

RÚBRICAS COMO ASISTENTES DE EVALUACIÓN Y ARTICULACIÓN ENTRE DIDÁCTICA DE LA GEOGRAFÍA Y RESIDENCIA DOCENTE¹

Melina Ivana Acosta

meliacosta24@gmail.com

María Cristina Nin

ninmcristina@gmail.com

Stella Maris Leduc

leduc.stellamaris@gmail.com

Departamento e Instituto de Geografía
Facultad de Ciencias Humanas - UNLPam

RESUMEN

La evaluación de las prácticas de enseñanza en la formación docente, ofrece posibilidades de mejorar las enseñanzas y los aprendizajes. Los instrumentos permiten recabar evidencias de aprendizajes, de este modo tienen que ser claros y compartidos a tiempo con las y los estudiantes para que se desarrollen los cambios necesarios en sus prácticas. La retroalimentación representa el proceso de autorregulación de los aprendizajes. Es por ello, que cuanto más diversos sean estos instrumentos se podrán recoger mayor cantidad de registros de aprendizajes. En este sentido, las rúbricas se transforman en un dispositivo relevante con el propósito de brindar información que trascienda hacia la calidad de los aprendizajes. Desde la perspectiva de la evaluación formativa, sería entenderla desde una concepción procesual y no sumativa de la evaluación, aunque aún prevalezca la lógica de acreditación (Nin y Acosta, 2020).

El presente trabajo asume como objetivo el análisis y la reflexión sobre el trabajo articulado entre las asignaturas Didáctica Especial de la Geografía y Residencia Docente [FCH-UNLPam] mediante el uso de rúbricas como asistentes de evaluación de los aprendizajes. La reflexión permite la indagación acerca de las estrategias de articulación que favorecen la integración de las prácticas evaluativas que nos lleva a repensar la formación docente.

Los resultados alcanzados en relación a las prácticas de evaluación sustentadas en acuerdos pedagógicos otorgan continuidad en el desarrollo de estrategias de articulación en las futuras prácticas pedagógicas. De este modo, es fundamental recuperar en forma permanente las acciones que le confieren significatividad para profundizar el enfoque crítico-reflexivo de la formación de profesores en Geografía.

PALABRAS CLAVE: Geografía, formación, evaluación, articulación

¹ Este trabajo se enmarca en el Proyecto de Investigación “Geografía y enseñanza (De) construyendo teorías, prácticas, contextos y sujetos”. Aprobado por Resolución 042-18-CD-FCH-UNLPam.

1. LA EVALUACIÓN AUTÉNTICA COMO ENFOQUE DE LA PRÁCTICA

La evaluación es un componente de la práctica docente que genera tensiones y dilemas que se visibilizan en las biografías de las y los estudiantes del Profesorado en Geografía (Leduc y Acosta, 2016). Los desafíos se manifiestan al momento de pensar en la coherencia de la evaluación de los aprendizajes que enriquecen la práctica y favorecen la construcción de buenas enseñanzas, en un camino hacia la cultura de la evaluación (Moreno Olivos, 2011). Asimismo, implica la necesidad de instrumentar una diversidad de estrategias de evaluación que atiendan a las trayectorias educativas. Es por ello, que es preciso analizar la relevancia de la evaluación auténtica. En la perspectiva situada, la enseñanza se organiza en torno a actividades auténticas², y la evaluación requiere guardar congruencia con ellas a través de la enseñanza para la comprensión (Gardner, 1999, Perkins y Blythe, 1994). La premisa central de una evaluación auténtica es que hay que evaluar aprendizajes contextualizados (Díaz Barriga y Hernández, 2002). La contextualización adquiere diferentes sentidos en Didáctica Especial y Residencia Docente, por un lado, el acercamiento a perspectivas teóricas y la diagramación de propuestas de enseñanza y procesos de evaluación a modo de hipótesis de trabajo y por otro, la formación en y para la práctica concebida en el marco de un proyecto educativo y una propuesta situada. Según Anijovich y Cappelletti (2017) este enfoque focalizado en determinados contextos le otorga legitimidad, porque aproxima a los problemas significativos y complejos con el propósito de poner en juego los conocimientos y las estrategias que le permitan demostrar la comprensión de los saberes. Los principios de la evaluación auténtica (Álvarez Mendez, 2001) analizadas a la luz de la formación en las prácticas docentes en relación a nuestras propuestas se resignifican sus características:

- Es multidimensional, porque ofrece variedad de estrategias para reconocer los avances y las dificultades en relación a las tareas vinculadas a la formación, como la selección de saberes, el diseño de actividades y consignas, la organización de grupos de aprendizaje en el marco de la planificación de la enseñanza.
- Estimula la interacción en la lectura y análisis de las propuestas, en las descripciones de los hechos, las inferencias subjetivas y las hipótesis iniciales sobre las observaciones, en las fases preactiva, interactiva y postactiva de la planificación.
- Los criterios de evaluación y sus niveles de calidad son co-construidos entre docentes y estudiantes, en tanto aportan al desarrollo pre-profesional sobre la definición de validez y coherencia entre enseñanza y evaluación (Camilloni, 2010).
- Favorece la autoevaluación, en tanto promueve la metacognición, como instancia vinculada a los procesos de evaluación, planificación y toma de conciencia de los procesos cognitivos (Sanjurjo, 2005).

