

## **REPENSAR LAS CLASES DE GEOGRAFÍA A PARTIR DE PRÁCTICAS SITUADAS Y HABILIDADES METACOGNITIVAS**

**María Gabriela Sardi - Oscar Daniel Folmer**

**Departamento e Instituto de Geografía. FCH. UNLPam**

*[gabysardi@gmail.com](mailto:gabysardi@gmail.com) - [odfolmer@yahoo.com.ar](mailto:odfolmer@yahoo.com.ar)*

### RESUMEN

Acompañar pedagógicamente a los ingresantes universitarios en la ciencia geográfica, interpela el rol docente permanentemente, para generar un pensamiento estratégico, que permita atender nuevas y diversas demandas de aprendizaje en los espacios curriculares, vinculadas al elevado grado de abstracción en las concepciones teóricas y a las metodologías disciplinares de las materias introductorias.

Al respecto es preciso diseñar una propuesta de enseñanza que facilite la comprensión de categorías analíticas utilizadas y aproxime a las/os estudiantes al objeto de estudio de la disciplina. Para lograrlo es fundamental incorporar prácticas transversales en los procesos de aprendizaje, a partir de la formación teórica y práctica con el ejercicio de la metacognición.

El diálogo entre los contenidos disciplinares y las diferentes prácticas situadas constituyen experiencias, que recrean la cultura experiencial, activan la curiosidad y desarrollan procesos de aprendizajes relevantes. Además permiten que puedan reflexionar acerca de cómo aprenden, debatir sobre sus saberes, indagar sobre las dificultades para comprender un texto y cómo leen las dimensiones de análisis de las salidas urbanas con los propios modos de pensar.

En esta presentación<sup>1</sup>, damos cuenta de la importancia del trabajo, en un contexto de investigación acción, que radica en generar estrategias de enseñanza, que permitan desarrollar en las/os estudiantes la posibilidad de desarrollar un pensamiento propio, a partir de estimular su capacidad de autorreflexión en contextos de aprendizajes situados, para lograr la

---

<sup>1</sup> El trabajo se encuadra en un Proyecto de investigación que se denomina: El Campo de la Práctica: una arquitectura innovadora que recupera el valor formativo de la práctica en los profesorados universitarios; acreditado en la FCH, UNLPam (Res. 480 –CD-15).

comprensión de los conceptos y la reconstrucción de sus propios modos de pensar al leer nuevas situaciones.

PALABRAS CLAVE: metacognición, prácticas situadas, aprendizajes significativos

## 1. INTRODUCCIÓN

Ormrod (2005) manifiesta que la metacognición es el conocimiento que tiene el individuo de su propio proceso cognitivo y de su aprendizaje; es la habilidad para la autorregulación de su aprendizaje. Así, por ejemplo, se practica la metacognición cuando se tiene conciencia de la mayor dificultad para aprender un tema que otro; cuando se comprende que se debe verificar un fenómeno antes de aceptarlo como un hecho; cuando se piensa que es preciso examinar todas y cada una de las alternativas en una elección múltiple, antes de decidir cuál es la mejor, cuando se advierte que se debería tomar nota de algo porque puede olvidarse.

Cuando se diseñan propuestas educativas desde el ejercicio de la metacognición, se instala un desafío desde una concepción de currículo en un sentido integral, que favorezca pensar en una cursada universitaria con procesos de acompañamiento y autorreflexión permanente, con el propósito de desarrollar habilidades que permitan aprender a aprender.

Desde este lugar se propicia involucrar a los ingresantes en la comprensión de los contenidos de la ciencia geográfica, desde una epistemología que recupera el valor formativo de la reflexión - acción en la formación, mediante una propuesta educativa que se basa en la planificación de circuitos urbanos, sustentados en los conocimientos teóricos, que aportan las diferentes escuelas geográficas -regional, locacional, fenomenológica, crítica y posmoderna-, para potenciar entornos educativos que incorporen a las/os estudiantes en procesos de autorreflexión, sobre sus propias experiencias de aprendizaje.

