan (profesores, docente co-formadora).” (c-21)

Podemos destacar tres grandes núcleos de interés: el hacer lo que el profesor indique (obediencia/sometimiento/confianza en el docente), tener voluntad para pensar la materia en términos de aprendizaje y no de aprobación; y aceptar las críticas, escuchar a lxs otrxs, opinar y crecer como persona para crecer como docente.

DISCUSIÓN

El deseo es aquello que nos promete algo, nos da energía, pero también aquello que falta, incluso en el momento mismo de su aparente realización. No hay nada más aterrador que obtener lo que se quiere, porque en ese momento uno es puesto frente a lo que quiere (...). Por mi parte, diría que obtener lo que se quiere puede resultar aterrador debido a que eso que se quiere no es sencillamente un objeto que ya esté “listo” de antemano; es ese no-estar-listo lo que hace tan deseable al objeto deseado. No obtener lo que se quiere permite preservar la felicidad de “eso” como fantasía, como si al fin pudiéramos alcanzarlo una vez que estemos preparados para ello. (Ahmed, 2019, pp. 76 y 77)

Sara Ahmed plantea con claridad el eje del análisis de este trabajo. Las preguntas que se plantearon en la primera clase tienen un doble sentido, por un lado, fomentar la reflexión de lxs docentes en formación y, por otro, expresar las fortalezas y debilidades que ellxs perciben de su formación. Es decir, que piensan y manifiestan lo que quieren, lo que tienen y lo que pueden; al mismo tiempo que evidencian lo que no desean, lo que no poseen y de esa manera ponen en tela de juicio si lo que pueden es lo que expresaron en esta primera clase.

Hay una recurrencia en los textos analizados, pero que también coincide con lo recogido en los diez años de trabajar con esta metodología, en expresar el deseo de no perder el tiempo, de aprender cosas que les sirvan, que les motiven, que les afecten. En contraposición a lo que perciben como sus experiencias formativas que son todo lo contrario: cumplir horarios, hacer tareas y rendir exámenes para aprobar, pero sin vínculos claros con su percepción de lo que van a necesitar para ser buenxs docentes. De hecho, manifiestan altos niveles de inseguridad en su formación (“pienso que es una tarea demasiado grande para mí”, “Quiero creer que importa lo que hago”, “Me gustaría sentirme tranquila, confiando en mí y comprometida”). Desean romper con todo lo que vivieron negativamente en el sistema educativo, pero no saben cómo. Expresan ganas de cambiar las cosas y cambiarse a sí mismxs; de vivir la educación como una experiencia afectiva y afectante, que no sea intrascendente para ellxs y para el resto.

Es interesante leer la soledad desde la que piensan la tarea docente. Hay una percepción de individualismo muy peligrosa al expresar que están dispuestxs a ayudar y dejarse ayudar, a escuchar al otrx y no estar a la defensiva ante las críticas o el deseo de sentirse acompañadxs. Todo esto evidencia un cierto grado de sentimiento de que solo podrán salir adelante en soledad y por sus propios medios. Aquí hay un punto a destacar para quienes

trabajamos en la formación de docentes, para romper con este mito meritocrático y dejar en evidencia que cada unx de ellxs llegó a estar cerca de finalizar una carrera docente gracias al apoyo y acompañamiento de mucha gente. La tarea docente es una construcción colectiva que evidentemente queda opacada por un aparente desarrollo individual.

(...) tenemos un sistema educativo colonial, muy elaborado, y diseñado fundamentalmente para formar a los maestros con métodos que devalúan la dimensión intelectual de la enseñanza. El objetivo principal de este modelo colonial es continuar discapacitando a los maestros y estudiantes, de forma que caminen irreflexivamente a través de un laberinto de procedimientos y técnicas. (Macedo, 2016, p. 10)

En este sentido, la interpretación y utilización de la evaluación por parte de lxs docentes tiene un enorme peso, como lo manifestaran numerosos autorxs (Foucault, 2008; Caporossi, 2007; Santos Guerra, 2003; entre otrxs). Posiblemente, estas preguntas evidencian estas disonancias con tanta claridad gracias a que forman parte de un sistema de evaluación y calificación poco ortodoxo que posibilita imaginar recorridos alternativos en el sistema educativo.

