



ANEP

ADMINISTRACIÓN
NACIONAL DE
EDUCACIÓN PÚBLICA

Programa de Educación Básica Integrada

Geografía

Tramo 3 | Grados 3.º y 4.º

Componente

Alfabetizaciones fundamentales

Espacio curricular

Ciencias Sociales y Humanidades

2023

Espacio Ciencias Sociales y Humanidades

Fundamentación

El espacio de Ciencias Sociales y Humanidades está conformado por las unidades curriculares Formación para la Ciudadanía, Historia y Geografía.

Este espacio aporta al desarrollo de las diferentes competencias del marco curricular con énfasis principalmente en las competencias *comunicación*, *pensamiento científico*, *pensamiento creativo*, *pensamiento crítico* y las que contienen el dominio de relacionamiento y acción.

Estas disciplinas tienen una serie de características en común, que han de ser consideradas a la hora de pensar en un abordaje interdisciplinario en el área.

Estas características son:

- la construcción de conceptos específicos del conocimiento disciplinar;
- la utilización de diferentes códigos de comunicación;
- las formas explicativas e interpretativas que definen al campo de conocimiento sobre lo social;
- las metodologías y las formas de construcción del conocimiento que caracterizan a estas disciplinas y a sus formas discursivas.

Estos aspectos hacen a la especificidad epistemológica de este campo y son fundamentales en las acciones pedagógicas en el área.

Competencias específicas (CE) del espacio y su contribución al desarrollo de las competencias generales del MCN

CE1. Identifica y establece relaciones entre distintas categorías de análisis, para explicar los fenómenos sociales. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Pensamiento crítico, Pensamiento científico.

CE2. Formula interrogantes y construye marcos explicativos para comprender procesos, fenómenos y sujetos sociales. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Pensamiento crítico, Pensamiento científico.

CE3. Busca y analiza información de forma crítica y selectiva, para encontrar evidencias. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Pensamiento crítico, Pensamiento científico, Pensamiento creativo, Pensamiento computacional.

CE4. Contrasta diferentes interpretaciones para explicar los procesos y fenómenos estudiados. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Pensamiento crítico, Pensamiento científico, Relación con los otros.

CE5. Define conceptos para explicar fenómenos sociales, interpretar procesos y aplicarlos en situaciones concretas. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación, Pensamiento crítico, Pensamiento científico.

CE6. Construye conocimiento, a partir de una mirada crítica y fundamentada para interpretar la realidad social. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Pensamiento crítico, Pensamiento creativo, Pensamiento científico, Metacognitiva, Relación con los otros.

CE7. Distingue entre las interpretaciones de los sujetos (protagonistas de los fenómenos sociales) de la que realizan los investigadores sociales, para diferenciar el conocimiento científico del conocimiento cotidiano. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Pensamiento crítico, Pensamiento científico, Iniciativa y orientación a la acción.

CE8. Conoce, interpreta y decodifica las diferentes formas de comunicación para el ejercicio de una ciudadanía activa. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación, Pensamiento crítico, Pensamiento científico, Ciudadanía local, global y digital, Intrapersonal.

CE9. Incorpora una oralidad propia, que le permite argumentar en instancias de reflexión y debate sobre lo social. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación, Pensamiento creativo, Pensamiento crítico, Pensamiento científico.

Contenidos estructurantes de las disciplinas del espacio y su contribución al desarrollo de las competencias específicas del espacio

- El rol del Estado democrático (CE8, CE2).
- Construcción del concepto de ciudadanía (CE8, CE5, CE2).
- Ciudadanía y convivencia en los grupos humanos (CE9, CE2, CE1).
- Sociedades y sus interrelaciones históricas (CE7, CE4, CE3, CE1).
- Democracia (CE8, CE5).
- Los derechos humanos como construcción: logros y tensiones (CE6, CE4).
- Los niños, niñas, adolescentes y jóvenes como sujetos de derecho (CE6, CE2).
- Diversidad cultural: las manifestaciones culturales como signo de identidad (CE6, CE3).
- La violencia y sus distintas manifestaciones (CE6).
- Cultura y patrimonio (CE5).

Orientaciones metodológicas del espacio

El Plan EBI propone como uno de sus objetivos el logro de aprendizajes significativos, a través de una metodología que sitúa al estudiante en el centro de los procesos de aprendizaje. Al otorgarle protagonismo, lo alienta a explorar sus potencialidades y a desarrollar nuevas habilidades.

Según Ausubel (2002), el aprendizaje significativo es un proceso cognitivo que desarrolla nuevos conocimientos, para que sean incorporados a la estructura cognitiva del estudiante, conocimientos que solo pueden surgir si los contenidos tienen un significado que los relacione con los ya adquiridos y con su entorno.

Según Glaser (2004), la enseñanza basada en metodologías activas es una enseñanza centrada en el estudiante, que concibe el aprendizaje como un proceso constructivo y promueve su formación competencial. Por esto es importante trabajar por centros de interés de los estudiantes, a partir de unidades curriculares relacionadas a problemas de la realidad social, en escenarios reales.

Las metodologías activas se basan en y generan propuestas a partir de

- una visión compleja del entorno;
- situaciones auténticas de la realidad que orientan a la acción;
- el diseño de situaciones de aprendizaje que contemplen las diferentes dimensiones de las competencias;
- un clima de aula que habilite a la participación auténtica, de confianza hacia el estudiante y de respeto hacia opiniones divergentes.

Podemos citar a modo de ejemplo de lo anterior:

- Aprendizaje basado en proyectos (ABP)
- Aprendizaje basado en problemas
- Aula invertida
- Trabajo colaborativo/cooperativo
- Análisis de caso (Método de caso)
- Debate
- Trabajos de indagación
- Gamificación
- Estrategias que apunten al planteo de interrogantes y a la problematización

Orientaciones sobre la evaluación del espacio

La educación básica integrada (EBI) plantea como paradigma de evaluación la evaluación formativa, entendida esta como una propuesta contextualizada y continua a lo largo de toda la trayectoria que los estudiantes transitan en sus procesos de aprendizaje. El objetivo fundamental de la evaluación formativa, al igual que en la evaluación sumativa, es la regulación de los aprendizajes a través de la adecuación de los procedimientos o estrategias implementadas en diálogo con las demandas de los estudiantes, y la toma de decisiones pedagógicamente fundamentadas por el docente.

La evaluación formativa es continua, en la medida que valora el aprendizaje y la enseñanza del estudiante durante todo el trayecto recorrido junto al docente. Por lo mismo, ha de construirse desde el inicio del diseño de la unidad curricular. Al respecto, Brookhart (2008) expresa que el poder de la evaluación formativa reside en su enfoque de atención tanto a los factores cognitivos como a los motivacionales. Tiene entonces una finalidad diferente a la de la evaluación sumativa, que es movilizar los aprendizajes.

Por tratarse de procesos continuos que evidencian información del lugar en que se encuentran posicionados los estudiantes en su proceso de aprendizaje, la evaluación es una herramienta que acompaña el proceso de toma de decisiones de los docentes, al tiempo que refleja las evidencias en lo que respecta a los aprendizajes adquiridos (Anijovich y Capelletti, 2017).

La evaluación formativa es auténtica cuando está diseñada en forma contextualizada y busca la promoción de una variedad de estrategias que habiliten al estudiante a lograr aprendizajes que le permitan su trasposición a situaciones externas al aula.

Desde esta perspectiva, tan importante como la evaluación es la retroalimentación, que aporta a la construcción de estrategias de autorregulación en el estudiante y a la concreción de la metacognición. Con este propósito, el docente ha de generar espacios de *feedback* (Wiggins y McTighe, 2005) a partir de una planificación que reserve los tiempos pedagógicos para ello, y ha de diseñar actividades en sintonía. Es este un requisito fundamental para que los estudiantes puedan ser escuchados y tomen conciencia de su modo personal de aprender y la forma en que construyen los conocimientos.

En relación con lo anterior, Anijovich (2019) considera que la retroalimentación fomenta el desarrollo de las habilidades metacognitivas de los estudiantes, y que sean sujetos activos en su aprendizaje en lugar de meros receptores pasivos. Por tanto, la autonomía de los estudiantes se logra también mediante el proceso de hacerlos conscientes de su propio aprendizaje (Delgado et al., 2016), al generar la posibilidad de reflexionar acerca de su proceso de aprendizaje junto al de sus compañeros, y los motiva a continuar.

Al mismo tiempo, cuando el docente evalúa a sus estudiantes se evalúa también a sí mismo, recoge información valiosa sobre sus propias prácticas educativas. El docente debe tener establecidos previamente sus objetivos de aprendizaje y compartirlos con los estudiantes a través de las diversas evaluaciones que desarrollará. De esta manera los estudiantes se vuelven partícipes de su proceso de evaluación, a través de instancias como la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación.

Otro aspecto vinculado a la evaluación formativa es su rol como elemento de motivación del estudiante para aprender, y la capacidad del docente para comprenderlo. Esto permite la toma de decisiones en la planificación de estrategias de enseñanza y evaluación para facilitar los procesos de aprendizaje que llevan adelante los estudiantes.

Desde esta perspectiva, existen momentos relevantes del proceso de evaluación formativa, que comienza con la determinación de los aprendizajes a desarrollar desde el marco curricular, la recolección de la evidencia a través de instrumentos, procedimientos o dispositivos, el juicio

integrativo para determinar niveles de logro de los aprendizajes a alcanzar y el análisis de la información recolectada para la retroalimentación.

En ese inicio, la recogida de información o datos se constituyen en evidencia de los aprendizajes construidos por los estudiantes. Adquieren importancia, en este sentido, los instrumentos que permiten al docente analizar e interpretar los logros alcanzados para tomar decisiones e identificar la apropiación de las competencias específicas por los estudiantes.

A manera de ejemplo de esta modalidad de evaluación, podemos aludir a las instancias de evaluación dialogada formativa (Anijovich, 2017) y a la elaboración de rúbricas, entre otras. Ambas se estructuran a partir de documentos o asistentes que permiten interpretar los avances en los aprendizajes.

