



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
MAESTRÍA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
CAMPO DEL CONOCIMIENTO GEOGRAFÍA

El aprendizaje cooperativo en el proceso de enseñanza aprendizaje
de la Geografía en la Educación Media Superior. Estudio de caso.
TESIS

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE MAESTRA EN DOCENCIA PARA LA
EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR
(GEOGRAFÍA)

PRESENTA:
LIC. EN GEOGRAFÍA ANA LILIA BECERRIL ALQUICIRA

TUTORA PRINCIPAL
DRA. PATRICIA GÓMEZ REY
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

MIEMBROS DEL COMITÉ TUTOR:

Dr. Fausto Ricardo Díaz Beristaín
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

Mtro. Felipe de Jesús Juárez Villanueva
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

Dr. Guillermo Castillo Ramírez
INSTITUTO DE GEOGRAFÍA

Mtra. Claudia Bataller Sala
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

Ciudad Universitaria, CdMx marzo 2020.



Universidad Nacional
Autónoma de México



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.

ÍNDICE

Agradecimientos.....	4
Dedicatorias.....	6
Introducción.....	8

CAPÍTULO 1

Antecedentes de la Geografía en la Escuela Nacional Preparatoria

1.1 La Geografía en la Escuela Nacional Preparatoria, sus primeros cien años...11	
1.2 La “Reforma Chávez” de 1964 y los cambios en los últimos planes de los programas de Geografía.....	19
1.3 Actualización y modificaciones al plan de estudios vigente de 1996.....	24

CAPÍTULO 2

Postura psicopedagógica y disciplinar para la enseñanza del tema Zonas de tensión política de mundo actual

2.1 Paradigma cognitivo de Piaget.	28
2.2 Paradigma sociocultural de Vygotsky.	32
2.3 Una Nueva Geografía: La Geografía de William Bunge.....	35
2.4 Las contribuciones a la Geografía Radical: Yves Lacoste, Horacio Capel y Milton Santos.....	39

CAPÍTULO 3

Aplicación del aprendizaje cooperativo en la asignatura de Geografía General

3.1 El aprendizaje cooperativo contextualizado en el aula.	47
3.2 Procesos de cooperación en el aula.....	50
3.3 El aprendizaje cooperativo en la clase de Geografía.....	52
3.4 El potencial educativo del aprendizaje cooperativo.....	55
3.5 Estrategias de aplicación aprendizaje cooperativo.....	58

CAPÍTULO 4

Propuesta de enseñanza mediante el aprendizaje cooperativo para el programa de Geografía General, plan 1996

4.1 Desarrollo de una estrategia basada en el aprendizaje cooperativo para el tema Zonas de tensión política del mundo actual, de la octava unidad, plan 1996.....	60
4.2 Aplicación de la estrategia basada en el aprendizaje cooperativo: el folio giratorio.....	61
4.3 Aprendizaje cooperativo en la práctica educativa.....	67
4.4 Evaluación del aprendizaje cooperativo.....	70

CAPÍTULO 5

5.1 Análisis de resultados	77
5.2 Rúbricas para la evaluación	78
5.3 Conclusiones.....	81

Anexos

Anexo A.....	84
Anexo B.....	92

LISTA DE CUADROS

Cuadro 1: Primer plan de estudios de la Escuela Nacional Preparatoria-1867... 13	
Cuadro 2: Plan de estudios de la Escuela Nacional Preparatoria 1996..... 20	
Cuadro 3: Plan de estudios de la Escuela Nacional Preparatoria 1996..... 21	
Cuadro 4: Primera Unidad: Introducción al campo de estudio de la Geografía, Plan 1996(Sin actualizar)	23
Cuadro 5: Presencia de la Geografía en la Escuela Nacional Preparatoria 24, 25 y 26	

Cuadro 6: Enfoque didáctico del programa de estudios de Geografía de la ENP, 1996(Sin actualizar)	45
Cuadro 7: Estructuras de aprendizaje.....	52
Cuadro 8: Estrategia de aprendizaje cooperativo informal para la generación y el contraste de ideas y respuestas.....	59
Cuadro 9: Secuencia de la aplicación de la estrategia el folio giratorio.....	66
Cuadro 10: Rúbrica para evaluar el trabajo en equipos cooperativos.....	76
Cuadro 11: Organización de los equipos para el trabajo cooperativo.....	79
Cuadro 12: Diseño y elaboración de una rúbrica.....	81

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: El potencial educativo del aprendizaje cooperativo.....	57
Figura 2: Estructura del folio giratorio, dividido en cuatro subfolios.....	65
Bibliografía	131

El trabajo en común,
ese trabajo social definido por un objetivo común,
y por una división de tareas,
que reduce el esfuerzo de cada individuo y
disminuye el esfuerzo del grupo
- al tiempo que aumenta la productividad-
se denomina *cooperación*.

Milton Santos
(1926-2001)

AGRADECIMIENTOS

A la **Universidad Nacional Autónoma de México**, que me brindó la gran oportunidad de formarme dentro sus aulas, tanto en el bachillerato como en la licenciatura y hoy al culminar los estudios de la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS) campo del conocimiento Geografía.

En especial mi agradecimiento y reconocimiento a mi tutora principal **Dra. Patricia Gómez Rey**, por su paciencia y apoyo en la realización del presente trabajo, por sus comentarios que me fueron de gran ayuda para mejorar este escrito, gracias por su ejemplo y amistad.

También agradezco al Comité Tutor integrado por el **Dr. Fausto Ricardo Díaz Beristáin, Mtro. Felipe de Jesús Juárez Villanueva, Dr. Guillermo Castillo Ramírez y Mtra. Claudia Bataller Sala** por sus comentarios y aportaciones a este escrito, fueron un gran apoyo para la realización de este trabajo y al **Dr. Fabián González Luna profesor** de la MADEMS, que me oriento y guío para estructurar el presente trabajo.

Al **Mtro. Eduardo Domínguez Herrera**, por su apoyo y preocupación que me mostró para la finalización de la MADEMS.

Al **Mtro. Carlos Ángel Valdivia Martínez**, profesor de Geografía de la Escuela Nacional Preparatoria, plantel 1, por permitirme realizar en sus grupos las practicas docentes y la aplicación de la estrategia de aprendizaje cooperativo.

Durante los semestres 2017- 1 y 2017- 2 conté con el apoyo de una beca del **Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología** (CONACYT), con la cual solvente los gastos económicos derivados de la MADEMS, durante este tiempo.

Al **Programa de Apoyo a los Estudios de Posgrado** (PAEP), le agradezco la oportunidad de haber asistido al XVI Encuentro de Geógrafos de América Latina (EGAL), realizado en La Paz, Bolivia.

A mis queridos compañeros de la MADEMS, con los que compartimos experiencias y estudio, con los que comenté en varias ocasiones la situación escolar en México, gracias por sus retroalimentaciones, por el ánimo que me brindaron y por la amistad creciente que se dio durante este proceso, **Mtra.**

Sandrita Cruz Alejo, Mtra. Laurita Garcés Medina, Mtra. Silvia Teresa González Gómez, Mtro. Sergio A. Ortega Torres, Mtro. Agustín Valdivia Ramírez y Mtro. Armando Villeda, siempre serán mis mejores compañeros y amigos MADEMS.

DEDICATORIAS

A mis padres por su amor y protección, por todos los esfuerzos y cuidados que hicieron para mi formación personal y profesional, **Juan Manuel Becerril Corrales y Rosa María Alquicira Flores**.

A mi esposo **Carlos Rivera Hernández**, que en el transcurso de la MADEMS unimos nuestras vidas y formamos una nueva familia, gracias por tu amor y compañía, te amo.

A mis hermanos **Juan Manuel y Adriana**, a pesar de no vernos sé que cuento con ustedes, los quiero mucho.

Julio, Katherin y Vanesa (Conchita) mis queridos sobrinos, espero que vean en este escrito un ejemplo en su vida escolar, gracias por su amor y alegría.

Al recuerdo de mis abuelos maternos **María Flores Vargas y Zeferino Alquicira Morales**, gracias por la infancia tan bonita y llena de recuerdos que me dieron, en especial a mi abuelo que se enorgullecía de tener una nieta universitaria.

Todas las personas que han estado presentes con sus atenciones y cariño a lo largo de mi vida, que me brindaron palabras de aliento, ánimos para seguir adelante y concluir esta maestría:

Familia Alquicira Zamorano
Familia Arévalo Avendaño
Familia Buitrón Garay
Familia Castillo Vargas
Familia Chávez Clemente
Familia Cruz Birrichaga
Familia Cruz González
Familia De la Cruz Camal

Familia De la Cruz Peña
Familia Díaz Fernández
Familia García Meléndez
Familia Gutiérrez Cruz
Familia Martínez Castillo
Familia Peña Amaya
Familia Peña Olivares
Familia Vargas López

Gracias a todos.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo tratará sobre la aplicación del aprendizaje cooperativo en la asignatura de Geografía General del plan 1996 (sin actualizar), de la Escuela Nacional Preparatoria, donde se desarrollará una estrategia basada en el folio giratorio, para el tema Zonas de tensión política del mundo actual. El trabajo se refuerza con una revisión histórica de los programas de Geografía de la Escuela Nacional Preparatoria, así como la postura psicopedagógica y disciplinar que robustece este trabajo.

La Geografía es una asignatura que ha estado presente en la Educación Media Superior, para el caso de la Escuela Nacional Preparatoria la Geografía se encuentra desde el nacimiento de esta institución en diciembre de 1867 y a lo largo de su presencia formativa de alumnos preparatorianos. Buscar una nueva alternativa de impartir temas derivados del programa de Geografía, plan 1996. El objetivo general es implementar una estrategia didáctica propia del aprendizaje cooperativo, sustentado en el paradigma cognitivo de Piaget y el paradigma sociocultural de Vygotsky, además de contar con el respaldo de la Geografía crítica.

La Geografía concebida como "la ciencia que estudia la organización del espacio [y] al formar parte de las ciencias sociales, por estar ligada al estudio de los fenómenos humanos, plantea la organización del espacio como resultado de la interacción del hombre con el medio físico y también como producto de la dinámica de las culturas que pueden responder a intereses de orden político, social o económico (Herrero, 1985)

Esto es solo una aproximación de lo que es la Geografía, ya que en las últimas décadas se ha consolidado su carácter como ciencia social gracias los aportes de destacados geógrafos como Milton Santos (1997) que en su obra *La naturaleza del espacio* considera que a cada disciplina le corresponde el abordaje de una parcela de la realidad, así también rescata que el estudio de la Geografía es el análisis del espacio, considerado como un conjunto, indisoluble y solidario situado en un contexto único, con historia propia, además que el espacio tiene su propia dinámica y muestra transformaciones.

El problema específico que pretendo tratar en el presente trabajo, es disminuir las estructuras tradicionales del aprendizaje como son el aprendizaje individual y el aprendizaje competitivo y así integrar el aprendizaje cooperativo como alternativa a una enseñanza de corte constructivista, dentro de la Escuela Nacional Preparatoria, ya que en la planeación de las clases los profesores podemos integrar estrategias que nos permiten enriquecer y explotar el programa oficial de la materia Geografía. La propuesta del aprendizaje cooperativo y en especial de los equipos de aprendizaje cooperativo buscan resarcir los errores que se cometen en los equipos tradicionales de trabajo, donde solamente se subdivide el trabajo y por lo mismo el aprendizaje se ve fragmentado impidiendo con ello la comprensión adecuada integral.

Del objetivo general se desprenden dos objetivos específicos que a continuación se indican:

- 1) Indagar y conocer la aplicación del aprendizaje cooperativo tomando como referencia al programa de Geografía en el Nivel Medio Superior será la principal tarea, basándose en visitas a bachilleratos preparatorianos, consultas bibliográficas, pláticas entre alumnos, profesores y directivos.
- 2) Identificar los aportes que el aprendizaje cooperativo tiene hacia la enseñanza, en especial para la materia de Geografía en el bachillerato preparatoriano, así como una herramienta de evaluación pertinente.

Es obligación de los profesores conocer teorías, estrategias y técnicas de la enseñanza para poder desarrollar de una forma favorable y eficaz nuestra tarea docente y que resulte atractiva para los alumnos. Saber cómo los alumnos aprenden y saber cómo enseñar a través de identificar y aplicar las herramientas pedagógicas más apropiadas para los distintos temas de un programa, nos facilita la planeación e impartición de las clases evitando las ocurrencias e improvisación y nos permite alcanzar una mejora en el aprendizaje de los alumnos.

El aprendizaje cooperativo se sustenta en el constructivismo y cuenta con veintinueve enfoques o estrategias exitosos para mejorar la enseñanza, en el

documento *What Works* (“lo que funciona”), se muestra un compendio de metodologías exitosas recopiladas por el Departamento de Educación de los Estados Unidos. (Ferreiro, 1987)

El presente trabajo está enfocado al aprendizaje cooperativo se conforma de cinco capítulos, en el primero se hace una revisión histórica de la Geografía en los planes y programas de la Escuela Nacional Preparatoria, destacando la presencia constante de la Geografía en los estudios preparatorianos, los cambios en los últimos planes de los programas de Geografía, así como la actualización y modificaciones al plan de estudios vigente de 1996.

