



PRÁCTICAS EVALUATIVAS EN LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

María Cristina Nin¹
Melina Ivana Acosta²

(Manuscrito recibido el 25 de mayo de 2020, en versión final 02 de junio de 2020)

Para citar este documento

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

Resumen

Las prácticas evaluativas han sido y son una de las tareas docentes más controvertidas. Generan tensiones entre los actores de las instituciones educativas ya sea en las instancias de las evaluaciones o en las decisiones para acreditar los saberes de los/as estudiantes.

Se considera el trabajo en equipos docentes como superador del mero ejercicio en soledad de esta tarea. Es por ello que en la línea del ejercicio de la profesión docente como acción-reflexión en la práctica, en este trabajo se propone un análisis teórico acerca de los procesos evaluativos de la disciplina Geografía en educación secundaria y propuestas evaluativas basadas en la construcción de matrices de valoración, criterios y niveles de calidad también denominada rúbricas. Las decisiones en equipos docentes otorgan seriedad y coherencia al proceso de evaluación. En este sentido los acuerdos al interior de un área de enseñanza, o sea todos los profesores de Geografía de una institución educativa, constituyen el puntapié inicial de un trabajo acorde con las normativas vigentes.

Palabras clave: Geografía, Enseñanza, Aprendizaje, Evaluación, Acuerdos docentes

¹ Instituto y Departamento de Geografía. Facultad de Ciencias Humanas – Universidad Nacional de La Pampa (UNLPam). Gil 353. Santa Rosa. La Pampa. 6300. E-mail: ninmcrystina@gmail.com

² Instituto y Departamento de Geografía. Facultad de Ciencias Humanas – Universidad Nacional de La Pampa (UNLPam). Gil 353. Santa Rosa. La Pampa. 6300. E-mail: meliacosta24@gmail.com.

GEOGRAPHY TEACHING ASSESSMENT METHODS IN MIDDLE SCHOOL

Abstract

Evaluative practices have been and are indeed one of the most controversial teaching tasks. They generate tensions between the actors in educational institutions, either in the instances of evaluations or concerning the decisions in order to validate the students' knowledge.

Joining teachers' teams is considered as a way to overcome the solitude of this task. Therefore, in the direction of practicing the teaching profession as an action-reflection task, this paper proposes a theoretical analysis concerning evaluation processes in middle school' geography classes and evaluation proposals based on the construction of evaluation matrices and the criteria and quality levels also called rubrics. Decisions achieved in teaching teams give seriousness and coherence to evaluation processes. In this sense, the agreements in the teaching area, considering all geography teachers in an educational institution, constitute the initial point of a work according with current regulations.

Keywords: Geography, Teaching, Learning, Evaluation, Teaching agreements

Introducción

Las prácticas evaluativas generan desafíos en las prácticas docentes cotidianas y, asimismo, representan un problema cuando suele confundirse la evaluación solo con la calificación y la acreditación. La evaluación es un tema de debate en las instituciones educativas debido a que esta instancia genera incertidumbre tanto, entre los equipos docentes, como así también entre los/as estudiantes al ser evaluados/as. Sin embargo el proceso de evaluación, forma parte de la enseñanza y de los aprendizajes, es decir no deben considerarse separados o fragmentados de la tarea sin se corresponden con una evaluación formativa y en proceso.

Existen diferentes tipos de evaluación, que responden a las escalas de los problemas y demandas de fortalecimiento institucionales, jurisdiccionales, nacionales y hasta internacionales. A partir de los resultados obtenidos en dichas evaluaciones se planifican políticas públicas o proyectos institucionales con estrategias para mejorar la calidad en la educación.

En este trabajo nos ocupamos de la evaluación de los aprendizajes, aquella que sucede y transcurre en el territorio del aula, entendida como oportunidad para renovar tanto la enseñanza como los aprendizajes. Para ello se presenta un análisis de lecturas acerca de aspectos teóricos de la evaluación formativa y luego una propuesta de trabajo concreta de equipos de enseñanza de la asignatura Geografía en una Institución de Educación Secundaria.

El propósito de este trabajo, además radica compartir rúbricas y estrategias evaluativas en el marco de una enseñanza de una Geografía Social y Crítica que invite a los/as estudiantes a comprender las diversas realidades de los territorios a múltiples escalas de análisis. Ello, contribuye a construir aprendizajes a partir de andamiajes y acompañamientos que permitan interpretar procesos cognitivos en interrelación con los saberes de la disciplina, como así también del área de las ciencias sociales y los saberes transversales.

Consideraciones teóricas acerca de la evaluación de los aprendizajes

Resulta conveniente aclarar cuál es la referencia teórica respecto al concepto de competencias docentes ya que se convierten en una guía de desarrollo del presente trabajo. Perrenoud (2007) considera que el concepto de competencia representa una capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones. El autor destaca cuatro aspectos acerca de las competencias, ellos son:

Las competencias no son en sí mismas conocimientos, habilidades o actitudes, aunque movilizan, integran, orquestan tales recursos. Esta movilización sólo resulta pertinente en situación, y cada situación es única, aunque se la pueda tratar por analogía con otras, ya conocidas. El ejercicio de la competencia pasa por operaciones mentales complejas, sostenidas por esquemas de pensamiento, los cuales permiten determinar y realizar una acción relativamente adaptada a la situación. Las competencias profesionales se crean, en formación, pero también a merced de la navegación cotidiana del practicante, de una situación de trabajo a otra (Perrenoud, 2007, p. 11).

En esta misma línea de análisis Coronado (2013) expresa que la de evaluar es una de las “(...) competencias didáctico pedagógicas de mayor complejidad, cuyas implicancias técnicas y trascendencia ética y política resultan indudables. Jamás fue ni será una práctica neutra o puramente técnica, justamente por la naturaleza de lo evaluado” (p. 153). El proceso de evaluación requiere que el docente tenga la capacidad de integrar saberes y articular estrategias que se sustenten en un marco epistemológico, metodológico y a su vez práctico. Es decir que en el trabajo cotidiano de gestionar la progresión de los aprendizajes de los estudiantes, además de planificar situaciones de aprendizaje, atender a la heterogeneidad de la clase, estimular a los alumnos para que aprendan, compete a los profesores observar y evaluar a los alumnos en situaciones de aprendizaje según un enfoque formativo, informándoles de su progresión en los aprendizajes. En este sentido Cappelletti (2010) expresa, “(...) en su génesis, una competencia pasa por razonamientos explícitos, decisiones conscientes, tanteos, dudas, ensayos, errores. Este funcionamiento puede automatizarse gradualmente y constituir un esquema complejo” (pp.184- 185).

