



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO



FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

**La enseñanza basada en proyectos como una
estrategia didáctica para la enseñanza de la
Geografía en primero de secundaria.**

TESINA

PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

LICENCIADO EN GEOGRAFÍA

PRESENTA:

JAIRO ALBERTO ROMERO HUERTA

ASESOR:

MTRO. EDUARDO DOMÍNGUEZ HERRERA

México, Enero de 2014



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Oiga usted, se dice que entre los niños desamparados hay muchos chicos de talento, con capacidad creadora... ¿Es verdad que hay entre ellos escritores o artistas? Claro está que había entre nosotros artistas y escritores; sin ellos, ninguna colectividad puede existir; sin ellos, ni siquiera se podría hacer un periódico mural.

Antón Makarenko, Poema pedagógico

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a mis padres, Ma. Guadalupe Huerta y Justino Romero, que han estado siempre apoyándome en mi formación integral, mis anhelos, mis aspiraciones y mis proyectos. Porque en todo momento están conmigo y me impulsan siempre a fijarme nuevas metas.

A mi hermano Cristian Daniel, por su cariño, solidaridad y apoyo incondicional. Porque es el hermano consentido que siempre me acompaña con su fortaleza y alegría.

Quiero agradecer a mis tíos Alejandro Huerta, Angélica Huerta, Lourdes Huerta, Jorge Huerta y Alfonso Romero, porque han contribuido en todo momento en mi formación personal y académica, tales muestras de atención me impulsaron siempre para ver culminado uno de mis objetivos profesionales.

A mis amigos y compañeros que me han acompañado a lo largo de mi trayectoria académica con gran entusiasmo, alegría, apoyo y confianza.

Muy especialmente deseo hacer patente un enorme y sincero agradecimiento al Mtro. Eduardo Domínguez Herrera, que dirigió esta tesina, por su confianza, apoyo, valiosos conocimientos y sobre todo su calidez humana.

Asimismo, de manera muy especial, externo mi gratitud al comité revisor por colocar en todo momento su profesionalismo y calor humano, en el proceso de revisión, el cual está integrado, por orden alfabético, Mtra. Bessy Elvia Sterling Pérez, Mtro. José Santos Morales Hernández, Lic. Lorena Villanueva Carmona y Lic. Macario Arredondo Romero.

INTRODUCCIÓN

La consolidación de la reforma en educación secundaria 2011, ha planteado grandes desafíos en cuanto a cambios estructurales con el objetivo de articular y dar seguimiento a las reformas implementadas en los niveles inferiores de nivel básico, manifestando modificaciones significativas que repercuten en cada uno de los tres niveles que integran la educación básica, esto ha dejado de manifiesto distintas aristas de conflicto, específicamente en nivel secundaria la materia de Geografía que se imparte en primer año presenta cambios en cuanto a propósitos, estándares curriculares y enfoques pedagógicos centrándose particularmente en el desarrollo de competencias.

Sin embargo, este proceso de implementación está inmerso en diversas problemáticas educativas, entre las que podemos mencionar, en primera instancia la sobrecarga y saturación de contenido temático, falta de articulación entre los mismos, excesiva carga de horario para los alumnos, rezago educativo, altos índices de reprobación, bajo aprovechamiento, carencia en la apropiación de aprendizajes, desinterés por los problemas que afectan a la sociedad, falta de actitud crítica y reflexiva.

El panorama docente también presenta dificultades, la mayoría de los profesores de asignatura no cuentan con el perfil adecuado para impartir la materia de geografía, en ocasiones existe un desinterés por la asignatura, asimismo, es relevante mencionar la falta de planeación para abordar los temas.

Por otro lado cabe destacar que las modificaciones al plan de estudios obligaron al docente a centrarse a desarrollar un aprendizaje basado en competencias, sin embargo, no cuenta con herramientas y material didáctico ante el énfasis del desarrollo de conocimientos, habilidades, actitudes y valores.

La trascendencia de elaborar esta investigación procede del hecho de fundamentar teórica y metodológicamente una propuesta para promover y mejorar un aprendizaje basado en proyectos para el desarrollo de competencias en la asignatura de Geografía. Se pretende argumentar la importancia de un aprendizaje geográfico con características constructivistas que permitan presentar una alternativa para mejorar la calidad de la enseñanza de la Geografía en secundaria.

Asimismo, la importancia de abordar un tema de estas características tiene la finalidad de hacer una propuesta didáctica pedagógica que ayude a disminuir y a mejorar diversas problemáticas como el desinterés y el bajo rendimiento escolar en la materia de Geografía, falta de actividades de reforzamiento, así como ayudar a generar un aprendizaje en relación con el contexto real en que vive el alumno. Desafortunadamente el alumno de secundaria, debido a las reformas educativas, el único periodo en el cual cursará la asignatura es el primer año.

Una de las tareas principales de la metodología de la enseñanza de la Geografía consiste en ofrecer al profesor la base para la organización y dirección de la actividad cognoscitiva de los alumnos. El desarrollo de este trabajo pretende dotar de estrategias de enseñanza que promuevan un aprendizaje en el que los estudiantes se involucren y participen junto con su profesor en la construcción de un nuevo conocimiento geográfico y en el desarrollo de competencias.

Ante tal situación, es pertinente plantear la elaboración de una propuesta didáctica en favor de un aprendizaje significativo en la asignatura de Geografía que promueva el desarrollo de Proyectos como una estrategia de aprendizaje. Desde esa perspectiva este trabajo se compone de cuatro capítulos.

El primer capítulo muestra un panorama de la enseñanza de la Geografía en secundaria desde sus aspectos históricos como parte fundamental en el desarrollo de la identidad nacional hasta su relevancia como asignatura formadora. También en este mismo capítulo se analiza el programa de estudio de Geografía de primer grado de secundaria, su estructura, propósitos, enfoque didáctico y organización de aprendizajes.

En el capítulo dos, la enseñanza basada en competencias es el punto de partida para el análisis de este enfoque. En este apartado se describen características, estructura, así como, componentes que integran la enseñanza y el aprendizaje geográfico en el aula basado en competencias. Además, se analiza el punto de encuentro entre este mismo enfoque y el constructivismo, por ejemplo: de qué manera influye el constructivismo en la EBC (Educación Basada en Competencias).

El capítulo tres aborda aspectos relacionados con la construcción del aprendizaje, teniendo como base el modelo constructivista. Asimismo, se establece el papel de la enseñanza activa centrada en el estudiante y como punto de partida se desglosa un elemento de esta investigación; el aprendizaje basado en proyectos.

Finalmente en el capítulo cuatro se dará a conocer los elementos esenciales para desarrollar la propuesta basada en proyectos, como estrategia didáctica. En este mismo se encuentra el diseño de la propuesta metodológica con una descripción exhaustiva de los elementos que lo integran, además, se cuenta con una serie de proyectos para cada bloque temático de la asignatura y finaliza con la evaluación de la metodología a través de un instrumento de evaluación como lo es la rúbrica.

ÍNDICE GENERAL

INTRODUCCIÓN	4
ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS	8
Capítulo 1. La enseñanza de la Geografía en secundaria.....	9
1.1 Antecedentes históricos.....	9
1.2 El discurso en el aula, (la geografía escolar).....	14
1.3 Análisis del programa de estudios en Geografía, SEP 2011, primero de Secundaria.	19
Capítulo 2. La enseñanza basada en competencias	35
2.1 Enseñanza basada en competencias.....	35
2.2 La enseñanza y el aprendizaje geográfico en el aula basado en competencias	40
2.3 Punto de encuentro entre la enseñanza basada en competencias y el constructivismo	45
Capítulo 3. La construcción del Aprendizaje.....	48
3.1 El constructivismo como construcción del aprendizaje	48
3.2 El enfoque constructivista en el proceso de enseñanza-aprendizaje.....	54
3.3 El encuentro entre (EBC) y aprendizaje basado en proyectos.....	57
Capítulo 4. Elementos para desarrollar la propuesta basada en proyectos ..	62
4.1 La enseñanza basada en proyectos en Geografía como estrategia didáctica	62
4.2 Selección de bloques temáticos.....	66
4.3 Propuesta didáctica para la enseñanza de la Geografía en Secundaria, primer grado.	69
4.4 Criterios de evaluación.....	95
REFLEXIONES FINALES.....	99
ANEXOS:	103
FUENTES DE CONSULTA:	110

ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

		Página
Cuadro 1	La enseñanza de la geografía en 1945.	12
Cuadro 2	Diferencias y similitudes entre los planes de estudio 2006-2011.	19
Cuadro 2.1	Diferencias y similitudes entre los planes de estudio 2006-2011.	20
Cuadro 3	Diferencias y similitudes en la organización de contenidos de los programas de estudios de geografía, primero de secundaria, 2006 y 2011.	23
Cuadro 4	Estructura del programa de estudios 2011.	25
Cuadro 5	Ejes rectores en la EBC en la asignatura de geografía.	28
Cuadro 6	Organización de los aprendizajes.	30
Figura 1	Características esenciales de las competencias.	37
Cuadro 7	Estructura y componentes de los tres saberes.	38
Figura 2	Competencias geográficas.	43
Figura 3	Constructivismo y desarrollo de competencias	46
Cuadro 8	Elaboración de proyectos.	60
Figura 4	Formato de proyecto	69
Figura 4.1	Formato de proyecto	70
Figura 4.2	Formato de proyecto	71
Figura 5	Formato de rúbrica	97
Figura 6	Rúbrica	98

Capítulo 1. La enseñanza de la Geografía en secundaria

1.1 Antecedentes históricos

La enseñanza de la Geografía como asignatura escolar tuvo desde sus inicios importantes alcances dando a conocer peculiaridades del espacio geográfico a diversas escalas, local, regional y mundial, es decir, el papel que ha desempeñado la enseñanza de la Geografía ha sido preponderante en la educación de niños y jóvenes, aportando una cultura básica en su desarrollo personal. Más tarde, la concientización de las relaciones espaciales fue uno de los puntos esenciales para comprender las problemáticas del país en aspectos naturales y sociales, así como, en tiempo y espacio.

La identidad del Estado mexicano a principios de la Independencia carecía de ciertos elementos nacionalistas y fundamentos constitucionales que provocaban una inestabilidad política. El Estado naciente a partir de 1821 buscó cumplir una función esencial, lograr una identidad nacional con elementos culturales, lo cual, permitía incorporar las clases populares (Castañeda, 2006:20). En esta etapa, los conservadores y los liberales hasta cierto punto de manera consensuada valoraban la importancia de la educación como mecanismo esencial y propulsor de la identidad nacional.

La transición hacia la consolidación del Estado mexicano como lo menciona (Gomez, 2003:26) se caracterizaba por la precariedad económica y la agitación social, debido a ello, el avance educativo en la enseñanza elemental fue muy poco, por lo que la educación secundaria no se definió en su totalidad. Una de las primeras propuestas educativas que en 1833 por decreto del vicepresidente Valentín Gómez Farías, fue la de establecer la Dirección General de Instrucción Pública para el Distrito Federal y Territorios de la Federación. Con ello, autorizaba al gobierno incidir en la enseñanza pública, es decir; la educación por primera vez pasaba a manos del Estado.

Sin embargo, debido a la circunstancia política del Estado, la enseñanza en secundaria no tuvo un impulso relevante, es así como instituciones privadas, entre ellas, la escuela Lancasteriana¹ fue quien impulsó en gran medida la apertura de escuelas elementales en la mayor parte del país.

Cabe señalar, que esta Institución de acuerdo con (Gomez, 2003:29) estaba organizada en tres secciones. La primera, instrucción elemental, encargada de desarrollar y fomentar cuestiones de lecto-escritura, gramática, cálculo y catecismo. La segunda sección destinada a impartir la teoría y práctica del mismo sistema, es decir, fungía como escuela normalista. La tercera sección impartía enseñanza secundaria con elementos de latín, francés, *Geografía*, Historia, Teología y Matemáticas.

Sin duda, la Geografía en ese tiempo surgía como una disciplina que debía ser fomentada para el conocimiento del territorio nacional y como parte integral en la formación del individuo. Asimismo, otro de los sustentos políticos que se desarrolló el 23 de octubre de 1846 y que impulsó la disciplina de la Geografía en los planes de estudio, fue la descentralización de la educación, estableciendo una libertad por parte de los estados para "arreglar" la enseñanza, como lo menciona (Gomez, 2003:31). Además, en 1853 hubo un nuevo decreto que especificaba las materias básicas que debían impartirse, según la misma autora, el programa era el mismo de las escuelas Lancasterianas.

Entre 1867 y 1869 el gobierno de Benito Juárez tuvo mayor peso en el Estado, asimismo, buscó una mayor influencia en muchos ámbitos sociales, por ejemplo en la enseñanza, con base en los avances educativos basados en la escuela lancasteriana, durante su mandato se impartieron clases de Geografía de manera oficial en primaria y secundaria (Castañeda, 2006:20).

¹ Fundada en México en 1822, en pocos años logro gran prestigio e impulsó la apertura de escuelas elementales, se orientaba hacia la instrucción y el aprendizajes de saberes básicos, (leer escribir y contar). El aprendizaje era memorístico y el alumno considerado como receptor.
http://codex.colmex.mx:8991/exlibris/aleph/a18_1/apache_media/4DCY341NUL89URFFJ4C3QF2IPNJ9SK.pdf

En 1869, el decreto “Bases para la Reforma de la Instrucción Pública” mantuvo una nueva orientación de la educación, los cuales instituía la libertad de la enseñanza y propagación de la misma. En esta etapa aparece la gratuidad de la educación elemental, la responsabilidad de los municipios en la educación pública, así como la responsabilidad y popularización de las ciencias exactas y naturales (Gomez, 2003:41).

Durante el Porfiriato y la Revolución Mexicana (1876-1920), y específicamente en 1877 la enseñanza de la Geografía se incorpora a la Escuela Normal de Maestros². La trascendencia radica en la conformación de una escuela generadora de futuros maestros con el objetivo de transmitir y reproducir el conocimiento a la población. Es así como los saberes geográficos se convierten en aquellos que deben ser transmitidos por maestros preparados con un conocimiento estrictamente estructurado.

La base epistemológica de la enseñanza de la Geografía en nivel básico que imperaba en ese tiempo era totalmente positivista. Por ejemplo, Antonio García Cubas citado en (Castañeda, 2006:62) “sugería utilizar el método progresivo de enseñanza consistente en la localización de información cartográfica y la descripción de información monográfica”. Ante el argumento de una propuesta de enseñanza basada en el uso de Mapas en un nivel superior, la Geografía descriptiva se implementó en nivel básico con el objetivo de fomentar una base enciclopédica descriptiva para la interpretación cartográfica a futuro.

El periodo de 1920 a 1940, considerado por (Castañeda, 2006:23) “El México posrevolucionario”, se caracterizó por la creación de la Secretaría de Educación Pública, SEP, (1921), la Escuela Rural Mexicana (1924) y la educación socialista. Para la enseñanza de la Geografía, este periodo fue de fortalecimiento en ámbitos curriculares. En esta etapa se incluye como disciplina escolar en primarias y en secundarias. También las misiones culturales, encabezadas por maestros rurales y aquellos egresados de la Escuela Normal de Maestros contribuyeron a la difusión del conocimiento geográfico.

² Actualmente reconocida como “Benemérita Escuela Nacional de Maestros.

La enseñanza secundaria en la década de 1920, de acuerdo con la Ley Orgánica de Educación 1924, es continuación y ampliación de la primaria, la cual, se caracterizaba de ser un tipo de educación preferentemente para adolescentes y de afirmar la personalidad de los educandos y descubrir sus inclinaciones y aptitudes, guiándolos en su futuro ocupacional y profesional.

Los métodos de enseñanza de la Geografía de 1924 a 1934 de acuerdo con (Castañeda, 2006:66) se caracterizaban por “métodos deductivo e inductivo utilizando los centros de interés del niño formulados por Decroly”. En 1924 se retoma como fundamento pedagógico epistemológico la “escuela activa” representada por el teórico John Dewey, según la enseñanza de la Geografía se convirtió en lugar donde los alumnos aprendían haciendo de una manera activa-auto reflexiva.

Cabe señalar que la educación secundaria se desarrollaba en tres años y la ley contemplaba la formación de planes de estudio a partir de los programas y métodos de enseñanza emitidos por la SEP (Vivó, 1956:20-21).

Uno de los ejemplos más importantes donde se resalta a la Geografía en los planes de estudio de secundaria es el que muestra Jorge A. Vivo en su libro, “Enseñanza de la geografía en México”, 1956.

Cuadro 1 La enseñanza de la geografía en 1945

	Primer año	Segundo año	Tercer año
Escuelas secundarias dependientes directamente de la Secretaría de Educación.	Geografía Física (2 horas semanarias)	Geografía Humana (2 horas semanarias)	Geografía de México (2 horas semanarias)
Escuelas secundarias incorporadas a la UNAM	Geografía Física y Humana (4 horas semanarias)	Geografía de México (2 horas semanarias)	

Fuente: Elaboración propia, con base en (Vivó, 1956:23)

De acuerdo con el cuadro anterior, los planes de estudios directamente dependientes de la SEP, muestran una división de la enseñanza de la Geografía en tres asignaturas correspondientes a los tres años de la secundaria. Mientras que en las secundarias incorporadas a la UNAM³, en el primer año se conforma de una Geografía física y humana resaltando el número de horas y en el segundo año se reduce a dos horas con la asignatura Geografía de México.

En 1966 la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, publicó un libro denominado "Método para la enseñanza de la Geografía", donde destaca el interés educativo de la Geografía en primaria y secundaria. El cual, abordaba una metodología en la enseñanza de la misma, como: la observación directa e indirecta, material didáctico, organización de contenido y fuentes de documentación. Se concebía a la Geografía como parte de la formación cívica de la juventud, desarrollando un nacionalismo y al mismo tiempo promovía una solidaridad con otras naciones (Castañeda, 2006:70).

Ese libro, según (Castañeda, 2006:71), exponía los propósitos de la Geografía y su preocupación por los aspectos ambientales, económicos y sociales. Dentro de su enfoque promovía el estudio regional como unidad de análisis para el estudio de las relaciones espaciales de los fenómenos mediante su localización y diferenciación espacial, a través de una observación, comparación y el uso de mapas e imágenes. El reconocimiento de disciplina se convirtió en una ciencia de síntesis, proponiendo una construcción de un aula geográfica con métodos y material didáctico, tales como; pizarrón, cuaderno de clase, atlas, globo terráqueo, mapas murales, instrumentos de medición, entre otros.

Sin embargo, a partir de 1974 hasta 1993 la Secretaría de Educación Pública eliminó la asignatura de Geografía incorporándola a las ciencias naturales y ciencias sociales, apostando por un pensamiento sincrético, es decir, un pensamiento global del niño sin una percepción clara de la Geografía. No fue hasta 1993 que se reformó el plan de estudios y se reincorporó como asignatura en secundaria.

³ Cabe señalar que este diseño de este plan de estudios se mantuvo de 1945 hasta finales de los 60's.

1.2 El discurso en el aula, (la geografía escolar)

La Geografía como disciplina científica ha sido el punto de partida para consolidar una Geografía escolar enfocada en las relaciones espaciales que mantiene todo alumno de nivel básico. En su práctica escolar cotidiana asume un proceso de conocimiento estructurado y orientado hacia la movilidad de conceptos, habilidades y actitudes. Lo cual, significa que la geografía escolar no solo centra su atención en fundamentos geográficos, sino, también en metodologías y procesos didácticos capaces de aproximar la disciplina científica de una manera asequible y contextualizada.

En México, desde 1993, la educación secundaria se declaró como obligatoria y última etapa de la educación básica; con ello, el Estado se compromete a proporcionar las condiciones necesarias para que cualquier alumno egresado de la primaria pueda continuar con su formación. Estos precedentes repercutieron específicamente a la población de estudiantes que está entre los 12 y los 15 años de edad, una etapa de la vida con cambios importantes (Cuervo, 2009), además se vinculó con una visión modernizadora de la educación básica, donde la participación de los alumnos y maestros fuera más activa.

La enseñanza de la Geografía en educación básica recientemente ha estado inmersa en ciertas modificaciones en el marco de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) (S.E.P., 2011). Tal reforma tiene el propósito de construir un pilar con fundamentos, características y propósitos de la educación. Estas modificaciones obedecen a la visión de mejorar la calidad educativa de nivel básico con estándares que permitan una formación científica. Asimismo, junto con el Sistema Educativo Nacional, la articulación de la educación básica se centra primordialmente en los procesos de aprendizaje en los alumnos con el objetivo de atender necesidades específicas que permitan un desarrollo personal integral.

Desde esa perspectiva la reforma educativa busca favorecer una articulación en el diseño y desarrollo del currículo para preescolar, primaria y secundaria. Esta última etapa realizada en el año 2011 centra su atención en el acto educativo al alumno, el logro de aprendizajes, estándares curriculares y finalmente el desarrollo de competencias que le permitirán alcanzar un perfil de egreso (Geografía de México y del Mundo. Secundaria. Guía para el Maestro. Programas de estudios 2011:11).

Si bien, la educación se interesa inevitablemente por la transmisión y desarrollo de destrezas e información, su esencia consiste en proporcionar acceso al conocimiento como un medio y una disciplina de reflexión (Stenhouse, 1987:10). Uno de sus propósitos que brinda el acceso al conocimiento es la comprensión que es uno de principios que se busca en la reforma en secundaria y específicamente en la asignatura de Geografía.

La enseñanza de la Geografía, sin duda exige tener claros dos aspectos: qué enseñar y cómo enseñarlo. El primer aspecto alude al hecho de transmisión y reproducción de conocimientos, los cuales deben ser estructurados y planeados de tal manera que el binomio curriculum- docente se concatenen, mientras el segundo aspecto se refiere a la acción de los docentes, factor clave porque son quienes generan ambientes propicios para el aprendizaje, realizan una planeación con herramientas didácticas y buscan medios para la apropiación de los aprendizajes en los alumnos.

Esto supone estar muy claro para algunas disciplinas, desafortunadamente la enseñanza de la Geografía en secundaria en muchas ocasiones adolece de estos. Además, estos aspectos parecen estar reflejados en la práctica docente y sobre todo en los alumnos. Desafortunadamente el concepto de fracaso escolar no existe en los educadores ni en los padres de familia, por lo que muchas veces es nombrado: bajo aprovechamiento, bajo rendimiento o falta de interés del alumno para reducir culpabilidad ya sea por parte del docente de Geografía, padre de familia o administración educativa.

Una primera definición de fracaso escolar muy común se refiere “ a la no adquisición de los conocimientos y las habilidades mínimas exigidas por el programa o curriculum escolar, esta no adquisición es sancionada con la calificación de suspenso o la repetición del curso” (Mamani, 2012:32). Lo que menciona el texto consultado (Mamani, 2012), no es solo un fracaso sino múltiples fracasos entrelazados. Entre ellos se encuentran aquellos alumnos que repiten el año escolar o suspenden materias, incluso alumnos que se aburren en la escuela, así como los que son rechazados de las mismas.

También aquellos alumnos que tienen buenas calificaciones y no se adaptan a la institución, peor aún aquellos que aprueban y pasan el curso sin hacer nada, además de aquellos que descubren la inutilidad del aprendizaje escolar para el futuro y ven a la escuela como algo alejado de la realidad. La pregunta a responder es ¿Quién fracasa? Acaso es el alumno, el maestro, los directivos o la sociedad, y como respuesta, surge otra pregunta ¿Qué grado de responsabilidad tiene cada uno de ellos? (Mamani, 2012:32). Sin duda, cada uno de los actores adquiere un cierto grado de responsabilidad mayor o menor y eso dependerá mucho de la visión, conocimiento y postura con la que se quiera percibir el fracaso escolar.