En el segundo capítulo se muestra una postura psicopedagógica y disciplinar para la enseñanza de la Geografía, referente a la orientación psicopedagógica se muestran las aportaciones de Piaget y Vygotsky, constructivistas y socioconstructivistas que son el sustento del trabajo cooperativo, así como el respaldo de la Geografía crítica donde se muestran a algunos de sus principales exponentes como William Bunge, Yves Lacoste, Horacio Capel y Milton Santos.

En el capítulo tres se aborda la estructura del aprendizaje cooperativo y cómo se puede desarrollar este en el aula, señalando los procesos de cooperación que son los puntos claves para el desarrollo del aprendizaje cooperativo, además se describe el desarrollo de algunas estrategias del aprendizaje cooperativo destacando el folio giratorio. Para ello, se considera el potencial educativo del aprendizaje cooperativo, donde se muestran las mejoras a nivel académico, intrapersonal y las relaciones interpersonales.

El capítulo cuatro trata de la aplicación de la estrategia del folio giratorio, tomando para su desarrollo uno de los últimos temas del programa de Geografía plan 1996, Zonas de tensión política del mundo actual, en este capítulo se describen las actividades cooperativas que realizaron los alumnos en torno al folio giratorio y el proceso de evaluación.

En el último y quinto capítulo se exponen los resultados que derivan del aprendizaje cooperativo, la rúbrica de evaluación con la que se determinó el avance del nivel de los equipos y se muestran también las evidencias de los folios giratorios desarrollados por los equipos de trabajo cooperativo.

Capítulo 1: ANTECEDENTES DE LA GEOGRAFÍA EN LA ESCUELA NACIONAL PREPARATORIA (ENP).

1.1 La Geografía en la Escuela Nacional Preparatoria, sus primeros cien años.

Es de gran importancia para los docentes enfocados a la enseñanza en bachillerato tener un panorama general de los diferentes planes y programas de la ENP, ya que estos responden a múltiples intereses y dinámicas, son un elemento indispensable para estructurar el funcionamiento de la escuela. (Díaz, 2009)

Por ello en este primer capítulo se presenta una semblanza sobre la enseñanza de la Geografía en el Plan de Estudios de la ENP de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), creada el 2 de diciembre de 1867, bajo con el sustento de la *"Ley Orgánica de Instrucción Pública en el Distrito Federal"*, expedida por el presidente Benito Juárez, es para el siguiente año específicamente el 3 de febrero de 1868, cuando se inauguró formalmente el primer ciclo escolar de la Escuela Nacional Preparatoria con novecientos alumnos inscritos, doscientos de los cuales eran alumnos internos en las instalaciones del Antiguo Colegio de San Idelfonso (DGENP, 1998).

Con la creación de la ENP quedaron atrás las instituciones educativas de carácter religioso como los Colegios Mayores de San Pedro y San Pablo, y el de San Idelfonso, que estaban en manos del Clero, donde se impartían educación media y media superior. Con el establecimiento de la República y la entrada en vigor de la nueva Constitución de 1857, el Presidente Juárez nombró Ministro de Justicia e Instrucción a Antonio Martínez de Castro, encomendándole la reestructuración de la enseñanza. Martínez de Castro designó al Dr. Gabino Barrera para establecer las bases de la nueva organización para la educación preparatoria.

Para Gabino Barrera fue de gran importancia la elaboración del proyecto educativo basándose en la corriente positivista del francés Augusto Comte, que antepone el conocimiento científico.

De 1867 a 1914 la Escuela Nacional Preparatoria tuvo cinco planes de estudio con variaciones en la organización, contenidos y los tiempos de duración. Todos ellos se fundamentaban en la filosofía positivista de Comte con la cual se identificaba Barreda.

En el primer plan de estudios las ciencias de carácter positivista se constituyeron en la base de los planteamientos: A las materias del plan se les dio un orden de prioridad según la jerarquía asignada por la teoría de Augusto Comte. Velázquez señala (Velázquez, 1992) El orden que se adoptó consistió de ir de lo más abstracto a lo más concreto: se iniciaba con matemáticas, aritmética, álgebra, geometría y trigonometría con nociones fundamentales de cálculo infinitesimal; se continuaba con ciencias naturales, cosmografía precedida de las nociones indispensables de mecánica racional, física, geografía, química, historia natural e historia de la metafísica; en tanto al final se incluían las materias de raíces griegas, ideología, moral, gramática general, gramática española, literatura y cronología. Los idiomas como latín, inglés, francés y alemán, y las materias prácticas como tenedurías¹ de libros, taquigrafía y dibujo se intercalaron en la estructura general descrita.

Del plan de estudios de 1867 se destaca la especificación de materias para abogados, médicos y farmacéuticos, agricultores y veterinarios y arquitectos, ensayadores y beneficiadores, el plan se completaba en cinco años y en el tercer año se impartía Geografía, y desde el primer programa hasta el programa vigente, la Geografía ha permanecido en los planes de estudio de la Escuela Nacional Preparatoria. (Véase cuadro 1).

¹ Cargo de la persona que lleva los libros de contabilidad de una empresa o de un negocio.

Cuadro 1: Primer plan de estudios de la Escuela Nacional Preparatoria 1867.

Año	Abogados	Médicos y farmacéuticos	Agricultores y veterinarios	Arquitectos, ensayadores beneficiadores
Primero	Aritmética Algebra y geometría Gramática española Francés Taquiografía	Aritmética Algebra y Geometría Gramática española Francés Taquiografía	Aritmética Algebra y Geometría Gramática española Francés Taquiografía	Aritmética Algebra y Geometría Gramática española Francés Taquiografía
Segundo	Trigonometría y nociones de cálculo infinitesimal Cosmografía y mecánica racional Raíces griegas Latín I Ingles I	Trigonometría y nociones de cálculo infinitesimal Cosmografía y mecánica racional Raíces griegas Latín I Ingles I	Trigonometría y nociones de Cálculo infinitesimal Cosmografía y mecánica racional Raíces griegas Latín I Ingles I	Trigonometría y nociones de Cálculo infinitesimal Cosmografía y mecánica racional Raíces griegas Ingles I
Tercero	Física Geografía Latín II Ingles II	Física Geografía Latín II Ingles II	Física Geografía Latín II Ingles II	Física Cronología e Historia Literatura Teneduría de libros Ingles II Alemán I
Cuarto	Química Historia Cronología Latín III Teneduría de libros	Física Geografía Latín II Ingles II Alemán	Química Historia Cronología Latín III Teneduría de libros Alemán I	Química Historia natural Lógica Ideología Moral Alemán II
Quinto	Historia natural Lógica Ideología Moral Gramática general Historia de la metafísica Literatura	Historia natural Lógica Moral Gramática general Literatura Alemán II	Historia natural Lógica Ideología Moral Gramática general Literatura Alemán II	

Fuente:(Velázquez, 1992:43) Basado en Ley Orgánica de Instrucción Pública en el Distrito Federal del 2 de diciembre de 1867.

El segundo plan se emite el 15 de mayo de 1869, según la nueva Ley Orgánica de Instrucción Pública en el Distrito Federal. En este se reformuló el proyecto inicial y se conserva la misma orientación de sus contenidos. En lugar de considerar

cuatro grupos de profesiones, se redujo a tres ya que médicos, farmacéuticos y agricultores se unieron en uno sólo. (Lemoine, 1970)

Es de gran importancia considerar que la Geografía junto con la Historia “como conocimientos generales”, quedaba conceptualizada como ciencia descriptiva, pero contrariamente Gabino Barreda, en su carta dirigida a Mariano Riva Palacio en 1870, vincula nuevamente a la Geografía con las ciencias naturales, la incluye en el esquema riguroso. (Gómez, 2003: 60)

Del plan de estudios de 1869 destaca la autorización de títulos de autores nacionales, para impartir las clases, destaca “*Geografía de México*”, por Antonio García Cubas. (Lemoine, 1970). Este plan estuvo vigente 27 años, hasta 1896 y fue impugnado en varias ocasiones, la situación política que vivía el país la pugna por los conservadores y liberales e incluso un grupo de estos en contra del positivismo, estos bandos querían impactar en la vida académica de la Preparatoria Nacional. De este este plan de estudios se conserva la duración de cinco años y destaca la impartición de Geografía en el cuarto año.

El tercer plan de estudios fue introducido en 1896, cuando el presidente Porfirio Díaz expide una nueva ley para la instrucción pública, obra realizada por el profesor de la ENP Ezequiel A. Chávez, en la que se implantó una reforma profunda a los planes y programas de estudios de la ENP ante las críticas que la enseñanza en la escuela tenía un carácter enciclopédico y por la ausencia de materias humanísticas. Esta reforma establecía cursos semestrales en la Escuela Nacional Preparatoria y se reduce a cuatro años el plan de estudios. Además se realizaron modificaciones de varias materias y diversos cambios en la organización interna del plantel.

De este plan destaca la materia de Geografía a la que se le agregó nociones de geología, al curso de griego se le integró el latín y la materia de moral se le integró psicología y se incorporaron nuevos cursos como el de Geografía Política, zoología, botánica, historia general, historia americana y patria, sociología general,

lengua nacional y declamación. Se establecieron conferencias sobre historia de la química, botánica, física, astronomía, principales descubrimientos geográficos, sociología general e higiene, fue el doctor Vidal Castañeda y Nájera, director de la Escuela Nacional Preparatoria quien aprobó dicho plan cuyo actor intelectual fue Ezequiel A. Chávez (Velázquez, 1992).

En 1901, conservando la titularidad como Director de la Preparatoria, se le concede licencia para separarse de su cargo al Lic. Vidal Castañeda y Nájera, sustituyéndolo el Dr. Manuel Flores. En ese mismo año, se deroga el plan de Ezequiel A. Chávez, regresando al ciclo anual y alargándose a seis años, enfatizando la educación de las ciencias, las humanidades, la educación física y la moral.² Las modificaciones más importantes al plan de estudios fueron su ampliación a seis años, en área de matemáticas los cambios consistieron en la reagrupación de las materias en dos grupos. Para el caso de Geografía elementos de mineralogía y geología, elementos de meteorología, Geografía general y climatología, y Geografía americana y patria sustituyeron a las enseñanzas de la Geografía política y Geografía precedidas de ligeras nociones de geología y se suprimieron las conferencias sobre descubrimientos geográficos y de la astronomía, física, química y biología. Por otro lado se integraron asignaturas de literatura española y patria, elementos de mineralogía, geología general y climatología.

En 1907 el Presidente Díaz decreta la enseñanza gratuita y laica en este marco, se reforma el plan de estudios regresando al ciclo de cinco años establecido por Barreda. Al reducirse un año la enseñanza, desde entonces existen los ajustes y redistribución de contenidos en los programas y los contenidos, se señala que no sólo se simplificaban ciertas materias, sino que se habían ponderado las necesidades educativas, estableciendo dentro de la lógica jerarquización de los

² Universidad Nacional Autónoma de México, Dirección general de la Escuela Nacional Preparatoria. Obtenido de <http://dgenp.unam.mx/acercaenp/anteced.html>, consultado el 4 de octubre 2018.

estudios un nivel que fijaba todos los grados de atención que debían consagrar a cada asignatura.

A la materia de química se agregaron nociones de mineralogía, y Geografía americana y patria se sustituyó por Geografía únicamente. Por último desaparecieron las nociones de elementos de mineralogía, geología general y climatología, así como el curso de sociología y moral.

El plan de 1907 estuvo vigente hasta 1914, en ese inter en septiembre de 1910, "se instituye el nombre de la Universidad Nacional de México un cuerpo docente cuyo objetivo primordial será realizar en sus elementos superiores la obra de la educación nacional" y la Escuela Nacional Preparatoria pasa a ser parte de ella. (Romo, 1998:17)

En 1910 se establece la Universidad Nacional de México, constituida por la Escuelas Nacional Preparatoria, la de Jurisprudencia, la de Medicina, la de Ingenieros, la de Bellas Artes en lo concerniente a la enseñanza de la arquitectura y de Altos Estudios. Por fin, después de aprobado el proyecto, el 22 de septiembre de 1910 tuvo lugar la inauguración solemne de la Universidad Nacional de México. Fueron "madrinas" de la nueva universidad mexicana las de Salamanca, París y Berkeley.³

El plan de 1914 estableció las cátedras de historia general, de geografía y de historia patria que anteriormente se cursaban en un año, el nuevo plan se realizaba en dos, la finalidad era que los alumnos abarcaran más conocimientos de esas materias, además de la implantación de cátedras de biología y ética completarían la educación preparatoria de los estudiantes, también se le dio gran importancia a las artes nacionales impartiendo conferencias sobre filosofía, literatura y arte en general. El plan de 1914 buscaba un equilibrio entre la ciencias, humanidades y la naturaleza práctica (el fomento al desarrollo físico de los

³Universidad Nacional Autónoma de México, UNAM en el tiempo .Obtenido de <https://www.unam.mx/acerca-de-la-unam/unam-en-el-tiempo/cronologia-historica-de-la-unam/1910>

estudiantes); se conservó el carácter laico y gratuito, con una duración de cinco años (Velázquez, 1992)

Es importante señalar que este periodo se dio en el breve tiempo del gobierno de Victoriano Huerta y la Escuela Nacional Preparatoria sufrió la militarización de su educación y en el decreto presidencial del 7 de enero de 1914 dejó de ser parte de la Universidad Nacional. En esta etapa de la historia de la Escuela Nacional Preparatoria, la separación de la Universidad Nacional tuvo sus consecuencias, se priorizó en la educación primaria que en la profesional y el nivel medio se vio como una prolongación de la primaria.