En el caso de las rúbricas, su uso representa una oportunidad para la autoevaluación, la coevaluación entre pares y la heteroevaluación. Gil (2009) afirma que la autoevaluación «supone dar participación a los estudiantes en la identificación de los criterios que puedan utilizarse para evaluar su trabajo y en la formulación de valoraciones sobre el grado en que se satisfacen tales criterios» (p. 47), mientras que la coevaluación implica «la valoración que hacen los estudiantes sobre la cantidad, calidad y resultados del aprendizaje de sus compañeros» (p. 50). Por último, la evaluación colaborativa o heteroevaluación es aquella en la que participan conjuntamente docentes y estudiantes, quienes a través de la negociación establecen criterios y estándares de evaluación.

En este contexto, el rol del docente es de guía, problematizador y mediador, con el objetivo de promover una construcción propia del conocimiento desarrollando el espíritu crítico, sensibilidad, empatía y autonomía. El aprendizaje desde esta concepción pasa a ser activo y dinámico, en constante creación, a través de las metodologías activas.

A partir de los actores involucrados, los contextos y las decisiones pedagógicas asumidas respecto al proceso de evaluación, se puede hablar de un vínculo entre la enseñanza y el aprendizaje en las aulas que permitirá:

- comprender y clarificar las intenciones y criterios de logro;
- diseñar actividades que ofrezcan evidencias del aprendizaje del estudiante;
- motivar a los estudiantes a participar en la coconstrucción de aprendizaje hacia sus pares;
- implicar a cada estudiante en su propio aprendizaje.

Orientaciones sobre autonomía curricular

El Plan de Educación Básica Integrada (EBI) basado en el Marco Curricular Nacional (MCN) propone la implementación de un componente de autonomía curricular. En este sentido, desde un enfoque humanista y socioformativo, se entiende a la autonomía curricular como la facultad pedagógica que habilita a los profesionales a reflexionar, tomar decisiones y contextualizar sus prácticas y los formatos educativos con el fin de lograr la transposición de saberes y el desarrollo de competencias. Esta autonomía se basa en los principios de centralidad del estudiante

y su aprendizaje, inclusión, pertinencia, flexibilidad, integración de conocimientos, participación y equidad. Su objetivo principal es colaborar en la formación integral del estudiantado, así como en la promoción del recorrido en trayectorias educativas completas.

El desarrollo de esta facultad requiere la creación de una cultura organizacional propia sustentada en el trabajo colaborativo, así como la participación activa de la comunidad educativa en la toma de decisiones. Para que esta autonomía se concrete es necesario desarrollar ámbitos, legitimados institucionalmente, que faciliten el desarrollo de las competencias propuestas en cada unidad curricular, entendidas en su integración como promotoras de desarrollo humano. Ello requiere que cada centro educativo disponga y gestione un tiempo y un ámbito para trabajar aquellos aspectos que considere relevantes en la propuesta de centro y de aula, respetando las diferentes realidades de cada localidad, los ritmos de los estudiantes destinatarios y sus formas de aprendizaje. También es necesario desarrollar propuestas con un enfoque intra- e interdisciplinario, con mirada territorial y global, que favorezcan el trabajo en red con otras instituciones y garanticen la participación de la familia y la comunidad educativa. Dichas propuestas se construyen en un entorno colaborativo de intercambio y coordinación en el que cada centro y los actores educativos que lo integran visualizan, acuerdan y planifican los logros concretos del universo de estudiantes en el desarrollo de competencias.

En la carga horaria en la que se distribuye la malla curricular y con la finalidad de que los docentes generen nuevas posibilidades de aprendizaje para los estudiantes, procesos de relaciones interpersonales de encuentro y trabajo colaborativo, experiencias de aprendizajes sociales a través de servicios solidarios a la comunidad, entre otros, será importante instrumentar acciones que favorezcan y promuevan el desarrollo de estos procesos mediante diferentes metodologías activas como el aprendizaje basado en proyectos, el análisis de casos, el aprendizaje servicio solidario, la resolución de problemas y el aprendizaje por experiencias. De esta manera se nuclea estrategias consensuadas y se integran los problemas de la realidad circundante para formar ciudadanos que sean capaces de integrar la complejidad y evolucionar con ella.

Justificación de la unidad curricular en el espacio

El aprendizaje de la Historia requiere conocer la naturaleza y origen del conocimiento en relación con las formas de enseñar y presentar el conocimiento histórico. Como disciplina, ha contribuido a la conformación de identidades políticas y sociales de las sociedades y a la formación de ciudadanos críticos en el ejercicio de derechos y obligaciones. La configuración como disciplina científico-académica sirve para educar la conciencia colectiva de los ciudadanos para el reconocimiento de las raíces sociales políticas y culturales de las naciones (Prats, 2011, p. 8).

De acuerdo con esta línea, las relaciones entre los conceptos generales y específicos necesarios para comprender y explicar los fenómenos históricos requieren pensar en clave de procesos y nuevas miradas desde la investigación.

Los procesos históricos que viven las sociedades están en permanente reconstrucción a través de múltiples interpretaciones, teorías, hallazgos y tecnología. En este sentido, existen aproximaciones cada vez más diversas a partir de nuevas preguntas y hallazgos sobre los fenómenos

ocurridos y sus contextos. Este asunto adquiere relevancia en tanto acerca a los estudiantes al pensamiento científico, reflexivo y crítico. Por este motivo se vuelve imprescindible que el docente acerque a sus estudiantes la metodología de la investigación histórica como simulación y presente evidencias de nuevos hallazgos del conocimiento histórico.

Uno de los elementos en que se basa el estudio y la comprensión de la Historia, para construir y reconstruir los fenómenos, son las fuentes de información de carácter histórico. Su lectura y análisis tanto del historiador como del docente, sumados al desarrollo de procesos cognitivos del estudiante que le permitan seleccionar, explicar, revisar, formular preguntas, hipótesis, abstraer, otorgarán sentido propio a las ideas contribuyendo a aprendizajes significativos. La historia oral y las fuentes audiovisuales, entre otras, resultan recursos valiosos para otorgar sentido y significado al conocimiento histórico en construcción.

Los procesos cognitivos de cada estudiante requieren pensar también en las herramientas conceptuales de las que ya dispone para dar sentido a la historia y aprender del mundo y la experiencia. Según Egan (1994), las capacidades imaginativas constituyen una poderosa herramienta de aprendizaje, que crecen y se desarrollan aplicadas a la historia para ampliar los conceptos desde su experiencia y relacionarla con una parte de la historia real de su mundo. La problematización y la pregunta juegan también un papel fundamental junto a criterios que consideren la coherencia de la explicación histórica.

Tramo 3 | Grados 3.º y 4.º

Perfil general de tramo

Al finalizar este tramo cada estudiante explora características de la vida, la relación individuo-ambiente y las relaciones básicas de los ecosistemas, reconociendo problemas socioambientales locales y explorando sus causas. Identifica características culturales locales y regionales y distingue lo común de lo diverso. Con guía del maestro indaga sobre la incidencia de las acciones y actitudes cotidianas, así como también de las actividades productivas, en el equilibrio ambiental. Valora el ambiente, los elementos del patrimonio cultural y natural, a la vez que desarrolla hábitos y participa en actividades colaborativas de conservación, recuperación y mejora del ambiente.

Mediante el diálogo llega a acuerdos y, con la mediación de personas adultas, internaliza, comprende y participa en la reflexión y creación de reglas de convivencia, aportando su opinión y escuchando la opinión del otro. Identifica derechos y obligaciones que lo implican, así como responsabilidades en los ámbitos lúdico y escolar. En vínculo con distintas identidades y el entorno experimenta el reconocer y expresar su identidad como un aspecto en construcción. Comienza el proceso de autorregulación; reconoce las emociones, sentimientos, intereses y motivaciones, las propias y las de otros. Comparte el sentido del cuidado mutuo, que contribuye al desarrollo integral de todos y reconoce situaciones de discriminación de las diferencias. Las inquietudes internas comienzan a resolverse en diálogo consigo mismo y con los otros; con orientación y acompañamiento planifica y toma decisiones. En situaciones concretas identifica distintos puntos de vista y construye alternativas, distinguiendo emociones de argumentos. En lo referente a la búsqueda de acuerdos frente a conflictos participa de dinámicas donde se contraponen y resuelven situaciones con mediación de personas adultas. Además, reconoce el potencial de su corporalidad para intervenir con su accionar en el entorno y se encuentra en proceso de internalización de límites, de protección y de respeto hacia los demás y hacia el contexto.

En situaciones diversas, expresa ideas, se plantea desafíos, busca estrategias y analiza posibilidades para abordarlas. Esto le permite construir y proponer prototipos de solución para problemas sencillos, así como también seleccionar conocimientos previos y recursos de manera situada y en función de la acción que planifica. Frente a las situaciones que lo desafían reconoce diversos estímulos, se centra en los relevantes e identifica las consecuencias de sus respuestas a la vez que comienza a reflexionar sobre los aspectos que ellas se pueden modificar o potenciar. En las actividades de aula reconoce los elementos que le generan mayor facilidad o dificultad y se inicia en la reflexión sobre los aspectos para cambiar o fortalecer. A partir de temas propuestos o de su interés, formula preguntas diversas focalizadas en distintos aspectos de una situación y construye significados e interpretaciones, más allá de los obvios, relativos a objetos o situaciones concretas. Al poner sus ideas a prueba, ensaya respuestas y experimenta con una gama de opciones. En la generación de ideas nuevas explora y propone respuestas a distintas situaciones, utilizando formas creativas, lógicas o heurísticas. A su vez, plasma y ex-

presa en obras sus emociones, sentimientos e ideas, explorando las posibilidades que brindan diferentes materiales. Se sensibiliza frente a sus propias creaciones, las de sus pares y las producciones culturales de ámbitos locales o regionales.