Vanina Mamani en su publicación “ El fracaso escolar” menciona:

“Fracaso escolar es un hecho social más que preocupante especialmente para padres y educadores que se hace extensivo a todos los niveles” (Mamani, 2012:32)

El ser un hecho social más preocupante para padres y educadores quiere decir, un suceso totalmente constituido integrado en la sociedad, primero en el núcleo familiar y después en la escuela; esta última concretizada en el aula. Algunas de las causas del fracaso pueden ser endógenas: causas que afectan directamente al adolescente llamadas orgánicas, intelectuales afectivas y las que pueden ser exógenas, las que son ajenas al mismo. Tales como; rigidez del sistema, programación inadecuada, falta de método, entre otras.

Estas causas desafortunadamente se encuentran muy frecuentes en la asignatura de Geografía siendo los que más fracasan aquellos alumnos que ven a la escuela como algo alejado de la realidad y descubren la no utilidad del aprendizaje escolar para el futuro laboral y escolar. La Geografía lo que debe buscar es educar la mirada, hacerla atenta para conocer, comprender, interpretar y ordenar la realidad. De acuerdo con Álvarez Marques en su libro "La geografía activa en la escuela" menciona:

" La Geografía es una materia que realiza una maravillosa labor de síntesis e interpretación del medio en que vive el hombre" (Álvarez, 1986:91).

Muchos autores referentes a la escuela nueva redundan en lo óptimo de la Geografía para la educación, sin embargo, entre la gente (sociedad, alumnos y maestros) continúa la idea de una geografía nomenclátor, una geografía de inventario de información que se reduce a la localización de hechos y fenómenos.

Por otra parte la experiencia de muchos docentes demuestra que el alumno adolescente vive un mundo interior tan intenso que apenas aprecia lo que le rodea. Además de ello, los educadores hoy viven una lucha constante contra los medios de difusión auspiciados por la tecnología, por lo que estudiantes y sociedad viven en la opresión de diferentes entes supranacionales.

En su obra "Pedagogía del oprimido", el educador Paulo Freire menciona que las masas oprimidas deben tener conciencia de su realidad y deben comprometerse en la praxis para su transformación (Guiso, 1996:58).

Cabe resaltar que dentro de las ideas centrales de Freire está el diálogo, entendido como el encuentro de los hombres para la tarea común de saber y actuar, como fuente de poder desde su carga de criticidad y realidad contenidas en el lenguaje, las palabras y las interacciones. Finalmente define el diálogo como una capacidad de reinención, de conocimiento y de reconocimiento. (Guiso, 1996:62).

Precisamente, reconocimiento y reinención son dos principios metodológicos que Freire parece haber aplicado en su quehacer profesional y personal. Si bien, el diálogo para este autor es una actitud y una praxis, el reconocimiento viene siendo la conciencia crítica del sujeto, mientras que la reinención es la de alcanzar la comprensión crítica de las condiciones históricas, es decir; comprender la historicidad y así poder superarse y reinventarse (Guiso, 1996).

Por lo que, si se fomenta el principio de reconocimiento y reinención en los alumnos dentro de la materia de geografía podrán desarrollar habilidades como: observar, comparar, relacionar, explorar, identificar; conceptualizar los conocimientos geográficos. Desde esa perspectiva el curriculum forma parte relevante en la conformación de los principios geográficos que deben de conducir al alumno de geografía no sólo a la descripción sino a una comprensión de su entorno.

Uno de los primeros puntos clave en los cuales se basa la reforma es en el curriculum, en ese sentido (Stenhouse citado en Contreras Domingo, 1994:180) menciona la importancia y lo define como " una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica".

Cuando se concibe el curriculum con principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, como es el de Geografía de México y del mundo 2011, la operatividad del mismo recae en la práctica. Indudablemente la acción docente, en Geografía de primer grado de secundaria, requiere de un trabajo planificado con apoyos técnico-pedagógicos que ayuden a los docentes a incrementar las oportunidades de aprendizajes en los alumnos.

1.3 Análisis del programa de estudios en Geografía, SEP 2011, primero de Secundaria

Con la reforma de planes y programas de estudio a principios de la década de 1990 y ahora con la del año 2011, se busca centrar los procesos de aprendizaje en los alumnos, cuyo principal enfoque sea el desarrollo integral de conceptos, habilidades y actitudes. En este marco, caracterizado por poner énfasis en la formación basada en competencias, el programa Geografía de México y del Mundo 2011, busca superar la disyuntiva entre la enseñanza informativa y enseñanza formativa.

En la búsqueda de antecedentes que contribuyan a un mejor análisis del programa de estudios 2011, a continuación se muestra un cuadro comparativo en relación con el programa de geografía del año 2006.

Cuadro 2 Diferencias y similitudes entre los planes de estudio de 2006 y 2011

Plan de estudios 2006	Plan de estudios de 2011
Con base en el Programa Nacional de Educación 2001-2006, se plantea la necesidad de llevar a cabo una reforma a la Educación Secundaria. La misma se inició en 2005 en algunas escuelas del país, y se estableció a nivel nacional, en 2006.	Con base a la consolidación de la Reforma en Secundaria y derivado de la experiencia al aplicar los programas de estudio 2006, el plan de estudios 2011 requirió introducir modificaciones específicas para contar un currículo actualizado, congruente, relevante y articulado con los niveles que le anteceden (preescolar, primaria y secundaria); dar continuidad.
Programa Nacional de Educación 2001-2006. Reforma Integral a la Educación Secundaria (RIES). Reforma a la Educación Secundaria (RES).	Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB)

Elaboración propia⁴

⁴ Fuente: Programa de estudio 2011, Secundaria. Geografía de México y del Mundo.

El plan de estudios del 2006 muestra el seguimiento del Programa Nacional de Educación 2001-2006, a través de la RIES y RES. Este seguimiento con base en la consolidación de la misma, derivó en una serie de modificaciones específicas para contar con un currículo actualizado como lo es el plan de estudios del año 2011. Dentro de las modificaciones sustanciales estuvo la articulación de conocimientos con nivel primaria, conocimientos centrados en el alumno; así como una propuesta formativa orientada al desarrollo de competencias.

Cuadro 2.1 Diferencias y similitudes entre los planes de estudio de 2006 y 2011

Plan de estudios de 2006	Plan de estudios de 2011
Se establece un solo curso para primer grado de secundaria, denominado Geografía de México y del Mundo	Se establece un solo curso para primero de secundaria, Geografía de México y del Mundo.
¿Cuál es la concepción del espacio geográfico?	
El espacio geográfico está conformado por las interacciones de los actores sociales que lo producen mediante sus prácticas	El espacio geográfico entendido como el espacio socialmente construido, percibido, vivido y continuamente transformado por las relaciones e interacciones de sus componentes, a lo largo del tiempo.
¿Cómo es percibido el espacio geográfico?	
Se le otorga prioridad al estudio de las expresiones espaciales de la vida humana, y se pone de manifiesto que su diversidad y transformación no son fortuitas, sino que son resultado de procesos continuos a través del tiempo.	Existe una visión global del espacio mediante el reconocimiento de las relaciones entre sus componentes naturales, sociales, culturales y políticos.
¿De qué manera se aborda el estudio del espacio geográfico?	
El estudio de los procesos geográficos se dirige al análisis y a la comprensión integral de los diversos espacios en los que se desenvuelven los adolescentes.	El estudio del espacio geográfico se aborda desde una perspectiva formativa, a partir del desarrollo integral de conceptos, habilidades y actitudes.

¿Cuáles con los elementos para la comprensión del espacio geográfico?	
<p>1.- Nociones para la comprensión del espacio geográfico.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Diversidad • Temporalidad y cambio • Distribución • Localización <p>Relación e interacción</p> <p>2.- Habilidades cartográficas</p> <p>3.- Habilidades para el manejo de la información</p>	<p>1.- Las relaciones de los <i>componentes</i> del espacio geográfico de lo particular a lo general.</p> <p>Componentes:</p> <p><i>Naturales</i> <i>Sociales</i> <i>Culturales</i> <i>Económicos</i> <i>Políticos</i></p> <p>Categorías de análisis</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lugar • Medio • Región • Paisaje • Territorio <p>Competencias geográficas</p> <p>Conceptos Habilidades Actitudes</p>
¿Cómo se evalúa la comprensión del espacio geográfico?	
<p>Una evaluación sistemática que debe permitir retroalimentar los procesos de aprendizaje desarrollados por los alumnos, así como las estrategias didácticas utilizadas por el profesor.</p>	<p>Existe una evaluación formativa de desarrollo donde se valoran los avances en los conocimientos de los alumnos respecto al problema definido, los conceptos, las habilidades y las actitudes aplicadas, así como en sus productos. Además se considera la autoevaluación de los mismos en su participación individual, en equipos y en grupo.</p>

Elaborado por: Jairo Alberto Romero Huerta⁵

⁵ Fuentes: Programa de estudio 2011, Secundaria. Geografía de México y del Mundo.

Duarte González C. T (2012). *El aprendizaje cooperativo como una alternativa para la enseñanza de la Geografía en primero de secundaria*. Tesina de licenciatura. Universidad Autónoma de México. México D.F

De acuerdo con el cuadro 2.0, una de las similitudes que comparten los planes de estudio es el nombre denominado “Geografía de México y del Mundo”. Asimismo, cabe señalar, que una de las modificaciones realizadas en el plan 2006, que mantiene vigencia hasta el día de hoy (plan de 2011), es la unificación de dos cursos impartidos en dos años consecutivos. Esto, por consiguiente aumentó la carga horaria a cinco horas por semana, así como un incremento de contenidos en un solo ciclo.

Una de las diferencias principales que aparecen en el cuadro 2.0 es la definición del espacio geográfico. En el plan anterior al año 2011, se define un espacio geográfico a través de las interacciones sociales de los actores mediante sus prácticas, como si fuera una sola consecuencia de un acto social. Mientras que la definición en el plan de estudios actual lo define como un espacio socialmente construido y continuamente transformado a través de un proceso paulatino de interacciones. Por lo que es necesario conocer sus componentes, para su mejor entendimiento y conocimiento.

Por su parte, la percepción del espacio geográfico en el 2006 mantuvo una prioridad al estudio de las expresiones espaciales de la vida. Por otra parte, en el nuevo plan existe una visión global del espacio con el reconocimiento de componentes naturales, sociales, culturales y políticos. Asimismo, en contraste con el programa 2006, la manera de abordar el estudio del mismo se realiza desde una perspectiva formativa, y no solo de manera integral.

Cabe resaltar que una de las modificaciones notables en el nuevo plan 2011, en relación al anterior fue el diseño del currículum basado en competencias. Es importante señalar que la introducción de competencias geográficas es un “nuevo modelo” que tiene como objetivo propiciar el mejor entendimiento de conocimientos y su aplicación a solución de problemas. Desde esa visión, la parte formativa mantiene una estrecha relación, por lo que en el plan 2006 demuestra sólo la interacción y relación de conceptos.

Finalmente, el cuadro nos presenta que en el año 2006, la evaluación era totalmente sistemática y debía presentar una retroalimentación de los procesos de aprendizaje. Pero, para el plan de 2011, la misma se modificó a formativa. Por tanto, además de evaluar los conocimientos es necesario tomar en cuenta habilidades y actitudes. De tal manera que la autoevaluación y co-evaluación forman parte de ese proceso evaluativo (Plan de estudios 2011. Geografía de México y del Mundo).

Cuadro 3 Diferencias y similitudes en la organización de contenidos de los programas de estudio de Geografía, Primero de Secundaria, 2006 y 2011.

Contenidos del plan 2006	Contenidos del plan 2011
<p>Bloque 1. El espacio geográfico y los mapas.</p> <p>Bloque 2. Los recursos naturales y preservación del ambiente.</p> <p>Bloque 3. Dinámica de la población y riesgos.</p> <p>Bloque 4. Espacios económicos y desigualdad social.</p> <p>Bloque 5. Espacios culturales y políticos.</p>	<p>Bloque 1. Espacio geográfico y mapas.</p> <p>Bloque 2. Componentes Naturales.</p> <p>Bloque 3. Componentes sociales y culturales.</p> <p>Bloque 4. Componentes económicos.</p> <p>Bloque 5. Calidad de vida ambiente y prevención de desastres.</p>

Elaboración propia, con base en el Programa de estudio 2011, Secundaria. Geografía de México y del Mundo

De acuerdo con el cuadro 3, la organización de contenidos presenta grandes similitudes. Una de ellas es la conformación de aprendizajes por bloques, los cuales, contienen cinco respectivamente. Es evidente que el nombre de cada uno de ellos tiene similitud y representa el contenido de cada bloque.

Es notable, que al tratarse de lineamientos generales, existen diferencias en la fundamentación del currículum. Tanto los lineamientos del plan de 2006 como los del año 2011 tienen una concepción del espacio geográfico con particularidades. Entre ellas está, la visión formativa, muy evidente en el nuevo plan con el nombre de componentes geográficos y su relación con el espacio geográfico. Otra particularidad que presenta el plan anterior, es el análisis y síntesis de los procesos geográficos un tanto disgregados. Es decir, aunque se presenten estructuralmente muy similares, existe una diferencia significativa.

Particularmente al revisar el plan 2011, se observa que el currículum ya no se organiza con base en contenidos, sino en aprendizajes esperados. Si bien, la estructuración del programa 2006 refleja un modelo tradicionalista por las características y particularidades mencionadas, estas trataron de ser superadas en el 2011 con la incorporación del enfoque del aprendizaje basado en competencias.

Cuadro 4

Estructura del programa de estudios 2011

PROGRAMA DE ESTUDIO 2011 GEOGRAFÍA DE MÉXICO Y DEL MUNDO			
Propósitos del estudio de la Geografía de México y del Mundo para la educación Secundaria			
<i>Enfoque didáctico</i>			<i>Organización de los aprendizajes</i>
Competencias			Ejes temáticos
Conceptos	Habilidades	Actitudes	1.- Espacio geográfico y mapas
Papel del alumno			2.- Componentes naturales
Papel del docente			3.-Componentes sociales y culturales
Modalidades de trabajo			4.- Componentes económicos
Secuencias didácticas	Proyectos	Estudios de caso	5.- Calidad de vida, ambiente y prevención de desastres
Recursos didácticos			Bloques de estudio
Descripción general del curso: Bloques I-V			

Elaboración propia, con base en el Programa de estudio 2011 Geografía de México y del Mundo.

El programa de la asignatura, como lo muestra el cuadro 4, está organizado por tres puntos esenciales. El primer punto son los **propósitos**⁶, estos contienen elementos de carácter integrador de saberes con habilidades cognitivas y sociales que contribuyen a la formación de competencias en el estudiante, tales como:

- Explicar relaciones entre componentes naturales, sociales, culturales, económicos y políticos del espacio geográfico para construir una visión integral del espacio en las escalas local, estatal, nacional, continental y mundial.
- Movilizar conceptos, habilidades y actitudes en situaciones de la vida cotidiana para asumirse como parte del espacio geográfico, valorar la diversidad natural, social, cultural y económica, y fortalecer la identidad nacional.
- Participar de manera informada, reflexiva y crítica en el espacio donde se habita para el cuidado y la conservación del ambiente así como para contribuir a la prevención de desastres.
- Relacionar los componentes naturales, sociales, culturales, económicos y políticos del espacio geográfico para profundizar en el estudio de México y del mundo.
- Valorar la diversidad natural, la dinámica de la población y las manifestaciones culturales en México y en el mundo para fortalecer la identidad nacional, así como adquirir conciencia de la desigualdad socioeconómica en diversas sociedades.
- Participar de manera consciente en el espacio geográfico para proponer medidas que contribuyan a la conservación del ambiente y la prevención de desastres en México y en el mundo.

⁶ Fuente: Programa de estudio 2011, Guía para el Maestro Secundaria, Geografía de México y del Mundo: 13-14.

El segundo punto esencial que se muestra es el **enfoque didáctico**. Este mismo tiene una perspectiva formativa e integral, parte de un desarrollo donde el papel del docente y alumno, así como la modalidad de trabajo y recursos didácticos, están diseñados desde la educación basada en competencias. Tal como se muestra en el cuadro 5 las características de las competencias se rigen a través del proceso cognitivo, procedimental y actitudinal.

Desde esa perspectiva de contribuir al logro de las competencias, así como, adquirir los rasgos del perfil de egreso, la asignatura de Geografía presenta cinco competencias básicas.

- **Manejo de información geográfica**
- **Valoración de la diversidad natural**
- **Aprecio de la diversidad social y cultural**
- **Reflexión de las diferencias socioeconómicas**
- **Participación en el espacio donde se vive.**

De acuerdo con el Plan de estudios 2011, Geografía de México y del mundo, las **competencias geográficas** son un medio esencial para la formación de los alumnos, dado que éstos actúen con base en sus experiencias, de forma consciente, razonada, reflexiva, autónoma y creativa. Por lo cual, las situaciones que se les presenten dentro y fuera de la escuela, serán afrontadas de manera crítica y razonada, permitiendo desenvolverse de la mejor manera en el espacio donde viven.

Cuadro 5 Ejes rectores en la Educación Basada en Competencia en la asignatura de Geografía

CONCEPTOS	HABILIDADES	ACTITUDES
Localización	Observación	Adquirir conciencia del espacio
Distribución	Análisis	Reconocer la identidad espacial
Diversidad	Integración	Valorar la diversidad del espacio
Cambio	Representación	Asumir los cambios del espacio
Relación	Interpretación	Saber vivir el espacio

Fuente: Programa de estudio 2011, Guía para el Maestro Secundaria, Geografía de México y del Mundo: 21.

De acuerdo con el programa de estudio, la interrelación que existe entre los tres ejes rectores basado en competencias, tiene un grado de cohesión que se pueden establecer relaciones horizontales y verticales de manera flexible entre los conceptos, las habilidades y las actitudes, por lo que puede relacionarse con más de una habilidad y una actitud, de acuerdo con los aprendizajes que se pretende que logren los alumnos (S.E.P., 2011).

Unas de las modalidades de trabajo que se proponen a lo largo del programa y en secuencias didácticas son estudio de caso y el método de proyectos. Esta última, muestra un poco de mayor acentuación, con ello, no quiere decir que exista una mayor importancia en relación a las otras modalidades, simplemente se subraya por el potencial académico-formativo que existe en su propuesta, elaboración y participación alumno-docente.

Por su parte, el alumno es considerado como sujeto activo, social que posibilita su aprendizaje y desarrollo en un entorno natural y social. Por otra parte, el papel del docente requiere que planifique e implemente estrategias de aprendizaje que facilite herramientas y guíe el aprendizaje, considerando conocimientos previos, expectativas, motivaciones e intereses, pero sobre todo tener presente el contexto social del alumno.

En cuanto a los recursos didácticos, una de las recomendaciones es el uso de imágenes geográficas, esto, con el objetivo de tener un acercamiento del espacio geográfico mediante la observación y su análisis. También se recomienda el uso de material cartográfico, lo cual permite al alumno de manera gráfica comprender los procesos espaciales, un pilar importante para el estudio de la geografía.

Otro de los recursos didácticos que presenta el programa con gran auge son las Tecnologías de la Información y la comunicación (TIC). En este contexto, el Internet junto con los recursos audiovisuales son una herramienta valiosa como medio para el aprendizaje. Y finalmente, presenta los libros y publicaciones periódicas, así como estadísticas y gráficas para que los alumnos obtengan fuentes de información y favorezcan el desarrollo de habilidades para adquirir, clasificar e interpretar información.

El tercer y último punto esencial se refiere a la **organización de los aprendizajes**. Bajo el enfoque basado en competencias la intención de integrar y vincular los contenidos de Geografía que se abordan en educación primaria y secundaria, y facilitar su aprendizaje, se definieron a partir de cinco ejes temáticos que contribuyen al tratamiento de los contenidos geográficos de forma organizada y sistemática.

A continuación se representa la organización de los contenidos en ejes temáticos, lo cuales promueven la construcción de una visión integral del espacio geográfico.

Cuadro 6 Organización de los aprendizajes

Espacio geográfico	Eje 1 Espacio geográfico y mapas	Bloque I
	Eje 2 Componentes naturales	Bloque II
	Eje 3 Componentes sociales y culturales	Bloque III
	Eje 4 Componentes económicos	Bloque IV
	Eje 5 Calidad de vida, ambiente y prevención de desastres	Bloque V

Fuente: Programa de estudio 2011, Guía para el Maestro Secundaria, Geografía de México y del Mundo: 34.

La organización de los ejes temáticos, de acuerdo con el programa de estudios, favorece que los alumnos establezcan relación entre los componentes del espacio geográfico vistos en años anteriores, de manera que un contenido pueda trabajarse en escalas de complejidad creciente (Programa de estudio 2011, Guía para el Maestro Secundaria, Geografía de México y del Mundo: 32).

A partir de la organización de los contenidos en ejes temáticos se pretende que sean vinculados necesariamente con las competencias geográficas. Si bien, es un proceso complejo, Porfirio Moran Oviedo menciona que la comprensión de las implicaciones de un plan de estudio debe de analizarse dentro de una perspectiva más amplia que solo la institución escolar (Pansza G, et al., 2006:144). Con ello, se reconoce la complejidad de implementar ciertas modificaciones desde contenidos hasta su aplicación dentro y fuera del aula.

En este caso, se analiza el programa de manera crítica por las implicaciones que trae el “ nuevo modelo basado en competencias”. Por ejemplo, la problemática que siguen presentando alumnos y maestros, aún cuando se ha realizado la comparación con el plan anterior, es el manejo de contenido. Es decir, el gran contenido cognitivo en muchas ocasiones sigue rebasando el nivel de balance en relación a lo procedimental y actitudinal.

La presentación de contenidos muestra una secuencia a través de cinco bloques, cada uno de ellos diseñados como apoyo didáctico al docente para trabajarse en un lapso de dos meses, un bimestre. Esta secuencia teóricamente permite el trabajo sistemático de los componentes del espacio geográfico a partir de los cinco ejes temáticos. Sin embargo, se rechaza el hecho de que el docente se convierta en un reproductor o ejecutor de modelos rígidos y prefabricados.

Estas reflexiones en torno al análisis del programa manifiesta el grado de complejidad que tiene la geografía escolar y concretamente el discurso en el aula. El estudio del espacio geográfico abordado desde una perspectiva formativa es un postulado que se refleja en cada uno de los bloques temáticos. Dentro de los elementos que se presentan son: eje temático, competencia que se favorece, aprendizajes esperados, contenido y finalmente un proyecto de investigación.

A continuación se presentan cada uno de los bloques de estudio con los elementos mencionados con anterioridad. [Véase en el anexo el contenido detallado de cada uno de ellos].

Bloque I

Este primer bloque marca el punto de partida tanto para el docente como para el alumno. Es de suma importancia que los nuevos aprendizajes desde un inicio sean relacionados con los conocimientos previos del alumno, estos, aunado a su espacio social permitirían una aprehensión de los mismos. Se sabe que el proceso de internalización y sobre todo de apropiación de aprendizajes puede ser decisivo si se tiene una adecuada metodología didáctica.

Un punto relevante de este bloque es el manejo adecuado de los contenidos. La sugerencia al docente es contar con una eficaz planeación de trabajo para ayudar al alumno en su comprensión de lo que es el espacio geográfico. Asimismo, se describe al final del bloque la importancia de las representaciones geográficas, utilidad de la información y la presentación de resultados.

En ese apartado se manejan los sistemas de información geográfica que pudieran llegar a ser un atractivo para el alumno con la presentación de imágenes satelitales, GPS, las TIC principalmente. “En esencia, el acto cognoscente sigue siendo el mismo, existe una realidad objetiva que el sujeto debe captar. La tecnología puede ser un medio para ello, ofrece instrumentos para este acercamiento presumiblemente neutral” (Pansza G, et al., 2006:81).

Bloque II Diversidad natural de la Tierra

En el segundo bloque muestra la diversidad natural como eje temático, su principal competencia a desarrollar es la valoración de la misma, incluso dentro de los aprendizajes esperados se puntualiza la importancia y relación de los componentes naturales con la biodiversidad de su entorno. Las categorías de análisis espacial de mayor aplicación son lugar, región y territorio. A lo largo del bloque se consideran las principales relaciones entre los elementos y procesos naturales, por lo que es recomendable una descripción puntual de la dinámica de la Tierra, sin caer en la adquisición del conocimiento solo como una copia de la realidad.