De lo anterior se puede pensar que la división de estudios de la Escuela Nacional Preparatoria ya se planteaba en dos etapas: la secundaria y la preparatoria. (Velázquez, 1992). La tradición que se conserva, actualmente se imparten estudios de secundaria en el plantel 2 de la Escuela Nacional Preparatoria.

Los efectos de la Primera Guerra Mundial se sintieron en México y se reflejaron en la juventud mexicana, los estudiantes ya no permanecieron indiferentes a los hechos políticos y buscaban participar activamente en los cambios educativos en la universidad y en el país en general. Es importante destacar que en el año de 1915 ocurre la separación de la ENP de la Universidad de México, en ese entonces el nivel bachillerato se cursaba en cinco años, posteriormente durante la rectoría de José Vasconcelos reincorpora la ENP a la Universidad Nacional (Vera, 2012).

En el plan de 1916 la Escuela Nacional Preparatoria pasó a depender de la Dirección General de Educación Pública, que a su vez dependía del Gobierno del Distrito Federal. El plan se redujo a cinco años y fue justificado de la siguiente manera:

Nuestro país necesita de la utilización urgente de las actividades de los ciudadanos y que no pueden por lo mismo encerrarlos por largos años en la aulas...El promedio de vida en nuestro país es de 40 años, y para obtener de los hombres el producto de sus

energías y el éxito de sus capacidades se requiere a utilizarlas desde temprano.
(Palavicini, 1916:16)

Para 1918 el plan de estudios no tuvo cambios relevantes al anterior, pero si una diferenciación de estudios entre hombres y mujeres, las materias orientadas a la enseñanza para varones se enfocaban a la aritmética comercial y trabajos manuales y artes domésticas para señoritas. Este plan formaba alumnos para las profesiones y el trabajo, el quinto y último año era cursado por alumnos que continuarían con una carrera universitaria según el área a la que pertenecía su profesión (Velázquez, 1992).

El plan de 1920 fue de gran importancia ya que en este la Escuela Nacional Preparatoria es recuperada por la Universidad Nacional, bajo el régimen de Álvaro Obregón, en este plan los tres primeros años de estudio se denominaron secundarios, los cuales quedaron bajo la dirección de la Secretaria de Educación Pública. Los tres primeros años del plan de 1920 serían comunes para todos los alumnos, los dos últimos años de estudios preparatorianos serían el eje de las profesiones universitarias (CESU, 1992).

En el plan de 1923, los contenidos de este plan incluyeron dos años obligatorios, que eran los estudios secundarios. La elección de los estudios estaba a cargo de los alumnos de tercer hasta quinto año, según la profesión que se seguirían. Este plan solo estuvo vigente durante el ciclo escolar de 1923.

Para 1924 se indicó que los estudios preparatorianos comprenderían dos ciclos, el primero sería la educación secundaria, para todos los estudiantes, y se realizaría en tres años. El segundo ciclo lo conformó la educación preparatoriana especializada.

En el año de 1929 la Universidad Nacional obtiene su autonomía, otorgada por el presidente de la República Emilio Portes Gil, con este antecedente para 1930 se crea un nuevo plan, con estudios de tres años, con la peculiaridad de que para cada carrera se tenía un plan de bachillerato.

Para 1940 se crea un plan de estudios donde el bachillerato de la Escuela Nacional Preparatoria se cursaba en dos años y contaba con especialidades para ingresar a la universidad; las especialidades fueron derecho y ciencias sociales, ciencias biológicas, medicina, medicina veterinaria, ciencias físico-químicas y ciencias físico-matemáticas. El plan de estudios de 1946 de la Escuela Nacional Preparatoria regresó a los cinco años de estudio, divididos en bachillerato en ciencias y bachillerato en humanidades. Es en el plan de 1956 donde los tres primeros años de estudio fueron uniformes para todos los estudiantes, a partir del cuarto año se impartían materias optativas.

Cerca de cumplir su centenario la Escuela Nacional Preparatoria crea tres nuevos planteles: Tacubaya, Coyoacán y la Viga. Para esta nueva etapa de la vida preparatoriana universitaria, se presentó el plan de 1964, el cual dice que los dos primeros años serían el tronco común en los que se integran: las matemáticas, la física, la geografía, la historia universal, la lengua y literatura española, la lengua extranjera, la lógica, el dibujo de imitación, la química, la biología, la anatomía, la fisiología e higiene, la historia de México, las etimologías grecolatinas y la ética; ya en el tercer año se agrupan las asignaturas en cinco áreas.

1.2 La “Reforma Chávez” de 1964 y los cambios en los últimos planes de los programas de Geografía.

En este momento de la Universidad Nacional Autónoma de México dirigida por el rector Ignacio Chávez, buscó el crecimiento físico de la Escuela Nacional Preparatoria a través de la creación de tres nuevos planteles fuera del centro de la ciudad, que atenderían a 32 mil estudiantes preparatorianos y a estas acciones se les llamó la “Reforma Chávez”, los nuevos planteles: en Tacubaya la ENP plantel 4 “Vidal Castañeda y Nájera, en Coyoacán la ENP 6 “Antonio Caso” y el plantel 7 “Ezequiel A. Chávez en calzada de la Viga. Todos estos planteles fueron inaugurados el 11 de febrero de 1964 por el rector Ignacio Chávez y el presidente Adolfo López Mateos.

El rector Ignacio Chávez no solo buscó el crecimiento físico de la ENP, propuso reformar la estructura del bachillerato y definir claramente la orientación y características de este, buscando el equilibrio entre la formación humanística y científica, así confirmando las bases sólidas para la carrera profesional (Vera, 2012). Una de las críticas al plan del rector Ignacio Chávez fue la eliminación del pase reglamentado de los sistemas de bachillerato de la UNAM, que provocó movimientos estudiantiles y llevando a la renuncia del rector, posteriormente con su sucesor el ingeniero Javier Barros Sierra el pase reglamentado de los sistemas de bachillerato a las licenciaturas se restableció (Vera, 2012).

Es para 1996 que surge el último plan de estudios de la Escuela Nacional Preparatoria, vigente actualmente, se cursa en tres años, los dos primeros son del tronco común y el tercer año es el área de especialización previa a la carrera a elegir.

Cuadro 2: Plan de estudios de la Escuela Nacional Preparatoria 1996.

Cuarto año de la Escuela Nacional Preparatoria, Plan de estudios 1996	
Cuarto año	Dibujo II
Matemáticas IV	Lengua extranjera Inglés IV
Física III	Lengua extranjera Francés IV
Lengua Española	Educación Estética y Artística IV
Historia Universal III	Educación Física IV
Lógica	Orientación Educativa IV
Geografía	Informática

Elaboró: Ana Lilia Becerril Alquicira

Fuente: <http://dgenp.unam.mx/>

Cuadro 3: Plan de estudios de la Escuela Nacional Preparatoria 1996.

Escuela Nacional Preparatoria, Plan de estudios 1996
Área 3, Sexto año
Geografía Económica
Introducción al estudio de las ciencias sociales y económicas
Problemas sociales y políticos de México
Matemáticas VI
Contabilidad y gestión administrativa
Geografía Política
Sociología

Elaboró: Ana Lilia Becerril Alquicira

Fuente: <http://dgenp.unam.mx/>

Cabe destacar que la enseñanza tradicional de la Geografía en el bachillerato preparatorio de la Universidad Nacional Autónoma de México desde los inicios del siglo XX, han tenido una gran influencia de las ideas geográficas del francés Emmanuel de Martonne y que se encuentran explícitas en el programa de Geografía de 1996. El plan de estudios de 1930 señalaba la impartición de Geografía física (con ejemplos de México) para el bachillerato en ciencias físico-matemáticas para ingresar a la Facultad de Ingeniería. Por el título del texto *Geografía sumaria de la República Mexicana para la enseñanza de la Geografía Patria*, se infiere que este texto es el que se empleaba para la impartición de la asignatura antes mencionada. En dicho texto Galindo y Villa expone el término *síntesis geográfica*, Elpidio López en *Geografía Moderna Libro I, Curso de Geografía para uso de las escuelas secundarias* editado en 1946 señala claramente: *es necesario estudiar los fenómenos solamente bajo tres puntos de vista, llamados principios de martonianos. Tres son los principios en los que descansa el método geográfico moderno: (1) Principio de extensión; (2) principio de coordinación; y (3) principio de causalidad* (López, 1946:7).

Con lo anterior se puede señalar que Jesús Galindo y Villa y Elpidio López fueron los primeros autores en integrar en sus textos escolares los postulados de Emmanuel de Martonne sobre la Geografía.

El concepto de Geografía dado por De Martonne y los principios que de él derivan en su momento fueron modernos y novedosos, permearon los programas de Geografía y se encuentran en ellos de forma implícita a partir de la década de 1940, y se consolidan en los dos últimos programas, el de 1973 y 1996, en especial el programa de 1996 indica de forma explícita la influencia de Emmanuel De Martonne en la enseñanza de la Geografía de la Escuela Nacional Preparatoriana, en especial la primera unidad, en el tema 1.2 Definición de Geografía: De Martonne y otros, y en el tema 1.3. Los principios metodológicos de la Geografía. Esto implicó una enseñanza de la Geografía de corte tradicional conductista y memorística durante más de setenta años, pues la enseñanza estaba enfocada a la simple descripción y localización de fenómenos y hechos geográficos.

A continuación se muestra íntegramente la primera unidad del programa de Geografía del plan de 1996, donde se indican los aspectos antes mencionados.

Cuadro 4: Primera Unidad: Introducción al campo de estudio de la Geografía, Plan 1996. (Sin actualizar)

Contenido	Descripción del contenido
I. Campo de estudio de la Geografía.	Este primer tema es un esbozo del pensamiento geográfico desde la Prehistoria hasta nuestros días, para que el estudiante adquiera una visión general ya que la Geografía, al igual que las demás Ciencias, ha evolucionado a lo largo de la historia.
1.1. Síntesis de la evolución del pensamiento geográfico.	No importando las diversas corrientes, todos los geógrafos coinciden en que la Geografía es una ciencia mixta porque estudia al hombre en relación con la naturaleza en que se desenvuelve. También están de acuerdo en que los estudios geográficos no están terminados, están en continua construcción.
1.2. Definición de Geografía: De Martonne y otros.	Existen diversas definiciones de geografía, pero todas ellas incluyen de una u otra manera el estudio de aspectos físicos (relieve, climas etc.) y biológicos (vegetación y fauna) que forman el paisaje natural, así como los aspectos humanos (población, actividades económicas, organización política, etc.), que conforman el paisaje cultural, a partir de los cuales se establecen las relaciones del hombre con la naturaleza.
1.3. Los principios metodológicos de la Geografía.	El campo de acción de la Geografía, está establecido por sus principios metodológicos: localización, causalidad y relación, mediante los cuales determina la distribución espacial de los aspectos naturales y sociales, las causas que determinan esa distribución y las relaciones que se dan entre ellos.
1.4. Las divisiones de la Geografía: su relación otras ciencias.	Además, la Geografía comparte con las demás ciencias los principios de síntesis y generalización. Las dos grandes ramas de la geografía son la Geografía Física (en la que se incluye la Geografía Biológica o Biogeografía) y la Geografía Humana. La Geografía se auxilia tanto de la Ciencias Naturales como las Sociales, cuya información la reorganiza para -poder explicar el espacio geográfico. Los aspectos como el relieve, el clima, la vegetación y la fauna, son objeto de estudio de la geografía, en cuanto que conforman las grandes regiones naturales (geosistemas) cuyos recursos naturales son objeto de la explotación del hombre para satisfacer sus necesidades. Por desgracia, el acelerado crecimiento de la población ha repercutido en un saqueo de los recursos. Cómo auspiciar el desarrollo sin sobreexplotar los recursos, ni causar impacto ambiental, el gran dilema actual, lograr el desarrollo sustentable.

Fuente: <http://dgenp.unam.mx/planesdeestudio/cuarto/1405.pdf>

1.3 Actualización y modificaciones al plan de estudios de 1996.

Actualmente el plan de estudios de 1996 se ha reestructurado en la mayoría de las asignaturas de cuarto año: Matemáticas IV, Física III, Lengua Española, Historia Universal III, Geografía, Dibujo II, Lengua extranjera Ingles IV, Lengua extranjera Francés IV, Educación estética y artística, Educación Física IV, Orientación Educativa e Informática, y se actualizaron sus programas respetando el plan del cual forman parte.

