



 **Cristina Mónica Monti** [1]

Universidad Nacional del Nordeste. Facultad de Humanidades, Argentina
cmmonti03@gmail.com

Bruno Maximiliano Galeano [2]

Universidad Nacional del Nordeste. Facultad de Humanidades, Argentina
brumaxgaleano@gmail.com

Revista del Instituto de Investigaciones en Educación

vol. 16, núm. 23, e162305 2025

Universidad Nacional del Nordeste, Argentina

ISSN-E: 1853-1393

Periodicidad: Semestral

revistaie@hum.unne.edu.ar

Recepción: 19 septiembre 2024

Aprobación: 11 marzo 2025

DOI: <https://doi.org/10.30972/riie.16238349>

URL: <https://portal.amelica.org/ameli/journal/929/9295351003/>

Resumen: El artículo "Nuevos desafíos y perspectivas en la formación profesional docente de los profesores en Geografía" aborda las transformaciones que enfrenta la formación docente en Geografía en la Facultad de Humanidades de la UNNE, en respuesta a los cambios socioeconómicos, tecnológicos y educativos actuales. El objetivo es identificar las áreas clave que requieren innovación y mejora desde la perspectiva de los propios docentes, y analizar las demandas contextuales que afectan su práctica profesional.

El problema principal radica en la desconexión entre la formación académica impartida en la universidad y las realidades de la práctica docente, lo que afecta la capacidad de los profesores de Geografía para enfrentar los desafíos contemporáneos. Se propone integrar las percepciones de los docentes en la formación para asegurar un enfoque más práctico y contextualizado.

El estudio emplea un enfoque cualitativo, recopilando experiencias de formación de docentes en ejercicio de diferentes grupos etarios (30, 40 y 50 años) mediante entrevistas en profundidad. Los relatos permiten documentar y sistematizar experiencias, ofreciendo una visión más holística sobre las fortalezas y carencias de la formación docente actual, y orientando mejoras adaptadas a las necesidades reales de los futuros profesores.

Notas de autor

- [1] Magister en Didácticas Específicas, Profesora en Ciencias de la Educación. Profesora Titular Ordinaria de Práctica y Residencia en Instituciones Educativas del Profesorado en Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional del Nordeste (UNNE). Integrante del grupo de Investigación GIESIN de la UTN. <https://orcid.org/0000-0002-8303-3734> Contacto: cmmonti03@gmail.com
- [2] Profesor en Ciencias de la Educación (UNNE). Estudiante de la Maestría en Educación Virtual en el Nivel Superior. Director de Estudios de la U.E.G.P. N°167 – IEN. Integrante de la Dirección de Planeamiento de la FRR - UTN. Contacto: brumaxgaleano@gmail.com

Así surge el concepto de innovación en la formación universitaria, desde la carrera de Geografía. Esto requiere el replanteo del concepto de profesionalización del profesorado, en una cultura académica que debe romper con inercias y prácticas del pasado. Una nueva cultura que genere nuevas necesidades y reivindicaciones para tener en cuenta.

Palabras clave: enseñanza de la geografía, formación profesional, innovación, práctica pedagógica.

Abstract: The article “New Challenges and Perspectives in the Professional Training of Geography Teachers” addresses the transformations faced by the Geography teacher training program of the Faculty of Humanities at UNNE in response to current socioeconomic, technological, and educational changes. The aim is to identify key areas that require innovation and improvement from the perspective of the teachers themselves and to analyze the contextual demands affecting their professional practice.

The main issue lies on the disconnection between the university academic training and the realities of the teaching practice, which impact Geography teachers’ ability to face contemporary challenges. The analysis attempts to integrate teachers’ perceptions in order to accomplish a practical and contextualized approach.

The study is framed by a qualitative approach that gathered the training experiences of practicing teachers from different age categories (30, 40, and 50 years old) through in-depth interviews. Their narratives serve to document and systematize experiences, offering a more holistic view of the current teacher training program’s strengths and weaknesses and guiding improvements tailored to the real needs of future teachers.

The research raises the concept of innovation within the university education and the Geography teacher training program. It calls for a rethinking of the concept of teacher professionalization in an academic culture that must free from past inertia and past practices –an academic culture that addresses new needs and demands.

Keywords: geography teaching, professional training, innovation, pedagogical practice.

Introducción

Este artículo plantea algunos avances en relación con el trabajo de investigación “La formación profesional de los profesores de Geografía de la Facultad de Humanidades de la UNNE. Su reconstrucción desde una perspectiva generacional a partir de sus historias de formación”, acreditado por la Secretaría General de Ciencia y Técnica (SGCyT) de la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE). La formación profesional de los profesores de Geografía en la Facultad de Humanidades de la UNNE ha experimentado transformaciones a partir de los diferentes cambios curriculares transitados desde la década del 70. Sin embargo, a partir de los rápidos cambios en los contextos socioeconómicos, tecnológicos y educativos experimentados en la realidad, que plantean nuevos desafíos profesionales, se hace necesario una revisión y actualización de los enfoques formativos actuales.

El contexto educativo actual está marcado por la integración de nuevas tecnologías, la globalización, el cambio climático, y la necesidad de un enfoque más inclusivo y diverso en la enseñanza. Estos factores exigen que los profesores de Geografía estén no solo bien formados en términos académicos, sino también equipados con habilidades y competencias para abordar problemas complejos y dinámicos actuales.

El problema central que se aborda en este artículo es ¿Qué se debería movilizar, modificar o innovar en la formación de los profesores de Geografía para responder adecuadamente a las demandas del contexto actual y futuro?

Partimos del supuesto de que las perspectivas y experiencias de los docentes en ejercicio (trabajan en el sistema educativo provincial), no están suficientemente consideradas en el diseño del currículum de formación docente en Geografía, lo que resulta en una desconexión entre la teoría impartida en la universidad y la práctica profesional real. Es esencial integrar estas perspectivas para desarrollar propuestas de mejora que sean prácticas y efectivas, permitiendo una formación más holística y adaptada a las necesidades reales de los futuros profesores de Geografía.

En este sentido, incorporar la perspectiva de los docentes desde sus propias percepciones sobre el “deber ser” en su formación profesional no sólo iluminará las áreas de mejora desde el punto de vista de quienes están en la primera línea de la educación, sino que también ofrecerá una visión realista y práctica de los desafíos y oportunidades. Para ello nos proponemos como objetivos a) Identificar desde la percepción de los profesores las áreas clave de la formación docente en Geografía que requieren innovación y mejora, b) Analizar las

demandas contextuales actuales y futuras que afectan la enseñanza de la Geografía.

Este trabajo se centra en la premisa de que la formación docente como lo describe Díaz Quero (2006), debe abordarse en dos niveles. El primero refiere a la educación académica obtenida en la universidad, que culmina provisionalmente con la obtención del título de grado. El segundo nivel está relacionado con la formación adquirida a través del ejercicio de la profesión docente y el desarrollo de un plan personal. En este sentido, se asume el entorno donde trabaja como un referente para su actuación. El escenario institucional, social, cultural, que lo envuelve, así como los cambios y la incertidumbre propia de la profesión, constituyen elementos importantes que van construyendo la esencia de su desarrollo profesional.