Bloque III Dinámica de la población

Comprendido el concepto de espacio geográfico en los alumnos y los elementos naturales que lo integran, el tercer bloque es la dinámica de la población. En éste, los componentes sociales se integran para el reconocimiento, distinción y análisis de los factores que inciden en la dinámica poblacional.

Si bien es cierto que no todos los aprendizajes presentan un mismo grado de dificultad, el proceso de construcción de conocimiento debe tener un abanico de oportunidades para su comprensión de tal manera que el docente facilite todas esas herramientas y participe en el proceso a partir de un proyecto o estudio de caso, entre otros.

Bloque IV Espacios económicos y desigualdad socioeconómica.

El cuarto bloque se fundamenta prioritariamente en los contenidos relacionados con los espacios en diferentes escalas, lo que permite conocer la relación de los recursos naturales y las actividades económicas, así como su localización y distribución desde lo local a lo global. Para el desarrollo de este bloque su principal competencia a desarrollar es la reflexión de las diferencias socioeconómicas.

Cabe señalar, que no basta con el solo hecho de comparar y ubicar su distribución de las regiones económicas, debe considerar que el alumno aprende esos contenidos a través de un proceso de construcción personal. Lo cual implica vincular estos conocimientos con un proceso activo del alumno y no reactivo ante una evaluación del docente.

Bloque V Nuestro mundo

Este último, su eje temático está enfocado a explicar las relaciones de la calidad de vida y la sustentabilidad del ambiente, así como prevención de los principales riesgos y su vulnerabilidad. Sin embargo, cabe señalar que existen dos puntos clave que siguen estando presentes en la mayoría de los bloques.

En primer lugar la excesiva carga de contenidos. Se observa que por lo menos quince temas en este bloque teóricamente deben ser cubiertos en un lapso de dos meses, de los cuales, diez temas son de vital importancia como lo son áreas naturales, el tema de riesgos prevención y vulnerabilidad entre otros; de ahí la importancia de buscar alternativas de enseñanza. En esa perspectiva, el docente debe optar por una metodología didáctica adecuada, lo cual equivale a intervenir a través de estrategias y actividades concretas, activas y graduales, así como el espacio y tiempo.

En segundo lugar, el grado de profundidad de los contenidos reflejados en aprendizajes. Desafortunadamente el aglutinamiento de contenidos sigue estando presente desde el plan del 2006, quizá ahora con el enfoque de competencias se pretenda subsanar el problema de contenidos articulados. Sin embargo, la inclinación hacia los contenidos por parte de las autoridades escolares, a su vez por subdirecciones administrativas y las pruebas como “Enlace” orillan a tener una lucha constante entre saber conocer, saber hacer y saber ser⁷.

Como se ha analizado, el plan de estudios 2011 centra la atención en el logro de los aprendizajes esperados entendidos como “ indicadores de logro que, en términos de la temporalidad establecida en los programas de estudio, definen lo que se espera de cada alumno en cuanto al saber, saber hacer y saber ser, por su puesto con un gran acentuación hacia lo conceptual y no a lo procedimental y actitudinal (Programa de estudios 2011, Geografía de México y del Mundo:70).

⁷ Antoni Zabala, Laia Arnau. “11 ideas clave, Cómo aprender y enseñar competencias”. Col. Ideas Clave. 3. Ed. Grao. Barcelona, 2007
<http://www.xtec.cat/~ilopez15/materials/competenciesbasiques/comoaprenderyensenarcompetencias.pdf>
Consultado 28 de Enero 2013.

Capítulo 2. La enseñanza basada en competencias

2.1 Enseñanza basada en competencias

Desde la década de 1990 el enfoque de la educación basado en competencias se consolidó como uno de los pilares a desarrollar en Estados Unidos, Canadá, Europa y, actualmente, en la mayoría de los países latinoamericanos como parte fundamental frente a los numerosos desafíos políticos, económicos y sociales.

De acuerdo con el informe de la UNESCO presidido por Jacques Delors (1997), el cual pretende reflexionar sobre la educación como el instrumento indispensable para afrontar los cambios vertiginosos, así como las problemáticas de exclusión y desigualdades a nivel mundial. Por lo que la interdependencia global exige una reflexión sobre la educación con el objetivo de responder a los múltiples retos de la sociedad de la información.

El análisis de este enfoque, ha generado diversas posturas y argumentaciones, entre las cuales está un énfasis en el aspecto económico y político, que emite lineamientos a los sistemas educativos en función de las necesidades del sector productivo. Otra postura argumenta una formación integral de individuos que permita cubrir un conjunto de necesidades fundamentales, que coadyuve en su desenvolvimiento en diversos contextos.

En una perspectiva diferente, de acuerdo con (Rueda, 2009), los esfuerzos se han dirigido a señalar aquellos "saberes necesarios para la educación del futuro" como conocer la naturaleza misma del conocimiento, al mismo tiempo cómo utilizarlo y qué herramientas se necesitan para generar y poner en práctica otro conocimiento.

A través del enfoque basado en competencias, se propone desarrollar cambios en la estructura educativa, gestión educativa, en cuestiones curriculares, metodologías, entre otras. Prácticamente tiene que ver con tres ámbitos: “cómo se entiende el aprendizaje y cómo se define al alumno; cómo se entiende la enseñanza y cómo se define al maestro y su rol” (Aguerrondo, 2009).

La presencia de este enfoque concibe al alumno no como un objeto de enseñanza, sino un sujeto de aprendizaje activo, y enseñar significa organizar experiencias de aprendizaje para que el alumno construya su propio aprendizaje. Por lo tanto, los docentes son considerados el eje del proceso educativo encargados de desarrollar y potencializar competencias durante la etapa escolar. Esto supone una transformación relevante de los profesores en su práctica docente en el aula, así como sus competencias profesionales.

En ese contexto, como se pudo analizar en el capítulo anterior, el programa de estudios tiene como objetivo educar bajo la mirada en competencias. Incluso la tarea fundamental es el desarrollo de las mismas, pero ¿en qué consisten las competencias?

El documento del Proyecto Tuning para América Latina (PTAL)⁸ define a las competencias como “ las capacidades que todos los seres humanos necesitan para resolver, de manera eficaz y autónoma, las situaciones de la vida”.

Sin embargo, hay que tomar en cuenta que las competencias son capacidades desarrolladas, las cuales se ponen a prueba en diferentes circunstancias, pero no siempre toda capacidad es una competencia. Por ejemplo, Mabel Bellocchio en su libro “Educación basada en competencias y constructivismo”, menciona, “cualquier niño de diez años es capaz de tocar el piano, pero pocos son los que han desarrollado la competencia de hacerlo” (Bellocchio, 2010:13).

⁸ El Proyecto Tuning para América Latina es un programa de integración y participación de instituciones de educación superior, en torno a la educación basada en competencias cuya meta es intercambiar información para el desarrollo de la calidad, efectividad y transparencia.

Otro de los conceptos que se asocian al desarrollo de capacidades y que determina el proceso que transita de teoría a la práctica, es la de transferencia del conocimiento. La transferencia de conocimiento es el traslado de saber general a una situación concreta, esa movilización de saberes trasciende los límites académicos hacia prácticas sociales.

Asimismo, la transferencia de conocimiento no es automática, expresa (Perrenaud, 2006), la cual, se debe a partir de una acción reflexiva en situaciones que permita la movilización de conocimientos, es decir prácticas cotidianas, saber hacer. El ejemplo que menciona el mismo autor citado en (Bellocchio, 2010:14) ilustra que quien tiene la competencia para orientarse en una ciudad desconocida es capaz de leer un mapa, un plano y es capaz de ubicarse en un punto del mismo. Además, tiene la facultad de pedir referencias, información y por supuesto, dispone de conocimientos, como: escala geográfica, elementos de topografía, señales geográficas, etc.

Figura 1 Características esenciales de las competencias:



Elaboración propia a partir de (Bellocchio, 2010:14-15)

Por su parte autores como Sergio Tobón, Pimienta Prieto y Juan A. García definen las competencias como “actuaciones integrales ante actividades y problemas del contexto, con idoneidad⁹ y compromiso ético, integrando el saber ser, el saber hacer y el saber conocer en una perspectiva de mejora continua” (Tobón, et al., 2010:26).

Cuadro 7 Estructura y componentes de los tres saberes elaborado por (Tobón, 2010):

Estructura y componentes de los tres saberes: ser, hacer y conocer			
	Saber ser	Saber hacer	Saber conocer
Estructura	Aborda los procesos afectivo-motivacionales de las competencias.	Se refiere a los procesos del hacer, como el desempeño con base en procedimientos.	Se basa en procesos cognoscitivos.
Componentes	.-Actitudes (son disposiciones a la acción y constituyen una puesta en práctica de los valores). .-Valores (son disposiciones afectivas estables a actuar de una determinada manera). .-Estrategias afectivo-motivacionales (son acciones que realiza la persona para mejorar su desempeño en el ser).	.-Habilidades técnicas (son parte de las habilidades procedimentales). .-Habilidades procedimentales (son un hacer ante actividades). .-Estrategias del saber hacer (son acciones planeadas de la persona para lograr un excelente desempeño en el hacer).	.-Conceptos (son procesos cognoscitivos regulares de representación del conocimiento formal). .-Teorías (son conjuntos articulados de conceptos en torno a explicar un fenómeno). .-Estrategias cognoscitivas (son acciones planeadas de la persona en torno a cómo mejorar la apropiación de conceptos y teorías, así como su aplicación y mejora).

⁹ Edgar Morín, 1990. “Introducción al pensamiento complejo”. Definido en el artículo “Competencias”: Aciertos, Razones y Faltantes. Por Rafael Becerra Cornejo. Idoneidad: Persona apta con respecto al desempeño frente a una necesidad. Constructo retomado de <http://www.didactica.umich.mx/memorias/xiiequad/ponencias/17.pdf>. Consultado 3 de Febrero de 2013

La aportación de estos tres saberes para la enseñanza basada en competencias se convierte en los tres ejes que todo docente debe desarrollar y evaluar. El rol del docente se aleja de lo tradicional basado en el hacer aprender más que enseñar. Esta situación tiene consecuencias para el profesor, su rol como docente, nueva concepción de la enseñanza, metodologías y por consiguiente diferente evaluación.

El rol del docente se convierte en proveedor de los medios necesarios para situar al alumno en ambientes de aprendizaje efectivos. También el docente, es el responsable de conducir al alumno con procedimientos e instrumentos óptimos para desarrollar sus perspectivas y representaciones de la realidad. Si bien, el alumno es responsable de su propia construcción del conocimiento, se requiere una orientación que contribuya al monitoreo y evaluación de los tres saberes mencionados con anterioridad.

Otra de las características que fomenta este enfoque es crear o utilizar otros medios de enseñanza como la tecnología y considerar los saberes como recursos para movilizarlos en situaciones que requieran una o más competencias. Establecer mecanismos que promuevan la conducción de proyectos con los alumnos, así mismo promuevan una práctica reflexiva innovadora.

La evaluación¹⁰ basada en competencias también implica un cambio en la función del docente, esta supera criterios establecidos con instrumentos evaluativos basados en la evidencia numérica y constatación de saberes cognitivos. Menciona (Tobón, et al., 2010), que la evaluación va más allá, “considera el ritmo de aprendizaje de los estudiantes, indaga sobre estrategias de aprendizaje, toma en cuenta la cultura de los jóvenes, y con base en ello, busca escenarios, ambientes y actividades éticas propicias para el desarrollo de competencias”.

¹⁰ Ejemplo de instrumento evaluativo (rúbrica) ubicado en anexos

2.2 La enseñanza y el aprendizaje geográfico en el aula basado en competencias

Desde la perspectiva formativa de la asignatura, el alumno y el docente forman parte de un proceso activo que contribuye al logro de propósitos de estudio de la asignatura. Sin embargo, el papel del alumno (de acuerdo con el Programa de estudio 2011 de Geografía de México y del Mundo) tiene la finalidad de adquirir conciencia y control de su aprendizaje. Es decir, como constructor de su conocimiento, él mismo, conocerá y desarrollará una serie de conceptos habilidades y actitudes que lo conduzcan a tomar decisiones informadas, así como responsables.

El problema radica, menciona (Mauri,1999), cuando el aprendizaje escolar consiste en:

- Conocer las respuestas correctas a las preguntas que formula el profesorado.
- En solo adquirir los conocimientos relevantes de una cultura.

Esta problemática escolar parece estar tan arraigada en la asignatura de geografía, donde el profesorado en la mayoría de los casos dedica la mayor parte del tiempo a formular preguntas con la finalidad de comprobar si éste dispone o no del repertorio adecuado de respuestas. Este sistema de enseñanza permite al profesorado identificar, el acierto o el error y adjudicarle, también un premio o castigo (Mauri, 1999:67).

En esa primera visión del profesorado, menciona (Mauri,1999), no solo identifica la función de educar, sino con la de un experto que conoce a fondo la materia, y por la autoridad que le confiere su posición mantiene un control sobre la conducta del alumnado.

En la segunda visión muy usual, aunque exista la educación basada en competencias en el programa de Geografía 2011, es la de concebir al alumno como procesador de información. En este sentido, la actividad principal del profesorado es la de comportarse como un erudito, capacitado e informador que facilite a los alumnos múltiples tareas. Sin embargo, a diferencia de la visión anterior el mismo está convencido en que el alumno es un contenedor de conocimientos y entre más tareas, trabajos e información que emita, el alumno adquiere los conocimientos relevantes de la Geografía.

Dentro de esas concepciones del aprendizaje y enseñanza más habituales entre los docentes, Mario Carretero en su libro *Constructivismo y Educación*, apunta que “la historia, geografía y las ciencias sociales solían (y a veces suelen) presentarse como disciplinas para cuyo aprendizaje no es necesario razonar, ni pensar, sino solamente observar y recodar lo que alguien seleccionó según su propia teoría y según sus intereses” (Carretero, 2009:166).

Sin embargo, ¿qué sucede si los profesores, educadores (entre otros) nos interrogamos sobre la enseñanza de estas asignaturas tanto en su relación con la esencia de ese conocimiento, como con sus métodos y problemas, y por su puesto con los valores que se pretenden fomentar? Es decir, “¿Qué sucede cuando empezamos a pensar cuáles son las pruebas más adecuadas, para fundamentar determinados hechos o determinadas posiciones?” (Carretero, 2009).

En ocasiones se llega a afirmar por parte de algunos docentes que los alumnos lograron alcanzar los aprendizajes esperados, sin embargo esta visión puede originar que se pierda de vista que el aprendizaje es un proceso y no un producto.

Por lo tanto el aprendizaje definido por (Herrero, 1995) citado por (Juárez, 2003:13) se concibe como:

“El proceso mediante el cual un sujeto adquiere destrezas o habilidades prácticas, incorpora contenidos informativos o adopta nuevas estrategias de conocimiento y acción”.

La definición define el carácter del sujeto vinculado a un proceso como resultado de la adquisición activa en la construcción de nuevos conocimientos ya adquiridos y almacenados en nuestra memoria semántica. Además el aprendizaje está influido por lo que ya sabemos, produciendo reorganizaciones sucesivas de conocimiento adquiridos al combinarse con los conocimientos nuevos “ (Castejón, Navas, 2009:85).

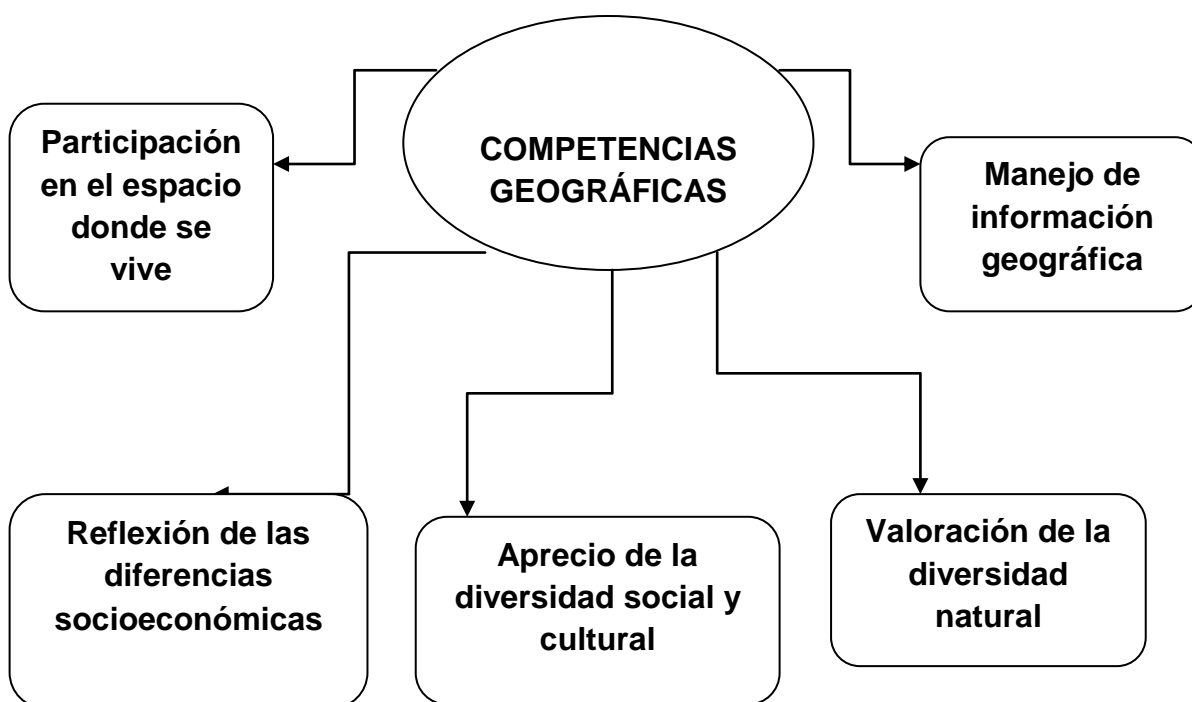
Estas características propias del proceso de aprendizaje influyen en la formación del alumno, a través de la Geografía, la cual debe realizarse en un marco teórico presidido por dos aspectos, pensamiento geográfico y en las teorías de aprendizaje. Estas ayudarán a implementar una serie de actividades educativas, en las cuales pretenden alcanzar un saber geográfico racionalizado que permita la formación de personas libres y críticas (Juárez, 2003:14)

Una consideración crítica defiende que, al igual que ocurre con el espacio, la escuela y la enseñanza, programas de estudio, etc., tampoco son neutras, sino que cumplen una función social y política, y estas obedecen a ciertos grupos de intereses supranacionales. Es por ello que los conceptos reconocimiento y reinención, en el aprendizaje en el aula, conceptualizados por Paulo Freire, deben estar presentes en el aprendizaje geográfico.

Desde el punto de vista didáctico, el enfoque de la asignatura considera que el aprendizaje es un proceso que se construye y desarrolla a lo largo de la vida, a partir de la participación de los alumnos, en la recuperación y movilización de sus experiencias previas e intereses, la interacción con el espacio y el trabajo colaborativo.

El estudio del espacio geográfico en educación básica se sustenta en la reflexión de las experiencias cotidianas de los alumnos. Esto supone una vinculación con el lugar donde se desenvuelven para desarrollar las competencias necesarias. Para enfrentar las limitaciones expuestas con anterioridad, el programa de estudios desde su visión formativa, propone una enseñanza basada en competencias. Son cinco las competencias geográficas que se proponen en el programa de estudios 2011, Geografía de México y del Mundo.

Figura 2 Competencias Geográficas



Elaboración propia, basado en el Programa de estudio 2011, Guía para el Maestro Secundaria, Geografía de México y del Mundo: 21.

Estas competencias geográficas son un medio para la formación de los alumnos, dado que orientan a que éstos actúen con base en sus experiencias, de forma, consciente, razonada, reflexiva, autónoma y creativa en situaciones que se les presenten dentro y fuera de la escuela.

Con ello, se busca contribuir a la formación del alumno en geografía, tomando en cuenta los ámbitos de su desarrollo cognitivo, social, motriz, interpersonal e intrapersonal, los cuales se interrelacionan, de tal manera que los alumnos perciben el espacio geográfico en un ámbito social.

Como alternativa para abordar las problemáticas relacionadas con los modelos y enfoques pedagógicos tradicionales, como el conductismo, el cognoscitismo y el constructivismo, el modelo basado en competencias es ahora una alternativa para la enseñanza de la Geografía. Aunque se apoyen en algunos de estos planteamientos teóricos y metodológicos, sus nuevas perspectivas transitan de los contenidos a la lógica de la acción (Tobón, et al., 2010:25).

La enseñanza de la geografía basada en estos principios junto con las articulaciones necesarias (Programas, planeación docente, metodología-alumno) tiene la posibilidad de formar estudiantes con muchos conocimientos; sin embargo, para que sean competentes es necesario que aprendan a aplicarlos en actividades y problemas con calidad, integrando una actuación ética, con base en valores y actitudes (Tobón, et al., 2010:27).

Por todo lo anterior, es necesario que la geografía en el aula basada en competencias integre las diferentes áreas del currículo para que los estudiantes de primero de secundaria, aprendan a actuar con base en el saber hacer, el saber conocer y el saber ser, con el fin de alcanzar determinados propósitos pertinentes en el contexto. Por lo tanto, una competencia, no es solo procesos cognitivos procedimentales y actitudinales por separado, sino una interacción en su conjunto para un determinado fin en el contexto adecuado.

2.3 Punto de encuentro entre la enseñanza basada en competencias y el constructivismo

La relación de la enseñanza basada en competencias y el constructivismo para algunos autores no existe porque significa incorporar dos modelos diferentes. Es decir, la EBC (educación basada en competencias), es un “modelo teórico” innovador que promete ser la respuesta idónea para afrontar las necesidades educativas y socioculturales, mientras el constructivismo fue otro modelo que en su momento respondió como paradigma prevaleciente a las necesidades de su tiempo.

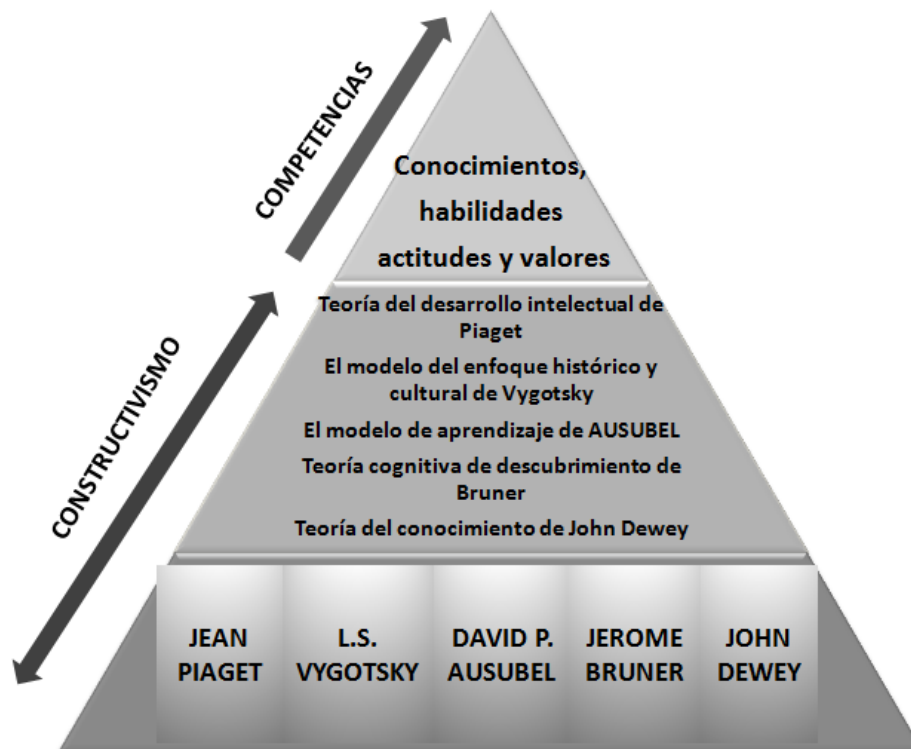
Las controversias en relación a su origen y sus elementos epistemológicos prevalecen a tal grado que la dificultad para comprender estos procesos educativos de alguna forma provoca confrontación. Para algunos docentes, surgen cuestionamientos en relación al enfoque de los mismos, tales como: ¿es un enfoque o es un modelo?, incluso provoca rechazo debido a la metodología de trabajo.

