

PRAXIS

educativa

Universidad Nacional de La Pampa
Facultad de Ciencias Humanas
Instituto de Ciencias de la Educación
para la investigación interdisciplinaria



ISSN 2313-934X
SANTA ROSA, LA PAMPA, ARGENTINA
Correo electrónico: iceii@humanas.unlpam.edu.ar
Disponible en <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis>

Los escenarios digitales en la educación universitaria: nuevos desafíos interpelan la comunicación pedagógica. Caso de Introducción a la Geografía (UNLPam). Artículo de María Gabriela Sardi. Praxis educativa, Vol. 27, No 1 enero abril 2023. E - ISSN 2313-934X. pp. 1-23.
<https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2023-270118>

Esta obra se publica bajo Licencia Creative Commons 4.0 Internacional
CC BY- NC- SA Atribución, No Comercial, Compartir igual



Los escenarios digitales en la educación universitaria: nuevos desafíos interpelan la comunicación pedagógica. Caso de Introducción a la Geografía (UNLPam)

Digital scenarios in university education: new challenges challenge pedagogical communication. Case of Introduction to Geography (UNLPam)

Cenários digitais no ensino universitário: novos desafios questão da comunicação pedagógica. Caso de Introdução à Geografia (UNLPam)

María Gabriela Sardi

Universidad Nacional de La Pampa, Argentina
sardimariagabriela@humanas.unlpam.edu.ar
ORCID 0000-0001-6587-7872

Recibido: 2022-12-12 | Revisado: 2022-12-25 | Aceptado: 2022-12-27

Resumen

Formar las y los estudiantes de primer año en las carreras del Profesorado y Licenciatura en Geografía, mediante los recursos de las aulas virtuales, favorece su alfabetización académica porque promueve aprendizajes significativos en su recorrido educativo. Desde esta perspectiva, es fundamental centrar la atención en las estrategias de enseñanza en los escenarios digitales y nos interpela: ¿cómo ser docente en un aula digital?, ¿cómo rediseñar las aulas virtuales para que no sean un mero repositorio de documentos y se conviertan en un lugar de intercambios y debates? Este trabajo explora y resignifica el uso del campus virtual en relación con la dimensión didáctica. Su relevancia radica en ofrecer una propuesta de intervención pedagógica en los escenarios digitales, a modo de aporte, para repensar nuestras decisiones docentes y, por ende, considerar otros modos de enseñar y de aprender ante las nuevas generaciones de estudiantes que son protagonistas de un contexto tecnocultural.

Palabras claves: contexto tecnocultural; comunicación pedagógica; aula virtual; pedagogías emergentes; propuesta de intervención.

Abstract

Training first-year students in the Teacher Training Program and Bachelor's Degree in Geography, through the resources of virtual classrooms, favors their academic literacy because it promotes significant learning in their educational trajectory. From this perspective, it is essential to focus attention on teaching strategies in digital scenarios and this fact questions us: how to be a teacher in a digital classroom? How to redesign virtual classrooms just not to be not a mere repository of documents and become a place of exchanges and debates? This work explores and redefines the use of the virtual campus in relation to the didactic dimension. Its relevance lies in offering a proposal for pedagogical intervention in digital scenarios, as a contribution, to rethink our teaching decisions and, therefore, consider other ways of teaching and learning before the new generations of students who are protagonists of a techno cultural context.

Keywords: technocultural context; pedagogical communication; virtual classroom; emerging pedagogies; intervention proposal.

Resumo

A formação de alunos do primeiro ano da Faculdade e do Bacharelado em Geografia, por meio dos recursos das salas de aula virtuais, favorece sua alfabetização acadêmica, pois promove aprendizagens significativas em sua jornada educacional. Nessa perspectiva, é fundamental focar a atenção nas estratégias de ensino em cenários digitais e nos questionar: como ser professor em uma sala de aula digital? de trocas e debates? Este trabalho explora e redefine o uso do campus virtual em relação à dimensão didática. Sua relevância reside em oferecer uma proposta de intervenção pedagógica em cenários digitais, como contribuição, para repensar nossas decisões docentes e, assim, pensar outras formas de ensinar e aprender perante as novas gerações de alunos protagonistas de um contexto tecnocultural.

Palavras-chave: contexto tecnocultural; comunicação pedagógica; sala de aula virtual; pedagogias emergentes; proposta de intervenção.

Introducción

(...) Tatuajes cognitivos. Esta metáfora da cuenta de una inscripción en la piel; una marca que nos queda cual dibujo o ilustración en nuestros cuerpos; pero no es una mera ilustración, sino que se trata de huellas cognitivas que dan cuenta de otras maneras de concebir y de construir con otros el conocimiento; de dejar marcas que relaten; que narren; que nos transformen como sujetos culturales en la época que nos toca vivir (Lion, 2020, p. 26).

Formar las y los estudiantes de primer año en las carreras del Profesorado y Licenciatura en Geografía, mediante los recursos de las aulas virtuales, favorece su alfabetización académica porque promueve aprendizajes significativos en su recorrido educativo. La mencionada disciplina es una ciencia social que presenta como objeto de estudio el espacio geográfico, es decir el análisis de los procesos sociales que se materializan en el territorio. Para lograr su comprensión se deben desplegar saberes disciplinares tendientes a que los grupos de aprendizaje planteen interrogantes, debatan sobre posturas opuestas, analicen estudios de caso, resuelvan situaciones problemáticas, etc. Estas habilidades propias de una geógrafa o un geógrafo les permitirán construir nuevos conocimientos que estimularán su interés por la asignatura y por la carrera elegida.

Desde esta perspectiva, es fundamental centrar la atención en las estrategias de enseñanza mediante el uso de recursos tecnológicos para generar otros modos de aprender y de acompañar las diversas trayectorias académicas. La virtualización de las actividades educativas propicia el diseño de propuestas didácticas, mediante un espacio, que potencia y activa la comunicación pedagógica entre estudiantes y docentes. Por ello, nos interpela otra perspectiva de los escenarios digitales: ¿cómo ser docente en un aula digital?, ¿qué decisiones son necesarias en relación con las estrategias de enseñanza?, ¿cómo diseñar una propuesta didáctica en el campus?, ¿qué recursos digitales activan la comunicación pedagógica?, ¿cómo rediseñar las aulas virtuales para que no sean un mero repositorio de documentos y se conviertan en un lugar de intercambios y debates? En tal sentido, este trabajo explora y resignifica el uso del campus virtual, en relación con la dimensión didáctica, para potenciar la utilización de los recursos tecnológicos que se implementan, en la asignatura de Introducción a la Geografía, que se cursa en primer año durante el 1º cuatrimestre en la facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de La Pampa (UNLPam). Este abordaje entiende que las prácticas educativas que propician el manejo de los recursos de una plataforma digital, no garantizan mágicamente, una comunicación pedagógica, porque se comete el error de posicionarse en un reduccionismo tecnológico.