Es así que, el significado de la práctica docente se encuentra íntimamente relacionado con los aspectos y realidades que lo enmarcan, ya que los profesores parten de su quehacer profesional para relacionarlo con diferentes aspectos de la realidad social, a fin de construir su propia representación social de la profesión. El docente en su saber, en su saber hacer y en su querer hacer, se encuentra inmerso en una serie de presupuestos que va generando a lo largo de su formación y/o profesión propia de la naturaleza subjetiva de su labor y al carácter social de los contextos involucrados.

Por ello, para poder llegar a la comprensión de sus percepciones, se requiere de la revisión de sus creencias, saberes y/o intuiciones que subyacen en su biografía profesional. La manera de abordar la acción pedagógica, y la capacidad de encuadrar y conectar la realidad de su historia personal, del contexto histórico, social, donde se desempeña y de los hechos educativos y esquemas pedagógicos incorporados en su trayecto formativo que cobran vida en su quehacer pedagógico profesional. (Villapando, Estrada-Gutiérrez y Álvarez-Quiroz. 2020)

La contribución de la universidad en la construcción de conocimientos y ciertas capacidades es limitada, por lo que la mayor parte de estos proviene de las diversas interacciones contextuales en la sociedad, en el ámbito profesional y, en los últimos años, de la influencia de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, las cuales han emergido como una "escuela paralela" en nuestro proceso formativo.

Los profesores en geografía se encuentran constantemente con el desafío de seleccionar objetos y prácticas de la cultura que sean significativas para ofrecerlos a las nuevas generaciones, y para ello, deben introducir en la enseñanza el debate sobre temas de actualidad y vinculados al ámbito en el que se desenvuelven los estudiantes. Estos temas, como plantean Ajón y Gurevich (2019) deben reflejar la dinámica social, la diversidad y los conflictos inherentes a la cultura en

términos transversales tal como lo hace la geografía, permitiendo a los sujetos desarrollar una perspectiva crítica que rompa con la visión fragmentada e inventarial de la lectura del territorio como lo muestran los enfoques tradicionales de la disciplina.

El profesor en geografía debe fomentar en este sentido una perspectiva que introduzca una ruptura de lo que tradicionalmente se espera, tanto desde el punto de vista disciplinar como pedagógico y didáctico. Esto incluye la incorporación de nuevas metodologías pedagógicas, tecnologías educativas y enfoques interdisciplinarios que respondan a las necesidades actuales y futuras de los docentes en formación. El saber de la experiencia –que no necesariamente se asocia con la cantidad de años vividos, sino con la posibilidad de transmitir y poner en palabras ese saber– forma, transforma, en tanto no clausura o encorseta en formas ni formatos, sino que abre posibilidades. La experiencia a la que nos referimos y el saber que se produce en el devenir de la trayectoria de los docentes, se liga con lo cotidiano que en algún momento o por alguna razón, resulta extraordinario. Se distingue del experimento y está asociada a la acción, a la pasión y a la reflexión que provocan determinadas vivencias. (Alliaud, 2011)

El análisis de las demandas contextuales, tanto actuales como futuras, que afectan la enseñanza de la Geografía es igualmente crucial. Estas demandas incluyen factores sociales, económicos, políticos y ambientales que influyen en el proceso educativo. Su comprensión permite a los formadores de docentes adaptar sus estrategias y contenidos para que los futuros profesores puedan abordar eficazmente estos desafíos en sus prácticas profesionales.

Sin embargo, se observa que, en la mayoría de los casos esos saberes y conocimientos desarrollados en el trayecto curricular del Profesorado en Geografía no logran ser eficazmente transferidos en el ejercicio de la profesión. Las instituciones educativas son uno de los principales espacios donde el profesorado construye sus saberes pedagógicos, no obstante, se hacen presentes diferentes escenarios que colaboran en dicha construcción; la cual a lo largo de la vida profesional se va reconstruyendo, a través de diversas interacciones que experimenta el docente. De acuerdo con Díaz Quero (2006) “el saber pedagógico son los conocimientos, contruidos de manera formal e informal por los docentes; valores, ideologías, actitudes, prácticas” (p.95); todo aquello que surge de sus interacciones. Estos saberes se nutren de variados conocimientos que permiten convertir el conocimiento disciplinar en contenido escolar; a partir de la experticia, del uso de estrategias didácticas, del conocimiento del currículum con el que trabaja, así como el conocimiento de los estudiantes y sus procesos de aprendizaje.

A lo largo del tiempo, como plantea Fidalgo (2014) la sociedad ha creado y ajustado diversos procesos relacionados con servicios y productos en múltiples ámbitos para satisfacer las necesidades y demandas de la formación profesional, estableciendo continuamente nuevas maneras de investigar y acceder al conocimiento, y por ello, las organizaciones han tenido que adaptarse a estos cambios para evolucionar, lo que resulta un verdadero reto para cualquier sector, en especial el educativo.

Este trabajo es significativo porque aborda la necesidad de una formación docente adaptativa y multidimensional, que no solo se limite a la educación académica obtenida en la universidad, sino que también incluya la formación continua a través del ejercicio de la profesión y el desarrollo personal, repensando lo curricular para preparar a los profesores para enfrentar los desafíos complejos y dinámicos del contexto actual y futuro.

Finalmente, recoger y sintetizar las perspectivas de los propios docentes sobre las mejoras necesarias en su formación profesional es fundamental para desarrollar una visión holística y participativa del proceso de formación. Los docentes en ejercicio, especialmente los que trabajan en el sistema educativo provincial, tienen una visión privilegiada sobre las carencias y fortalezas de su formación inicial y continua en relación con el contexto social, cultural, económico y educativo propio de la región. Los docentes universitarios que se desempeñan como profesores de los espacios curriculares de la carrera de geografía, aportan otra mirada en relación con las necesidades detectadas en la formación inicial y continua. Ambas miradas permiten dar cuenta de la complejidad de la temática trabajada, constituyendo sus experiencias y opiniones aportes valiosos para poder identificar algunas áreas que necesitarían mayor atención para desarrollar estrategias de mejora que sean prácticas y efectivas.

Método

El interés se orienta en la búsqueda y clarificación del campo de la formación de formadores, desde una mirada compleja. Para ello, es necesario partir del estudio y análisis de las historias de formación de los sujetos involucrados, grupos académicos y las instituciones educativas que operan como sostén. Ya que se trata de ampliar y profundizar el conocimiento que facilita u obstaculiza los procesos de formación docente.

La justificación y relevancia del proyecto se vincula con la importancia de recuperar, frente al proceso de formación docente, una posición que permita comprender en los propios trayectos de formación las cuestiones que involucran a la formación del docente de geografía. Recuperando desde el campo de la formación aquellos

aspectos y situaciones que fueron evidenciando los entrevistados como significativas, en su trayecto formativo curricular y académico en general en las formas posibles que adoptaron frente a los cambios curriculares transitados.

Para adentrarse en el estudio, se parte principalmente de las siguientes investigaciones que posibilitan tomarse como antecedentes: en el análisis de seis historias de formación de Profesores de la Facultad de Humanidades con larga trayectoria (participaron de los procesos fundacionales) y reconocido prestigio en distintas especialidades del campo de las humanidades (ciencias de la educación, historia y geografía); En el análisis de ocho casos de profesores (historias de formación) que iniciaron sus trayectos profesionales en los años '50, '60 y '70 en una universidad nacional", en el campo de las humanidades: ciencias de la educación, historia y Geografía. Ya que se intenta continuar con la misma línea teórica y metodológica y atender a los emergentes que susciten en los relatos de los actores actuales.