En cada clase, la discusión y la reflexión son las capacidades que se ponen en juego para la elaboración y puesta en común de las producciones individuales y grupales con el propósito de fortalecer la actitud crítica, la metacognición y la retroalimentación. En este sentido, se entiende a la evaluación como una instancia que

forma parte del proceso de enseñanza, por lo tanto del proceso de aprendizaje. Coincidimos con Anijovich y González (2011) cuando expresan en el título de su libro “Evaluar para aprender”, que así entendida la evaluación se convierte en formativa. Sin desconocer la importancia de las instancias sumativas pero haciendo hincapié en el proceso de seguimiento de los aprendizajes de los estudiantes que la formativa invita a practicar.

En el proceso de la evaluación formativa (Camilloni, 2004; Perrenoud, 2008; Anijovich & González, 2011) se recaba información con el objetivo de revisar y modificar la enseñanza y el aprendizaje en función de las necesidades de los alumnos y de las expectativas de logro que se desee alcanzar. El propósito de la evaluación formativa es ofrecer orientaciones y sugerencias a cada uno de los estudiantes durante el proceso de aprendizaje, cuando todavía hay tiempo para mejorar algún aspecto de dicho proceso. En palabras de Anijovich y González (2011),

La evaluación formativa sólo puede ser continua, evidenciar los procesos y ofrecer oportunidades de mejora, si recoge información de una multiplicidad de situaciones en las que los alumnos están aprendiendo. Los docentes tienen que ofrecer una variedad de posibilidades para que los estudiantes demuestren sus aprendizajes (p.13).

Las buenas prácticas de evaluación están vinculadas con las buenas prácticas de enseñanza para ello el diálogo o la retroalimentación son fundamentales. Socializar y compartir información confiable acerca del proceso de evaluación transparenta nuestra metodología de trabajo docente, y permite brindar orientaciones claras acerca de la concepción de evaluación. La evaluación formativa³ como parte del proceso de enseñanza, y por lo tanto del proceso de aprendizaje, centrada en el seguimiento de los aprendizajes de los/as estudiantes, hacen imprescindibles las instancias de retroalimentación y el desarrollo de habilidades metacognitivas, es decir la de generar los espacios y tiempos para reflexionar sobre el propio pensamiento y proceso de aprendizaje. Recabar información con el objetivo de revisar y modificar la enseñanza y el aprendizaje en función de las necesidades de los estudiantes y los propósitos que se deseen alcanzar, constituyen buenas prácticas de enseñanza. En este sentido, las buenas prácticas de evaluación relacionadas con éstas requieren del diálogo para propiciar una auténtica retroalimentación y metacognición que propicien la autonomía y la autorregulación de los aprendizajes. Es decir, el/la docente debe brindar información a los/as estudiantes en el tiempo adecuado, para que puedan tomar conciencia y asumir la responsabilidad de trabajar para corregir sus errores o superar sus habilidades. El propósito de la evaluación formativa es ofrecer orientaciones y sugerencias a cada uno de los estudiantes durante el proceso de aprendizaje, cuando todavía hay tiempo para mejorar algún aspecto de dicho proceso. Se busca la

³ Scriven (1967) según Anijovich y González (2011) es el investigador propone el concepto de evaluación formativa para diferenciarla de la evaluación sumativa.

coherencia entre las prácticas de evaluación y las prácticas de enseñanza, entonces si la evaluación está alineada con el currículo y la planificación didáctica y los nuevos aprendizajes recuperan los aprendizajes previos, se puede considerar la relación entre enseñanza y evaluación en términos de congruencia, para dar cuenta de una buena enseñanza y buena evaluación de los aprendizajes (Camilloni, 2004). Según Marta Souto la buena enseñanza es "Aquella que deja en el docente y en los alumnos un deseo de continuar enseñando y aprendiendo, a la vez que la incorporación y el dominio de nuevos conocimientos" (Souto, 2008, p. 117).

A partir de lo expuesto anteriormente, Anijovich y González (2011) plantean que una clave para construir la evaluación como herramienta potente para la enseñanza y el aprendizaje implica fortalecer la retroalimentación, es decir, la devolución que realiza un otro (ya sea el docente u otros compañeros, en la medida que estén preparados para hacerlo) sobre las propias producciones. La retroalimentación es básicamente un proceso de regulación de los aprendizajes y la enseñanza. Este proceso supone "un ida y vuelta" permanente y no sólo es imprescindible para revisar los resultados y desempeños hacia atrás en el tiempo, sino también tener en cuenta los futuros conocimientos. Por ello, es necesario que este proceso tenga continuidad en el tiempo; que se expliciten de manera correcta los roles asignados en cada tarea, tanto de los/as estudiantes como los docentes, que permita llegar a la instancia de autoevaluación de las acciones realizadas, y que se efectúen acciones con anterioridad. El ejercicio de la retroalimentación en los primeros años del ciclo escolar, contribuye a que comprendan de manera sensata las intenciones que pretenden lograr las buenas devoluciones en el proceso de enseñanza y aprendizaje. "Se trata de evaluar para aprender colocando al estudiante en el centro del proceso de aprendizaje, reconociendo la evaluación como un proceso continuo, destacando las prácticas de retroalimentación en tanto motores que contribuyen a mejorar los aprendizajes" (Anijovich & Cappelletti, 2020, p. 83).