Esta investigación se concibe a partir de la reflexión en la acción con el propósito de reorganizar la forma de pensar la práctica profesional, hipotetizar, analizar y examinar las situaciones formativas

que se generan (Carr y Kemmis,1991). De este modo, la comprensión de los procesos pedagógicos se desarrolla en base a un método cualitativo que somete a análisis las propuestas educativas para luego resignificarlas. La relevancia de la misma radica en interpelar la gestión pedagógica-académica, para analizar el impacto y las posibilidades que permite el campus virtual, como un espacio de comunicación pedagógica, y no simplemente como un archivo de información. Desde esta mirada ofrece una propuesta de intervención pedagógica en los escenarios digitales, a modo de aporte, para repensar nuestras decisiones docentes y, por ende, considerar otros modos de enseñar y de aprender ante las nuevas generaciones de estudiantes que son protagonistas de un contexto tecnocultural.

La sociedad de la información, nuevos perfiles de estudiantes y otros desafíos pedagógicos

En el siglo XXI, vivimos una realidad política, social y cultural, a escala global, que se diferencia radicalmente de otros contextos históricos. Castells (2005) manifiesta que se presentan cambios y las reacciones que desencadenan producen una estructura social dominante, la sociedad red; una nueva economía, la economía informacional, y una nueva cultura, la cultura de la virtualidad real. Prensky, en el año 2001, postuló el concepto de nativos digitales, para las y los jóvenes que nacieron en el mundo digital, y se apropiaron de los recursos tecnológicos que pudieran acceder o manejar. A partir de esta definición, el mencionado autor sostiene que las generaciones de jóvenes han cambiado sustancialmente, por lo tanto, en la actualidad, se presentan nuevos perfiles de estudiantes que interpelan los procesos de enseñanza. Otros autores, señalan las diferencias generacionales como una característica de cada contexto histórico. Así, se despliega una fragmentación por generaciones que reconoce: los Baby Boomers nacidos entre 1940-1960 relacionados con el aumento demográfico post segunda guerra mundial. La generación X nacidos entre 1960 y 1980, la generación Y o Millennials entre 1980 y 1994 primera generación con un contexto de computadoras, teléfono e internet. Y la generación Z o Centennials son los nacidos entre la última década del siglo XX y principios del XXI, es la primera generación absolutamente digital. En este sentido, es necesario recuperar las subjetividades de adolescentes y jóvenes inmersos en un contexto denominado como tecnocultura. Leduc, Nin y Acosta (2019) subrayan que es fundamental tener en cuenta la interrelación entre las estrategias didácticas, el conocimiento escolar y los intereses de estudiantes desde una mirada centrada en los procesos comunicacionales que fluyen en las escuelas.

Desde fines del siglo XX, los avances tecnológicos transforman las interacciones entre tecnología, información y comunicación y favorecen el nacimiento de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Estas surgen de la asociación de la informática y las telecomunicaciones y conllevan la emergencia de la sociedad global de la información. Las mismas se conciben en términos de Cobo Romaní (2011) desde una perspectiva multidimensional:

(...) dispositivos tecnológicos (hardware y software) que permiten editar, producir, almacenar, intercambiar y transmitir datos entre diferentes sistemas de información que cuentan con protocolos comunes. Estas aplicaciones, que integran medios de informática, telecomunicaciones y redes, posibilitan tanto la comunicación y colaboración interpersonal (persona a persona) como la multidireccional (uno a muchos o muchos a muchos). Estas herramientas desempeñan un papel sustantivo en la generación, intercambio, difusión, gestión y acceso al conocimiento (p. 313).

El espacio digital -entorno o aula virtual- en el que se agrupan las distintas herramientas y servicios para el aprendizaje y donde interaccionan el personal de gestión institucional, docentes y estudiantes se denomina *Entorno Virtual de Enseñanza Aprendizaje -EVEA-* (Castañeda Quintero, L. y López Vicent P., 2007). El mismo se convierte en un espacio mixto cuando articula los procesos de enseñanza y de aprendizaje presenciales, con otros que se desarrollan a distancia, mediante el uso de los recursos digitales. En un EVEA se agrupan servicios y herramientas para aprender e interaccionar a distancia con otros. Así, se crean nuevas relaciones entre el contenido y la tarea correspondiente, lo cual posibilita la formación y aprendizaje del estudiante sin coincidir en el tiempo, lugar ni en el espacio de estudio.

Litwin (2004) subraya la complejidad del proceso de enseñanza que interpela a las y los docentes y los lleva a reflexionar en la acción. El profesional debe reaccionar y en ese momento recuperar cuáles son los conocimientos o herramientas metodológicas, que van más allá de la formación académica, para propiciar respuestas a situaciones inesperadas o adversas. La mencionada autora, considera que en la estructura didáctica se articulan tres dimensiones: la reflexión en la clase, la comunicación didáctica en el proceso reflexivo y la perspectiva moral en la comunicación didáctica que favorece el proceso reflexivo. Cuando las TIC se resignifican y se convierten en TAC (Tecnologías al servicio del Aprendizaje y el conocimiento) están integradas a la propuesta metodológica (Sancho *et al.* 2008). Entonces, aparecen los materiales y diferentes actividades educativas digitales, es decir los entornos virtuales de enseñanza y de aprendizaje (EVEA).

En consecuencia, las universidades se enfrentan a diferentes desafíos para contrarrestar prácticas y lógicas propias de una herencia analógica que condenan al inmovilismo para considerar de forma distinta la gestión y distribución de los recursos educativos digitales (Rivera Vargas, P. y Cobo, C. 2019, 2018; Lion, C. 2020). En el caso particular de la UNLPam existe la plataforma Moodle. Entonces, la educación presencial es acompañada por un escenario digital, esta combinación se conoce como aula expandida o virtual. En la misma, se crea un espacio similar al convencional en el aula para que cada estudiante pueda acceder y desarrollar actividades que son propias de un proceso de enseñanza presencial como dialogar, leer textos, realizar ejercicios, plantear preguntas, trabajar en equipo, redactar informes, dibujar y resolver problemas, etc.

¿Cómo diseñar buenas prácticas de enseñanza y de aprendizaje en los escenarios digitales?

La revolución tecnológica y cultural que en la escuela identificamos con la introducción de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) interpela las buenas prácticas docentes. Para Bain (2004) las buenas prácticas docentes son el resultado exitoso de fomentar en las y los estudiantes el aprendizaje por medio de una influencia positiva, sustancial y continua en su forma de pensar, actuar y sentir. Por ello, se plantea el enfoque de enseñanza problematizador que supone posicionar a los y los estudiantes en situaciones reales o ficticias para cuestionar, debatir, intervenir y construir consensos desde decisiones y juicios fundamentados. De este modo, se promueve el trabajo cooperativo y colaborativo y el aprendizaje se enriquece desde la múltiple perspectiva de posiciones y desde la complejidad de analizar la multidimensionalidad del objeto de estudio.

