

Los pilares de la residencia docente y su contribución al desarrollo del pensamiento geográfico. Reflexiones a partir de una experiencia situada en la UNCUYO, Mendoza, Argentina

The Pillars of the Teaching Residency and their Contribution to the Development of Geographical Thinking Reflections from an Experience Located in UNCUYO, Mendoza, Argentina

 <https://doi.org/10.48162/rev.40.060>

Magdalena Bajuk

Departamento e Instituto de Geografía
Facultad de Filosofía y Letras
Universidad Nacional de Cuyo
Argentina

 orcid.org/0009-0008-5127-2256
 alengkabajuk04@gmail.com

Silvia Robledo

Departamento e Instituto de Geografía
Facultad de Filosofía y Letras
Universidad Nacional de Cuyo
Argentina

 orcid.org/0000-0001-8848-1459
 ecogeo@ffyl.uncu.edu.ar

Carla Sacchi

Departamento e Instituto de Geografía
Facultad de Filosofía y Letras
Universidad Nacional de Cuyo
Argentina

 orcid.org/0009-0004-1340-7587
 carlasacchi@ffyl.uncu.edu.ar

RESUMEN

Favorecer la adquisición del pensamiento geográfico en los futuros ciudadanos requiere de docentes formados que puedan construir con sus estudiantes dichos saberes. Por ello, la formación profesional que recibe el futuro profesor de geografía debe ser acorde a esa meta.

En este trabajo intentamos acercarnos desde la reflexión sobre la propia práctica, nuestra experiencia como formadores de formadores, en este caso de profesores universitarios de nivel secundario y universitario en Geografía. La reflexión continua de los integrantes de la cátedra explica la evolución que la propuesta pedagógico-didáctica ha tenido a lo largo del tiempo.

Para este trabajo, nos hemos propuesto reflexionar sobre el impacto de los pilares de la residencia docente en la consolidación del pensamiento geográfico de los futuros profesores y analizar la valoración que realizan los residentes del Profesorado de Geografía de esos pilares en su formación docente.

Es una investigación exploratoria basada en una estrategia metodológica cualitativa casi experimental; en ella se han realizado entrevistas a estudiantes que cursaron la práctica profesional-residencia docente entre 2020 y 2024 y se han consultado los e-portafolios que los residentes construyen durante el cursado.

Hemos trabajado con los pilares de la residencia docente de los últimos cinco años, especialmente: problematización del saber, interdisciplina, saberes emergentes, trabajo colaborativo a partir de ABP (aprendizaje basado en proyecto) y la utilización de tecnologías digitales con fines pedagógicos.

Palabras clave: residencia docente, pensamiento geográfico, formación docente

ABSTRACT

Promoting the acquisition of geographical thinking in future citizens requires trained teachers who can build this knowledge with their students. Therefore, the professional training that the future geography teacher receives must be in line with that goal.

In this work we try to bring our experience as trainers of trainers, in this case of secondary and university level university teachers in Geography, from reflection on our own practice. The continuous reflection of the members of the chair explains the evolution that the pedagogical-didactic proposal has had over time.

For this work we have proposed to reflect on the impact of the pillars of the teaching residency in the consolidation of the geographical thinking of future teachers and to analyze the assessment made by the residents of the Geography teaching staff of these pillars in their teacher training.

It is an exploratory research based on a quasi-experimental qualitative methodological strategy; In it, interviews have been carried out with students who completed the

professional practice-teaching residency between 2020 and 2024 and the e-portfolios that the residents build during the course have been consulted.

We have worked with the pillars of the teaching residency for the last five years, especially: problematization of knowledge, interdisciplinary, emerging knowledge, collaborative work based on PBL (project-based learning) and the use of digital technologies for pedagogical purposes.

Keywords: teaching residence, geographical thinking, teacher training

INTRODUCCIÓN

Vivimos en una sociedad donde la incertidumbre (Funtowicz y Ravetz, 2000) y el riesgo (Beck, 1998) están presentes constantemente. El mundo actual está en permanente cambio. Nos enfrentamos a una crisis ambiental, social, política; crisis de las instituciones que nos desestabiliza.

La característica que más refleja la realidad en la que vivimos es la de la complejidad. Enseñamos-aprendemos-enseñamos en una sociedad que ha sido calificada como globalizada, sobremoderna o posmoderna. Todas estas apreciaciones nos muestran la múltiple interrelación de los aspectos que la conforman y los cambios que desde, los distintos niveles de análisis se están operando (Sagastizabal, 2009, p. 5).

Los centros educativos no son ajenos a estos procesos. La escuela actual se posiciona entre la modernidad y la posmodernidad, una institución tradicional que aspira a convertirse en una de vanguardia. Sus funciones se han complejizado, ya no solo es un espacio de aprendizaje de saberes escolares; la comunidad educativa tiene otras demandas, entre ellas la contención emocional, la asistencia social y alimentaria. Hoy la escuela se caracteriza por la heterogeneidad de sus estudiantes, quienes tienen intereses, aspiraciones y necesidades distintas. Las certezas del conocimiento se han convertido en incertidumbre.

¿Cómo preparar a los futuros docentes sin tener en cuenta estos aspectos? Adquirir conocimientos “fossilizados” les impedirá en el futuro tomar las mejores decisiones sobre qué enseñar y cómo. Esto amerita que la propuesta de la cátedra innove permanentemente el qué y cómo formar al futuro profesor.

En un mundo donde las certezas van desapareciendo y las transformaciones son continuas, preparar para la incertidumbre implica darles herramientas a los estudiantes para la resolución de problemas y toma de decisiones. Trabajar a partir de proyectos le permite al docente formarse y formar a sus futuros estudiantes en este aspecto.

Es por ello que, a lo largo de los últimos años, hemos abordado la residencia docente poniendo el foco en distintos ejes, incorporando renovadas estrategias y saberes, interpelando este espacio curricular bisagra entre la formación universitaria y el ejercicio profesional docente.

Los objetivos propuestos para este trabajo son:

- Reflexionar sobre el impacto de los pilares de la residencia docente en la consolidación del pensamiento geográfico de los futuros profesores.
- Analizar la valoración que realizan los residentes del Profesorado de Geografía de esos pilares en su formación docente.

MARCO TEÓRICO Y METODOLÓGICO

La reflexión sobre la propia práctica se traduce en mejorar continuamente la propuesta curricular. Como sostienen Anijovich *et al.* (2009), la reflexión es un proceso que busca un cambio profundo y comprometido para el enriquecimiento de las propuestas áulicas. Basado en este principio de volver sobre nuestra propuesta pedagógica para la residencia docente hemos elaborado estas reflexiones. Se han utilizado como fuentes de información los registros realizados por los estudiantes en sus e-portafolios y las entrevistas en profundidad efectuadas a los residentes de los últimos cinco años.

Los e-portafolios permitieron recuperar información muy valiosa dado que, además de reflejar el proceso realizado a lo largo del trayecto por parte de los residentes, constituyen espacios de autorreflexión que los convierten en fuentes primarias muy potentes para la investigación.