Al enfrentar situaciones definidas describe las estrategias empleadas y las relaciona con experiencias previas en su discurso. Toma decisiones adecuadas a sus intereses comunicativos y sus características, desarrollando estrategias de comunicación de acuerdo con el contexto. Se comunica y desarrolla diferentes lenguajes y sus interrelaciones tomando en cuenta otras opiniones y las propias. Esto lo hace de acuerdo con sus motivaciones, respetando al otro, atendiendo derechos y deberes mutuos, ampliando los procesos de recepción y expresión de ideas, creencias y sentimientos. Con la guía del adulto, planifica y revisa sus producciones.

En otra lengua relata rutinas relacionadas con la vida cotidiana, produce textos sencillos de temas conocidos, con apoyo visual, aplicando diversos soportes y textos alternativos. Con relación a lenguajes computacionales, utiliza la programación para expresar ideas simples.

En la elaboración de la estructura argumentativa emplea razones básicas para defender y justificar su punto de vista. Al expresar sus argumentos lo hace adecuadamente en el contexto cotidiano y sobre temas conocidos, produciendo textos argumentativos sencillos de forma escrita y en el discurso oral. De esta forma participa en el diálogo, acepta otras opiniones y evalúa razonamientos sencillos en su discurso y en el de otros.

A partir de fenómenos simples de su entorno escolar, familiar y comunitario, que aborda como problemas, vincula conocimientos científicos a evidencias concretas con incipiente autonomía. En estas situaciones reconoce y cuestiona explicaciones científicas y técnicas con base en sus ideas previas. Además, descubre regularidades y alteraciones, cuantifica medidas, clasifica, ordena y compara datos vinculados al fenómeno problematizado. Elabora y comunica preguntas y supuestos, sintetiza e infiere información y generaliza empíricamente. En relación con la investigación, reconoce variables, recopila datos y elabora conclusiones sencillas. Expresa, de forma autónoma, caminos alternativos para el estudio de los fenómenos según sus intereses o consignas planteadas. En el proceso de alcanzar soluciones, utiliza diferentes estrategias y persevera.

Ante problemas simples que se pueden abordar mediante algoritmos, los descompone y resuelve con una variedad acotada de instrucciones que sigue paso a paso en situaciones lúdicas o cotidianas. Identifica y combina comandos básicos de programación, comprendiendo y explicando los comportamientos de sus propios programas. Explora sobre el funcionamiento de dispositivos tecnológicos; respecto al procesamiento de datos almacena, organiza y recupera información con diferentes herramientas.

En cuanto al entorno digital, identifica características de la tecnología. Reconoce que el comportamiento de las computadoras es el resultado de la ejecución de programas, y que por tanto dependen de las instrucciones que dan los humanos. Distingue la dualidad de roles: usuarios y programadores. En la dimensión crítica del uso de la tecnología, con la mediación de una persona adulta, analiza la veracidad, el contexto o fiabilidad de la información disponible en medios digitales. En su participación en redes sociales y otros espacios de intercambio digital, con intervención de personas adultas, comienza a comprender las implicancias de su participación.

Competencias específicas de la unidad curricular por tramo y su contribución al desarrollo de las competencias generales del MCN

CE1. Participa y comienza a reflexionar en situaciones de convivencia cotidianas con los bienes comunes ambientales de su entorno para el disfrute y conservación de acuerdo con sus intereses y motivaciones. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Pensamiento creativo, Pensamiento científico, Intrapersonal, Ciudadanía local, global y digital.

CE2. Identifica y analiza a través del lenguaje cartográfico convencional y social el espacio local y regional, empleando diferentes herramientas para la interpretación geográfica del territorio. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación, Pensamiento creativo, Pensamiento crítico, Pensamiento científico, Pensamiento computacional, Relación con otros, Intrapersonal, Ciudadanía local, global y digital.

CE3. Experimenta y comunica sobre los bienes naturales y culturales del entorno local y regional y sus usos, cuidados y disfrute para interactuar con el ambiente de forma armónica. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación, Relación con otros, Iniciativa y orientación a la acción, Ciudadanía local, global y digital, Metacognitiva, Pensamiento computacional, Pensamiento científico.

CE4. Representa y explica las características de los diferentes territorios con la mediación del docente para comprender su dinámica. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Pensamiento científico, Ciudadanía local, global y digital, Intrapersonal, Relación con otros, Metacognitiva, Pensamiento creativo, Pensamiento computacional, Iniciativa y orientación a la acción, Comunicación, Pensamiento crítico.

CE5. Propone preguntas y respuestas alternativas, reconoce problemas y oportunidades socioambientales y busca sus causas y consecuencias con la combinación de ideas propias y de otras personas. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación, Iniciativa y orientación a la acción, Pensamiento científico, Pensamiento crítico, Pensamiento creativo, Metacognitiva, Ciudadanía local, global y digital, Relación con otros, Pensamiento computacional.

CE6. Indaga, identifica y comienza a reflexionar sobre la influencia del uso de la tecnología en las actividades productivas con mediación, para reconocer el impacto ambiental. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación, Pensamiento computacional, Pensamiento científico, Ciudadanía local, global y digital, Pensamiento creativo, Iniciativa y orientación a la acción, Pensamiento crítico, Metacognitiva, Relación con otros.

CE7. Identifica y comunica opiniones sobre la población en actividades colaborativas, mediadas por el docente, para conocer y valorar su composición y diversidad. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Relación con otros, Comunicación, Intrapersonal, Iniciativa y orientación a la acción, Pensamiento creativo, Metacognitiva, Pensamiento crítico, Ciudadanía local, global y digital, Pensamiento computacional, Pensamiento científico.

Contenidos específicos, criterios de logro de 3.º grado y su contribución al desarrollo de las competencias específicas de la unidad curricular

Los vínculos que se detallan en la siguiente tabla entre las competencias, los contenidos y los criterios de logro responden a una jerarquización sin ser excluyentes.

Contenidos específicos de 3.º grado	Competencias específicas relacionadas	Criterios de logros
Lenguaje cartográfico Coordenadas - Referencias - Escala Convencional - Digital - Social		
El Uruguay en la Cuenca del Plata El lenguaje cartográfico en los mapas (convencional y social) y el globo terráqueo: los símbolos, los puntos cardinales y las referencias. El Uruguay a través de la cartografía convencional y social. Los límites departamentales y nacionales	CE2. Identifica y analiza a través del lenguaje cartográfico convencional y social el espacio local y regional, empleando diferentes herramientas para la interpretación geográfica del territorio. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación, Pensamiento creativo Pensamiento crítico, Pensamiento científico, Pensamiento computacional, Relación con los otros, Intrapersonal, Ciudadanía local, global y digital.	Identifica y analiza a través del lenguaje cartográfico convencional y de creación colaborativa el espacio local, empleando diferentes herramientas y materiales. (CE2)
Bienes comunes ambientales Agua - Suelo - Subsuelo - Flora - Fauna Preservación - Conflictos - Impactos		
La protección y valoración de los bienes edáficos e hídricos La erosión de los suelos en relación con las prácticas agrícolas y ganaderas intensivas y extensivas con o sin el uso de agrotóxicos. Los bienes ambientales del subsuelo: agua, oro, hierro, rocas ornamentales. Las acciones de preservación, cuidado y disfrute ambiental (suelo, agua, flora y fauna).	CE1. Participa y comienza a reflexionar en situaciones de convivencia cotidianas con los bienes comunes ambientales de su entorno, para el disfrute y conservación de acuerdo con sus intereses y motivaciones. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Pensamiento creativo, Pensamiento científico, Intrapersonal, Ciudadanía local, global y digital. CE3. Experimenta y comunica sobre los bienes naturales y culturales del entorno local y regional y sus usos, cuidados y disfrute para interactuar con el ambiente de forma armónica. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación, Relación con otros, Iniciativa y orientación a la acción, Ciudadanía local, global y digital, Metacognitiva, Pensamiento computacional, Pensamiento científico.	Participa y comienza a reflexionar sobre situaciones de interacción con los bienes comunes ambientales edáficos e hídricos en espacios de convivencia cotidiana. (CE1) Experimenta y comunica sobre el suelo, el agua, flora y fauna en situaciones de disfrute y cuidado del entorno local a través de diferentes soportes y dispositivos con mediación. (CE3)