La innovación requiere rediseñar propuestas de enseñanza para capacitar a las nuevas generaciones, en el uso y manejo de la información. Gros Salvat (2015) subraya tres conceptos importantes: el aprendizaje sin fisuras, la ubicuidad y los entornos personales de aprendizaje. El aprendizaje sin fisuras alude a los aprendizajes que se realizan en diferentes contextos, a lo largo de la vida. Las y los estudiantes con las tecnologías móviles pueden operar a través de diferentes escenarios. Por ello, la enseñanza que se ejerce en los ámbitos escolares también se produce en ámbitos extraescolares, en espacios de diálogo con pares, en las redes de conocimiento, etc. Según Burbules (2014), Dussel, (2020) se puede aprender de todo y de todos, entonces el aprendizaje se hace ubicuo. En un aula tradicional, el profesor es la principal fuente de información y los grupos de aprendizaje están obligados a permanecer en el mismo lugar, y participar, simultáneamente, en la misma actividad. En cambio, en una situación de aprendizaje ubicuo las actividades pueden resolverse en un espacio-tiempo diferente para cada estudiante. Se genera un contexto donde los materiales de enseñanza están disponibles en todo momento, y son accesibles desde cualquier recurso tecnológico. Los entornos personales de aprendizaje (PLEs) están creados en el mismo proceso de aprendizaje y, contienen herramientas, información y conocimiento. Tratan de dar respuesta a las necesidades e intereses de aprendizaje desde la perspectiva de los aprendices. En esta línea de análisis, nos interpela diseñar nuestras prácticas de enseñanza a partir de una pedagogía emergente. Adell y Castañeda (2012, p. 15) la definen como:

(...) el conjunto de enfoques e ideas pedagógicas, todavía no bien sistematizadas, que surgen alrededor del uso de las TIC en educación y que intentan aprovechar todo su potencial comunicativo, informacional, colaborativo, interactivo, creativo e innovador en el marco de una nueva cultura del aprendizaje.

Los mencionados autores señalan los siguientes rasgos de las pedagogías emergentes para favorecer el acompañamiento de las demandas educativas:

- Tienen una visión de la educación que va más allá de la adquisición de saberes. Educar es también ofrecer oportunidades para que tengan lugar cambios significativos en la forma de entender y desenvolverse en el mundo.
 - Superan los límites físicos y organizativos del aula uniendo contextos formales e informales de aprendizaje para aprovechar recursos y herramientas globales y difundir los resultados de los estudiantes también globalmente. Promueve que los participantes conjuguen espacios y ecologías de aprendizaje.
 - Propicia proyectos colaborativos, interniveles, abiertos a la participación de docentes y estudiantes de otros centros de cualquier parte del mundo e incluso de otras personas significativas.
 - Potencian conocimientos, actitudes y habilidades relacionadas con la competencia aprender a aprender, la metacognición y el aprendizaje de los estudiantes, más allá del curso, el aula, la evaluación y el currículum prescrito.
 - Convierten las actividades escolares en experiencias personalmente significativas y auténticas.
 - Incentivan el compromiso emocional de las y los participantes.
 - Docentes y estudiantes asumen riesgos intelectuales y transitan por caminos desconocidos. Son actividades creativas, divergentes y abiertas, no mera repetición.
- Es clave repensar las mediaciones pedagógicas a partir de las metodologías emergentes en el marco de una nueva cultura del aprendizaje. Entre las cuales podemos mencionar:
- Clases invertidas: concibe que el estudiante puede obtener información, en un tiempo y lugar que no requiere el intercambio cara a cara con el profesor. Se trata de un nuevo modelo pedagógico que ofrece un enfoque integral para incrementar el compromiso y la implicación del estudiante en la enseñanza, haciendo que forme parte de su creación, permitiendo al profesor dar un tratamiento más individualizado.
 - Aprendizaje basado en el pensamiento y resolución de problemas: Es un método pedagógico basado en el estudiante protagonista de su propio aprendizaje, donde la indagación y resolución de conflictos cognitivos por el estudiante, es una parte importante del proceso del aprendizaje.
 - Design Thinking: una disciplina que en español suele traducirse como "pensamiento de diseño" y que se enfoca en resolver los problemas de usuarios y clientes con un enfoque multidisciplinario. Los especialistas en general coinciden en que las instancias de esta forma de trabajo son empatizar, definir, idear, crear y evaluar. Aunque no son necesariamente lineales, cada una de ellas debe ser transitada.
 - Paisajes de Aprendizaje: son una herramienta pedagógica que permite crear escenarios educativos personalizados, para cada uno de los estudiantes, combinando actividades de comprensión con mundos simbólicos que fomentan y aprovechan la imaginación del estudiante para su aprendizaje.
 - Gamificación o aprendizaje basado en el juego: son estrategias lúdicas que como señala Karl Kapp (2012 citado en Rivera Vargas, P.; Castillo-Alegría, C.; Passerón, E.; Ocampo-Torrejón, S. y Escobar, P.

(2020) utilizan los mecanismos, la estética y el uso del pensamiento, para atraer a las personas, estimular a la acción, propiciar el aprendizaje y resolver problemas.

El foco en las potencialidades de las mencionadas metodologías emergentes permite transformar el espacio virtual, como un soporte de contenidos, en un espacio de diálogo pedagógico entre docentes y estudiantes, estudiantes y estudiantes, docentes y docentes. En efecto, pensar otro contrato didáctico que posicione a las y los como estudiantes protagonistas. Capel (2009) enfatiza que el profesor de Geografía debe superar la información que se tiene por Internet, presentar sus propias ideas, contribuir a cuestionarlas, estimular preguntas, realizar interpretaciones, debatir o criticar los datos porque es relevante transmitir a cada estudiante que el trabajo y el diálogo con sus docentes es esencial para su formación.

Los desafíos de los EVEA para propiciar los procesos de autorregulación del aprendizaje en las carreras de Geografía

En el año 2009, se aprueba el Plan de Estudio de la Carrera del Profesorado en Geografía de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de La Pampa (CS. Res. 232/2009). El mismo, responde a la necesidad de adecuar la oferta educativa a las demandas académicas, pedagógicas y de investigación actuales en el campo de la ciencia geográfica. El mismo fue concebido para formar docentes e investigadores capaces de interpretar e intervenir en las diversas realidades espaciales en el marco de las actuales corrientes de pensamiento de la ciencia. Con respecto, al perfil profesional el y la graduada deberá ser capaces de:

- Desarrollar estrategias de enseñanza y de aprendizaje basadas en el conocimiento de la Geografía, a partir de la articulación entre la formación profesional y la realidad socioeducativa en la que se encuentra inserto el egresado;
- Concretar proyectos de investigación educativa en el marco de la ciencia geográfica y de las ciencias sociales;
- Abordar el análisis del espacio geográfico en forma integrada, teniendo en cuenta la interacción de elementos constitutivos socio-territoriales;
- Ejercer como profesional crítico y comprometido con la problemática social y con destinatarios sujetos de derecho, orientando su acción a la formación integral y a la comprensión de las manifestaciones espaciales de los procesos sociales (p.5).