Como se ha visto, la Geografía ha permanecido en el Plan de Estudios en la Escuela Nacional Preparatoria en todos sus planes de estudio, la materia con sus diferentes títulos y nombres de referencia ha estado presente a lo largo de la historia de la institución fundada en 1867:

Cuadro 5: Presencia de la Geografía en la Escuela Nacional Preparatoria.

Año	Diferentes títulos de la asignatura de Geografía.	Grado en el que se impartió
1867	Geografía	Tercero
1869	Geografía	Cuarto
1896	Geografía física precedida de nociones de Geología.	Quinto semestre
1896	Geografía política.	Octavo semestre
1901	Geografía general y Climatología.	Cuarto
1907	Geografía	Cuarto
1914	Primer curso de Geografía (Geografía física general y Geografía política del viejo continente)	Cuarto
1914	Segundo curso de Geografía (Geografía física y política del nuevo continente y en especial de México)	Quinto
1916	Geografía general	Primero
1916	Geografía del país.	Segundo

1918	Nociones de Fisiografía y Geografía General.	Primero
1918	Geografía patria y americana	Segundo
1918	Geografía económica	Tercero
1918	Geografía general	Quinto
1920	Cosmografía descriptiva, especialmente con relación a la Geografía física.	Área de ciencias matemáticas, físicas y biológicas.
1920	Elementos de Geografía física general.	Área de ciencias matemáticas, físicas y biológicas.
1920	Geografía especial del viejo continente.	De ciencias sociales y sus correlativas.
1920	Geografía americana y especialmente de México.	De ciencias sociales y sus correlativas.
1923	Primero de Geografía.	Primero
1923	Segundo de Geografía.	Segundo
1923	Geografía histórica, económica y social.	Quinto
1930	Geografía humana.	Primero
1931	Geografía humana (económica y social)	Primero
1931	Geografía física (con ejemplos de México)	Segundo
1940	Geografía física.	Primero
1940	Geografía de México.	Primero
1940	Geografía de humana	Segundo
1946	Geografía.	Primero
1946	Geografía.	Segundo
1946	Geografía.	Tercero
1946	Geografía física y de México.	Cuarto

1946	Geografía de humana	Quinto
1956	Geografía física y humana.	Primero
1956	Geografía.	Segundo
1956	Geografía física.	Cuarto
1964	Geografía	Primero
1964	Geografía económica.	Tercero a sexto
1996	Geografía.	Primero
1996	Geografía económica.	Tercero
1996	Geografía política.	Tercero

Fuente: Origen y desarrollo del plan de estudios del bachillerato universitario, CESU, UNAM, 1992, elaboró Ana Lilia Becerril Alquicira.

Los programas de estudio de la Geografía dentro de la ENP, durante sus primeros cursos son solo listados de temas seleccionados, algunos subdivididos en subtemas, no se les puede llamar propiamente programas ya que no cumplen con elementos como objetivos, metodología y evaluación. Es Sara Ma. Del Rosario Medina Gandara, que se dio a la tarea de identificar catorce programas de Geografía desde el año de 1894 a 1964, que corresponden a algunos planes de estudio antes mencionados (Medina, 1990).

Los programas de estudio formales y con una estructura bien definida son los de los años de 1964, 1973 y 1996. Especialmente el plan de 1996 que señala para cuarto año Geografía y para sexto Geografía Económica y Geografía Política, son programas bien estructurados: señalan el propósito general del curso, el enfoque disciplinario, las relaciones con otras materias y el enfoque de enseñanza según dicho programa y el desglose ordenado y cronológico de los temas a tratar. Estos tres últimos programas son el resultado de la maduración de la Geografía dentro de la ENP y la consolidación de la pedagogía, además de ser verdaderos ordenadores institucionales.

En los últimos años la Dirección General de la Escuela Nacional Preparatoria se encontró trabajando sobre el Proyecto de Modificación Curricular de ENP, en la modificación del plan de estudios 1996 y el diseño de nuevos programas para el

cuarto año de preparatoria, dentro del cual se ubica la asignatura de Geografía que cuenta con un nuevo programa titulado Geografía, Territorio y Sociedad.

El programa actualizado deja atrás el programa de Geografía 1996, consta de cinco unidades actuales y con temas vigentes y significativos a los alumnos. Consta de una presentación, objetivo general, indica el número de horas por unidad, las unidades se integran por un objetivo específico, contenidos conceptuales, contenidos procedimentales y contenidos actitudinales. El programa se complementa con sugerencias de trabajo, sugerencias de evaluación del aprendizaje, fuentes básicas de consulta, fuentes complementarias y señala el perfil profesiográfico que debe cumplir el docente que imparte el curso.

El programa actualizado de 1996 se integra de cinco unidades donde el alumno valorará la utilidad de la Geografía y se asumirá como un ciudadano comprometido y solidario, será reflexivo, crítico y propositivo ante los problemas ambientales, socioeconómicos y políticos que se manifiestan en diferentes escalas.

El programa vigente actualizado se resume en las siguientes unidades:

Unidad 1. Espacio geográfico: La huella de la sociedad.

Unidad 2. Población en un mundo diverso y desigual.

Unidad 3. Procesos naturales de la Tierra: disponibilidad y apropiación de recursos.

Unidad 4. Espacialidad del proceso económico y desigualdad.

Unidad 5: Organización política, poder y conflictos en el territorio.

Este programa actualizado⁴ entro en vigencia en el ciclo escolar 2017- 2018 de la Escuela Nacional Preparatoria y el próximo ciclo escolar se implementará en las escuelas preparatorias incorporadas a la UNAM.

⁴ Véase : <http://dgenp.unam.mx/>

Capítulo 2: Postura psicopedagógica y disciplinar para la enseñanza del tema Zonas de tensión política de mundo actual.

2.1 Paradigma cognitivo de Piaget.

La abundancia de ideas que sobre la conceptualización de la enseñanza y las diversas teorías psicopedagógicas que como profesores de nivel medio superior debemos conocer e implementar en nuestras clases, fueron de gran importancia en la formación en MADEMS en este capítulo se quiere dejar evidencia del dominio psicopedagógico y que sustenta y ocupa la aplicación del aprendizaje cooperativo, tema central de este trabajo.

La actividad educativa nos lleva a difundir ideologías, fomento de actividades, modelos de conducta, además que generan valores éticos y morales. (Rodríguez, 2002, en Parcerisa). En este trabajo las ideas que se exponen son el constructivismo y la Geografía Crítica que son el apoyo en el que desarrolló la aplicación del aprendizaje cooperativo para la enseñanza de la Geografía en la Escuela Nacional Preparatoria, plantel uno "Gabino Barreda" turno vespertino, en el grupo 463 a cargo del profesor Carlos Ángel Valdivia Martínez.

El objetivo es fomentar en los alumnos el aprendizaje y el desarrollo de su pensamiento, el aprendizaje cooperativo se fortalece de posturas psicopedagógicas como paradigma cognitivo de Piaget, que a continuación será tratado de forma general.

La teoría constructivista es emblemática, ya que se suele equiparar al constructivismo con la psicología genética de Piaget, su legado es uno de los más importantes del siglo XX: la visión del alumno como aprendiz activo y autónomo moral e intelectual; el papel antiautoritario del profesor; el énfasis en metodologías educativas y por descubrimiento (Díaz Barriga, 2010:24).

Efectivamente el paradigma cognitivo constructivista de Piaget fortalece el aprendizaje cooperativo, señala Mario Carretero que el constructivismo se debate ante tres miradas que considera aportaciones mutuamente enriquecedoras: “el aprendizaje es una actividad solitaria”, es la visión de Ausbel, la de Piaget y de la Psicología Cognitiva, se basa en la idea de un individuo el cual aprende al margen de su contexto social, el segundo tipo de constructivismo “con amigos se aprende mejor” responde a las aportaciones piagetianas, vigotskianas y cognitivas las cuales sustentan que la interacción social favorece el aprendizaje mediante la creación de conflictos cognitivos que causan un cambio conceptual, ya que los compañeros o amigos poseen diferentes niveles de conocimiento causa una modificación en los esquemas del individuo. Este enfoque estudia el contexto de la interacción y el enfoque social sobre el mecanismo del cambio y el aprendizaje individual, y el tercer tipo de constructivismo “sin amigos no se puede aprender”, esta perspectiva señala que el conocimiento no es producto individual sino social, y se enfatiza el intercambio social (Carretero, 2005).

La segunda y tercera perspectivas constructivistas antes señaladas son ideas acordes al aprendizaje cooperativo ya que necesitamos de compañeros o iguales para aprender, además de que las tres ideas se compaginan y se respeta la visión del alumno solitario o individual. Es de un agrado como Mario Carretero llama a los estudiantes o alumnos “*amigos*”, ya que en la enseñanza como en otras actividades las relaciones afectivas son inherentes a las personas, además de que es un autor consiente que los alumnos desarrollan lazos afectivos, tema poco tratado.

Inicialmente Piaget se formó como biólogo, esto lo llevó a considerar a la inteligencia humana como una construcción con función adaptativa como la que presentan otros organismos vivos, ya que todos los individuos comparten funciones de adaptación y organización, que son propias de aprendizaje cooperativo, Calero señala que todos aprendemos a partir de la adaptación y organización, pero cada persona desarrolla una estructura cognitiva única (Calero, 2008).

Para Piaget el niño está implicado en dar significado al mundo que lo rodea, el niño intenta construir conocimientos acerca de él y de su entorno, es decir mediante proceso de intercambio del niño, de sus iguales y de los objetos que le rodean, el niño construye una comprensión de sus acciones del mundo externo. La acción del niño es el detonante en este conocimiento, el sujeto tiene que actuar sobre los objetos, conociéndolos, transformarlos, agarrarlos, combinarlos, separarlos o unirlos.

La teoría de Piaget trata de explicar las diferentes formas o estructuras del pensamiento y cómo evolucionan ellas. Para Piaget el alumno decide el significado del mundo que lo rodea, el alumno construye conocimientos de los objetos y de los demás, como se mencionó líneas arriba. Las etapas de desarrollo cognitivo de Piaget están basadas en las estructuras y esquemas cognitivos, el psicólogo suizo identifica claramente tres etapas, estas son cortes del tiempo durante el desarrollo de los individuos, en ellas está el origen, formación y consolidación de determinadas estructuras intelectuales (Hernández, 2004).

Las etapas o estadios planteados por Piaget son tratadas a continuación:

La primera etapa sensoriomotora que cubre del nacimiento a los dos años los niños, teniendo como instrumentos “pensantes” los ojos, manos y sus capacidades corporales innatas, el niño entiende su mundo a través de sensaciones y movimientos sobre los objetos (García, 2010). En esta primera etapa señala Hernández que el niño empieza a desarrollar sus primeras conductas por imitación diferida, además de que adquiere la capacidad para representar su mundo donde los objetos que desaparecen momentáneamente permanecen y se consolida la primera estructura cognitiva: el grupo práctico de desplazamientos, que es la construcción lógica del espacio y le permite al niño la forma de volver al punto de partida, esto es realizar un desplazamiento y luego realizar el desplazamiento inverso (Hernández, 2004).

La segunda etapa, la de las operaciones concretas que cubre de los dos a los once o trece años y está dividida en dos subetapas, la primera llamada del

pensamiento preoperatorio de las operaciones que comprende de los dos a los ocho años, en esta estadio los niños ya son capaces de utilizar esquemas representacionales, por ende pueden representar diversas actividades semióticas.⁵ En esta subetapa el alumno es precooperativo, se deja guiar por la autoridad de los demás y por su intuición. La segunda subetapa la de las operaciones concretas la podemos ver en los niños de ocho a los doce años, en este estadio los alumnos son capaces de razonar utilizando conceptos ante las tareas que implican las nociones de conservación, razonan sobre las transformaciones, entienden la noción de número, el alumno está regido bajo un pensamiento deductivo, es importante destacar que en esta subetapa los alumnos establecen relaciones cooperativas, así como tomar en consideración el punto de vista de sus compañeros (*Idem*).

La tercera etapa de la operaciones formales es de gran importancia para este trabajo ya que comprende las edades de trece a dieciséis años, que es la edad propia de los alumnos con los que aplique la estrategia de aprendizaje cooperativo. Son adolescentes que construyen sus esquemas operatorios formales, el pensamiento del alumno se vuelve más abstracto al grado que logra razonar sobre las preposiciones verbales que carecen de referente en situaciones concretas, en esta transición su pensamiento es vuelve hipotético-deductivo. El alumno adolescente está preparado para plantear razonamientos de corte experimental plantear hipótesis y controlara variables (*Idem*).

Tal como se ha demostrado en una gran cantidad de estudios interculturales, el orden de sucesión de las etapas es constante (no se puede pasar de la etapa sensoriomotora a la de las operaciones formales), y las estructuras que se van apareciendo son integrativas en tanto incorporan a la precedente como estructura subordinada. (Hernández, 2004: 183)

⁵ Según Piaget la función semiótica es la capacidad de evocar significados ausentes ya sea de un objeto o de un acontecimiento mediante el empleo de significantes diferenciados de sus significados. (Berchiolla en Función semiótica creación y uso de signos compartidos.

