

ORIENTACIONES PROGRAMÁTICAS

EDUCACIÓN MEDIA BÁSICA TECNOLÓGICA

Unidad curricular:	Geografía
Espacio formativo:	Bienestar y Convivencia
Grado:	1º
Horas semanales:	3
Horas integradas:	-



Fundamentación

La presente orientación pedagógica tiene como propósito brindar un marco de referencia para el desarrollo de las unidades curriculares que integran el Plan Educación Media Básica Tecnológica de la Educación Técnico Profesional-UTU 2025, articulando los fundamentos didácticos, los criterios de planificación y las estrategias de enseñanza que favorecen aprendizajes significativos para cada estudiante. Se busca promover una propuesta formativa que integre saberes, fomente la participación activa y el pensamiento crítico, y contemple la diversidad de ritmos, intereses y trayectorias presentes en el aula. Desde una mirada integral e inclusiva, al amparo de la libertad de cátedra, estas orientaciones procuran acompañar la labor docente, fortaleciendo prácticas pedagógicas que contribuyan a la integración de saberes disciplinares, al trabajo colaborativo y a la construcción de experiencias educativas pertinentes y desafiantes.

Educación en clave de Derechos Humanos

La educación es un derecho humano fundamental que favorece el desarrollo de la autonomía y la emancipación de las personas y, en ese sentido, constituye un medio esencial para la garantía y el ejercicio de los demás derechos. Asimismo, es una herramienta clave para la promoción de la igualdad, el fortalecimiento de la democracia y el desarrollo colectivo. Los Derechos Humanos se aprenden y se construyen de manera intersubjetiva a partir de la interacción entre sujetos, en un marco de reconocimiento mutuo.

El punto de partida es el posicionamiento ético que reconoce a toda la humanidad el merecimiento de condiciones de libertad y también condiciones materiales de existencia, que hacen posible la asunción de un proyecto autónomo de vida y la participación en una sociedad de iguales. Se educa en Derechos Humanos, viviendo la educación en esta clave para crear condiciones áulicas que habiliten la práctica de derechos humanos, donde se respete la voz del estudiante, se gestionen los conflictos desde el diálogo, se valore la diversidad y se ejerza la autoridad desde el respeto y la

protección.

Interseccionalidad y educación

Al respecto, Kimberlé Williams Crenshaw acuñó el concepto de interseccionalidad en el año 1989, al estudiar tres sentencias judiciales que demostraban el desconocimiento por parte de la Justicia sobre la situación de las mujeres negras, siendo que en el análisis de la discriminación legal existía una única categoría —el género, o la raza/etnia—. Crenshaw dejó en evidencia que las mujeres racializadas no viven el racismo de igual forma que los hombres racializados, ni tampoco viven de igual forma el sistema patriarcal como lo hacen las mujeres blancas, debido a que los ejes simultáneos de diferenciación social inciden. La interseccionalidad no solo advierte que los grupos sociales están cargados de pluralidad sino que también da cuenta de la heterogeneidad que a su vez se aloja a la interna de estos en la construcción de desigualdad, la cual es sistemática, estructural e institucional.

De esta manera, incorporar el enfoque interseccional en las orientaciones programáticas de la Educación Media Básica implica reconocer que las experiencias estudiantiles están atravesadas simultáneamente por múltiples dimensiones —como género, clase social, etnia, discapacidad, diversidad sexual, entre otros— que influyen en sus oportunidades, desafíos y formas de desarrollar sus procesos de aprendizaje.

Este enfoque permite identificar desigualdades que no se explican por un solo factor, promoviendo prácticas pedagógicas más inclusivas, diversas y orientadas a garantizar el derecho a la educación en condiciones dignas. Al integrar la interseccionalidad a contenidos, recomendaciones didácticas, evaluación y estrategias de acompañamiento, las instituciones educativas avanzan hacia propuestas más justas, contextualizadas y capaces de atender la complejidad de las trayectorias estudiantiles.

Enfoque de adolescencias y juventudes

En primer lugar se considera necesario trascender la visión adultocéntrica que históricamente ha definido a este grupo etario desde el déficit, la transitoriedad o el riesgo, para posicionar una mirada que les reconoce como sujetos plenos de derecho, con capacidades, culturas, saberes y agencia propios. Asumir este enfoque implica

comprender que adolescentes y jóvenes no son simplemente "futuros ciudadanos" o "adultos en preparación", sino protagonistas del presente, que desde sus propias coordenadas sociales, económicas y culturales, interpretan, cuestionan y reconfiguran el mundo. En este sentido, Carmen Rodríguez (2014)¹, en un trabajo que permite analizar este ciclo de forma no horizontal, describe al *"adolescente como sujeto creativo y transicional se ve entonces expuesto a una renovación de su amarra con el lazo social y a la invención de una historia singular, y con minúsculas, en donde la transgresión y reinención se encuentran disponibles y aparecen como gesto útil. El adolescente deberá entonces adentrarse en el "arte de ser uno mismo" (Gutton, P; 2017) y para eso deberá encontrar-reencontrar relaciones afectivas en el vínculo con otros.* Desde esta visión es necesario desde lo formativo aportar y garantizar espacios de desarrollo de las individualidades, pero en conexión con el entorno, entre pares y con los desafíos que el mundo actual les trae aparejados. Promover espacios donde la reflexión, la crítica y la participación activa de los jóvenes formen parte de la vida cotidiana en la formación favorece el ejercicio de una ciudadanía plena y contribuye a la construcción de vínculos humanos que posibiliten la convivencia armónica con el entorno, que reconoce y valora la riqueza de su diversidad.

Este enfoque requiere una práctica docente que active tres dimensiones interconectadas. Primero, la dimensión del reconocimiento, que exige valorar sus identidades múltiples, sus consumos culturales, sus lenguajes y sus conocimientos situados, no como elementos ajenos o distractores del proceso educativo, sino como recursos válidos y potentes para el aprendizaje. Segundo, la dimensión del diálogo intergeneracional, que supone crear canales auténticos de escucha y participación, donde sus voces incidan en la construcción de normas, en la selección de metodologías y en la evaluación de su propio proceso, fomentando así una autonomía responsable. Tercero, la dimensión de la construcción de futuros, donde la escuela se convierte en un espacio de apoyo para tejer sus aspiraciones educativas y laborales, ayudándoles a navegar las tensiones entre sus deseos y las estructuras sociales, económicas y familiares.

¹ Rodríguez, C. (2014). *Adolescencia: un asunto de generaciones.* En *Primera Persona: Realidades adolescentes* (UNICEF).