En relación con el Plan de Estudio de la carrera Licenciatura en Geografía, lleva a cabo su reforma en el año 2011, con el propósito de adecuar la oferta de esta casa de estudios a las demandas académicas, pedagógicas y de investigación actuales, en el campo de la ciencia geográfica. Este Plan fue concebido para formar investigadoras/es universitarias/os capaces de interpretar las diversas realidades espaciales en el marco de las corrientes actuales del pensamiento geográfico. Pretende brindar una formación epistemológica que propicie la creatividad, la crítica y el compromiso científico. En relación con el perfil profesional, el graduado y la graduada desarrolla competencias vinculadas a un conjunto de saberes sobre el campo disciplinar específico de la Geografía en el contexto de las Ciencias Sociales, tales como:

- El conocimiento de los enfoques teóricos y metodológicos fundamentales de la Geografía en tanto ciencia social y de sus conceptos, métodos y campos diferenciados;
- El abordaje del análisis integrado del espacio geográfico, teniendo en cuenta la interacción de sus elementos constitutivos socio-territoriales, políticos, ambientales y culturales;
- La comprensión de la realidad socio-espacial integrada, mediante la articulación entre la formación profesional y las realidades territoriales, mediante el aporte de análisis críticos y reflexivos de saberes científicamente fundados;
- El ejercicio de la profesión desde un punto de vista crítico y comprometido con la realidad socioterritorial; el conocimiento y el dominio de los métodos y técnicas esenciales para la producción y construcción del saber geográfico.
- El conocimiento y la vinculación de los procesos básicos de la conformación de diferentes espacios geográficos a distintas escalas: local, regional, nacional, global;
- La aplicación de los enfoques, métodos y técnicas básicas para el desarrollo de la investigación, extensión y transferencia geográficas;
- El conocimiento de los fundamentos y las estrategias más pertinentes para desarrollar programas, proyectos y actividades institucionales de planificación socio-territorial, política, ambiental y cultural; el conocimiento de los procesos de producción, socialización y apropiación de los espacios geográficos (p.6).

Por lo expuesto, es fundamental concebir los entornos virtuales de enseñanza y de aprendizaje (EVEA) desde el diseño de una planificación didáctica mediada por herramientas digitales. El diseño tecno-pedagógico es diferente a planificar una clase presencial porque es una propuesta que combina presencialidad y no presencialidad como en modalidad mixta o híbrida llamada blended learning o (b-learning) es un escenario posible en un contexto de educación alternada. En esta modalidad formativa debe planificarse como un continuo donde las actividades y los contenidos se articulan en ambas instancias. Duart y Sangrà (2000) subrayan la acción docente porque diseñan y estructuran las propuestas formativas mediadas por tecnologías. Esto implica las siguientes tareas:

- Tareas de planificación: definir un plan docente que unifique metodológicamente la materia, la sitúe en el plan de estudios y que la relacione con las otras asignaturas y la temporalice, para facilitar que los y las estudiantes organicen de manera eficaz su aprendizaje.
- Tareas de orientación, motivación y seguimiento: tomar iniciativas de comunicación; hacer un seguimiento global del grado de progreso de sus estudiantes y de la asistencia y participación en los encuentros presenciales posibles; mantener contacto con otros educadores y educadoras.
- Tareas de resolución de dudas: resolver consultas relativas al estudio de la asignatura en todos sus aspectos acompañando el proceso de aprendizaje; responder consultas de carácter general o administrativo y consultas de información de carácter profesional e incidentes en el estudio de la asignatura.
- Tareas de evaluación continua: ofrecer de manera periódica, a través de los distintos canales de comunicación posible, diferentes desafíos, problemas para afrontar y nuevos escenarios para

explorar. Para luego, en función de ese trabajo realizado por los y las estudiantes, construir una devolución que favorezca el registro del propio proceso de aprendizaje y sienta las bases para avanzar en las acciones planificadas.

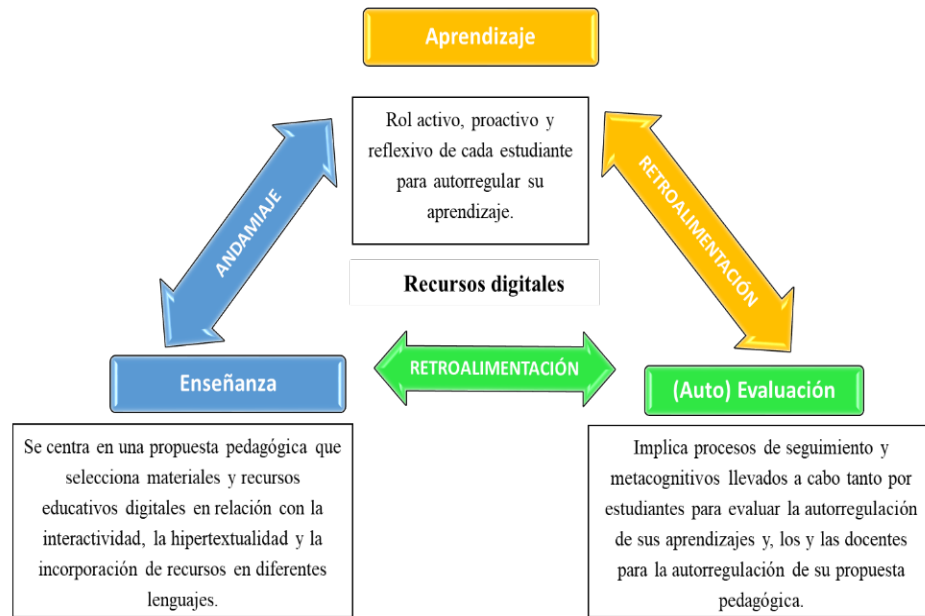
¿Cómo articular los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación? En principio, las y los estudiantes que son usuarios/as de las tecnologías digitales deben desempeñar un rol activo, proactivo y reflexivo de sus procesos de aprendizaje. Según Zimmerman (2002) el aprendizaje autorregulado se trata de un proceso autodirigido por el cual la persona que aprende transforma sus habilidades mentales en habilidades académicas para lograr los propósitos que se han fijado. El mencionado autor esboza un modelo con tres etapas:

- a) Preparatoria: que abarca el análisis de la tarea, la planificación y la activación de metas.
- b) Ejecución: en la que se realiza la tarea y se monitorea el avance hacia la meta.
- c) Evaluación: se reflexiona y adapta la conducta para desempeños futuros.

En cada etapa se despliegan diferentes estrategias autorregulatorias que permiten controlar el proceso de aprendizaje. Entonces, es fundamental poner el foco en las intervenciones pedagógicas para activar los procesos de autorregulación de los aprendizajes. En este sentido, en términos de Monereo Font y Badía Garganté (2013) puede resultar útil incluir en estos materiales, indicaciones reflexivas para contextualizar y otorgar significados para contribuir a que cada estudiante acceda al contenido y resuelva las consignas con altos niveles de autorregulación. Asimismo, Acosta, Nin y Leduc (2021) señalan que cuando la propuesta de evaluación se concibe como un proceso brinda orientaciones y propicia la retroalimentación formativa para el diálogo, la comprensión y la reorientación de la tarea. La misma en tanto devolución, propone distintos tipos de acompañamientos para avanzar en los aprendizajes y ofrece prácticas reflexivas que favorecen los andamiajes en los aprendizajes de saberes y prácticas. De este modo, la evaluación se convierte en formativa porque favorece la regulación de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Este diseño de propuestas pedagógicas articula los procesos de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación (Figura 1).

Figura 1

Interrelación de los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación



Fuente: elaboración propia en base al cuadro de Lion (2020).

En esta línea de análisis, se piensa el aula virtual a partir del aprendizaje autorregulado. En base a un diseño tecno-pedagógico que recupere los distintos recursos didácticos digitales con el propósito de posicionar a las y los estudiantes con un rol activo que les permita la construcción de nuevos conocimientos.