Con base a lo anterior se afirma que las relaciones precooperativas y cooperativas que se desarrollan en la primera y segunda subetapa respectivamente en el segundo estadio, el de las operaciones concretas, se tienen que consolidar y reafirmar en el tercer estadio, ya que las características del aprendizaje cooperativo son propias y congruentes con el tercer estadio de Piaget.

Como se señaló anteriormente integrar esta información es pertinente ya que los alumnos con los que se aplicó la estrategia de aprendizaje cooperativo están en este rango de esas edades y en general los alumnos de primer año de bachillerato.

2.2 Paradigma sociocultural de Vygotsky.

Lev Semiónovich Vygotsky (1896-1934), fue psicólogo ruso de origen judío, sus aportaciones son muy valiosas en el campo de la psicología educativa, la postura sociocultural de Vygotsky al igual que Piaget, pone atención en la participación activa de los estudiantes en relación con el ambiente que los rodea, ese ambiente es el escenario donde se realizan las interacciones entre las personas.

En paradigma sociocultural de Vygotsky el autor tiene un doble interés, por un lado revaloriza la función que desempeñan las interacciones entre personas afirmando que existe una profunda articulación entre el plano interpsicológico y el plano intrapsicológico. (Madelon, 1996:157)

Para Vygotsky es de suma importancia la interacción social de las personas en el desarrollo del aprendizaje, donde van adquiriendo habilidades cognoscitivas, es el principal autor de la teoría del constructivismo social, este autor enfatiza la importancia de los contextos social y cultural, ya que en estos se desenvuelve el aprendiz.

Tanto Piaget como Vygotsky, integran lo biológico y lo social, ambos consideran que para producir un aprendizaje exista una interacción entre el alumno y las

personas que los rodean, los dos señalan etapas de desarrollo, para el caso de Piaget los estadios de desarrollo y para Vygotsky las líneas de desarrollo.

Se considera pertinente que el sustento del aprendizaje cooperativo se fortalezca, apoyándose en las aportaciones de Piaget y Vygotsky, promoviendo la interacción del docente y sus alumnos, así como entre alumnos a través del manejo de grupo mediante el empleo de estrategias de aprendizaje cooperativo.

En esta tendencia constructivista se entiende que el alumno es quien aprende al relacionarse con sus iguales durante el proceso de construcción del conocimiento, así también los alumnos construyen significados que son representaciones mentales relativas a los contenidos que se aprenden dentro de un contexto, esto se basa en dar significado personal a un nuevo conocimiento, tomando como referente lo que el alumno ya sabe, construyendo representaciones mentales o modelos de los contenidos a aprender.

Por todo lo visto anteriormente se considera la pertinencia del constructivismo como postura psicopedagógica que sustenta la aplicación del aprendizaje cooperativo, no solo en la enseñanza de la Geografía, sino de otras asignaturas del bachillerato universitario.

Por su parte, la significación de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), rompe con la tradición de estadios universales y secuenciales de desarrollo e indica un nuevo lugar para las interacciones y el papel del educador en el proceso de desarrollo y aprendizaje. Para Vygotsky la integración de los niños en ambientes informadores o la simple maduración de funciones no garantiza el camino al desarrollo, transformando al alumno en un sujeto social, cultural e histórico en proceso permanente de interacción y reconstrucción de su medio social. El aprendizaje y el conocimiento impulsan el desarrollo humano en todos los momentos de la vida y son promovidos por la Zona de Desarrollo Próximo (Castorina, 2004).

La propuesta de Vygotsky está basada en dos niveles de desarrollo: el primer nivel que es el actual concerniente a la ejecución del problema individual, el nivel más

avanzado de desarrollo próximo como la diferencia entre la ejecución y la resolución del problema con ayuda. Vygotsky definió la Zona de Desarrollo como el contraste entre la ejecución con ayuda y la ejecución sin ayuda, son funciones que se hayan en un proceso de maduración, Vygotsky afirmaba en esta cita, frecuentemente utilizada por él: la zona es la distancia entre el nivel de desarrollo real, medida por la resolución de una tarea independientemente y el nivel de desarrollo potencial, medida por la resolución de la tarea de un adulto o de otros niños expertos. El nivel de desarrollo real, es caracterizado por el desarrollo mental retrospectivamente; con ayuda de los demás el nivel próximo del niño de hoy se convierte en el nivel de desarrollo real del mañana (Moll, 1990).

Es de importancia destacar el apoyo de los adultos o profesores, además de alumnos expertos en el apoyo para consolidar el nivel de desarrollo de los alumnos, la ejecución con ayuda o sin ayuda es la diferencia en la construcción de lo que Vygotsky también llama la zona. En su concepto de Zona de Desarrollo Próximo Vygotsky enfatizaba dos componentes de interrelación educativa desde su concepto de zona, una es la instrucción afectiva que debe ser a futuro y tiene que ser orientada desde el nivel de desarrollo próximo del niño o como él lo llamo el escalón superior de la instrucción (*Idem*).

Los profesores deben realizar su trabajo no con el desarrollo de ayer del alumno sino al de mañana, con esto se afirma que el profesor debe de estar preparado para realizar una función prospectiva en la enseñanza del alumno. El segundo componente es lo que el alumno consigue en cooperación o ayuda, esto puede afectar más tarde la forma independiente del alumno, el profesor tiene que tener cuidado en dosificar y disminuir la ayuda o en qué momento auxiliar al alumno para que logre consolidar su forma independiente (*Idem*).

Con estas aseveraciones Vygotsky apunta hacia la creación de una Zona de Desarrollo Próximo donde debemos estar guiados a definir el aprendizaje del futuro inmediato del alumno. Vygotsky indicaba que los mismos materiales de medición se utilicen interpersonalmente. Donde en concepto es el centro, las

características de cooperación crean el nivel próximo y definen los parámetros de la ejecución futura y autónoma del niño.

Moll señala que son tres las principales características que sobresalen del trabajo de Vygotsky y son a saber:

1. Establece un nivel de dificultad, este nivel es el que se asume como el nivel próximo y debe de ser el centro desafiante para el alumno, pero no demasiado difícil.
2. Brindar ayuda en la ejecución, el adulto debe dar al niño una práctica guiada, donde se tenga claro el objetivo o resultado para el cumplimiento del niño.
- 3.- Evaluar la ejecución de forma independiente, ya que es una forma lógica de obtener el resultado de la Zona de Desarrollo Próximo, el niño debe realizar la ejecución sin ayuda.

Es importante señalar que en el aprendizaje cooperativo el profesor cumple con guiar a los alumnos, esta ayuda consiste en organizar a los equipos de trabajo cooperativo, seleccionar la estrategia y su aplicación, para que los alumnos puedan transitar a un nivel real donde realicen las actividades por sí mismos como fue el desarrollo de la estrategia del folio giratorio.

2.3 Una Nueva Geografía: La Geografía de William Bunge.

La postura de la corriente geográfica que sustenta la estrategia de aprendizaje cooperativo aplicada al tema de Zonas de tensión política del mundo actual, es derivado netamente de la Geografía Política, con los eventos políticos del fin del siglo XX, la caída del muro de Berlín y la posterior unificación de Alemania, la de desintegración de la U.R.S.S. la reorganización de Europa Oriental, la nueva Unión Europea, la reciente salida del Reino Unido de esta. Todos estos cambios políticos en el mundo rompen el paradigma de una enseñanza tradicional de la Geografía dejando atrás los viejos conceptos de la Geografía Política.

Las últimas tres décadas de la historia de nuestras sociedades nos colocan frente a un conjunto de profundas transformaciones sociales, políticas, económicas y culturales, enmarcadas en una dinámica envolvente y globalizante del mundo contemporáneo. (Gurevich, 2005:13)

Hoy no se puede hablar de una Geografía lejana, los medios de comunicación, en especial para los alumnos el internet, han reducido el mundo, nos enteramos al momento de los acontecimientos relevantes que son tema de estudio de la Geografía.

Como docente de la Geografía es importante mostrar una postura congruente y responsable, que se ajuste al tiempo presente, tomar como bandera una corriente del pensamiento geográfico, que junto con los alumnos nos ayude a participar en la búsqueda de soluciones a problemas de nuestro entorno inmediato y reflexionar sobre los conflictos de carácter geográfico que nos atañen.

Dejar atrás un paradigma tradicional (Geografía Cuantitativa y Geografía de la Percepción), ante el surgimiento de una nueva Geografía: una Geografía Crítica y Radical en el sentido de que pretende un cambio que llegue hasta la raíz de los problemas. (Capel, 1991:46)

Esta nueva Geografía es considerada como un movimiento de izquierdas, que considera temas olvidados en el estudio de la Geografía: injusticia, hambres, enfermedades y la marginación social, con esta nueva Geografía surge también una gran inquietud por las cuestiones epistemológicas.⁶

Los tres puntos de referencia más importantes en el desarrollo de la Geografía Radical son: **a)** La llamada "Expedición Geográfica" de Detroit y el movimiento expedicionario, **b)** la aparición de "*Antipode*" una revista radical para la Geografía, y **c)** la fundación de la Unión de Geógrafos Socialistas. A partir de estos hechos podemos introducir la Geografía Radical haciendo un poco de historia que

⁶ Epistemología: Ciencia que estudia los fundamentos y métodos del conocimiento científico.

podemos ampliar después con una discusión sobre algunos temas y figuras de interés particular (Mattson, 1978).

A continuación se describe brevemente los puntos antes mencionados:

Respecto a la expedición geográfica de Detroit, William Bunge se puso a disposición de las organizaciones comunitarias ya existentes en el barrio donde él residía, predominantemente de población afroamericana tratando de ganarse la confianza, averiguando cuáles eran sus prioridades y problemas sobresalientes e intentando luego encontrar formas de resolverlos o de luchar utilizando las herramientas de su profesión. Pronto se dio cuenta de que sus vecinos sabían mucho más que él sobre el barrio y se dedicó a recolectar información, a reconstruir la historia del barrio y él mismo, bajo la dirección de la comunidad, utilizando y desarrollando este conocimiento colectivo. Empezó a enseñar a estos geógrafos populares y espontáneos, de manera informal, ciertos métodos geográficos, y cómo utilizarlos en la lucha para la conservación y protección de su barrio, que se hallaba a merced de los urbanizadores y propietarios (Mattson, 1978).

Fue de gran ayuda para Bunge una de sus alumnas, una joven afroamericana que le enseñó las problemáticas del barrio, Bunge quería beneficiar a la comunidad con sus investigaciones, los motivos a indagar en beneficio de su comunidad, los jóvenes buscaban su educación y servir a su comunidad, este doble enfoque fue esencial en la expedición urbana. Como dice Unwin

"se trata de dar a los estudiantes una oportunidad de descubrir sus propias verdades y sus propias maneras de cambiar las condiciones sociales y económicas vigentes. Se trata de hacer de la educación una experiencia fascinante y capacitadora, más que una tarea penosa que debe realizarse con unos principios formulados desde el exterior". (Unwin, 1992:285, citado en Buitrago, 2005)

Un fruto concreto de las expediciones de Bunge fue el nuevo término "advocacy" que implica un compromiso real con los problemas de la ciudad en interés de sus

habitantes; problemas cotidianos tales como la distribución de parques, los accidentes de tráfico que dañan a los niños, etc. (Mattson, 1978).

Concerniente a la aparición de la revista "*Antipode*", instrumento difusor de las ideas de la Geografía Radical, la revista retoma la experiencias de las expediciones de Bunge en Detroit, Mattson señala que los primeros números trataron sobre el deterioro del medio ambiente producido por las compañías mineras en los Apalaches y sus efectos sociales, sobre la pobreza rural y urbana, etc... A medida que la revista evolucionaba y se desarrollaba, atrajo cada vez a un mayor número de lectores y colaboradores, se estableció el diálogo sobre la necesidad de nuevos métodos de cuestionar y criticar, formulando preguntas sobre el papel de la ideología en Geografía (Mattson, 1978).

"*Antipode*" fomentó el crecimiento de la nueva Geografía Radical. Mattson indica que revista tiene cuatro funciones esenciales: ser un medio de comunicaciones de ideas, un órgano didáctico, una salida a la crítica y un medio de exposición de los trabajos de investigación teóricos y prácticos de vanguardia (Mattson, 1978).

Cabe destacar que en su momento los medios impresos como las revistas eran de una difusión relativamente rápida a diferencia de los libros, más el tiempo de espera para que estos fueran traducidos y difundidos en el medio académico. Gracias a la difusión de la revista "*Antipode*" las ideas de la Geografía Radical se fueron difundiendo en el medio de los geógrafos esto fue de ayuda para la fundación de la Unión de Geógrafos Socialistas en 1974, contando como miembros claves a W. Bunge y D. Harvey. La revista ha sido la exponente de trabajos de grandes representantes de la Geografía Radical como Milton Santos, geógrafo brasileño, que fue uno de los geógrafos radicales más prolíficos y enseñó y trabajó en Brasil, Francia, Venezuela, Tanzania, Estados Unidos y Canadá entre otros, lo que dio una gran experiencia práctica sobre problemas de lo urbano y el subdesarrollo, área en la cual se especializó. Fue miembro de la Unión de Geógrafos Socialistas y del comité de redacción de "*Herodote*", y ha editado un número de "*Antipode*".