Actividades productivas Sustentabilidad - Circuitos espaciales de producción - Soberanía alimentaria - Comercio - Responsabilidades		
<p>Las actividades productivas e industriales en el ámbito nacional y en la Cuenca.</p> <p>Circuito espacial de producción: Las transformaciones de la materia prima en productos manufacturados.</p> <p>Los factores ambientales que influyen en la producción agrícola y ganadera según la disponibilidad del agua y el destino de la producción (subsistencia y comercio).</p> <p>Los proyectos cooperativos para la agricultura familiar agroecológica y la construcción de un fin común.</p>	<p>CE5. Propone preguntas y respuestas alternativas, reconoce problemas y oportunidades socioambientales y busca sus causas y consecuencias con la combinación de ideas propias y de otras personas.</p> <p>Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación, Iniciativa y orientación a la acción, Pensamiento científico, Pensamiento crítico, Pensamiento creativo, Metacognitiva, Ciudadanía local, global y digital, Relación con otros, Pensamiento Computacional.</p>	<p>Propone preguntas y respuestas, reconoce problemas y oportunidades socioambientales en su entorno y la región, con la combinación de ideas propias y de otras personas con mediación docente. (CE5)</p>
Los territorios Cambio climático - Ambientes - elementos y factores del clima Ciudades - Ruralidades		
<p>La organización de los territorios en ciudades, acciones, desafíos y oportunidades.</p> <p>Los vínculos urbano-rurales en nuestro país y diferentes criterios de determinación.</p> <p>Los elementos del tiempo atmosférico y sus características en Uruguay.</p>	<p>CE4. Representa y explica las características de los diferentes territorios con la mediación del docente para comprender su dinámica.</p> <p>Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Pensamiento científico, Ciudadanía local, global y digital, Intrapersonal, Relación con otros, Metacognitiva, Pensamiento creativo, Pensamiento computacional, Iniciativa y orientación a la acción, Comunicación, Pensamiento crítico.</p>	<p>Representa y explica las características de las organizaciones territoriales (urbano-rural) a través de diversos soportes, dispositivos y modelaciones. (CE4)</p> <p>Identifica, experimenta y explica los elementos del tiempo atmosférico a través de diversos soportes y dispositivos. (CE4)</p>
La población Dinámica - Volumen - Estructura - Distribución- Migración - Diversidad Organizaciones sociales - Sujeto social		
<p>La población en el Uruguay</p> <p>La composición y estructura. Sectores de ocupación en la población local y del país. Tipos de trabajos y roles en la diversidad de la población local.</p> <p>Los movimientos migratorios internos</p> <p>Organizaciones de la sociedad: voluntariado con diversos objetivos y necesidades.</p>	<p>CE7. Identifica y comunica opiniones sobre la población en actividades colaborativas, mediadas por el docente, para conocer y valorar su composición y diversidad.</p> <p>Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Relación con otros, Comunicación, Intrapersonal, Iniciativa y orientación a la acción, Pensamiento creativo, Metacognitiva, Pensamiento crítico, Ciudadanía local, global y digital, Pensamiento computacional, Pensamiento científico.</p>	<p>Identifica y comunica opiniones sobre la diversidad de la población uruguaya, su composición y estructura a través de salidas de campo y diferentes formatos y soportes. (CE7)</p>

Las tecnologías Impacto ambiental - Acceso - Democratización		
<p>Las tecnologías en la transformación de las actividades agrícolas intensivas y extensivas nacionales.</p>	<p>CE6. Indaga, identifica y comienza a reflexionar sobre la influencia del uso de la tecnología en las actividades productivas con mediación para reconocer el impacto ambiental. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación, Pensamiento computacional, Pensamiento científico, Ciudadanía local, global y digital, Pensamiento creativo, Iniciativa y orientación a la acción, Pensamiento crítico, Metacognitiva, Relación con otros.</p>	<p>Indaga, identifica y comienza a reflexionar sobre la influencia del uso de la tecnología en las actividades productivas agrícolas intensivas y extensivas con mediación. (CE6)</p>

Contenidos específicos, criterios de logro de 4.º grado y su contribución al desarrollo de las competencias específicas de la unidad curricular

Los vínculos que se detallan en la siguiente tabla entre las competencias, los contenidos y los criterios de logro responden a una jerarquización sin ser excluyentes.

Contenidos específicos de 4.º grado	Competencias específicas relacionadas	Criterios de logro
Lenguaje cartográfico Coordenadas - Referencias - Escala Convencional - Digital - Social		
<p>El Uruguay en las Américas El lenguaje en diferentes representaciones cartográficas: escalas, coordenadas geográficas. Otras representaciones espaciales: las fotos aéreas, imágenes satelitales y cartografía social (creación colaborativa).</p>	<p>CE2. Identifica y analiza a través del lenguaje cartográfico convencional y social el espacio local y regional empleando diferentes herramientas para la interpretación geográfica del territorio. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación, Pensamiento creativo, Pensamiento crítico, Pensamiento científico, Pensamiento computacional, Relación con otros, Intrapersonal, Ciudadanía local, global y digital).</p>	<p>Identifica y analiza a través del lenguaje cartográfico convencional y en creación colaborativa el espacio regional, empleando diferentes herramientas y materiales. (CE2)</p>

Bienes comunes ambientales Agua - Suelo - Subsuelo - Flora - Fauna Preservación - Conflictos - Impactos		
<p>Las aguas superficiales: cuencas hidrográficas de América. La hidrovía Paraguay-Paraná-Uruguay.</p> <p>Las aguas subterráneas: protección e impacto ambiental</p> <p>El Acuífero Guaraní y las aguas termales.</p> <p>Las áreas protegidas y las reservas en el Uruguay.</p> <p>Normativa vigente, conciencia social y los derechos de la naturaleza.</p>	<p>CE1. Participa y comienza a reflexionar en situaciones de convivencia cotidianas con los bienes comunes ambientales de su entorno para el disfrute y conservación, de acuerdo con sus intereses y motivaciones.</p> <p>Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación, Pensamiento creativo, Pensamiento científico, Pensamiento crítico, Metacognitiva Intrapersonal, Ciudadanía local, global y digital, Iniciativa y orientación a la acción, Relación con otros.</p> <p>CE3. Experimenta y comunica sobre los bienes naturales y culturales del entorno local y regional y sus usos, cuidados y disfrute para interactuar con el ambiente de forma armónica.</p> <p>Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación, Relación con otros, Iniciativa y orientación a la acción, Ciudadanía local, global y digital, Metacognitiva, Pensamiento computacional, Pensamiento científico, Pensamiento crítico.</p>	<p>Participa y comienza a reflexionar sobre las cuencas hidrográficas americanas y su potencial como medio de comunicación y transporte, de manera colaborativa y con diferentes materiales y soportes. (CE1)</p> <p>Participa y comienza a reflexionar sobre las aguas subterráneas en situaciones de disfrute y valoración del entorno local. (CE1)</p> <p>Experimenta, participa y comunica sobre las áreas protegidas y las reservas en situaciones de disfrute y valoración del entorno local. (CE3)</p>
Actividades productivas Sustentabilidad - circuitos espaciales de producción - soberanía alimentaria - Comercio - Responsabilidades		
<p>Las actividades productivas en América</p> <p>Circuitos espaciales de producción (CEP).</p> <p>La forestación en el Uruguay y sus impactos ambientales.</p> <p>El turismo como industria nacional: desafíos y oportunidades.</p> <p>El comercio en el Uruguay: balanza comercial, comercio formal e informal, legal e ilegal.</p> <p>Diferentes impactos ambientales y las responsabilidades por uso del suelo, agua, aire, flora y fauna.</p> <p>Justicia y conflicto ambiental en la producción, distribución y consumo de bienes entre los diferentes grupos sociales locales, nacionales y americanos.</p>	<p>CE5. Propone preguntas y respuestas alternativas, reconoce problemas y oportunidades socioambientales y busca sus causas y consecuencias con la combinación de ideas propias y de otras personas.</p> <p>Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación, Iniciativa y orientación a la acción, Pensamiento científico, Pensamiento crítico, Pensamiento creativo, Metacognitiva, Ciudadanía local, global y digital, Relación con otros, Pensamiento computacional.</p>	<p>Propone preguntas y reconoce problemas en relación con los diferentes circuitos espaciales de producción de manera colaborativa con la combinación de ideas propias y de otras personas. (CE5)</p> <p>Propone preguntas y respuestas alternativas, reconoce problemas y oportunidades del uso del suelo, agua, aire, flora y fauna en salidas de campo o con diferentes herramientas y soportes. (CE5)</p>

Los territorios Cambio climático - Ambientes - elementos y factores del clima Ciudades - Ruralidades		
<p>La organización de los territorios en países y regiones según diferentes criterios: acciones, desafíos y oportunidades.</p> <p>El paisaje en Uruguay, las características y situación de los pastizales.</p> <p>Las relaciones entre el relieve, el clima, la fauna, la flora con la actividad económica, cultural y patrimonial del territorio nacional.</p>	<p>CE4. Representa y explica las características de los diferentes territorios con la mediación del docente para comprender su dinámica.</p> <p>Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Pensamiento científico, Ciudadanía local, global y digital, Intrapersonal, Relación con los otros, Metacognitiva, Pensamiento creativo, Pensamiento computacional, Iniciativa y orientación a la acción, Comunicación, Pensamiento crítico.</p>	<p>Representa y explica las diferentes organizaciones territoriales con diferentes herramientas y soportes. (CE4)</p> <p>Representa, explica y valora el paisaje uruguayo y el pastizal a través de salidas de campo o diferentes herramientas y soportes. (CE4)</p> <p>Representa y explica las relaciones entre elementos naturales y las acciones antrópicas en salidas de campo o diferentes herramientas y soportes. (CE4)</p>
La población Dinámica - Volumen - Estructura - Distribución- Migración - Diversidad Organizaciones sociales - Sujeto social		
<p>Las distintas formas de urbanización, de ruralidad y neorruralidad, los impactos ambientales.</p> <p>La polarización social, económica y cultural de la población uruguaya y la migrante.</p> <p>Acceso y estabilidad en el trabajo en la diversidad de la población local y regional.</p> <p>Multiempleo.</p> <p>Organizaciones de la sociedad civil: comisiones, fundaciones, mutuales y asociaciones con diversos objetivos y necesidades.</p>	<p>CE7. Identifica y comunica opiniones sobre la población en actividades colaborativas, mediadas por el docente, para conocer y valorar su composición y diversidad.</p> <p>Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Relación con otros, Comunicación, Intrapersonal, Iniciativa y orientación a la acción, Pensamiento creativo, Metacognitiva, Pensamiento crítico, Ciudadanía local, global y digital, Pensamiento computacional, Pensamiento científico.</p>	<p>Identifica, comienza a reflexionar y comunica opiniones sobre la diversidad de la población y las diferentes formas de urbanización de manera colaborativa. (CE7)</p> <p>Participa, comienza a reflexionar y comunica las características de otros modelos de organización social de manera colaborativa. (CE7)</p>
Las tecnologías Impacto ambiental - Acceso - Democratización		
<p>El acceso diferenciado a las innovaciones tecnológicas y su incidencia en el mundo laboral.</p>	<p>CE6. Indaga, identifica y comienza a reflexionar sobre la influencia del uso de la tecnología en las actividades productivas con mediación para reconocer el impacto ambiental.</p> <p>Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación, Pensamiento computacional, Pensamiento científico, Ciudadanía local, global y digital, Pensamiento creativo, Iniciativa y orientación a la acción, Pensamiento crítico, Metacognitiva, Relación con otros.</p>	<p>Indaga, identifica y comienza a reflexionar sobre la influencia del uso de la tecnología en el mundo laboral utilizando los recursos disponibles. (CE6)</p>