Anijovich (2014) siguiendo a Wiggins (1988), propone la evaluación auténtica como la más adecuada para implementar en aulas que presentan estudiantes con características diversas. Entre los aspectos que la caracterizan se destacan los siguientes; posee un propósito definido, un producto que hay que elaborar, un problema real para abordar, resolver o meta para alcanzar, las tareas que se proponen son desafiantes y requiere enfrentar y resolver

² Siguiendo la idea de Ravela, Picaroni y Loreiro (2017), las *actividades auténticas* constituyen herramientas para evaluar los aprendizajes. Las características que poseen es que son realistas y plausibles, complejas e intelectualmente desafiantes, tienen un propósito definido, colocan a estudiantes en situación de protagonistas cumpliendo determinados roles, admiten más de un camino en la forma de realización, colocan en juego y a disposición un abanico de estrategias, están diseñadas para ponerse en prácticas en tiempos considerables, se desarrollan en contextos colaborativos, en muchos casos implican la resolución de problemas (Perkins, 2010) y favorecen los procesos de autoevaluación de los aprendizajes.

problemas poco estructurados, que pueden tener más de una solución, implica utilizar una variedad de recursos cognitivos en situaciones complejas. Este tipo de evaluación propone desarrollar actividades metacognitivas, compartir los objetivos a alcanzar y construir los criterios de evaluación junto a las y los estudiantes.

Según Davini, la evaluación auténtica incluye a las y los estudiantes en su proceso de formación docente en las prácticas, en tanto “(...) *los ayuda a ser conscientes de sí mismos y apoya la motivación, debido a su participación en la identificación y el registro de sus experiencias, producciones y logros (...) se autoevalúan en su comprensión, habilidad, esfuerzo y compromiso, así como en sus dificultades y posibilidades*” (Davini, 2015:91).

La autenticidad combina evaluación y aprendizajes porque reconoce las concepciones previas, los supuestos y las creencias, las habilidades cognitivas y metacognitivas de las y los estudiantes y su integración con los contenidos de las disciplinas de la formación general, formación docente y formación disciplinar. Nuestro rol como docentes formadoras está vinculado a la diversidad de propuestas que permitan ampliar y profundizar el desarrollo de capacidades en relación a los múltiples escenarios que presenta la realidad educativa. El registro de los sucesos en la socialización de un trabajo práctico, una observación de clase, la participación en una microclase, la defensa de una unidad didáctica, el análisis de una práctica nos brinda información para indagar sobre la pertinencia e idoneidad de las estrategias implementadas como genuinas.

Esta perspectiva nos plantea desafíos durante la acreditación en función de la simultaneidad de la reflexión y la construcción de conocimiento, porque, por un lado, se estimula el espacio para formular preguntas, generar dudas, analizar de manera crítica la enseñanza, los aprendizajes y la evaluación pero, por otro lado, cabe interrogarse sobre la autenticidad de las reflexiones y la problematización de sus acciones y decisiones para evaluar los resultados.

1.1 La articulación en la formación docente. Estrategias de retroalimentación

La práctica como eje articulador de las propuestas curriculares y didácticas, requiere una construcción multidisciplinaria a partir de los aportes de los diferentes campos de la formación. En tanto, la formación docente específica integrada por las asignaturas Didáctica Especial de la Geografía y Residencia Docente del Profesorado en Geografía procura una articulación permanente entre teoría y empiria, que recupera las conceptualizaciones de otros campos durante el trayecto (Ferry, 1990), se pasa de una concepción basada en las adquisiciones a un modelo centrado en el proceso desde un enfoque crítico reflexivo de la práctica.

La articulación horizontal y vertical implica la continuidad, coherencia, secuenciación y gradualidad necesaria en el proceso de enseñanza y de aprendizaje integral, que contempla las estrategias didácticas, contenidos, entre otros, para evitar las fragmentaciones y reiteraciones. En este sentido, las estrategias evaluativas promoverán la reflexión, la construcción de conocimiento, el reconocimiento de los condicionantes de la práctica. Para este trabajo, la articulación se focaliza en los criterios e instrumentos de evaluación en el marco de la planificación de las propuestas de ambas asignaturas, cuyos antecedentes de investigación otorgan la posibilidad de indagar sobre la consolidación de los acuerdos didácticos-pedagógicos-epistemológicos haciendo foco en la evaluación. Con el objetivo de

garantizar la validez de la evaluación en los aprendizajes de las y los estudiantes durante el proceso de integración del recorrido realizado en el momento de la Residencia.

La enseñanza es una actividad compleja y la construcción de conocimiento pre-profesional de las y los estudiantes surge de la formación en la observación y análisis de las prácticas. El diálogo entre docentes y estudiantes reconoce los saberes y experiencias vinculados a los principios didácticos que sustentan el accionar en relación a los contenidos, las estrategias, los recursos, que reconoce a la dimensión formativa de la evaluación como experiencia colectiva de intercambios con una mirada crítica y reflexiva. En este enfoque, la propuesta es la evaluación como proceso que brinda orientaciones, y por tanto constitutiva de retroalimentaciones formativas y permanentes para el diálogo, la comprensión y la reorientación de la tarea. En este sentido, la retroalimentación en tanto devolución, propone distintos tipos de acompañamientos para avanzar en los aprendizajes. Esta se constituye en un factor relevante en la motivación, articula evidencias de aprendizajes con criterios de evaluación, propósitos y objetivos que se establecieron mediante acuerdos entre las cátedras, debe ser específica y brindar información. Acordamos que la retroalimentación formativa ofrece prácticas reflexivas y favorece los andamiajes en los aprendizajes de saberes y prácticas.