Escenarios digitales: propuesta de intervención en la asignatura de Introducción a la Geografía

La educación universitaria debe enfrentar los nuevos desafíos en un contexto tecnocultural. En palabras de Cobo Romani (2019) la oferta que tiene que dar la universidad tiene que ser cualitativa porque el plus que debería ofrecer no es tanto en acceso a contenidos sino en las experiencias sociales de aprender con otros que trasciende de manera sustantiva el proceso de instrucción directa. Desde la dimensión didáctica, se posiciona en los procesos de aprendizaje para comprender las características de estudiantes inmersos en una cultura digital, es decir recuperar sus modos de comunicarse, manejo de herramientas digitales, intereses, etc. Desde esta perspectiva, se despliegan 4 prácticas comunicacionales pedagógicas¹ (Figura 2), que habilitan

¹ Esta propuesta de intervención pedagógica en escenarios digitales se implementó con las y los estudiantes, que cursaron Introducción a la Geografía, en el primer cuatrimestre del año 2021, con el propósito de acompañar el recorrido académico en la plataforma Moodle.

procesos indisolubles de aprendizaje, enseñanza y evaluación. La misma recupera el marco teórico preliminar, las potencialidades y obstáculos existentes en la enseñanza y el aprendizaje y se posiciona en otros modos de pensar el diseño pedagógico en los escenarios digitales. Puede implementarse en los encuentros sincrónicos o asincrónicos en forma simultánea o discontinua²:

Figura 2:

Prácticas comunicacionales para las clases de Introducción a la Geografía



Fuente: elaboración propia.

A. Foros como espacio de toma de decisiones

Los foros ponen a las y los estudiantes en el centro de los procesos de aprendizaje cuando se presentan consignas claras y viables, que las/os interpela. Este espacio, en general, no es aprovechado cuando se habilita para consulta o para transmitir opiniones o inquietudes. Sin embargo, resulta efectivo y valioso cuando propone la resolución de actividades que favorezcan la toma de decisiones. Nin y Leduc (2013, p. 9) señalan que “habilitar la palabra de los estudiantes es una clave pedagógica para repensar las prácticas de enseñanza, descubrir las necesidades que despiertan, el gusto por aprender a través de otras formas de enseñanza de la Geografía”. A modo de ejemplo, en el cursado de la asignatura se analizan las vías directas e indirectas de abordaje geográfico y se planifica un itinerario didáctico alrededor de la plaza principal de la ciudad de Santa Rosa, La Pampa. Folmer (2021) subraya que la relevancia de esta experiencia permite ejercitar la observación, la orientación, la percepción e intuición geográfica, las relaciones escalares y el relevamiento de elementos y factores. Con el objeto de abordar las vías indirectas, se solicita una imagen que permita dialogar con el significado del concepto de lugar y el concepto

² Puede estar habilitado el Foro con una consigna y a la vez desarrollarse una propuesta de gamificación, por ejemplo.

de paisaje (Figura 3). Para resolver esta consigna es necesario la toma de decisiones que implican recuperar la teoría para articular con el recorrido realizado o con la imagen seleccionada.

E.2. Con respecto al concepto de lugar escogí estas imágenes de la localidad de Eduardo Castex, mi lugar de pertenencia. Este monumento realizado por un artista castense, se hizo en representación a todas las habitantes mujeres, que se encuentra ubicado en el "paseo de la mujer" junto al mismo se encuentra un banco pintado y escrito en memoria de las mujeres asesinadas (Figura 8). Esto se transforma en una carga de sentimientos significativos en honor, justicia y respeto a estas mujeres, es un espacio vivenciado por todos los que recorremos y pasamos por este paseo, se basa en un lugar completo de experiencias y es así como se vuelve un arraigo de afectividad para mí.

Figura 3: *El banco pintado en el Paseo de la mujer, Eduardo Castex*



Fuente: Fotografía socializada en el campus por el E.2

En relación con las vías directas, se solicitó la grabación de un video, entre dos o tres integrantes, de un recorrido que despliegue el ejercicio de observación, de localización y recupere el marco teórico analizado. Este audiovisual realizado y la selección de imágenes desarrollan el pensamiento distribuido es decir la habilidad para interactuar de forma significativa con herramientas que expanden las capacidades mentales. En términos de Hollman y Lois (2015) muchos factores moldean y direccionan nuestra mirada. Existen diversos filtros o configuradores del mirar a partir del tiempo histórico y la sociedad a la cual pertenecemos, la formación académica, el género, el grupo social, entre otros. En este sentido, es necesario ofrecer al grupo de aprendizaje distintos lentes para leer en clave geográfica con el propósito de ir más allá de la fisonomía del paisaje y así poder generar nuevos conocimientos. Finalmente, en el foro las y los estudiantes se leyeron entre sí y las explicaciones y observaciones realizadas se recuperaron en el aula con todo el grupo clase. Los intercambios despliegan la inteligencia colectiva que es la

habilidad de conectarse con los demás para provocar interacciones deseadas y, por ende, se activan procesos metacognitivos formativos.

También en el foro se puede trabajar con un padlet a partir de una consigna de resolución individual o grupal. El mismo permite visualizar, instantáneamente, diferentes formas de pensar y responder un interrogante para desarrollar una temática. Asimismo, es posible interpelar el grupo clase con la co-construcción de una resolución superadora. Esta consigna activa la jerarquización de contenidos y ordena el abordaje de la temática para sumar aportes que a su vez sean complementarios al resto. En este ejercicio está implícita la multitarea para considerar no solo su propio texto sino también para examinar los ejes de análisis de otros grupos que permita la co-construcción de un producto diferente.

La clase invertida habilita la lectura, selección de información y escritura de lo solicitado en la actividad, y luego en un encuentro sincrónico se elabora la versión final. A modo de ejemplo, se presenta una captura de pantalla de un padlet (ver Anexo 11.5 apartado A) con los cuadros elaborados por diferentes grupos, que a su vez visualizaban el trabajo de sus pares y, luego en el encuentro sincrónico, se llevó a cabo la elaboración colaborativa de un cuadro integrador final. En esta propuesta hay una articulación entre la clase invertida, el trabajo de lectura y escritura en encuentros asincrónicos y el trabajo sincrónico que habilita el intercambio, el debate y la producción conjunta. Este ejercicio permite desarrollar procesos metacognitivos en relación con la co-construcción de preguntas para analizar una imagen, realizar una entrevista o acordar preguntas para el examen final que complementen las planteadas por el docente. Esta propuesta, se concibe desde las potencialidades de la evaluación formativa porque entiende la comunicación pedagógica como un espacio de aprendizaje, permanente, para las y los actores institucionales intervinientes.

Otra posibilidad que ofrecen los foros son las prácticas de lecturas compartidas a partir de diferentes recursos (textos, audiovisuales e imágenes) porque el contenido de los textos, audiovisuales o imágenes no es transparente. Por eso, las y los estudiantes no construyen nuevos conocimientos por el solo hecho de acceder a los mismos. En cada producción se revelan los marcos teóricos e ideológicos de los y las autores y editores. Por lo tanto, son necesarias las mediaciones pedagógicas para construir nuevos significados. Además, la cantidad de información existente ofrece múltiples oportunidades de aprender no solo con el acompañamiento del/a docente sino también con el grupo clase. En términos de Alina Larramendi (2021) el docente realiza intervenciones de rellenado porque explica lo que no se entiende, ejemplifica y reconstruye el mundo del texto y las perspectivas del autor. Por ende, se desnaturaliza el texto para que se entienda que el texto es una reconstrucción del autor y es necesario identificar sus marcas.