Santos Guerra (2017) propone pensar la evaluación desde un cambio de paradigma, es decir para la mejora, ello implica un proceso serio de reflexión por parte de los profesionales educadores. Según el autor este proceso reflexivo afecta a tres esferas, la de las concepciones educativas ya que requieren una transformación del significado de las tareas educativas y de la evaluación. Respecto a las actitudes personales propone el diálogo entre los actores del sistema educativo, las familias y estudiantes debido a que la evaluación es principalmente un acto de comunicación. Y por último las prácticas profesionales se transforman si se mejora el quehacer cotidiano de las prácticas de enseñanza. Santos Guerra (1993, 2017) sostiene que para que las prácticas evaluativas evolucionan hacia posturas críticas tiene que desarrollar tres funciones, el diálogo, la comprensión y la mejora.

Diálogo: La evaluación tiene que convertirse en una plataforma de debate entre los diversos agentes de la educación: políticos y profesionales, familias, alumnos y profesores, comunidad escolar y sociedad en general.

Comprensión: La reflexión sobre la evaluación conduce a la comprensión de su sentido profundo, de sus repercusiones psicológicas y sociales, de su naturaleza y efectos.

Mejora: El cambio se promueve desde la preparación, el compromiso y la reflexión conjunta de los profesionales. La investigación sobre la práctica evaluadora genera la mejora de la racionalidad, de la justicia y de las situaciones en las que se desarrolla la evaluación de los alumnos y de las instituciones (Santos Guerra, 2017, p. 26).

En acuerdo con esta línea teórica es conveniente incorporar la idea de evaluación auténtica debido a que “(...) permite contemplar la heterogeneidad de los estudiantes y la posibilidad de que todos logren aprender en tanto se les ofrezcan actividades variadas en las que sea posible optar y tomar decisiones para resolver problemas cotidianos” (Anijovich & González, 2011, p.15). De acuerdo a esta propuesta la evaluación de los aprendizajes tiene que estar situada en un contexto determinado con el propósito que los/as estudiantes demuestren sus desempeños a partir de la producción de diferentes actividades, estimulando la autoevaluación, la coevaluación y destacando las fortalezas de los estudiantes. Es decir que tienen que conocer y comprender los objetivos de aprendizaje para que puedan emprender el ejercicio de reflexión sobre sus acciones, desarrollar autonomía, en síntesis poner en práctica un proceso metacognitivo (Camilloni, 2004; Anijovich & Cappelletti, 2017; Anijovich & Cappelletti, 2020). Se entiende por metacognición,

(...) al conocimiento que se elabora acerca de la cognición humana. Describe lo que las personas conocen acerca de cómo funcionan sus propios procesos cognitivos. Se trata de un saber de segundo orden, es decir, un pensamiento sobre el pensamiento, una reflexión sobre los procesos mentales y estrategias que producen conocimientos, y permite comprender los factores que explican los resultados obtenidos en la solución de una tarea, sean favorables o desfavorables” (Anijovich, Malbergier & Sigal, 2012, p. 36).

Si los/as estudiantes desarrollan las habilidades metacognitivas logran conocer mejor sus posibilidades de desempeño y de este modo podrán potenciar sus fortalezas y mejorar sus debilidades. De este modo los sujetos, niños/as, adolescentes y jóvenes que aprenden tienen una participación activa ya que ponen en práctica la reflexividad, la autoconciencia y el autocontrol. Es decir que en las prácticas educativas formales pueden mejorar sus potencialidades aprendiendo a aprender y aprendiendo a pensar, y de este modo, se contribuye a incrementar los aprendizajes significativos y también a que estas habilidades puedan utilizarlas en ámbitos no escolares para tomar decisiones en su vida cotidiana. En síntesis, “(...) se trata de lograr que los/as estudiantes sean capaces de autodirigir su aprendizaje y transferirlo a otros ámbitos de su vida” (Osse Bustigorry & Jaramillo Mora, 2008, p. 188). Si las prácticas de enseñanza y de aprendizaje logran alcanzar este propósito, los aprendizajes de los estudiantes serán significativos, es decir que encuentra coherencia entre las tareas propuestas y lo que decide aprender, se convierte en constructor de su propio conocimiento, relaciona los conceptos a aprender y les da sentido a partir de la estructura conceptual que ya posee. En otras palabras, el estudiante construye nuevos conocimientos a partir de los ya adquiridos, pero, además, los construye porque

encuentra interés por hacerlo (Ausubel, Novak & Hanesian 1973; Román & Díez, 2000).

La reflexión acerca del proceso de evaluación requiere estar en consonancia con el currículum, con la selección de saberes y la metodología elegida para enseñar. “La evaluación es un reflejo del estilo de enseñanza. Es posible afirmar que aquello que se evalúa acaba determinando lo que se enseña y que los alumnos estudian y aprenden aquello que consideran como relevante en la evaluación” (Miralles, Molina & Santisteban, 2011, p. 13). La enseñanza de la Geografía, como ciencia social, presenta algunas dificultades en su evaluación, tales como la evaluación del pensamiento social y crítico, del ejercicio de la ciudadanía, de las relaciones de la sociedad con el ambiente, entre otras.

La evaluación de todas estas habilidades cognitivas⁴ tiene que actuar como instrumento de mejora de la enseñanza y el aprendizaje y no como finalidad en sí misma. En este sentido, los instrumentos de evaluación tienen que ser claros, útiles y los criterios tienen que ser comunicados para convertir a la evaluación en un proceso más de la enseñanza que sea justo y positivo, en síntesis, una evaluación formadora e integral. Tal como expresan Miralles, Molina y Santisteban (2011) si se comparten los criterios de evaluación, ésta se convierte en un instrumento equitativo y eficaz, por lo tanto en un proceso dinámico que se reconstruye cuando cambian las estrategias y también con cada grupo de estudiantes.

Para evaluar las habilidades cognitivas geográficas tenemos que tener claro cómo enseñamos a construir el conocimiento escolar, la capacidad de realizar preguntas sobre las problemáticas territoriales es tan importante como el planteo de soluciones o alternativas a esas problemáticas. Se trata de formar a los estudiantes para que comprendan la estructura de pensamiento de la disciplina y puedan transferir lo que aprenden a otras situaciones y contextos, es decir que lo enseñado les permita desarrollar el pensamiento crítico, tomar decisiones y abordar situaciones desconocidas.