El método de indagación cualitativo permite describir un proceso vivenciado desde el interior de la cátedra para mejorar la formación del profesorado y la enseñanza de la geografía. Por lo que se convierte en un proceso de investigación-acción.

EL PENSAMIENTO GEOGRÁFICO Y LA GEOGRAFÍA ESCOLAR

Todo profesor de geografía se ha enfrentado alguna vez al interrogante de sus estudiantes: ¿Para qué sirve la geografía?

Ante esta pregunta, las respuestas pueden ser variadas. Desde nuestra perspectiva el docente podría responder que la geografía sirve para comprender el espacio situado o vivido en forma directa, con sus características y problemáticas, así como el espacio que observamos a partir de medios indirectos, entre ellos internet, redes sociales, etc. En definitiva, la geografía posibilita aprehender el espacio geográfico en toda su complejidad.

Ello se logra formando el pensamiento geográfico. Para la National Research Council (citado por Araya Palacios y Cavalcanti, 2018, p. 5) el pensamiento geográfico es “el conjunto de habilidades cognitivas que comprenden formas declarativas, habilidades de percepción del conocimiento espacial y algunas operaciones cognitivas que se pueden utilizar para analizar, comprender, transformar y producir nuevas formas de conocimiento espacial”.

Lana de Souza Cavalcanti (2021) sostiene que:

...el pensamiento geográfico es una capacidad general para realizar un tipo de análisis de hechos y fenómenos de la realidad física y social, dotándola de elementos originales. Esta capacidad se desencadena por un tipo de problematización hecha a los objetos de conocimiento, a la realidad a estudiar (p. 54).

Este pensamiento geográfico se materializa en la escuela a partir de la educación geográfica y concretamente de la geografía escolar.

Ahora bien, sobre qué mirada del espacio geográfico debemos asentar nuestras propuestas áulicas. Coincidimos con Gurevich (2021) cuando afirma que las

propuestas didácticas de geografía deben priorizar el concepto de territorio, más concretamente el uso social del mismo. El concepto de territorio nos permite problematizar el espacio geográfico.

Leer aquello que acontece en el espacio geográfico, ya sea en lugares contiguos a nivel geofísico o en lugares mediados por el conocimiento a través de la red, es posible mediante preguntas sobre el porqué suceden ciertos eventos geográficos, es decir, problematizarlos para su comprensión (Pulgarín Silva, 2020, p. 196).

Como expresa Alexander Cely Rodríguez (2021) la geografía escolar debe proponerse enseñar las problemáticas geográficas a partir de los retos que plantea el siglo XXI. ¿Cuáles son los saberes que nuestros estudiantes deberían adquirir? La geografía aporta el conocimiento de las transformaciones del espacio geográfico. Ante un mundo de incertidumbre, nuestros estudiantes deberían ser conscientes de los cambios que se producen sobre los territorios y las implicancias que dichos cambios tienen para las comunidades.

La geografía tiene un rol fundamental en la comprensión de las relaciones naturaleza(s) sociedad(es). No solo debe aportar a la comprensión de estas problemáticas sino también a buscar alternativas de vida en pos de la sustentabilidad.

Es imprescindible que la geografía deje definitivamente de ser meramente descriptiva y se enfoque en formar ciudadanos críticos que puedan, por ejemplo, cuestionar los modelos productivos imperantes y sus consecuencias ambientales, así como las desigualdades socioterritoriales que generan en diferentes escalas.

La valorización de su entorno cercano le posibilita intervenir en la búsqueda de alternativas que mejoren la vida de la comunidad. Por ello lo cotidiano, lo local (el barrio, la ciudad, la localidad) como escala para trabajar posibilita al estudiante extrapolar los saberes que va adquiriendo a otras realidades y territorios.

La educación geográfica se constituye a partir de la dotación de sentido que le otorga el ser humano a los espacios geográficos en los que habita, lo que

propone una reflexión hacia cómo se construyen y reconstruyen estos espacios en la búsqueda de la comprensión del mundo (Rodríguez, 2021, p. 166).

El trabajo con análisis de casos, resolución de problemas, la metodología educativa como el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) se convierten en herramientas valiosas que el docente de geografía puede utilizar con sus estudiantes para construir conocimiento geográfico.

La geografía escolar, como tantas veces ya se ha señalado, debe cambiar una geografía memorística, descriptiva por una geografía para la vida, para el trabajo con otros, para la resolución de problemas y la formación ciudadana.

La propuesta de una educación que se orienta a actividades transformadoras y de aprendizaje colaborativo tiene la virtud de construir unos itinerarios formativos que dejan una huella indeleble en la vivencia que forma las competencias para la vida que nos planteamos en nuestros proyectos educativos (Menéndez, 2024, p. 92).

En síntesis, la educación geográfica materializada en la geografía escolar debe hacer consciente al estudiante de su vínculo indisoluble con el espacio geográfico y de su responsabilidad presente y futura con su cuidado. Como expresa Espinoza Freire “la enseñanza de la Geografía debe contribuir al desarrollo de competencias, poniendo la vista hacia el objetivo de qué tipo de ciudadanos se pretende formar...” (2022, p. 398). Se trata, en definitiva, de una geografía escolar crítica que forme ciudadanos críticos.

García Ríos define la geografía escolar crítica como:

Tradición en la enseñanza de la geografía basada en los principios de multicausalidad, problematización y multiescalaridad, cuyo principal objetivo es visibilizar la desigualdad social, económica y espacial generada por el capitalismo. [...] El hecho de repensar los conceptos de espacio y territorio como aquellos donde existen disputas entre sectores con intereses muchas veces contrapuestos, le permite a la geografía escolar crítica estructurar las

clases de una manera compleja que apunte a la transformación de las condiciones socio-económicas imperantes (García Ríos, 2021, 37).

LA RESIDENCIA DOCENTE COMO UN ESPACIO DINÁMICO

La Práctica Profesional o Residencia Docente¹ es el último peldaño en la formación de los futuros profesores de geografía. Es una instancia de consolidación de los saberes construidos en la formación específica y pedagógica. Desde el año 2019 en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo, integra el Campo de la Práctica Profesional Docente (Ordenanza 057/19 C. D.).

Como todo espacio de formación profesional ha ido cambiando a lo largo del tiempo en función de los requerimientos de la realidad educativa actual y de los sujetos que aprenden. El sujeto actual y futuro profesional requiere desarrollar las competencias que estos tiempos le demandan: resolución de problemas, trabajo colaborativo, comunicación, digital, emocional, capacidad de adaptación a los cambios. Por ello en la residencia buscamos contribuir al logro de las mismas y aportar con ello a la consolidación del pensamiento geográfico en los futuros profesionales.

En este trabajo presentamos cómo se ha abordado la residencia docente durante los últimos cinco años, para potenciar el desarrollo de dichas competencias.