Sobre la Educación Media Básica Tecnológica (EMBT)

La propuesta de EMBT aspira a garantizar el derecho a la educación de cada adolescente en un período clave de su desarrollo. Su cometido central es brindar una formación integral que articule la adquisición significativa de saberes científicos, humanísticos y tecnológicos, con el fin de desarrollar el pensamiento crítico, el ejercicio de una ciudadanía emancipadora y una plena inserción social, que promueve el desarrollo de trayectorias educativas completas y con continuidad educativa hacia la Educación Media Superior.

El Plan es una apuesta a consolidar el perfil tecnológico de las propuestas, profundizar la descentralización y la participación de docentes y estudiantes. Se trata de una reafirmación del compromiso con una educación técnica, tecnológica, agraria y artística socialmente pertinente.

La propuesta promueve la interdisciplinariedad y la integración curricular, en consonancia con el principio de justicia curricular, organizando el aprendizaje en torno a áreas integradas y proyectos que articulan saberes generales, tecnológicos y prácticos.

Los tres énfasis formativos: “Comunicación y creación”, “Bienestar y convivencia” y “Ciencia y tecnología en contexto”, dan cuenta de la integralidad, vinculando los saberes disciplinares en espacios formativos. Finalmente, la organización curricular responde a una lógica de integración de saberes diseñada para que el conocimiento escolar emerja como una herramienta de análisis y acción sobre el mundo.

Imagen N° 1: Estructura curricular de la propuesta EMBT



Fuente: Plan EMBT 2025 (p. 12)

El Espacio de **Comunicación y Creación** tiene como objetivo desarrollar una lectura de mundo multifacética, donde los diversos lenguajes (verbal, matemático, artístico) sean herramientas que trascienden la visión instrumental del lenguaje. Aquí, Idioma Español, Literatura e Inglés se piensan como prácticas discursivas, insertas en contextos donde se construyen y disputan significados. La Matemática se aborda como un lenguaje para modelizar la realidad y cuestionar, la comunicación visual y la Literatura se integran como lenguajes estéticos indispensables para la creación de contra-narrativas, las que permitan a los adolescentes constituirse como autores de su propia voz.

Por su parte, el Espacio de **Bienestar y Convivencia** constituye el núcleo para la construcción de la subjetividad y la ética ciudadana. A modo de ejemplo, la articulación entre Biología y Deporte y Recreación se orienta hacia una concepción integral de la salud, entendida como un bien personal y comunitario. Historia y Geografía se relacionan para desmontar narrativas únicas, analizando críticamente la construcción del territorio, los conflictos estructurales y los silencios historiográficos, fomentando así una conciencia histórica problematizadora. Los saberes de Derechos Humanos y Convivencia y la Educación Ciudadana proporcionan el marco normativo y

procedimental para la acción, transformando la convivencia en un ejercicio de democracia sustantiva y la defensa activa de la dignidad humana.

Por su parte, la importancia del Espacio de **Ciencias y Tecnologías en Contexto** radica en la concepción de desnaturalizar la tecno-ciencia y la sitúa en su dimensión social, política y económica, promoviendo una alfabetización científico-tecnológica crítica, que examine los valores e impactos de su desarrollo. La inclusión de Filosofía actúa como el elemento metacognitivo que interpela ética y epistemológicamente a las demás disciplinas. Desde esta perspectiva, se plantean preguntas sobre la finalidad del desarrollo tecnológico, la distribución de sus beneficios y riesgos, y su impacto en la configuración de la subjetividad. Así, las unidades curriculares del espacio, integrado por Filosofía, Química, Física, Tecnología y Ciencias de la Computación, promueven una alfabetización digital y científica crítica.

Finalmente, el **Espacio transversal**, integra la Educación Sexual Integral, Participación Juvenil y Espacio de fortalecimiento de los aprendizajes, que acompañan el proceso de desarrollo vital de la etapa adolescente desde entornos de comunicación y acción participativa en la propuesta educativa. Estos espacios aportarán de manera integral a la formación de estudiantes informados, activos y críticos al respecto de sus procesos de aprendizaje y necesidades educativas específicas.

Espacio Tecnológico Integrador

En cada grado de la propuesta se tendrá un Espacio Tecnológico Integrador (ETI) compuesto de un taller relacionado con el énfasis y Talleres Exploratorios Técnicos. Desde este espacio, se promoverá el desarrollo de proyectos tecnológicos contextualizados, que funcionen como nodo pedagógico. Los talleres serán: 1º Audiovisual 2º Deporte y recreación 3º Tecnología.

- **Taller de Comunicación Audiovisual** promueve el trabajo por proyectos interdisciplinarios, en los que las/os estudiantes pueden combinar recursos tecnológicos con procedimientos tradicionales para expresar sus ideas y narrativas. Así, el espacio se transforma en un laboratorio de creación sensible y técnica, que habilita la experimentación, el diálogo de saberes y el reconocimiento de la diversidad expresiva como valor educativo y democrático.

- **Taller de Deporte y Recreación** este espacio construye escenarios de aprendizaje donde lo vivencial, el juego colaborativo y la co-creación impulsan el desarrollo vincular y afectivo, la valoración de la diversidad y la formación de una ciudadanía activa y comprometida con el bienestar integral.
- **Taller de Tecnología** finalmente, aporta a la resolución de problemas comunitarios mediante programación, robótica, diseño digital, modelado en 3D, integrando ciencia y tecnología, con enfoque crítico y comprometido. Desde una mirada didáctica, este espacio estimula el trabajo por proyectos, articulando mediante horas integradas con las unidades curriculares del énfasis Ciencias y Tecnologías en contexto.

Fundamentación del saber disciplinar: Geografía

La inclusión de las Ciencias Geográficas en la EMBT es fundamental para que el estudiante desarrolle una perspectiva crítica que le permita comprender los fenómenos territoriales contemporáneos. Como ciencia que estudia el territorio, la Geografía proporciona un marco conceptual y metodológico para analizar la complejidad de las interrelaciones entre la sociedad, el territorio y el ambiente considerando las interacciones entre los fenómenos físicos, políticos, sociales, culturales, tecnológicos y económicos. La interrelación de estos fenómenos incide en las condiciones de vida y de trabajo de las personas que habitan un determinado territorio.