La enseñanza de habilidades de pensamiento tiene una gran potencia formativa, sin embargo, se abordan vinculadas con los contenidos de la disciplina a enseñar. En palabras de Anijovich y Cappelletti (2020, p. 40) “Es preciso considerar, para la configuración de la situación de enseñanza, que los modos de pensar, las habilidades que se ponen en juego, se entran con las disciplinas que las albergan”. La ciencia geográfica, por la complejidad de los procesos que estudia, requiere de múltiples explicaciones, es por ello que los principios geográficos que organicen la metodología de enseñanza también tienen que explicitarse para el proceso de evaluación. Los principios geográficos que la ciencia acuerda son, la observación, localización, la interpretación, la comparación, la relación entre variables, el análisis de procesos de conformación de espacios geográficos, la generalización y la transferencia a nuevas

⁴Algunos autores también se refieren al concepto de competencias en los aprendizajes de los estudiantes. En este trabajo se utiliza el de habilidades cognitivas. Consideramos que la discusión acerca del empleo de competencias, capacidades o habilidades cognitivas requiere una investigación en particular.

situaciones y realidades. Su enseñanza contribuye al desarrollo de habilidades del pensamiento geográfico tales como, la comprensión de la sociedad y como parte de ésta de su rol como ciudadanos; el conocimiento de los ambientes y el rol de la sociedad en su construcción; la valoración de los aspectos culturales de las sociedades; la habilidad de las comunicación ya sea mediante la escritura y/ la oralidad; la habilidad de comprender y discernir entre diferentes posturas respecto a una misma temática, como el desarrollo de la habilidad de respetar las ideas, costumbres o posicionamientos del “otro” diferente.

Geografía, procesos de enseñanza y evaluación de los aprendizajes

La reflexión sobre la acción es inherente a la profesionalización de las tareas docentes, como ya se expresó en líneas anteriores la evaluación de los aprendizajes es una de las tareas más controvertidas. Es por ello que para mejorar las prácticas evaluativas es pertinente re-pensar la comunicación con los/as estudiantes, el modo de organizar las actividades de aprendizajes y las evaluativas, entre ellas la construcción de los instrumentos que se utilizan para reunir evidencias de aprendizajes. En este sentido resulta adecuado reflexionar sobre qué Geografía se enseña, para qué se enseña, cómo se enseña y por lo tanto qué y cómo se evalúa. Para ello resulta pertinente revisar la concepción de planificación y las propuestas que de ella surgen.

La planificación refleja los saberes pedagógicos y didácticos que propone el Diseño Curricular Jurisdiccional desde la mirada de la ciencia Geográfica, en el contexto del Proyecto Educativo Institucional (Nin, Leduc & Acosta, 2020). La misma se presenta para los espacios curriculares de América, Argentina y el Mundo en el contexto de la globalización, que proponen conocimientos relacionados con el espacio geográfico y los territorios como productos sociales. En este sentido, a partir de la propuesta de enseñanza integrada de 1° año en el Ciclo Básico a 6 ° año en el Ciclo Orientado⁵, se pretende visualizar la complejidad, progresión y profundización de los diversos saberes que estudia y analiza la Geografía en interacción con las Ciencias Sociales.

Concebimos a la Geografía como una ciencia social y crítica que se ocupa de las contradicciones de un sistema político, económico, social, ambiental y cultural que se caracteriza por sus desigualdades, heterogeneidades y conflictos, reivindicándose como una disciplina reflexiva bajo una dimensión ética y ciudadana, orientada a la transformación de la realidad social. Los propósitos de este espacio curricular son plantear una serie de temas y problemáticas que acompañen a los/as estudiantes a conocer, comprender y reflexionar sobre la información que constantemente reciben desde de diferentes ámbitos. En este sentido, nuestra tarea diaria, como docentes mediadoras/es en los conocimientos es brindarles múltiples perspectivas de análisis

⁵ En la Provincia de La Pampa la Orientación Ciencias Sociales y Humanidades tiene presente la enseñanza de la Geografía desde primer año a sexto año. En este trabajo se presenta el análisis del trabajo en una institución con esta orientación.

como herramientas para interpretar el mundo de hoy y construir miradas diferentes que enriquezcan los aprendizajes (Litwin, 2008). La realidad actual es compleja, por ello, el modo de abordar la Geografía, no puede asumirse aislada sino en interacción con otras ciencias de modo interdisciplinario. El espacio de enseñanza y aprendizaje se transforma, no sólo aprendemos en el aula, sino también investigando sobre la base de problemáticas que atañen a la sociedad. Es por ello que nuestro trabajo sigue la línea de Gurevich (2005) que propone lineamientos para construir una agenda renovada en la enseñanza de la Geografía en el que se consideran los atributos de las sociedades y territorialidades contemporáneas, tales como la fragmentación, segregación, desigualdad, globalización, entre otros, como categorías analíticas vertebradoras para la selección de contenidos y estrategias que problematicen la enseñanza de la geografía en la actualidad.

La intención es relacionar la ciencia geográfica con la cotidianeidad del/la estudiante, para que conozca que lo que esta ciencia analiza, que es parte de su propia existencia, que puede plantear soluciones a las problemáticas que se analizan en las clases como ciudadano crítico y reflexivo. En este sentido, Fernández Caso (2008) plantea que para que se produzca una verdadera enseñanza crítica de la Geografía escolar se deben plantear nuevos desafíos que tengan que ver con las cuestiones socio-territoriales brindándoles a los/as alumnos/as las herramientas necesarias para interpretar de modo responsable la actualidad, incentivándolos a lograr una toma de decisiones autónoma de las distintas realidades de las sociedades modernas a partir de una conciencia ciudadana activa.