La pandemia de Covid-19 fue un evento disruptivo para todos; en el caso de la práctica profesional significó un momento de gran incertidumbre en el que nos planteamos la posibilidad de no realizarla en ese contexto. Sin embargo, resultó una instancia de nuevos aprendizajes para el equipo docente y para nuestros practicantes a partir de realizar dichas prácticas de forma interdisciplinaria, en entornos virtuales y aplicando un ABP. Dicha experiencia se replicó en 2021 en

¹ Práctica Profesional es la denominación en el plan 2004 (Ordenanza 019/04 C. D.) y Residencia Docente es el nombre de la materia en el plan 2019 (Ordenanza 057/19 C. D.). En el periodo considerado para este trabajo hubo estudiantes de los dos planes de estudio.

contextos de bimodalidad y en 2022 de modo presencial. En 2023 y 2024 retomamos las prácticas disciplinares, pero incorporando saberes emergentes.

¿Cuáles han sido los pilares de la residencia docente en estos últimos años? A lo largo del camino recorrido hemos priorizado: la problematización de los saberes; el trabajo colaborativo a partir de proyectos interdisciplinarios como el ABP; el abordaje de saberes emergentes y la utilización de tecnologías digitales de aprendizaje (Fig. 1).



Figura 1. Los pilares de la residencia docente. Fuente: elaboración propia.

PROBLEMATIZACIÓN DE LOS SABERES

En las aulas de geografía se fue promoviendo la problematización de los contenidos, sobre todo a partir de lo que se conoce como geografía escolar renovada. Los cambios curriculares propuestos a nivel nacional colaboraron con este proceso.

Tal como afirma Zenobi:

Hoy insistimos con fuerza en la necesidad de problematizar la realidad, hacer evidentes los conflictos desvelar las contradicciones, las diversas lógicas e intereses que se ponen en juego. Estos objetivos se logran si el maestro adopta una postura crítica, comprometida y empeñada en imaginar otras

lógicas, otras alternativas a la situación actual. Proponer una enseñanza a partir de la problematización de los fenómenos no solo estimulará el interés, sino que además facilitará los aprendizajes (2009, p. 110).

La promoción de la problematización de saberes en la residencia docente es un pilar que se trabaja desde hace mucho tiempo. Incluso antes de la residencia propiamente dicha, en un espacio afín previo a la práctica, ya tenía este aspecto una fuerte impronta.

El recorte de contenidos, abordados desde la problematización, constituye una de las tareas más desafiantes de los residentes a la hora de emprender sus prácticas docentes.

La problematización del saber geográfico se relaciona con el concepto de aprendizaje pleno que sugiere Perkins (2010). Según este autor, un aprendizaje profundo y duradero no solo se centra en la adquisición de conocimientos, sino también en la capacidad de los estudiantes para aplicar lo aprendido en contextos diversos y significativos.

Por ello, teniendo en cuenta lo que plantea Labate, 2016 (citado por Beech et al., 2017, p. 7) entendemos que un saber geográfico desde esta perspectiva debe caracterizarse por:

- Su centralidad disciplinar, es decir que debe ser un conocimiento pilar de la geografía;
- desarrollar capacidades y habilidades de pensamiento: en geografía muy especialmente la capacidad de resolución de problemas y el desarrollo del juicio crítico;
- ser relevante para la vida de los estudiantes, por ello es fundamental que sea situado y contextualizado con la realidad que ellos viven;
- ser útil para otros conocimientos posteriores.

Residentes de distintos años valoran muy especialmente este pilar para su práctica profesional:

La problematización cumple un rol muy importante en la enseñanza de la geografía, que, si bien ya lo tenía en cuenta, ponerlo en práctica ayuda a asimilarlo como condición innegociable en casi todas las clases (Residente 1, 2023)².

La problematización del saber me ha llevado a cuestionar y adaptar continuamente mis prácticas, promoviendo un enfoque más crítico y reflexivo tanto en mí como en mis alumnos, permitiendo que los estudiantes desarrollen diferentes habilidades (Residente 2, 2024).

Para concretar la problematización del saber geográfico, los estudiantes construyen redes conceptuales; este ejercicio es fundamental en su formación docente. Esta tarea, aunque resulta muy compleja para los residentes, permite problematizar el saber, articular los conceptos y garantizar una propuesta áulica clara, coherente y atractiva que facilitará los aprendizajes de sus estudiantes (Fig. 2).



Hernández, M. Belén

Figura 2. Ejemplo de red conceptual. Fuente: Elaborada por María Belén Hernández (Residente 2024), archivo personal de las autoras.

² Todas las citas atribuidas a los residentes se han consignado entre paréntesis y se consideran comunicaciones personales de las autoras (Bajuk, Robledo y Sacchi, 2024). Todos los estudiantes citados han dado su autorización para la reproducción anónima de sus respuestas.

ABORDAJE INTERDISCIPLINARIO

En este sentido, lograr problematizar el saber resulta clave cuando se presenta la posibilidad de proponer una experiencia pedagógica interdisciplinaria que promueva alcanzar un aprendizaje pleno.

Este aprendizaje pleno que propone Perkins (2010) promueve el trabajo interdisciplinario. Tiene su punto de partida en la problematización de la realidad que se caracteriza por su complejidad. Y como, para resolver los problemas complejos es necesario apelar a varias disciplinas, consideramos fundamental incursionar en experiencias de aprendizaje que fomenten la comprensión interdisciplinaria desde la residencia.

Boix Mansilla (2003) expresa que “los estudiantes demuestran comprensión interdisciplinaria cuando ellos integran el conocimiento y modos de pensar desde dos o más disciplinas para crear productos, resolver problemas y ofrecer explicaciones del mundo que los rodea” (p. 13).

Aunque la concreción de estas experiencias se vio forzada por el contexto de pandemia, ya habíamos anticipado intenciones de incorporar estas prácticas, para preparar a los futuros docentes a escenarios educativos innovadores.

Es así que se propuso, durante el contexto de encierro una práctica integrada con residentes de la carrera de Letras. En esta experiencia, los practicantes plantearon propuestas educativas integradas en las que desafiaron a sus estudiantes a través de un ABP.

Si bien al principio las propuestas podrían parecer algo forzadas –que de hecho lo eran– la creatividad de los residentes dio lugar a experiencias muy valiosas. Lograron obtener de los estudiantes de nivel secundario, productos enriquecidos por el abordaje integrado de las dos disciplinas.

Por ejemplo, articulando la problemática de las fronteras en el norte argentino, con la noticia como texto informativo, un grupo de residentes propuso analizar la invisibilización de la realidad de las paseras³ en los medios de comunicación⁴.

Otros ejemplos de problemas abordados interdisciplinariamente fueron:

- “Geoeducarte: El teatro como herramienta de participación, concientización y transformación social en el contexto de la globalización”⁵.
- “Los riesgos de los aluviones en el piedemonte: vivir para postearlo”⁶.

El testimonio de una residente da cuenta de la valoración que hicieron de esta experiencia:

La interdisciplinariedad entre la geografía, las letras y el género literario del teatro fue algo que a mí me gusto bastante como lo trabajamos y abordamos, vinculando los temas ambientales con la comedia teatral (Residente 3, 2020).

Incorporar experiencias interdisciplinarias en la residencia no solo enriquece el proceso formativo, sino que también prepara a los docentes para enfrentar los desafíos educativos con los que se encontrarán como profesionales.