En este estudio se recuperan los datos obtenidos del Proyecto "La formación profesional de los profesores de Geografía de la Facultad de Humanidades de la UNNE. Su reconstrucción desde una perspectiva generacional a partir de sus historias de formación". Nos centraremos en las experiencias, percepciones y sugerencias de los docentes sobre su formación y las necesidades de mejora que consideran valiosas. En particular, el estudio se centra en el relevamiento, sistematización, análisis e interpretación de relatos proporcionados por docentes del Profesorado en Geografía pertenecientes a distintos grupos etarios (Grupo 1: 30 años, Grupo 2: 40 años y Grupo 3: 50 años) a partir de entrevistas en profundidad. Se trabajó con docentes en ejercicio con el objetivo de documentar, sistematizar y conceptualizar sus experiencias.

En relación con los objetivos propuestos en este trabajo, seleccionamos las siguientes categorías teóricas:

- a. Formación profesional.
- b. Práctica profesional.

En relación con las categorías empíricas recuperadas de las entrevistas podemos mencionar:

- a.1. Lo disciplinar vs. Lo pedagógico; diseño curricular universitario vs. jurisdiccional; el lugar de la práctica en la formación.
- b.1. Influencia de la formación en el ejercicio profesional; percepciones en torno al campo profesional desde el perfil formativo; Innovación pedagógica y tecnológica en la práctica profesional, articulación teoría-práctica.

Entendemos como Formación profesional a un proceso de selección de ciertos fragmentos de la historia curricular de un docente como sujeto social e históricamente determinado. Este recorte

encuentra coherencia y cohesión en el trayecto de la vida de este profesional en contextos de interacción social. Su trayectoria (lo que incluye sus diferentes momentos de aprendizaje y experiencias profesionales) para comprender el lugar en el que se sitúa y su disposición para la innovación y el cambio. La historia de una carrera docente se manifiesta en momentos de satisfacción, compromiso y competencia. Conocer una trayectoria profesional permite situar y conectar con el docente, no solo desde su presente sino en la perspectiva de su recorrido profesional. Esto nos permite reconstruir las trayectorias de los profesores de geografía en las diferentes reformas educativas por las que ha pasado en los últimos años, afrontar la necesidad de visibilidad de itinerarios de docentes como forma de hacer pública una identidad profesional que genera saber pedagógico, más allá de los determinismos sobre el “debe ser” del profesorado que se encuentran en los documentos oficiales (Souto, 2019).

Entendemos por práctica profesional, el proceso de socialización docente desde la observación y la internalización de modelos de enseñanza. Lortie sostiene que estos modelos, que él llama “modelos latentes” se activan, pero no se implantan durante el período de formación, sino que frecuentemente se han mantenido en suspenso a lo largo del tiempo que ha mediado hasta entonces. Explorar esta conceptualización alternativa de la socialización del profesorado requiere la realización de varios estudios sobre los modelos de socialización del profesorado durante toda su trayectoria dentro del sistema educativo. Este tipo de trabajo tiene como objetivo desarrollar nuevas estrategias para que los docentes analicen y reflexionen sobre su labor profesional de tal modo que puedan dar respuestas más profundas y poderosas frente al mundo socialmente construido de la educación (Dan Lortie, 1978).

La práctica docente alude a una práctica desarrollada por sujetos cuyo campo identitario se construye alrededor de los procesos fundantes del quehacer educativo como son los procesos de enseñanza y de aprendizajes. De hecho, estos procesos, suponen determinados procesos de circulación de conocimientos. Al utilizar la noción de práctica docente se intenta mostrar que esta conceptualización trasciende la práctica pedagógica, al implicar, además, un conjunto de actividades, interacciones, relaciones que configuran el campo laboral del profesor en determinadas condiciones institucionales y sociohistóricas (Díaz Quero, 2006).

Durante el trabajo de campo se aplicaron tres instrumentos de recolección de datos, una encuesta cerrada, un cuestionario Likert y una entrevista en profundidad, que compartimos con mayor detalle por medio de la siguiente tabla:

Tabla 1
Instrumentos de recolección de la información

Instrumento	Objetivo
Encuesta	Realizar un primer acercamiento a la población total del Profesorado en Geografía de la Facultad de Humanidades de la UNNE, para obtener información sobre la disponibilidad para el estudio.
Encuesta tipo Likert	Recuperar información básica de los trayectos formativos de los encuestados que brindaron respuestas en relación con tres grandes cuestiones: a) La formación universitaria desde el Plan de Estudio de la carrera del Profesorado en Geografía, b) Las experiencias significativas del trayecto de formación universitaria de los sujetos y c) Los diferentes actores que influenciaron en la construcción del perfil profesional.
Entrevistas en profundidad	Aplicada a 8 docentes pertenecientes a 3 grupos etarios diferentes (30, 40 y 50 años) para examinar el recorrido formativo de los docentes, reconstruir sus experiencias y evaluar los cambios en su formación profesional en el campo de la geografía.

Fuente: elaboración propia

A continuación, mostramos una tabla síntesis que sistematiza información relevante sobre los entrevistados, el grupo etario al que pertenecen y características vinculadas al Plan de Estudios con el que transitó su formación, sus antecedentes profesionales en el campo de la geografía y en investigación.

Tabla 2

Características de los entrevistados según grupo etario al que pertenecen

Entrevistados	Grupo etario	Características
G1: E1	30 años	Plan de estudios: Res. N° 184/99- CS: Plan de estudios de Prof. y Lic. en Geografía Res. N° 552-2003- Reconocimiento oficial y validez nacional- títulos de Prof. y Lic. en Geografía. Enseñanza particular en asignaturas del campo de la geografía para estudiantes del nivel secundario. Sin antecedentes en investigación.
G1: E2		Plan de estudios: Res. N° 184/99- CS: Plan de estudios de Prof. y Lic. en Geografía Res. N° 552-2003- Reconocimiento oficial y validez nacional- títulos de Prof. y Lic. en Geografía. Trabaja en el Nivel Secundario y Superior del Sistema Educativo Provincial de la Provincia de Corrientes. Sin antecedentes en investigación.
G1: E3		Plan de estudios: Res. N° 184/99- CS: Plan de estudios de Prof. y Lic. en Geografía Res. N° 552-2003- Reconocimiento oficial y validez nacional- títulos de Prof. y Lic. en Geografía. Trabajó previo a la entrevista en el Profesorado de Geografía de la Facultad de Humanidades de la UNNE. Trabaja en el Nivel Secundario del Sistema Educativo Provincial. Antecedentes en Investigación.
G2: E1	40 años	Plan de estudios: Resoluciones N° 991/83 y N°378/84 (Rectorado UNNE). Trabaja en el Nivel Secundario del Sistema Educativo Provincial.
G2: E2		Plan de estudios: Resoluciones N° 991/83 y N°378/84 (Rectorado UNNE) Trabaja en el Profesorado de Geografía de la Facultad de Humanidades de la UNNE. Sin antecedentes en investigación.
G3: E1	50 años	Plan de estudios: Resoluciones N° 991/83 y N°378/84 (Rectorado UNNE). Trabaja en el Profesorado de Geografía de la Facultad de Humanidades de la UNNE. Antecedentes en Investigación.
G3: E2		Plan de estudios: Resoluciones N° 991/83 y N°378/84 (Rectorado UNNE). Trabaja en el Profesorado de Geografía de la Facultad de Humanidades de la UNNE. Trabaja en el Nivel Superior del Sistema Educativo Provincial de la Provincia de Santa Fe. Antecedentes en Investigación.