Según el Programa de Geografía del EBI, “La Geografía, al tener como eje estructurante disciplinar la configuración de los territorios a través del abordaje de la coevolución sociedad/naturaleza, aporta elementos para explicar las lógicas multiescales que operan desde los diferentes actores en la valoración, apropiación, distribución y gestión de los bienes comunes, generando impactos ambientales y desigualdades socioterritoriales”. El territorio, entonces, se constituye en el objeto de investigación de la geografía como ciencia y en el objeto de enseñanza de la geografía escolar. Raffestin (2011) lo define como el “espacio en el que se ha proyectado trabajo, energía e información y que, en consecuencia, revela relaciones marcadas por el poder” (p. 102), conformado por un conjunto de tramas, nudos y redes en inter-retroacción. Cutinella (2020), señala que “El territorio es, al mismo tiempo, una convención y una confrontación, porque posee límites, fronteras, lo que lo convierte en un espacio de

conflictividades.” (p. 12) Por lo tanto, en un mundo globalizado, la Geografía ayuda a comprender la dialéctica entre lo local y lo global, aspecto imperativo para desnaturalizar las desigualdades.

Esta visión se complementa con los aportes de la Educación Ambiental (EA) y el paradigma de la complejidad, entendiendo que el territorio es el escenario donde se manifiestan las tensiones de la civilización actual. Desde esta perspectiva, la Geografía promueve la participación ciudadana activa, responsable y consciente en la toma de decisiones y en la gestión del ambiente.

El concepto de territorio se ha redefinido en la era de la globalización. Ya no se limita a los límites geográficos de una comunidad o nación, sino que es un complejo entramado de relaciones sociales que trascienden las fronteras locales y se vinculan con dinámicas mundiales. Asimismo, como ciencia integradora de conocimiento, esta disciplina promueve un enfoque interdisciplinar para el abordaje de los territorios desde diversas perspectivas (socio-económica, político-institucional, cultural-histórica, tecnológica, ambiental) que permita a los estudiantes identificar, interpretar y analizar las incidencias y eventuales nuevas configuraciones convirtiéndose así en una herramienta de ejercicio de ciudadanía responsable. Se parte de la concepción de que “El conocimiento geográfico es indispensable en la formación de individuos participantes de la vida social, en la medida que propicia el entendimiento del espacio geográfico y su rol en las prácticas sociales.” (Araya & de Souza, 2018, p. 55)

En este contexto, el aporte de la educación geográfica radica en los conocimientos empíricos, prácticos, técnicos y teóricos referidos a los territorios, que permiten a los estudiantes decodificarlos, interpretarlos y actuar en ellos.



Intenciones educativas

Las intenciones educativas se entienden como la articulación entre la aspiración formativa que se define en el Plan de estudio, en especial el perfil de egreso, y la realidad procesos de enseñanza y aprendizaje que se promueven en las aulas. Se convierte de esta manera en un mapa para la acción pedagógica y hacen explícito el "para qué" se enseña lo que se enseña. Desde la libertad de cátedra de los colectivos docentes se promueve que cada actividad en el aula contribuye de manera directa y coherente a la formación integral del estudiante. Sin intenciones educativas claras, los elementos del perfil de egreso serían sólo una declaración de buenas intenciones; con ellas se espera que las comunidades docentes, en su acción contextualizada, planeen intervenciones pedagógicas como proceso sistemático y reflexivo mediante el cual se diseña, organiza y anticipa el camino completo de una experiencia de aprendizaje, con el fin de hacerla coherente, efectiva y alineada con las intenciones formativas.

Para desenvolverse con autonomía y responsabilidad en un mundo profundamente tecnificado, el perfil de egreso prioriza una educación tecnológica crítica. Esto implica preparar a cada estudiante no solo con habilidades técnicas y conocimientos disciplinares sólidos, sino fomentando su pensamiento crítico para comprender, evaluar y tomar decisiones fundamentadas sobre el uso, el impacto y las implicaciones sociales de la tecnología. Al integrar estos aprendizajes como eje fundamental, se asegura a cada estudiante una continuidad educativa significativa y las bases para participar de manera informada y transformadora en su futuro. Este perfil de egreso integra los aprendizajes fundamentales, asegurando a cada estudiante no solo la continuidad educativa, sino las herramientas para ser un usuario consciente, un creador responsable y un ciudadano activo en una sociedad mediada por la tecnología. La siguiente imagen resume las principales dimensiones del perfil de egreso de esta propuesta expuesta en el Plan.

Imagen N° 2: Perfil de egreso de la Educación Media Básica Tecnológica



Fuente: Elaboración propia.

Aportes de la unidad curricular al perfil de egreso

Esta unidad curricular contribuye de manera fundamental y transversal al logro del perfil de egreso de la EMBT, centrándose en el desarrollo de la habilidad del estudiante para desenvolverse en un entorno técnico y tecnológico en constante evolución. Favorece y fortalece el desarrollo del pensamiento crítico al requerir que los estudiantes interpreten y analicen los procesos por los cuales se originan nuevas configuraciones territoriales a lo largo de la historia hasta sus configuraciones actuales. Además, proporciona las herramientas para analizar la interrelación dinámica entre los aspectos físicos y los aspectos humanos.

Por otra parte, la Geografía es esencial para comprender la aplicación de los Sistemas de Información Geográfica y otras tecnologías digitales para modelar, planificar y gestionar el espacio. Su dominio permite al estudiante analizar y valorar la interconexión de la ciencia, la técnica y la tecnología reconociendo su impacto directo en la transformación del mundo y la toma de decisiones.

La Geografía también fomenta una visión integral que equilibra el avance técnico con la preservación del entorno. Por medio del estudio de la presencia y distribución de bienes naturales, los riesgos y los impactos ambientales de las actividades antrópicas, se promueve la ética ambiental.

Aporte de la unidad curricular a los cometidos del énfasis Comunicación y Creación

Dentro del énfasis Comunicación y Creación, la Geografía se presenta como un espacio propicio para el intercambio de ideas y perspectivas a través de la producción y el diálogo en distintos formatos incluyendo las nuevas tecnologías digitales. Junto con las otras disciplinas de este espacio, la Geografía asume la responsabilidad de contribuir al desarrollo del pensamiento o razonamiento espacial; lo hace singularmente a través de la “alfabetización cartográfica” (Cavalcanti, 2012, p. 25; Duarte, 2017, p. 32; Luque, 2011, p. 85), un proceso formativo que requiere el empleo de una metodología específica orientada al desarrollo de las estructuras cognitivas y habilidades que permiten interpretar y comprender el lenguaje cartográfico, así como construir significados a partir de él (Jerez, 2006).

Leer el mapa es comprender e interpretar toda la información que proporciona y también la que ignora, oculta o distorsiona, por lo que exige un complejo proceso de enseñanza y aprendizaje (Thrower, 2002). Está integrada por la representación de los territorios (formato papel y digital), interpretación de imágenes satelitales y fotos aéreas y SIG (geolocalización y georeferenciación).