Por último, se destaca que tras haber realizado recorridos educativos tradicionales y haber evaluado algunos aspectos negativos en los mismos, están decididxs a cambiar las cosas, para lo cual comprenden que tienen que cambiar ellxs mismxs (“Estoy dispuesta a permitirme ser flexible, permitirme deconstruir discursos que han marcado mi subjetividad” o “mirarme a fin de año y reconocer buenos cambios en mí”). Sin embargo, no saben cómo hacerlo. Este es otro aspecto que debemos analizar lxs formadorxs de docentes, porque quizás no estamos generando espacios suficientes en los que se sientan protagonistas y que puedan imaginarse como intelectuales transformadorxs constructorxs de la cultura escolar.

REFLEXIÓN DE CIERRE

Hay mucho más para analizar de este ejercicio narrativo imbricado en una experiencia de autoevaluación y autocalificación del alumnado, pero un análisis más exhaustivo del tema implicaría una extensión que superaría la propia de un artículo. Dicho esto, estas tres simples preguntas realizadas al comenzar el año, manifiestan una potencia educativa enorme al ser releídas al finalizar el mismo. De ahí, la importancia de que sean escritas en las primeras clases.

¿Cómo responderíamos lxs formadorxs de formadorxs a estas preguntas si nos las hiciéramos? ¿Qué otras lecturas de estas respuestas podríamos hacer? ¿Cómo replantaríamos nuestras clases si se las hiciéramos a nuestrxs alumnx?

El objetivo de esta trabajo es inquietar a lxs docentes e investigadorxs para que piensen en posibles respuestas que permitan mejores alternativas al sistema de enseñanza tradicional.

REFERENCIAS

- AHMED, S. **La promesa de la felicidad. Una crítica cultural al imperativo de la alegría.** Buenos Aires: La caja negra, 2019.
- BOLÍVAR, A; DOMINGO, J. Y FERNÁNDEZ, M. **La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología.** Madrid: La Muralla. 2001.
- BRAIDOTTI, R. **Lo posthumano,** Barcelona: Gedisa, 2015.
- CAPOROSSI, A. “Consecuencias éticas y políticas de las prácticas de evaluación puestas en acto en el salón de clases”, en **Quaderns Digitals**, N°45, 2007.
[http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=9681]
- FERNÁNDEZ-BALBOA, J. M. “La autoevaluación como práctica promotora de la democracia y la dignidad”, en SICILIA CAMACHO, Álvaro y FERNÁNDEZ BALBOA, Juan-Miguel (comp.). **La otra cara de la enseñanza. La Educación Física desde una perspectiva crítica**, pp. 127-158, Madrid: INDE, 2005.
- FERNÁNDEZ-BALBOA, J. M. “La autoevaluación y la autocalificación como promotora de la democracia”, en MORAL, C: **Materiales de formación del profesorado universitario – Guía III.** Granada: UCUA, 2003.
- FOUCAULT, M. *Vigilar y castigar. El origen de la prisión.* Bs. As. Siglo XXI, 2008.
- FRAILE ARANDA, A. “La autoevaluación: una estrategia docente para el cambio de valores educativos en el aula”, en **Revista Ser Corporal**, N°3. Mar del Plata: Grupo de Estudios La Palestra, 2010.
- JACKSON, P. **La vida en las aulas.** Madrid: Morata, 1998.
- Ley 26206: **Ley de Educación Nacional.** Buenos Aires. Argentina. 14/12/2006
- Ley 10570: **Estatuto del Docente.** La Plata. Argentina. 06/11/1987
- LÓPEZ PASTOR, V. M. **La evaluación formativa y compartida en la educación superior.** Madrid: Editorial Nancea, 2009.
- LÓPEZ PASTOR, V. M. **La evaluación en educación física. Revisión de los modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa: la evaluación formativa y compartida.** Bs. As: Miño y Dávila Editores. 2006.
- LÓPEZ PASTOR, V. M. (et al.) “La participación del alumnado en los procesos evaluativos: la autoevaluación y la evaluación compartida en Educación Física”, en FRAILE ARANDA, Antonio. **Didáctica de la educación física: una perspectiva crítica y transversal**, Madrid: Ed. Biblioteca Nueva, 2004.
- MACEDO, D. “Prólogo”, en CHOMSKY, Noam. **La (des)educación**, pp. 7-22, Buenos Aires: Paidós, 2016.
- RANCIERE, J. **El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual.** Bs. As: Tierra del sur, 2006.