Criterios de logro para la evaluación del grado y su contribución al desarrollo de las competencias específicas de la unidad curricular

La siguiente tabla organiza los conceptos estructurantes (los mismos que en el tramo 4) con los criterios de logro del tramo 3, para visualizar la progresión y facilitar la evaluación en cualquiera de los dos grados:

Criterios de logro - 3. ^{er} grado	Criterios de logro - 4. ^{to} grado
Lenguaje cartográfico Coordenadas - Referencias - Escala Convencional - Digital - Social	
Identifica y analiza a través del lenguaje cartográfico convencional y de creación colaborativa el espacio local, empleando diferentes herramientas y materiales. (CE2)	Identifica y analiza a través del lenguaje cartográfico convencional y en creación colaborativa el espacio regional, empleando diferentes herramientas y materiales. (CE2)
Bienes comunes ambientales Agua - Suelo - Subsuelo - Flora - Fauna Preservación - Conflictos - Impactos	
Participa y comienza a reflexionar sobre situaciones de interacción con los bienes comunes ambientales edáficos e hídricos en espacios de convivencia cotidiana. (CE1) Experimenta y comunica sobre el suelo, el agua, la flora y la fauna en situaciones de disfrute y cuidado del entorno local a través de diferentes soportes y dispositivos con mediación. (CE3)	Participa y comienza a reflexionar sobre las cuencas hidrográficas americanas y su potencial como medio de comunicación y transporte, de manera colaborativa y con diferentes materiales y soportes. (CE1) Participa y comienza a reflexionar sobre las aguas subterráneas en situaciones de disfrute y valoración del entorno local. (CE1) Experimenta, participa y comunica sobre las áreas protegidas y las reservas en situaciones de disfrute y valoración del entorno local. (CE3)
Actividades productivas Sustentabilidad - circuitos espaciales de producción - soberanía alimentaria - Comercio - Responsabilidades	
Propone preguntas y respuestas, reconoce problemas y oportunidades socioambientales en su entorno y la región, con la combinación de ideas propias y de otras personas con mediación docente. (CE5)	Propone preguntas y reconoce problemas con relación a los diferentes CEP de manera colaborativa con la combinación de ideas propias y de otras personas. (CE5) Propone preguntas y respuestas alternativas, reconoce problemas y oportunidades del uso del suelo, agua, aire, flora y fauna en salidas de campo o con diferentes herramientas y soportes. (CE5)

Los territorios Cambio climático - Ambientes - Elementos y factores del clima Ciudades - Ruralidades	
<p>Representa y explica las diferentes organizaciones territoriales con diferentes herramientas y soportes. (CE4)</p> <p>Representa, explica y valora el paisaje uruguayo y el pastizal a través de salidas de campo o de diferentes herramientas y soportes. (CE4)</p> <p>Representa y explica las relaciones entre elementos naturales y las acciones antrópicas en salidas de campo o con diferentes herramientas y soportes. (CE4)</p>	<p>Representa y explica las diferentes organizaciones territoriales con diferentes herramientas y soportes. (CE4)</p> <p>Representa, explica y valora el paisaje uruguayo y el pastizal a través de salidas de campo o de diferentes herramientas y soportes. (CE4)</p> <p>Representa y explica las relaciones entre elementos naturales y las acciones antrópicas en salidas de campo o con diferentes herramientas y soportes. (CE4)</p>
La población Dinámica - Volumen - Estructura - Distribución Migración - Diversidad - Organizaciones sociales - Sujeto social	
<p>Identifica y comunica opiniones sobre la diversidad de la población uruguaya, su composición y estructura a través de salidas de campo y de diferentes formatos y soportes. (CE7)</p>	<p>Identifica, comienza a reflexionar y comunica opiniones sobre la diversidad de la población y las diferentes formas de urbanización de manera colaborativa. (CE7)</p> <p>Participa, comienza a reflexionar y comunica las características de otros modelos de organización social de manera colaborativa. (CE7)</p>
Las tecnologías Impacto ambiental - Acceso - Democratización	
<p>Indaga, identifica y comienza a reflexionar sobre la influencia del uso de la tecnología en las actividades productivas agrícolas intensivas y extensivas, con mediación. (CE6)</p>	<p>Indaga, identifica y comienza a reflexionar sobre la influencia del uso de la tecnología en el mundo laboral, utilizando los recursos disponibles. (CE6)</p>

Orientaciones metodológicas

Este apartado incluye orientaciones metodológicas y otros aspectos didácticos. Este programa se implementa con base en metodologías activas en el entendido de que favorece el desarrollo de las competencias. De todas formas el docente, teniendo en cuenta los procesos cognitivos y los contenidos involucrados, seleccionará aquellas metodologías activas que mejor se ajusten a la intervención pedagógica.

Según Gómez López (2008), la importancia de un enfoque disciplinar-metodológico-didáctico que trabaja a partir de una visión problematizadora y crítica de la realidad es lograr aprendizajes significativos, pertinentes y relevantes para los estudiantes.

Esto obliga a los docentes a repensar contenidos y su abordaje en el aula y a los estudiantes a realizar un análisis que supere la relación causa-efecto e incorpore la idea de procesos multicausales, desde multiperspectivas y multidimensionales, lo que implica construir y reconstruir conceptos geográficos que se aproximen a la realidad (Gómez López, 2008).

Considerando al estudiante y sus aprendizajes como centro de la propuesta educativa de la unidad y teniendo en cuenta que el aprendizaje del estudiante adquiere sentido en la medida en que le permite entenderse, situarse, comprender y actuar en y sobre su realidad actual y proyectarse hacia el futuro personal y colectivamente, es ineludible enfatizar en la comprensión y explicación de la realidad social y las problemáticas de la actualidad, desde su problematización.

El abordaje crítico y humano debiera atender a diferentes perspectivas ambientales, revalorizar la subjetividad de los sujetos y rescatar los espacios vividos (Zenobi, 2016).

Entender la complejidad de esta realidad implica arribar a explicaciones multicausales y abordajes interdisciplinarios.

Desde un enfoque competencial, es necesario resignificar el lugar atribuido a los contenidos, su selección y abordaje. Así, los contenidos curriculares se introducen en el aula a través de la selección significativa y relevante que realiza el docente para un grupo concreto de estudiantes, en atención a sus trayectorias y a las metas de aprendizaje.

«Formular un eje, plantear un problema, seleccionar un caso, son formas de recortar y organizar contenidos, de articularlos, entramarlos, dotarlos de coherencia interna, de construir hilos conductores» (Zenobi, 2016). De esta forma, el estudiante movilizará en una situación real de aprendizaje los contenidos necesarios al desarrollo de las competencias.

En lo que respecta a la selección de recursos geográficos, se destaca el valor del uso de testimonios y la organización de debates en clase, ya que permiten reconocer los actores sociales en la sociedad, evidenciando su heterogeneidad, relaciones, responsabilidades, intereses y racionalidades.

Las fuentes de información para el abordaje de los contenidos seleccionados podrán ir desde las tradicionalmente usadas —como lo son el mapa, el plano, artículos periodísticos, imágenes y videos— hasta otras incorporaciones como los textos literarios, obras de arte, materiales cinematográficos y canciones, siendo estas también representaciones artísticas que expresan situaciones de la realidad. Estas incorporaciones de fuentes de información deben estar acompañadas de una propuesta que evidencie discursos, cuestionando la realidad (Zenobi, 2016).

Se destaca como metodología participativa la cartografía social en cuanto metodología para comprender la dinámica de los actores sociales que integran los grupos a los que pertenecen los estudiantes u otros, identificando contradicciones, valorando aliados, desafíos, amenazas, fortalezas, oportunidades, posibles alternativas, construyendo nuevos relatos y narraciones territoriales. En este ámbito participativo, el estudiante asume un rol activo en la construcción de sus aprendizajes, reflexiona, expresa sus necesidades, intereses y perspectivas y colabora asertivamente en procesos colectivos (Recoba, 2021).

El abordaje de los temas estudiados con una mirada que considera las diferentes escalas es imprescindible para la búsqueda de comprensión y explicación. Es por ello que «cuando hablamos de escala, hacemos referencia al alcance territorial de un caso y a los actores sociales que participan del mismo» (Zenobi, 2009).

Reivindicamos aquí el valor del disfrute del ambiente en las propuestas educativas planificadas. Solo si el estudiante vivencia, explora y disfruta el territorio que habita podrá valorarlo y descubrir las contradicciones que en él se suscitan. Por lo tanto, trabajar con los problemas y conflictos ambientales es relevante, pero su abordaje nunca dejará de lado o sustituirá la propuesta inicial de disfrute y aprovechamiento del ambiente.

En el siguiente concepto del Planea (2014) se justifica y explica la incorporación del disfrute cuando dice «armonía con la naturaleza»:

El concepto de desarrollo humano sustentable, incorporado desde el mismo nombre de RENEA y diferenciado del de desarrollo sostenible, pone el acento en la sustentabilidad integral del buen vivir individual y comunitario en armonía con la naturaleza y no en la sostenibilidad del desarrollo económico, generalmente equiparado a crecimiento económico con prescindencia o relegando las demás necesidades y dimensiones de lo humano. En este marco, la sustentabilidad —económica, ecológica, social, política y cultural— emerge de un complejo entramado de interrelaciones entre los sistemas naturales y sociales. (Planea, 2014, p. 8)

Como sostiene Zenobi (2016), cada docente, de acuerdo a sus propios contextos, toma las decisiones didácticas adecuadas y coherentes con su proyecto educativo y decide lo que vale la pena enseñar, para que sus estudiantes comprendan, contextualicen y expliquen los procesos territoriales que son complejos, contradictorios y cambiantes.