La EBC como se ha mencionado en páginas anteriores, busca una formación integral del individuo con base al desarrollo de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes dispuestas a ponerse en práctica en situaciones que requieran el uso de una o varias de esas competencias. Sin embargo, es necesario retomar que esas competencias son capacidades desarrolladas y que por sí solas no se desarrollan, se necesita de un proceso, el cual involucra “el aprendizaje”. Es en este punto donde se empieza a reconocer que el discurso de la EBC al momento de ponerse en práctica se ve obligado a tener un soporte que le permita desarrollar y alcanzar esas competencias.

Asimismo, la EBC apuesta por una transferencia de conocimiento, de lo teórico a lo práctico, pero además en situaciones y contextos reales esto con el objetivo de poner en práctica esos saberes (conocer, hacer y ser). Sin embargo, por un lado, para que exista el primer paso de transferencia se requiere un conjunto de saberes, es decir, conocimientos. Por otro lado, para poner en práctica esos conocimientos se requieren actividades de reflexión.

Por lo tanto, en esta etapa la EBC requiere de un soporte, que le permita saber cómo se adquiere el conocimiento, en qué momento se convierte en aprendizaje, qué tipo de aprendizaje debe ser fomentado, si la enseñanza se centra en el proceso de aprendizaje del alumno y no en la enseñanza de contenido, etc. Todos estos cuestionamientos deben ser resueltos para obtener la primera etapa de transferencia del conocimiento.

Figura 3 Constructivismo y desarrollo de competencias



Elaboración propia con información de (Mazarío, Mazarío, 2013), (Carretero, 2009), (Díaz, Hernández, 2002), (Rosa, 2004).

Ahora bien, ¿el modelo constructivista se quedó en el pasado? , ¿de qué manera influye el constructivismo en la EBC? y finalmente ¿qué elementos del constructivismo le dan soporte al enfoque basado en competencias?¹¹.

Está sustentado y hay cierto consenso en que el punto de encuentro entre la enseñanza basada en competencias y el constructivismo se ve concretizado en el proceso y desarrollo de competencias en el alumno, tal como se muestra en la figura 3. Por lo tanto, la base en la cual se construyen las competencias sigue siendo los procesos cognitivos considerados en el constructivismo, porque, para desarrollarlas es necesario modificar las estructuras cognitivas de los estudiantes.

Esta doble participación implica que las estructuras cognitivas del individuo, al igual que las competencias, están en permanente construcción. Esta característica en la cual el conocimiento se organiza con base en estructuras cognitivas que suelen moverse y reacomodarse vinculan aún más el punto de encuentro mencionado con anterioridad. También, se debe tomar en consideración que en muchas opiniones la EBC tiene la concepción de ser totalmente inmediata, una concepción errónea si se considera el punto de encuentro.

Finalmente, se puede considerar que la EBC es un enfoque y no un modelo teórico. De acuerdo con algunas características que presenta la EBC, esta carece de ciertos fundamentos epistemológicos propios de un modelo, por lo cual retoma ciertos elementos para fundamentar una visión con base en el conductismo (actitudes y valores), de carácter funcional (pragmatismo del conocimiento) y el constructivismo (formación de aprendizajes). Según, (Bellocchio, 2010) " el reto de articular conceptos, procedimientos, actitudes y valores de cuño piagetano, cuyo más alto exponente es Lawrence Kohlberg", también corresponde al constructivismo.

¹¹ Cabe destacar que estos cuestionamientos serán abordados a profundidad en el siguiente capítulo.

Capítulo 3. La construcción del Aprendizaje

3.1 El constructivismo como construcción del aprendizaje

Es importante señalar que la concepción que se tiene a partir de las diferentes perspectivas epistemológicas en la educación ha permitido retomar un enfoque diferente acerca del conocimiento. Sin embargo, para abordar el proceso de construcción del aprendizaje es necesario responder las siguientes preguntas ¿Qué es conocimiento? y ¿Desde qué enfoque y perspectivas se aborda?. En la actualidad se discute mucho acerca de los efectos de la globalización y su repercusión en la educación, pero de qué manera y cómo se están afrontando esos cambios en la educación básica y sobre todo en Geografía en primero de secundaria. Estos son solo algunos cuestionamientos que se retomarán para sustentar la propuesta socioeducativa actual, una perspectiva constructivista.

Abordar el constructivismo supone vincularlo a la epistemología, palabra que proviene del término griego episteme que significa conocimiento. De tal manera que mucho tiempo la epistemología ha sido una rama de la filosofía, delimitando su estudio a fundamentos, metodología y validez de la cognición humana (Zubiría, 2004:15).

El enfoque constructivista forma parte de una nueva alternativa de investigación que ha estado inmersa en los últimos años en la educación, rompiendo con ciertos enfoques tradicionales y con perspectivas contrarias a ellos. Como se ha mencionado, la globalización, la sociedad del conocimiento y los sistemas socioeconómicos se complejizan cada vez más, por lo que se requiere de individuos competentes activos y autónomos, capaces de procesar y transformar el conocimiento. En ese sentido, el constructivismo como escuela de pensamiento y conjunto de teorías del aprendizaje resulta ser una clara alternativa para la modernización de los modelos educativos actuales (Remy, 2004:11).

Desde esa perspectiva los modelos educativos se han ido transformando mediante mecanismos que permitan al alumno generar su propio conocimiento, sin embargo podría parecer muy simple y muy sencillo. En ese contexto muchos docentes han puesto de moda estos argumentos y en muchas ocasiones en duda. Por lo que es evidente que la falta de profundización en el tema incluso pudiera llegar a ser un tema elocuente, contradictoriamente, sin embargo es relevante señalar que este enfoque mantiene otra perspectiva y otra manera para abordar la realidad y el conocimiento.

“El conocimiento es un proceso psíquico que acontece en la mente de un hombre; es también un producto colectivo social, que comparten muchos individuos” (Villoro, 1982:11).

Básicamente esta definición alude el hecho de mantener un proceso en dos etapas.

La primera etapa la concibe de manera individual. Por lo tanto el primer proceso es a partir de su concepción de la realidad, es decir; un proceso mental propio de un sujeto para percibir la realidad. Esto significa que los esquemas de conocimiento son conformados por diferentes medios de manera sistémica y estructurada.

La aportación de Piaget (1978) con respecto a que la inteligencia atraviesa fases cualitativamente distintas, refuerza esta primera etapa. El menciona que cuando se pasa de un estadio a otro se adquieren esquemas y estructuras nuevas. Es decir, una serie de elementos que, una vez que interactúan entre sí producen mejores resultados y no así por separado (Carretero,1997:43).

La segunda etapa no se disocia de la primera en tiempo y espacio.

La complejidad individual es tal que, al ponernos en el centro de nuestro mundo, compartimos concepciones de la realidad a lado de muchos individuos (familia, amigos, compañeros) la parte comunitaria social. Es así como el conocimiento es un producto de la interacción social y de la cultura como menciona Vygotsky(1978), quien el percibe al sujeto como un ser eminentemente social y al conocimiento como parte de un mismo producto social. Por lo tanto, Ser sujeto, es desarrollar una capacidad autónoma, pero al mismo tiempo interdependiente de los demás.

Lejos de haber oposición entre conocimiento y realidad, aparece la relación entre las representaciones mentales del mundo y éste como fases de un proceso único, en que no hay ni oposición ni agregación de ambas, sino más bien un proceso de mutua relación y acción. El conocimiento ayuda a modificar la realidad y ésta actúa modificando el conocimiento.¹²

Para el constructivismo la realidad se define por la “construcción de significados individuales provenientes de la co-construcción del individuo con su entorno, donde la capacidad para imitar o reconocer literalmente la realidad resulta inexistente, contando únicamente con la construcción de modelos de proximidad a consecuencia de procesos de comunicación oral”, es así como el lenguaje es el medio y/o parte de los instrumentos para establecer relaciones entre los individuos y su medio, y por consecuencia los actos de conocer, representar y transformar la vida social (Remy, 2004:16-17).

¹² *Metodología de la investigación*. Dirección Nacional de Servicios Académicos Virtuales. Universidad Nacional de Colombia. www.virtual.unal.edu.co/cursos/IDEA/2007219/lecciones/cap_2/sub6.html , consultado 18/10/2012.

El constructivismo como construcción del aprendizaje en el aula es un proceso complejo mas no imposible de desarrollar. El enfoque que nos muestran los autores como Mario Carretero (2009), Cesar Coll (1990), Juan I. Pozo (2006), incluso Díaz Barriga (1998), entre otros, marcan un punto de encuentro y relación con ciertos paradigmas que han tratado dar respuesta a las necesidades educativas a lo largo de mucho tiempo.

Uno de estos paradigmas es el humanismo, donde la educación se interesa por la creación de contextos adecuados para la expresión, desarrollo y promoción de la afectividad. Otro de los paradigmas que dentro de sus postulados forman parte en el sustento constructivista es el cognitivo: la teoría cognitiva proporciona en el marco de los procesos de E-A, desarrollar habilidades de aprender a aprender, así como capacidades para el aprendizaje. Su énfasis radica en la comprensión a partir de ideas previas de los alumnos, es decir; procesos cognitivos.

Asimismo, el paradigma psicogenético también es parte de este proceso del constructivismo sus orígenes datan de la tercera década del siglo XX y se encuentran en los primeros trabajos realizados por Jean Piaget (1930) sobre la lógica y el pensamiento verbal de los niños. El cual, menciona que un aprendiz posee conocimientos e instrumentos intelectuales tales como: estructuras y esquemas; competencia cognitiva.

Y por último, el paradigma sociocultural desarrollado por Vigotsky entre 1925-1934. Menciona que la adquisición de los instrumentos cognitivos depende en gran medida del medio social en el que vive el sujeto. La historia personal de cada sujeto, clase social, época histórica, herramientas a su disposición, son variables que no solo apoyan el aprendizaje sino que son parte integral de él (Carretero, 2009).

De acuerdo con el sustento teórico que nos muestra el constructivismo como construcción del aprendizaje, señala dos características principales. Según (Mauri, 1999:72), el aprendizaje entendido como construcción de conocimientos supone entender la dimensión de éste como producto y proceso, es decir, el camino por el que el alumnado elabora personalmente los conocimientos.

En cualquier caso, estas dos dimensiones requieren un proceso activo del alumno tanto individual como socialmente, puede ser sincrónico o asincrónico. Esto, supone formular la siguiente pregunta:

¿Qué se busca en el alumno, una apropiación y construcción de conocimientos propios? o ¿Una réplica exacta de contenidos?.

Como respuesta, la posición constructivista retoma que el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción propia del sujeto. Dicha construcción requiere de instrumentos esenciales, tales como: “esquemas de conocimientos”.

Estos, son una representación mental de una situación concreta o de un concepto que permite manejarlos internamente y enfrentarse a situaciones iguales o parecidas en la realidad, estos pueden ser simples o complejos, por lo que su representación del mundo dependerá de sus esquemas de conocimiento. (Carretero, 2009:23).

Cabe señalar que la aportación de Piaget en cuanto a la inteligencia atraviesa fases cualitativamente distintas, menciona que además de los esquemas de conocimientos se adquieren estructuras nuevas. Las cuales consisten en una serie de elementos que interactúan entre sí produciendo un resultado muy diferente en suma que tomándolos por separado (Carretero, 2009).

A diferencia de los postulados piagetanos la contribución de Vigostky difiere en buena medida sobre las relaciones entre desarrollo cognitivo y aprendizaje. Para este último, los procesos cognitivos sugieren una dimensión social y cultural, el cual mantiene que “todos los procesos psicológicos superiores (comunicación, lenguaje, razonamiento, etc) se adquieren primero en un contexto social y luego se internalizan. Por lo que esta internalización es un producto del uso de un determinado comportamiento cognitivo en un contexto social” (Carretero, 2009:28).

En cuanto a la concepción de que el aprendizaje debe ser una actividad significativa, la aportación de Ausubel (1983) se adhiere a un conjunto de postulados en contra del conductismo. El discrepa con la visión de que el aprendizaje debe basarse en el proceso repetitivo así como la división del conocimiento segmentado por partes. Por lo tanto, es preciso tomar en cuenta que el alumno no es una hoja en blanco, sino, que posee ya un conocimiento previo, por lo que el proceso consiste en relacionar el nuevo conocimiento con el viejo.

Con todo lo anterior, se puede puntualizar que el conocimiento no se recibe de forma pasiva, sino, a partir de un proceso que construye y reconstruye el sujeto en un ambiente social con instrumentos de aprendizaje que le permiten percibir la realidad de manera activa y reflexiva. Por lo tanto, el aprendizaje es el proceso y producto de una adquisición activa de conocimientos nuevos totalmente interrelacionados con los previos, que son incorporados a esquemas y estructuras de conocimiento situados en el sujeto.

3.2 El enfoque constructivista en el proceso de enseñanza-aprendizaje

En ocasiones menciona (Diaz, 1998:165) se llega a afirmar que los alumnos lograron algunos aprendizajes; esta forma coloquial puede originar que se pierda de vista que el aprendizaje es un proceso. En el fondo esta problemática continúa desde la perspectiva totalmente conductista, donde se concibe el aprendizaje como un producto.

Como se ha planteado, el constructivismo se fundamenta en la idea según la cual el individuo (tanto en aspectos cognitivos sociales y afectivos) no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado entre esos dos factores” (Carretero, 2009:22-23).

Desde este enfoque, los procesos de enseñanza y aprendizaje han ido transformándose partiendo de una serie de acciones enfocadas al desarrollo de un proceso de construcción. Un punto de partida para el aprendizaje y desarrollo de habilidades en los aspectos mencionados con anterioridad, señala (Miras, 2000), son tres cuestiones: el estado inicial de los alumnos, los conocimientos previos y los esquemas de conocimiento.

El primero de ellos, está en función de una determinada disposición de los alumnos para llevar a cabo el aprendizaje que se les plantea. Esta disposición con la que abordan la situación de nuevos contenidos surge de la confluencia de numerosos factores, tales como el grado de equilibrio del alumno, autoimagen es decir; su autoestima. También está presente su capacidad para asumir riesgos y esfuerzos frente al aprendizaje. Asimismo, el interés que tenga el alumno con la asignatura, las expectativas que tenga hacia el profesor. Seguido de ello, las capacidades, estrategias y habilidades generales que tenga el alumno ante cualquier situación de aprendizaje, ya sea interpersonal o intrapersonal.

La segunda cuestión son los conocimientos previos del alumno. Tal como señala (Coll C. , 1990) “ cuando un alumno se enfrenta a nuevo contenido a aprender, lo hace siempre armado con una serie de conceptos, representaciones y conocimientos, adquiridos en el transcurso de sus experiencias previas”. Por lo tanto, un aprendizaje es tanto más significativo cuando el alumno es capaz de establecer relaciones con sentido que le permiten vincular y abordar ese nuevo conocimiento.

El tercer aspecto son los esquemas de conocimiento. Un esquema de conocimiento se define como “ la representación que posee una persona en un momento determinado de su historia sobre una parcela de la realidad” (Coll C. , 1983). Esta definición implica que los alumnos no tienen una visión global de la realidad, sino un conocimiento de aspectos de la realidad que les han permitido entrar en contacto con la misma.

Con relación a las tres cuestiones mencionadas, el aprendizaje escolar desde la visión constructivista refuerza la idea de que los alumnos son quienes elaboran sus conocimientos mediante la actividad personal y social. Por todo ello, la enseñanza consiste en prestarle al alumnado la ayuda que necesita para que vaya construyéndolos (Mauri, 1999).

De acuerdo con (Rosa, 2004:40) “una situación de enseñanza y aprendizaje es el resultado de la conjunción de varios sistemas: a) el sistema del profesor; b) el sistema del alumno, y c) el espacio de interacción en el que se desarrollan las operaciones de los anteriores”.

En el marco de este análisis, se supone una adecuada interacción de los dos sistemas y un espacio con todos los elementos necesarios. Esto se inserta en una concepción contraria donde las funciones del docente se reducen a solo acciones mecánicas, como son: aplicar mecanismos de reforzamiento para conocer solo las respuestas correctas y adjudicarle un premio o castigo, o entender que el alumno son procesadores de información.

Desde esa perspectiva, un nuevo enfoque de la enseñanza-aprendizaje, se basa en el desarrollo de este binomio a partir de la interacción entre iguales, la negociación, el intercambio de significados-experiencias y en la participación crítica en espacios comunicativos. En ese aspecto se subraya más el proceso de construcción y adquisición del conocimiento que los resultados del aprendizaje ” (Escribano, 2004:27).

Las diversas interpretaciones y uso extendido del concepto de competencias han provocado diversas controversias, especialmente en el terreno educativo. Tal es el caso de las reformas educativas basadas en el enfoque constructivista con el objetivo de ser ejecutadas por medio de las competencias, especialmente la divulgación negativa que se ha hecho por motivos políticos y que ha llevado a algunos profesionales de la educación a rechazarlo por completo y no solo me refiero a profesores que imparten la asignatura de Geografía, sino a muchos profesionales de la educación.

Desde el punto de vista del docente consciente de la dinámica constructivista, en realidad no se trata en sí a un rechazo a los procesos de E-A bajo la concepción constructivista, sino, posiblemente un rechazo a una versión reduccionista bajo un precepto y un conjunto de conceptos y directrices de carácter limitado. Por lo tanto el profesor se ve obligado a seguir cierta metodología que pasa de una modalidad “flexible constructivista” (desarrollo de habilidades) a una modalidad basada en competencias.

3.3 El encuentro entre (EBC) y aprendizaje basado en proyectos

El aprendizaje basado en proyectos es uno de los métodos pedagógicos más difundidos y más aceptados por parte de los alumnos y maestros inmersos en los diferentes paradigmas educativos que se caracterizan por un aprendizaje activo y proactivo. Entre ellos, el constructivismo y la educación basada en competencias (EBC).

Desde esa perspectiva (Westbrook, 1993) menciona que la teoría del conocimiento desarrollada por John Dewey destacaba la “ necesidad de comprobar el pensamiento por medio de la acción si se requiere que éste se convierta en conocimiento”. Por lo tanto, la importancia de relacionar el conocimiento con la experiencia forma parte fundamental en el aprendizaje basado en proyectos.

El denominado método de proyectos fue propuesto por William H. Kilpatrick¹³ (1918), teórico educador perteneciente a la corriente progresista norteamericana. Cabe señalar que sus aportaciones al ámbito educativo a principios del siglo XX rompieron con modelos de enseñanza tradicionales de la época. Asimismo, sus aportaciones están notablemente influenciadas por ideas de John Dewey¹⁴ (1916), filósofo norteamericano más importante de la primera mitad del siglo XX.

El autor Kilpatrick mencionaba aquella posibilidad de profundizar la idea de que no debería existir una separación alumno- maestro, al contrario, debe existir un vínculo recíproco entre ambos. Estos vínculos permiten conocer a los educandos en cuanto a sus intereses, además, darles la oportunidad de demostrar sus potencialidades y así dirigirlos hacia un aprendizaje práctico. Más que buscar un sistema rígido para controlar y regular su conducta se busca darles la oportunidad de confiar en ellos.

¹³ Beyer Landon E. 1999. *John Dewey*. Perspectivas: revista trimestral de educación comparada. Robert París, UNESCO: Oficina Internacional de Educación.

¹⁴ Westbrook Roberto B. 1999. *John Dewey*. Perspectivas: revista trimestral de educación comparada. Robert París, UNESCO: Oficina Internacional de Educación.

El aspecto de proporcionar experiencias significativas a los alumnos de secundaria implica una función crucial en la enseñanza por parte del docente. Esta función requiere centrarse en los intereses de los alumnos, conectarse con ideas asociadas a su práctica pedagógica. Las cuales, deben desarrollarse gracias a la ayuda de un profesor abierto y atento.

De acuerdo con (Sepulveda, 2001:482-491), Kilpatrick fundamenta un aprendizaje vital; a partir de un proyecto surgido en el marco del grupo, el papel del profesor se limita a orientar y ayudar al alumno. Su método de proyectos intenta globalizar los programas a través de la solución de problemas. Dentro de los tipos de aprendizaje que interactúan en el método de proyectos incluye un aprendizaje basado en problemas, el cual se define como proceso de aprendizaje que gira con base al planteamiento de una situación problemática previamente diseñada y la elaboración de constructo. (Galeana de la O.L., 2012).

Sin embargo, como menciona (Rojas, 2007:45), el aprendizaje basado en proyectos implica una opción formativa y no sólo se trata de presentar y resolver problemas, sino que permite comprender el contexto real del desempeño profesional articulando conocimientos de la disciplina. Otro de los aprendizajes que se articulan es el cooperativo, un tipo de "aprendizaje que depende del trabajo en pequeños equipos en su combinación particular de objetivos grupales o recompensas en equipo, de responsabilidad individual y de oportunidades iguales para lograr el éxito" (Cooper, 1999:455).

El método de proyectos como estrategia didáctica no es una técnica simple que el maestro pueda utilizar para desarrollar, sino que ocupa una actuación secuenciada reflexiva consciente del profesional de la educación con dimensiones cognitivas sociales y afectivas. En suma, son procedimientos compartidos con el alumno caracterizado por una serie de secuencias con la finalidad de realizar un proyecto final.

De acuerdo con (Sepulveda, 2001:482-491) esta estrategia se caracteriza por un proyecto de trabajo grupal o individual, surgido de la iniciativa individual de un alumno o de un grupo de alumnos, para adquirir conocimientos. Es así como el alumno participa en el desarrollo de su propio aprendizaje transformando su rol pasivo a activo, y aprende a aprender.

Es habitual que cuando se realiza un trabajo de clase en equipo la mayoría de los alumnos prefiera trabajar con su grupo de amigos cercanos y no con otros compañeros. La reacción más común es un rechazo total a otros compañeros percibido por una serie de actitudes negativas. Sin duda, esto nos lleva a pensar acerca de la individualidad y la falta de comprensión acerca del trabajo en equipo.

Quizá uno de los puntos principales es la prevalencia por parte de algunos maestros para trabajar de manera individual y no fomentar un trabajo en equipo. Se sabe, que un equipo puede estar conformado por diferentes alumnos que tienen como finalidad un objetivo en común, por lo que se requiere la colaboración y aportación de todos para poder lograr el mismo. Es decir, cada uno tiene conocimientos, destrezas, habilidades únicas que pueden aportar para lograr esa meta.

Citado por (Sepulveda, 2001:482-491), Kilpatrick menciona que a partir de un proyecto surgido en el marco del grupo, el profesor funge como asesor, orienta y ayuda al alumno a través de tres fases: propósito, planificación, ejecución y estimación. Asimismo, diferencia cinco clases de proyectos: de producción de algún elemento o aspecto concreto; de utilización de algún producto; de solución de alguna dificultad; de adquisición y dominio de una técnica concreta y, por último, de un aprendizaje específico.

El método propuesto por Kilpatrick avanza en tres etapas: **inicio, preparación, ejecución y evaluación.**

Cuadro 8 Elaboración de proyectos

ELABORACIÓN DE PROYECTOS		
ETAPAS	Inicio	No necesariamente se planifica al inicio del curso.
	Preparación	Surge de la necesidad del individuo o grupo de informarse y descubrir más características y anécdotas sobre el tema.
	Ejecución	Elaboración del material propio producto de la recopilación de información e ideas y sobre todo la actuación hacia el exterior del grupo, hacia la comunidad.
	Valorización	Se juzga la satisfacción de la persona o personas implicadas en el proyecto.

Elaborado por: Jairo Alberto Romero Huerta¹⁵

De acuerdo con las etapas para la elaboración de proyectos, la primera no se planifica a principio de curso. A diferencia de otro tipo de metodologías donde el profesor planifica con anticipación los aspectos a desarrollar, ésta surge de forma espontánea ante una situación que se desea aclarar o resolver.