La construcción de un dispositivo de evaluación centrado en el campo de la formación docente requiere de un marco pedagógico didáctico definido y explicitado en los acuerdos y criterios que facilitan el trabajo articulado. En este sentido, las planificaciones de las cátedras vehiculizan las continuidades en el reconocimiento de los enfoques, criterios, estrategias, instrumentos de evaluación en las diversas propuestas formativas que fortalece la vinculación con la profesión docente, en tanto las modalidades de intervenciones integradas favorecen la transferencia de los aprendizajes. El trabajo en las aulas universitarias, el intercambio con docentes de la escuela secundaria y el acompañamiento a las y los estudiantes, así como las contribuciones teóricas de investigaciones y especialistas en evaluación habilitan los diálogos en la producción conjunto sobre la evaluación.

Coincidimos que la retroalimentación alienta y orienta los procesos de intercambios, la formulación de preguntas y repreguntas, el análisis y las reflexiones, con el objetivo de formar en la autonomía y en la toma de decisiones en torno a la enseñanza de una Geografía Social y Crítica, la planificación de la Unidad didáctica y el desarrollo de la práctica entramada en las concepciones qué, cómo y para qué enseñar, las lecturas, las relaciones entre normativa, curriculum y contextos basadas en la pedagogía del diálogo entre docentes y estudiantes.

La recuperación permanente de conocimientos filosóficos, políticos, pedagógicos, didácticos y geográficos de diferentes asignaturas y de experiencias situadas, favorece el reconocimiento del trabajo colaborativo por parte de las y los estudiantes, porque fortalece la construcción colectiva de la formación a través de articulaciones múltiples que se orientan a una evaluación integral en el tramo final de su formación inicial como superadora de la relación teoría y práctica que resulta más compleja y diversa.

Desde una perspectiva sociológica este trabajo integrado favorece el vínculo entre las/os profesores y entre profesores y estudiantes. *“Así, todas estas relaciones horizontales de trabajo permiten que los actos específicos de la enseñanza adquieran visibilidad”* (Anijovich y otras, 2009: 147). La integración entre las dos cátedras favorece el análisis complejo y multidimensional de las prácticas de enseñanza en el ámbito universitario, que nos lleva a reflexionar, mejorar y transformar la práctica educativa (Nin, Leduc y Acosta, 2019). Las prácticas de evaluación sustentadas en acuerdos pedagógicos conllevan a la continuidad en el desarrollo de estrategias de articulación en las futuras prácticas pedagógicas. Las

responsabilidades compartidas facilitan el fortalecimiento de las trayectorias educativas a través de la planificación de la enseñanza y la integración de conocimientos, saberes y prácticas. De este modo, es fundamental recuperar en forma permanente las acciones que le otorgan significatividad a la articulación para continuar y profundizar el enfoque crítico-reflexivo de la formación de profesores en Geografía.

1.2 Los criterios de evaluación. Acuerdos y consensos en la construcción de asistentes de evaluación

La evaluación de las prácticas de enseñanza en la formación docente, ofrece posibilidades de mejorar la enseñanza y por lo tanto los aprendizajes. Los instrumentos para recabar evidencias de los aprendizajes, tienen que ser claros y compartidos a tiempo con las y los estudiantes para que se desarrollen los cambios necesarios para modificar las prácticas. La retroalimentación representa el proceso de autorregulación de los aprendizajes. Es por ello, que cuanto más diversos sean estos instrumentos se podrán recoger mayor cantidad de registros de aprendizajes. Las preguntas que deberíamos hacernos son dónde colocamos la mirada las y los docentes, cuando planteamos la retroalimentación: en el tiempo, en la calidad de los aprendizajes, en la superación de los distintos obstáculos de aprendizaje, en la voluntad y originalidad de la propuesta. Las rúbricas se transforman en un dispositivo relevante para brindar información para trascender a la calidad de los aprendizajes y no entenderse desde una concepción sumativa de la evaluación, aunque aún prevalezca la lógica de acreditación (Nin y Acosta, 2020). En este sentido Maggio expresa,

Si la enseñanza puede ser un acto de invención, la evaluación debería ser la mejor expresión de ese proyecto. Si la propuesta de enseñanza puede alterarse abandonando la didáctica clásica, entonces la evaluación también tendría que cambiar. Si queremos continuar educando cuando evaluamos y que los estudiantes sigan aprendiendo, entonces la evaluación tiene que dejar de ser una instancia de verificación de que lo que lo que enseñamos parece haber sido aprendido para convertirse en una propuesta que genere consideraciones para mejorar nuestras prácticas (Maggio, 2018: 95).

En acuerdo con las ideas que sostienen que la evaluación es parte de los procesos de enseñanza y aprendizajes, en los trayectos formativos se transforma en instancias de retroalimentación para mejorar las prácticas. Para ello resulta pertinente pensar en dispositivos, es decir la construcción de un *“(...) conjunto de actividades pedagógicas que se integren de manera coherente, aunque sus componentes puedan ser heterogéneos, y que se combinan intencionalmente para facilitar un aprendizaje”* (Camilloni, 2009: 18).

En nuestra propuesta la modalidad de organización de los componentes seleccionados para elaborar los dispositivos de evaluación se basa en la continuidad y articulación en ambas asignaturas de los criterios. De este modo pretendemos construir un trayecto o recorrido a modo de proceso que tiene continuidad en el tiempo y que entrelaza diferentes experiencias pedagógicas. Entre otros que se han puesto en práctica, en este trabajo desarrollamos la construcción a partir de rúbricas. Entendemos que las rúbricas como instrumentos de evaluación son dinámicas, abiertas y flexibles a las innovaciones educativas, a las transformaciones de los escenarios educativos para atender a una evaluación auténtica.