Se destaca además el valor de las siguientes estrategias de enseñanza: salida de campo, casos de estudio, método de indagación, resolución de problemas, aprendizaje basado en proyectos y aprendizaje basado en juegos.

La salida de campo es la metodología activa esencial en muchas de las propuestas de Geografía, como de otras unidades curriculares que impliquen la conceptualización vivenciada del ambiente. Como sostiene Santos (2011), «las actividades desarrolladas en distintos ámbitos dentro y fuera del edificio escolar determinan la expansión del aula más allá de sus límites» (p. 75).

Tomando el concepto «bioaulas» de Alegría (2020), podemos visualizar grandes oportunidades pedagógicas y de generar en ellas metodologías activas en diferentes espacios: «Son sitios del territorio que generan herramientas pedagógicas de aprendizaje práctico: un bosque, un río, un árbol, una huerta, etc., son espacios de integración de saberes» (p. 20).

La educación ambiental (EA) es una de las líneas transversales de la Ley de Educación (Ley 18437) y debe ser visualizada justamente desde la transversalidad de las unidades curriculares como la de Geografía, para que los docentes puedan generar propuestas donde estos procesos sean plasmados en las aulas.

Cuando se menciona a la EA es pertinente tener en cuenta su definición como se plantea en el Planea (2014):

La educación ambiental para el desarrollo humano sustentable implica un compromiso ético, político y social en un tiempo y un espacio determinado con la formación de ciudadanos comprometidos y capacitados para participar democráticamente en la toma de decisiones y la ejecución de acciones tendientes a un desarrollo socialmente equitativo, solidario y equilibrado entre las necesidades humanas y el cuidado del ambiente. (Planea, 2014, p. 8)

De esta definición se desprende que una de sus características principales, según el Planea (2014), es que «se trata de un proceso de formación continua que involucra a todos los actores sociales y tiene lugar en ámbitos formales y no formales» (p. 8)

Para comenzar todo proceso de EA, es de suma importancia considerar un diseño de diagnósticos ambientales participativos (DAP) como una etapa inicial en los procesos de EA. Es posible, desarrollando esta etapa de DAP, analizar críticamente el contexto de los involucrados para identificar y jerarquizar problemas o conflictos ambientales locales, regionales o globales. (MMA y MEC, 2022)

Será posible, de esta forma, generar propuestas que coloquen al estudiante en el centro a partir de los intereses de todos como se sostiene en la *Guía Metodológica de Educación Ambiental para el Cambio Climático (2022)*: «Se configuran como un ejercicio de aprendizaje democrático para la participación en la toma de decisiones. De esta forma nos permite aprender a elegir colectivamente un tema emergente que sea representativo de los intereses de todas y todos» (p. 32).

Tomando como referencia a la *Guía Metodológica de Educación Ambiental para el Cambio Climático (2022)* se considera que:

Las metodologías participativas son procesos de trabajo con características específicas para impulsar la calidad de vida de las personas. Son una forma de concebir y abordar procesos de enseñanza-aprendizaje y construcción del conocimiento. Parten de los intereses de las personas, las potencia para la vida cotidiana y para el despliegue de cambios en sus comunidades. (p. 34)

Las metodologías participativas tienen una gran potencial para generar la participación y reflexión en comunidad de los estudiantes en sus ambientes, de esta forma podrán identificar problemáticas territoriales que les permitan comprender las escalas y las causalidades (MMA y MEC, 2022).

Las metodologías recomendadas para el tramo son:

- Salidas de campo
- Corte transversal o Transecta

- Entrevistas semiestructuradas
- Mapeo de actores, de bienes ambientales, escenarios futuros
- Líneas de tiempo del territorio
- Calendario de actividades
- Cartografía Social:
 - Mapas sociales de variados temas
 - Maquetas de variados temas
 - Representaciones iconoclasistas
- Cartografía dinámica digital
- Espacios de videojuegos
- Aprendizaje basado en la huerta escolar
- Comunicación ambiental

Metodología	Descripción	Bibliografía
Salidas de campo	<p>Las salidas de campo son una estrategia didáctica que facilita el proceso de enseñanza de los docentes y favorece el aprendizaje de los estudiantes, ya que brindan la oportunidad de relacionar el espacio biofísico, la información cultural, los procesos históricos, las influencias sociales, políticas y económicas que se pueden interpretar con los postulados teóricos trabajados en el aula de clase (Pulgarin, 1998).</p> <p>Denomina outdoor («al aire libre») y que Marques (2006) pasó a llamar Ambientes Exteriores al Aula (AESAs) como aquellos ambientes distintos al aula y al laboratorio (por ejemplo, campo, jardines de ciencia, museos, centros de ciencia, industrias), que son ambientes fuera del aula, donde los alumnos realizan actividades de aprendizaje bajo la orientación del profesor, o por iniciativa de este, en los que se espera que los alumnos aprendan (Rebar, 2009).</p>	<p>Martínez Pachón, L. D. y Tellez Acosta, M. E. (2 y 3 de julio de 2015). <i>Salidas de campo como estrategia didáctica para el fortalecimiento del concepto ambiente</i>. 4.º Congreso Internacional Multidisciplinar de Investigación Educativa.</p> <p>Rebelo, D., Marques, L., y Costa, N. (2011). <i>Actividades en ambientes exteriores al aula en la Educación en Ciencias: contribuciones para su operatividad. Enseñanza de las Ciencias de la Tierra</i>, 19(1), 15-25.</p>
Corte transversal o Transecta	<p>Se realiza a través de una caminata lineal, en la que se recorre un espacio geográfico con varias zonas de uso y recursos diferentes. Brinda información con la observación realizada sobre los diversos componentes de los recursos naturales, vida económica, viviendas, características de suelos.</p>	<p>Recoba, S. (2021). <i>Metodologías Participativas con un Enfoque Integral desde una Perspectiva de Género y Ciudadanía</i>. Ministerio de Educación y Cultura.</p>

Entrevistas semiestructuradas	Se realiza con una serie de preguntas clave en un ambiente abierto de diálogo. Permite a la persona entrevistada expresarse libremente.	Recoba, S. (2021). <i>Metodologías Participativas con un Enfoque Integral desde una Perspectiva de Género y Ciudadanía</i> . Ministerio de Educación y Cultura.
Mapeo de actores	«Analiza la realidad social a través de esquemas que permiten retratar la red de relaciones presentes en un momento determinado, a partir de su propia complejidad y dinámicas particulares que hacen posible el desarrollo de estrategias contextualizadas para la transformación» MEC - PEA (2022).	MEC - PEA. (2022). <i>Guía metodológica: Educación Ambiental para el cambio climático. Un abordaje didáctico para la participación comunitaria</i> .
Líneas de tiempo territorial	Es una construcción basada en la evolución del territorio en tiempos históricos, la cual permite analizar todos los aspectos relacionados al tiempo, un análisis evolutivo que evoca la memoria afectiva del territorio. Se pueden utilizar diferentes materiales y recursos tecnológicos para realizarlas, como la Inteligencia Artificial, presente en programas de edición fotográfica que son una oportunidad de generar escenarios territoriales pasados y futuros.	Recoba, S. (2021). <i>Metodologías Participativas con un Enfoque Integral desde una Perspectiva de Género y Ciudadanía</i> . Ministerio de Educación y Cultura.
Calendario de actividades	Organización de las actividades junto con los estudiantes para realizar la primera etapa del DAP, las posibles intervenciones o el desarrollo de la comunicación ambiental.	Recoba, S. (2021). <i>Metodologías Participativas con un Enfoque Integral desde una Perspectiva de Género y Ciudadanía</i> . Ministerio de Educación y Cultura. MEC - PEA. (2022). <i>Guía metodológica: Educación Ambiental para el cambio climático. Un abordaje didáctico para la participación comunitaria</i> .
Cartografía Social: -Mapas sociales de variados temas. -Maquetas de variados temas.	Son representaciones que grafican y construyen nuevos relatos y una narrativa territorial que requieren de herramientas que promuevan la participación y que alienten la reflexión, a partir de miradas dialógicas.	MEC - PEA. (2022). <i>Guía metodológica: Educación Ambiental para el cambio climático. Un abordaje didáctico para la participación comunitaria</i> .
Cartografía Social: -Representaciones iconoclasistas	Se entiende por <i>mapeo</i> , o creación de cartografía social como una práctica, una acción de reflexión en la cual el mapa es solo una de las herramientas que facilita el abordaje y la problematización de territorios sociales, subjetivos, geográficos. Permite así la creación de cartografía con variadas temáticas contextualizadas y la utilización de íconos que representen las ideas. (Ares y Risler, 2013)	Ares, P., Risler, J. (2013). <i>Manual de mapeo colectivo: recursos cartográficos críticos para procesos territoriales de creación colaborativa</i> (1.ª ed.). Tinta Limón. https://geoactivismo.org/wp-content/uploads/2015/11/Manual_de_mapeo_2013.pdf Sitio Web de iconoclasistas: https://iconoclasistas.net/