G3: E3

Plan de estudios: Res. N° 3420 -H- Aprobada por
Resolución N°560 – R- del 30. IV. 70 Trabaja en el
Profesorado de Geografía de la Facultad de
Humanidades de la UNNE. Trabajó previo a la
entrevista en el Nivel Superior del Sistema Educativo
Provincial. Antecedentes en Investigación.

Fuente: elaboración propia.

Nota: G: grupo; E: entrevistado/a.

La técnica principal de entrevista abierta nos permitió examinar el recorrido formativo de los docentes, reconstruir sus experiencias y evaluar los cambios en su formación profesional de los docentes participantes.

En estos enfoques se hace hincapié en las explicaciones que los profesores hacen de sus propias experiencias y perspectivas con sus propias palabras (Goodson y Walker, 1991; Goodson 1992). Dichos relatos narrativos son aceptados como formas legítimas de investigación, por una parte, porque pueden llevar a dimensiones más profundas y auténticas de la vida de los docentes, y por otra parte porque habitualmente son interpretados sin intermediarios (Cochran-Smith y Lytle, 1999).

La narración es una posibilidad que proviene de situaciones y que propicia la transformación de los sujetos y, por lo tanto, de sus producciones y creaciones. Es un saber que rompe con la lógica del decir o del prescribir en qué deben convertirse quienes se están formando, lógica que por otra parte es bastante frecuente, implícita y potente en los ámbitos de la formación (Vezub, 2013).

Con esto, se intenta contemplar la configuración en que se sitúan los profesores frente a sus propias historias personales y profesionales, buscando encontrar en los casos seleccionados, los datos que surjan desde la singularidad de cada uno, pero mostrando la variedad en características cruciales que faciliten la formulación de interpretaciones que incluyan conceptos teóricos que se han construido en el análisis que se pueda elaborar (Glaser y Strauss, 1967).

Discusión y resultados

- Fortalezas y áreas de innovación identificadas en las percepciones docentes

La formación de los profesores de Geografía enfrenta el desafío continuo de adaptarse a un contexto educativo en constante cambio, caracterizado por rápidos avances tecnológicos, transformaciones socioeconómicas, y un creciente enfoque en la sostenibilidad y la globalización. Estos factores generan nuevas demandas que exigen una

revisión y actualización de los enfoques formativos actuales. La pregunta central que guía este artículo, "¿Qué se debería movilizar, modificar o innovar en la formación de los profesores de Geografía para responder adecuadamente a las demandas del contexto actual y futuro?", apunta a la necesidad urgente de transformación en la preparación docente.

Los testimonios de los docentes subrayan la necesidad de una transformación profunda en la formación de los profesores de Geografía, capaz de responder a las demandas complejas y cambiantes del contexto y el sujeto actual.

Tal como plantean Rodríguez Torres et al. (2022), la integración de diversas herramientas tecnológicas y estrategias pedagógicas no sólo es vista como una necesidad para mantener el interés y la eficacia en la enseñanza, sino también como una respuesta directa a la creciente diversidad de ritmos y estilos de aprendizaje de los estudiantes. Dos de los docentes resaltaron particularmente estos aspectos:

"Cuanto más modelos de propuestas, de estrategias, de tecnología utilicemos en nuestros modelos didácticos es mejor no solamente para el estudiante sino para nosotros porque también nosotros podemos caer en el aburrimiento..." (G2: E2, comunicación personal)

"yo soy docente debo tener siempre esas herramientas para que los chicos por lo menos digan a ver qué está sucediendo, voy a intentar entenderlo, pero no que te digan y esa sea la forma de pensar, sino que se empiecen a cuestionar un poquito, ósea tener disparadores que le permitan cuestionar y siento que para poder hacerlo debo tener un manejo de herramientas". (G1: E1, comunicación personal)

Además, se resalta la importancia de preparar a los futuros docentes para fomentar el pensamiento crítico, instando a los alumnos a cuestionar y reflexionar más allá de una mera aplicación pragmática de los conocimientos:

"que el alumno no sea solo un aplicador, un pragmático, sino que tenga la suficiente teoría y praxis". (G3: E1, comunicación personal)

En conjunto, estos elementos ponen de manifiesto que la formación docente debe ir más allá de lo tradicional, incorporando un equilibrio entre teoría y praxis que permita a los profesores no solo adaptarse, sino también innovar dentro del aula. Solo a través de una preparación que contemple la diversidad, la flexibilidad y el pensamiento crítico, los docentes podrán realmente cumplir con las exigencias educativas contemporáneas y futuras, desempeñando un rol significativo en la formación de ciudadanos capaces de enfrentar los desafíos de un mundo globalizado y en constante transformación (Zappettini y Zilio, 2019).

La Geografía, como disciplina, tiene el potencial de ofrecer una comprensión profunda de los fenómenos globales y locales, ayudando a los estudiantes a convertirse en ciudadanos informados y críticos. Sin embargo, para cumplir con este objetivo, es esencial que la formación de los profesores de Geografía no sólo incluya conocimientos académicos sólidos, sino también habilidades prácticas y competencias necesarias para abordar problemas complejos y dinámicos. Esto implica integrar nuevas metodologías pedagógicas, tecnologías educativas y enfoques interdisciplinarios que reflejen las realidades del mundo contemporáneo (Parra, 2019).

En este contexto, y teniendo en cuenta el testimonio de los docentes, se hace imprescindible una revisión crítica de los contenidos curriculares, métodos de enseñanza y recursos didácticos utilizados en la formación de estos docentes.

“la parte pedagógica, la formación docente o sea, para dar a clases puntualmente, desde el sujeto bueno todo, no sé poder mejorarlo, no sé reitero, desconozco cómo es actualmente, pero en ese momento podríamos haberlo mejorado o aplicar talleres para incursionar sobre ciertas problemáticas o situaciones que se podrían llegar a dar en el aula”. (G1: E2, comunicación personal)

Asimismo, es fundamental incorporar las perspectivas y experiencias de los docentes en ejercicio, ya que ellos tienen una visión directa de las fortalezas y debilidades de su formación inicial y continua. Una de las docentes manifestó:

“Y también una visión me parece a mí bastante atomizada en las distintas materias no que estructuran en la enseñanza de la disciplina, si bien hay muchos seminarios creo que un futuro plan de estudio también tendría que ver eso, cuáles serían los seminarios indispensables y cuáles me parece que faltan espacios curriculares donde haya una visión más integradora donde se conciba al espacio como una construcción más holística [...] es decir, las geografías críticas no están fuertemente instaladas”. (G3: E2, comunicación personal)

Sus aportes pueden guiar la identificación de áreas que requieren innovación y mejora, asegurando que las estrategias desarrolladas sean prácticas y efectivas. Se destaca la necesidad de revisar y fortalecer la formación de los profesores de Geografía para asegurar que estén equipados con las herramientas pedagógicas, teóricas y prácticas necesarias para enfrentar los desafíos de un mundo en constante cambio. En relación con ello, algunos docentes comentaron:

“el grueso de tu masa de estudiantes no va a ir a CONICET en este momento, se va a la escuela media, y entonces vos a necesitás ese profesional, egresado con esas herramientas y que pueda volver cada tanto hacer curso de capacitación, que pueda tener o servirse de bibliografía nuestra, sí cuando te

hablo nuestra, sí de acá de la UNNE, y bueno eso no tenemos”. (G1: E3, comunicación personal)

“siempre me gustó eso de poder generar el espacio donde hay intercambio, donde haya debate y la Geografía la verdad es que es bastante amplia y te permite mucho hacer eso”. (G1: E1, comunicación personal)

En este sentido, la integración de metodologías pedagógicas innovadoras, la formación continua (Zappettini y Zilio, 2019), y la adopción de un enfoque más crítico e integrador en los contenidos curriculares son fundamentales para garantizar que los futuros docentes puedan guiar a sus estudiantes hacia una comprensión profunda y crítica de los fenómenos globales y locales, promoviendo así una ciudadanía informada y comprometida.