A través de la alfabetización cartográfica se logra la representación de los territorios y de la realidad del estudiante para conocer, valorar y sentir el lugar que habita para cuestionarse qué y cómo se puede mejorar el vínculo con los territorios.

Diálogo con el espacio formativo en el que se encuentra la UC

La Geografía establece un claro diálogo con el espacio Bienestar y Convivencia pues proporciona las estrategias de análisis espacial y contextual que condiciona (favorece u obstaculiza) la vida humana, el asentamiento de población, la gestión de los riesgos, entre otros aspectos. El estudio de las geósferas no es un fin en sí mismo, sino el medio para comprender dónde, cómo y bajo qué condiciones es posible y se desarrolla la

existencia humana. Con los conocimientos geográficos se promueve una ocupación ordenada y un uso sustentable del territorio. De hecho, el principal desafío que tiene el ordenamiento territorial es mantener y mejorar la calidad de vida de la población, fomentar la integración social en el territorio y procurar el buen uso y aprovechamiento de los bienes naturales y culturales.

Los conceptos de bienestar y convivencia se materializan en el territorio. El estudio de la antropósfera, en particular, permite analizar la distribución desigual de los bienes naturales, la calidad del aire, del agua, el acceso a servicios, la ocupación y gestión del territorio. Estos elementos con frecuencia son fuente de conflictos y requieren diálogo. Así, el estudio de las geósferas y sus interacciones ayuda a localizar y contextualizar temas sensibles como los conflictos por el uso del suelo, la gestión de residuos o la vulnerabilidad ante fenómenos naturales. Al comprender las vulnerabilidades y las dinámicas espaciales de los riesgos, esta unidad curricular promueve la responsabilidad ciudadana para una convivencia saludable y democrática. De esta manera, el estudiante se reconoce como un sujeto con derechos y responsabilidades sobre el espacio que habita y comparte.

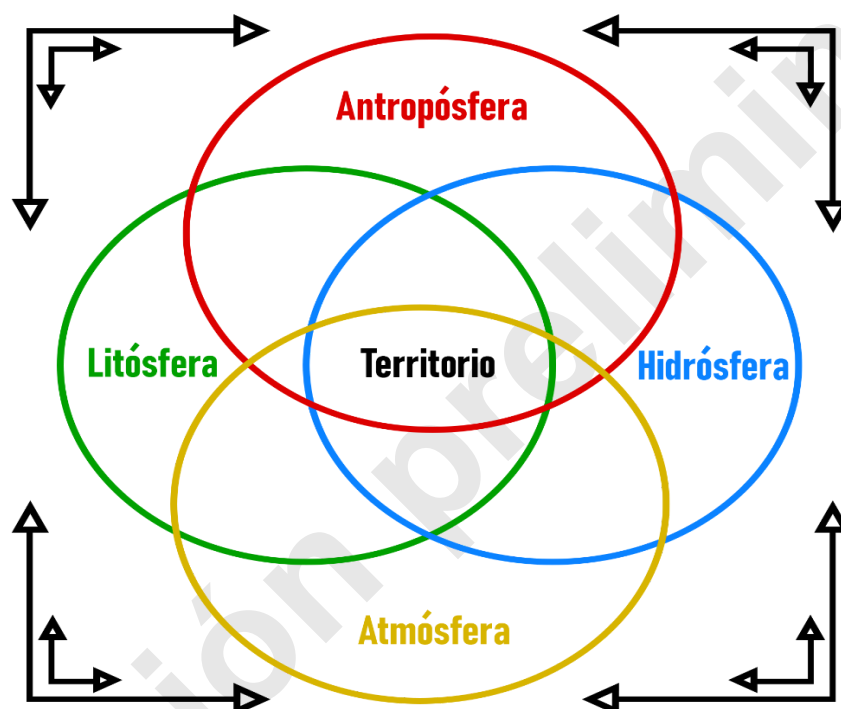
Se trata de propiciar el desarrollo sustentable entendido como el desarrollo que busca balancear el crecimiento económico, la protección del ambiente y la equidad social. La Geografía reconoce la complejidad ambiental, sus límites y potencialidades, promoviendo una alianza entre cultura y naturaleza basada en una nueva economía, reorientando los potenciales de la ciencia y la tecnología para construir una nueva cultura ética sustentable (en valores, creencias, sentimientos y saberes) que renueve los modos de vida y las formas de transformar los territorios.

En este contexto, Yi-Fu Tuan (2007) aporta el concepto de topofilia definido como “el lazo afectivo entre las personas y el lugar o el ambiente circundante” (p. 13). El cuidado del ambiente circundante donde se interactúa a diario hace que el lugar se considere una categoría de análisis central. Por ello, para Tuan (2007) “la topofilia requiere un tamaño compacto, reducido a una escala determinada por las necesidades biológicas y las capacidades sensoriales del hombre” (p. 141). Desde el punto de vista geográfico, el entorno físico deja de ser un escenario pasivo para convertirse en el proveedor esencial de estímulos visuales que transforman la topofilia en un vínculo concreto. El lugar permite que ese sentimiento generado por el territorio deje de ser un sentido difuso y se



convierta en una experiencia sólida. Este proceso de materialización es clave para la convivencia puesto que dota de coherencia al espacio compartido y resulta fundamental para el bienestar individual y colectivo.

Por lo tanto, las intenciones educativas mencionadas anteriormente implican problematizar las complejas interrelaciones de referencia entre las geósferas para comprender y analizar los desafíos del manejo y gestión sustentable de los territorios.

Imagen N° 3: Unidades temáticas



Fuente: Elaboración propia basado en programa de 7° EBI.

 Contenidos formativos	 Propósitos formativos
Unidad temática: Formas de representación del planeta	<div> <div> 1. Representación del espacio geográfico. <div> 1.1. Análisis e interpretación del planisferio físico (proyecciones y distorsiones). 1.2. Trabajo con el globo terráqueo y/o planisferios o mapas temáticos. 1.3. Abordaje de la lectura y la interpretación cartográfica así como de los diferentes criterios de clasificación de continentes y océanos. 1.4. Geósferas: definición, componentes clave y diferenciación entre la Litósfera, Hidrósfera, Atmósfera, Antropósfera. </div> </div> </div> <div> Promueve el desarrollo de habilidades cartográficas fundamentales que permiten al estudiante los siguientes procesos de aprendizaje: <ul style="list-style-type: none"> Identifica, describe y compara críticamente el espacio geográfico a través de los distintos modelos de representación del planeta (planisferios, globo terráqueo, cartografía temática). Aplica las claves de lectura cartográfica (referencias, símbolos, título, orientación, escalas, leyendas) para interpretar información temática de manera efectiva. Valora el territorio como resultado de la intervención dinámica entre las geósferas. Diferencia y analiza los componentes clave de cada geósfera y su papel en la configuración del territorio. </div>