En relación con los criterios de la rúbrica de Didáctica Especial focaliza en capacidades relacionadas con la concreción de una Fundamentación teórica sobre los marcos epistemológicos y didácticos actuales en Geografía. Recupera la fundamentación de la orientación del ciclo orientado [CO] -en el caso que seleccione un año del CO-, cuando se desarrolla una propuesta para un grupo de estudiantes específicos. Reconoce el contexto institucional y enmarca su propuesta en un Proyecto Educativo.

Menciona el/los tema/s y problemática/s geográficas que desarrollará en la secuencia. En relación a los Propósitos de enseñanza y objetivos de aprendizaje, articula con los saberes presentados y los especifica en función del tema/problemática que desarrollará en la secuencia didáctica; las categorías analíticas presentan coherencia en sus relaciones.

En cuanto a la Estructura conceptual, si corresponde a conceptos propios del ciclo básico o ciclo orientado de la educación secundaria, avanza hacia un nivel de progresión y complejización o son suficientes/ acordes a la propuesta de enseñanza. Sobre la selección de saberes y alcances, se interrelacionan dimensiones de análisis; se demuestra adaptabilidad de los saberes en función del tema/problema específico/s de la propuesta; planteo y desarrollo de las consignas; son claras y precisas; se visualiza la intencionalidad pedagógica del/la docente. Las actividades no son excesivas respecto a la duración del módulo de clase; evidencian problematización.

Las estrategias y recursos didácticos son adecuados a las consignas y actividades implementadas. Construye sus propios materiales; se visualiza una innovación/creatividad en la secuencia. En relación a los Programas transversales, se relacionan en la propuesta de enseñanza programas transversales sin forzar su incorporación; articula programas.

Los criterios se ponen en relación con la articulación de saberes de Geografía con otras disciplinas. Aborda saberes transdisciplinariamente; enriquece la secuencia con aportes de otra/s disciplina/s de modo colaborativo a partir de saberes y conceptos. Sobre las normativas nacionales y provinciales, menciona y utiliza normativas nacionales y provinciales vigentes que le otorgan el marco legal y la significatividad a la tarea docente.

La Evaluación se evidencia en proceso y formativa, que da cierre global e integral de la propuesta; recupera saberes, actividades, estrategias y recursos didácticos; confecciona una rúbrica de evaluación y seguimiento de sus estudiantes.

En cuanto a criterios más generales que propician los modos de comunicar la propuesta didáctica, menciona material de trabajo a partir de citas bibliográficas, refuerza ideas y además confecciona reformulaciones teóricas.

En las actividades y estrategias menciona autores de referencias de la cátedra para contribuir al desarrollo de una idea fuerza; se visualiza un acorde proceso de articulación espiralada de la secuencia didáctica como una real unidad de sentido.

Las clases presentan un hilo conductor y vertebrador. Se retoman saberes de las clases anteriores y se anticipan próximos saberes. Asimismo, se evidencia manejo adecuado de saberes del Diseño Curricular, conceptos y de los ejes de la asignatura, a su vez relaciona la propuesta con los ejes. En cuanto a la presentación en el examen final, se valora la reflexión sobre la propia propuesta sobre la puesta en valor en el aula de geografía a modo de acción sobre la praxis.

Los criterios propuestos para el diseño de la rúbrica de Residencia Docente reconocen la articulación entre la formación docente y disciplinar haciendo foco en los contenidos de la práctica. En relación con esto, conocer las diferentes tradiciones en la formación docente y los enfoques de la práctica en Residencia Docente; interpretar la dimensión institucional en las prácticas docentes, los actores educativos, sus acciones y acuerdos en la construcción del

Proyecto Educativo para pensar la propia propuesta de ayudantías y prácticas; profundizar los conocimientos en los saberes disciplinares, pedagógicos y tecnológicos para la enseñanza de la Geografía social y crítica en la educación secundaria; analizar los procesos de enseñanza y aprendizaje de la Geografía durante el período de ayudantías y prácticas en la modalidad presencial, virtual y/o combinada; desarrollar prácticas docentes con el uso de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación; diseñar e implementar propuestas didácticas durante el período de prácticas; evaluar procesos de enseñanza y aprendizajes en el marco de las ayudantías y prácticas y reflexionar sobre las ayudantías/ prácticas pedagógicas y la propia formación docente (Leduc y Acosta, 2020-2021) ponen de manifiesto un proceso constructivo complejo. Las ayudantías y prácticas como hilo conductor de la propuesta dotan a las y los estudiantes de nuevas conceptualizaciones que implican la renovación permanente de estrategias y dispositivos para comprenderlas en clave de transformaciones. La multiplicidad de voces y prácticas en relación con la diversidad de entornos y soportes que atraviesan dichas prácticas, se enmarcan en la variedad de dimensiones del orden de lo institucional y lo metodológico.