La segunda etapa, como se muestra en el cuadro, surge de la necesidad de profundizar y descubrir más características sobre un tema, problemática, entre otros. Por ello, el alumno, busca esa información, pregunta, compara, analiza, sintetiza; es decir, se documenta en muchos aspectos.

¹⁵ Fuente: Sepulveda, F.,Rajadell N. *Los procesos formativos en el aula: estrategias de enseñanza-aprendizaje*. Didáctica general para Psicopedagogos. Facultad de Pedagogía. Universidad de Barcelona. Madrid: Eds de la UNED.

Una vez informados y con los medios necesarios, se continúa con la ejecución del proyecto. En este proceso se aplican los medios seleccionados, por lo que genera un material propio innovador y se aplica hacia la comunidad. Y por último, se valora el trabajo realizado por la persona o personas implicadas en el proyecto.

Como resultado de lo anterior un aprendizaje basado en proyectos es un modelo de instrucción donde los estudiantes confrontan y cuestionan el mundo real vinculando problemas significativos, lo cual, determina cómo dirigirlos y luego cómo actuar de manera colaborativa para crear soluciones del problema (Bender, 2012:7).

Capítulo 4. Elementos para desarrollar la propuesta basada en proyectos

4.1 La enseñanza basada en proyectos en Geografía como estrategia didáctica

Una de las tareas principales de la metodología de la enseñanza de la geografía consiste en ofrecer al profesor la base para la organización y dirección de la actividad cognoscitiva de los alumnos. Además, se sabe que la formación y perfil de los maestros (en secundaria) en la mayoría de los casos es muy distante a la de un geógrafo, por lo que el manejo de contenidos temáticos, el qué enseñar y cómo enseñar dependerá mucho de su formación.

Sin embargo, el desarrollo de una enseñanza basada en proyectos en Geografía facilitó la labor del docente ya que es una enseñanza que promueve un aprendizaje en la que los estudiantes se involucran y participan junto con su profesor en la construcción de un nuevo conocimiento.

Desde esta perspectiva los contenidos no deben corresponder a un listado de conceptos, ni tampoco las técnicas de enseñanza con métodos vacíos improvisados por parte del docente, como menciona Lacoste citado por (Souto, 1998:103); ya que este espontaneísmo confunde a los alumnos y por supuesto a los docentes. Los contenidos geográficos deben suponer una articulación de hechos y conceptos, habilidades y actitudes, por lo que se convierten en instrumentos que facilitan la lectura y análisis de la organización espacial.

La explicación de los hechos y situaciones sociales que configuran el espacio, es decir, las manifestaciones espaciales analizados en el nivel secundaria, son las más difíciles de desarrollar. Por un lado, se sabe que los alumnos de entre cinco y once años aproximadamente, realizan juegos semi-estructurados y otras actividades en las que utilizan sus habilidades lingüísticas y cognitivas de manera más bien informal. En general se produce una adecuada relación entre las capacidades de aprendizaje espontáneas del alumno y los objetivos de que se deben alcanzar en este segmento de la educación (Carretero, 2009:17-18).

Por otro lado, el desequilibrio empieza cuando el pensamiento de los alumnos cambia en la adolescencia, donde los conocimientos son mucho más estructurados, y requieren de una mayor actividad cognoscitiva; es decir, una etapa con mayor complejidad cognoscitiva- procedimental. Y en esta etapa es donde la explicación de las manifestaciones espaciales son complejizadas por los cambios que sufre el alumno y el rechazo hacia actividades rígidas estructuradas que implica un desinterés y una falta de atención.

El interés por hacer partícipe al alumnado y mejorar el proceso de enseñanza en geografía, nos lleva a los principios de socialización y globalización mencionados por (Sepulveda, 2001:482-491). El primero, se asocia a un proceso permanente del ser humano en el que interioriza una serie de esquemas de conducta y le permite adaptarse hoy y mañana en la sociedad. El segundo basado en la percepción total de la realidad antes que fragmentada o parcialmente, es decir, puntualiza la no disgregación de contenido escolar. Con ello, los contenidos en la geografía escolar apuestan por un análisis de conceptos y procedimientos que posibilitan la explicación de problemáticas locales, regionales y globales.

El método de proyectos como estrategia didáctica en geografía busca revertir la fragmentación de contenido temático que integra cada uno de los bloques y en general, en su totalidad. Los principios de globalización y socialización se insertan en este método intentando globalizar los programas, aunque a través de la solución de problemas.

De acuerdo con (Sepulveda, 2001:482-491) se pueden diferenciar básicamente **dos clases de proyecto**, (los cuales se pueden implementar y adaptar en la asignatura de geografía): los **intelectuales**, de orden teórico y de solo contenidos problemáticos, donde se busca un análisis y solución teórica; y **manuales**, los cuales plantean problemas prácticos en los que el autor o autores deben generar un producto utilitario de aprendizajes específicos.

Los pasos a seguir son:

- Intención, se plantea una interrogante geográfica.
- Preparación o búsqueda de medios, en la que se planifica la organización humana y material para poder llegar a la resolución.
- Aplicación de los medios seleccionados.
- Resolución del problema y valoración del trabajo realizado.

Por lo tanto, la estrategia didáctica conformada por una serie de actividades sistemáticas e interrelacionadas para conocer y analizar una situación o un problema, brinda la oportunidad para que los alumnos actúen como exploradores de su espacio geográfico. Asimismo, estimulen su análisis crítico, propongan acciones de cambio y su eventual puesta en práctica. Como se menciona en el programa de Geografía en Secundaria 2011, los proyectos permiten la movilización de aprendizajes que contribuyen, en los alumnos, al desarrollo de sus competencias geográficas, a partir de un manejo de información e investigaciones (documentales y de campo) y puedan generar un producto final.

Cabe señalar que los proyectos en la asignatura tienen como finalidad integrar y recuperar los aprendizajes aplicando conceptos, habilidades, valores y actitudes geográficos desarrollados a lo largo del bloque. Además tiene el objetivo de abordar una situación relevante o un problema social profundizando su estudio en cualquiera de sus escalas, ya sea, local, regional, nacional o global.

Uno de los aspectos a rescatar de esta estrategia es que se centra en el proceso y en el alumno. Por ello, desde el enfoque del constructivismo el aprendizaje basado en proyectos mantiene una relevancia como estrategia didáctica para promover aprendizajes significativos a partir de los contenidos escolares enfatizando en el diseño, programación, elaboración y ejecución de los mismos (Díaz Barriga, Hernández, 2002).

Como ya se ha argumentado anteriormente, el enfoque de la asignatura de geografía en primer año de secundaria considera que el aprendizaje es un proceso de construcción que se genera a partir de la participación de los alumnos y que sus experiencias previas e intereses al interactuar con el espacio geográfico determinarán un aprendizaje significativo. Asimismo, las competencias son un medio de formación de los alumnos, dado que orientan y actúan de forma consciente, reflexiva, autónoma y creativa en situaciones dentro y fuera de la escuela (Programa de estudio, Secundaria, Geografía de México y del Mundo: 2011).

4.2 Selección de bloques temáticos

En un contexto de acelerados cambios sociales, económicos, políticos culturales y ambientales se vislumbra la enseñanza de la Geografía en primero de secundaria como la formación curricular acorde a las necesidades actuales de la sociedad con marcos y herramientas conceptuales que permitan comprender y explicar esas transformaciones (Fernández, Raquel, 2007).

La creciente necesidad de incorporar esas perspectivas temáticas se concretó en la última reforma para secundaria y específicamente en geografía con nuevas metodologías de enseñanza en contextos particulares y cercanos a las necesidades de los alumnos. Sin embargo, como menciona (Fernández, Raquel, 2007) "la pregunta de cuáles son los recortes conceptuales más significativos y de cómo organizarlos y presentarlos en clase para lograr que los alumnos se acerquen a un discurso más rico y complejo sobre el acontecer social" dependerá en gran medida de una serie de mediaciones pedagógicas.

La renovación didáctica en geografía exige que esas mediaciones pedagógicas, como es el caso de la estrategia de proyectos, promuevan un aprendizaje significativo con una rigurosa elección de aquellas temáticas geográficas sobre las que la sociedad presenta situaciones para su análisis. Esto significa que el trabajo problematizado de manera colaborativa, (por mencionar un ejemplo) requiere de marcos teóricos acordes y específicos encontrados en los contenidos escolares.

A diferencia de otras disciplinas escolares, de acuerdo con (Fernández, Raquel, 2007:19) en las que se ha venido dando un gran énfasis, la renovación metodológica, más que la validez y significatividad de los saberes, en el caso de la geografía escolar la elección de los temas es un punto crucial porque revela el sentido con el que se selecciona y se transmite ese contenido.

Es decir, en el momento en que el docente selecciona un tema implícitamente tiene una postura y una concepción de conceptos que permiten entender el tema y dependerá de sus mediaciones pedagógicas que los alumnos puedan comprender significativamente esos saberes acorde a su postura u otras concepciones desarrolladas por el mismo estudiante.

De acuerdo con (Gersmehl, 2008:27) enseñar Geografía debería iniciar con la pregunta ¿cómo aprenden los alumnos?. Por ejemplo, los profesores que enseñan lenguas no les preguntan a sus estudiantes después de varias semanas si memorizaron todas las letras de la a-z, en definitiva esto provocaría un aburrimiento y descontento. Por lo que la analogía del autor acerca de ¿cómo la gente aprende un idioma?, y ¿cómo los estudiantes aprenden Geografía? está en función de la primera pregunta.

Con todo lo anterior la selección de bloques temáticos para el desarrollo de la propuesta didáctica estuvo en relación con ciertas necesidades y problemáticas que se encuentran frecuentemente en la práctica docente. En comunicación directa, en primera instancia, con alumnos de segundo y tercer año de secundaria, cuando se les preguntó ¿cuáles eran los bloques que se les habían dificultado durante su estancia en la asignatura de Geografía?, y ¿cuáles eran los temas que no habían comprendido? en su mayoría mencionó que el bloque II referente a componentes naturales, seguido del bloque III, (componentes sociales y culturales), habían sido de gran dificultad.

Si bien, el bloque I presentó ciertos comentarios, estos eran favorables puesto que recordaban ciertos principios geográficos, sin embargo, se les dificultaba relacionarlos con los siguientes bloques; y con respecto al último bloque definitivamente no emitieron ningún comentario.

En segunda instancia en comunicación directa con los docentes. Algunos de ellos comentaron la dificultad que presentaba el nuevo programa para poder trabajar, sobre todo, relacionar de manera integral todo los aspectos de competencias. Además, mencionaron que la reestructuración de contenidos prácticamente fue la misma del programa anterior con la gran diferencia de un enfoque basado en las competencias.

La experiencia docente indica que cambiar la normatividad oficial en relación con el currículo, los planes de estudios, la fundamentación pedagógica, así como las diferentes estrategias de evaluación, entre otras, de acuerdo con (Rodríguez de Moreno, 2010:14) no son suficientes para transformar la práctica pedagógica en el aula. Esa transformación se logra paulatinamente en la concepción de lo geográfico y lo educativo.

4.3 Propuesta didáctica para la enseñanza de la Geografía en Secundaria, primer grado

La propuesta metodológica se compone de una serie de elementos integrados en un formato de trabajo que permite ordenar y vaciar información esencial para la elaboración de proyecto. El desarrollo del mismo consta de dos partes la inicial y la de desarrollo, la primera, **secuencia inicial** cuenta con once características que a continuación se identifican:

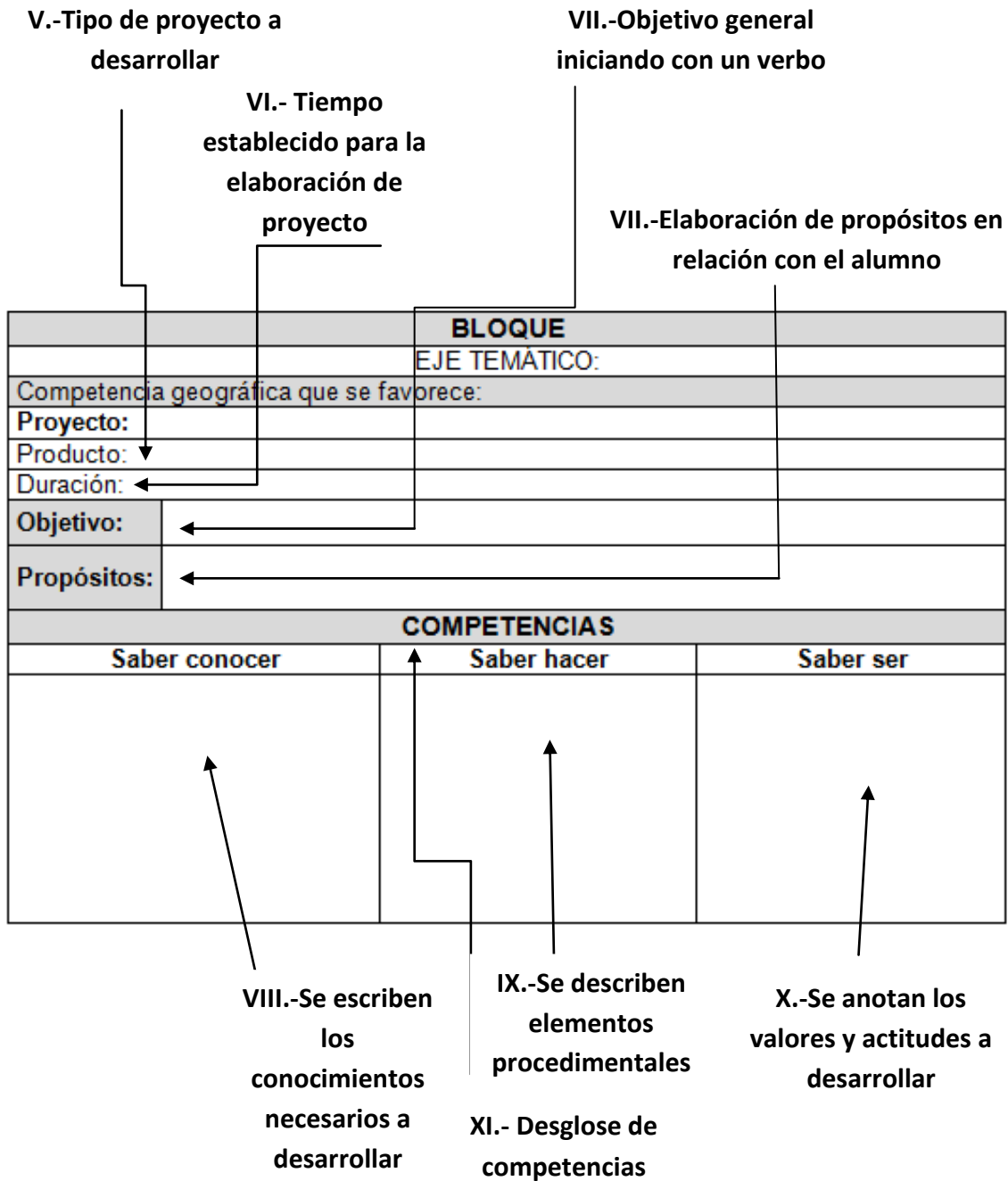
Figura 4 Formato de proyecto

The diagram shows a project form with the following sections and labels:

- I.- Nombre del bloque**: Points to the **BLOQUE** header.
- II.- Tipo de competencia geográfica a desarrollar**: Points to the **COMPETENCIAS** section.
- III.- Identificar el eje temático**: Points to the **EJE TEMÁTICO:** field.
- IV.- Título del proyecto**: Points to the **Proyecto:** field.

BLOQUE		
EJE TEMÁTICO:		
Competencia geográfica que se favorece:		
Proyecto:		
Producto:		
Duración:		
Objetivo:		
Propósitos:		
COMPETENCIAS		
Saber conocer	Saber hacer	Saber ser

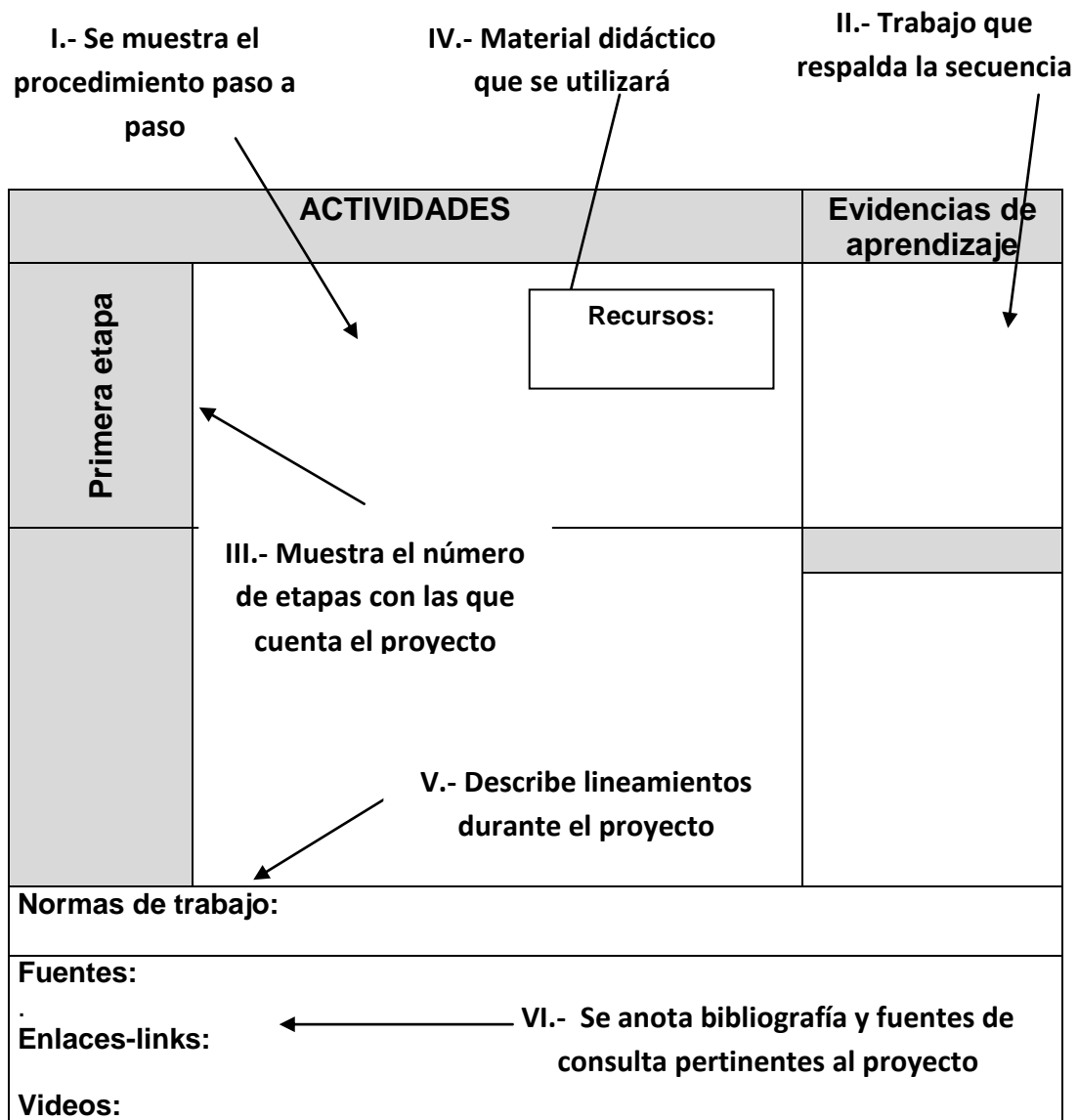
Figura 4.1 Formato de proyecto



La segunda parte del formato es la **secuencia de elaboración de proyecto**, ésta contiene seis elementos principales:

- I.- Actividades
- II.- Evidencias de aprendizaje
- III.- Etapa
- IV.- Recursos
- V.- Normas de trabajo
- VI.- Fuentes

Figura 4.2 Formato de proyecto



BLOQUE I El espacio geográfico		
EJE TEMÁTICO: Espacio geográfico y mapas		
Competencia geográfica que se favorece: Manejo de información geográfica		
Proyecto: " ¿Cómo es el lugar donde vives?"		
Producto: "Exposición de portafolio de evidencias "		
Duración: 1 semana y un día		
Objetivo:	Conocer los aspectos que integran el espacio geográfico, mediante un proyecto de investigación que permita relacionar los componentes geográficos y valore la identidad espacial.	
Propósitos:	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Que el alumno reconozca la diversidad de componentes que conforman el espacio geográfico. ➤ Que el alumno distinga las categorías de análisis y reconozca la utilidad de escalas y coordenadas geográficas. ➤ Que el alumno aprecie la importancia del uso de los mapas y adquiera conciencia de su espacio. 	
COMPETENCIAS		
Saber conocer	Saber hacer	Saber ser
<p>Características del espacio geográfico, componentes que lo integran (naturales, sociales, culturales, económicos y políticos).</p> <p>Categorías espaciales y su representación cartográfica.</p> <p>La importancia de las coordenadas geográficas.</p>	<p>Relaciona los componentes que integran el espacio geográfico.</p> <p>Ubica lugares en mapas, a partir de las coordenadas geográficas.</p> <p>Manejo de información geográfica</p> <p>Representación cartográfica en sus diferentes escalas local, nacional y mundial.</p> <p>Observa y compara las características del espacio geográfico.</p>	<p>Reconoce una identidad espacial.</p> <p>Adquiere conciencia del espacio geográfico.</p> <p>Muestra disposición y colaboración en el trabajo.</p> <p>Valora los componentes que integran el espacio geográfico.</p> <p>Promueve una actitud proactiva y reflexiva con el uso de tecnologías.</p>

ACTIVIDADES		Evidencias
Primera etapa	<p>De acuerdo con la secuencia temática, durante el primer bimestre uno de los temas fundamentales en la asignatura es la definición de espacio geográfico. Por ello, a continuación se desglosa un proyecto a través de un portafolio de evidencias.</p> <p>Tiempo estimado 1 día</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin-left: auto; margin-right: auto;"> <p>Recursos: Libro de texto, mapas colores.</p> </div> <p>Los estudiantes deberán revisar a lo largo del proyecto la lectura de su libro “el espacio geográfico y mapas”, prestando mucha atención en definiciones, gráficos imágenes y mapas de su libro de texto.</p> <p>El maestro en clase les facilitará un mapa (1) donde los alumnos tendrán que:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ubicar los estados de la República Mexicana. • Colorear el mapa de la República Mexicana. • Resaltar con un color el estado de la república al que pertenecen. <p>Posteriormente el maestro facilitará un segundo mapa (2) donde los alumnos tendrán que:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ubicar/remarcar con un punto las capitales de cada uno de los estados de la República Mexicana. • Escribir las coordenadas geográficas extremas (latitud y longitud) de cada uno de los estados. <p>De tarea, los estudiantes deberán entrar a la siguiente página http://cuentame.inegi.org.mx/ y examinar los temas que pudieran integrar el bloque I.</p>	<p>Mapa 1</p> <p>Mapa 2</p>

Segunda etapa	<p>Tiempo estimado: 1 semana</p> <p>Los alumnos formarán equipos de 5 personas.</p> <p>Posteriormente el docente explicará la siguiente metodología de trabajo y utilizará videos tutoriales auxiliares para el manejo de programa: http://www.youtube.com/watch?v=PNg2RU27-3I http://www.youtube.com/watch?v=7ibEpzIVKRw</p> <p>A través de google earth cada uno de los equipos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificará el lugar donde se encuentra la escuela, incluyendo las cinco casas de los alumnos que integran el equipo (imagen de satélite). • Trazar la ruta de su casa-escuela con distancia incluida de los cinco alumnos del equipo (imagen de satélite). • 3 puntos de referencia importantes que consideren de gran importancia en su localidad mediante imágenes con street view <p>Finalmente analizarán los componentes que integran el espacio geográfico de su localidad a través de fotos representativas (impresas) tomadas por su teléfono móvil. Asimismo, todo el folder de evidencias realizadas durante el proyecto será expuesta en el salón de clases por cada uno de los equipos.</p>	<p>Recursos: Libro de texto, teléfono celular, fotografías, computadora e internet.</p>	Evidencias
<p>Normas de trabajo:</p> <p>Con los estudiantes se acordaron las siguientes puntos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Seguir las recomendaciones del docente en cuanto a la conformación de los equipos ✓ Para cada equipo se elegirá un coordinador ✓ Todos los integrantes del equipo deben hacer contribuciones en la realización del proyecto ✓ En cada uno de los equipos se debe respetar la opinión de los integrantes ✓ Los avances del proyecto deben entregarse en las fechas establecidas 			

Fuentes:

Atlas Universal y de México,(2006) México, Mac Millan-Castillo.
Torres Torres, Felipe y Javier Delgadillo Macías (2006), **De la Ciudad a la Metrópoli**, México, Santillana (Huellas de papel).
Morales Fonseca Luis Daniel (2010).**Geografía de México y del Mundo**, México, Fernández editores.
Ramos Trejo, Alejandro y otros (2007), **Conocimientos Fundamentales de Geografía I**, México UNAM-Mc Graw Hill.
Téllez Vargas, Martín. **Atlas geográfico universal**, Mc Graw Hill, México, 2003
SEEDA, Servicios de Educación y Servicios Ambientales (2010). Mi ciudad en los mapas, Andalucía , España.