	<p>(capas y composición).</p> <p>2.2. Tectónica de placas: deriva continental, expansión de suelo oceánico (dorsales) y tipos de bordes.</p> <p>2.3. Volcanes y terremotos: Fallas y <i>rifts</i> (mapa físico de África y Eurasia).</p> <p>2.4. Relieve resultante de la tectónica (continental y oceánico).</p> <p>2.5. El ciclo de las rocas y la formación de suelo.</p> <p>2.6. Vulnerabilidad territorial.</p> <p>Posibles casos de estudio para el análisis comparativo:</p> <p>a-Uruguay (contexto de estabilidad)</p> <p>b-Cinturón de fuego del pacífico (zona de alta sismicidad)</p> <p>c-Terremotos de Japón y de Haití (comparación de resiliencia y gestión del riesgo)</p> <p>d-Gran Valle del Rift (África)</p> <p>e-Rift de Baikal en Rusia</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica y describe el modelo dinámico de la Tierra, sus capas y los principales movimientos que lo rigen. • Explica los procesos de la Tectónica de Placas, incluyendo la deriva continental, la expansión del fondo oceánico y la sismicidad. • Relaciona los fenómenos tectónicos con la formación del relieve tanto continental como oceánico. • Desarrolla conciencia crítica sobre los riesgos asociados a la dinámica tectónica y la vulnerabilidad de los asentamientos humanos.
<p>Unidad temática:</p> <p>Atmósfera</p>	<p>3. Sistemas y variabilidad climática.</p> <p>3.1. Composición, estructura y función de la Atmósfera. La capa de ozono. Importancia, transformaciones e impacto.</p>	<p>Fomenta el desarrollo del pensamiento analítico del estudiante que:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconoce la composición, estructura y función de la atmósfera. • Explica las transformaciones territoriales

	<p>3.2. Factores que inciden en el clima. Elementos del tiempo y el clima. Clasificación de climas. Eventos climáticos extremos. Variabilidad climática.</p> <p>3.3. Clima de Uruguay.</p> <p>3.4. Lectura e interpretación de cartografía vinculada a la temática climática.</p> <p>Posibles casos de estudio: a-Olas de calor y calidad del aire en megaciudades (Ciudad de México o Nueva Delhi) b-Derretimiento del <i>permafrost</i> en Siberia. c-Inundaciones repentinas (flash floods) en cuencas urbanas.</p>	<p>asociadas a la vulnerabilidad y a los eventos climáticos extremos.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Interpreta la cartografía temática. ● Reflexiona acerca de los impactos socioambientales.
<p>Unidad temática: Hidrosfera</p>	<p>4. Dinámica y gestión hídrica.</p> <p>4.1. Ciclo hidrológico y sus diferencias terrestres. Etapas e impactos naturales y antrópicos.</p> <p>4.2. Composición y distribución de agua dulce y salada (océanos y mares). Corrientes marinas y los efectos en la biodiversidad.</p> <p>4.3. Cuencas hidrológicas: concepto y elementos.</p>	<p>Desarrolla procesos cognitivos que permiten la valoración del agua como bien natural:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Analiza las cuencas hidrológicas a escala global y local para explicar las transformaciones asociadas a los impactos antrópicos y naturales. ● Valora la multidimensionalidad del agua como un bien estratégico analizando su desigual distribución global y los conflictos geopolíticos asociados a su acceso. ● Desarrolla el pensamiento sistémico en cuencas e identificarla como una unidad de

	<p>Aguas superficiales terrestres. Cuencas: elementos, vertientes, tramos del curso, divisoria de aguas. Aguas subterráneas. Tipos de acuíferos, disponibilidad del agua, principales reservorios a escala global y su uso.</p> <p>4.4. Riesgos y amenazas de las exploraciones petroleras y perforaciones. El impacto ambiental resultante de la aplicación de diversas tecnologías.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vertientes y cuencas de Uruguay. Caracterización y selección de una cuenca hidrográfica para trabajar en profundidad. <p>Posibles casos de estudio: a-Acuífero Guaraní y/o Raigón. b-Cuenca del Mississippi, Cuenca del Yang-Tse, Cuenca del Nilo o Cuenca del Po.</p>	<p>gestión territorial;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Valora críticamente los impactos y riesgos ambientales.
<p>Unidad temática: Antropósfera</p>	<p>5. Dinámicas de población y territorio.</p> <p>5.1. Estructura, distribución y densidad de población a escala mundial y local: causas y consecuencias.</p>	<p>Posibilita el análisis crítico de la dimensión humana del espacio geográfico integrando aspectos de las geósferas para acercar a los estudiantes al pensamiento geográfico y contribuir a la comprensión de su propio contexto como ciudadano del mundo lo que implica:</p>

	<p>5.2. Lectura e interpretación de planisferio distribución de población. Crecimiento, indicadores demográficos. Pirámides estables, pirámides progresivas, pirámides regresivas.</p> <p>5.3. Indicadores socio-económicos y culturales de países de África, Eurasia y de Uruguay.</p> <p>5.4. Ciudad: concepto y criterios de clasificación. Procesos de urbanización. Estructuras urbanas: megaciudades y ciudades globales. Derecho a la ciudad.</p> <p>5.5. Territorio urbano y rural: elementos y características. Ejemplos de África, Asia y de Uruguay por medio de herramientas digitales.</p> <p>5.6. Modelos productivos del medio rural: industrial, familiar y de subsistencia versus agroindustrial-extractivo.</p> <p>5.7. Movilidad de la población, tipos, causas y consecuencias. Principales flujos migratorios actuales.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Interpreta fuentes de información geográfica y estadística que permitan explicar las complejas transformaciones territoriales asociadas al crecimiento poblacional, los procesos de urbanización y las dinámicas migratorias. ● Fomenta la empatía y la ciudadanía global al reconocer los movimientos migratorios como un derecho humano y los aportes en las sociedades receptoras como Uruguay; ● Valora críticamente los impactos socioambientales generados por la acción humana en las demás geósferas. ● Evalúa cómo los modelos productivos actuales condicionan el futuro de los bienes naturales y la calidad de vida. ● Contribuye con su reflexión en el planteamiento de alternativas sustentables y equitativas para la planificación y gestión de los territorios.
--	--	---

	<p>Áreas receptoras y áreas emisoras. Causas y efectos en los territorios. Aportes económicos y culturales de la inmigración.</p> <p>5.8. Análisis de la interseccionalidad de la migración.</p> <p>Posibles casos de estudio:</p> <p>a-El “Cementerio electrónico” de Agbogloboshie (Ghana).</p> <p>b-Mega proyectos urbanos en China (Tianducheng y Ordos).</p> <p>c-Mujeres ucranianas: la feminización del refugio.</p>	
--	---	--

Recomendaciones didácticas

La enseñanza de la Geografía en la actualidad exige un abordaje sistémico que permita al estudiante analizar y comprender las configuraciones multicausales de los territorios. Se trata de garantizar un aprendizaje significativo y situado. Tanto el diseño de la planificación formativa anual como de las secuencias didácticas tendrán un enfoque interdisciplinar e integrador y se procurará el diálogo permanente con las demás unidades curriculares del espacio.