Las transformaciones educativas renuevan los desafíos de la formación docente desde el paradigma de una educación inclusiva y digital sustentado en las relaciones entre contextos, sujetos y prácticas, con la intención de fortalecer esta propuesta de enseñanza integrada. La Residencia docente del Profesorado en Geografía pretende multiplicar las experiencias los saberes, indagar en otros escenarios, diversificar las estrategias y ampliar las oportunidades en la formación. La integración es un aspecto central en la planificación, porque habilita la vinculación entre las clases teóricas y prácticas que sitúa a los y las estudiantes en contextos educativos mediante el uso de variadas estrategias y dispositivos formativos. De este modo, la primera cuestión a considerar entre los criterios pedagógicos relacionados con la formación en la práctica, es la puesta en tensión entre los cuerpos de conocimientos organizados en las teorías y las prácticas situadas. La lógica pedagógica para producir esta tensión entre los marcos conceptuales y las prácticas requiere un proceso de articulación que se recupera de forma permanente durante su desarrollo (Leduc y Acosta, 2020-2021). En relación a lo expresado, se entran los criterios de evaluación de Didáctica Especial que coinciden con los componentes de la planificación de la propuesta didáctica e integran los contenidos de los diferentes ejes temáticos.

La indagación sobre las estrategias de articulación que favorecen las prácticas evaluativas nos lleva a reflexionar sobre la formación docente a partir de algunos interrogantes que invitan a pensar/ reflexionar acerca de las construcciones/ reconstrucciones/ deconstrucciones, las consolidaciones, las transferencias, las problematizaciones para el diseño de rúbricas que integran la planificación y la práctica.

¿Qué miramos al momento de construir las rúbricas en la formación docente en Geografía? ¿Qué valoraciones pedagógicas consideramos? ¿Cómo se ponen en diálogo los criterios de Didáctica Especial y Residencia Docente? ¿Qué capacidades cognitivas se priorizan? ¿Cómo se complejizan?

La mirada está centrada en las enseñanzas y en los aprendizajes logrados por las y los estudiantes a partir de la interpretación de los alcances de las construcciones teóricas y metodológicas evaluadas en Didáctica Especial con el diseño de la propuesta didáctica, su transferencia a situaciones contextualizadas en la práctica que propone Residencia, conlleva la incorporación de otras dimensiones de análisis que posibilitan la problematización como una forma de entender la práctica en la ampliación y profundización de los procesos de reconstrucción y deconstrucción de los conocimientos. Los criterios dialogan en torno a las

situaciones que desafían a las y los estudiantes en la toma de decisiones sobre la selección de saberes, las estrategias, los recursos en relación a un grupo de estudiantes que manifiestan sus intereses, sus estilos de aprendizaje, la participación en proyectos en el marco de una propuesta institucional.

En este sentido, los criterios de evaluación de ambas asignaturas reconocen que tanto, *“la práctica como la teoría son construcciones sociales que se llevan a cabo en contextos determinados, respondiendo a intereses concretos y su articulación es dialéctica”* (Sanjurjo, 2019: 89). El criterio *“Diseñar e implementar propuestas didácticas durante el período de prácticas”* contempla las decisiones sobre los saberes curriculares priorizados de Geografía según una mirada ciclada desde una perspectiva inclusiva y de Derechos Humanos, que se concreta en el co-diseño con el/la coformador/a para el desarrollo de ayudantías/ de prácticas. De este modo, la producción de material didáctico específico acorde a la propuesta implica retomar los aportes de Didáctica Especial sobre el trabajo por proyectos, los ejes transversales o contenidos-problemas para su desarrollo en el contexto actual.

En esta línea, las capacidades priorizadas como la comprensión y la interpretación reconocen las condiciones concretas sustentadas en la coherencia entre las perspectivas epistemológicas y políticas para la transformación, en tanto se recuperan los conocimientos geográficos para planificar su enseñanza contextualizada en relación con la interpretación de las tensiones y los nudos críticos de la práctica de las diferentes escenas escolares. La capacidad de reflexionar se constituye como competencia cuando se logra la reflexión en acción, la acción para la reflexión y la comprensión de la importancia de los procesos metacognitivos, la formación práctica de las y los docentes y la construcción de conocimiento profesional.

Otro modo de analizar la articulación de los criterios se vincula con las fases de la enseñanza según Jackson (1990), donde la articulación reconoce en la fase interactiva la instancia de planificación de la secuencia didáctica, cuyas tareas coinciden con las decisiones de las y los residentes a partir de la argumentación, en la fase interactiva en la que se produce el desarrollo de las ayudantías y prácticas, donde cada una de las acciones se enmarca en los conocimientos teórico-prácticos y la fase pos-activa en la cual la narrativa de la experiencia reconoce en las reflexiones las concepciones de enseñanza, aprendizajes, evaluación en relación con las problemáticas que aporta la geografía en la propuesta disciplinar y/o interdisciplinaria en función de la práctica posible.

Evaluar las prácticas debería ser un acto de conocimiento. Se instala porque es el más claro promotor del mejoramiento de las prácticas y, por lo tanto, es inherente a la profesión docente. En la literatura pedagógica actual encontramos que los diarios, las conversaciones entre docentes, los foros en los que se debate alguna experiencia compartida pueden ser las maneras más efectivas para conducir estos procesos. Quizás lo central en estas propuestas, a diferencia de otros modos tradicionales de evaluación, es la posibilidad de crecer en los análisis y adquirir de manera paulatina un conocimiento más profundo y certero respecto de las acciones que desplegamos (Litwin, 2008: 193).

En la Figura 1 se presenta una síntesis de las articulaciones elaboradas a partir de los diferentes dispositivos que se ponen en práctica en ambas cátedras.