<p>Cartografía dinámica digital</p>	<p>La cartografía presentada en formatos digitales permite el movimiento de las diferentes dimensiones que se observan, por eso también se denomina «dinámica».</p> <p>Las tecnologías de la información geográfica (TIG) implican el uso de una cartografía dinámica que incorpora especialmente los sistemas de información geográfico (SIG)</p>	<p>González, Rafael de Miguel. (2013). Aprendizaje por descubrimiento, enseñanza activa y geoinformación: hacia una didáctica de la geografía innovadora. <i>Didáctica Geográfica</i>, 14.</p> <p>Pombo, D. y Martínez Uncal, C. (2017). <i>Geotecnologías en el proceso de enseñanza y aprendizaje por resolución de problemas. Hacia una didáctica de la Geografía crítica y activa</i>. EdUNLPam. https://sig.montevideo.gub.uy/https://www.aeroterra.com/es-ar/que-es-gis/introduccion</p>
<p>Espacios de videojuegos</p>	<p>Los videojuegos representan una oportunidad para conocer y explorar realidades virtuales del espacio. Permite aprender a construir dentro de una realidad virtual y abstracta.</p>	<p>Cabañes, E. (2012). <i>Del juego simbólico al videojuego: la evolución de los espacios de producción simbólica</i>.</p>
<p>Aprendizaje basado en la huerta escolar</p>	<p>La huerta escolar es el recurso que facilita y enriquece a los estudiantes, constituyéndose en un laboratorio natural y vivo donde se podrá observar, indagar, experimentar, disfrutar, participando de forma colaborativa. Es una oportunidad para aprender haciendo, acercándose a la familia y a la comunidad.</p>	<p>FAO. (2009). <i>El huerto escolar como recurso de enseñanza-aprendizaje de las asignaturas del currículo de educación básica</i>. Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación-FAO. Santo Domingo, República Dominicana.</p>
<p>Comunicación ambiental</p>	<p>La comunicación ambiental es una herramienta de intercambio de información, educa hacia la tolerancia y proporciona las condiciones para el desarrollo de un espíritu crítico que facilite el empoderamiento de las comunidades para enfrentar temas ambientales en la construcción o mantención de la sustentabilidad.</p>	<p>MEC - PEA. (2022). <i>Guía metodológica: Educación Ambiental para el cambio climático. Un abordaje didáctico para la participación comunitaria</i>.</p>

Orientaciones para la evaluación

La educación básica integrada (EBI) plantea que la evaluación formativa debe ser contextualizada y continua a lo largo de toda la trayectoria que los estudiantes transitan en sus procesos de aprendizaje.

«La evaluación es el motor del aprendizaje» (Sanmartí, 2007, p. 19) que los docentes llevan adelante en sus aulas, porque de ella dependen el qué y cómo se enseña y el qué y cómo se aprende.

Las evaluaciones deben ser procesos continuos que evidencien información del lugar en que se encuentran posicionados los estudiantes en su proceso de aprendizaje. La evaluación, según Anijovich y Capelletti (2017), es una herramienta que acompaña el proceso de toma de

decisiones de los docentes, como también refleja las evidencias en lo que respecta a los aprendizajes adquiridos.

El objetivo fundamental tanto de la evaluación formativa como de resultado es la regulación de los aprendizajes a través de la adecuación de los procedimientos o estrategias de enseñanza, de acuerdo a las demandas de los estudiantes y a la toma de decisiones coherentes.

La evaluación es continua porque se planifica desde el inicio del diseño de la unidad curricular. Según el autor Cerda Gutiérrez (2000), es continua cuando se valora progresivamente el aprendizaje y la enseñanza del estudiante durante el trayecto recorrido junto con el docente. Es clave que el docente realice una valoración progresiva del proceso formativo de cada estudiante para tomar decisiones con respecto a los futuros aprendizajes.

La evaluación contextualizada es auténtica porque está diseñada para que los estudiantes desarrollen una variedad de estrategias ya utilizadas en el transcurso de la unidad curricular, y que podrán aplicarlas en situaciones externas al aula.

El docente acompaña la autorregulación del estudiante mediante la retroalimentación, que debe estar presente en cada proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los espacios de retroalimentación deben ser generados por el docente, para que los estudiantes puedan ser escuchados y logren tomar conciencia de su modo personal de aprender y la forma en que construyen los conocimientos.

Anijovich (2019) considera que la retroalimentación fomenta el desarrollo de las habilidades metacognitivas de los estudiantes, sujetos activos en su aprendizaje y no meros receptores pasivos.

El docente debe tener establecidas previamente sus metas de aprendizaje y compartirlas con los estudiantes a través de las diversas evaluaciones que desarrollará. De esta manera los estudiantes se vuelven partícipes de su proceso de evaluación, a través de instancias como la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación.

La autonomía de los estudiantes se logra mediante el proceso de hacerlos conscientes de su propio aprendizaje (Delgado et al., 2016), así podrán reflexionar su proceso junto al de sus compañeros, motivándolos a continuar.







Debemos tomar en cuenta que cuando el docente evalúa a sus estudiantes se evalúa también a sí mismo, y recoge información valiosa sobre sus propias prácticas educativas.

Evaluar «es una tarea ardua que condensa sentidos construidos desde el sistema educativo y que define la trayectoria escolar de los estudiantes» es una práctica que impacta en el sujeto, en la familia y en la propia institución educativa (Anijovich, 2017).

Bibliografía sugerida para el docente de este tramo

- Achkar, M., Domínguez, A. y Pesce, F. (2004). *Diagnóstico Socioambiental Participativo en Uruguay*. El Tomate Verde.
- Achkar, M., Domínguez, A. y Pesce, F. (2007). *Educación Ambiental: una demanda del mundo hoy*. El Tomate Verde.
- Achkar, M., Domínguez, A. y Pesce, F. (2016). *Uruguay Naturaleza. Naturaleza, Sociedad y Economía*. Banda Oriental.
- Alegría, G. (2020). *La agroecología una estrategia en educación ambiental*. Editorial Universitaria del Cauca.
- ANEP - Codicen. (2008). *Programa de Educación Inicial y Primaria*. ANEP.
- ANEP - Codicen. (2016). *Documento Base de Análisis Curricular*. ANEP.
- Auge, M. (1993). *Los no lugares*. Gedisa.
- Calaf, R., Suárez, M., y Menéndez, R. (1997). *Aprender a enseñar geografía. Escuela primaria y secundaria*. Oikos-Tau.
- Domínguez, A. (2005). Sustentabilidad, desarrollos sustentables y territorios. En M. Achkar, V. Cantón, R. Cayssials, A. Domínguez, G. Fernández y F. Pesce. *Ordenamiento ambiental del territorio* (pp. 29-54). DIRAC - Udelar.
- Domínguez, A. (2008). Los procesos de globalización y su incidencia en las configuraciones territoriales urbanas y rurales. *Anales del IPA*, 3, 165-174.
- Domínguez, A. y Pesce, F. (2000). Los fundamentos de la Educación en Ambiente. *Revista Voces*, 4(7), 12-20.
- Gudynas, E. (2022). *Desarrollo, derechos de la naturaleza y buen vivir después de Montecristi*. Gabriela Weber, editora.
- Llerena, G., Espinet Mariona, E. (2017). *Agroecología escolar*. Editorial Pollen. https://pollen.cat/w2018/wp-content/uploads/2017/08/Agroecologia_escolar_web.pdf
- MEC - PEA. (2022). *Guía metodológica: Educación Ambiental para el cambio climático. Un abordaje didáctico para la participación comunitaria*.
- Recoba, S. (2021). *Metodologías Participativas con un Enfoque Integral desde una Perspectiva de Género y Ciudadanía*. Ministerio de Educación y Cultura.
- Santos, M. (1996). *Metamorfosis del espacio habitado*. Oikos-Tau.

Enlaces y recursos

Enlace	Código QR
Clubes de ciencia: una oportunidad para la investigación en el aula https://www.gub.uy/ministerio-educacion-cultura/comunicacion/publicaciones/clubes-ciencia-oportunidad-para-investigacion-aula	
Ejemplos de cartografía iconoclasista https://iconoclasistas.net/cartografias/	
Iconoclasistas https://iconoclasistas.net/	
Guía Metodológica de Educación Ambiental para el Cambio Climático Guía de cambio climático del MEC	
Manual de mapeo https://geoactivismo.org/wp-content/uploads/2015/11/Manual_de_mapeo_2013.pdf	
Mapeo sociedad civil Uruguay https://www.mapeosociedadcivil.uy/	

<p>NAP ciudades https://www.gub.uy/ministerio-ambiente/nap-ciudades</p>	
<p>Publicaciones de Salud Socioambiental: https://institutossa.org/documentos/</p>	
<p>SIG https://www.aeroterra.com/es-ar/que-es-gis/introduccion</p>	
<p>Videojuego https://education.minecraft.net/es-es https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8009646</p>	
<p>Martínez Pachón, L. D. y Tellez Acosta, M. E. (2 y 3 de julio de 2015). Salidas de campo como estrategia didáctica para el fortalecimiento del concepto ambiente. 4.º Congreso Internacional Multidisciplinar de Investigación Educativa: https://www.researchgate.net/profile/Maria-Tellez-Acosta/publication/327075373_Salidas_de_campo_como_estrategia_didactica_para_el_fortalecimiento_del_concepto_ambiente/links/5b76d95892851c8560f25d55/Salidas-de-campo-como-estrategia-didactica-para-el-fortalecimiento-del-concepto-ambiente.pdf</p>	

Referencias bibliográficas

- Administración Nacional de Educación Pública. (2017). *Uruguay en PISA 2015. Informe de resultados*. ANEP.
- Alegría, G. (2020). *La agroecología una estrategia en educación ambiental*. Editorial Universitaria del Cauca.
- Anijovich, R. (2019). *Orientaciones para la formación docente y el trabajo en aula. Retroalimentación formativa*. Summa.
- Anijovich, R. y Capelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Paidós.
- Anijovich, R. (2010). *Estrategias de enseñanza: otra mirada al quehacer en el aula*. Aique.
- Chabalgoity, M. (2008). *Base para la crítica ambiental en Uruguay*. Curso de actualización.
- Cerda Gutiérrez, H. (2000). *La evaluación como experiencia total*. Cooperativa Nacional Magisterio https://www.academia.edu/38415813/La_evaluaci%C3%B3n_como_experiencia_total_pdf_Hugo_cerda_Ed_Magisterio
- Delgado, V., Ausín, V., Hortigüela, D. y Abella, V. (2016). Evaluación entre iguales: Una experiencia de evaluación compartida. *Educación Superior en Educadi*, 1(1), 9-24. https://www.researchgate.net/publication/308994235_Evaluacion_entre_iguales_Unaexperiencia_de_evaluacion_compartida_en_Educacion_Superior#read
- Gómez López, L. F. (2008). Los determinantes de la práctica educativa. *Universidades*, (38). <https://www.redalyc.org/pdf/373/37303804.pdf>
- Lobato Fraile, C. (1997). Hacia una comprensión del aprendizaje cooperativo. *Revista de Psicodidáctica*, (4), 59-76.
- MEC - PEA. (2022). *Guía metodológica: Educación Ambiental para el cambio climático. Un abordaje didáctico para la participación comunitaria*.
- MMA - MEC (2022). *Guía Metodológica de Educación Ambiental para el Cambio Climático. Un abordaje didáctico para la participación comunitaria*. Documento elaborado en el marco del proyecto Igualdad de Género y Educación Ambiental como Ejes Transversales del Cambio Climático. <https://www.gub.uy/ministerio-educacion-cultura/sites/ministerio-educacion-cultura/files/documentos/publicaciones/Gu%C3%ADa%20metodol%C3%B3gica%20de%20Educaci%C3%B3n%20para%20el%20%C3%A1mbito%20Clim%C3%A1tico.pdf>
- Monereo, C. (coord.). (2009). *PISA como excusa. Repensar la evaluación para cambiar la enseñanza*. Graó.
- Pedrinaci, E. (coord.). (2012). *11 ideas clave. El desarrollo de la competencia científica*. Graó.