Desde el **enfoque sistémico**, se recomienda superar la enseñanza de las distintas unidades como compartimentos estancos y contenidos fragmentados. La organización de los contenidos por geósferas permite agrupar fenómenos de una misma naturaleza para facilitar su análisis específico sin perder de vista que se trata de un todo dinámico, donde cualquier alteración genera impactos directos y transformaciones en las demás. Por ejemplo, al estudiar la litósfera, se debe conectarla inmediatamente con la antropósfera analizando cómo la tectónica de placas condiciona los asentamientos humanos. Se recomienda también, relacionar las geósferas con problemas ambientales actuales (contaminación del agua, del aire, degradación del suelo) y las acciones de cuidado y responsabilidad ambiental.

La integración del **enfoque STEAM** permite a los estudiantes aplicar el método científico y el lenguaje matemático para cuantificar y modelar los fenómenos analizados en las distintas geósferas evitando así la mera descripción de fenómenos. En este sentido, se recomienda al docente generar secuencias didácticas que incorporen el aprendizaje basado en la indagación, en problemas, en proyectos, el trabajo con situaciones reales o auténticas, permitiendo al estudiante analizar las dinámicas de las geósferas, sus interrelaciones, y el impacto en la vida humana utilizando herramientas tecnológicas, la interpretación de datos, la elaboración de modelos, gráficas, y el diseño de propuestas creativas. Estas propuestas tienen alto potencial para el trabajo interdisciplinar e integrado que promueve esta propuesta educativa.

Por otra parte, fomentar la **metodologías activas** requiere que el docente genere las condiciones propicias para alentar la participación, el diálogo, el intercambio de

opiniones, el cuestionamiento, el análisis de tal manera que la clase de geografía sea un espacio de interacción estudiante-estudiante y estudiante-docente superando la exposición tradicional del docente. El método de indagación, con la mediación del docente, provee al estudiante de las herramientas para abordar un problema, desde la formulación de hipótesis hasta la presentación de resultados.

La incorporación de **casos de estudio**, favorece el aprendizaje basado en problemas, permitiendo que los contenidos curriculares señalados anteriormente, cobren sentido frente a realidades concretas a nivel global, regional y/o local. Esta metodología invita al estudiante, ayudado con la mediación del docente, a indagar en la multicausalidad de los fenómenos sociales, económicos y ambientales a partir de contextos particulares así como abordar la multiescalaridad de los procesos. Se sugiere fomentar la redacción de breves informes así como la generación de debates que aborden de forma crítica las problemáticas ambientales y las decisiones sobre los territorios.

Las **salidas de campo** se consolidan como una instancia de aprendizaje clave para que el estudiante vincule la teoría con aspectos prácticos. A través de la observación directa, se promueve el reconocimiento del territorio y la interpretación crítica del paisaje. Para este primer grado, se recomienda una salida didáctica concreta en coordinación con otras unidades curriculares, previa planificación, donde se además se pueda documentar mediante medios audiovisuales, aquellos aspectos relevantes ya sea del entorno del centro educativo u otro paisaje que merezca ser visibilizado en los territorios donde los estudiantes habitan.

Se recomienda asimismo, además de utilizar el mapa estático, integrar **herramientas digitales** como Google Earth, Google Maps, StoryMaps, visores de riesgos climáticos en tiempo real o diferentes SIG. Esto permite que el estudiante visite el Gran Valle del Rift o las Cuencas del Yang-Tse de forma inmersiva. Esta integración tecnológica debe acompañarse de prácticas de enseñanza análisis profundo de la cartografía temática, el procesamiento de datos estadísticos y la creación de mapas conceptuales geoespaciales. Esto implica la enseñanza de la lectura e interpretación cartográfica, fortaleciendo los principios de la Geografía.

La incorporación de casos de estudio favorece el aprendizaje basado en problemas, permitiendo que los contenidos curriculares cobren sentido frente a realidades concretas a nivel global, regional y/o local. Esta metodología invita al estudiante, ayudado con la mediación del docente, a indagar en la multicausalidad de los fenómenos sociales, económicos y ambientales a partir de contextos particulares, así como a abordar la multiescalaridad de los procesos.



Evaluación integral de los aprendizajes

Desde la perspectiva pedagógica que se explicita en el Plan EMBT 2025, se concibe la evaluación como un proceso formativo, continuo y orientado a proporcionar evidencias e información no sólo al estudiante y al docente sino que también a otros actores de la comunidad educativa. Su finalidad es identificar los avances, reconocer las dificultades y generar insumos que permitan reorientar los procesos de enseñanza y de aprendizaje en el transcurso de la propuesta. Desde esta concepción, la evaluación no puede ser entendida como un resultado/calificación final, sino como el conjunto de ajustes, orientaciones, observaciones, retroalimentaciones que cada estudiante recibe a lo largo del proceso. De esta forma se toma distancia de la evaluación desde un lugar punitivo en tanto la misma solo tiene sentido, si contribuye a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Rebecca Anijovich (2017) la valora como, “como una oportunidad para que los alumnos pongan en juego sus saberes, visibilicen sus logros y aprendan a reconocer sus debilidades y fortalezas como estudiantes, además de cumplir la función “clásica” de aprobar, promover, certificar”. (p. 13)

En esta perspectiva, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) representa un cambio de enfoque, dejando atrás la visión tradicional de la evaluación como un simple filtro. La evaluación clásica, al medir solo el producto final con herramientas estandarizadas, levanta barreras innecesarias para una población estudiantil inherentemente diversa en habilidades y perspectivas.

El DUA enfrenta esta problemática priorizando la flexibilidad y la igualdad. Su principio central es que la diversidad estudiantil no es una excepción, sino la regla. Por

consiguiente, el currículo y, crucialmente, el proceso de evaluación deben ser diseñados para la inclusión desde el inicio, evitando depender de ajustes o adaptaciones tardías.