La apropiación de significados implica interpretar el contenido para reinterpretar y remezclar el contenido mediático. La lectura compartida reveló las dificultades para la comprensión lectora y la relevancia de la lectura compartida para avanzar con la interpretación del texto. En este sentido, los escenarios digitales propician con la organización de grupos una dinámica que habilita las

voces de todos los integrantes, que a veces en la presencialidad por diferentes motivos: timidez, temor a equivocarse o desconocimiento no se animan. En contraposición, en un foro están muy atentos a los intercambios porque lo tratado se recupera en los teóricos y de a poco se animan a participar. Este cambio se evidencia en el transcurso de la cursada.

A modo de ejemplo, se trabajó una lectura compartida con dos conceptos postulados por el autor: fijos y flujos. Al momento, de focalizar la lectura en estos términos se advirtieron obstáculos epistemológicos porque no se entendía su significado. Sin embargo, en las clases anteriores se había realizado una lectura de otros capítulos del mismo autor con sinónimos de los mismos: sistemas de objetos y sistemas de acciones. Además, en el foro se había realizado una consigna para ejemplificarlos sin presentar dificultades. Después de problematizar estos conceptos y orientarlos para lograr sus interpretaciones pudieron reconocer que eran sinónimos.

B. Producción de información y de recursos (Prosumidores/as)-Paisajes de Aprendizaje-

Los paisajes de aprendizaje son una herramienta pedagógica que permite crear escenarios educativos personalizados, para cada estudiante o grupo de trabajo. Así se recuperan sus diferentes maneras de acceder a la construcción de conocimientos. Se pueden combinar actividades de comprensión con diferentes mundos simbólicos que, a su vez, propician y aprovechan la imaginación, intereses y conocimientos de cada estudiante para alcanzar aprendizajes relevantes. El principal objetivo de los paisajes de aprendizaje es personalizar y adaptar el aprendizaje a las necesidades de los y las estudiantes y busca representar de forma visual una materia o parte de ella por eso tienen una apariencia similar a la de una página web. Según Margarita González del Hierro (s/f) para entender un concepto, debemos recordarlo; para poder aplicarlo, debemos entenderlo; para poder analizarlo, debemos aplicarlo; para poder evaluarlo, debemos analizarlo y, por supuesto, para crear algo, debemos recordar, comprender, aplicar, analizar y evaluar. En congruencia, cada nivel involucra una serie de estrategias que guían el proceso de adquisición de conocimientos, habilidades y destrezas para sentar las bases de un aprendizaje efectivo y real.

Cada paisaje de aprendizaje es significativo porque es una construcción propia que activa un recorrido que permite articular la teoría y los ejemplos planteados. Cuando existe una apropiación del sentido pedagógico desplegado mediante la propuesta curricular cada estudiante o grupo de trabajo puede diseñar su propio recorrido de aprendizaje. A modo de ejemplo, se despliegan diversos paisajes de aprendizaje en relación con las categorías de análisis de la disciplina: espacio geográfico, territorio, lugar, paisaje y región. Cada grupo eligió recorridos de aprendizajes significativos, por ende, tomó decisiones y la elaboró argumentos fundamentados para definir y ejemplificar cada concepto. Un grupo para definir el concepto de territorio lo articularon con el contexto de pandemia (Recorrido N° 1); otros grupos para ejemplificar el concepto polisémico de

lugar se enfocaron en distintos estudios de caso y seleccionaron diversos actores sociales (Recorrido N° 2). A continuación, se registran los distintos recorridos de aprendizaje: El recorrido N° 1, a partir del contexto de pandemia por el COVID-19 se relaciona la teoría con las transformaciones de los territorios en diferentes escalas geográficas: local, regional, internacional. Además, se resignifica el concepto de territorio en relación con el cuerpo humano y la salud para poner en valor las restricciones de circulación establecidas para evitar contagios (Figuras 4, 5, 6 y 7).



El recorrido N° 2, se focalizó en las formas de vivenciar los espacios geográficos por los diferentes actores sociales en relación con distintos contextos históricos. Se rescatan espacios cargados de significados, vivencias y sentimientos que se convierten en lugares. Este abordaje habilitó el análisis de los conceptos de topofobia como un lugar de rechazo, de topofilia como lugar atractivo y de referencia. Estas representaciones se visualizan en los diferentes paisajes que se construyen y organizan. En las siguientes figuras aparecen, por un lado, el concepto de topofobia en una manifestación en la sede de la Sociedad Rural Argentina en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA), Argentina (Figura 8 y 9) y para el ejemplo de topofilia, a escala local, se consideró el

Parque Oliver en la ciudad de Santa Rosa, La Pampa (Figura 10). Para Lucrecia Díaz (2013) el análisis de una problemática geográfica posibilita el abordaje de las tres áreas temáticas abordadas: física o natural, económica y social-cultural, lo que implica considerar un problema desde su complejidad, teniendo en cuenta las múltiples dimensiones que explican la problemática. En consonancia, Fernández Caso (2007) señala que situar la enseñanza en fragmentos de territorio que materializan la relación entre los rasgos específicos de un lugar y las lógicas de los procesos globales, permite desarrollar un análisis complejo desde la perspectiva de la diversidad y la homogeneización.

Figura 8: Topofobia



Figura 9: Manifestación social en la Expo Rural



Fuente: capturas de pantalla realizadas por María Gabriela Sardi

Figura 10: Parque Oliver, ciudad de Santa Rosa (La Pampa)



Fuente: captura de pantalla realizadas por María Gabriela Sardi.

C. Gamificación

Es una técnica de aprendizaje que traslada la lógica y mecánica de los juegos al ámbito educativo que se transforman en estrategias lúdicas para aprender. A continuación, se presentan tres juegos

para desarrollarse en la plataforma Moodle a través del recurso de aprendizaje Lección (Figura 20). El mismo, consiste en una sucesión de páginas que presentan interrogantes o situaciones problemáticas y un número de respuestas posibles o resoluciones; y depende de la respuesta seleccionada se puede avanzar a otra página, regresar a la página anterior o incluso saltar a otra página específica. De este modo, se presenta el contenido en un formato flexible para propiciar el repaso de lo aprendido o resolver situaciones problemáticas. Así, se puede decidir cuál será la navegación de la página, de acuerdo a las respuestas dadas por los y las estudiantes a las preguntas propuestas, esto hace más personalizado el proceso de aprendizaje y permite mostrar contenidos a medida que se avanza en el aprendizaje de los temas. A continuación, se presentan tres propuestas lúdicas:

- No siempre se gana cuando se llega primero

Se organiza la clase con tres grupos de estudiantes. Un grupo de trabajo conformado por estudiantes y el equipo de cátedra sube en el recurso Lección preguntas en relación con una temática, por ejemplo, los humedales y la relevancia del rol de geógrafas y geógrafos. Se introduce la misma a partir del siguiente interrogante: ¿qué son los humedales y por qué es importante conservarlos? Entonces, se define el concepto de humedal: sus localizaciones, sus orígenes, tipos, funciones e importancia ambiental, entre otros. Luego, se analiza un audiovisual³ que participa la geógrafa Patricia Pintos en relación con la ocupación para usos urbanísticos de los humedales. De este modo, los abordajes realizados y los significados construidos permiten al grupo mentor de las preguntas elaborarlas para que los otros dos equipos, que compiten, las resuelvan.