-
- Pesce, F. (2014). La didáctica en la formación de docentes para la enseñanza media en Uruguay. *InterCambios* 1(1), 52-61.
- Planea. (2014). *Plan Nacional de Educación Ambiental (Planea). Documento Marco*. Red Nacional de Educación Ambiental para el Desarrollo Humano Sustentable.
- Recoba, S. (2021). *Metodologías participativas con un enfoque integral desde una perspectiva de género y ciudadanía*. Ministerio de Educación y Cultura.
- Sanmartí, N. (2007). *10 ideas clave. Evaluar para aprender*. Graó.
- Wiggins, G. y McTighe, J. (2005). *Understanding by design, expanded* (2.ª ed.). Association for Supervision and Curriculum Development.
- Santos, L. (2011). Espacios, tiempos y recursos en el aula multigrado. *Revista Quehacer Educativo*.
- Zenobi, V. (2009). Las tradiciones de la geografía y su relación con la enseñanza. Tradiciones disciplinares y geografía escolar. En M. Insaurralde (coord.). *Ciencias Sociales. Líneas de acción didáctica y perspectivas epistemológicas*. Noveduc.
- Zenobi, V. (2016). Una Geografía para comprender y explicar el mundo actual. *Quehacer Educativo*, 26(137), 12-17.

Anexo: Fundamentación de los ejes transversales

Los ejes transversales de la unidad curricular son:

- Alfabetización cartográfica y social
- Sustentabilidades humanas
- Ordenamiento ambiental y humano del territorio
- Bienes comunes ambientales

Explicación de los ejes

La alfabetización cartográfica es la lectura del texto cartográfico (mapas, bocetos, cartogramas, croquis, etcétera) en la cual se identifica el que habla, el contexto, los por qué y para qué de estos. Se continúa con extraer la información buscada, identificar problemas y proponer soluciones, aplicando conocimiento a la realidad (Mallo et al., 2018). Siendo los ejes transversales en la unidad curricular, esto implica un trabajo con una variedad de textos cartográficos contextualizados a los grados y la realidad escolar, pudiendo ser utilizados los convencionales con los que se cuente, los digitales y los creados de forma participativa. Incorporar fuertemente la creación participativa implicó agregar al eje la palabra *social*, haciendo referencia a la cartografía social como sinónimo de creación participativa. La creación de cartografía históricamente estuvo en manos del poder dominante, brindando una visión unilateral para establecer las fronteras del territorio y su ordenamiento. Desde una postura crítica, el intercambio colectivo, la elaboración o intervención de dichas fronteras y su ordenamiento por parte de diversos colectivos es la forma de hacer visibles otras miradas, otros problemas del territorio (Ares et al., 2013). Se genera de esta forma con este eje una invitación a que los estudiantes de los diferentes grados elaboren o intervengan cartografía de forma participativa.

Las sustentabilidades humanas son incorporadas desde una visión crítica que supera las concepciones de sustentabilidad con asociación exclusiva al modelo capitalista. Existen varias corrientes sobre sustentabilidad, desde las que proponen reducir la contaminación hasta las que plantean modificar la esencia del capitalismo, pero todas procuran un nuevo equilibrio entre el uso de la naturaleza y la atención de las necesidades humanas. Gudynas (2019) las agrupa en sustentabilidad débil, sustentabilidad fuerte y sustentabilidad súper fuerte. Por otra parte, tanto la sustentabilidad como el ambiente son objetos socioculturalmente construidos y contextualmente determinados, por lo que se conceptualizan en las representaciones sociales de las personas y los colectivos, en los significados, normas, valores, intereses y acciones socioculturales. Entonces, la sustentabilidad asociada a los contextos se pensará de diferentes maneras y es oportuno usarla en plural: las sustentabilidades (MMA y MEC, 2022). Se recupera así el valor de las diversidades locales y de las construcciones que estas realizan desde sus territorios.

Ordenamiento ambiental y humano del territorio es el llamado OAT en la Geografía crítica, en este eje se agregó *humano*, siendo reiterativos porque el concepto de ambiente lo incluye, para darle una importancia relevante. El OAT es el proceso dinámico que busca evaluar y programar el uso del suelo y el manejo de los bienes comunes ambientales en el territorio tanto nacional como local. Considerando su equilibrio ecológico, se busca la protección del ambiente y, por lo tanto, la calidad de vida de la sociedad (Chabalgoity, 2002). Las formas en las que se organiza el OAT nos permite evaluar desde varias dimensiones: lo ecológico, lo económico, lo político y lo social en el tiempo y en el espacio determinado. El OAT es una herramienta para la toma de decisiones en la que se deben considerar unidades ambientales como, por ejemplo, cuencas hidrográficas, bordes costeros, humedales, lagunas, etc., para identificar diferentes zonas de fragilidad o sitios con valores territoriales de diferente índole. La complejidad del OAT debe llevar a la lectura de los sistemas ambientales en todas las dimensiones mencionadas, hasta una evaluación de impacto ambiental dentro de su gestión (Achkar et al., 2005).

Bienes comunes ambientales es una denominación con una postura crítica y alternativa a la tradicional anterior de recursos naturales, que concibe a la naturaleza como utilitaria para brindar los recursos que necesitamos. Se trata de moverse del lugar reduccionista y mercantil de los recursos naturales para colocarse en una visión más integral y justa, donde la sociedad no toma de la naturaleza lo que necesita (Carballido, 2019). Estos bienes comunes ambientales surgen de una concepción de valoración compartida por la sociedad para definirlos, conformando así una red de elementos que permiten la vida de los seres humanos debido a que están presentes en los procesos productivos, reproductivos y creativos, y además son los que brindan la posibilidad de alimentación, comunicación, educación y transporte (cf. Helfrich, 2008). De esta forma, esta denominación permite abordarlos desde los conflictos ambientales que puedan generarse y alejándose de la visión simplista y utilitaria de los recursos naturales. Es importante destacar que en esta denominación se utiliza el concepto de *ambiente* en todas sus dimensiones —históricas, políticas, socioculturales y económicas—, que incluye el de *naturaleza* en su dimensión biofísica (MMA y MEC, 2022).

Tabla 1. Cuadro explicativo del eje estructurante: Bienes comunes ambientales

Bienes	Comunes	Ambientales
Valores propios de la naturaleza superando lo económico y utilitario de una visión antropocéntrica. Red de elementos que permiten la vida a los seres humanos y al planeta en todas sus dimensiones.	Postura biocentrista que considera los derechos de la naturaleza. Surgen de una valoración compartida. No negociables, precisamente porque son comunes.	Considerado con sus dimensiones biofísicas, históricas, políticas, socioculturales y económicas. Concepción que es construida por cada sociedad en su contexto.

Bibliografía para el fundamento de los ejes

- Achkar, M., Cantón, V., Cayssials Brissolèse, R., Domínguez, A., Fernández, G. y Pesce, F. (2005). *Ordenamiento ambiental del territorio*. Udelar - CSEP.
- Ares, P. y Risler, J. (2013). *Manual de mapeo colectivo: recursos cartográficos críticos para procesos territoriales de creación colaborativa*. 1.ª ed. Tinta Limón.
- Carballido, D. y Mallo, S. (2018). Gestión de textos cartográficos en el ciclo primario. *Quehacer Educativo*, 28(147), 80-85.
- Carballido, D. (2019). Recursos naturales / bienes comunes naturales. Dos productos ideológicos antagónicos. *Quehacer Educativo*, 29(153), 55-59.
- Gudynas, E. (2011). Desarrollo, derechos de la naturaleza, y buen vivir después de Montecristi. En G. Weber (ed.). *Debates sobre cooperación y modelos de desarrollo. Perspectivas desde la sociedad civil en el Ecuador* (pp. 83-102). Centro de Investigaciones Ciudad - Observatorio de la Cooperación al Desarrollo.
- Helfrich, S. (2008). Commons: ámbitos o bienes comunes, procomún o 'lo nuestro'. Las complejidades de la traducción de un concepto. En S. Helfrich (comp.). *Genes, bytes y emisiones: Bienes comunes y ciudadanía* (pp. 42-48). Fundación Heinrich Böll, Oficina Regional para Centroamérica.

El uso de un lenguaje que no discrimine ni marque diferencias entre hombres y mujeres es de relevancia para el trabajo del equipo coordinador de este documento. En tal sentido, y con el fin de evitar la sobrecarga gráfica que supondría utilizar en español o/a para marcar la existencia de ambos sexos, se ha optado por emplear el masculino genérico, aclarando que todas las menciones en tal género en este texto representan siempre a hombres y mujeres (Resolución 3628/021, Acta n.º 43, Exp. 2022-25-1-000353, 8 de diciembre de 2021).