El DUA trasciende la etiqueta de "marco pedagógico" para constituirse en un nuevo paradigma evaluativo. La crítica central se dirige a la evaluación histórica, entendida como una práctica de selección que, al emplear herramientas rígidas para medir resultados finales, margina o limita a estudiantes con variaciones en sus estilos de aprendizaje, contextos o formas de expresión.

La fortaleza del DUA radica en su foco en la equidad y la adaptabilidad. El marco se fundamenta en el reconocimiento de la variabilidad del alumnado como un aspecto intrínseco del aula. Por ende, la planificación curricular, incluyendo la totalidad del sistema evaluativo, debe ser concebida de manera inclusiva desde su génesis, eliminando la necesidad de recurrir a adaptaciones a posteriori.

En consonancia con el enfoque sistémico de esta unidad curricular, la evaluación debe centrarse en tareas auténticas que demanden habilidades cartográficas y de análisis. La participación oral en clase, el trabajo en grupo, el intercambio de ideas a través del análisis de casos de estudio o de la problematización de situaciones referidas a los ejes temáticos de este programa, permiten evaluar si el estudiante logra integrar los contenidos de las geósferas. En este sentido, la interpretación y producción cartográfica así como la redacción de breves informes con su debida presentación oral, constituyen evidencias de aprendizaje significativo, permitiendo observar el desarrollo del pensamiento crítico y multiescalar del estudiante.

La evaluación forma parte del proceso de enseñanza y por lo tanto del proceso de aprendizaje. Para que la evaluación sea formativa, se sugiere implementar retroalimentaciones fundadas y frecuentes. Estas no deben limitarse a señalar errores, sino a ofrecer pistas que permitan mejorar el desempeño del estudiante de manera que lo ayude a acercarse a los propósitos formativos. Se recomienda utilizar presentaciones orales, rúbricas (para orales y evaluaciones escritas), listas de cotejo, portafolios de evidencia, diarios de aprendizajes, escalera de metacognición. También se recomienda implementar procesos de autoevaluación y la evaluación de pares.

Las buenas prácticas de evaluación están relacionadas con las prácticas de enseñanza ya que la forma en que se enseña debe estar necesariamente alineada con la manera en que

se evalúa. En este sentido, la evaluación no puede concebirse como un fin en sí mismo o como una instancia aislada, sino como un proceso continuo que acompaña y orienta al estudiante. Si la enseñanza de la Geografía prioriza la comprensión de procesos, el análisis de los territorios, la relación e interconexión entre las geósferas, la evaluación deberá recuperar estas mismas estrategias valorando la observación, la reflexión, la producción de explicaciones, el trabajo colaborativo así como la aplicación de conceptos teóricos a situaciones concretas. Si la propuesta busca dar respuestas a interrogantes que culminan con la elaboración u obtención de un producto final, la evaluación no debe centrarse solo en su valoración, sino también en los procesos que realicen los estudiantes para su desarrollo.

De este modo, la evaluación se integra al proceso de planificación formativa del docente lo que necesariamente implica reflexionar sobre qué Geografía se enseña, para qué se enseña, cómo se enseña, así como qué y cómo se evalúa.

La implementación efectiva de la enseñanza requiere que la evaluación se conciba como un componente fundamental del proceso de aprendizaje, y no simplemente como una herramienta de calificación final. Este enfoque se estructura en pilares esenciales: la evaluación integrada, la retroalimentación fundada y el apoyo continuo a los procesos de aprendizaje. La evaluación integrada se enfoca tanto en el proceso como en el producto del aprendizaje, asegurando una alineación directa con los propósitos formativos y las competencias que se busca desarrollar en los estudiantes.

Desde esta concepción, la evaluación auténtica y situada consiste en diseñar tareas que simulan fielmente situaciones de la vida real. Mediante estudios de caso, simulaciones, proyectos interdisciplinarios o la elaboración de portafolios de evidencias (e-Portafolio), se busca evaluar la posibilidad del estudiante para transferir y aplicar el conocimiento en escenarios complejos.

Paralelamente, es crucial la implementación de la evaluación formativa continua. Esta práctica integra la evaluación como parte intrínseca del proceso de enseñanza, no relegando únicamente al final. El propósito es monitorear el progreso y ajustar la enseñanza mientras ocurre el aprendizaje, utilizando herramientas como la observación sistemática en clase, los diarios de aprendizaje, las rúbricas de coevaluación y autoevaluación, e incluso evaluaciones de desempeño a mitad de un proyecto.

Finalmente, la evaluación compartida subraya la necesidad del involucramiento activo del estudiante. Esta estrategia busca que los estudiantes participen en la definición y aplicación de los criterios de evaluación. Por ejemplo, el uso de rúbricas consensuadas y el fomento de la autoevaluación crítica y la coevaluación constructiva entre pares no solo facilita la evaluación, sino que también desarrolla la metacognición y la capacidad de juicio del estudiante sobre su propio trabajo.

Por su parte, la retroalimentación no debe verse como un juicio, sino como un puente entre el desempeño actual del estudiante y el desempeño deseado. Es esencial que esta siempre esté referenciada a los criterios de evaluación previamente establecidos.

Una estrategia clave es la focalización en el proceso y la tarea, evitando comentarios centrados en el sujeto de aprendizaje para centrarse en aspectos específicos del trabajo. El fundamento de esta retroalimentación es responder a preguntas cruciales como: ¿dónde está el estudiante? ¿a dónde necesita ir? ¿cómo puede llegar allí? Ofrecer la retroalimentación lo más cerca posible del momento en que se realizó la tarea garantiza que sea relevante. Sin embargo, también debe enfocarse en habilidades que trascenderán esa tarea específica, asegurando que el estudiante tenga tiempo para aplicar la corrección o mejora en el ciclo de aprendizaje actual.

El docente, en este marco, actúa como un guía o facilitador. Su rol es crucial para establecer andamiajes que permitan al estudiante alcanzar metas de aprendizaje progresivamente más complejas. El andamiaje diferenciado es un criterio fundamental. Implica proporcionar apoyo ajustado a las necesidades individuales o grupales, pero retirándose gradualmente. La acción docente se traduce en ofrecer plantillas o guías con preguntas orientadoras a quienes tienen dificultades en la organización..

Además, la claridad de las intenciones debe ser una prioridad. Los estudiantes necesitan conocer los propósitos formativos y los criterios de evaluación antes de comenzar el trabajo. La acción concreta aquí es el uso de rúbricas claras que definan los niveles de desempeño esperado y la discusión grupal sobre lo que realmente implica el desarrollo de procesos de aprendizajes.