Para que se produzcan aprendizajes significativos y se puedan interpretar estas líneas temáticas en el aula de Geografía se deben poner en práctica las teorías constructivistas que demuestren el desarrollo de una evaluación en proceso, que se desplieguen diversidad de actividades innovadoras que provoquen el interés y la motivación en los/as estudiantes para desarrollar aprendizajes relevantes. Es por ello que los procesos de enseñanza y de aprendizaje no corresponden con una actividad individual, sino que se articulan de manera conjunta con la ayuda y guía del/a profesor/a, en torno a la implementación de estrategias didácticas en los que los/as estudiantes puedan consolidar saberes valorados y construidos por la sociedad. En este sentido, Benejam (2001) plantea que las teorías constructivistas favorecen una acción pedagógica basada en el conflicto y en el diálogo, permitiendo así una enseñanza reflexiva siendo una alternativa a las tradicionales formas de enseñar Geografía.

Fernández Caso y Gurevich (2009) mencionan los criterios que deberían estar presentes en la selección de los contenidos-problema, y que se basan en aspectos epistemológicos o significatividad lógica de la ciencia; la relevancia social, es decir el valor educativo de los contenidos a enseñar; y la significatividad psicológica de los saberes escolares. Este último criterio implica el trabajo de los docentes para adaptar los contenidos al grado de complejidad y heterogeneidad que el grupo clase requiere dentro como marco de la inclusión educativa.

Los contenidos propuestos abordan el análisis de la organización del espacio geográfico americano, argentino y mundial en el contexto de la globalización como se menciona anteriormente. Estos, son organizados en ejes temáticos, a partir de los

cuales se intenta lograr una articulación lógica y epistemológica, unidos en una estructura que le da sentido para su desarrollo integral a lo largo de los años del ciclo escolar.

La práctica áulica estimula y recrea de manera permanente la planificación, los vínculos, la buena convivencia, el acompañamiento desde una mirada crítica y transformadora. “Esto requiere de un trabajo en equipo, es decir las y los docentes y el equipo de gestión de manera colaborativa piensan y deciden las estrategias de enseñanza más adecuadas al grupo de estudiantes en particular. Se considera que es una labor multidisciplinar e interdisciplinar cuyo principal desafío es acordar criterios de trabajo comunes.” (Nin, Leduc & Acosta, 2020, p. 94). Asimismo, se genera un desafío permanente desde la disciplina geográfica, al asumir el compromiso desde el paradigma pedagógico de la inclusión en las prácticas educativas. Como así también la planificación de las acciones articuladas que requieren plantearnos objetivos y metas reales para validar el proceso de enseñanza en aulas heterogéneas y en la diversidad, a partir de una evaluación formativa e integral.

Entre los propósitos⁶ de enseñanza de Geografía para los seis años de educación secundaria se proponen, Estimular la lectura crítica de diversas fuentes de información; Incentivar el desarrollo de la oralidad a través de exposiciones y debates sobre las diversas temáticas de abordaje de problemáticas territoriales y Fomentar la reflexión en torno a las desigualdades y fragmentaciones que predominan en el mundo actual en el contexto del proceso de globalización.

Los objetivos de aprendizaje seleccionados son; Analizar la complejidad de la organización territorial entendida como un producto social, cultural e histórico que resulta de la combinación de las condiciones naturales, las actividades productivas, las decisiones político-administrativas, las pautas culturales, los intereses y necesidades de los diferentes sujetos sociales; Explicar e interpretar el rol de los Estados teniendo en cuenta las transformaciones políticas, económicas, culturales, sociales y sus implicancias en el territorio; Reconocer que las transformaciones ambientales son el producto de las relaciones de diferentes sujetos sociales y los elementos y procesos del ambiente, para contribuir a la reflexión crítica acerca de las posibilidades de mejorar las condiciones ambientales de las generaciones presentes y futuras; Interpretar y analizar problemáticas socio-demográficas del mundo contemporáneo caracterizado por las profundas desigualdades y disparidades; Analizar problemas complejos de las estructuras socio-demográficas, las relaciones sociales y su materialización en el territorio; Interpretar, analizar y elaborar mapas y cartografía diversa de acuerdo al nivel de complejidad de cada año de escolaridad.

La intención es estimular durante los seis años de educación secundaria la formación del pensamiento geográfico, entendido como un continuum y “(...) un conjunto de habilidades cognitivas que comprenden formas declarativas, habilidades

⁶ En este trabajo se explicitan los propósitos de enseñanza y los objetivos de aprendizaje planteados para los seis años. Por razones de extensión del artículo no están presentes los de cada año en particular.

de percepción del conocimiento espacial y algunas operaciones cognitivas que se pueden utilizar para analizar, comprender, transformar y producir nuevas formas de conocimiento espacial” (National Research Council 2006 en Araya Palacios & de Souza Cavalcanti, 2018, p. 55). En este sentido los investigadores latinoamericanos expresan que el pensamiento geográfico, contribuye con la conformación del contexto del propio estudiante como ciudadano del Mundo. Les permite conocer y comprender el mundo en el que vive, a diferentes escalas local, regional, nacional y mundial. Para la formación de ciudadanos que participan de la vida social, es indispensable interpretar el conocimiento geográfico en el que se desarrollan y entran en juego las prácticas sociales (Araya Palacios & de Souza Cavalcanti, 2018).

El rol de los/as docentes es clave en la planificación de secuencias didácticas que contemplen la enseñanza de conceptos clave, relaciones entre esos conceptos y procesos de análisis e interpretación de las prácticas sociales. La propuesta de ambos Ministerios de Educación de Nación y de La Pampa es contemplar en las planificaciones la incorporación de los Programas Transversales Educación Sexual Integral, Educación y Memoria y la mediación a partir de TIC, es por ello que en la propuesta que a continuación desarrollamos se encuentran explicitados.

Planificación del proceso de Evaluación en Equipos docentes

Las decisiones en equipos docentes interdisciplinarios otorgan seriedad y coherencia al proceso de evaluación, en este sentido los acuerdos al interior de un área de enseñanza, el de ciencias sociales, específicamente las asignaturas Geografía, Historia y Construcción de la Ciudadanía, constituyen el puntapié inicial de un trabajo acorde con las normativas vigentes⁷. Es decir que existen acuerdos al interior del área de Ciencias Sociales y de este modo se construyen y diseñan las propuestas para la asignatura Geografía.