Figura 1: Cuadro síntesis de articulaciones

Marco teórico/ metodológico/ categorías analíticas	Criterios/ capacidades seleccionadas	Articulaciones
<p>La práctica en el trayecto de la formación entre la geografía académica y la geografía escolar. Las tradiciones en la formación docente. Relación teoría – práctica. Enfoques de la práctica. Las políticas educativas actuales: lineamientos y acciones de las ciencias sociales, la Geografía y la educación secundaria</p> <p>Alliaud (2017), Anijovich (2009, 2020), Benejam (1998, 1999, 2001, 2002) Davini (2008, 2015) Edelstein (2001, 2019) Ferry (1997) Sanjurjo (2000, 2019) Souto (2016), Gurevich y Fernández Caso (2007, 2009), Pagés (1998, 2011, 2019), Souto González (2010, 2013), Rodríguez Lestegás (2000) Zenobi (2009)</p>	<p>Interpretar los marcos teóricos, metodológicos y didácticos para la concreción de la planificación situada.</p> <p>Conocer las diferentes tradiciones en la formación docente y los enfoques de la práctica.</p> <p>Identificar problemas relevantes en los que la Geografía pueda contribuir para dar respuestas a la Geografía escolar.</p> <p>Relacionar las claves para la comprensión del mundo contemporáneo con la enseñanza de la Geografía en el siglo XXI.</p>	<p>La incorporación de diversos dispositivos para la formación en la práctica docente.</p> <p>El análisis de las tradiciones epistemológicas para indagar y reflexionar sobre la construcción del perfil docente en Geografía.</p> <p>La comprensión de los problemas geográficos y los procesos reflexivos, la formación práctica de los/as docentes y la construcción de conocimiento profesional en Geografía.</p>
<p>El marco normativo y curricular de la educación secundaria y la enseñanza de la Geografía</p> <p>Dirección General de Educación Secundaria (2018, 2019, 2020, 2021)</p> <p>Ministerio de Educación de la Nación (2009, 2011, 2012)</p> <p>Ministerio de Cultura y Educación de la Provincia de La Pampa (2009, 2013).</p>	<p>Identificar las normativas nacionales y provinciales que organizan la enseñanza en educación secundaria.</p> <p>Profundizar los conocimientos en los saberes disciplinares, pedagógicos y tecnológicos para la enseñanza de la Geografía social y crítica en la educación secundaria.</p>	<p>El análisis de los marcos normativos federales brinda orientaciones y una contextualización curricular para la organización y la programación de la enseñanza. Conocerlos e interpretarlos implica asumir la tarea docente contextualizada en las leyes ministeriales.</p>

<p>El entramado entre la política y las definiciones institucionales. La escuela como espacio de construcción política. Las dimensiones de análisis de las instituciones educativas. Planes, programas y proyectos educativos. El abordaje institucional en las prácticas docentes Duschatzky (2017), Enriquez (2002), Greco M. B. (2015), Larrosa (2006), Feldman (2010), Romero (2010). El análisis didáctico. Reconocimiento de configuraciones didácticas. La construcción de conocimiento didáctico. Litwin (2008), Davini (2015), Anijovich (2009) Anijovich (2017)</p>	<p>Interpretar la dimensión institucional en las prácticas docentes. Los actores educativos, sus acciones y acuerdos en la construcción del Proyecto Educativo para pensar la propia propuesta de ayudantías y prácticas. Comprender que la práctica se enmarca en instituciones educativas que cuentan con una historia institucional y diversos recorridos que la caracterizan situacional y territorialmente.</p>	<p>La identificación de diversas y múltiples problemáticas estructurales del sistema educativo, pedagógicas, curriculares, institucionales que son atravesadas por la política educativa del nivel secundario. Ello implica enmarcar la práctica y la tarea docente situada desde el conocimiento en un contexto y posicionados/as como sujetos institucionales decisores y ejecutores de acciones colectivas.</p>
<p>La planificación de la enseñanza de la Geografía en educación secundaria Relaciones entre el conocimiento y la acción. Las decisiones, anticipación y comunicación en la planificación de la enseñanza El análisis didáctico y la planificación proyectada al contexto institucional. La articulación forma – contenido. Construcción didáctica, construcción metodológica y configuración didáctica. Tensión entre la planificación y los hechos de la clase.</p>	<p>Comprender aspectos teóricos y didácticos que posibiliten la concreción de la planificación anual y secuenciada a partir de la problematización de la enseñanza. Analizar los procesos de enseñanza y aprendizaje de la Geografía durante el período de observaciones, ayudantías y prácticas.</p>	<p>La planificación de clases a partir de saberes, estructuras conceptuales, pedagógicas, didácticas y categorías analíticas propias de la disciplina y la formación docente. La interpretación de las diversas estrategias de enseñanza y las mediaciones tecnológicas, pedagógicas y disciplinares en relación a su propuesta de prácticas. La comprensión de las tensiones entre las propuestas innovadoras y las tradicionales en la enseñanza de la Geografía.</p>