Finalmente, el fomento de la autorregulación promueve que el estudiante analice su propio aprendizaje. Para ello, el docente debe establecer instancias de reflexión metacognitiva, impulsando preguntas como: "¿qué hice y cómo? ¿qué cambiaría si lo

hiciera de nuevo? ¿qué aprendí sobre cómo aprendo?". Este ejercicio, apoyado por el uso de listas de verificación personales, culmina el ciclo de apoyo al desarrollo autónomo del proceso de aprendizaje.



Bibliografía²

Bibliografía citada:

- Anijovich, R., y Cappelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Paidós.
- Araya, F. & de Souza, L. (2018). "Desarrollo del pensamiento geográfico: un desafío para la formación docente en Geografía." En: *Revista de geografía Norte Grande*, (70), 51-69. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-34022018000200051>
- Cavalcanti, L. S. (2012). "La geografía escolar en Brasil y desafíos para la práctica de la enseñanza." En: *Geoenseñanza*, 17(1), pp. 23-38.
- Cutinella, C. (2020). "Dos formas de producir y vivir en los espacios rurales: los territorios del campesinado y del agronegocio." En: Domínguez, A. et al. (coord.) *Lecturas y análisis desde la(s) geografía(s)* F. Grupo Magro Editores, pp. 9-24.
- Busquier, L. et. al. (2021). "Dilemas críticos sobre la interseccionalidad: epistemologías críticas, raíces histórico-políticas y articulaciones posibles". En: *Trayectos críticos y desempeños epistemológicos otros para una educación inclusiva hoy*, 5(2), 17-37. Recuperado de <https://revista.celei.cl/index.php/PREI/article/view/415/292>
- DGETP-UTU (2025). *Plan Educación Media Tecnológica 2025*. RES. N° 3380/025. EXP. 2025-25-4-008139
- Duarte, R. G. (2017). A cartografia escolar e o pensamento (geo)espacial: alicerces da educação geográfica. En: Roque Ascensão, V. et al. (orgs.) *Conhecimentos da Geografia: Percursos de Formação Docente e Práticas na Educação Básica*, pp. 28-52.

² Esta bibliografía es sugerida y no exhaustiva.

Jerez, O. (2006). *Cultura geográfica y educación ciudadana*. Grupo Didáctica de la Geografía (AGE) Asociación Nacional de Prof. de Geografía de Portugal. Universidad de Castilla - La Mancha.

Luque, R. (2011). "El uso de la cartografía y la imagen digital como recurso didáctico en la enseñanza secundaria. Algunas precisiones en torno a Google Earth." En: *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, 55, pp. 183-210.

Raffestin, C. (2011). *Por una geografía del poder*. Zamora: El Colegio de Michoacán.

Thrower, N. J. W. (2002). *Mapas y civilización: historia de la cartografía en su contexto cultural y social*. Ediciones del Serbal.

Tuan, Y. (2007). *Topofilia. Un estudio de las percepciones, actitudes y valores sobre el entorno*. Melusina.

Bibliografía sugerida para estudiantes

Antoni, M. y Pérez, I. (2018). *Geografía 1°. Lecturas territoriales del Mundo actual*. Editorial Índice.

Bruschi, R., Cutinella, C., Domínguez, A. y Pesce, F. (2023). *Geografía 7°. El mundo*. Editorial Contexto.

Bruschi, R., Cutinella, C., Domínguez, A. y Pesce, F. (2021). *Geo 3 Uruguay*. Editorial Contexto.

De Souza, R. et al (2014). *Geografía 1. Tu mundo*. Editorial Santillana.

Bibliografía específica sugerida para docentes

Achkar, M., Domínguez, A. y Pesce, F. (2011). *El pensamiento geográfico en Uruguay*. Montevideo. Udelar, Facultad de Ciencias.

Achkar, M., Diaz, I., Domínguez, A., Pesce, F. (2016). *Uruguay, Naturaleza, Sociedad, Economía: una visión desde la Geografía*. Banda Oriental.

Augé, M. (1992). *Los "no lugares". Espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad*. Gedisa.

- Domínguez, A. (2008). "Los procesos de globalización y su incidencia en las configuraciones territoriales urbanas y rurales." En: *Anales del IPA*, 3, pp. 165-174.
- Domínguez, A. (2005). "Sustentabilidad, desarrollos sustentables y territorios." En M. Achkar et al. *Ordenamiento ambiental del territorio*. Dirac, Facultad de Ciencias. Comisión Sectorial de Educación Permanente. Área Científico-Tecnológica, Udelar. pp. 29-54.
- Domínguez, A. y Pesce, F. (2000). "Emergencias, enfoques y desafíos de la educación en el ambiente." En A. Domínguez y R. Prieto (coords.). *Perfil ambiental del Uruguay 2000*. Editorial Nordan Comunidad. Uruguay, pp. 241-249.
- Domínguez, A. y Pesce, F. (2000). "Los fundamentos de la educación en el ambiente" En: *Revista Voces*, 4(7), pp. 12-20.
- Lefevre, H. (2009). *El derecho a la ciudad*. Ed. Anthropos (2a edición).
- McDowell, L. (1999). *Género, identidad y lugar*. Ediciones Cátedra.
- MEC (2022). *Guía metodológica de Educación Ambiental para el Cambio Climático: Un abordaje didáctico para la participación comunitaria*. Uruguay.
- Oswald Spring, U. (2016). "Perspectiva de género ante el cambio climático y la doble vulnerabilidad." En: *Revista Internacional De Ciencias Sociales y Humanidades*, SOCIOTAM.
- Pesce, J. (2011). *Geografía crítica y teorías del territorio*. Biblos.
- Ramírez, B. y López, L. (2015). *Espacio, paisaje, región, territorio y lugar: La diversidad en el pensamiento contemporáneo*. Instituto de Geografía, UNAM y UAM, Unidad Xochimilco.
- Santos, M. (1999). *La naturaleza del espacio*. Editorial Ariel.
- Sassen, S. (1999). *La ciudad global*. Editorial Eudeba.
- Schmidt, M. (2014). *Territorio (s), desarrollo (in) sustentable, y naturaleza colonizada. Una propuesta de abordaje conceptual*. Bs As- Argentina, Facultad de Ciencias Sociales.

Soja, E. (2001). *Postmetrópolis. Estudios críticos de la ciudad y la región*. Editorial Blackwell.

Thrower, N. J. W. (2021). "Alfabetización cartográfica: un desafío para la formación del profesorado." En: *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 40, pp. 67-80

Recursos sugeridos

- gvSIG Batoví
- QGIS
- Google Earth
- Google Maps
- StoryMaps
- My Maps
- Seterra
- National Geographic
- MapMaker
- Instamaps

Versión preliminar