En las reflexiones de su e-portafolio, una residente expresa:

... siento que la importancia de ser parte de este aprendizaje me coloca en otro lado de la educación, donde ponemos el énfasis en el estudiante, en la motivación, las habilidades y así construimos un verdadero proceso de educación (Residente 4, 2020)⁷.

³ Se denomina ‘paseras’ a las mujeres que en la frontera entre Argentina y Bolivia o Paraguay atraviesan el río para comercializar mercadería. Practican una economía informal.

⁴ Propuesta denominada “Lo que el río nos trae: historias de fronteras en 1°A. Frontera La Quiaca/Villazón”, realizada por el equipo Puntosinaparte, integrado por Ester Argüello, Florencia Reynoso e Irene Herrera Volpe, en 2021.

⁵ Propuesta planteada por el equipo Fuera bicho, integrado por Julián Ramírez, Aimé Baños, Mariana Manzanares, Vanesa Vignolo, Yamila Pérez, durante el 2020.

⁶ Propuesta de ABP del equipo Los metamórficos, integrado Pablo López y Sandra Godoy, en 2022.

⁷ Su propuesta de ABP, en el marco del equipo Geolingüísticos (conformado por Nadya Pérez, Josefina Rodríguez, Natalí Arias, Florencia Di Rocco, Gonzalo Dávila, Leila Roldán) se denominó “Reflejos teatrales en la vulnerabilidad”.

IMPLEMENTACIÓN DE UN APB

Posicionarse en un enfoque crítico de la enseñanza de la geografía va de la mano de una didáctica crítica. García Ríos (2021) señala que “sería una contradicción de un docente que adscribe a la geografía crítica en términos disciplinares dicte sus clases de un modo conductista” (p. 39).

El abordaje disciplinar problematizado debe ir acompañado de un abordaje didáctico en consonancia, de modo que el saber se problematice a través de estrategias didácticas interactivas que den al estudiante un rol protagónico en su proceso formativo. Estas estrategias interactivas favorecen el desarrollo de capacidades básicas como el juicio crítico, la resolución de problemas, aprender a aprender, trabajo colaborativo.

Entre ellas últimamente se destaca el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). Se trata de una metodología interactiva que involucra directamente al estudiante en su proceso de aprendizaje a partir de la elaboración, realización y evaluación de un proyecto. Parte de una “pregunta potente” (problematizadora) a partir de la cual se busca, en grupos, dar respuesta a problemas de la vida real.

Rebeca Anijovich y Graciela Cappelletti (2020) explican que “el profesor (o profesores) presenta un problema, que no es un déficit ni una falta y que no tiene una solución única o evidente. Un problema es una pregunta o un conjunto de preguntas que permite interpelar la realidad: la problematiza” (p. 83).

Por su forma de abordar el conocimiento tiene una naturaleza interdisciplinaria, por eso cada uno desde sus saberes aporta a la resolución del problema que es el eje central del aprendizaje.

Como resultado se espera la elaboración de un producto. Según Rebeca Anijovich (2012), de acuerdo con los propósitos y resultados esperados del proyecto pueden ser: de producto, de resolución de problemas, de elaboración de propuestas, de investigación.

Un ABP, según la misma autora (2012) tiene tres fases: 1. anticipatoria, de exploración y definición del problema; 2. itinerante, donde se realizan distintos

recorridos para resolver el problema; y, 3. evaluativa que implica la reflexión sobre el producto elaborado o desarrollo alcanzado.

La Dirección General de Escuelas (DGE) de Mendoza, a partir del año 2019 promueve la implementación de proyectos integrados anuales o por cuatrimestre, donde intervengan tres o más espacios curriculares. A esta metodología la entiende como:

El Proyecto Integrado, cualquiera sea su formato pedagógico, implica proponer una experiencia de aprendizaje superadora de la segmentación disciplinar, que jerarquice la calidad de los aprendizajes en los estudiantes, con desempeños guiados por criterios de evaluación, que promuevan la participación activa e interesada de los estudiantes en la construcción individual y cooperativa del conocimiento, brindando herramientas y habilidades que los aproximen a las experiencias de los desafíos de estudios superiores o al mundo del trabajo (Res. 558, DGE, 2019).

El esquema de página siguiente sintetiza las características de un ABP (Fig. 3).

Como ya expresamos, la situación de pandemia constituyó un desafío que nos permitió poner en práctica varios de los pilares ya que, a través del trabajo articulado con la carrera de Letras, llevamos a cabo en contexto de encierro una práctica integrada en la que los residentes implementaron un ABP de manera virtual.

Esta experiencia fue muy valorada por los residentes, por la posibilidad de poner en práctica ABP en su vida profesional actualmente. Un residente expresa:

Fue una experiencia bastante diferente y con buenos aprendizajes, por el trabajo en grupo y la necesidad de vincularse con lxs compañerxs y la complejidad agregada de la interdisciplina y el trabajo fuertemente virtual. Todo eso fue un desafío constante, que como grupo supimos resolver y abordar de manera muy comprometida y apoyándonos mutuamente (Residente 5, 2020).

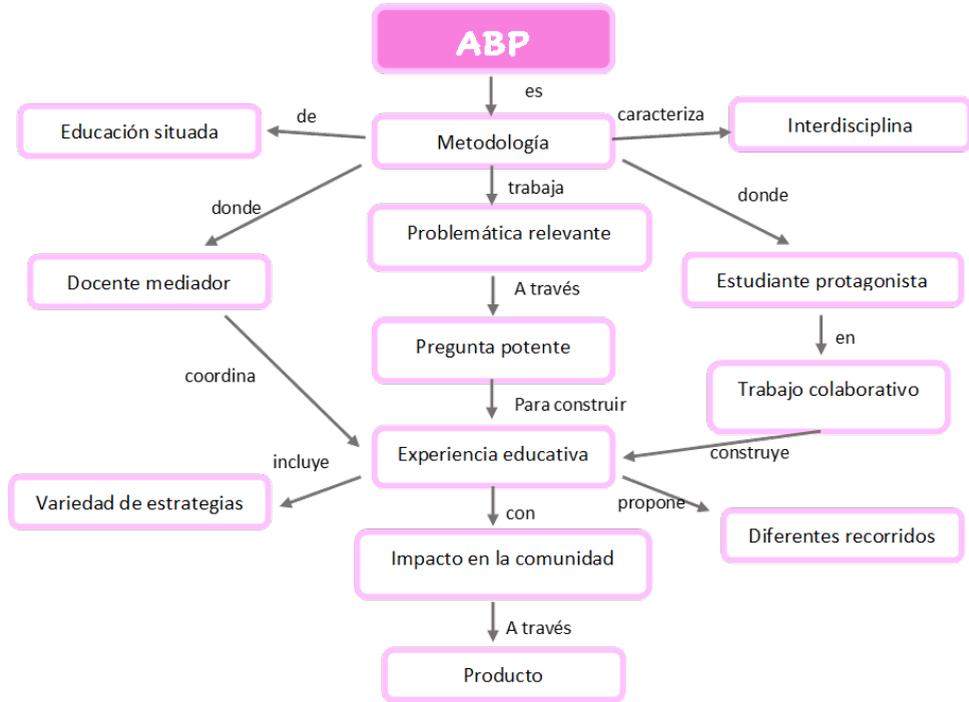


Figura 3. Características ABP. Fuente: Elaboración propia.