El propósito pedagógico es generar en el grupo de aprendizaje un plano de reflexión y crítica entre los conceptos básicos geográficos y las corrientes de pensamiento de la disciplina, desarrollados formalmente en clases teóricas y prácticas, en su relación con las diferentes prácticas situadas, recorridos urbanos o visitas a instituciones educativas, siempre y cuando exista una mirada social, que articule a la escuela en su contexto y en su coyuntura social.

## 2. CONSIDERACIONES TEÓRICAS

En la enseñanza de las clases universitarias, Mastache (2011) destaca la importancia de pensar en estrategias de enseñanza que tengan en cuenta, como punto de partida, los modos de pensamiento más habituales entre las/os estudiantes. Ello es central para la significatividad del aprendizaje, para permitir que las/os jóvenes puedan anclar los contenidos a aprender en su estructura de pensamiento.

Esto último interpela de manera directa la relación que cada docente entabla con los propios saberes que enseña. Asimismo esta experiencia nos implica como docentes en la revisión de nuestras prácticas, según Mastache y Mancovsky (2011: 4-5)

*“(...) el profesor que recibe a las nuevas poblaciones de ingresantes, no puede esperar que los alumnos vengan provistos con saberes, que solo se aprenden en la interacción y a partir del intercambio con los distintos actores de la universidad. Es justamente de esto que debe hacerse cargo y construir estrategias para acompañar estos aprendizajes. Ello supone modificar el punto de gravedad de la función de enseñanza a la función del aprendizaje, para facilitar el acceso intelectual de los alumnos a las prácticas y lógicas disciplinares”.*

En este sentido, Meirieu (2007) enfatiza en la importancia de estar del lado del aprendizaje, indagar sobre qué les haremos hacer a los/as estudiantes para que se interesen y puedan apropiarse de los contenidos de la asignatura. Donald Schön (1992) recupera el pensamiento de Dewey y enfatiza que el aprendizaje se da cuando se genera un diálogo entre ambos docente -tutor- y estudiante -practicante-, que se caracteriza por tres aspectos: tiene lugar en el contexto de los intentos del practicante por intervenir en una situación real y concreta; utiliza lo mismo acciones que palabras, y depende de una reflexión en la acción recíproca. En términos de Schön, (1992: 113) *“(...) cuando un tutor y estudiante coordinan el demostrar y el imitar, el decir y el escuchar, cada proceso constitutivo llena vacíos de significado inherentes al otro. Las demostraciones y descripciones del tutor, los esfuerzos del estudiante en su tarea y las autodescripciones, las comparaciones del proceso y del producto, proporcionan el material para la mutua reflexión en la acción”.*

La reflexión en la acción es propuesta por el autor como modos de articular teoría y práctica, en una praxis docente que se caracteriza por la complejidad, la incertidumbre, la inestabilidad, la singularidad y el conflicto de valores. Entonces es clave el proceso de la metacognición que es la conciencia de cómo aprender, es decir la capacidad de cada estudiante

por entender su forma de pensar y aprender los conceptos disciplinares, para luego aplicar ese conocimiento sobre próximos procesos cognitivos, con el fin de obtener mejores resultados y propiciar el aprender a aprender.

Hennessey (1999) define a la metacognición como la conciencia que tiene una persona de su propio pensamiento, la conciencia del contenido de sus propias concepciones, el monitoreo activo de sus propios procesos cognitivos, el intento de regular sus propios procesos cognitivos con relación a un aprendizaje profundo, y la aplicación de un conjunto de heurísticos como un dispositivo efectivo para ayudar a las personas a organizar sus métodos, para enfrentar los problemas en general.

Osses y Jaramillo (2008), indican que en la metacognición se debe distinguir el conocimiento meta cognitivo, del control meta cognitivo; mientras que el primero se refiere al conocimiento declarativo relativo sobre “saber qué”, el segundo refiere al conocimiento procedimental, o sea “saber cómo”.

Al respecto, Hattie (2015) agrega que la retroalimentación involucra a los estudiantes de manera más activa en un proceso de negociación del conocimiento. Es decir, en vez de indicarles la fórmula correcta, la clave está en brindar señales que ayudarán a reformular aquello que está erróneo. Por lo tanto, la negociación implica una retroalimentación correctiva que incluye la autocorrección, la solicitud de ajustes contextuales o la petición de aclaración (Cobo, 2016).