Se presenta a modo de ejemplo del trabajo colaborativo entre profesores que conforman parte del equipo docente de enseñanza de la geografía de una institución, la elaboración de matrices de valoración. Este asistente de evaluación se constituye en guía de la evaluación y la enseñanza debido a que “acompañan el aprendizaje porque proveen orientaciones, direcciones y evitan jugar a las adivinanzas en el sentido de qué se espera de mí frente a una tarea” (Anijovich & González, 2011, p. 47). Las matrices de valoración, asistentes de evaluación o rúbricas constituyen un instrumento válido en el proceso de evaluación y a su vez son fundamentales para

⁷ La normativa de Evaluación de los Aprendizajes vigente en la Provincia de La Pampa es la Resolución N° 660/13 del Ministerio de Educación. La misma contempla la conformación de equipos de enseñanza para planificar los procesos evaluativos. Asimismo, la Dirección General de Educación Secundaria - Ministerio de Educación de La Pampa, en el año 2018 establece la Disposición N° 165/18 sobre Acuerdos Institucionales de Evaluación (AIE), referidos a acompañar las trayectorias educativas de los/as estudiantes mediante los acuerdos establecidos a nivel institucional sobre los procesos evaluativos.

mejorar los aprendizajes, ya que informadas desde el principio del proceso de enseñanza son un insumo para el desarrollo de los trabajos o evaluaciones que los/as estudiantes realicen y les permiten tener conocimiento de cómo se los va a evaluar. Este instrumento de evaluación presenta tres elementos, los criterios, los niveles de calidad de cada criterio y los indicadores que intentan describir la calidad de cada uno de los criterios. Los criterios son las expectativas respecto al aprendizaje, de una producción o de un proceso. Para definirlos se recurre a las expectativas de logro. Respecto a los niveles de calidad de cada criterio se sugiere identificar una secuencia de entre cuatro a seis, de procesos o aspectos de la producción que se solicita. Se propone la escala cualitativa para evitar asociar la escala numérica con la calificación. Los indicadores describen la calidad de cada uno de los criterios. Tienen que estar elaborados con lenguaje claro y comprensible para que el estudiante pueda autoevaluarse (Anijovich & González, 2011).

Se presentan a modo de ejemplo matrices de valoración o rúbricas como asistentes de evaluación en Geografía. En primer lugar, se propone una matriz de valoración de evaluación trimestral – anual para estudiantes aprobados (Figura 1). Las mismas son producto de acuerdos entre los/as profesores/as de Geografía de educación secundaria:

Criterios	Bueno (con varios aspectos a mejorar, AAM)	Bueno	Muy Bueno	Sobresaliente
Trabajo en clase / carpeta de actividades	Trabaja muy poco en clases, se distrae en reiteradas oportunidades no tiene completa la carpeta de actividades.	Trabaja en clases, preferentemente guiado por la docente, a veces se distrae y completa las tareas.	Trabaja permanentemente en clases, no se distrae. Tiene la carpeta completa.	Trabaja permanentemente en clases no se distrae. Tiene la carpeta completa, convoca a sus compañeros a trabajar. Se convierte en líder positivo de la tarea.
Evaluaciones Orales	Expone en orales con un puntaje de 6.	Expone con un puntaje de 7.	En las exposiciones orales obtiene entre 8 y/o 9.	Obtiene 10 puntos en evaluaciones orales.
Evaluaciones escritas	Realiza evaluaciones escritas con 6.	Realiza evaluaciones escritas con 7.	Obtiene un puntaje de entre 8 y 9.	Obtiene 10 puntos en la evaluación.
Participación en clases	Solo participa en clases si el/la profesor/a lo estimula.	Participa en clases esporádicamente, demuestra a veces interés por los temas estudiados.	Participa en clases de manera coherente, pertinente y sostiene la atención de los temas que se están estudiando. Genera preguntas y repreguntas para pensar los temas y problemáticas.	Participa en clases de manera coherente, pertinente y sostiene la atención de los temas que se están estudiando. Es muy coherente con sus intervenciones. Tiene inquietudes y formula muy buenas preguntas. Se genera intercambio en el aula y se construyen aprendizajes.

Figura 1. Matriz de valoración de la Evaluación Trimestral – Anual para estudiantes aprobados (continuación). Fuente: Elaborado por Nin, M. C y Acosta, M. I.

Crterios	Bueno (AAM)	Bueno	Muy Bueno	Sobresaliente
Interacción docente-estudiante, estudiante-estudiante	No se relaciona con todo el grupo clase. Solo con un grupo reducido de compañeros/a. La comunicación con la/el profesor/a solo se produce por iniciativa de los/as docentes.	Frecuentemente se comunica con todos sus compañeros/as y con el/la profesor/a. Prefiere relacionarse con un grupo cercano.	Mantiene vínculo cordial con el/a docente y sus compañeros/a. La comunicación es multiradial.	Mantiene vínculo cordial con el/la docente y sus compañeros/as. La comunicación es multiradial. Es líder positivo ya que promueve la interacción de todo el grupo clase.
Asistencia: porcentaje sobre clases dictadas. Proceso imprescindible de enseñanza y aprendizaje	60%	70%	80 y 90 %	90 y 100%

Figura 1 (cont.). Matriz de valoración de la Evaluación Trimestral – Anual para estudiantes aprobados.

A partir de los fundamentos explicitados en la planificación en relación al tipo de Geografía que se enseña, a los principios y habilidades geográficas que se promueven se piensa una matriz de valoración que contemple dichos aspectos. Los criterios acordados indican los aspectos necesarios para la acreditación de la asignatura (Figura N° 2). Es decir que los/as estudiantes, al conocer y compartir con los docentes los criterios de evaluación desde el inicio del año académico pueden poner en práctica lo expuesto en las líneas precedentes, la autoevaluación acompañada de las sugerencias para mejorar por parte del profesor/a.