Otra residente manifiesta:

Es una forma de actividad que es muy buena para vincular saberes. Esto en el marco de un ABP, es decir, un proyecto, suele tener más sentido al estar contenido en un proceso más amplio, con objetivos claros (Residente 6, 2020).

ABORDAJE DE SABERES EMERGENTES

Es sabido que uno de los grandes problemas de la enseñanza, especialmente en el nivel secundario, es la fragmentación de los conocimientos. Cada materia aborda una parte de dicho conocimiento y rara vez se integra con otras para explicar o abordar problemas. Por ello la propuesta de los saberes emergentes.

...la fuerte fragmentación del conocimiento en numerosas asignaturas del currículum escolar promueve aprendizajes superficiales, desconectados de la vida real y dificulta la posibilidad de abordar saberes complejos, conectados con el mundo actual y de generar experiencias de aprendizaje profundas o incluso interdisciplinarias (Beech *et al.*, 2017, p. 4).

Los saberes emergentes son propuestos en documentos nacionales vinculados con la Escuela 2030 y anteriormente el DCP (Mendoza) los presenta como “Temas transversales”. Se estructuran a partir de una problemática y deben ser abordados desde diferentes áreas del saber.

Los saberes emergentes propuestos desde el Ministerio de Educación de la Nación son: Ciudadanía desde una perspectiva global y local; Bienestar, salud y cuidado personal; Ambiente y desarrollo sostenible; la sociedad del conocimiento y la comunicación; La juventud, desarrollo y el trabajo; El arte, cultura y patrimonio.

Mientras que en el Diseño Curricular Provincial se proponen como temas transversales: Educación sexual integral; Prevención de las adicciones y el consumo problemático de sustancias; Educación vial; Educación ambiental y Memoria y derechos humanos (Dirección General de Escuelas, 2015, p. 267).

Con la finalidad de acercar a los futuros profesores de geografía a esta mirada más integradora del conocimiento, seleccionamos de estos saberes la Educación Ambiental Integral (EAI) y Educación Sexual Integral (ESI) para trabajarlos en la residencia docente.

La aprobación de la Ley 27621 de Educación Ambiental Integral (EAI) actualizó la necesidad de incorporar la problemática ambiental como eje articulador de proyectos escolares. Si bien, como señalamos, la educación ambiental ya era considerada un tema transversal en el DCP de las escuelas públicas de Mendoza, la Ley de EAI⁸ convierte a estos temas en obligatorios. Como propuesta de trabajo,

⁸ Ley de Educación Ambiental Integral: <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-27621-350594>

planteamos la elaboración de una secuencia didáctica que siguiera los pilares que la ley recomienda.

El documento marco elaborado por el Ministerio de Educación sobre la EAI (2022) señala cinco ejes transversales o pilares que debe tener la EAI; ellos son: Reconocer la complejidad ambiental; analizar problemas ambientales; ejercer nuestros derechos; generar un diálogo de saberes y cuidar el ambiente y la sustentabilidad de la vida. Dichos pilares pretenden, según el documento mencionado, “abonar a la construcción de saberes orientados al cuidado y sustentabilidad de las vidas, desde una perspectiva de derechos” (p. 16).

Así, por ejemplo, en 2024, a partir del tema: “La escasez de agua en Mendoza” las residentes tuvieron que generar una secuencia didáctica y reformular la misma a partir de la contrastación con los fundamentos de la EAI. La secuencia plantea el acceso diferencial al agua entre el oasis y el secano en Mendoza, considerando los problemas que esta inequidad trae a la población del secano, los saberes que se ponen en juego entre los habitantes de ambos espacios geográficos y el derecho, no logrado, de acceso al agua de los habitantes del Este mendocino.

En el año 2006 se aprueba la Ley 26150⁹ que proclama el derecho de los estudiantes de recibir educación sexual integral en todos los establecimientos escolares públicos de gestión estatal o privada. A pesar del tiempo transcurrido, todavía los docentes tienen dificultades para integrar la ESI en los diversos espacios curriculares.

Por ello, desde la residencia docente se promueve la incorporación de ESI en las clases de geografía. Para ello los residentes del ciclo 2023 realizaron un taller sobre ESI. En el presente ciclo (2024) les propusimos asistir a un taller en forma conjunta con los residentes de la carrera de Letras y elaborar un proyecto (ABP) que incluyera la perspectiva de género. En 2024 trabajaron la propuesta: “Mujeres latinoamericanas defensoras de la naturaleza”. En este proyecto plantearon la

⁹ Ley de Educación Sexual Integral: <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26150-121222>

invisibilización de las luchas de las mujeres indígenas y campesinas en Latinoamérica.

Si bien no implementaron las propuestas en el aula durante los ciclos 2023-2024, pudieron cotejar dichas propuestas con lo que solicita la legislación vigente y valorar el aporte que desde la geografía se puede hacer a estas temáticas. Ambas actividades fueron valoradas positivamente por los residentes de 2023 y 2024:

La importancia que tuvo para mi desarrollo profesional cada uno de estos aspectos fue transformadora y enriquecedora para mi práctica docente. Estimular el pensamiento crítico en los alumnos es fundamental, acompañándolos en el desarrollo de una comprensión más profunda y contextualizada de los temas que analizan. Esto incluye abordar aspectos socioeconómicos, políticos y ambientales, e integrar tanto la perspectiva de género como la innovación tecnológica para hacer que el contenido sea más dinámico y motivador para los estudiantes (Residente 7, 2024).

Cada uno de estos aspectos fueron fundamentales en mi posterior labor docente ya que en el colegio donde trabajo exigen todos estos aspectos de forma obligatoria en las planificaciones anuales, de forma que haberlo estudiado y practicado con anterioridad fue una gran ventaja para mí (Residente 8, 2023).

A partir de estas experiencias se fortalecen conceptos, tales como: naturaleza(s), ambiente, territorio, cuerpo-territorio, igualdad, desigualdad, justicia, entre otros. Al ser secuencias y proyectos activos adquieren capacidades como aprender a aprender; trabajo con otros, integrar saberes complejos con el aporte de diversas disciplinas, etc.

UTILIZACIÓN DE LAS TECNOLOGÍAS DIGITALES CON FINES PEDAGÓGICOS

Las tecnologías digitales están presentes en la vida cotidiana de cualquier ciudadano, de forma consciente o inconsciente. “Las tecnologías digitales son actualmente indispensables en los entornos laborales, sociales, económicos, deportivos, artísticos, culturales, científicos y académicos; han pasado a formar

parte de nuestras vidas y a transformarlas” (Marco de Referencia de la Competencia Digital Docente, 2022).

Resulta imprescindible incorporar las tecnologías digitales de forma temprana y transversal a la formación del profesorado. En la medida que los estudiantes puedan gradualmente aprender y experimentar a partir de los nuevos desarrollos tecnológicos, serán capaces de aplicar la tecnología digital como un potente recurso educativo digital en su futuro profesional.