El grupo que finaliza primero lo anuncia y se registra el tiempo de resolución. Luego, el primer grupo, mentor de las consignas verifica si lo resuelto está bien para sumar puntos y si algún punto es incorrecto para restar. Lo mismo, se hace con el recorrido del otro equipo. Finalmente, se comparan los resultados obtenidos y se anuncia el equipo ganador. Esto posibilita que no siempre el que llega primero, gana. El juego puede implementarse tres veces para que todos los equipos pasen por cada rol lúdico que permite recuperar, aplicar y consolidar la teoría analizada.

- Nos convertimos en geógrafas/os para resolver problemas socioterritoriales

El curso se divide en tres grupos: uno, conformado por estudiantes e integrantes del equipo de la cátedra que presentan una problemática ambiental, por ejemplo, la inundación de la ciudad de Santa Rosa, en el año 2017. Para introducir la misma, se recupera un audiovisual⁴ realizado por la cátedra de Geografía urbana de la facultad de Ciencias Humanas (UNLPam) bajo la premisa:

³ El contenido del audiovisual se refiere a una intervención de la geógrafa Patricia Pintos en la reunión informativa de la Comisión de Recursos Naturales y Conservación del Ambiente Humano, de la Cámara de Diputados, por la Ley de Humedales realizada el miércoles 26 de agosto de 2020. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=SPD4LsfIAZU&feature=youtu.be>

⁴ El audiovisual de la cátedra de Geografía urbana está realizado por docentes y estudiantes y visualiza la situación de vulnerabilidad de los diferentes barrios de la ciudad para dialogar con la teoría. Recuperado de: <https://tv.unlpam.edu.ar/episodio/inundaciones-en-santa-rosa/>

Causas de las inundaciones: más políticas que naturales. Este abordaje analiza e interpreta la problemática planteada desde la teoría social del riesgo. Después de analizar su contenido los otros dos equipos, integrados por estudiantes y docentes, deben convertirse en geógrafas y geógrafos para evaluar qué intervenciones en la planificación urbana son necesarias para evitar otro desastre ambiental. Existe un tiempo para la realización del trabajo –clase invertida– y, luego, se exponen ambas propuestas para que el primer grupo analice, evalúe y realice una devolución con argumentos para definir el equipo de trabajo ganador.

Tiempo en forma asincrónica. Se resuelve con en 10 días y, en el último encuentro se socializan las resoluciones y se define el ganador.

D. Recorridos virtuales con invitados especiales

En la presencialidad, la programación de circuitos urbanos propicia el diálogo entre la teoría y los contextos situados. Esta interrelación ejemplifica y contextualiza la teoría en los territorios y favorece aprendizajes significativos. Cuando se presenta el contexto de aislamiento y, por ende, la virtualización de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, se consideró la planificación de recorridos virtuales. En este marco⁵, resulta una experiencia educativa enriquecedora invitar, por ejemplo, a graduadas y graduados que se presentan con imágenes o recorridos virtuales⁶ de la localidad donde residen. Estos abordajes virtuales habilitan recorridos por diferentes geografías cuando se dificulta la posibilidad de trasladarse a otros lugares, sobre todo si son muy lejanos. Su planificación es ágil porque se puede realizar por diferentes canales de comunicación: WhatsApp, correo electrónico o por teléfono y, el impacto educativo es relevante.

Cuando las y los estudiantes escuchan en primera persona el recorrido por la localidad y, además después tienen la posibilidad de interactuar en relación con lo observado se genera una comunicación valiosa para la construcción de significados (Figura 11). El intercambio con los y las protagonistas supera los límites del aula (Adell y Catañeda, 2012). En este sentido, el análisis de las diferentes territorialidades con sus potencialidades y problemáticas interpela al grupo clase que responde con miradas propias, nuevos interrogantes y argumentos que recuperan el marco teórico analizado. De este modo, se puede viajar en modo virtual a través de comunidades diversas para percibir múltiples perspectivas e hipotetizar formas de resolución de conflictos

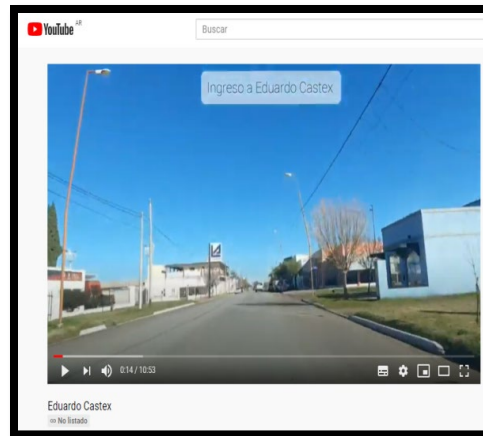
⁵ En relación con esta experiencia se socializó en las XXV Jornadas de Investigación de la Facultad de Ciencias Humanas, en coautoría con el Prof. Oscar Folmer, la siguiente ponencia: *Nuevos modos de articular universidad y escuela, formación disciplinar y formación profesional en escenarios digitales. Cátedra Introducción a la Geografía, FCH, UNLPam*. La misma se encuadra en el Proyecto de Investigación "El valor formativo de la Práctica en la formación inicial y desarrollo profesional de los profesorado universitarios" está aprobado por Resolución 594-19-CD-FCH-UNLPam.

⁶ En este enlace se visualiza el recorrido virtual por una de las invitadas de Castex: https://www.youtube.com/watch?v=eHuo-soi6_A y de Realicó: https://www.youtube.com/watch?v=kMnM_yUmc_0

socioterritoriales alternativos. Es preciso resaltar que en las instancias de examen final se recupera lo observado y explicado por las entrevistadas para ejemplificar la teoría.

Figura 11:

Presentación de una graduada de su localidad de Eduardo Castex y de la institución educativa



Fuente: captura de pantalla realizadas por María Gabriela Sardi

Otra alternativa de los intercambios virtuales son los conversatorios con especialistas de otras instituciones o referentes de la disciplina de otra localidad, provincia o país. Es un encuentro virtual muy enriquecedor porque ofrece la posibilidad de intercambiar con especialistas de la disciplina, que además aparecen como autores en la bibliografía obligatoria.

Reflexiones finales

El manejo de los recursos digitales tanto para las y los estudiantes como para cada docente es un contenido para aprender, apropiarse, aprovecharlo y, por ende, valorarlo. Si bien nada reemplaza a la presencialidad, tampoco ésta es condición suficiente para garantizar aprendizajes si falta la dimensión didáctica. Desde esta perspectiva, surge la necesidad de reposicionar el rol docente, como promotor/a de un pensamiento estratégico, para resignificar su desempeño como diseñador/a de propuestas didácticas que activan, mediante los recursos tecnológicos, la participación, el análisis y los procesos metacognitivos.

Asimismo, no sirve que una cátedra genere estrategias de retroalimentación pedagógica en los entornos virtuales, y otra solo lo entienda como un repositorio de documentos. Por ello, es clave implementar un Programa de articulación de las diferentes acciones virtualizadas, en las diferentes asignaturas de las carreras, cuya coordinación debe estar a cargo de sus respectivos Departamentos, y de los referentes del Programa de Virtualización.