Otro aspecto relevante señalado por los entrevistados es la construcción de una identidad profesional que permita a los docentes adaptar y contextualizar su enseñanza. Esto incluye el uso de recursos didácticos específicos y estrategias que faciliten la conexión entre teoría y práctica:

“Te dedicas en quinto año a full al tema de la didáctica y reforzar la geografía de la Argentina y ¿por qué no? tener una geografía del Chaco, específica del Chaco donde haya materiales de lectura, material bibliográfico que lo genere la propia facultad y se le ofrezca a la provincia, porque por ahí vos agarras un libro que habla el Chaco, y están hechos en Buenos Aires, no son nuestros autores [...] la didáctica específica tiene que estar muy presente en estas cuestiones durante todo el trayecto, igual que la general también. Creo que ahí también cuando hacemos la general, con todas las otras carreras también deberíamos tener una primera aproximación a dónde vamos a trabajar, multidisciplinariamente”. (G1: E3, comunicación personal)

Sugieren que la didáctica debería ser transversal a toda la formación, asegurando que los futuros docentes puedan adaptar los contenidos geográficos a las necesidades de sus estudiantes:

“Didáctica [...] y yo creo que tendría que ser transversal, que no sea solamente de una materia [...] porque sí tengo que aprender que es la climatología, pero enséñame cómo tengo que volcar eso a los chicos”. (G1: E2, comunicación personal)

Además, es esencial preparar a los futuros docentes no solo para la docencia, sino también para ámbitos profesionales, y fomentar en los estudiantes la autonomía y la capacidad crítica, tal como lo comparte una de las entrevistadas:

“nuestro objeto de estudio es el espacio y lo miramos de una manera integral que muchas veces acá solamente se piensa que la inserción laboral es la docencia y creo que no podemos quedarnos solo en eso. Por eso consideramos que habría que agregarle algunas materias al plan de estudio

sobre la organización de empresas, realización de consultorías cosa que tengan otra salida laboral". (G3: E3, comunicación personal)

- Demandas contextuales y propuestas para una formación contextualizada

La profesión es una construcción sociocultural, histórica, que se sitúa en un tiempo y un espacio y que, por lo tanto, está vinculada a la vida social, política, cultural, económica. Cuando hablamos de profesión, se pueden considerar varias cuestiones que la caracterizan como: un tipo de ocupación en un área de la actividad humana, un conocimiento especializado, un conjunto de conocimientos, saberes, de técnicas, de capacidades, una formación específica, la construcción de registros, lenguajes y formas de la realidad que son propios de la comunidad profesional a la que pertenecen.

Siguiendo a Barbier (1999) podemos decir entonces que, la profesionalidad involucra el conjunto de saberes, conocimientos, capacidades y actitudes, modos de pensar que son característicos de una profesión, y que la formación ayuda a desarrollar y que se continuará profundizando en el mundo del trabajo.

En el ejercicio profesional la profesionalidad va de la realidad a la posibilidad de teorización y de construcción de conocimientos. A partir de ella al ejercer una práctica profesional nos formulamos preguntas, reconocemos zonas de incertidumbre que permiten formular problemas a resolver, y plantear la necesidad de acompañar la práctica con la reflexión en la acción misma o a posteriori de ser realizada.

Es por ello importante, que los profesores en geografía desarrollen una actitud reflexiva para que las propuestas de enseñanza no sólo transmitan conocimientos, sino que se adapten al contexto específico en el que se desarrollan. La reflexión es un pilar fundamental en la práctica docente, pues implica un proceso dinámico de transformación. Al reconstruir sus experiencias, los docentes no solo reevalúan las situaciones, sino que también reconfiguran su identidad profesional. Esta reconstrucción les permite cuestionar sus creencias previas, redefinir sus estrategias y, en última instancia, enriquecer su práctica pedagógica (Díaz Quero 2006). Esto implica que los contenidos y las metodologías utilizadas estén en sintonía con los intereses del docente, las características del alumnado y las particularidades del entorno en el que se realiza la enseñanza. Al respecto, uno de los docentes entrevistados manifestó:

“es importante que el alumno adquiriera autonomía, no queremos, ni nosotros ser repetidores de datos, ni que el alumno después cuando se gradúe, termine siendo un repetidor de lo que dicen los libros o los textos, sino que pueda tener herramientas conceptuales, metodológicas, técnicas, para elaborar sus

propias producciones, esa es un poco la idea”. (G3: E1, comunicación personal)

Adoptar la reflexión como metodología de trabajo evidencia que la generación de conocimientos innovadores sobre la enseñanza no recae únicamente en el profesorado universitario. Además, reconoce que las y los docentes poseen teorías propias que pueden aportar significativamente al desarrollo de un conocimiento colectivo sobre las buenas prácticas en la enseñanza de la geografía (Anijovich y Cappelletti, 2018 citadas por Acosta, Nin y Leduc, 2024).

La relación entre lo que se enseña y cómo se enseña debe ser cuidadosamente considerada para maximizar el impacto educativo, permitiendo a quienes aprenden no solo adquirir conocimientos, sino que también desarrollen habilidades críticas y reflexivas que les permitan comprender y transformar su realidad.

Los docentes y los estudiantes del profesorado tienen una imagen de sí mismos como organizadores y promotores de determinadas prácticas en general asociadas a la enseñanza de contenidos en diferentes contextos áulicos. Estas representaciones en torno a las prácticas forman parte de su identidad:

“yo siempre creo que el docente tiene que poder transmitir o sea hacer la transposición didáctica hacia el nivel en que esté trabajando, de lo que está dando o sea lo que está desarrollando [...] cada alumno es distinto todos aprendemos a una velocidad diferente entonces tenés que buscarte la estrategia didáctica para que todos puedan entender, si no lo entienden en esta clase, en la próxima o en la próxima o dentro de tres años [risas] pero... creo que funciona así y corre por cuenta nuestra, los docentes el tema de formarnos también para esa diversidad de chicos que estamos teniendo tanto en el nivel medio, como en el superior.” (G1: E3, comunicación personal)

“Todo lo que vos sabés traducilo a un lenguaje que los chicos puedan entender, olvidate cuando estuviste en la secundaria o cuando vos estudiabas, porque el estilo de enseñanza o la realidad son distintas”. (G2: E1, comunicación personal)

Las experiencias acumuladas durante su paso por los diversos niveles educativos y, las experiencias de formación por las que van transitando en la universidad, y aquellas que vivencian en el campo de la práctica profesional van dejando huellas que contribuyen a la formación de su identidad:

“para mí las didácticas y las prácticas tienen que ser bianuales, no anuales [...] es necesario esa articulación, es muy necesario esto de conectarse porque al fin y al cabo sino van a estar preparando gente que vaya a un sistema ficticio porque no existe y cuando lleguen a la realidad de la escuela se golpean muy feo.” (G2: E1, comunicación personal)

Trabajar en la comprensión de esas prácticas, implica reconocer a docentes y a estudiantes, como sujetos situados y contextualizados, que tienen determinadas intencionalidades, tradiciones, saberes que necesitan manifestarse, explicitarse. Por ello, la enseñanza de la disciplina debe constituirse en un espacio de formación en el cual los futuros profesores puedan indagar y buscar respuestas a sus interrogantes didácticos y reflexionar sobre las diversas prácticas que puedan desarrollar, y así poder reconocer el papel que desempeña la didáctica específica en la construcción del saber profesional.