Denise Vaillan afirma que “La preparación del profesorado, ya sea en universidades o en institutos de formación docente, suele ser bastante conservadora y poco innovadora” (en Fernández-Enguita, 2023, p. 95), es por ello que los docentes egresados que empiezan a ejercer la profesión no hacen más que reproducir las metodologías tradicionales con las que se formaron, en las que la tecnología ocupó un lugar más técnico y no tanto pedagógico. Por tal motivo Vaillan agrega:

El uso con sentido pedagógico de las tecnologías ocupa poco lugar en los módulos y propuestas curriculares de la formación inicial. De ahí la importancia de que los formadores sean ellos mismos modelos de cómo diseñar ambientes de aprendizajes que integren las tecnologías digitales (Fernández-Enguita, 2023, p. 45).

La formación del profesorado en recursos educativos digitales representa una oportunidad, un nuevo comienzo para pensar y diseñar propuestas de enseñanza y aprendizaje novedosas, que creen nuevos ambientes de aprendizaje potentes.

La preparación en tecnologías digitales, más allá de la formación inicial, dependerá también de la actualización profesional permanente que pueda recibir un docente y la capacidad individual de desarrollar aprendizajes a lo largo de toda la vida. Los vertiginosos cambios tecnológicos obligan al docente a actualizarse constantemente para poder darle uso pedagógico adecuado y aprovechar las numerosas posibilidades y ventajas que ofrecen. Al respecto un residente afirma:

Si bien conocía muchas herramientas digitales, no conocía el fin de muchas de ellas o no comprendía bien su funcionamiento, he ido aprendiendo a

medida que iba equivocándome y esto se hace solo con el uso y la práctica. Aun así, considero que es un aprendizaje continuo, como docentes no debemos nunca dejar de perfeccionarnos, y me falta mucho camino por andar (Residente 9, 2020).

¿Cómo aplicamos en la residencia estas tecnologías digitales?

A partir de los principios mencionados, buscamos incorporar las tecnologías digitales de forma transversal y con un sentido pedagógico-didáctico; por ello de forma progresiva se fue incorporando y complejizando la propuesta.

A continuación, realizaremos un recorrido no exhaustivo por algunos hitos desde el 2020:

- El año 2020 marcó un hito en la historia de la práctica docente, como ya explicamos, ya que fue la primera vez que se realizó completamente de forma virtual. Optimizamos al máximo el Entorno Virtual de Enseñanza y Aprendizaje (EVEA), trabajamos sobre tres ejes centrales: Entorno personal de aprendizaje, Pedagogías y tecnologías emergentes y Gamificación.

Incorporamos por primera vez el e-portafolio o portafolio electrónico como instrumento de evaluación para recabar evidencia del qué y cómo se está aprendiendo, además de ser una herramienta para la reflexión sobre la propia práctica, ya que toda la evidencia presentada debe acompañarse de una justificación. Para Barberá (2006):

...el portfolio electrónico servirá, entre otras, para que los estudiantes sigan un proceso más rico y flexible de evaluación, tomen conciencia de aquello que evidencia si sus competencias relacionadas directamente con la práctica profesional están o no desarrolladas o a qué nivel lo están, y gracias al acompañamiento del profesor, conozcan cuál es el camino para evolucionar en ellas (p. 18).

En este sentido una residente afirma que:

...al realizar este e-portafolio pude aprender y tomar conciencia de todo mi proceso a la vez que monitorearlo, darme cuenta qué comprendía, qué no, qué aspectos debía mejorar. Solo al narrar pude darme cuenta y comprender mi proceso de aprendizaje en estas P. I. [Prácticas Integradas] por eso me resultó una actividad muy significativa y enriquecedora (Residente 10, 2020).

- En el 2021 la modalidad de residencia docente se transformó en híbrida, consistía en un solo encuentro presencial por semana y el resto del trabajo era mediado por los EVEA. Ese año la propuesta giró principalmente en torno a las lógicas de la educación transmedia, tratando de recuperar en el entorno formal todos aquellos saberes y producciones que los estudiantes realizan en los entornos cotidianos. En palabras de Scolari *et al.* (2019), “implica dar valor a las prácticas y conocimientos que ellos ya están adquiriendo por fuera del sistema formal de educación” (p. 34).

Trabajamos por ejemplo en la potencialidad de las redes sociales como Instagram y el uso de los memes con sentido pedagógico-didáctico. En esta, una cultura digital transmedia,

...se pretende que los practicantes aprendan, reflexionen y jueguen desde la postura de lo que se llama en la actualidad “prosumidores” (una fusión de productores y consumidores), es decir, que se posicionen como generadores de contenidos, creadores de ideas y opiniones, no meros consumidores de ideas de otros (Zó y Sacchi, 2022, p. 6).

Con relación al contexto, no se puede desconocer que existen diferentes realidades, las dificultades de conectividad y accesibilidad son una constante que conocemos muy bien los docentes. Independientemente de las brechas tecnológicas digitales existentes en Argentina, resulta fundamental que los profesores tengan la capacidad y flexibilidad suficiente para adaptar las propuestas pedagógicas- didácticas a esas distintas realidades, poniendo los dispositivos tecnológicos y conectividad con la que se cuenta, al servicio del aprendizaje.

Esto fue observado por una residente que aporta:

Es fundamental la tarea interdisciplinaria en nuestras escuelas, la problematización del saber y la aplicación de tecnologías, siempre y cuando el contexto nos acompañe (Residente 11, 2021).

- En 2022 continuamos con la educación transmedia, pero esta vez, tratando de derribar los mitos existentes sobre los nativos digitales. Dans (2014) sostiene que “el nacer en un mundo en el que están rodeados de pantallas y teclados a todas horas no los convierte en nada especial” (p. 106). Compartimos esta idea que nos compromete a incluir en el trayecto de la residencia, experiencias que aporten al sentido pedagógico-didáctico del uso de la tecnología digital.

Al igual que contar con tecnologías digitales, variadas aplicaciones y conectividad disponible, no garantiza una buena clase, la autora Litwin (2004) afirma que “La tecnología limita o enmarca, potencia o banaliza la propuesta pedagógica y didáctica” (p. 32). Por ello, es fundamental que los futuros docentes desarrollen un uso crítico y reflexivo de estas herramientas.

- En el 2023 incorporamos de forma incipiente la IA, la utilización de la red social TikTok y la producción de videos. A esta altura la incorporación de las tecnologías digitales atraviesa todo el trayecto de la residencia y por ello los futuros profesores las incorporan en sus prácticas:

Utilicé mucho las herramientas tecnológicas durante mis clases (como padlet, Educaplay, etc.) que pusimos en práctica durante la residencia, como así también armé proyectos interdisciplinarios problematizados (Residente 12, 2023).

- En 2024 se hace masivo el uso de la IA y se pone en discusión su incorporación en la educación. Lejos de una mirada penalizadora que se observó en algunas instituciones educativas, en la residencia tratamos de avanzar en cómo el docente puede llegar a utilizar la IA como herramienta potenciadora del aprendizaje.