Lyster y Leila Ranta, cuando se refieren a un modelo de retroalimentación enumeran cuatro niveles: la tarea, el procesamiento, la regulación y la autocomprensión. En primer lugar, la retroalimentación puede ser sobre una tarea o actividad, indicando si un trabajo o actividad es correcto o incorrecto. En segundo lugar, puede estar dirigida a un proceso adoptado para generar un producto o completar una tarea. El foco está en el procesamiento de la información o en los procesos de aprendizaje requeridos para comprender o mejorar una tarea. En tercer lugar, puede enfocarse en el nivel de autorregulación, incluyendo una mayor habilidad en la autoevaluación o la capacidad de asumir un mayor compromiso en una tarea. En cuarto lugar, puede ser a nivel personal dirigida al sujeto en su individualidad. Más que el desempeño de la tarea, este nivel busca la regulación a través de la planeación, la corrección de errores y el uso de estrategias para optimizar el trabajo realizado. Cuando los estudiantes desarrollan habilidades metacognitivas de autoevaluación pueden evaluar sus niveles de entendimiento y

las estrategias adoptadas, y con ello analizar cómo mejorar frente a determinados objetivos o expectativas (Cobo, 2016).

Además, según Baquero (2002) el aprendizaje debe comprenderse como un proceso multidimensional de apropiación cultural, pues se trata de una experiencia que involucra el pensamiento, la afectividad y la acción. Se enfatiza en la importancia de la actividad y el contexto para el aprendizaje escolar, que constituye un proceso de enculturación, mediante el cual los/as estudiantes se integran de manera gradual, en una comunidad o cultura de prácticas sociales (citado en Díaz Barriga Arceo, 2006).

Entonces, se recupera la definición del aprendizaje experiencial, un aprendizaje activo, que utiliza y transforma los ambientes sociales para extraer lo que contribuya a experiencias valiosas, y pretende establecer un fuerte vínculo entre el aula y la comunidad, entre la escuela y la vida. Dewey en su obra *Experiencia y educación*, manifiesta “toda auténtica educación se efectúa mediante la experiencia” (citado en Díaz Barriga Arceo, 2006: 3).

Brown, Collins y Duguid (1989) expresan que la enseñanza situada es la centrada en prácticas educativas auténticas, en contraposición a las artificiales o carentes de significado; aunque reconocen que predominan otras, artificiales donde se manifiesta una ruptura entre el saber qué y el saber cómo, donde el conocimiento se trata como si fuera neutral, ajeno, autosuficiente de las situaciones de la vida real o de las prácticas sociales de la cultura a la que se pertenece. El aprendizaje experiencial en la enseñanza se conoce como el enfoque de “aprender haciendo” o “aprender por la experiencia”. No se reduce esta línea de pensamiento con un “saber hacer” mecánico e irreflexivo, sino que al contrario se postula como punto central, el desarrollo del pensamiento y de la práctica reflexiva.

Cuando se piensa en la formación y en una didáctica del nivel superior, Camilloni recupera a Paul Eggen y Donald Kauchak (1995: 37) quienes describen las habilidades esenciales para enseñar a “las actitudes, habilidades y estrategias decisivas del docente necesarias para fomentar el aprendizaje del alumno” que constituyen la base de la enseñanza. Los autores plantean que los docentes expertos corren este umbral preocupados por la enseñanza para el pensamiento y la comprensión.

En tal sentido, enseñar a pensar debe ser una cuestión duradera que requiere la comprensión profunda del contenido y la motivación del alumno, y que estimula el desarrollo del pensamiento de nivel superior y pensamiento crítico. Los mencionados autores señalan que el

pensamiento es complejo y describen al pensamiento de nivel superior como “la generación de conclusiones basadas en la evidencia -tanto encontrar patrones como dar opiniones basadas en esos patrones” (1999:58); la información obtenida por memorización, creencias, autoridad o emoción no darían cuenta de este nivel de pensamiento.