Criterios	Bueno (AAM)	Bueno	Muy Bueno	Sobresaliente
Localiza los procesos territoriales	Ubica pocos procesos geográficos en los territorios estudiados aunque se producen dificultades al momento de referenciar en el mapa.	Ubica algunos procesos geográficos en los territorios estudiados. Distingue algunas transformaciones que se desarrollan en los territorios.	Ubica procesos geográficos en los territorios estudiados. Distingue transformaciones que se desarrollan en los territorios a partir de nuevas configuraciones luego de conflictos, control y luchas, apropiación, desplazamientos, movilidad en los territorios en espacios urbanos y rurales.	Ubica procesos geográficos en los territorios estudiados. Distingue acerca de las transformaciones que se desarrollan en los territorios a partir de nuevas configuraciones luego de conflictos, control y luchas, apropiación, desplazamientos, movilidad en los territorios en espacios urbanos y rurales y a diversas escalas de análisis.
Utiliza conceptos de la disciplina geográfica y de las Ciencias Sociales	Utiliza pocos conceptos de la disciplina geográfica y de las Ciencias Sociales.	Utiliza algunos conceptos de la disciplina geográfica y de las Ciencias Sociales.	Utiliza y relaciona, categorías de análisis y conceptuales propias de la disciplina geográfica en relación a las que se desarrollan en las Ciencias Sociales como tiempo histórico, espacio geográfico y sujetos sociales.	Utiliza y relaciona, categorías de análisis y conceptuales propias de la disciplina geográfica en relación a las que se desarrollan en las Ciencias Sociales como tiempo histórico, espacio geográfico y sujetos sociales. Reconoce los conceptos de cada disciplina.

Figura 2. Aspectos generales de evaluación de la Geografía como disciplina Social y Crítica. Fuente: Elaborado por Nin, M. C y Acosta, M. I.

Crterios	Bueno (AAM)	Bueno	Muy Bueno	Sobresaliente
Relaciona variables y dimensiones en los territorios	Relaciona pocas variables y dimensiones en los territorios.	Relaciona algunas variables y dimensiones en los territorios.	Relaciona múltiples variables y dimensiones política, económica, social, ambiental, cultural en los territorios.	Relaciona múltiples variables y dimensiones política, económica, social, ambiental, cultural en los territorios. Evidencia apropiación de aprendizajes de intereses y estrategias de supervivencia entre actores sociales que ponen en juego sus intencionalidades y las relaciones de poder resultantes.
Comprende aspectos de la realidad social	Comprende pocos aspectos de la realidad social.	Comprende algunos aspectos de la realidad social.	Comprende aspectos de la realidad social a partir de los problemas que enfrentan las sociedades contemporáneas.	Comprende aspectos de la realidad social a partir de los problemas que enfrentan las sociedades contemporáneas. Identifica las acciones sociales y analiza la realidad social en varias dimensiones.
Transfiere aprendizajes y saberes a otras realidades y territorios y a su propio contexto	Transfiere pocos aprendizajes y saberes a otras realidades y territorios y a su propio contexto.	Transfiere algunos aprendizajes y saberes a otras realidades y territorios y a su propio contexto.	Transfiere aprendizajes y saberes a otras realidades y territorios y a su propio contexto. Sitúa en tiempo y espacio aquellas realidades lejanas y cercanas.	Transfiere aprendizajes y saberes a otras realidades y territorios y a su propio contexto. Sitúa en tiempo y espacio aquellas realidades lejanas y cercanas. Relaciona procesos de escala local con su propia realidad.

Figura 2 (cont). Aspectos generales de evaluación de la Geografía como disciplina Social y Crítica.

Crterios	Bueno (AAM)	Bueno	Muy Bueno	Sobresaliente
Sostiene un pensamiento crítico sobre las diversas problemáticas territoriales	No sostiene un pensamiento crítico sobre las diversas problemáticas territoriales	Sostiene un pensamiento crítico sobre las diversas problemáticas territoriales, aunque no logra argumentar acerca de las múltiples perspectivas	Sostiene un pensamiento crítico sobre las diversas problemáticas territoriales. Logra argumentar acerca de las múltiples perspectivas.	Sostiene un pensamiento crítico sobre las diversas problemáticas territoriales. Logra argumentar acerca de las múltiples perspectivas y las multicausalidades contraponer puntos de vista y posturas.
Manifiesta evidencias de trabajo autónomo mediante la autorregulación de los aprendizajes y colaborativo	No manifiesta evidencias de trabajo autónomo y colaborativo. Se demuestra un aprendizaje dependiente de las indicaciones del/la docente. No asume compromiso de trabajo colaborativo así como la necesidad de aprender a aprender con otros.	Manifiesta evidencias de trabajo autónomo mediante la autorregulación de los aprendizajes y colaborativo, aunque siempre el grupo de trabajo ronda entre los mismos integrantes.	Manifiesta evidencias de trabajo autónomo mediante la autorregulación de los aprendizajes. Asimismo, desarrolla aprendizajes colaborativos con sus compañeros/as. Muestra interés en aprender a aprender con otros/as sin mostrar resistencia en trabajar con diversos grupos de estudiantes.	Manifiesta evidencias de trabajo autónomo mediante la autorregulación de los aprendizajes. Asimismo, desarrolla aprendizajes colaborativos con sus compañeros/as. Muestra interés en aprender a aprender con otros/as sin mostrar resistencia en trabajar con diversos grupos de estudiantes. Se preocupa porque todos/as los/as integrantes del grupo participen como equipo de trabajo.

Figura 2 (cont). Aspectos generales de evaluación de la Geografía como disciplina Social y Crítica.

Cada una de las propuestas de enseñanza en Geografía deberá estar acompañada por buenas prácticas de evaluación. Cuando se evidencian claros

objetivos de aprendizaje, propósitos de enseñanza, saberes y estrategias diversas acompañadas por sus respectivos criterios de evaluación, se asume el compromiso como docentes en saber qué aprenden nuestros/as estudiantes de la disciplina y del mundo que los rodea, acompañados de una evaluación formativa y en proceso. Se pueden pensar y diseñar rúbricas para la evaluación de textos explicativos/argumentativos, para exposiciones orales y presentaciones grupales. A su vez de cada secuencia didáctica de acuerdo a los conceptos y relaciones que se aborden tendrá su propia rúbrica de evaluación. En este caso presentamos dos de las rúbricas que implementamos con el equipo docente en la Institución Educativa de la que formamos parte como docentes, sin embargo no se agotan en esta presentación.