Para finalizar, en tiempos de pospandemia surge la necesidad de capitalizar lo aprendido, no podemos volver a la "normalidad" o presencialidad como si nada hubiese pasado. Lo vivenciado interpeló la comunicación pedagógica en escenarios digitales y las experiencias

educativas implementadas demostraron y demuestran otros modos de acompañar cada trayectoria académica en un mundo tecnocultural. Este trabajo es, simplemente, un aporte para repensar y repensarnos como docentes ante las demandas de una era digital que interpela la comunicación pedagógica.



El nido de los horneros, acrílico sobre madera. **Ana María Martín**

Este trabajo es una síntesis de un Trabajo Integrador Final (TIF) que defendí en el marco de la Maestría en Enseñanza en Escenarios Digitales aprobada por Resolución Ministerial RM 100/18 Asociación de Universidades Sur Andina (AUSA).

Referencias

- Acosta, M.; Nin, M.; Leduc, S. (2022). Rúbricas como asistentes de la evaluación y articulación entre la didáctica de la Geografía y residencia docente. XXII Jornadas de Investigación y Enseñanza de la Geografía, 8 y 9 de abril de 2021, Ensenada, Argentina. En: Actas. Ensenada: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata. En Memoria Académica. Recuperado de: https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.15069/ev.15069.pdf
- Adell, J. y Castañeda, L. (2012). Tecnologías emergentes, ¿pedagogías emergentes? En J. Hernández, M. Pennesi, D. Sobrino y A. Vázquez (coord.). Tendencias emergentes en educación con TIC. Barcelona: Asociación Espiral, Educación y Tecnología (pp. 13-32). Asociación Espiral, Educación y Tecnología.
- Burbules, N. C. (2014). El aprendizaje ubicuo: nuevos contextos, nuevos procesos. En *Entramados: educación y sociedad*. vol. 1, no 1, p. 131-134.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1991). *Teoría crítica de la enseñanza*. Ediciones Martínez Roca.

- Castañeda Quintero, L. & López Vicent, P. (2007). Entornos Virtuales de Enseñanza Aprendizaje Libres: MOODLE. En Prendes Espinosa, M. P. *Herramientas Telemáticas Para La Enseñanza Universitaria*, en el marco del espacio Europeo De Educación Superior. Grupo de Investigación de Tecnología Educativa. Universidad de Murcia.
- Castells, M. (2005). *La era de la información: economía, sociedad y cultura*. Volumen I. La sociedad red. Siglo XXI.
- Cobo Romaní, C y Moravec, J. (2011). Aprendizaje Invisible. Hacia una nueva ecología de la educación. [Barcelona] [Sevilla]: Publicacions i Edicions Universitat de Barcelona; Universidad Internacional de Andalucía.
- Cobo Romaní, C. (2019). Entrevista a Juan Cristóbal Cobo Romaní. La educación en el mundo digital. Realizada por Cipagauta Moyano, Marisol. Obtenido de: https://www.researchgate.net/publication/340135365_Entrevista_a_Juan_Cristobal_Cobo_Romani_La_educacion_en_el_mundo_digital
- Díaz, L. (2013). Tecnologías de la información y geografía: usos y potencialidades de Google Earth en las propuestas de enseñanza-aprendizaje de la geografía desde los portales educativos. *Revista Geográfica Digital*. IGUNNE. Facultad de Humanidades. UNNE. Año 10. Nº 20. Julio
- Duart, J. y Sangrà, A. (2000). *Aprender en la virtualidad*. Editorial Gedisa.
- Dussel, I. (2020). *La clase en pantuflas. Reflexiones a partir de la excepcionalidad*. Conversatorio virtual. Obtenido de: <https://isep-cba.edu.ar/web/2020/04/27/la-clase-en-pantuflas-acce-de-a-todo-el-contenido-sobre-la-conferencia-de-ines-dussel/>
- Fernández Caso, M. V. (2007). Discursos y prácticas en la construcción de un temario escolar en geografía. En Fernández Caso, M. V y Gurevich, R. (coord.). En *Geografía. Nuevos temas, nuevas preguntas*. Biblos.
- Folmer, O. (2021). La importancia del trabajo de campo y el desempeño profesional de geógrafas y geógrafos. En Sardi, M. G. (Editora). (2021). *Introducción a la Geografía: conceptos clave, corrientes de pensamiento y la importancia del rol de geógrafas y geógrafos*. Editorial de la Universidad Nacional de La Pampa.
- González del Hierro, M. (s.f.). Paisajes de aprendizaje: una potente herramienta educativa. Obtenido de: <https://blog.genial.ly/en/learning-landscapes/>
- Hollman V. y Lois C. (2015). *Geo-grafías. Imágenes e instrucción visual en la geografía escolar*. Paidós.
- Larramendy, A. (2021). Entrevista a Alina Larramendy en Sintonía Educar. Obtenido de: <https://www.youtube.com/watch?v=mL5zEMw4r50>
- Leduc, S.; Nin, M.; Acosta, M. (2019). Las series para pensar/crear/vivir escenarios educativos en contextos culturales juveniles. XXI Jornadas de Geografía de la UNLP. Construyendo una Geografía Crítica y Transformadora: En defensa de la Ciencia y la Universidad Pública. En *Memoria Académica*. Recuperado de: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.13577/ev.13577.pdf
- Lion, C. (Comp.) (2020). *Aprendizajes y tecnologías. Habilidades del presente, proyecciones del futuro*. Noveduc.
- Litwin, E. (2004). *Prácticas con tecnologías*. En *Revista Praxis educativa*. Nº8, 10-17.
- Monereo Font, C. y Badía Garganté, A. (2013). *Aprendizaje estratégico y tecnologías de la información y la comunicación: una revisión crítica. Teoría de la educación. Educación y Cultura en la sociedad de la información*, 14 (2), 15-41.
- Nin, M.; Leduc, S. (2013). Leer y comprender en las clases de Geografía. *Geograficando*, 9 (9). En *Memoria Académica*. Obtenido de: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revis_tas/pr.6062/pr.6062.pdf
- Plan de estudios del Profesorado en Geografía. (2009). Recuperado de: https://actosresolutivos.unlpam.edu.ar/sta_tic_ecs/media/uploads/pdf/4_7_2009_232_0WH7qtS.pdf

Plan de estudios de la Licenciatura en Geografía. (2011). Recuperado de https://actosresolutivos.unlpam.edu.ar/static_ecs/media/uploads/pdf/4_7_2011_284_UQ5p68C.pdf

Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. En *On the Horizon*. MCB University Press.

Rivera Vargas, P., Castillo Alegría, C., Passerón, E., Ocampo Torrejón, S., y Escobar, P. (2020). En *Pedagogías Emergentes en la Sociedad Digital* (vol. 2). Liberlibro.

Sancho, J.; Ornellas, A.; Sánchez, J.; Alonso, C.; Bosco, A. (2008). La formación del profesorado en el uso educativo de las TIC: una aproximación desde la política educativa. En *Praxis Educativa*. Núm. 12, 10-22.

Zimmerman, B. J. (2002). *Become a self-regulated learner: an overview*. *Theory into Practice*, 41.