- Desafíos en la implementación de innovaciones pedagógicas en la práctica docente de geografía

Teóricamente, existen cuatro dimensiones de acción de la innovación educativa, si bien en la práctica suelen mezclarse, pues, debido a su carácter sistémico y social, es difícil situar la innovación educativa en una dimensión específica y permanecer limitada por ella (Barraza, 2005).

La primera dimensión donde la innovación educativa suele situarse es la didáctica, el proceso de enseñanza-aprendizaje del estudiantado. Barraza (2005) referirá a tres grupos cuando discute acerca de esta dimensión: planeación o elaboración de registros y modelos; intervención o construcción de estrategias y medidas para la enseñanza; y, finalmente, evaluación de los aprendizajes.

La segunda es la innovación educativa de tipo curricular, la cual incluye las prácticas de recolección de información; estructuración o definición de modelos y enfoques curriculares; la evaluación de dichos modelos y enfoques (Barraza, 2005); las trayectorias y modalidades educativas; la movilidad estudiantil y docente (Camarera y Hernández, 2012, citado por Barraza, 2005) y todo lo referente al contenido y extensión de los planes de estudio y los efectos en las relaciones entre docentes-estudiantes, docentes y administradores, y trabajo colaborativo entre docentes (Huberman, 1973) a través del diseño de instrumentos.

Finalmente, están las innovaciones educativas de tipo tecnológico, las cuales tienden a funcionar, en la práctica, en relación con cualquiera de las otras dos dimensiones aquí retratadas, pues todas ellas pueden estar mediadas por la tecnología. Sin embargo, es común que se desarrollen también de manera independiente. Es más, la innovación educativa de tipo tecnológico es la dimensión más popular de las cuatro y, a veces, se han considerado erróneamente como sinónimos: se asume que toda innovación educativa es tecnología aplicada al aula, especialmente aquella de última generación.

La inclusión de la tecnología en los procesos educativos ha generado un cambio profundo no solo en las dinámicas de la enseñanza, sino también en la manera en que los estudiantes perciben y se relacionan con el mundo. Las tecnologías digitales han

reconfigurado los modos de trabajo, las relaciones sociales y la gestión del tiempo libre, impactando así en los modos de percibir la realidad y a nosotros mismos (Zappettini et al., 2019).

Sin embargo, la mera incorporación de herramientas tecnológicas en el aula no garantiza un aprendizaje significativo; es fundamental que estas tecnologías aporten un valor añadido, enriqueciendo el proceso educativo más allá de su función como simples recursos auxiliares.

Los jóvenes, quienes interactúan constantemente con la tecnología fuera del entorno educativo, están expuestos a un flujo incesante de información y a la influencia de diversos medios de comunicación. Aunque pueda parecer que desarrollan una autonomía en su aprendizaje, esta autonomía es a menudo superficial, ya que está mediada por las estructuras y dinámicas de los entornos digitales. Es aquí donde la educación tiene la oportunidad de intervenir de manera crítica, utilizando estos mismos recursos tecnológicos para fomentar en los estudiantes un pensamiento crítico y reflexivo sobre el mundo digital que los rodea. Al convertir el entorno virtual en objeto de enseñanza, se puede guiar a los jóvenes hacia una comprensión más profunda de la información que consumen y de las relaciones que establecen a través de la tecnología.

Tal como hemos mencionado, la inclusión de la tecnología en los procesos educativos transforma no solo las herramientas disponibles, sino también el enfoque que los docentes deben adoptar frente a los contenidos. La mera incorporación de estas herramientas no garantiza un aprendizaje significativo, y esto es evidente en los testimonios de los docentes. Algunos aún experimentan dificultades para integrar la tecnología en sus prácticas.

“Las nuevas tecnologías aunque ustedes no lo crean [...] asustan a muchos docentes, porque muchos docentes de veinte o treinta años de actividad le tienen miedo a la tecnología, entonces no se animan a incorporar juegos, [...] a incorporar ludificación o gamificación en la enseñanza y así otros tipos de propuesta que sean más innovadoras, entonces eso también hace que la teoría digamos baje a la práctica como si fuese un compartimento estanco y nosotros pensamos que es absolutamente al revés que es todo lo contrario, que la teoría se debe nutrir por la práctica”. (G2: E2, comunicación personal)

La declaración de que “muchos docentes de veinte o treinta años de actividad le tienen miedo a la tecnología” pone de relieve una resistencia al cambio que es común en los procesos de innovación educativa. Este temor genera una desconexión entre la teoría y la práctica, dificultando que los avances tecnológicos se utilicen de manera efectiva para enriquecer el aprendizaje. En este caso, se refuerza la idea de que la simple presencia de la tecnología no es suficiente; es necesario un cambio de mentalidad y estrategias que

permitan que las tecnologías digitales sean herramientas que potencien la enseñanza. En algunos testimonios se comparte esta necesidad o el trabajo que realizan con la tecnología:

“yo principalmente dependo mucho de la tecnología, y si no hay bueno te llevo grabado el video o la actividad o lo que sea, pero necesito me cuesta solamente tener un mapa plano o tener en la pizarra igual te armo una clase de eso, no hay problema, pero cuesta”. (G1: E2, comunicación personal)

“también la tecnología, veo que nosotros utilizamos, dependemos mucho o yo principalmente dependo mucho de la tecnología [...] nosotros también la parte de SIG por ejemplo utilizamos mapas digitales, eso también es como que nos abre la cabeza y estamos acostumbrados a eso, a tener soportes digitales”. (G1: E2, comunicación personal)

“otras mejoras que se hicieron es la introducción de los sensores remotos y toda la parte de los sistemas de información geográfica, acompañando a esta evolución tecnológica de este tiempo”. (G3: E1, comunicación personal)

El uso de estos sistemas de información geográfica (SIG), mapas digitales y otros instrumentos o herramientas ilustran un escenario diferente: uno en el que la tecnología no solo apoya el proceso de enseñanza, sino que lo transforma. Como mencionan, estos recursos “nos abren la cabeza” y permiten explorar nuevas formas de ver el espacio geográfico, lo que coincide con la idea de que la tecnología puede aportar un valor añadido al aprendizaje. Al utilizar soportes digitales, los estudiantes no solo están aprendiendo contenidos geográficos, sino también adquiriendo competencias tecnológicas que les permiten interactuar de forma crítica y creativa con la información.