Enlaces-links:

<http://cuentame.inegi.org.mx/>

Mapa 1 coordenadas geográficas <http://cuentame.inegi.org.mx/mapas/pdf/nacional/coordenadas/coord-byn.pdf>

Mapa 2 coordenadas geográficas <http://cuentame.inegi.org.mx/mapas/pdf/nacional/coordenadas/coord-byn.pdf>

Videos:

Como utilizar Google Earth <http://www.youtube.com/watch?v=PNq2RU27-3I>

Como utilizar Google Street View <http://www.youtube.com/watch?v=7ibEpzIVKRw>

En este primer proyecto el alumno tendrá su primer acercamiento hacia el objeto de estudio de la geografía, además se pretende dosificar el proceso de análisis mediante una serie de tiempos establecidos que le permitan al docente evaluar el proceso de aprendizaje. También, se inicia con el manejo de información geográfica y el uso de la tecnología como medio para el análisis final del objeto de estudio. Cabe señalar que el uso de mapas digitales no resta importancia en relación a los mapas cotidianos, sino, la iniciativa por parte del docente es involucrar a los alumnos en el uso de sistemas de información geográfica y al mismo tiempo hacer el proceso más atractivo.

BLOQUE II DIVERSIDAD DE LA TIERRA		
EJE TEMÁTICO: Valoración de la diversidad natural		
Competencia geográfica que se favorece: Aprecio de la diversidad social y cultural		
Proyecto: " El noticiario"		
Producto: Video		
Duración: 3 Semanas		
Objetivo:	Analizar los elementos físicos de la Tierra en relación con su dinámica distribución y composición a través de un proyecto de investigación que permita valorar la diversidad del espacio geográfico.	
Propósitos:	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Que el alumno reconozca los elementos físicos de la Tierra ➤ Que el alumno relacione la distribución de regiones sísmicas y volcánicas de México y del mundo. ➤ Que el alumno analice la conformación y distribución del relieve continental a partir de la dinámica interna y externa de la Tierra. ➤ Que el alumno valore la importancia de la distribución de aguas y sus implicaciones en la biodiversidad. 	
COMPETENCIAS		
Saber conocer	Saber hacer	Saber ser
Dinámica de las capas de la Tierra. Localización de las placas tectónicas Conformación del relieve continental y oceánico. Procesos naturales de la Tierra (erosión) Distribución y composición de aguas oceánicas. Diversidad climática. Categorías de análisis (lugar, medio, región, paisaje, territorio).	Presenta pensamientos, ideas y comprensión de manera eficiente. Identifica información necesaria, utiliza texto, datos en línea y motores de búsqueda para filtrar información. Interpreta y utiliza imágenes, audio, y video. Localiza y representa información geográfica. Colabora con sus compañeros, y formula un plan utilizando herramientas de tecnología.	Adquiere consciencia del espacio geográfico. Muestra disposición y colaboración en el trabajo. Aporta puntos de vista y considera opiniones de los demás. Reflexiona sobre la importancia y contenido que lee y escribe. Promueve la comunicación como elemento socializador que favorece la tolerancia ante la diversidad de ideas.

ACTIVIDADES		Evidencias
Primera etapa	<p>Tiempo estimado: 2 sesiones</p> <p>Recursos: Libro de texto</p> <p>Introducción</p> <p>En conjunto con el docente de manera general:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificarán los elementos de un noticiario : <ul style="list-style-type: none"> ○ Recursos humanos, conductor, reporteros (corresponsables), camarógrafo, editor de notas etc. ○ Recursos materiales, cámara de video, micrófono, escenografía etc. • Conocer características que integran cada los bloques o secciones de un noticiario (Política, economía, sociedad, ciencia, cultura, deportes, espectáculos). <p>Se formarán equipos de 6 personas y a través de una lista decidirán el papel a desempeñar en el noticiario.</p> <p>Posteriormente revisarán el bloque II “Diversidad natural de la Tierra” de su libro de texto, en el cual:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificarán cada uno de los temas y responderán a las siguientes preguntas: <ul style="list-style-type: none"> ○ ¿Qué sucesos de su vida cotidiana pudieran estar relacionados con los temas? Ejemplos ○ ¿Qué tipos de relieve han conocido en sus vacaciones? Descripción de los lugares. ○ ¿Qué hechos o fenómenos se encuentran relacionados con los temas? ○ ¿Qué problemáticas generan esos hechos o fenómenos? 	<p>Lista de ocupaciones en el noticiario</p> <p>Cuestionario</p>

Segunda etapa	<p>Tiempo estimado: 2 semanas</p>	<p>Recursos: Libro de texto, periódico, videograbadora, fotografías, computadora e internet.</p>	Evidencias
	<p>Desarrollo</p> <p>En equipo realizar un compendio de noticias clasificando cada una de ellas de acuerdo a los temas del bloque:</p> <ul style="list-style-type: none"> Identificar en los periódicos aquellas noticias y artículos que tienen relación con los temas. Revisar en periódicos y revistas electrónicas Recortar y/o imprimir las noticias <p>Posteriormente el equipo deberá seleccionar las noticias y definir aquellas que pueden ser ubicadas en los apartados del noticiero.</p> <p>Conclusión</p> <p>Finalmente, la etapa de realización del noticiero se llevará a cabo a través de un video con la posibilidad de subirlo a youtube.</p> <p>Características:</p> <ul style="list-style-type: none"> Video de duración no mayor 10 minutos <p>Tipos de formatos .wmv. .Flv. .avi</p>		<p>Compendio de noticias</p> <p>Video</p>
<p>Normas de trabajo:</p> <p>Con los estudiantes se acordaron las siguientes puntos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Seguir las recomendaciones del docente en cuanto a la conformación de los equipos ✓ Para cada equipo se elegirá un coordinador ✓ Todos los integrantes del equipo deben hacer contribuciones en la realización del proyecto ✓ En cada uno de los equipos se debe respetar la opinión de los integrantes ✓ Los avances del proyecto deben entregarse en las fechas establecidas 			

Fuentes:

Aldeco Ramírez, María del Rocío y Raúl Aguirre Gómez (2006), *GPS, mapas y migraciones*, México, Santillana, (Huellas de papel).
Atlas Universal y de México,(2006) México, Mac Millan-Castillo.
Torres Torres, Felipe y Javier Delgadillo Macías (2006), *De la Ciudad a la Metrópoli*, México, Santillana (Huellas de papel).
Morales Fonseca Luis Daniel (2010).*Geografía de México y del Mundo*, México, Fernández editores.

Enlaces-links

Mapas digitales:

<http://www.asocativ.com/mapas-mexico.php>

http://www.igeograf.unam.mx/web/sigg/publicaciones/atlas/anm-2007/muestra_mapa.php?cual_mapa=S_IV_2.jpg

<http://www.igeograf.unam.mx/web/sigg/publicaciones/atlas/anm-2007/sociedad/s4.php>

Migraciones:

http://www.google.com.mx/imgres?imgurl=http://www.aularagon.org/files/espaa/ON_Line/Geografia/Poblacio/Migraciones19902000.JPG&imgrefurl=http://www.aularagon.org/files/espaa/ON_Line/Geografia/Poblacio/CMLG8Migraciones.htm&h=675&w=1049&sz=127&tbid=0X3gJhRB7uDK-M:&tbnh=83&tbnw=129&zoom=1&usq=__JECUk_e7PiAWD_pgzhYObCg_uh4=&docid=b9KHDz75N0rgbM&sa=X&ei=aHGtUcmyCYfG0AHi2IDwAw&sqj=2&ved=0CDkQ9QEwAQ&dur=74

Videos:

<http://namathis.com/tema.php?videoid=BWutch5rgjE&tema=geografia-interpretacion-de-mapas>

El proyecto para el segundo bloque muestra una mayor complejidad con el objetivo de valorar la diversidad natural a través de un noticiario, en el cual, los alumnos funjan como investigadores y relacionen los procesos naturales y dinámica de la Tierra utilizando el uso de categorías espaciales. El docente guiará el proyecto con una duración aproximada de tres semanas y finalmente, la divulgación del mismo.

BLOQUE III DINÁMICA DE LA POBLACIÓN		
EJE TEMÁTICO: Componentes sociales y culturales		
Competencia geográfica que se favorece: Aprecio de la diversidad social y cultural		
Proyecto: " Cuéntanos acerca de tu lugar de origen "		
Producto: "Periódico mural"		
Duración: 3 semanas		
Objetivo:	Analizar las problemáticas sociales, culturales, económicas de la migración, a través de un proyecto de investigación que permita valorar y reconocer su identidad espacial.	
Propósitos:	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Que el alumno analice las causas y consecuencias sociales, culturales, económicas y políticas de la migración. ➤ Que el alumno explique las relaciones entre componentes naturales, sociales, culturales, económicos y políticos del espacio geográfico para construir una visión integral del espacio en diferentes escalas. ➤ Que el alumno aprecie la importancia de las condiciones geográficas de los lugares de expulsión y atracción. 	
COMPETENCIAS		
Saber conocer	Saber hacer	Saber ser
<p>Crecimiento, distribución composición y migración de la población.</p> <p>Indicadores básicos natalidad, mortalidad, inmigración y emigración.</p> <p>Principales tipos de migración</p> <p>Componentes de los espacios rurales y urbanos.</p>	<p>Presenta pensamientos, ideas y comprensión de manera eficiente.</p> <p>Identifica información necesaria, utiliza texto, datos en línea y motores de búsqueda para filtrar información.</p> <p>Interpreta y utiliza imágenes, audio, y video.</p>	<p>Muestra disposición y colaboración en el trabajo.</p> <p>Aporta puntos de vista y considera opiniones de los demás.</p> <p>Reflexiona sobre la importancia y contenido que lee y escribe.</p> <p>Promueve la comunicación como elemento socializador que favorece la tolerancia ante la diversidad de ideas.</p>

ACTIVIDADES		Evidencias
Primera etapa	<p>Es importante tener un conocimiento previo de cómo leer / interpretar tablas, gráficos, mapas, y presentar argumentos persuasivos que se han revisado con anterioridad en los primeros bloques.</p> <p>Tiempo estimado 1 semana</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: 10px auto;"> <p>Recursos: Libro de texto, papel bond, colores</p> </div> <p>Los estudiantes deben revisar la lectura de su libro “dinámica de la población”, prestando mucha atención en gráficos imágenes y mapas de su libro de texto.</p> <p>Los estudiantes deben identificar y discutir las razones por las cuales las personas migran de un lugar a otro, así como discutir el impacto de la migración que tiene en su ciudad o localidad rural.</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué es migración? • ¿Cuáles son las características de una población rural? • ¿Qué características tiene una población urbana? • ¿La migración trae consecuencias negativas y/o positivas? • ¿Qué condiciones provocan la migración? • ¿Algunos ejemplos? <p>Los estudiantes deberán redactar e ilustrar con fotografías y dibujos las respuestas y conclusiones a las que llegaron.</p>	Cuestionario y dibujo

Segunda etapa	Tiempo estimado: 1 semana	Recursos: Libro de texto, videogradora, fotografías, computadora e internet	Evidencias
	<p>“¿Qué preguntas le harías a tu abuelo?”</p> <p>Se formarán equipos de 5 personas, y cada grupo comentará si sus abuelos son originarios de su ciudad o si provienen de otro lugar. Asimismo, tendrán que ubicar el lugar de origen en un mapa.</p> <p>En conjunto, docente y equipos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tendrán que formular preguntas respecto al lugar de origen de sus abuelos con el objetivo de realizar una entrevista a uno de ellos, por ejemplo: • Lugar de origen <ul style="list-style-type: none"> ¿De qué lugar proviene? ¿Dónde se encuentra localizado? ¿Cómo era ese lugar de origen, que características tenía el medio, el paisaje, región o territorio? ¿Año en qué emigro? ¿Qué aspectos económicos tenía ese lugar? ¿Causa o razones por la que emigró? • Lugar de residencia <ul style="list-style-type: none"> ¿Cómo fue que llegó al lugar actual de residencia? ¿Razones por las que decidió vivir en su actual residencia? ¿Cómo era el lugar cuando llegó, que características tenía? ¿Qué ventajas y desventajas tiene vivir en este lugar? ¿Cómo se imagina este lugar en 10 años? <p>Cada uno de los integrantes del grupo tendrá que investigar:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Características del origen de su colonia, barrio o ciudad a través de fotografías. • Características actuales de su colonia, barrio o ciudad con imágenes. <p>Cada equipo tendrá que realizar un cuadro comparativo de las condiciones físicas, sociales, culturales y económicas de su colonia, los inicios del lugar y su actualidad.</p>	<p>Mapa de ubicación</p> <p>Entrevista</p> <p>Mapa de flujos</p> <p>Cuadro comparativo</p>	

Tercera etapa	Tiempo estimado: 1 semana	Recursos: Libro de texto, fotografías, mapas, cuadro, comparativo, papel bond, hojas de colores, marcadores.	Evidencias
	<p>Cada uno de los equipos realizará un exposición de su localidad a través de un cartel o periódico mural con todas las evidencias realizadas con anterioridad, explicando:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Condiciones que originan la migración de lo rural a lo urbano (entrevistas realizadas) • Características económicas, culturales y sociales en los orígenes de su localidad • Causas y consecuencias de la migración en su localidad • Análisis geográfico de su localidad. <p style="text-align: center;">Tiempo total estimado: 3 semanas</p>		Periódico mural
<p>Normas de trabajo:</p> <p>Con los estudiantes se acordaron los siguientes puntos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Seguir las recomendaciones del docente en cuanto a la conformación de los equipos ✓ Para cada equipo se elegirá un coordinador ✓ Todos los integrantes del equipo deben hacer contribuciones en la realización del proyecto ✓ En cada uno de los equipos se debe respetar la opinión de los integrantes ✓ Los avances del proyecto deben entregarse en las fechas establecidas 			

Fuentes:

Aldeco Ramírez, María del Rocío y Raúl Aguirre Gómez (2006), **GPS, mapas y migraciones**, México, Santillana, (Huellas de papel).
Atlas Universal y de México, (2006) México, Mac Millan-Castillo.
Torres Torres, Felipe y Javier Delgadillo Macías (2006), **De la Ciudad a la Metrópoli**, México, Santillana (Huellas de papel).
Morales Fonseca Luis Daniel (2010). **Geografía de México y del Mundo**, México, Fernández editores.

Enlaces-links

Mapas digitales:

<http://www.asocativ.com/mapas-mexico.php>

http://www.igeograf.unam.mx/web/sigg/publicaciones/atlas/anm-2007/muestra_mapa.php?cual_mapa=S_IV_2.jpg

<http://www.igeograf.unam.mx/web/sigg/publicaciones/atlas/anm-2007/sociedad/s4.php>

Migraciones:

http://www.google.com.mx/imgres?imgurl=http://www.aularagon.org/files/espa/ON_Line/Geografia/Poblacio/Migraciones19902000.JPG&imgrefurl=http://www.aularagon.org/files/espa/ON_Line/Geografia/Poblacio/CMLG8Migraciones.htm&h=675&w=1049&sz=127&tbid=0X3gJhRB7uDK-M:&tbnh=83&tbnw=129&zoom=1&usq=__JECUk_e7PjAWD_pqzhYObCq_uh4=&docid=b9KHDz75N0rgbM&sa=X&ei=aHGtUcmYCYfG0AHi2IDwAw&sqi=2&ved=0CDkQ9QEwAQ&dur=74

Videos:

<http://namathis.com/tema.php?videoid=BWutch5rgjE&tema=geografia-interpretacion-de-mapas>

El proyecto del bloque tres muestra un trabajo más estructurado con un procedimiento en primera instancia de gabinete y posteriormente de trabajo de campo. Se requiere que el docente y los alumnos trabajen de manera conjunta, asimismo, la entrega de evidencias de aprendizaje deberá estar en tiempo y forma, debido, a la secuencia que presenta el proyecto.

BLOQUE VI ESPACIOS ECONÓMICOS Y DESIGUALDAD SOCIOECONÓMICA		
EJE TEMÁTICO: Componentes económicos		
Competencia geográfica que se favorece: Reflexión de las diferencias socioeconómicas		
Proyecto: " El origen "		
Producto: " Cartel"		
Duración: 3 semanas aproximadamente		
Objetivo:	Analizar los espacios económicos que integran el espacio geográfico, a través de un proyecto de investigación que permita valorar el impacto en la desigualdad social.	
Propósitos:	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Que el alumno distinga diferencias en el manejo de los recursos naturales en espacios agrícolas, ganaderos, forestales y pesqueros en México. ➤ Que el alumno explique la importancia de los recursos minerales y energéticos que intervienen en el espacio geográfico para construir una visión integral del mismo. ➤ Que el alumno compare diferencias socioeconómicas de México y el mundo. 	
COMPETENCIAS		
Saber conocer	Saber hacer	Saber ser
Distribución de espacios agrícolas, ganaderos, forestales y pesqueros de México y el mundo. Distribución de los principales yacimientos de recursos minerales y energéticos de México y el mundo. Importancia de los recursos minerales y energéticos para la economía de México y de otros países del mundo. Tipos de industria a diferentes escalas. Regiones económicas del país y su relación con el comercio y las redes de transporte. Distribución e importancia de los centros turísticos en el mundo y en México.	Identifica información necesaria, utiliza texto, datos en línea y motores de búsqueda para filtrar información. Presenta pensamientos, ideas y comprensión de manera eficiente. Interpreta y utiliza imágenes, audio, y video. Soluciona posibles problemas digitales con el uso de las Tics. Investiga y organiza su metodología de trabajo.	Muestra disposición y colaboración en el trabajo. Se relaciona y convive en diversos contextos. Aporta puntos de vista y considera opiniones de los demás. Reflexiona sobre la importancia y contenido que lee y escribe. Promueve la comunicación como elemento socializador que favorece la tolerancia ante la diversidad de ideas. Muestra una actitud crítica ante las problemáticas socioeconómicas y de desigualdad.

ACTIVIDADES		Evidencias
Primera etapa	<p>Es importante tener un conocimiento previo de cómo leer / interpretar tablas, gráficos, y mapas, el cual, se ha fomentado con anterioridad en sus primero bloques.</p> <p>Los alumnos deberán formar equipos de 4 a 5 personas.</p> <p>El profesor explicará los lineamientos del proyecto de investigación divididos en tres fases:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Trabajo de gabinete • Trabajo de campo • Exposición del proyecto <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <p>Recursos: Libro de texto, Atlas, papel albanene, estilógrafo, colores, mapas, lápiz.</p> </div> <p>Primera etapa “Trabajo de gabinete” :Tiempo estimado 2 semanas _____ ↑</p> <p>Los estudiantes deben revisar la lectura de su libro “Bloque IV ”, prestando mucha atención en gráficos, imágenes y mapas de su libro de texto.</p> <p>El profesor les dará a cada equipo ya conformado un mapa base http://cuentame.inegi.org.mx/mapas/pdf/nacional/div_territorial/nacionalestados_sn.pdf para la primera actividad: “ Distribución de los espacios económicos”</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los alumnos de cada equipo <u>calcarán el mapa base cuatro veces</u> con su papel albanene y estilógrafo, asimismo tendrán que ubicar coloreando la distribución geográfica de <i>espacios agrícolas, ganaderos, forestales y pesqueros</i> de México de acuerdo con su atlas y/o libro de texto. 	4 Mapas

Primera etapa	<p>Posterior a la actividad de los mapas, el profesor facilitará 3 cuadros conceptuales (previamente obtenido en el siguiente vínculo) para que los equipos trabajen en casa</p> <p>http://www.valledelafila.org/geografiaB4.html</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; display: inline-block; margin-left: 200px;"> Recursos: Libro de texto, lápiz, computadora e internet </div> <p>Los alumnos de cada equipo se reunirán en la casa de un compañero o en la sala de computo para contestar los cuadros conceptuales previamente entregados por el profesor con base en lo siguiente:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Revisar los siguientes videos <ul style="list-style-type: none"> <i>Regiones agrícolas y ganaderas.wmv</i> http://www.youtube.com/watch?v=J2WhS2iQHkl&feature=player_embedded <i>Regiones forestales pesqueras y mineras</i> http://www.youtube.com/watch?v=aQSRX-5roOk&feature=player_embedded <i>Flujos comerciales redes de transporte y comunicaciones</i> http://www.youtube.com/watch?v=cXORMDImJyQ&feature=player_embedded • Examinar los siguientes mapas <ul style="list-style-type: none"> http://cuentame.inegi.org.mx/mapas/pdf/nacional/tematicos/areas_naturales.pdf http://cuentame.inegi.org.mx/mapas/pdf/nacional/tematicos/superficie_agricola.pdf http://cuentame.inegi.org.mx/mapas/pdf/nacional/tematicos/producc_ganadera.pdf http://cuentame.inegi.org.mx/mapas/pdf/nacional/tematicos/comercio.pdf http://cuentame.inegi.org.mx/mapas/pdf/nacional/tematicos/produccion_manufacturera.pdf http://cuentame.inegi.org.mx/mapas/pdf/nacional/tematicos/carreteras.pdf 	Evidencias
		<p>Cuadros conceptuales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Regiones económicas • Industria • Comunicaciones transportes y servicios

Segunda etapa	Evidencias
	Entrevista Fotos

Segunda etapa “Trabajo de campo” :Tiempo estimado 1 día

Cada uno de los equipos elegirá un de los espacios económicos; recursos naturales, recursos minerales, industria o comercio.

Recursos: Libro de texto, lápiz, grabadora, teléfono celular.

La actividad de trabajo de campo consiste en **realizar una entrevista con evidencia** a una persona que trabaje o tenga relación con los procesos económicos en cualquiera de los espacios económicos más representativos dentro de su localidad.

Ejemplos

Recursos naturales

Espacio económico	Lugar
Agricultura	Verdulería
Gandadería	Carnicería
Forestales	Maderería
Pesqueras	Pescadería

Industria

Espacio económico	Lugar
Recursos minerales	Ferretería
Manufacturera	Maquiladora
Forestales	Maderería
Pesqueras	Pescadería

Ejemplo de Entrevista

¿Cuál es su nombre, edad y ocupación?

¿Qué tipo de productos vende?

¿Cuál es el lugar de origen de sus productos?

¿Cómo se trasladan esos productos?

¿Llegan a un lugar en específico antes de estar aquí? Si es así, ¿Dónde? y ¿Cómo se llama ese lugar?

¿Por qué decidió establecer su negocio en este lugar?

¿Cómo contempla su negocio a futuro?

¿Qué ventajas y desventajas tendría?