El pensamiento crítico es el proceso de estimar conclusiones basándose en la evidencia, proceso que implica, confirmación de conclusiones con hechos, identificación de tendencias, estereotipos, clichés y propaganda, identificación de suposiciones implícitas, reconocimiento de sobregeneralizaciones y subgeneralizaciones, identificación de información relevante e irrelevante.

Ambos implican la combinación de una comprensión profunda de temas específicos, la habilidad para usar eficazmente los procesos cognitivos básicos -metacognición- y actitudes y disposiciones. Entre estas últimas los autores mencionan deseo de estar informado, inclinación a ser reflexivo; tendencia a buscar evidencia; inclinación a buscar relaciones, deseo de conocer ambas caras del asunto; actitud abierta; escepticismo saludable; tendencia a reservarse el juicio; respeto por la opiniones de los demás; actitud abierta; tolerancia hacia la ambigüedad.

En esta concepción el rol de la metacognición es fundamental en tanto da cuenta del nivel de conciencia que el sujeto posee sobre sus propios procesos cognitivos, en palabras de Valls (citado en Dámaris Díaz, 1999) implica el control, el planeamiento y la evaluación de su propio aprendizaje. Esto requiere que se ponga énfasis en el pensamiento tanto como en los temas para la enseñanza.

### 3. LA METACOGNICIÓN: ESPACIOS DE REFLEXIÓN ENTRE LA TEORÍA Y LAS PRÁCTICAS SITUADAS

En su fundamento el Plan de Estudios del Profesorado en Geografía de la UNLPam (2009) expresa que: “(...) la Geografía, como ciencia, se ocupa de estudiar cómo los diferentes actores, partícipes de una sociedad compleja y dinámica, van configurando el espacio de acuerdo a sus diferentes necesidades e intencionalidades. Así, el objeto de estudio de la Geografía, el espacio, es construido por quienes ponen en interacción las configuraciones espaciales con la dinámica social a efectos de interpretar su manifestación territorial”. En consonancia con lo planteado, Introducción a la Geografía aspira a trabajar las relaciones

entre teoría y práctica, en contextos situados, con los sujetos geógrafos y sus objetos de estudio involucrados en distintas instancias históricas.

En tal sentido, Oscar Folmer y Gabriela Sardi (2017) subrayan el rol de las/os geógrafas/os, que son partícipes de su tiempo, y que se exponen a las tensiones entre su objeto de estudio y el conocimiento que generan. Del mismo modo, las/os profesoras/es de Geografía mediante la interrelación entre el marco teórico de la disciplina y la práctica curricular, logran teorizar las prácticas, y éstas adquieren sentido; a su vez, cuando llevan a la práctica la teoría, se también se propicia su comprensión.

Los diferentes conceptos clave de la disciplina, espacio geográfico, territorio, lugar, paisaje, son abordados como categorías analíticas, como expresiones de los procesos y como herramientas conceptuales, para el abordaje de las diferentes escalas de análisis. En cuanto al estudio de las corrientes de pensamiento geográfico, sus perspectivas de análisis, conceptos clave, metodologías, aportes teóricos, se vinculan con la importancia del rol de las/os geógrafas/os, en cada momento histórico, y se resignifica en cada recorrido realizado para que resulte significativo.

El espacio geográfico, las múltiples territorialidades y las diversas problemáticas territoriales requieren de un abordaje a distintas escalas, multidimensional y que combine diversas fuentes. En este marco, se concibe el viaje de estudio anual de Geografía de Argentina mediante la recuperación de las voces de los sujetos partícipes de esta actividad. Esta actividad, que se viene organizando desde hace treinta años por las regiones del Nordeste, Noroeste, Cordón fluvial-industrial Rosario-La Plata y Patagonia Austral, se concibe como una instancia de enseñanza estratégica en la formación de profesores/as y licenciados/as en Geografía de la Universidad Nacional de La Pampa.