<p>Davini (2009) Edelstein (2011) Maggio (2012) Roselló Ramón (2010)</p>		
<p>La evaluación como parte del proceso de enseñanza</p> <p>La autoevaluación y la comprensión de los sucesos del aula.</p> <p>Anijovich (2010, 2011, 2017, 2020), Camilloni (2005), Palou de Maté y otras (2001), Perrenoud (2008), Santos Guerra (2017), Sverdlick (2012)</p>	<p>Comprender a la evaluación como parte del proceso formativo en el intercambio y el diálogo de saberes y prácticas.</p>	<p>La construcción de criterios e instrumentos de evaluación que permitan retroalimentación de los procesos formativos.</p> <p>La comprensión de la evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizajes desde una mirada reflexiva de la propia experiencia sustentada en las concepciones teóricas y didácticas.</p>
<p>Las prácticas reflexivas y las teorías de la acción.</p> <p>Barbier (1996), Imbernón (1997), Litwin (2008), Perrenoud (2005), Vezub (2011), Schon (1992)</p>	<p>Reflexionar sobre las ayudantías/ prácticas pedagógicas y la propia formación docente</p>	<p>El análisis reflexivo sobre la práctica pedagógica con actitud crítica, colaboración permanente y abierta a los cambios e innovaciones.</p> <p>La indagación reflexiva como proceso continuo de metacognición, revisión y autoevaluación de la práctica en relación con otros/as.</p> <p>El trabajo colaborativo, los acompañamientos en las enseñanzas, aprendizajes y la consolidación de saberes como “comunidad ampliada” implica reconocer-se en la tarea y el sostenimiento de acciones articuladoras en los ámbitos académicos y escolares.</p>

Fuente. Elaboración propia

Los procesos evaluativos están atravesados por dimensiones psicológicas, políticas y morales (Santos Guerra, 2017) es por ello que desnudan la concepción de enseñanza que ponen en práctica los profesores/as. Asimismo, este complejo proceso se realiza en instituciones con proyectos educativos acordes a las normativas y propuestas educativas enmarcadas en jurisdicciones y en la legislación nacional. En los trayectos formativos, esta complejidad está atravesada por las disposiciones propias de los institutos de formación, y en nuestro caso del ámbito universitario. Pretendemos orientar nuestro trabajo hacia buenas enseñanzas, tal como expresa Litwin,

Una buena evaluación, al otorgar confianza y generar un espacio para permitir que los aprendizajes fluyan y se expresen con naturalidad, permite reconocer los límites de las exigencias y recuperar lo humano en el acto de aprender. Desde esta perspectiva, la evaluación consuela, en tanto recupera la tranquilidad, es proveedora de seguridad y protege a los estudiantes; por lo tanto, se imbrica en la buena enseñanza (Litwin, 2008: 189).

La idea de pensar y poner en práctica espacios evaluativos que trascienden las fronteras de las cátedras es un comienzo para construir una concepción de evaluación que responda a la enseñanza para la comprensión. Construir criterios compartidos, socializarlos y poner en práctica prácticas evaluativas en la universidad abre caminos para que la formación de los futuros profesores/as esté acorde con las concepciones de enseñanza de una Geografía constructivista, crítica con la participación de múltiples voces y perspectivas.

2. REFLEXIONES

El trabajo articulado en la formación de profesores en Geografía se constituye como una fortaleza y enriquecimiento de la tarea docente y a su vez, otorga herramientas conceptuales y metodológicas propias del trabajo en equipo. En síntesis, brinda habilidades que aplicarán en el trabajo las y los estudiantes como futuros docentes.

Los avances alcanzados respecto a las prácticas de evaluación en concordancia con las propuestas de planificación y articulación entre las cátedras se han sustentado en un entramado de decisiones políticas y pedagógicas en relación a la formación de docentes posicionados desde una Geografía social y crítica que atiendan a los requerimientos de los nuevos contextos educativos a partir de asumir el compromiso de alcanzar mejores aprendizajes sustentados en el paradigma de la inclusión.

Nuestro trabajo pone en foco las experiencias formativas de los estudiantes en relación a los procesos evaluativos. La articulación entre las dos cátedras que en tiempos de cursada implica un año y medio -Didáctica Especial durante un cuatrimestre de cuarto año y Residencia durante un año en quinto año del Profesorado- prevén fortalecer las experiencias de aprendizajes respecto al uso de estrategias didácticas y recursos. Se intenta establecer rupturas con las prácticas tradicionales de evaluación en el ámbito universitario con el propósito de entrelazar enseñanzas y aprendizajes en la formación docente con sus futuras decisiones como profesionales de la enseñanza de la Geografía.

Las experiencias de articulación han incentivado la construcción y reconstrucción permanente de los dispositivos de la formación que, si bien están conformados por

estrategias formativas conocidas, adquieren otros sentidos en función de los cambios que convocan a realizar otras lecturas de los contextos educativos.

Tal como planteamos en trabajos anteriores, las intenciones de estas propuestas son, por un lado, pensar la enseñanza de la geografía en relación permanente con los procesos evaluativos. Por otra parte, consideramos que, de este modo las y los estudiantes pueden apropiarse de aprendizajes que se transformarán en prácticas docentes, sin dudas enriquecidas, con mayor creatividad y de acuerdo a los contextos que desarrollen su profesión docente.

Tender puentes entre las expectativas de los estudiantes, los propósitos de los/as profesores/as y el ejercicio de la docencia implica reconocer el valor de los acuerdos, las ayudas y la construcción de consensos para mejorar los aprendizajes y por lo tanto la enseñanza. Abogamos por fortalecer las trayectorias formativas de nuestros estudiantes desde el principio de articulación entre la teoría y la práctica.

3. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acosta, M. y Leduc, Stella M. (2021). Evaluación de los aprendizajes en Residencia Docente en contexto de pandemia (En evaluación).