Tercera etapa	Tiempo estimado: 1 semana	Recursos: Libro de texto, fotografías, mapas, cuadro, comparativo, papel bond, hojas de colores, marcadores.	Evidencias
	<p>Con base en los mapas, cuadros conceptuales, entrevista y fotos obtenidas en el trabajo de campo, cada equipo realizará un cartel en el programa Publisher que posteriormente será impreso en un gran formato (llamado ploteo)</p> <p><u>Primera fase</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Recopilación de información • Ordenamiento de la misma • Selección de la información <p><u>Segunda fase</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Diseño y elaboración del cartel, sus características principales (mapa de ubicación, imágenes y texto). <p><u>Tercera fase</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Exposición de su cartel dentro de las instalaciones escolares con base a principios geográficos como localización, causalidad y relación, distribución, temporalidad y evolución de los espacios económicos que eligieron. <p>Tiempo total estimado: 3 semanas</p>		Cartel
<p>Normas de trabajo:</p> <p>Con los estudiantes se acordaron las siguientes puntos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Seguir las recomendaciones del docente en cuanto a la conformación de los equipos ✓ Para cada equipo se elegirá un coordinador ✓ Todos los integrantes del equipo deben hacer contribuciones en la realización del proyecto ✓ En cada uno de los equipos se debe respetar la opinión de los integrantes ✓ Los avances del proyecto deben entregarse en las fechas establecidas 			

Fuentes:

Aldeco Ramírez, María del Rocío y Raúl Aguirre Gómez (2006), **GPS, mapas y migraciones**, México, Santillana, (Huellas de papel).
Atlas Universal y de México,(2006) México, Mac Millan-Castillo.
Torres Torres, Felipe y Javier Delgadillo Macías (2006), **De la Ciudad a la Metrópoli**, México, Santillana (Huellas de papel).
Morales Fonseca Luis Daniel (2010).**Geografía de México y del Mundo**, México, Fernández editores.

Enlaces-links**Mapas digitales:**

Mapoteca INEGI <http://cuentame.inegi.org.mx/mapas/nacional.aspx>

http://cuentame.inegi.org.mx/mapas/pdf/nacional/tematicos/areas_naturales.pdf

http://cuentame.inegi.org.mx/mapas/pdf/nacional/tematicos/superficie_agricola.pdf

http://cuentame.inegi.org.mx/mapas/pdf/nacional/tematicos/producc_ganadera.pdf

<http://cuentame.inegi.org.mx/mapas/pdf/nacional/tematicos/comercio.pdf>

http://cuentame.inegi.org.mx/mapas/pdf/nacional/tematicos/produccion_manufacturera.pdf

<http://cuentame.inegi.org.mx/mapas/pdf/nacional/tematicos/carreteras.pdf>

Videos: *Como elaborar un cartel con el programa Publisher:* <http://www.youtube.com/watch?v=aLo2ZDuKzyE>

Regiones agrícolas y ganaderas.wmv http://www.youtube.com/watch?v=J2WhS2iQHkI&feature=player_embedded

Regiones forestales pesqueras y mineras

http://www.youtube.com/watch?v=aQSRX-5roOk&feature=player_embedded

Flujos comerciales redes de transporte y comunicaciones

http://www.youtube.com/watch?v=cXORMDImJyQ&feature=player_embedded

Posiblemente este proyecto sea para el docente y para el alumno uno de los proyectos que demande más trabajo en conjunto. El mismo, presenta tres etapas esenciales desarrollando principios geográficos y finalmente la selección de información, diseño y exposición se conjugan para fomentar habilidades y actitudes, propias de la EBC.

BLOQUE V NUESTRO MUNDO		
EJE TEMÁTICO: Calidad de vida, ambiente y prevención de desastres		
Competencia geográfica que se favorece: Participación en el espacio donde se vive		
Proyecto: "El reportero de tu ciudad"		
Producto: Video-reportaje		
Duración: 3 Semanas		
Objetivo:	Analizar la importancia del medio ambiente y su relación directa con los principales riesgos y vulnerabilidad de la población a través de un proyecto de investigación que permita valorar la prevención de desastres en su localidad.	
Propósitos:	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Que el alumno relacione los principales riesgos y vulnerabilidad de la población local. ➤ Que el alumno reconozca la importancia de la participación de los gobiernos y la sociedad en acciones básicas para la prevención de desastres. ➤ Que el alumno valore la calidad de vida de las personas en relación al ambiente y prevención de desastres. 	
COMPETENCIAS		
Saber conocer	Saber hacer	Saber ser
<p>Situaciones que inciden en la calidad de vida en el mundo México y su localidad.</p> <p>Áreas naturales protegidas en diferentes escalas.</p> <p>Riesgos geológicos, hidrometeorológicos, químicos sanitarios, entre otros, en diferentes escalas.</p> <p>Vulnerabilidad de la población de México y su localidad.</p> <p>Acciones básicas para la prevención de desastres en relación con los tipos de riesgo que afectan el medio local.</p> <p>Importancia de las políticas gubernamentales en la prevención de desastres.</p>	<p>Analiza el papel de la geografía en relación con los riesgos y sus componentes.</p> <p>Identifica información necesaria, para integrar información geoespacial sobre riesgo.</p> <p>Identifica diversos argumentos o puntos de vista con respecto al problema de prevención de riesgos.</p> <p>Colabora con sus compañeros, y formula un plan utilizando TICS.</p> <p>Delimita la problemática social definiendo los aspectos a considerar.</p> <p>Establece alternativas de solución para la prevención de desastres en el medio local.</p>	<p>Reflexiona los principales riesgos y vulnerabilidad que inciden en la calidad de vida los habitantes.</p> <p>Muestra disposición y colaboración en el trabajo.</p> <p>Promueve la comunicación como elemento socializador que favorece la tolerancia ante la diversidad de ideas.</p> <p>Demuestra confianza en sí mismo al momento de opinar y participar.</p> <p>Desarrolla el sentido de responsabilidad y compromiso.</p>

ACTIVIDADES		Evidencias
Primera etapa	<p>Tiempo estimado: 3 sesiones</p> <p>Recursos: Libro de texto, Atlas, noticias, documentos, videograbadora, cámara fotográfica. cuaderno. internet. computadora.</p> <p>Introducción Se formarán equipos de 4 a 5 personas, las cuales trabajarán en un proyecto de investigación basado en un video-reportaje con el tema de <u>riesgos y prevención de desastres</u> dentro de su comunidad.</p> <p>En conjunto con el docente los alumnos de manera general definirán el tema de investigación:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Elegir el tema: De acuerdo con el análisis de su comunidad conocer los tipos de riesgos (geológicos, hidrometeorológicos, químico, sanitario, entre otros) que están latentes en su medio y seleccionar uno de ellos. Por ejemplo: De acuerdo con un acontecimiento histórico, (tipo de desastre que afectó o pudiera afectar una vez más a su comunidad), o por una situación extraordinaria que pudiera acontecer. ➤ Definir que se va abordar y para qué. Buscar antecedentes, sucesos y generar una serie de preguntas. ¿Qué tipo de riesgo? ¿Dónde podría estar ubicado? ¿De qué manera afectaría en la población? ¿Conocer la vulnerabilidad de la población? ¿Qué hacer para prevenir los desastres? ¿Cuáles son las acciones básicas antes durante y después de un desastre? ¿Conocer las consecuencias del tipo de desastre? ¿De qué manera actúa el gobierno, las políticas gubernamentales? ¿Cómo difundir las recomendaciones para la prevención de desastres?. ➤ Cómo realizar el video- reportaje: Describir los elementos y recursos materiales con los que debe contar el grupo para la realización del video-reportaje (tipo de cámara etc.). Además, delegar funciones, organizar la dinámica del mismo equipo, inferir a que lugares pudieran acudir para obtener información e incluso prever la logística del mismo 	<p>Elección de Tema</p> <p>Preguntas</p> <p>Esbozo del proyecto</p>

Segunda etapa	Tiempo estimado: 2 semanas	Evidencias
	<p>Desarrollo</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Obtención de datos e información: Buscar información en noticias de periódicos locales, documentos, entrevistas a personal de protección civil de su localidad, identificar los lugares donde se han manifestado desastres naturales o pudieran ocurrir. ➤ Organizar la información: Seleccionar las fuentes de información (testimonio, entrevistas, puntos de vista), documentos textos, (publicaciones, noticias) y finalmente seleccionarlos. <p>Cierre</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Estructura del video: Tiempo de video de 10 a 15 minutos de grabación. Considerar una entrada que atrape la atención de la audiencia. Un desarrollo del tema con información e imágenes del lugar, entrevistas y testimonios. Y finalmente un cierre y una conclusión manifestando sugerencias y recomendaciones para prevenir los desastres. Aquí un ejemplo de entrevista http://www.youtube.com/watch?v=7JGZ8WKGyd4 ➤ Edición final: Video de duración no mayor a 15 minutos en formato wmv. 	<p>Compendio de noticias, documentos, mapas, etc.</p> <p style="text-align: center;">Video</p>
<p>Normas de trabajo: Con los estudiantes se acordaron los siguientes puntos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Seguir las recomendaciones del docente en cuanto a la conformación de los equipos. ✓ Para cada equipo se elegirá un coordinador y por seguridad serán acompañados por un familiar durante el trabajo de campo. ✓ Todos los integrantes del equipo deben hacer contribuciones en la realización del proyecto. ✓ En cada uno de los equipos se debe respetar la opinión de los integrantes. ✓ Los avances del proyecto deben entregarse en las fechas establecidas. 		

Fuentes:

Aldeco Ramírez, María del Rocío y Raúl Aguirre Gómez (2006), *GPS, mapas y migraciones*, México, Santillana, (Huellas de papel).
Cenapred, (2001), *Diagnóstico de peligros e identificación de riesgos de desastres en México*, México.
Morales Fonseca Luis Daniel (2010). *Geografía de México y del Mundo*, México, Fernández editores.
Mac Millan-Castillo,(2006). *Atlas Universal y de México*, México.
Ramos Trejo, Alejandro y otros (2007), *Conocimientos Fundamentales de Geografía I*, México UNAM-Mc Graw Hill.
Téllez Vargas, Martín. *Atlas geográfico universal*, Mc Graw Hill, México, 2003
Torres Torres, Felipe y Javier Delgadillo Macías (2006), *De la Ciudad a la Metrópoli*, México, Santillana (Huellas de papel).

Enlaces-links

http://www.atlasnacionalderiesgos.gob.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=105&Itemid=150
<http://www.cenapred.unam.mx/es/>
http://www.inegi.org.mx/eventos/2010/infgeo/doc/PONENCIA_ROBERTO%20QUAAS_CENAPRED.pdf
<http://www.youtube.com/watch?v=7JGZ8WKGyd4>

Mapas digitales:

<http://cuentame.inegi.org.mx/mapas/nacional.aspx>
http://www.atlasnacionalderiesgos.gob.mx/index.php?option=com_xmap&sitemap=1&Itemid=127

Videos:

<http://www.youtube.com/watch?v=3hzcffbAcho>
<http://namathis.com/tema.php?videoid=BWutch5rgjE&tema=geografia-interpretacion-de-mapas>

Finalmente para el último bloque se enfatiza en promover una actitud proactiva y crítica en la importancia del medio ambiente. El alumno en esta etapa deberá ser autónomo en el manejo de información geográfica lo que permitirá participar en problemáticas de riesgo y prevención en el espacio donde vive. Por su parte, el docente debe coadyuvar en el proceso de los alumnos difundiendo los trabajos realizados no solo en la institución, también en la misma comunidad.

4.4 Criterios de evaluación

La evaluación considerada como proceso y no como producto final, es sin duda una de las características que trascienden más allá de una visión tradicionalista. La perspectiva que se aborda bajo el precepto basado en competencias en la asignatura de Geografía es fomentar una evaluación acorde con criterios adecuados que determinen lineamientos específicos y sobre todo en función con el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes.

Los **criterios** de evaluación para la propuesta didáctica son abordados a través de un conjunto de niveles de dominio que permiten dar a conocer características determinantes desde el inicio, desarrollo y proceso final del proyecto de investigación. A continuación se muestran los criterios de evaluación:

- **Criterio A: Definición de objetivos.**
- **Criterio B: Selección de fuentes.**
- **Criterio C: Aplicación de la información y logro de objetivos.**
- **Criterio D: Reflexión sobre el aprendizaje.**
- **Criterio E: Informe del proyecto.**

Cabe resaltar que cada uno de estos criterios tiene cuatro **niveles de dominio**, a los cuales, se les asigna una puntuación de 1 a 4, por ejemplo:

- **Inicial-receptivo: valor 1 punto**
- **Básico: valor 2 puntos**
- **Autónomo: valor 3 puntos**
- **Estratégico: valor 4 puntos.**

En la siguiente página se muestran con detalle las características específicas para cada criterio y dominio mencionado con anterioridad. Posteriormente se da a conocer el instrumento de evaluación, la rúbrica.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN				
Criterio A	Criterio B	Criterio C	Criterio D	Criterio E
Definición de objetivos	Selección de fuentes	Aplicación de la información y logro de objetivos	Reflexión sobre el aprendizaje	Informe del proyecto
<u>El alumno deberá:</u> .- Identificar y explicar un tema que le interese personalmente. .- Justificar la elección de un área de interacción como contexto para el proyecto. .- Definir un objetivo claro, estimulante y que esté a su alcance.	<u>El alumno deberá:</u> .- Seleccionar fuentes variadas y pertinentes para lograr el objetivo. .- Evaluar las Fuentes, las pruebas de la selección de fuentes e encontrarán en el cuerpo del informe en la bibliografía.	<u>El alumno deberá:</u> .- Transferir y aplicar la información para tomar decisiones, crear soluciones y profundizar su comprensión con relación al objetivo del proyecto. .- Evaluar el producto con respecto a las especificaciones formuladas, así como el nivel asignado por el docente.	<u>El alumno deberá:</u> .- Reflexionar sobre la manera en la que la realización del proyecto le ha ayudado a ampliar su conocimiento y comprensión del tema y del área de interacción seleccionada.	<u>El alumno deberá:</u> .- Organizar el informe del proyecto conforme a la estructura establecida. .- Comunicarse de forma clara, coherente y concisa, respetando la extensión establecida. .- Citar las fuentes utilizando convenciones reconocidas.
NIVELES DE DOMINIO DE LAS COMPETENCIAS				
Nivel	Características			Máximo de puntos 4
Inicial- receptivo	.- Implica la recepción de información, además el desempeño es muy básico y operativo. Tiene algunas nociones de la investigación pero requiere supervisión y asesoría de forma continua.			1
Básico	.- Se poseen algunos conceptos y elementos básicos, resuelve problemas sencillos del contexto, aún con asesoría. Tiene el concepto de investigación, y le motiva investigar. Asimismo, hay labores de asistencia a otras personas.			2
Autónomo	.- Hay autonomía en el desempeño (no requiere asesoría de otras personas), gestiona recursos para el proyecto de investigación. Existe argumentación científica.			3
Estratégico	.- Se plantean estrategias de cambio en la realidad, hay creatividad e innovación. Se resuelven problemas con análisis prospectivo y/o histórico. Además, demuestra un alto compromiso con la investigación.			4

Fuente: Elaboración propia, con base en (Tobón, 2010:135)

La rúbrica como estrategia de evaluación

La rúbrica es un instrumento de evaluación fundamental en el proceso final del proyecto basado en competencias. Se implementa como una herramienta de registro que enlista los criterios de evaluación y los niveles de dominio de los mismos. El objetivo final de la rúbrica es medir el proceso y asignar un puntaje de acuerdo con el grado de dominio. En el siguiente esquema muestran los elementos básicos de la rúbrica para la evaluación del proyecto de la asignatura en geografía y después se encuentra la rúbrica en su totalidad.

Figura 5 Formato de Rúbrica

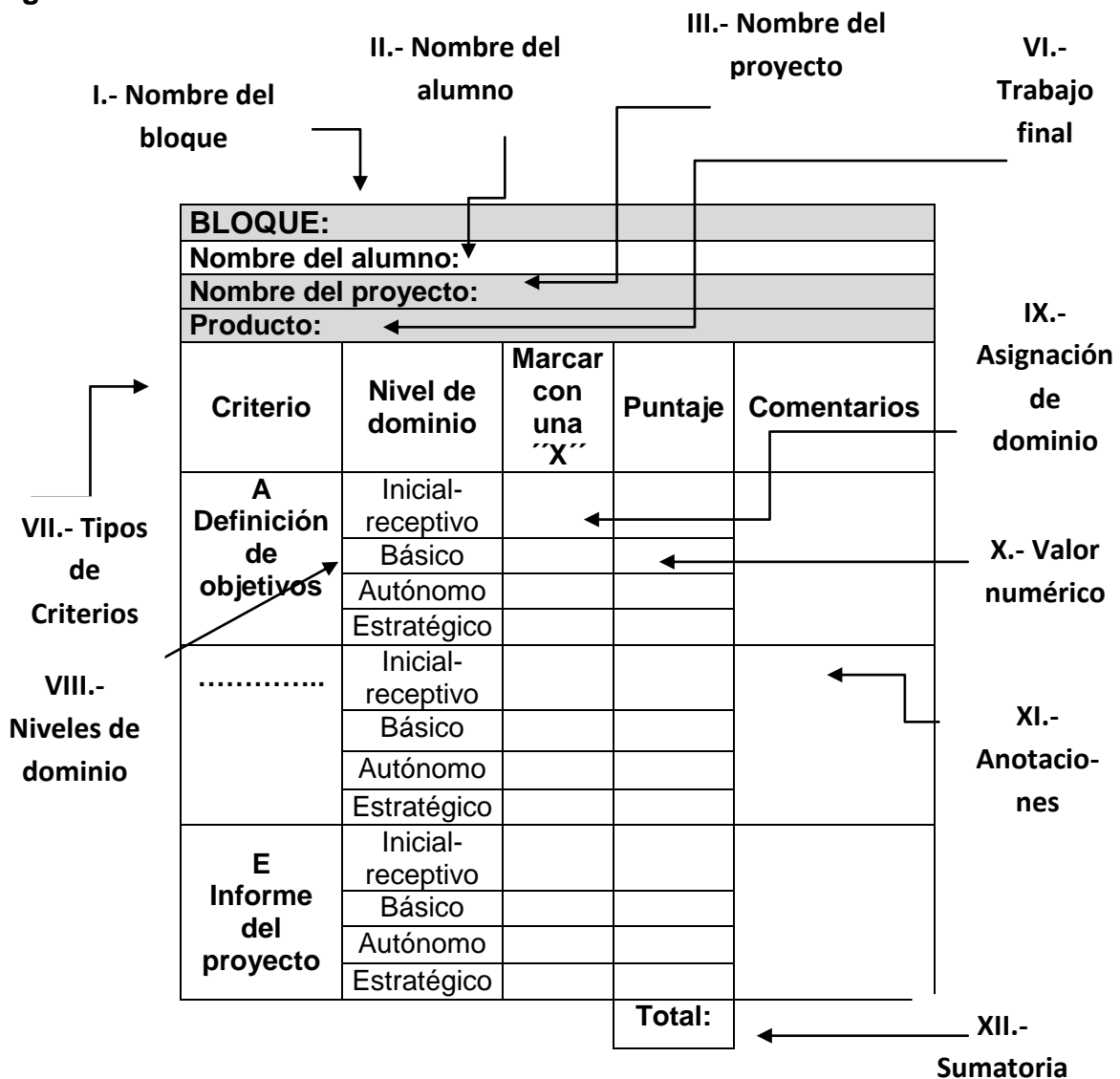


Figura 6 Rúbrica

BLOQUE:				
Nombre del alumno:				
Nombre del proyecto:				
Producto:			Duración:	
Criterio	Nivel de dominio	Marcar con una "X"	Puntaje	Comentarios
A Definición de objetivos	Inicial- receptivo			
	Básico			
	Autónomo			
	Estratégico			
B Selección de fuentes	Inicial- receptivo			
	Básico			
	Autónomo			
	Estratégico			
C Aplicación de la información y logro de objetivos	Inicial- receptivo			
	Básico			
	Autónomo			
	Estratégico			
D Reflexión sobre el aprendizaje	Inicial- receptivo			
	Básico			
	Autónomo			
	Estratégico			
E Informe del proyecto	Inicial- receptivo			
	Básico			
	Autónomo			
	Estratégico			
			Total:	

REFLEXIONES FINALES

La situación educativa actual exige observarla como eje transformador de la vida social en sus diversas dimensiones. Paradójicamente, al mismo tiempo exige una tendencia a la uniformidad social con el objetivo de mantener una estructura que le permita generar cambios de manera rápida y eficaz, con base en principios de desarrollo económico-social.

Por supuesto, la educación como factor fundamental en el desarrollo de un país busca generar mecanismos de control para la evaluación y conocimiento de las eficiencias y deficiencias que pudiera este tener. Por lo tanto, la educación se incluye en la parte económica de cualquier lugar, como capital humano que presta un servicio productivo con un valor para la economía reflejado en ingresos como el Producto Interno Bruto de cada país. De manera que los elementos claves para lograr un bienestar social están en función de acrecentar las competencias productivas.

Frente a estos escenarios los desafíos y perspectivas de la innovación educativa en el nivel básico, y específicamente en la asignatura de Geografía, se fundamenta la tendencia a una educación “integral”, basada en competencias. Principalmente, centrada en el desarrollo de aprendizajes, destrezas básicas para la educación permanente y un aprendizaje a lo largo de toda la vida, aunado a la promoción de actitudes y valores necesarios en las diversas esferas como social, económica, política y cultural.

La enseñanza de la Geografía en secundaria está sujeta a ejes rectores que desafortunadamente en la mayoría de los casos condicionan el contexto de la misma. Se debe tomar en cuenta que el papel del docente no significa condicionar el aprendizaje geográfico con una serie lineamientos específicos, sino que, debe de buscar, de acuerdo con las necesidades, alternativas para mejorar su práctica docente y así promover un aprendizaje significativo.

La situación que enfrenta el docente de Geografía es muy complicada cuando no se tiene una metodología didáctica que responda a las demandas institucionales y, al mismo tiempo, a demandas escolares. Si bien, esta la visión de que la EBC es prácticamente la llave para resolver todas las problemáticas y elevar la calidad educativa, definitivamente la realidad en la enseñanza de la Geografía en secundaria no corresponde del todo a lo mencionado con anterioridad.

La Geografía en el aula, debe procurar que el alumno intervenga de una manera activa en su proceso de elaboración del conocimiento geográfico. Su finalidad es guiar al alumno y acompañarlo durante todo su proceso de análisis con herramientas, recursos y procedimientos específicos que motiven y propicien un ambiente de aprendizaje significativo.

La metodología que propone esta investigación inicialmente parte en mejorar la práctica docente en la asignatura de Geografía en secundaria, con una alternativa metodológica basada en proyectos, pero el objetivo primordial es promover un aprendizaje significativo.

El aprendizaje basado en proyectos fundamentado en esta propuesta didáctica resuelve en gran medida la problemática docente que exige trabajar forzosamente un proyecto de investigación, que demanda el mismo plan de estudios del año 2011, pero no menciona cómo realizarlo, cómo implementarlo, ni tampoco lo ejemplifica. Además, de todo ello, puntualiza que se trabaje bajo la visión basada en competencia.

Asimismo, lo preocupante de esta situación para cualquier docente de geografía es cómo vincular lo anterior con el aprendizaje geográfico ¿cómo abordar el estudio del espacio geográfico?, ¿de qué manera podrán los alumnos apropiarse de esos conocimientos?, ¿cómo podrán llegar a una metacognición?. Sin duda, esta investigación genera alternativas y propuestas para satisfacer estas necesidades del docente.

El análisis de la EBC, en la asignatura de Geografía, realizado en esta investigación responde a dos visiones. La primera de ellas, concibe la EBC como el “modelo” educativo con una prospectiva integral estandarizada hacia sectores productivos. La segunda, una postura crítica, la cual, sostiene que la EBC es una estrategia de carácter productiva de capital humano condicionada por los organismos supranacionales.

Desde esa perspectiva, esta investigación propone una visión diferente a las anteriores respecto a la EBC, específicamente en la asignatura de geografía en secundaria. Se da a conocer una visión crítica consciente, que si bien busca el desarrollo integral del individuo bajo los tres saberes (conocer, hacer y ser), detrás de ello no se pueden ocultar las políticas económicas que imperan. Por ello, la postura es concientizar al profesor y al mismo alumno de las problemáticas, adaptarse lo mejor posible para innovar y aprovechar los recursos que ofrece este enfoque, en favor de un aprendizaje geográfico significativo.