Conclusiones

La evaluación de las prácticas de enseñanza 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 los/as estudiantes para que se desarrollen los cambios necesarios para mejorar la enseñanza. Es por ello que cuanto más diversos sean estos instrumentos se podrán recoger mayor cantidad de registros de aprendizajes. Disponer de registros cuantitativos y cualitativos brinda una comprensión más detallada de los problemas de aprendizajes (Merchán Iglesias, 2011). Consideramos necesario para afianzar este proceso de mejora de la enseñanza, que los/as profesores/as en Geografía en educación secundaria, se nutran de un marco teórico sólido, actualizado y acorde con el currículum vigente. Es decir que la observación y registro de los hechos que transcurren en el aula esté amparada por la lupa de las teorías, de este modo, este conocimiento posibilitará tomar decisiones en relación a las acciones que tiendan a la mejora y la significatividad de la evaluación.

La retroalimentación representa el proceso de autorregulación de los aprendizajes. Las preguntas que deberíamos hacernos es dónde colocamos la mirada los/as 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. En este sentido, la intencionalidad que se persigue en el uso de este tipo de instrumentos no es insignificante, es decir, las rúbricas se transforman en un dispositivo relevante para justificar las notas numéricas y la acreditación y no en instrumentos que permitan regular los propios aprendizajes formativos de los/as estudiantes. Las mismas deben 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.

También es necesario aclarar que con la introducción en la práctica docente de una rúbrica aislada no vamos a generar en nuestros estudiantes estrategias de metacognición y autoevaluación. El trabajo tiene que sistematizarse y desarrollarse con continuidad en el tiempo para que las internalicen como una herramienta poderosa para potenciar sus aprendizajes. Las rúbricas tienen que ser parte integrante de las diferentes tareas y propuestas del docente y no únicamente como corolario de un

producto final o la instancia que acredite. La implementación de rúbricas, como asistentes de evaluación formativa en educación secundaria, supone revisar las estrategias y las concepciones de enseñanza en las prácticas docentes, lo cual instala en el centro de la escena los aprendizajes de los estudiantes. Como docentes tenemos la responsabilidad de estimular diferentes canales de diálogo para consolidar prácticas evaluativas reflexivas y cuyo único norte sea mejorar la enseñanza y los aprendizajes.

Agradecimientos:

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

Bibliografía

- Anijovich, R., Malbergier, M. & Sigal, C. (2012). *Una introducción a la Enseñanza para la diversidad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Anijovich, R. & Cappelletti, G. (2017). *La Evaluación como oportunidad*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Anijovich, R. & Cappelletti, G. (2020). *El sentido de la escuela secundaria. Nuevas prácticas, nuevos caminos*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Anijovich, R. & González, C. (2011). *Evaluar para aprender. Conceptos e instrumentos*. Buenos Aires, Argentina: Aique Educación.
- Araya Palacios, F. & de Souza Cavalcanti, L. (2018). Desarrollo del pensamiento geográfico: un desafío para la formación docente en Geografía. *Revista de Geografía Norte Grande*, 70, 51-69.
- Ausubel, D., Novak, P., & Hanesian, H. (1973). *Educational psychology*. N. York: Holt, Reinhart & Winston
- Benejam, P. (2001). Los contenidos de la didáctica de las Ciencias Sociales en la formación del profesorado. En *La formación docente en el profesorado de Historia*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- Camilloni, A. (2004). Sobre la evaluación formativa de los aprendizajes. *Quehacer Educativo*, XIV (68), 6-12.
- Cappelletti, G. (2010). La Evaluación por competencias. En Anijovich, R. (Comp) (2011). *La Evaluación Significativa*. pp 177-206. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Coronado, M. (2013). *Competencias Docentes. Ampliación, enriquecimiento y consolidación de la práctica profesional*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- Fernández Caso, M. V. (2008). Geografía y formación ciudadana en el nuevo milenio: elementos para una transmisión significativa de contenidos escolares. Actas X Coloquio Internacional de Geocrítica. Universidad de Barcelona, mayo de 2008.
- Fernández Caso, M. V. & Gurevich, R. (2009). *Geografía. Nuevos temas, nuevas preguntas. Un temario para su enseñanza*. Buenos Aires. Argentina: Biblos.
- Gurevich, R. (2005). *Sociedades y territorios en tiempos contemporáneos. Una introducción a la enseñanza de la Geografía*. F.C.E.S.A. Buenos Aires. Argentina.

- Litwin, E. (2008). *El oficio de Enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Merchán Iglesias, F. J. (2011). Los límites y las posibilidades de la evaluación como estrategia de mejora de la práctica de la enseñanza. En Miralles Martínez, P. (coord). (2011). *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales*. Murcia: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales. 75-83.
- Miralles, P., Molina, S. & Santisteban, A. (2011). Introducción en: *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales* Volumen II. Murcia: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=469511>
- National Research Council. (2006). *Learning to Think Spatially*. Washington, USA, National Academic Press.
- Nin, M. C., Leduc, S. M. & Acosta, M. I. (2020). La planificación como objeto de investigación en la formación docente en Geografía. *REIDICS*, 6, 94-111.
- Osses Bustingorry, S., & Jaramillo Mora, S. (2008). Metacognición: un camino para aprender a aprender. *Estudios pedagógicos* (Valdivia), 34(1), 187-197.
- Perrenoud, P. (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona. España. Grao.
- 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. Argentina: Colihue.
- Santos Guerra, M. A. (2017). *Evaluar con el corazón. De los ríos de las teorías al mar de la práctica*. Rosario, Argentina, Homo Sapiens Ediciones.
- Santos Guerra, M. A. (1993). La evaluación, un proceso de diálogo, comprensión y mejora. *Revista Investigación en la Escuela*, 20, 23-35.
- Souto M. (2008). La clase escolar. Una mirada desde la didáctica de lo grupal. En Camilloni Alicia y otras 2008. *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.