Álvarez Méndez, J.M. (2001). El campo semántico de la evaluación. Más allá de las definiciones. Capítulo Primero. En *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Edit. Morata. Recuperado de: <https://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/2013/10masCelman/%C3%81lvarez%20M%C3%A9ndez-Evaluar%20para%20conocer%20examinar%20para%20excluir006.pdf>

Anijovich, R. (2014). Gestionar una escuela con aulas heterogéneas. Enseñar y aprender en la diversidad. Buenos Aires: Paidós.

Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2017). La Evaluación como oportunidad. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2020). El sentido de la escuela secundaria. Nuevas prácticas, nuevos caminos. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Camilloni, A. (2009). Prólogo. En Anijovich, R; Cappelletti, G, Mora, S y Sabelli, M. J. *Transitar la Formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Pp.15-20. Buenos Aires: Paidós.

Davini, M. C. (2009). Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores. Buenos Aires: Santillana.

Davini, M.C. (2015). La formación en la práctica docente. Buenos Aires: Paidós.

Ferry, G. (1990). El trayecto de la formación. La enseñanza entre la teoría y la práctica. México: Paidós.

Gardner, H. (1999), *The disciplined mind: what all students should understand*, Nueva York: Simon & Schuster.

Jackson, P. (1990). La vida en las aulas. Madrid: Morata.

Leduc, S. y Acosta, M. (2016). Pensar la evaluación. Los desafíos de la práctica docente. En *Didáctica de la Geografía. Debates comprometidos con la actualidad: enseñanza e investigación en la formación docente*, María Amalia Lorda y María Natalia Prieto, coordinadoras, ISBN 978-987-655-139-7, págs. 230-246.

Leduc, S. M. y Acosta, M. (2018). La evaluación como perspectiva de análisis y abordaje en Residencia Docente del Profesorado en Geografía. Publicado en *Los Aportes de la Didáctica de la Geografía y la Historia a la Formación de la Ciudadanía en los Contextos Iberoamericanos*. Serie Actas - Parte I. Miguel Ángel Jara... [et al.]; compilado por Miguel Ángel Jara; coordinación general de Miguel Ángel Jara; Graciela Funes; Fabiana Ertola y María Cristina Nin - 1a edición especial. - Cipolletti: Miguel Angel Jara, 2018. Libro digital, Book app for Android Archivo Digital: descarga ISBN 978-987-42-9448-7 pp. 281-289.

Leduc, S. M. y Acosta, M. (2020-2021). Programa Residencia Docente. Recuperado de: <http://www.humanas.unlpam.edu.ar/fchst/Institucional/SecAcademica/ProgInstituc/PGEOgra.html>

Litwin, E. (2008). El oficio de enseñar. Condiciones y Contextos. Buenos Aires: Paidós.

Maggio, M. (2018). Reinventar la clase en la Universidad. Buenos Aires: Paidós.

Moreno Olivos, T. (2011). La cultura de la evaluación y la mejora de la escuela. *Perfiles Educativos*, vol. XXXIII, núm. 131, 2011, pp. 116-130. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación Distrito Federal, México. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/132/13218531008.pdf>

Nin, M. C. y Acosta, M. (2020-2021). Programa Didáctica Especial de la Geografía. Recuperado de: http://www.humanas.unlpam.edu.ar/fchst/Institucional/SecAcademica/Programas-PDF/ProgSantaRosa/ProfesoradoGeografia/Didactica_Especial_de_la_Geografia.pdf

Nin, M. C. y Acosta, M. I. (2020). Prácticas evaluativas en la enseñanza de la geografía en educación secundaria. *Boletín geográfico*, 42(1), 83-102.

Nin, M. C., Leduc, S. M. y Acosta, M. I. (2020). La planificación como objeto de investigación en la formación docente en Geografía. *REIDICS*, 6, 2020, pp. 94-111. Recuperado de: <https://mascvuex.unex.es/revistas/index.php/reidics/article/view/3644/2447>

Nin, M. C; Leduc, S. M y Acosta, M. (2019). Formación docente en el Profesorado de Geografía. Diálogos, debates y articulaciones. Capítulo 1, pp. 15-28. En *“Geografía y enseñanza. Investigación, reflexiones y prácticas”*. Nin, M.C. (Compiladora). Santa Rosa: EdUNLPam.

Perkins, D. y T. Blythe (1994). Putting understanding up front. In *Educational Leadership*, vol. 51, núm. 2, pp. 4-7.

Perkins, D. (2010). *El aprendizaje pleno. Principios de la enseñanza para transformar la educación*. Buenos Aires: Paidós.

Perrenoud, P. (2008). *La Evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires: Colihue.

Ravela, P., Picaroni, B., Loreiro, G. (2017). ¿Cómo mejorar la evaluación en el aula?. Reflexiones y propuestas de trabajo para docentes. *Colección Aprendizajes Clave. Para Educación Integral*. Recuperado de: <https://bibliospd.files.wordpress.com/2019/01/como-mejorar-la-evaluacion-en-el-aula.pdf>

Sanjurjo, L. (2005). *La formación práctica de profesores. Reflexión en el aula*. Rosario. Homo Sapiens

Sanjurjo, L. (2019). La formación en la práctica docente: avances y desafíos. *Voces en el Fénix* N° 75. Recuperado de: <https://www.vocesenelfenix.com/content/la-formaci%C3%B3n-en-la-pr%C3%A1ctica-docente-avances-y-desaf%C3%ADos>

Santos Guerra, M. A. (2017). *Evaluar con el corazón. De los ríos de las teorías al mar de la práctica*. Rosario: Homo Sapiens.