Además, se pudo constatar que el “ modelo educativo basado en competencias” en realidad no es un modelo con un gran sustento, porque carece de estructura metodológica propia, pero sobre todo no tiene un origen y fundamentos epistemológicos, sino, que en realidad es un enfoque. Por lo tanto, el modelo más propicio que sustenta hasta el momento este enfoque basado en competencias en el marco la enseñanza de la geografía, sin duda, es el modelo constructivista.

Finalmente, uno de los puntos importantes que la propuesta didáctica retoma es buscar una estrategia de aprendizaje que despierte interés y facilite la formación integral del estudiante de Geografía en secundaria, con base en sus propias experiencias personales. Además, de generar una actitud crítica, se busca desarrollar una pedagogía problematizadora donde descubra y comprenda la realidad. Y que el alumno no solo problematice sino, genere una actitud propositiva a través de una serie de actividades que se vea involucrado, y la mejor forma de lograrlo es mediante una enseñanza basada en proyectos.

Otro de los puntos finales a señalar es la proyección que tiene esta investigación, lo que se busca en un futuro, a corto-mediano plazo, es implementar esta propuesta y hacerla llegar a docentes de la materia de Geografía en secundaria. Es muy importante señalar, que esta misma parte de la formación como geógrafo, y busca brindar una alternativa a los docentes que no lo son y que no tienen el perfil adecuado. Además de ello, se tiene intención de darle un seguimiento puntal durante todo su proceso de aplicación y mostrar los resultados en otra investigación a un nivel de posgrado.

ANEXOS:

BLOQUE I El espacio geográfico

EJE TEMÁTICO: ESPACIO GEOGRÁFICO Y MAPAS	
COMPETENCIA QUE SE FAVORECE: Manejo de información geográfica	
APRENDIZAJES ESPERADOS	CONTENIDOS
Reconoce la diversidad de componentes naturales, sociales, culturales, económicos y políticos que conforman el espacio geográfico.	<ul style="list-style-type: none">• Características del espacio geográfico.• Componentes naturales, sociales, culturales, económicos y políticos del espacio geográfico.• Diversidad del espacio geográfico.
Distingue las categorías de análisis espacial: lugar, medio paisaje, religión y territorio.	<ul style="list-style-type: none">• Categorías de análisis espacial: lugar, medio, paisaje, región y territorio.• Relación de los componentes naturales, sociales, culturales, económicos y políticos en el lugar, medio, paisaje, región y territorio.• Diferencias en los diversos lugares, medios, paisajes, regiones y territorios del mundo.
Reconoce la utilidad de las escalas numérica y gráfica para la representación del territorio en mapas.	<ul style="list-style-type: none">• Diferencias en la representación cartográfica en las escalas local, nacional y mundial.• Escalas numérica y gráfica en los mapas.• Cálculo de escalas y distancias en mapas.• Utilidad de escalas numérica y gráfica en la representación cartográfica.
Localiza lugares y zonas horarias en mapas, a partir de las coordenadas geográficas y los husos horarios.	<ul style="list-style-type: none">• Círculos y puntos de la Tierra: paralelos, meridianos y polos.• Importancia de las coordenadas geográficas: latitud, longitud y altitud.• Importancia y utilidad de los husos horarios.• Localización de lugares y zonas horarias en mapas.
Compara diferentes representaciones de la superficie terrestre a través de proyecciones cartográficas	<ul style="list-style-type: none">• Principales proyecciones cartográficas: cilíndricas, cónicas y acimutales.• Utilidad de las proyecciones de Mercator, Peters y Robinson.• Implicaciones de la representación del mundo en mapas de Mercator, Peters y Robinson.

Reconoce la utilidad de las imágenes de satélite, el Sistema de Posicionamiento Global y los Sistemas de Información Geográfica.	<ul style="list-style-type: none"> • Imágenes de satélite, Sistema de Posicionamiento Global y Sistemas de Información Geográfica. • Elementos del espacio geográfico en imágenes de satélite, Sistema de Posicionamiento Global y Sistemas de información Geográfica: ciudades, tierras agrícolas, zonas forestales y vías de comunicación, entre otras. • Utilidad de la información geográfica de imágenes de satélite, Sistemas de Posicionamiento Global y Sistemas de Información Geográfico para el conocimiento geográfico.
--	--

PROYECTO O ESTUDIO DE CASO

Se aborda una situación relevante de interés local relacionada con la utilidad de la información geográfica del territorio nacional, con base en:

- La localización de una situación relevante de interés local relacionada con la utilidad de la información geográfica del territorio nacional.
- El análisis de la información geográfica para la movilización de conceptos, habilidades y actitudes geográficos.
- La representación de la información geográfica sobre la situación seleccionada.
- La presentación de resultados y conclusiones en relación con la situación analizada.

Bloque II Diversidad natural de la Tierra

EJE TEMÁTICO: Diversidad natural de la Tierra	
COMPETENCIA QUE SE FAVORECE: Valoración de la diversidad natural	
APRENDIZAJES ESPERADOS	CONTENIDOS
Relaciona la distribución de regiones sísmicas y volcánicas en el mundo y en México con las placas tectónicas de la Tierra	<ul style="list-style-type: none"> • Dinámica de las capas internas de la Tierra. • Localización de las placas tectónicas de la Tierra en mapas. • Distribución de regiones sísmicas y volcánicas de la Tierra. • Sismicidad y vulcanismo en México
Reconoce la conformación y distribución del relieve continental y oceánico en el mundo y en México, a partir de la dinámica interna y externa de la Tierra	<ul style="list-style-type: none"> • Conformación del relieve continental y oceánico de la Tierra. • Distribución del relieve continental y oceánico. • La erosión como proceso que modifica el relieve por acción del viento, agua y hielo. • Distribución del relieve en México.
Distingue la importancia de la distribución, composición y dinámica de las aguas oceánicas y continentales en el mundo y en México.	<ul style="list-style-type: none"> • Importancia de la distribución y composición de aguas oceánicas. • Importancia de la dinámica de aguas oceánicas: corrientes marinas, mareas y olas. • Importancia de la distribución de aguas continentales en el mundo y en México.

Distingue la importancia de la captación del agua en cuencas hídricas, así como la disponibilidad del agua en el mundo y en México.	<ul style="list-style-type: none"> • Captación del agua en cuencas hídricas. • Localización de las principales cuencas hídricas en el mundo y en México. • Importancia de la captación y disponibilidad del agua en el mundo y en México.
Relaciona elementos y factores de los diferentes tipos de climas en el mundo y en México.	<ul style="list-style-type: none"> • Elementos (temperatura y precipitación) y factores (latitud y altitud) del clima. • Tipos de climas en la Tierra según la clasificación de Köppen: tropicales, secos, templados, fríos y polares. • Diversidad climática del mundo y de México.
Aprecia la importancia de las condiciones geográficas que favorecen la biodiversidad en el mundo y en México.	<ul style="list-style-type: none"> • Características distintivas de las regiones naturales del mundo y de México. • Condiciones geográficas que favorecen la biodiversidad en la Tierra. • Localización en mapas de los países megadiversos. • Importancia de la biodiversidad en el mundo y en México.
PROYECTO O ESTUDIO DE CASO	
<p>Se aborda una situación relevante de interés local relacionada con los componentes naturales del territorio nacional, con base en:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La localización de una situación relevante de interés local relacionada con los componentes naturales del territorio nacional. • El análisis de la información geográfica para la movilización de conceptos, habilidades y actitudes geográficos. • La representación de la información geográfica sobre la situación seleccionada. • La presentación de resultados y conclusiones en relación con la situación analizada. 	

Bloque III Dinámica de la población

EJE TEMÁTICO: COMPONENTES SOCIALES Y CULTURALES	
COMPETENCIA QUE SE FAVORECE: Aprecio de la diversidad social y cultural	
APRENDIZAJES ESPERADOS	CONTENIDOS
Explica implicaciones sociales y económicas del crecimiento, composición y distribución de la población en el mundo y en México.	<ul style="list-style-type: none"> • Crecimiento y composición de la población mundial. Distribución de la población en el mundo, Población absoluta y densidad de población. • Concentración y dispersión de la población en el mundo y en México. • Implicaciones sociales y económicas del crecimiento, composición y distribución de la población en el mundo y en México

Reconoce interacciones sociales, culturales y económicas entre el campo y las ciudades en el mundo y en México.	<ul style="list-style-type: none"> • Características sociales, culturales y económicas del medio rural y urbano en el mundo y en México. • Proceso de urbanización en el mundo y en México. • Interacciones sociales, culturales y económicas entre la población rural y urbana en el mundo y en México.
Analiza problemas sociales de la población en el mundo y en México.	<ul style="list-style-type: none"> • Pobreza y marginación de la población en el mundo y en México. • Desnutrición y hambre de la población en el mundo y en México. • Discriminación e injusticia social en el mundo y en México.
Analiza causas y consecuencias sociales, culturales, económicas y políticas de la migración en el mundo y en México.	<ul style="list-style-type: none"> • Tendencias de la migración en el mundo. • Principales flujos migratorios en el mundo. • Causas y consecuencias sociales, culturales, económicas y políticas de la migración en el mundo y en México.
Aprueba la diversidad cultural en el mundo y en México, así como la importancia de la convivencia intercultural.	<ul style="list-style-type: none"> • Diversidad cultural de la población mundial: culturas tradicionales, contemporáneas y emergentes. • Multiculturalidad como condición actual del mundo y de México. • Importancia de la convivencia intercultural.
Distingue factores que inciden en los cambios de las manifestaciones culturales de la población en el mundo y en México.	<ul style="list-style-type: none"> • Tendencias de homogeneización cultural a partir de la influencia de la publicidad en los medio de comunicación. • Cambios en las manifestaciones culturales de la población en el mundo y en México. • Importancia de las culturas locales ante procesos de homogeneización cultural.
PROYECTO O ESTUDIO DE CASO	
<p>Se aborda una situación de interés local relacionada con los componentes sociales y culturales del territorio nacional, con base en:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La localización de una situación relevante de interés local relacionada con los componentes sociales y culturales del territorio nacional. • El análisis de la información geográfica para la movilización de conceptos, habilidades y actitudes geográficos. • La representación de la información geográfica sobre la situación seleccionada. • La presentación de resultados y conclusiones en relación con la situación analizada. 	

Bloque IV Espacios económicos y desigualdad socioeconómica.

EJE TEMÁTICO: COMPONENTES ECONÓMICOS	
COMPETENCIA QUE SE FAVORECE: Reflexión de las diferencias socioeconómicas	
APRENDIZAJES ESPERADOS	CONTENIDOS
Distingue diferencias en el manejo de los recursos naturales en espacios agrícolas, ganaderos, forestales y pesqueros en el mundo y en México.	<ul style="list-style-type: none"> • Distribución de espacios agrícolas, ganaderos, forestales y pesqueros en el mundo. • Relación de recursos naturales con los espacios agrícolas, ganaderos, forestales y pesqueros. • Formas de manejo de los recursos naturales en espacios agrícolas, ganaderos, forestales y pesqueros en el mundo y en México.
Explica la importancia de los recursos minerales y energéticos en el mundo y en México.	<ul style="list-style-type: none"> • Distribución de los principales yacimientos de recursos minerales y energéticos en el mundo. • Extracción y transformación de recursos minerales y energéticos en el mundo y en México. • Importancia de los recursos minerales y energéticos para la economía de México y de otros países del mundo.
Reconoce tipos de industrias y la importancia de los espacios industriales en la economía mundial y en México	<ul style="list-style-type: none"> • Tipos de industrias en el mundo. • Distribución de los principales espacios industriales en el mundo y en México. • Importancia de la industria en la economía de México y otros países del mundo.
Distingue la importancia del comercio y las redes de transporte en el contexto de la globalización económica en el mundo y en México.	<ul style="list-style-type: none"> • El comercio y las redes de transporte en el mundo y en México. • Regiones comerciales, ciudades mundiales y servicios financieros en el mundo. • Organismos económicos internacionales y empresas transnacionales en el mundo y en México.
Reconoce tipos de turismo y su importancia económica en el mundo y en México.	<ul style="list-style-type: none"> • Tipos de turismo. • Distribución de los principales centros turísticos en el mundo y en México. • Importancia económica del turismo en el mundo y en México.
Compara diferencias socioeconómicas en el mundo y en México.	<ul style="list-style-type: none"> • El índice de Desarrollo Humano y su expresión en el mundo y en México. • Categorización de los países en centrales y periféricos según su actividad económica. • Diferencias entre el mapa de índice de Desarrollo Humano y el de los países de centro y periferia. • Desigualdad socioeconómica en el mundo y en México.

PROYECTO O ESTUDIO DE CASO

Se aborda una situación de interés local relacionada con los componentes económicos del territorio nacional, con base en:

- La localización de una situación relevante de interés local relacionada con los componentes económicos del territorio nacional.
- El análisis de la información geográfica para la movilización de conceptos, habilidades y actitudes geográficos.
- La representación de la información geográfica sobre la situación seleccionada.
- La presentación de resultados y conclusiones en relación con la situación analizada.

Bloque V Nuestro mundo

EJE TEMÁTICO: CALIDAD DE VIDA, AMBIENTE Y PREVENCIÓN DE DESASTRES

COMPETENCIA QUE SE FAVORECE: Participación en el espacio donde se vive

APRENDIZAJES ESPERADOS	CONTENIDOS
Explica las relaciones de la calidad de vida y la sustentabilidad del ambiente en el mundo y en México.	<ul style="list-style-type: none"> • Situaciones que inciden en la calidad de vida en el mundo y en México. • Relaciones entre sociedades del mundo con diferente calidad de vida. • Relaciones entre la calidad de vida y la sustentabilidad ambiental.
Reconoce la participación de México y de países representativos en el cuidado del ambiente y el desarrollo sustentable.	<ul style="list-style-type: none"> • Reuniones internacionales para impulsar el desarrollo sustentable y países participantes. • Principales acuerdos internacionales para el cuidado del ambiente en el mundo. • Leyes y acciones para el cuidado del ambiente y el desarrollo sustentable en México.
Aprueba la importancia de las Áreas Naturales Protegidas, servicios ambientales y tecnología limpias en el mundo y en México.	<ul style="list-style-type: none"> • Áreas Naturales y Protegidas en el mundo y en México. Servicios ambientales y tecnologías limpias para el cuidado del ambiente en el mundo y en México. • Importancia de las Áreas Naturales Protegidas, servicios ambientales y tecnologías limpias en México.
Relaciona los principales riesgos y la vulnerabilidad de la población en el mundo y en México.	<ul style="list-style-type: none"> • Riesgos geológicos, hidrometeorológicos, químicos y sanitarios, entre otros, en el mundo y en México. • Relación de la degradación del ambiente y los desastres recientes en el mundo y en México. • Vulnerabilidad de la población en el mundo y en México.
Reconoce la importancia de la participación de los gobiernos y la sociedad para la prevención de desastres en el mundo y en México.	<ul style="list-style-type: none"> • Participación de gobiernos e instituciones internacionales y nacionales para la prevención de desastres. • Importancia de las políticas gubernamentales en la prevención de desastres. • Importancia de la prevención de desastres ante los riesgos presentes en el mundo y en México.

<p>Reconoce acciones básicas para la prevención de desastres en el medio local.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Acciones básicas para la prevención de desastres en relación con los tipos de riesgo que afectan en el medio local. • Planes de prevención de desastres en la escuela, la casa y el medio local. • Importancia de la difusión de acciones que se realizan en el medio local para la prevención de desastres.
---	--

PROYECTO O ESTUDIO DE CASO

<p>Se aborda una situación de interés local relacionada con la calidad de vida, el ambiente o la prevención de desastres en México, con base en:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La localización de una situación relevante de interés local relacionada con la calidad de vida, el ambiente o la prevención de desastres en México. • El análisis de la información geográfica para la movilización de conceptos, habilidades y actitudes geográficos. • La representación de la información geográfica sobre la situación seleccionada. • La presentación de resultados y conclusiones en relación con la situación analizada.

FUENTES DE CONSULTA:

Aguerrondo, I. (2009). *Conocimiento complejo y competencias educativas*. Switzerland: UNESCO.

Álvarez, M. F. (1986). *La geografía activa en la escuela*. Madrid, segunda edición: Escuela Española.

Bellochio, M. (2010). *Educación basada en competencias y constructivismo*. México: ANUIES, UACJ, UNIVERSIDAD DE COLIMA.

Bender, W. N. (2012). *Project- Based Learning. Differentiating instructio for the 21 st Century*. United States of America: Corwin.

Carretero, M. (1997). *Constructivismo y Educación*. México: Progreso.

Carretero, M. (2009). *Constructivismo y Educación*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Castañeda, R. J. (2006). *La enseñanza de la geografía en México. Una visión histórica: 1821-2005*. México: Editores Plaza y Valdes.

Castejón, J., & Navas, L. (2009). *Aprendizaje, desarrollo y disfunciones. Implicaciones para la enseñanza en la educación secundaria*. España: Club Universitario.

Coll, C. (1983). La construcción de esquemas de conocimiento en el proceso de enseñanza/aprendizaje. En C. Coll, *Psicología genética y aprendizajes escolares*. Madrid: Siglo XXI.

Coll, C. (1990). Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza. En C. Coll, J. Palacios, & A. Marchesi, *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la Educación*. Madrid: Alianza Editorial.

Cooper James M. (1999). *Estrategias de Enseñanza. Guía para mejorar la instrucción*. Estados Unidos: Limusa.

Cuervo Alfonso, M. C.-S. (2009). Análisis de la Reforma Educativa en la Educación Secundaria en México e implicaciones del nuevo plan de estudios de Ciencias II. *journal.lapen.org.mx* .

Dewey, J. (1964). *La ciencia de la educación*. Buenos Aires, Argentina: Losada S. A.

Díaz Barriga, & Hernández. (2002). *Estrategias Docentes para un aprendizaje Significativo una interpretación constructivista*. México: Mc Graw Hill.

Díaz, B. Á. (1998). *Didáctica y curriculum: convergencia de los programas de estudio*. México: Edición corregida y aumentada.

Escribano, G. (2004). *Aprender a enseñar. Fundamentos de didáctica general*. España: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

- Fernández, C., & Raquel, G. (2007). *Geografía. Nuevos temas, nuevas preguntas. Un temario para su enseñanza*. Buenos Aires: Editorial Biblos. Claves para la formación docente.
- Galeana de la O.L. (2012). *Aprendizaje basado en proyectos*. México: Universidad de Colima.
- Gersmehl, P. (2008). Three Strands of Meaning: Cognitive Psychology and Geopraphy. En P. Gersmehl, *Teaching Geography* (págs. 27-55). New York: The Guilford Press.
- Gomez, R. P. (2003). *La enseñanza de la geografía en los proyectos educativos del siglo XIX en México*. México: UNAM. Instituto de geografía.
- Guiso, M. A. (1996). Cinco claves ético-pedagógicas de Freire. . *Debate en educación de adultos* .
- Herrero, C. (1995). *Geografía y Educación. Sugerencias didácticas*. Barcelona: Colección Elisero Reclus. Huerfano Fierro.
- Juárez, G. M. (2003). La importancia de la Enseñanza de la Geografía para la sociedad. En I. N. Sociedad Mexicana de Geografía y Estadística, *La enseñanza de la Geografía en México a inicios del siglo XXI* (págs. 13-21). México: INEGI.
- Mamani, V. (2012). *El fracaso escolar. Citado en Teorías y saberes educativos. Antología. Estudios de doctorado. Psicopedagógica y de la práctica docente*. Puebla: UNIPUEBLA.
- Mauri, T. (1999). La naturaleza activa y constructiva del conocimiento. En C. Coll, E. Martín, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé, & A. Zabala, *El constructivismo en el aula* (págs. 65-100). Barcelona, España: Graó.
- Miras, M. (2000). Un punto de partida para el aprendizaje de nuevos contenidos: los conocimientos previos. En C. Coll, E. Martín, O. J., I. Solé, & Z. A., *El constructivismo en el aula* (págs. 47-63). España: Graó.
- Panza G, M., Esther, P. J., & Porfirio, M. O. (2006). *Fundamentación de la Didáctica*. México: Gernika.
- Perrenaud, P. (2006). *Construir competencias desde la escuela*. Madrid: Ediciones noreste.
- Piaget J. (1933). *La representación del mundo en el niño*. Madrid: Ediciones Morata, Novena edición.
- Pozo, J, I., Scheuer, N. Perz, M., Mateos, M., Martín, E., Cruz, M. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona. Graó.
- Pozo, J, I. (2003). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Ediciones Morata.
- Remy, H. D. (2004). *El constructivismo en los procesos de enseñanza de aprendizaje en el siglo XXI*. España: Plaza y Valdés S. A. de C.V.

Rodríguez de Moreno, E. A. (2010). *Geografía conceptual. Enseñanza y aprendizaje de la geografía en la educación básica en secundaria*. Bogotá: Estudio Caos.

Rojas, C. C. (2007). *Encuentros de educación superior y pedagogía 2005*. Cali, Colombia: Universidad del Valle.

Rosa, A. (2004). *Enfoques socioculturales y educación. Posgrado en Constructivismo y Educación*. Buenos Aires: FLACSO Argentina y UAM.

Rueda, B. M. (2009). La evaluación del desempeño docente: consideraciones desde el enfoque por competencias. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, N.2 .

S.E.P. (2011). *Programas de estudio 2011. Guía para el Maestro Secundaria. Geografía de México y del Mundo*. México D.F.: Secretaría de Educación Pública.

Sepulveda, F. (2001). LOS PROCESOS FORMATICOS EN EL AULA: ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE. En F. Sepulveda, & R. N., *Didáctica General para Psicopedagogos*. (págs. 465-525). Madrid: Eds. de la UNED.

Souto, G. X. (1998). *Didáctica de la geografía. Problemas sociales y conocimiento*. Barcelona, España: Ediciones del Serbal.

Stenhouse citado en Contreras Domingo. (1994). *Enseñanza, currículum y profesorado*. Madrid: Akal ediciones.

Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza. Selección de textos por J. Rudduck y D. Hopkins*. Madrid: Ediciones Morata.

Tobón, S., Pimienta Prieto, J. H., & García Fralle, J. A. (2010). *Secuencias didácticas. Aprendizaje y evaluación de Competencias*. México: Pearson Educación de México, S.A de C.V.

Villoro, L. (1982). *Crear, saber, conocer*. México: Siglo veintiuno editores.

Vivó, A. J. (1956). *La enseñanza de la geografía en México*. México: CVLTVRA.

Zubiría, R. H. (2004). *El constructivismo en los procesos de enseñanza aprendizaje en el siglo XXI*. España: Plaza y Valdés S.A. de C. V.

Fuentes electrónicas:

Bailey, P. (Noviembre de 1981). *La didáctica de la Geografía: Diez años de evolución*. Recuperado el 5 de Diciembre de 2012, de Cuadernos Críticos de Geografía Humana: <http://www.ub.edu/geocrit/geo36.htm>

Becerra, C. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. Recuperado el 3 de Febrero de 2013, de <http://www.didactica.umich.mx/memorias/xiieud/ponencias/17.pdf>

Colombia, U. N. (2007). *Metodología de la investigación. Dirección Nacional de Servicios Académicos Virtuales*. Recuperado el 18 de 10 de 2012, de www.virtual.unal.edu.co/cursos/IDEA/2007219/lecciones/cap_2/sub6.html

Schramke, W. (Marzo de 190). *La geografía como educación Política. Elementos de un concepto didáctico*. Recuperado el 4 de Diciembre de 2012, de <http://www.ub.edu/geocrit/geo26.htm>

Zabala, A., & Arnau, L. (2007). *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Recuperado el 28 de Enero de 2013, de <http://www.xtec.cat/~ilopez15/materials/competenciesbasiques/comoaprenderyensenarcompetencias.pdf>