Como se puede observar las primeras aportaciones de la Geografía Radical abren la puerta para dar inicio a las contribuciones de geógrafos como Horacio Capel, Yves Lacoste y el clásico latinoamericano Milton Santos de los cuales se puntualizará más adelante. La Geografía debe ser enseñada en sus diferentes niveles, por profesores especializados que conozcan y dominen la información necesaria de las diferentes corrientes del pensamiento geográfico, los profesores de Geografía son el recurso más valioso en la educación. Por la complejidad de los estudios geográficos, se necesitan profesores bien formados en la Geografía, con ideas ricas, que puedan dar solución a los problemas geográficos presentes y los que están por venir.

2.4 Las contribuciones a la Geografía Radical: Yves Lacoste, Horacio Capel y Milton Santos

Los aportes de Yves Lacoste los podemos encontrar en su obra *La Geografía: Un arma para la guerra*, y en ella contempla distintas geografías, la Geografía de los profesores, la Geografía del espectáculo y la Geografía de los estados mayores.

Referente a la Geografía de los profesores cumple con ocultar la importancia estratégica de la Geografía, es un biombo que oculta, una pantalla que distrae, una cortina de humo que no deja ver la realidad, basada en una Geografía memorística y nos hacen olvidar de los problemas urgentes a discutir y dar solución. Los profesores cumplimos consciente o inconscientemente la reproducción de esta Geografía que enreda y oculta las verdaderas situaciones en que nuestra disciplina puede dar soluciones. Lacoste señala un gran listado de rasgos físicos que se aprendían de forma memorística (Lacoste, 1997) y algunos profesores lo siguen reproduciendo, esta Geografía de los profesores originada en el siglo XIX, señala el autor que es la única Geografía de la que conviene hablar.

Lacoste afirma en repetidas ocasiones que la Geografía sirve en primer lugar para guerra, ya que la Geografía es un saber estratégico, es un poder es un arma, que

los que la utilizan, hablando en términos bélicos, la han tenido secuestrada para sus propios fines, recordemos como la Geografía estuvo al servicio de intereses de las clases dominantes, como ejemplo el fomento del imperialismo y el estudio de las colonias mismas (*Idem*).

¿Dónde localizar un banco o un gran centro comercial? Esto lo puede señalar la Geografía de los estados mayores, mediante análisis geográficos y políticas financieras, igualmente que la Geografía de los profesores es un instrumento de poder, los nuevos métodos bélicos, recordemos recientemente los ataques fuerzas del presidente de Siria Bashar al Assad utilizando gases cloro y mostaza, y el agente sarín en contra de sus opositores.

Si la Geografía es un arma para la guerra, la Geografía nos debe de dar también las soluciones para acabar con esta, con el apoyo de la ciencia geográfica debemos buscar soluciones, ya que la Geografía nos fomenta la solidaridad, el civismo, el bien común y la cooperación.

Revistas, carteles, lugares de atractivo turístico, imágenes estéticas solo para la contemplación, forman parte de la Geografía del espectáculo que al igual que la Geografía de los profesores que reflejan resultados idénticos:

1. Disimular la idea de que el saber geográfico puede ser un poder, de determinadas representaciones del espacio pueden ser unos medios de acción y unos instrumentos políticos.
2. Imponer la idea de que estar relacionado con la Geografía, no procede de un razonamiento, en especial de un razonamiento estratégico llevando en función de una opción política. El paisaje es algo para contemplar y admirar; la lección de Geografía algo para aprender, pero sin nada que entender. ¿Para qué sirve un mapa? Es una imagen para una agencia de turismo o el trazado del itinerario de las próximas vacaciones. (Lacoste, 1997: 21, 22)

Lacoste es claro en su crítica a las Geografías que identifica a partir de su postura radical, en especial la de los profesores y la del espectáculo cumplen con ser una

cortina de humo o como él llama un biombo ideológico, hace un llamado a que los profesores seamos conscientes de no ocultar la información y ser parte inconsciente de la Geografía que se concentra en la Geografía de los estados mayores, y durante mucho tiempo la Geografía fue servicial a los intereses del capitalismo y hoy del neoliberalismo, es tarea de los profesores ejercer una Geografía crítica que termine con el humo que oculta las problemáticas reales, tirar el biombo que oculta y dar paso a clases reflexivas que promueven en los alumnos un pensamiento reflexivo y crítico.

Los autores antes mencionados reflejan el pensamiento de la Geografía Radical, su utilidad para la población, recordemos las expediciones urbanas de Bunge, donde se mostraba claramente una relación de la teoría con la práctica en beneficio de la comunidad, donde se mostraba el compromiso de los alumnos de Bunge con la sociedad, comprometiendo a la Geografía con lo social y lo político.

Por su parte, el geógrafo ibérico Horacio Capel hace la pregunta ¿Por qué debe seguir estudiándose Geografía?, el autor puntualiza las tres razones del porqué es importante el estudio o enseñanza de la Geografía en las escuelas y son a considerar las siguientes:

- 1) Porque ya existe y es una ciencia con una larga y rica tradición intelectual.
- 2) Porque es una disciplina con un gran valor educativo y formativo.
- 3) Porque hay problemas que la Geografía, es decir los profesionales formados en el campo de la Geografía, pueden ayudar a estudiar y resolver. (Capel, 1998: s/p)

A simple vista se puede pensar que las formulaciones de Capel son algo elementales, se complementan con los aportes de Declaración Internacional sobre Educación Geográfica, Comisión de Educación Geográfica de la UGI (Unión Geográfica Internacional) que dice lo siguiente: La Geografía es, además, una disciplina y un recurso vital para los ciudadanos del siglo XXI que viven en un mundo fuertemente interconectado. Nos capacita para afrontar preguntas acerca de qué significa vivir de forma sostenible en este mundo. Las personas educadas geográficamente comprenden las relaciones humanas y sus responsabilidades

tanto con la naturaleza como con otros seres humanos. La educación geográfica ayuda a la gente a aprender cómo coexistir de forma armoniosa con todos los seres vivos (Van der Schee, 2016).

Recordemos la antigua tradición de la Geografía desde Estrabón en el siglo I a. C. y en México la enseñanza de la Geografía desde el siglo XIX, tener en cuenta que en la universidad de Oxford la enseñanza de la Geografía se da a partir del siglo XVI y en la Francia napoleónica desde 1833. A mediados del siglo XIX en los países europeos la enseñanza de la Geografía en las escuelas primarias y secundarias crearon la necesidad de formar profesores en las universidades, dando origen a la institucionalización de la Geografía (Capel, 1997). Aunado a los 151 años ininterrumpidos de la disciplina que nos interesa, con una presencia constante en el bachillerato preparatorio de la Universidad Nacional Autónoma de México, privilegio que otras especialidades de la ciencia no lo tienen.

Las aportaciones de Capel y la Declaración Internacional sobre Educación Geográfica son acordes a la nueva Geografía, el geógrafo debe estudiar el medio físico, siendo consciente de que todo está afectado por la acción humana. Sin embargo, en los últimos años se ha ido desarrollando una Geografía Física separada de la Geografía Humana, y viceversa. La Geografía Crítica hace un llamado a unificar a la Geografía ya que es una ciencia integradora y segmentarla en Geografía Física y Geografía Humana.

Hemos de ser capaces de elaborar teorías a partir de la realidad propia. En un mundo globalizado el geógrafo debe estar abierto a las aportaciones de cualquier procedencia. Y sobre todo, a las aportaciones teóricas. Pero como señala Capel necesitamos repensar las teorías y elaborar otras nuevas a partir de la propia realidad (Capel, 1998). Estas aportaciones de Capel son muy acorde con los resultados de las expediciones urbanas de Bunge, donde los alumnos estudiaban a partir de su comunidad y los beneficios se reflejaban en la misma.

Señala Capel que la Geografía en general y en especial en Colombia pasan por un buen momento (Capel, 1998) en mi opinión no solo Colombia, otros países de

América Latina, que tienen como su máximo representante a Milton Santos principal teórico de la Geografía Radical en América Latina. Gracias a los trabajos de Milton Santos que desde Brasil fueron ampliamente propagados por países como Argentina, Chile, Colombia y Venezuela en donde se conocieron estas temáticas (Santos, 1979).

Milton Santos sus libros y postulados tienen una gran influencia, insatisfecho con la Geografía tradicional y la necesidad de poner en práctica nuevas ideas en el ámbito de la Geografía brasileña, escribe su libro *Por una nueva Geografía*, señala Ramírez que el propio autor elabora una crítica sistemática a las tendencias que habían acabado por hacer aparecer a la Geografía como un saber completamente descomprometido con el capitalismo y con el imperialismo. Por el contrario, Santos se planteaba la Geografía como una herramienta útil, como el resto de las ciencias sociales, en la constitución de una nueva sociedad (Ramírez, 1997).

Las aportaciones de Milton Santos a la nueva Geografía son diversas entre ellas la conceptualización del espacio, hace énfasis en las técnicas que constituyen un conjunto de medios instrumentales y sociales con los cuales el hombre realiza su vida, produce al mismo tiempo, crea espacio. (Santos: 1997:26)

Milton Santos señala que la técnica también es Geografía, aunque esta no llegue a considerar a la técnica como dato explicativo mayor, refiere que la técnica necesariamente es espacio (Santos, 1997). Santos indica que el espacio es una construcción social, reflexiona sobre las relaciones sociales que son cambiadas o transformadas por objetos (Santos, 1986, citado en Zusman, sin año). Así mismo, Santos señala la deshumanización y deshistorización de la ciencia, indica el poco diálogo que tuvo la Geografía con otros saberes, hoy la Geografía busca una interdisciplinaridad que intenta interpretar la realidad especialmente la del espacio, esta interdisciplinaridad está orientada al trabajo cooperativo (*Idem*).

Santos destaca que a cada disciplina le corresponde el abordaje de una parcela de la realidad, destaca que el objeto de la Geografía es el análisis del espacio,

referente a este análisis él está consciente de la dificultad de conceptualizar el espacio y lo señala en *Por una Nueva Geografía* (1990), indica el intento de la definición, lo que queda claro es el espacio cambiante en el tiempo, un espacio apropiado por el hombre, así lo señala, que la definición no es fácil ya que cambia con el proceso histórico, ya que el espacio geográfico es también espacio social (Santos, 1996). Indica Santos que las definiciones son inmutables, son fijas y eternas (Santos, 1990: 136). Esto no es una limitante a que las definiciones puedan ser modificadas a los tiempos. Dado que la Geografía como ciencia permite identificar, cualificar y cuantificar las diferencias entre espacios geográficos, es capaz de aportar a cualquier persona conocimiento fundamental para la comprensión del lugar que ocupa en el mundo y para el entendimiento de las relaciones entre los seres humanos, y entre estos y su entorno. Pero si educar es formar a una persona para que se inserte en un ámbito social particular, en este caso educar geográficamente será formar un individuo capaz de comprender el lugar que ocupa en el mundo y las relaciones particulares que establece con los demás y con su entorno, ya sea local, regional y/o global. Sin embargo, es necesario hacer un llamado de atención acerca de que dicha comprensión debe dar a cada persona la capacidad, por un lado, de reflexionar acerca de sí mismo, de su sociedad y de la forma como se relacionan tanto individuo como sociedad con el entorno, y por otro, de autodeterminación para la búsqueda de un mejor vivir. Siguiendo a Harvey, el individuo debe comprender qué lugar, espacio y ambiente están profundamente entrelazados como elementos inseparables en complejos procesos de transformación social y ambiental (Harvey, citado en Buitrago, 2005: s/p).

Desde luego, para que un estudiante de Geografía descubra sus propias verdades será necesario que cuente con un marco teórico y herramientas metodológicas sólidamente construidas, para que así, al seguir el método geográfico propuesto por el geógrafo cultural Carl Sauer, de observación, ordenación por reflexión y reinspección, y posterior comparación y síntesis, dé como resultado un conocimiento riguroso y auténtico de su realidad social, a partir del cual se generen propuestas de libertad, que es el mayor compromiso actual de las

ciencias humanas, en particular, y de las ciencias en general (Sauer, 1987). Como se ve en el siguiente cuadro, todavía hay un rezago de cómo enseñar Geografía Política en 1996.