Ahora bien, en los testimonios también nos encontramos con un desplazamiento de la teoría por la tecnología, lo que plantea nuevos desafíos sobre cómo equilibrar la teoría con la práctica tecnológica:

“Si antes había más desarrollo teórico, no tanto metodología, pero más teorías sobre los lugares. A lo mejor no leías tanto sobre técnicas o enfoques, sino sobre la teoría del lugar. Y hoy es al revés, más en la tecnología y menos en lo teórico”. (G3: E3, comunicación personal)

En el contexto de la enseñanza de la geografía, la integración de las nuevas tecnologías ofrece una oportunidad única para repensar el concepto de espacio geográfico (Zappettini y Zilio, 2019). Las herramientas digitales, como los mapas interactivos y las imágenes satelitales en tres dimensiones, permiten a los estudiantes visualizar el espacio de manera dinámica y multidimensional, rompiendo con la concepción tradicional de un espacio estático y unidimensional. Este enfoque no solo enriquece el aprendizaje de la geografía, sino que

también desarrolla habilidades tecnológicas que son fundamentales en el mundo contemporáneo.

La enseñanza del espacio geográfico a través de la tecnología no solo implica la adquisición de competencias técnicas, sino también una reinterpretación crítica del propio objeto de estudio. En este sentido, el desafío para el docente de geografía es doble: por un lado, debe dominar las herramientas tecnológicas y, por otro, utilizarlas para fomentar en los estudiantes una comprensión más compleja y crítica del espacio en que viven.

De esta manera, el docente reflexivo no solo debe estar preparado para incorporar nuevas tecnologías en su práctica, sino que también debe estar comprometido con un enfoque educativo que valore la intersección entre el contenido geográfico y las metodologías pedagógicas. Esto asegura que la tecnología actúe como un mediador eficaz del aprendizaje, y no simplemente como un recurso más en el aula.

Tal como lo plantean algunos de los docentes entrevistados, la geografía no debe limitarse a la simple localización y descripción, sino que debe avanzar hacia la explicación de los fenómenos. Es esencial facilitar la comprensión del entorno, con el objetivo final de educar para la formación de ciudadanos críticos y reflexivos. En este contexto, es fundamental examinar las relaciones entre los grupos sociales y su entorno, considerando los procesos de globalización y el nuevo mundo en construcción el cual se ve atravesado por las tecnologías (De la Calle Carracedo, 2013).

Enseñar geografía en la actualidad requiere reflexionar sobre qué contenidos geográficos impartir, alineándose con los avances en la ciencia geográfica y las necesidades sociales. La labor docente debe guiarse por la pregunta del para qué se enseña, considerando las finalidades de la enseñanza, y cómo se debe enseñar, evaluando qué estrategias, recursos didácticos y métodos son los más apropiados. Abordar estas cuestiones es una tarea fundamental que los docentes enfrentan diariamente en su práctica:

El perfeccionamiento del docente en Geografía (en función de las nuevas tendencias en la enseñanza de la materia y el recambio generacional), ha logrado revertir esta posición en los alumnos, ya que se enseña una Geografía que se acerca más al estudio complejo, analítico y crítico del territorio. Los programas curriculares de los Ministerios de Educación en Latinoamérica han incorporado una Geografía actualizada, agregándola como una ciencia social. La ciencia geográfica en la educación formal no solo enseña el mundo en forma descriptiva, sino que también es ver en el mundo problemáticas culturales, sociales, económicas y ambientales. Es decir, puede y debe ayudar a la formación de un espíritu crítico en el alumno a partir de la comprensión de los fenómenos sociales y físicos que forman parte de su realidad. (Hernández y Ordoqui, 2009, p.15)

Conclusiones

En relación con los objetivos del trabajo planteados en la introducción, nos propusimos profundizar en esos aspectos, explorando cómo se pueden movilizar, modificar e innovar los enfoques formativos para preparar adecuadamente a los profesores de Geografía frente a las demandas actuales y futuras.

En general, podemos observar que los docentes enfatizan la importancia de que un profesor en Geografía sea capaz de traducir y adaptar los contenidos geográficos de manera efectiva para el nivel en el que están enseñando. Es así que, los entrevistados reconocen que los estudiantes son diversos en términos de ritmo de aprendizaje y necesidades, y coinciden en la necesidad de buscar estrategias didácticas que permitan que todos los estudiantes comprendan los conceptos geográficos.

Los docentes concuerdan en que ya no existen trayectorias especiales en la educación y que todas las experiencias educativas son valiosas. Ven la educación como un proceso continuo y no limitado a niveles específicos donde es importante crear espacios de intercambio y debate en el contexto de la enseñanza de la Geografía. Acuerdan que el campo disciplinar de Geografía es complejo, variado e integrador de varios tipos y áreas de conocimiento que se podría constituir como un facilitador para fomentar la discusión y el aprendizaje. Por ello, hacen hincapié en la importancia del pensamiento crítico y la capacidad de trabajar en colaboración. Estos elementos se destacan como fundamentales en la formación y práctica de los profesores en Geografía.

A partir de los diferentes relatos, pudimos dar cuenta que la colaboración a la que nos referimos, en el sentido de construir un conocimiento profesional colectivo, requiere desarrollar en esa etapa de inmersión en la docencia instrumentos intelectuales para facilitar las capacidades reflexivas colectivas sobre la propia práctica docente, y cuya meta principal es aprender a interpretar, comprender y reflexionar sobre la enseñanza y la realidad social de forma comunitaria. Instrumentos intelectuales que pueden ser desarrollados con la ayuda de los docentes más experimentados para facilitar a través de diferentes herramientas los procesos de formación permanente del profesorado.

Esta necesidad de trabajo colaborativo se observó como una demanda recurrente en los docentes entrevistados, en relación con el “deber ser”, esto es, los ideales de formación académica y profesional. Se recupera la necesidad de un nuevo planteo en relación con el concepto de profesionalización docente, una nueva cultura que genere

nuevas necesidades y reivindicaciones rompiendo de esta manera con inercias y prácticas obsoletas, tradicionales.

A partir de los relatos de las prácticas de enseñanza de los profesores de geografía en los diferentes niveles educativos, secundario y/o universitario, podemos reconocer que ellas constituyen en muchos casos innovaciones que dan cuenta de nuevas miradas, nuevas problematizaciones, nuevas conceptualizaciones que permiten pensar en un proceso de cambio y mejora.

Así es que, al hablar de innovación como la incorporación de algo nuevo dentro de una realidad ya existente, en cuya virtud esta resulta modificada (Rivas Navarro, 2000), podemos apreciar desde la percepción de los docentes entrevistados, la necesidad continua de producir cambios en la acción y en las decisiones que adoptan en ese sentido. De lo que se trata es de recuperar el sentido pedagógico de las prácticas, de aquellas prácticas que rompan con las tradiciones y las rutinas descontextualizadas y se orienten a una enseñanza más reflexiva y democrática en los diversos contextos de la práctica cotidiana.

Si retomamos uno de nuestros objetivos, en relación con las demandas actuales sobre la enseñanza de esta disciplina, deberíamos pensar en una formación académica que responda a los desafíos que se presentan al pensar en nuevas formas de enseñanza. Incorporar tecnologías, enseñanza reflexiva y crítica, aprendizajes situados, relación teoría praxis, recuperando en un contexto de innovación, el concepto de aprendizaje colaborativo en estos nuevos entornos.

El aprendizaje colaborativo nace y responde a un nuevo contexto sociocultural donde se define “cómo aprendemos” y “donde aprendemos”, está centrado básicamente en el diálogo, la negociación, en la palabra, en el aprender por explicación y se genera en un entorno conversacional (Lipsman, 2016). Desde esta conceptualización podemos advertir que el aprendizaje colaborativo actualmente es una recomendación para la innovación y la mejora en la formación profesional tanto de los alumnos como de los profesores. Desde una perspectiva descriptiva, traza las líneas de cómo las personas trabajan juntas en una profesión; y desde una línea normativa, consiste en crear una práctica profesional conjunta más sólida y transformadora. Esto, lo pudimos apreciar a través de los diferentes testimonios de los protagonistas, donde la percepción de una formación fragmentada genera dificultades para el trabajo profesional.