Desde los puntos de vista epistemológico y metodológico, el contacto directo con lugares o territorios y los sujetos que los construyen, facilita el reconocimiento, la valoración y la integración de distintas dimensiones socio-ambientales, económicas y políticas. Estos acercamientos permiten la comprensión del proceso de estructuración social del espacio; conocer y reflexionar en torno a las articulaciones y fragmentaciones territoriales, sus contradicciones, conflictos y desafíos a diferentes escalas témporo-espaciales.

Las salidas a campo se complementan con lecturas y debates bibliográficos que producen un ambiente de socialización en el que la combinación del trabajo de gabinete, recorrido en el

campo e intercambio con diferentes agentes intervinientes, posibilitan la construcción y apropiación de conocimientos socialmente significativos fundamentales para el ejercicio de la docencia y la investigación de la Geografía.

Entonces los procesos de enseñanza y de aprendizaje implican una comunicación pedagógica, la mediación ocurre con las/os docentes como guías, que realizan preguntas específicas que vinculan los circuitos urbanos o los estudios de caso con la teoría, para lograr el aprendizaje de un tema, por ejemplo ¿la institución o barrio recorrido es un territorio? ¿Por qué? ¿En qué sentido es una construcción social? El propósito de argumentar con los aportes de los autores activa su autorreflexión. A medida que se avanza se interpela al grupo de aprendizaje en relación a subrayar ¿qué hemos aprendido? ¿Para qué nos sirve? ¿Qué dificultades se presentaron en las lecturas obligatorias? ¿Qué aportes de la entrevista que realizaron se relacionan con el marco teórico? ¿Por qué? ¿Cómo van a organizar el marco teórico para lograr relacionarlo con las relatorías de los recorridos realizados? De esta forma el docente es un guía clave para la construcción de significados que ponen en diálogo, permanentemente, la teoría y la práctica.

En Introducción a la Geografía, durante el ciclo lectivo 2019, las/os estudiantes realizaron recorridos urbanos por dos barrios de la ciudad de Santa Rosa, Los Hornos y el Barrio Sur (denominado Barrio del Plan 5000) (Figura N° 1 y N° 2). En ambos se visitó las instituciones educativas y sanitarias, y se interactuó con diferentes actores sociales, mediante entrevistas y actividades extra-curriculares con los estudiantes en la escuela N° 97 Los Hornos. La enseñanza, a través de las entrevistas realizadas permitió recuperar el marco teórico y resignificarlo en el territorio.

En consecuencia se analiza la geografía local, como un espacio social que se construye a través del tiempo, caracterizado por elementos materiales y simbólicos, que reflejan relaciones de poder, necesidades e intencionalidades. Se diseñan actividades donde participan estudiantes de Residencia Docente, para analizar las potencialidades escolares de instituir significados en la construcción de múltiples territorialidades.

El intercambio entre estudiantes avanzados e ingresantes permite retroalimentar las lecturas y los diálogos que favorecen la interpretación, la problematización y la comprensión de la realidad social. En definitiva, propicia contextos integrados desde el saber, suma una



metodología participativa de construcción colectiva, construye comunidades de aprendizaje (Burbules, 1999).

*Figura N° 1. Barrio Barrio Sur: Hospital Evita*



Fuente: Fotografías tomadas por la autora

Esta práctica no es de aplicación de la teoría, ni de ausencia de la teoría, sino una experiencia que interactúa dialécticamente con la teoría, constituye un modo de aprender, de conocer, de formarse. Al respecto algunas de las expresiones de los estudiantes son las siguientes:

*“Desde que relacionamos la teoría con ejemplos de la realidad, salimos de acá y no volvimos a ver el barrio, la ciudad de la misma forma. Todo cambió, empezamos a ir más allá de la apariencia” (M. García, comunicación personal, 22 de marzo 2018).*

*“Nuestro grupo primero organizó el marco teórico de las diferentes corrientes de pensamiento, para luego establecer relaciones con la relatoría de las salidas realizadas, las opiniones que registramos, y todo lo observado” (C. Villegas, comunicación personal, 3 de junio de 2019).*

*“Nos convertimos en Humboldt cuando realizamos las salidas de campo, con el fin de analizar los diferentes barrios recorridos, entendimos los conceptos de*