Cuadro 6: Enfoque didáctico del programa de estudios de Geografía de la ENP de 1996. (Sin actualizar)

Contenidos de la octava unidad "Problemática del mundo actual"	Estrategias didácticas sugeridas
2 La transformación política de Estados y Naciones.	En vista de lo complicado del tema, se sugiere que, el profesor exponga los antecedentes del surgimiento de los nacionalismos, como por ejemplo: papel de Gorbachov: la Perestroika y la Glasnost; Insatisfacción de las necesidades básicas en URSS. Caída del muro de Berlín y Fin de la Guerra Fría.
2•1 La fragmentación de algunos Estados multinacionales.	• Así mismo, podría explicar la incidencia de los aspectos étnicos, así como de los intereses económicos, políticos y estratégicos de las potencias involucradas en la desintegración de la URSS, Yugoslavia y Checoslovaquia. • Como reforzamiento, se sugiere que los alumnos elaboren el resumen correspondiente, completándolo con noticias periodísticas, así como con los mapas de la división política de Europa y de Asia de 1990 y de 1995, para que se percaten de los cambios que ha habido
2•2. La reunificación de Alemania y de Yemen.	• Investigar en equipos, en fuentes hemerográficas de 1969 y 1989, las noticias relativas a los acontecimientos que dieron lugar tanto al levantamiento como a la caída del muro de Berlín. Posteriormente, se podría abrir la discusión para que los alumnos expresen sus puntos de vista sobre las repercusiones económicas y políticas, derivadas de la reunificación de, Alemania: segunda potencia económica mundial junto con Japón.
2•3. Zonas de tensión política del mundo actual	Los alumnos podrían recolectar noticias de periódicos y/o revistas, sobre las zonas actuales de conflictos y/o tensión política del mundo, y en planisferios individuales señalar las zonas de tensión política. • Con los materiales anteriores, el profesor podría abrir la discusión a fin de determinar las causas y consecuencias de los conflictos o tensiones políticas que se presenten en ese momento.

Fuente: Programa de estudios de la asignatura de Geografía de la ENP, UNAM, 1996, elaboro Ana Lilia Becerril Alquicira.

Con el apoyo de los autores antes citados tanto en la perspectiva psicopedagógica y disciplinar propongo el desarrollo del aprendizaje significativo, mediante la implementación del aprendizaje cooperativo, donde se fomentará la necesidad de estudiar con mayor profundidad las relaciones espaciales entre poder político y espacio geográfico. Los conflictos políticos no se pueden limitar a listados de países, recortes de noticias o localización en el mapa, sacarlos de la cortina de humo y darles un tratamiento desde la Geografía Radical con el apoyo de la teoría constructivista.

Los cambios políticos y sociales de las últimas décadas han derivado en algunos conflictos como la multiculturalización, los nacionalismos, la xenofobia, migraciones, conflictos internos y externos, etc., han afectado, en gran medida, los enfoques de cómo enseñar temas concernientes a la Geografía y en especial temas de la Geografía Política. Sin embargo, esta situación no se ha reflejado en los programas, didácticas y estrategias empleadas por los profesores de la disciplina, falta integrar temas actuales y significativos a los alumnos, que se tratará en los siguientes capítulos.

Capítulo 3: Aplicación del aprendizaje cooperativo en la asignatura de Geografía General.

3.1 El aprendizaje cooperativo contextualizado en el aula.

Cuando introducimos el aprendizaje cooperativo al salón de clases nos enfrentamos a una serie de situaciones, primeramente a la aceptación o rechazo de los alumnos ante esta práctica, en segundo lugar los profesores que no estén documentados o capacitados corren el riesgo de la improvisación y que esta actividad solo se quede en trabajo de equipo tradicional y tal vez el más grave la crítica de los colegas y directivos ante el desconocimiento de esta estrategia didáctica. Lo más recomendable según Escorcía (2009), es introducir el aprendizaje cooperativo en los centros escolares y para los profesores, modificando los esquemas tradicionales de gestión tanto de las escuelas como de los profesores, superando individualismos de los docentes y la concepción mecanicista de las escuelas (Escorcía, 2009).

Ya que no es el ámbito de este trabajo la aplicación del aprendizaje cooperativo desde un nivel de centro escolar o de profesores, solo se limitará a la aplicación a nivel de grupo y por ende de los equipos de trabajo cooperativo que derivan de éste, el grupo señalado es el 463, turno vespertino, del plantel uno “Gabino Barreda” de la Escuela Nacional Preparatoria.

Para enmarcar el aprendizaje cooperativo se tiene que conocer una aproximación a su definición de este, son sus representantes más clásicos (Johnson y Johnson, 2008) los que nos señalan un concepto inicial.

La cooperación consiste en trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes. En una situación cooperativa, los individuos procuran obtener resultados que sean beneficiosos para ellos mismos y para todos los miembros del grupo. El aprendizaje cooperativo es el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás. (Johnson y Johnson, 2008:14)

De este concepto se desprenden los parámetros sobre los que se tiene que desarrollar el aprendizaje cooperativo dentro del aula, el profesor tiene que dejar claro a los alumnos el objetivo común a perseguir, implementar situaciones cooperativas alcanzables, buscar el bien común en los equipos de trabajo, todo para para lograr una aprendizaje propio (al decir propio no me refiero a un aprendizaje individual) y que es compartido entre los miembros del equipo. El aprendizaje cooperativo comprende tres tipos de grupos de aprendizaje que pueden ser llevados al aula y a continuación se describen.

Grupos informales de aprendizaje cooperativo: El aprendizaje cooperativo informal consiste en hacer que los estudiantes trabajen juntos para lograr una meta de aprendizaje conjunto, en grupos temporales y apropiados que duran desde unos minutos hasta un período de clase (*Idem*). La función del docente al utilizar el aprendizaje cooperativo informal para mantener a los alumnos más activamente comprometidos intelectualmente implica tener discusiones centradas antes y después de la lección y discusiones intercaladas de parejas a lo largo de la lección. Dos aspectos importantes del uso de grupos informales de aprendizaje cooperativo son (a) hacer que la tarea y las instrucciones sean explícitas y precisas y (b) requerir que los grupos produzcan un producto específico (como una respuesta escrita).

Grupos formales de aprendizaje cooperativo: El aprendizaje cooperativo formal consiste en que los estudiantes trabajen juntos, durante un período de clase a varias semanas, para lograr objetivos de aprendizaje compartidos y completar tareas y asignaciones conjuntamente específicas (*Idem*). En los grupos formales de aprendizaje cooperativo, el rol de los docentes incluye:

1. Tomar decisiones preinstruccionales (planeación del aprendizaje cooperativo).
2. Explicar la tarea de instrucción y la estructura cooperativa. Los profesores explican claramente las instrucciones y explican en que consiste el aprendizaje cooperativo ya que el aprendizaje cooperativo puede ser un contenido a enseñar.

3. Monitorear el aprendizaje e intervención de los estudiantes para proporcionar asistencia en (a) completar la tarea con éxito o (b) utilizar las habilidades interpersonales y grupales de manera efectiva.

4. Evaluar el aprendizaje de los estudiantes y ayudarlos a procesar qué tan bien funcionaron sus grupos.

Grupos de base cooperativos: Tienen un funcionamiento de largo plazo y son grupos de aprendizaje heterogéneos, con integrantes permanentes, el principal objetivo de estos grupos de aprendizaje cooperativo es posibilitar que sus integrantes se den apoyo mutuo. La ayuda y motivación son indispensables para lograr un buen rendimiento escolar. Los grupos base permiten que los alumnos establezcan relaciones responsables y duraderas que son la motivación para esforzarse en sus tareas, ayudan en el progreso y cumplimiento de las obligaciones escolares como asistir a clases, completar la tarea asignada, Johnson y Johnson también señalan una mejora en el buen desarrollo cognitivo y social. (Johnson y Johnson, 2008)

Los tres tipos de grupos de aprendizaje cooperativo permiten al profesor asegurarse del desarrollo del trabajo intelectual que les permite a los alumnos organizar, explicar, resumir e integrar el material de las estructuras conceptuales existentes. Buscan maximizar el aprendizaje de todos los integrantes, los resultados superan la capacidad individual de los miembros. Los integrantes de los equipos están conscientes de que todos tienen que participar en salir adelante, el triunfo es de todos así como el fracaso. La eficacia de los grupos de aprendizaje cooperativo radica en la responsabilidad que asumen los integrantes y el nivel de compromiso para realizar cualquier trabajo, debe existir una cohesión entre todos los integrantes, la suma de los integrantes es la mejor expresión de la cooperación.

Para la aplicación de aprendizaje cooperativo que desarrollé en la ENP, plantel 1, por cuestiones de tiempo me apoyé en los grupos o equipos informales de

aprendizaje cooperativo, ya que son grupos idóneos para actividades de minutos hasta un periodo de clases como lo indica la bibliografía antes mencionada.

3.2 Procesos de cooperación en el aula.

Para tratar de llevar el desarrollo más adecuado del aprendizaje cooperativo dentro del aula hay que tener claro los elementos esenciales de este tipo de aprendizaje, detectados por Johnson y Johnson se exponen a continuación.

El primer elemento y el más importante es la interdependencia positiva. Los maestros deben dar una explicación clara y una meta grupal para que los alumnos crean que "se hunden o nadan juntos". Existe una interdependencia positiva cuando los miembros del grupo perciben que están vinculados entre sí de una manera que uno no puede tener éxito a menos que todos tengan éxito. Si uno falla, todos fallan. Los miembros del grupo se dan cuenta, por lo tanto, de que los esfuerzos de cada persona benefician no solo a él, sino también a todos los demás miembros del grupo. La interdependencia positiva crea un compromiso con el éxito de otras personas, así como con el propio y es el corazón del aprendizaje cooperativo. Si no hay una interdependencia positiva, no hay cooperación.

El segundo elemento de este proceso de cooperación (Johnson y Johnson, 2008) esencial del aprendizaje cooperativo es la responsabilidad individual y grupal. El grupo debe ser responsable de lograr sus objetivos. Cada miembro debe ser responsable de contribuir con su parte del trabajo (lo que asegura que nadie "haga tremendo esfuerzo" en el trabajo de otros). El grupo tiene que tener claros sus objetivos y ser capaz de medir (a) su progreso para alcanzarlos y (b) los esfuerzos individuales de cada uno de sus miembros. La responsabilidad individual existe cuando se evalúa el rendimiento de cada alumno individual y los resultados se devuelven al grupo y al individuo a fin de determinar quién necesita más ayuda, apoyo y estímulo para completar la tarea. Si los estudiantes aprenden juntos se pueden desarrollar mejor como individuos y ciudadanos.

El tercer componente básico del aprendizaje cooperativo es la interacción de promoción, o interacción cara a cara. La interacción de promoción ocurre cuando los miembros comparten recursos y ayudan, apoyan, alientan y elogian los esfuerzos de los demás para aprender. Los grupos de aprendizaje cooperativo son tanto un sistema de apoyo académico (cada estudiante tiene a alguien que se compromete a ayudarlo a aprender) como un sistema de apoyo personal (cada alumno tiene a alguien comprometido con él o ella como persona). Existen importantes actividades cognitivas y dinámicas interpersonales que solo pueden ocurrir cuando los estudiantes promueven el aprendizaje mutuo. Esto incluye explicar oralmente cómo resolver problemas, discutir la naturaleza de los conceptos aprendidos, enseñar el conocimiento a los compañeros y conectar el presente con el aprendizaje anterior. Es a través de la promoción del aprendizaje mutuo cara a cara que los miembros se comprometen personalmente entre sí, así como a sus objetivos mutuos.

El cuarto elemento esencial del aprendizaje cooperativo es enseñarles a los estudiantes las habilidades interpersonales requeridas y de grupos pequeños. En los grupos de aprendizaje cooperativo, los estudiantes deben aprender materias académicas y también aprender las habilidades interpersonales y de grupos pequeños necesarios para funcionar como parte de un grupo (trabajo en equipo). El aprendizaje cooperativo es intrínsecamente más complejo que el aprendizaje competitivo o individualista porque los estudiantes deben involucrarse simultáneamente en tareas y trabajo en equipo. Los maestros tienen que enseñar y transmitir habilidades cooperativas en los equipos. Dado que la cooperación y el conflicto están intrínsecamente relacionados, los procedimientos y habilidades para manejar los conflictos de manera constructiva son especialmente importantes para el éxito a largo plazo de los grupos de aprendizaje.

El quinto componente esencial del aprendizaje cooperativo es el procesamiento grupal. El procesamiento grupal existe cuando los miembros del grupo debaten cuán bien están logrando sus objetivos y manteniendo relaciones de trabajo

efectivas. Los grupos necesitan describir qué acciones de los miembros son útiles e inútiles y tomar decisiones sobre qué comportamientos continuar o cambiar.

Estos cinco elementos son esenciales para el proceso de cooperación en el aula. Johnson y Johnson recomiendan que estos elementos se puedan retomar para trabajos de cooperación internacional como protección al medio ambiente, resolución de conflictos, como se mencionó anteriormente el aprendizaje cooperativo tiene que ir más allá del salón de clases.

Cuadro 7: Estructuras de aprendizaje.

Aprendizaje individual	Aprendizaje competitivo	Aprendizaje cooperativo
Ausencia de interdependencia. Las metas de los alumnos son independientes entre sí. No hay actividades conjuntas. El logro de los objetivos depende del trabajo, capacidad y esfuerzo de cada quien. Se limitan las habilidades de expresión oral y argumentativa.	Interdependencia negativa u opositora. Los alumnos son ordenados y comparados entre sí. El alumno obtiene una mejor calificación a medida que las de los otros sean más bajas. La interacción académica es reducida.	Interdependencia positiva (cooperación) Las metas de los alumnos son compartidas. Los objetivos se pueden alcanzar si los demás compañeros del equipo también los alcanzan. Los alumnos cooperan entre sí para lograr sus objetivos. Potencializa el desarrollo de la expresión verbal y la capacidad argumentativa.