Para ello, es sumamente importante conocer la herramienta, sus potencialidades y las bondades que ofrece como también las banderas rojas o “*red flags*” que se pueden presentar, para hacer un uso racional, crítico, responsable y ético.

Entre las actividades realizadas, propusimos a los residentes la elaboración de una secuencia didáctica con asistencia de IA, para luego evaluarla y hacer los ajustes necesarios para convertirla en una propuesta problematizada. Por otro lado, solicitamos la elaboración de una rúbrica de evaluación. En ambos casos las residentes reflexionaron sobre los resultados obtenidos y pudieron reconocer la IA como facilitadora de la tarea docente

Esta perspectiva fue valorada positivamente por una residente:

La tecnología cumple un rol fundamental para el desarrollo profesional debido a la transversalidad de la misma. Actualmente, es clave tener en cuenta la influencia de la inteligencia artificial y cómo impacta tanto en la enseñanza como en el aprendizaje de los saberes (Residente 13, 2024).

Los grandes cambios tecnológicos producidos en este breve período (2020-2024) dan cuenta del dinamismo y el impacto que tienen en la enseñanza y el aprendizaje. Como equipo fue necesario actualizarnos y reformular las propuestas educativas en relación con los cambios y necesidades de cada contexto.

En un presente dinámico y tecnológico resulta indispensable pensar, trabajar y preparar al profesorado en competencias digitales para que los futuros docentes de Geografía puedan formar a sus estudiantes en estas competencias.

REFLEXIONES FINALES

¿En qué medida estos pilares han contribuido a la formación del pensamiento geográfico en los futuros docentes de geografía?

La residencia docente es un espacio curricular de convergencia de saberes geográficos, pedagógico-didácticos, tecnológicos-digitales, de la vida (cotidianos) y, al mismo tiempo, el último eslabón en el proceso de formación. Por ello constituye un nexo entre el mundo del trabajo y el mundo de la formación. De allí el compromiso fuerte de incorporar aquellos saberes esenciales para su futuro profesional que, por alguna razón no se incorporaron antes. Eso explica el dinamismo que el espacio curricular tiene.

Por otro lado, a la hora de hacer nuestra propuesta pedagógico-didáctica, nos interpela la incertidumbre del contexto del siglo XXI en el que se desempeñarán nuestros residentes. Las demandas del afuera también influyen en la toma de decisiones.

Asimismo, nos preocupa y ocupa que el futuro docente se inserte en el mundo laboral desde una visión crítica del pensamiento geográfico. De allí los pilares que hemos elegido para nuestra propuesta curricular.

La problematización del saber es el cimiento básico para enseñar la geografía desde una perspectiva crítica e incorporar el pensamiento geográfico. Problematizar el saber geográfico es problematizar la realidad, cuestionar las lógicas territoriales imperantes. Desde esta mirada enseñar geografía no es encontrar respuestas, sino hacerse preguntas sobre la realidad de los estudiantes, el territorio que habitan, el espacio geográfico en permanente transformación, los actores sociales que intervienen y los intereses que se ponen en juego. La geografía desde este lugar es un espacio de potentes oportunidades para formar ciudadanos críticos capaces de resolver problemas, comprometidos y transformadores de la realidad.

Los saberes emergentes posibilitan abordar los desafíos del siglo XXI como hemos explicado; a través de ellos se estudian problemáticas complejas que requieren de una base conceptual sólida desde cada disciplina que interviene en el proyecto, generalmente interdisciplinario. El estudiante debe tener claro cuáles son los aportes que desde la geografía puede hacer para resolver el problema planteado. De ese modo, no solo se enriquece con los saberes de las otras disciplinas, sino que consolida el saber propio de su campo de conocimiento, en este caso, de la geografía.

La utilización de metodologías participativas como el ABP plantea al estudiante un reto a resolver. A partir de “la pregunta potente” deberá seguir una serie de pasos que lo lleven a tomar decisiones, lograr “resolver” el problema y elaborar el producto final. Este desafío convierte a la metodología en altamente formativa para las disciplinas que participan y, en nuestro caso, estimula la formación del pensamiento geográfico.

Las tecnologías digitales contribuyen en la formación de futuros docentes en competencias digitales, que les permiten ir apropiándose de una amplia gama de recursos educativos tecnológicos y a su vez les posibilitan hacer un uso educativo, responsable, crítico y reflexivo, para crear entornos de aprendizaje más innovadores, dinámicos, interactivos y personalizados. Un docente con esta formación prepara a los estudiantes para su futuro desenvolvimiento en el mundo digital y su futuro desempeño profesional, además de que puede convertirse en un prosumidor geográfico y por tanto un actor clave en la formación ciudadana.

El abordaje interdisciplinario de saberes emergentes, las estrategias didácticas interactivas, la fuerte incorporación de las tecnologías digitales potencian la problematización del saber geográfico, pilar que consideramos central para enseñar la geografía desde una perspectiva crítica.

Desde la mirada de los residentes todos y cada uno de estos pilares han sido valorados positivamente para el desarrollo de su práctica en la residencia docente. Pero, sobre todo, y más valioso aún, los mismos han trascendido su trayectoria académica y los han aprehendido para implementarlos en su ejercicio profesional. Los estudiantes advierten que la formación básica universitaria suele ser conservadora y poco innovadora, lo que genera mucha distancia con la realidad. Por eso rescatan la coherencia entre lo trabajado en el proceso de residencia y lo que después aplican en sus propuestas áulicas.

Los residentes redescubren en este proceso que la educación centrada en el estudiante a partir de estrategias interactivas es transformadora. Así, parafraseando a Menéndez (2024), la enseñanza de la geografía puede dejar una huella indeleble y convertirse en un aprendizaje para la vida.

BIBLIOGRAFÍA

Anijovich, R. et al. (2009). *Transitar la formación pedagógica Dispositivos y estrategias*. Paidós.

Anijovich, R. (2012). Los proyectos de trabajo. En R. Anijovich y S. Mora, *Estrategias de Enseñanza. Otras miradas del quehacer en el aula* (pp. 120-145). Aique Educación.

Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2020). *El sentido de la escuela secundaria, Nuevas prácticas, nuevos caminos* [libro digital]. Paidós Educación. ISBN 9501298973, 9789501298970.