SANTOS GUERRA, M. A. “Dime cómo evalúas y te diré qué tipo de profesional y de persona eres”, en **Revista Enfoques Educativos**, Vol. N°5 (1). Universidad de Chile, 2003.

STRAUSS, A. Y CORBIN, J. **Bases para la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada**. Medellín: Universidad de Antioquia, 2002.

TRUEBA, S. “Relato de una experiencia de autoevaluación y autocalificación del alumnado en la educación superior”, en **Revista Ser Corporal**, n.º 4, pp. 18-25, Mar del Plata: Grupo de estudios La Palestra, 2010.

TRUEBA, S. “Autoevaluación del alumnado en el Profesorado de Educación Física. Comparación con otras experiencias publicadas”, en **Revista Praxis Educativa**, vol. 15, n.º 15, pp. 65-70, Universidad Nacional de La Pampa, 2012.

TRUEBA, S. “Una aproximación foucaultiana a un proceso de autoevaluación y autocalificación del alumnado”, en **Revista Entramados : educación y sociedad**, año 2, n.º 2, pp. 125-131, Universidad Nacional de Mar del Plata, 2015a.

TRUEBA, S. **Enseñanza crítica de los valores democráticos a partir de la construcción de un contrato pedagógico personal en la materia “Dimensión ético-política de la praxis docente” en el 4º año del profesorado en Educación Física del ISFD N°81**, Trabajo Profesional Especialización en Docencia Universitaria. Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata, 2015b.

TRUEBA, S. “Enseñanza crítica de los valores democráticos en el Profesorado de Educación Física”, en **REDAF (Red Nacional de Actividad Física y Desarrollo Humano)**, Buenos Aires: Ministerio de Desarrollo y Acción Social, 2015c.

WAINER, E. “La pedagogía crítica y la crisis de la imaginación”, en Mc Laren y Kincheloe (eds.) **Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos**. pp. 89-116 Barcelona, Graó, 2008.

Submitido em novembro de 2019

Aprovado em janeiro de 2020

Información del autor

Sebastián Trueda

Investigador del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, miembro del Grupo de Investigación en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) dependiente del CIMED (Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación) de la Facultad de Humanidades de la UNMDP.

E-mail: sebastiantrueba@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0011-5468>

ⁱ El Tramo de Formación Pedagógica es una carrera de dos años que está destinada a profesionales (psicólogos, abogados, contadores, ilustradores, trabajadores sociales, etc. que deseen desempeñarse en el sistema educativo, pero que no posean un título docente que los habilite, porque tanto la Ley de Educación Nacional (n°26206/06) y el Estatuto del Docente de la provincia de Buenos Aires (Ley 10579) así lo exigen.

ⁱⁱ Para referenciar cada CPP se los numeró al azar y se los identificó como: c-1, c-2, etc. La letra “c” hace referencia a contrato y el número es el que se le asignó en la numeración. Se transcriben solo las respuestas que se consideran más significativas debido a una cuestión de espacio.