*territorio y lugar a partir de los testimonios de los/as entrevistados/as. También nos convertimos en Ritter, cuando llegamos y empezamos a organizar la información y redactar el Informe Final” (L. Torres, comunicación personal, 3 de junio de 2019).*

Sus voces reflejan las articulaciones entre el desarrollo de las prácticas situadas, la teoría, sus vivencias y emociones, en palabras de Bruner, la narrativa constituye una modalidad de pensamiento, una forma de organizar la experiencia presente tanto en la mente como en la cultura humana. En un relato deben construirse dos panoramas simultáneamente: uno es el panorama de la acción, donde los constituyentes son los argumentos de la acción: agente, intención o meta, situación, instrumento; algo equivalente a una gramática del relato. El otro es el panorama de la conciencia: lo que saben, piensan o sienten, o dejan de saber, pensar o sentir: los que intervienen en la acción (Bruner, 1986: 24-25).

Uno de los aspectos más desarrollados en los relatos estudiantiles hace referencia a la vinculación entre el contexto de realidad, sus biografías y el objeto de estudio de la asignatura. Esto permite una ida y vuelta, los diferentes territorios analizados “corporizan” la teoría y a su vez la teoría se fortalece con nuevos ejemplos y análisis de las dimensiones teóricas: (Figura N° 3).

*“(…) La geografía teórica, se visibiliza en ambos barrios. En el Barrio Sur, vemos una mayor planificación, por un lado, el gobierno lo planificó a partir de una política de vivienda social (plan 5000). Además, recuperando el principio de conectividad, hay una mayor frecuencia de transporte y las calles principales al encontrarse asfaltadas permiten que los días de lluvia los colectivos circulen. Asimismo, el Barrio se encuentra en conexión con otros espacios geográficos por el Hospital Comunitario Evita” (R. Rodríguez, comunicación personal, 19 de junio de 2019).*

*“Me llamó la atención el entrevistado cuando expresó: “soy lo poco que soy, gracias a la escuela”. Enseguida pensé en el marco teórico de la Geografía Humanista, porque aparecían claramente sus sentimientos” (L. Pérez, comunicación personal, 3 de junio de 2019).*

*“Pudimos relacionar la Geografía Posmoderna con el rol de las mujeres en la actividad de los hornos de ladrillo, porque siempre se presentó como una actividad*

*masculina, sin embargo las mujeres también acompañaban y trabajaban a la par”*  
(T. Díaz, comunicación personal, de junio de 2019).

*Figura N° 2: Entrevista a un Hornero que corta ladrillos*



Fuente: Fotografías tomadas por la autora

Específicamente, en geografía interesa la relación entre la experiencia y la dimensión espacial, que se plasmará en conceptos tales como el de mundo vivido, que remite a la conjunción de hechos y valores que abarca la experiencia cotidiana personal, o el de lugar, entendido aquí como un espacio concreto cargado de significado para una comunidad barrial, que está unido a él por una vinculación afectiva o emocional. En estos procesos, los actores necesitan identificarse, entender cómo interactúan, conflictúan, negocian, resisten. En los relatos estudiantes pueden identificarse los actores que significan y dan sentido al territorio:

*“(…) Estos barrios realizan diversas acciones para apropiarse del territorio: a través de actividades económicas como los hornos para la fabricación de ladrillos; actividades culturales como pintar murales; las actividades sanitarias como el dictado de talleres sobre ESI, alimentación saludable. También se desarrollan relaciones de poder económicas; y éstas se ven sobre todo en lo que respecta a la actividad productiva de los hornos cuando el entrevistado expresa: “prefiero venderle a particulares porque las empresas te pagan lo que ellos quieren y siempre es menor el valor” (M. Ledesma, comunicación persona, 19 de junio de 2019).*

*“El barrio alejado, la falta de servicios y sus opiniones como la ciudad está del otro lado, me permitió entender la importancia de la Geografía teórica, para*

*pensar en la planificación urbana” (M. García, comunicación personal, 5 junio de 2019).*