- Araya Palacios, F. y Cavalcanti, L. de Souza (2018). Desarrollo del pensamiento geográfico un desafío para la formación docente en Geografía. *Revista de Geografía Norte Grande*, (70), 51-69. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-34022018000200051>
- Barberá E. y Cols (2006). Portafolio electrónico: desarrollo de competencias profesionales en la red. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 3(2), 55-66. <https://www.redalyc.org/pdf/780/78030212.pdf>
- Beck, U. (1998). *La Sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*. Paidós.
- Beech, J. et al. (2017). *Saberes emergentes*. Secretaría de Innovación y calidad educativa, Universidad San Andrés, Ministerio de Educación de la Nación.
- Boix Mansilla, V., Miller, W. y Gardner, H. (2003). Visiones disciplinarias y trabajo interdisciplinario. *Pensamiento educativo: revista de investigación educacional latinoamericana*, 32(1), 11-48. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9069853>
- Cavalcanti, L. de Souza (2021). Geografía escolar e suarelevância social: aportes teórico-metodológicos para uma proposta de atuação docente. En M. R. Pulgarín (comp.), *Conversaciones sobre la dimensión formativa de la geografía y la educación geográfica* (pp. 49-74). Sociedad Geográfica de Colombia.
- Dans, E. (4 de junio de 2014). El absurdo e infundado mito del nativo digital. *Enrique Dans*. <https://www.enriquedans.com/2014/06/el-absurdo-e-infundado-mito-del-nativo-digital.html>
- Dirección General de Escuelas (DGE). (2019). *Resolución 558. Régimen académico de las escuelas del nivel secundario*. Gobierno de Mendoza. <https://www.mendoza.gov.ar/prensa/wp-content/uploads/sites/5/2019/04/RESOLUCION%20N-558-DGE-2019-RS-2019-01839688-GDEMZA-DGE.pdf>
- Dirección General de Escuelas (DGE). (2015). *Diseño Curricular provincial*. Bachiller en Ciencias Sociales y Humanidades, Dirección de Planificación de la Calidad Educativa, Subsecretaría de Planeamiento y Evaluación de la Calidad Educativa. Dirección General de Escuelas, Gobierno de Mendoza.
- Espinoza Freire, E. (2022). Construcción del pensamiento geográfico en los niños. En: *Revista científica Sociedad y Tecnología* 5(2), 394-405. <https://doi.org/10.51247/st.v5i2.222>
- Fernández-Enguita, M. (2023). *Competencia digital docente para la transformación educativa*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. ISBN 978-84-86025-23-6. <https://oei.int/oficinas/secretaria-general/publicaciones/competencia-digital-docente-para-la-transformacion-educativa>
- Funtowicz, S. y Ravetz, G. (2000). *La ciencia postnormal. Ciencia con la gente*. Icaria.
- García Ríos, D. (2021). *Geográficamente. Manual de didáctica de la geografía con propuestas prácticas para el aula*. Cartograma.

Gurevich, R. (2021). Enseñar y aprender Geografía: conceptos y experiencias en la escena contemporánea. En M. R. Pulgarín (comp.), *Conversaciones sobre la dimensión formativa de la geografía y la educación geográfica* (pp. 31-45). Sociedad Geográfica de Colombia.

Litwin, E (2005). Prácticas con tecnologías. *Revista Praxis*, 8(8), 10-17. <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/491>

Menéndez, P. (2024). *Educar para la vida. Guía basada en la experiencia para pensar juntos la escuela que queremos*. Siglo Veintiuno Editores. ISBN: 978-98-780-1325-1.

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

Pulgarín Silva, M. R. (2020). *Enseñanza de la geografía y estudio del territorio por una nueva didáctica*. Sociedad Geográfica de Colombia.

Rodríguez, A. C. (2021). Educación geográfica y geografía escolar. En M. R. Pulgarín Silva (comp.), *Conversaciones sobre la dimensión formativa de la geografía y la educación geográfica* (pp. 39-46). Sociedad Geográfica de Colombia.

Sagastizabal, M. de los Á. (2009). *Aprender y enseñar en contextos complejos: Multiculturalidad, diversidad y fragmentación*. Centro de publicaciones educativas y materiales didácticos. ISBN 978-87-538-156-8.

Scolari C, Lugo Rodríguez, N. y Masanet, M. (2019). Educación transmedia. de los contenidos generados por los usuarios a los contenidos generados por los estudiantes, RLCS. *Revista Latina e Comunicación Social*, (74), 116-132. https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/42536/scolari_rlcs_educacion.pdf

UNESCO. (2023). *La Inteligencia Artificial ¿Necesitamos una nueva educación?* Organización de las Naciones Unidas, Oficina Regional Multisectorial de la UNESCO para América Latina y el Caribe. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386262>

Zenobi, V. (2009). Las tradiciones de la Geografía y su relación con la enseñanza. Tradiciones disciplinares y Geografía escolar. En M. Insaurralde (coord.), *Ciencias Sociales. Líneas de acción didáctica y perspectivas epistemológicas* (pp. 124-133). NOVEDUC. ISBN 978-987-538-252-7.

Zó, R. y Sacchi, C. (2022). *Practipandemias: Experiencias virtuales y bimodales en la Práctica Docente Integrada* [ponencia]. Jornadas Internacionales Problemáticas en torno a la Enseñanza en la Educación Superior. Diálogo Abierto entre la Didáctica General y las Didácticas Específicas en Mendoza. Universidad Nacional de Cuyo. <https://bdigital.uncu.edu.ar/17572>

SOBRE LAS AUTORAS

Magdalena Verónica Bajuk. Profesora y licenciada en Geografía, egresada de la Facultad de Filosofía y Letras, UNCUYO. Es especialista en la Enseñanza de las Ciencias Sociales con mención en Geografía. Profesora asociada en la Cátedra de Residencia Docente y, por extensión en Práctica Profesional Docente II: Enseñanza y aprendizaje del Profesorado universitario en Geografía de la mencionada casa de estudios. Además, cuenta con larga trayectoria como docente en enseñanza media. Como docente-investigadora de la UNCUYO, sus líneas de investigación se relacionan con la enseñanza de la geografía, interdisciplina y educación ambiental.

Primera autora

Silvia Beatriz Robledo. Profesora y licenciada en Geografía egresada de la Facultad de Filosofía y Letras, UNCUYO. Es especialista en docencia universitaria. Profesora titular por extensión en las cátedras: Residencia Docente y Primera Práctica Docente: Sujetos, contextos e instituciones (PPDI) del Profesorado universitario en Geografía de dicha casa de estudios. Ha sido coordinadora del Campo de la Práctica Docente. Además, es profesora titular efectiva en la cátedra Geografía ambiental de la Facultad de Filosofía y Letras UNCUYO. Como docente-investigadora de la UNCUYO sus líneas de investigación se relacionan con la enseñanza de la Geografía, las problemáticas ambientales y la educación ambiental. Es integrante del Comité de Educación, Red Panamericana de Educación Geográfica, IPGH OEA, por el periodo 2022-2026.

Primera autora

Carla Araceli Sacchi Lemos. Profesora de grado universitario en Geografía egresada de la Facultad de Filosofía y Letras, UNCUYO. Es especialista en problemáticas de las ciencias sociales y su enseñanza y maestranda en Enseñanza en Escenarios Digitales. Profesora adjunta en las cátedras Práctica Profesional Docente 1: Sujetos, contextos e instituciones (PPDI) y por extensión en la Residencia Docente del Profesorado universitario en Geografía de dicha casa de estudios. Además, es jefa de trabajos prácticos efectiva en la cátedra Geografía y Destinos Turísticos de Argentina y por extensión de dedicación en Arqueología Prehispánica y Colonial de Argentina de la Licenciatura en Turismo de la Facultad de Filosofía y Letras UNCUYO. Como docente-investigadora de la UNCUYO sus líneas de investigación se relacionan con la enseñanza de la Geografía, recursos digitales con sentido pedagógico-didáctico y la educación ambiental.

Primera autora