Referencias bibliográficas

- Acosta, M. I., Nin, M. C. & Leduc, S. M. (2024). Geografía, práctica profesional y formación docente continua en el contexto actual. *Praxis educativa*, 28(3), 1-18. <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/8243/9532>
- Alliaud, A. & Suárez, D. H. (2011) *El saber de la experiencia Narrativa, investigación y formación docente*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. https://publicaciones.filo.uba.ar/sites/publicaciones.filo.uba.ar/files/El%20saber%20de%20la%20experiencia_0.pdf
- Barbier, J. M. (1999). *Prácticas de formación. Evaluación y análisis*. Novedades Educativas del Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Barraza Macías, A. (2005). Una conceptualización comprehensiva de la innovación educativa. *Innovación Educativa*, 5(28), 19-31. <https://www.redalyc.org/pdf/1794/179421470003.pdf>
- Cochran-Smith, M. & S. Lytle (1999). The teacher research movement: A decade later. *Educational Researcher*, 28(7), 15-25.
- Connelly, M. & Clandinin, J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. Laertes. <https://pdfcoffee.com/connelly-y-clandini-relatos-de-experiencia-e-investigacion-narrativa-pdf-free.html>
- De la Calle Carracedo, M. (Noviembre 2013). La enseñanza de la Geografía ante los nuevos desafíos ambientales, sociales y territoriales. Ponencia presentada en el I Congreso Europeo de Didáctica de la Geografía. Zaragoza, España.
- Díaz Quero, V. (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. *Laurus*, 12 (núm. Ext.), 88-103. <https://www.redalyc.org/pdf/761/76109906.pdf>
- Fidalgo Blanco, A. (2014) Editorial “Innovación educativa en la sociedad del conocimiento”. Teoría de la Educación. *Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 15(3), 1-3. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=201032662001>
- Glaser, B. G. & Straus, A. L. (1967). *The Discovery of ground theory: strategies for qualitative research*. Aldine.
- Goodson, I. F. (Ed.) (2004). Historias de vida del profesorado. Octaedro y EUB. Traducción de Aida Sánchez de Serdio [ed.orig.: Studying Teachers’ Lives. London: Routledge, 1992].

- Gurevich, R. & Ajón, A. (2019). La formación de profesores de Geografía: una experiencia situada. Memoria Académica compartimos lo que sabemos. UNLP-FaHCE. XXI Jornadas de Geografía de la UNLP. https://memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.13567/ev.13567.pdf
- Hernández, F. M. & Ordoqui, J. M. (2009). La geografía como campo científico, educativo y de acción. Los desafíos y compromisos en el siglo XXI. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 10(1), 11-40. <https://www.redalyc.org/pdf/410/41012305002.pdf>
- Huberman, A. M. (1973). Cómo se realizan los cambios en la educación: una contribución al estudio de la innovación. París, 1973, UNESCO-OIE.
- Lipsman, M. (2016). La innovación con tecnologías en las propuestas de enseñanza de grado. En M. Insaurrealde (Comp.). *La enseñanza en la educación superior. Investigaciones, experiencias y desafíos* (pp.139-153). Noveduc.
- Lortie, D. (1978). *Schoolteacher*. University of Chicago Press.
- Orrego Tapia, V. (2022). Innovación educativa: Propuesta conceptual, paradigmática y dimensiones de acción. *Ensayos Pedagógicos*, 17(2), 95-116. <http://dx.doi.org/10.15359/rep.17-2.5>
- Parra, G. M. (2019) Las Tic's en las aulas, herramienta que retroalimenta el proceso de enseñanza aprendizaje geográfico. Experiencia áulica sobre los procesos transformadores del paisaje rural de Mendoza. En *La Geografía y el desafío de educar ciudadanos comprometidos* (Actas del XXIV Encuentro Nacional de Profesores de Geografía, XXIV Encuentro Nacional de Metodología en la enseñanza de la Geografía, y IX Jornadas Nacionales de Turismo y Geografía). https://economicas.bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/14971/xxivencnacprofgeog-lageografiayeldesafioeducarciudadanoscomprometidos.pdf
- Rivas Navarro, M. (2000). *Innovación educativa. Teoría, proceso y estrategias*. Síntesis.
- Rodríguez Torres, Á. F., Medina Nicolalde, MA., Tapia Medina, D. A. & Rodríguez Alvear, J. C. (2022). Formación docente en el proceso de cambio e innovación en la educación. *Revista Venezolana de Gerencia*, 27(Esp.8), 1420-1434. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8890830>
- Souto, M. (2019). Acerca de la noción de dispositivo en la formación universitaria. Ponencia <https://doi.org/10.19137/els-2019-161602>

- Steiman, J. (2018). *Las prácticas de enseñanza- en análisis desde una Didáctica reflexiva*. Miño y Dávila Editores.
- Vezub, L. F. (2013). Hacia una pedagogía del desarrollo profesional docente: modelos de formación continua y necesidades formativas de los profesores. *Páginas de Educación*, 6(1), 89-114. <https://revistas.ucu.edu.uy/index.php/paginasdeeducacion/issue/view/22/19>
- Villalpando, C. G., Estrada-Gutiérrez, M. A. & Álvarez-Quiroz, G. A. (2020). El significado de la práctica docente, en voz de sus protagonistas. *Alteridad*, 15(2), 229-240. <https://doi.org/10.17163/alt.v15n2.2020.07>
- Zappettini, M. C., Tarquini, M. S., Salaverry, E., Sfich, V. M. & Serrano, C. (2019). Claves para repensar la enseñanza de la Geografía, en el marco de la provincia de Buenos Aires. Memoria Académica Compartimos lo que sabemos. UNLP- FaHCE. XXI Jornadas de Geografía de la UNLP. https://memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.13680/ev.13680.pdf
- Zappettini, M. C. & Zilio, C. K. (2019). Geografía y lineamientos políticos. La enseñanza de la Geografía y su aporte en la formación de ciudadanos en la Educación Secundaria en la Provincia de Buenos Aires. En *La Geografía y el desafío de educar ciudadanos comprometidos* (Actas del XXIV Encuentro Nacional de Profesores de Geografía, XXIV Encuentro Nacional de Metodología en la enseñanza de la Geografía, y IX Jornadas Nacionales de Turismo y Geografía). https://economicas.bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/14971/xxivencnacprofgeog-lageografiayeldesafioeducarciudadanoscomprometidos.pdf

AmeliCA

Disponible en:

<https://portal.amelica.org/ameli/ameli/journal/929/9295351003/9295351003.pdf>

Cómo citar el artículo

Número completo

Más información del artículo

Página de la revista en portal.amelica.org

AmeliCA

Ciencia Abierta para el Bien Común

Cristina Mónica Monti, Bruno Maximiliano Galeano

Nuevos desafíos y perspectivas en la formación profesional
docente de los profesores en geografía

New challenges and perspectives in the professional training of
geography teachers

Revista del Instituto de Investigaciones en Educación

vol. 16, núm. 23, e162305, 2025

Universidad Nacional del Nordeste, Argentina

revistaie@hum.unne.edu.ar

ISSN-E: 1853-1393

DOI: <https://doi.org/10.30972/riie.16238349>