*“Todas las corrientes geográficas, de una u otra manera, se vieron reflejadas en los recorridos realizados aunque las que más advertimos fueron la Geografía Radical por los reclamos al Estado, en relación a los servicios públicos (cloacas, transporte, ambulancia, etc)” (L. Pérez, comunicación personal, 5 de junio de 2019).*

En esta propuesta educativa se pone especial énfasis en el aprendizaje de las/os estudiantes, a partir de la autorreflexión de los procesos de aprendizaje, entramada en la enseñanza, que ofrece información para orientar la construcción de aprendizajes significativos. El diseño pedagógico requiere de un trabajo colaborativo, en el que se ponen en juego concepciones, ideologías, saberes, emociones, entre otros, a fin de integrar conocimientos geográficos a partir de contextos de aprendizajes significativos.

#### 4. A MODO DE CIERRE

Plantear en el grupo de aprendizaje un plano de reflexión y crítica, entre los conceptos básicos geográficos y las corrientes de pensamiento de la disciplina, desarrollados formalmente en clases teóricas y prácticas, en su relación con prácticas situadas, desde una perspectiva de espacialidad, potencia la capacidad de analizar su propio pensamiento, indaga sobre las habilidades/procesos que están en juego y cómo se construye de manera compartida el saber.

La propuesta pretende lograr la incorporación de diferentes actores (docentes, graduados, estudiantes, entre otros) en acciones que facilitan la vinculación entre los campos del conocimiento (Formación Básica, Formación Específica, Formación Docente, Prácticas), la resignificación de los diferentes espacios a través de las prácticas transversales y el desarrollo de habilidades/capacidades en diferentes contextos socio-educativos.

Es importante mencionar que en esta propuesta pedagógica, los estudiantes han podido generar sus primeros aprendizajes respecto a integrar el contenido disciplinar específico, recuperar sus ideas previas y ponerlas en tensión con otros saberes, trabajar grupalmente, autoconocer y fortalecer distintas capacidades del trabajo intelectual requerido, resolver problemas, posicionarse tempranamente en el ejercicio profesional.

Para formar estudiantes metacognitivos/as es necesario el desempeño de docentes metacognitivos/as, es decir que asuman nuevos enfoques en su práctica educativa, donde el aprendiz sea el centro del proceso enseñanza y de aprendizaje; que partan de una planificación que explicita el uso de metodologías para promover el autoaprendizaje, la transferencia de los conocimientos a situaciones reales, y la evaluación formativa, como estrategia de retroalimentación permanente, para revisar el logro de los objetivos, a los fines de fortalecer los aprendizajes.

En definitiva, mediante la autorreflexión de las prácticas situadas y el desarrollo de herramientas intelectuales, se activará la gestión de su aprendizaje, mediante la capacidad de aprender a aprender. Este es un proceso a promover durante toda la formación, desde Introducción a la Geografía se inicia el recorrido.

## 5.REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baquero, R. (2002). Del experimento escolar a la experiencia educativa. La transmisión educativa desde una perspectiva psicológica situacional. En, *Perfiles Educativos*, Tercera Época, vol. XXIV, N°97-98, pp.57-75.
- Brown, J. Collins, A. y Duguid, P. (1989). *Situated cognition and the culture of learning*. In *Educational Researcher*, 18, pp.32-42.
- Bruner, J. (1986). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- Burbules, N. (1999). *El diálogo en la enseñanza: Teoría y Práctica*. Buenos Aires: Amorrortu
- Camilloni, A. (1995). Reflexiones para la construcción de una Didáctica para la Educación Superior. *Primeras Jornadas Trasandinas sobre Pedagogía Universitaria*. Valparaíso, Chile.
- Cobo, C (2016). *Innovación Pendiente. Reflexiones (y provocaciones) sobre Educación, Tecnología y Conocimiento*. Colección Fundación Ceibal/ Debate. Montevideo. Capítulo 4: *Nuevas formas de evaluar: La innovación pendiente*.
- Coll, C. (2001). Constructivismo y educación escolar. La construcción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje. En C. Coll, j. Palacios y A. Marchesi (comps.). *Desarrollo psicológico y educación. Volumen II*. Psicología de la Educación Escolar. Madrid: Alianza, pp. 157-186.

- Coria, A. y Edelstein, G. (1996). Los prácticos docentes en procesos de formación. Una visión desde lo perspectiva de Pierre Bourdieu. Recuperado de: <file:///C:/Users/usuario/Downloads/14992-40864-1-SM.pdf>
- Dámaris Díaz, H. (1999). La didáctica universitaria. Referencia imprescindible para una enseñanza de calidad. En *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del profesorado*. Recuperado de: [https://www.aufop.com/aufop/uploaded\\_files/articulos/1224326868.pdf](https://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1224326868.pdf)
- Díaz Barriga Arceo, F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México: Mc Graw-Hill Interamericana.
- Eggen, P. y D. Kauchak (2001). *Estrategias Docentes. Enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento*. México. Fondo de Cultura Económico.
- Flavell, J. H. (1976). *Metacognitive aspects of problem solving*. En L. B. Resnick (Ed.), *The nature of intelligence* (231-235). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Folmer, O y Sardi, G. (2017). Acceso y permanencia de los estudiantes en el Nivel Superior. Repensar las prácticas de enseñanza y nuevos desafíos de las políticas universitarias del siglo XXI. Estudio de caso: carrera de Geografía –Facultad de Ciencias Humanas de la UNLPam. Recuperado de: [https://reddidacticaeconomia.files.wordpress.com/2017/11/eje1\\_folmer-o-sardi-m.pdf](https://reddidacticaeconomia.files.wordpress.com/2017/11/eje1_folmer-o-sardi-m.pdf)
- Hennessey, M. G. (1999). Probing the dimensions of metacognition: Implications for conceptual change teaching-learning. *Paper presented at the annual meeting of the National Association for Research in Science Teaching*, Boston, MA.
- Mastache, A. (2007). *Formar personas competentes*. Buenos Aires: Noveduc.
- Mastache, A. (2011). Los jóvenes estudiantes del siglo XXI: desafíos para la enseñanza. En Martínez, Silvia (comp.) *Democratización de la Universidad. Experiencias e investigaciones sobre el acceso y la permanencia de los/las estudiantes*. Buenos Aires: Biblos.
- Mastache, A. y Mancovsky, V. (2011). El docente como tutor. *IV Encuentro Nacional sobre Ingreso a la Universidad Pública*, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.
- Meirieu, P. (1996). *Cartas a un joven profesor*. Barcelona: Alertes.

- Meirieu, P. (2007). Entrevista a Philippe Meirieu (Judith Casals Cervós Periodista.). *Cuadernos de pedagogía*. Recuperado de: <https://sites.google.com/site/ceipangelruisipablo/entrevista-a-philippe-meirieu-1>. [Última consulta de 12 de junio 2019].
- Nogué, J. y Romero, J. (eds) (2006). *Las otras geografías*. Valencia: Tirant lo Blanch (Colección Crónica).
- Ormrod, J. (2005). *Aprendizaje humano. 4ta ed. Madrid, España: PEARSON PRINTICE HALL*. Disponible en <http://www.academia.edu/8166076/219126749-AprendizajeHumano-pdf>. [Consultado 17/06/2019].
- Osses B., S., Jaramillo Mora, S., (2008) Metacognición: Un camino para aprender a aprender. *Estudios Pedagógicos* [en línea], XXXIV [Fecha de consulta: 24 de julio de 2018] Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173514135011>
- Perrenoud, P. (2000). Aprender en la escuela a través de proyectos. ¿Por qué?, ¿cómo? En *Revista Tecnología educativa* (Santiago de Chile) N° 14, pp. 311-321.
- Plan de estudio de la Carrera (2009). Disponible en: [http://www.humanas.unlpam.edu.ar/fchst/Institucional/SecAcademica/Planes/resolucion\\_2009\\_232\\_prof\\_geografia.pdf](http://www.humanas.unlpam.edu.ar/fchst/Institucional/SecAcademica/Planes/resolucion_2009_232_prof_geografia.pdf). [Consultado el 10 de Junio de 2019].
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.
- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Barcelona: Paidós.