Fuente: Díaz Barriga, 2010, modificado por Ana Lilia Becerril Alquicira

3.3 El aprendizaje cooperativo en la clase de Geografía.

Una vez presentado el aprendizaje cooperativo, propongo su implantación en el aula, señalando que esta solo se puede dar sobre la base de una cultura de cooperación, en donde todos los alumnos son marineros y tienen que remar parejo para evitar que el barco se hunda, la concientización de los alumnos hacia la cooperación tiene que ser primordial, como mencione en otras líneas el aprendizaje cooperativo también es un contenido a enseñar, cuando los alumnos asuman una verdadera responsabilidad a trabajar y aprender en apoyo uno de otros la clase de Geografía será una “Comunidad de Aprendizaje Cooperativo”.

Para el desarrollo eficaz del aprendizaje cooperativo en la clase de Geografía, los profesores debemos conocer e implementar estrategias y actividades cooperativas, en los diferentes momentos o tareas a desarrollar durante la clase Varas y Zariquiey (2011) proponen una serie de estrategias puntuales para lograr esta meta y son a saber:

- Activar conocimientos previos: mediante las estrategias Parejas de discusión enfocada introductoria, Lo que sé y lo que sabemos o La frase mural.
- Orientar hacia los contenidos: mediante las estrategias Juegos de palabras o Peticiones del oyente.
- Presentar contenidos: mediante las estrategias Demostración silenciosa o Cooperación guiada, estructurada o Los cuatro sabios.
- Promover la comprensión de las explicaciones: mediante las estrategias Parada de tres minutos, Parejas cooperativas de toma de apuntes o Equipos de oyentes.
- Asegurar la comprensión de la tarea propuesta: mediante las estrategias Preparar la tarea o Gemelos pensantes.
- Planificar el trabajo: mediante las estrategias Planear el trabajo que se va a realizar o Proyectar el pensamiento II.
- Leer de forma comprensiva: mediante las estrategias Parejas cooperativas de lectura o Gemelos lectores.
- Responder preguntas, problemas y ejercicios: mediante las estrategias Cabezas juntas numeradas, 2-1 2-4, Uno para todos, Lápices al centro o Parejas de ejercitación/revisión.
- Resolver situaciones-problema: mediante las estrategias Situación problema o Parejas cooperativas de resolución de problemas.
- Generar ideas y vías de solución: mediante las estrategias Parejas de detectives o Folio giratorio.
- Escribir diversos tipos de textos: mediante las estrategias Parejas de escritura y Edición cooperativas o Parejas cooperativas escribientes.

- Utilizar estrategias para organizar y elaborar la información: mediante Mapa conceptual a cuatro bandas o La sustancia.
- Realizar trabajos o proyectos de investigación: mediante las estrategias Búsqueda de información, Parejas cooperativas de investigación,
- Aclarar dudas y corregir errores: mediante las estrategias Intercambiar dificultades, Brindar respuestas o recibir preguntas.
- Organizar debates y controversias: mediante las estrategias Concordar – discordar o Argumento y refutación.
- Sintetizar y recapitular lo aprendido: mediante las estrategias Mapa conceptual mudo, Investigar lo aprendido en clase o Scrabble.
- Estudiar y repasar: mediante las estrategias: mediante las estrategias Tutoría por parejas de toda la clase
- Reflexionar sobre el propio aprendizaje: Galería de lo aprendido o Collage de evaluación.
- Promover la transferencia y aplicación de lo aprendido: mediante las estrategias Por este medio resuelvo o Ejercicios para promover la transferencia.
- Las estrategias de aprendizaje cooperativo informales se pueden incorporar de forma progresiva, primero los alumnos serán novatos el desarrollo de estas y conforme se familiaricen con su aplicación y desarrollo llegaran al nivel de experto.

Estas estrategias tienen un desarrollo a seguir y se explican claramente el libro *Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo*, coordinado por Juan Carlos Torrego, para los interesados en el tema y deseen aplicar estas estrategias en su labor docente las pueden consultar el libro electrónico, el cual está señalado en la bibliografía de este trabajo.

3.4 El potencial educativo del aprendizaje cooperativo.

Johnson, Johnson y Holubec estos autores dan evidencia de que la primera investigación sobre el aprendizaje cooperativo se realizó en 1898 y desde entonces se han desarrollado unos 600 estudios experimentales y más de 100 correlativos sobre los métodos de aprendizaje cooperativo en comparación con los métodos competitivo e individualista. (Suárez, 2010). Mientras Slavin, da fe de 99 estudios de alta calidad (válidos) realizados en períodos de al menos cuatros semanas en aulas de primaria y secundaria. En ellos se evaluó la eficacia del aprendizaje cooperativo respecto a métodos tradicionales de enseñanza para lograr los mismos objetivos educativos. Así, el autor hace referencia a un conjunto de investigaciones recientes sobre métodos cooperativos alternativos, que se caracterizan por destacar el valor de las recompensas en equipo, pero sustentadas en el aprendizaje individual de cada integrante (*Idem*).

Mejoras en el rendimiento académico

En la investigación educativa de los hermanos Johnson los resultados demuestran que el aprendizaje cooperativo influye significativamente en el rendimiento académico de los alumnos comparados con los métodos de control; que fueron el aprendizaje individualista y competitivo. En esta investigación Suárez (2007) señala que los alumnos que aprenden bajo condiciones de interacción cooperativa experimentan mejores logros académicos que en situaciones no cooperativas.

- a. La cooperación fomenta una mayor productividad y rendimiento que la competición interpersonal o que los esfuerzos individuales (se obtienen mejores resultados en el aprendizaje cooperativo que en los aprendizajes individuales o competitivos).
- b. En cuanto a la calidad de la estrategia del razonamiento, señala Suárez (2007) la cooperación llevaba un razonamiento de más alta calidad.
- c. Los esfuerzos cooperativos llevan a una mayor transferencia que los esfuerzos competitivos o individualistas.

d. La investigación de los hermanos Johnson indica que en el ‘mundo real’ las recompensas grupales son percibidas como más justas que las recompensas individuales”.

Mejoras a nivel intrapersonal

Una de las principales mejoras a nivel intrapersonal es la autoestima, fomentando el aprecio que el alumno se tiene. La autoestima es ese sentimiento positivo (estado afectivo) de satisfacción y respeto hacia uno mismo, que se manifiesta como un atributo relativamente estable en el ser humano y que se construye a lo largo de la vida, una autoestima positiva nos da la capacidad para lo que queremos conseguir y la educación no debe ser indiferente a este valor (Suarez, 2010).

Mejoras en las relaciones interpersonales

En la aplicación del aprendizaje cooperativo es de gran importancia el desarrollo de las relaciones sociales positivas entre los alumnos. Señala Díaz Barriga (2010) las habilidades sociales que se les deben de enseñar a los alumnos para una cooperación de alto grado.

- Conocerse y confiar unos en otros en los otros.
- Comunicarse de manera precisa y sin ambigüedades.
- Aceptarse y apoyarse unos a los otros.
- Resolver conflictos constructivamente, con base en el diálogo.

Estas mejoras conllevan actitudes y valores como la tolerancia la empatía, la honestidad, fomenta principios democráticos, la tolerancia y la aceptación de los demás.

Los beneficios del aprendizaje cooperativo se pueden sintetizar en el siguiente gráfico.

Figura 1: El potencial educativo del aprendizaje cooperativo.



Elaboró Ana Lilia Becerril Alquicira

Durante la implementación de la estrategia del aprendizaje cooperativo y la documentación de ésta, se rescataron otras afirmaciones que confirman el potencial educativo del aprendizaje cooperativo.

- Organiza las actividades del salón de clases y se puede aplicar a nivel institucional y profesorado.
- Optimiza el aprendizaje y mejora la calidad educativa.
- Se logran avances significativos a pesar de la heterogeneidad de los alumnos.
- Los alumnos adquieren competencias socioafectivas y cognitivas.
- El aprendizaje cooperativo fomenta la organización social.
- El aprendizaje cooperativo posibilita mayores niveles de interacción entre los sujetos.

Este listado muestra el verdadero potencial de aprendizaje cooperativo dentro de del salón de clases y es una guía en la posible aplicación por parte de otros profesores.

3.5 Estrategias de aplicación del aprendizaje cooperativo.

Los métodos de aprendizaje cooperativo son estrategias organizadas de instrucción que presentan dos características generales: la división del grupo de clase en pequeños grupos heterogéneos que sean representativos de la población general del aula y la creación de sistemas de interdependencia positiva mediante estructuras de tarea y recompensa específicas (Serrano y Calvo, 1994; Sarna, 1980; Slavin, 1983). Si consideramos las características anteriores estaremos situándonos en los principales objetivos del aprendizaje cooperativo, los productos académicos no son la finalidad, sino la interacción grupal, buscando la mejora de las relaciones interpersonales. Con base a lo antes señalado se indican algunos ejemplos de cooperación en equipos de trabajo, persiguen principios y objetivos, que a continuación se indica:

1.- Planificar con claridad el trabajo a realizar. La tarea debe estar delimitada con precisión, así como la participación exigida y el resultado logrado por cada miembro del grupo (Johnson y Johnson, 2008).

2.- Seleccionar las estrategias pertinentes a las necesidades del grupo, se pueden considerar las estrategias propuestas por Varas y Zariquiey, que se encuentran más adelante en este mismo apartado.

3.- Delegación de responsabilidad por parte del educador, así como la integración de alumnos líderes.

4.- Apoyarse de roles que asumen los alumnos como facilitador, armonizador, secretario.

Las estrategias de aprendizaje cooperativo informal presentan las siguientes características: Son estrategias muy estructuradas, en las que se establece claramente lo que los alumnos deben hacer en cada momento. Se dirigen al logro de metas concretas, de corto plazo. Ponen en marcha procesos cognitivos muy definidos. Son de corta duración (pueden alargarse desde unos minutos hasta una sesión). No se requiere que los alumnos sean expertos en destrezas cooperativas, el trabajo se basa en una dinámica muy estructurada y relativamente fácil de seguir. Están diseñadas para agrupamientos pequeños (parejas, tríos,

cuartetos), por lo que el nivel de interacciones que deben manejar los estudiantes es bajo.

Todas estas características hacen de las estrategias de aprendizaje cooperativo informal el camino idóneo para empezar a trabajar en equipo en el aula, es el primer paso para alumnos y profesores que se inician en el trabajo cooperativo. Las estrategias no son estáticas, el profesor las puede combinar para buscar una mayor complejidad. Varas y Zariquiey (2011) recomiendan incorporar una estrategia cada vez y utilizarla de forma sistemática durante un cierto tiempo (una semana, quince días), hasta que veamos que los alumnos la han interiorizado. En ese momento, introducimos otra y la combinamos con la anterior. Describir con claridad y precisión la tarea que se propone. Requerir a las parejas/grupos/equipos la producción de un resultado específico.

Cuadro 8: Estrategia de aprendizaje cooperativo informal para la generación y el contraste de ideas y respuestas.

Folio giratorio			
Autores	Spencer Kagan	Agrupamiento	Pequeño grupo
Objetivos	Generar ideas nuevas a partir de otras e identificar la idea principal.		
Desarrollo	Los pasos a seguir son:		
1	El docente entrega a los grupos un folio con una frase relacionada con los contenidos que se trabajarán durante la sesión.		
2	El folio se coloca en el centro de la mesa del grupo y va girando para que cada alumno escriba las ideas que la frase le sugiere.		
3	Los grupos intercambian el folio con otros equipos y añaden algunas ideas que no estén recogidas.		
4	Finalmente, cada grupo recoge su folio con las aportaciones de otros grupos y trata de construir una idea general sobre la frase.		
Consejos	<ul style="list-style-type: none"> • Para que la actividad sea dinámica, establecer una rotación rápida, incluso controlándola con un reloj. • Asegurar al menos dos rotaciones, de cara a que los alumnos tengan la oportunidad de generar nuevas ideas a partir de las de sus compañeros. 		
Consideraciones de ajuste	Buscar una frase sugerente, que invite a una reflexión profunda.		

En este cuadro se concentra la guía para desarrollar y aplicar la estrategia del folio giratorio, la cual se comentó en el capítulo anterior.

Capítulo 4: Propuesta de enseñanza mediante el aprendizaje cooperativo para el programa de Geografía General, plan 1996.

4.1 Desarrollo de una estrategia basada en el aprendizaje cooperativo para el tema Zonas de tensión política del mundo actual, de la octava unidad del plan 1996.

La aplicación de la estrategia del aprendizaje cooperativo “el folio giratorio” está basada en la teoría constructivista, fundamentada en los enfoques de Piaget y Vygotsky, como se vio en el segundo capítulo de este trabajo.

El término “estrategia” hoy está muy lejos de su origen etimológico, derivado del griego, “stratego” que significa: “Planificar la destrucción de sus enemigos en razón del uso eficaz de los recursos” (Emiro, 2005). En el medio escolar es muy común escuchar a los profesores hablar de técnica, procedimiento o método como sinónimo de estrategia, es interés de este trabajo establecer la definición de estrategia dentro del ámbito de la enseñanza.

Partiendo de este se señala que las estrategias de enseñanza son procedimientos que el agente de enseñanza utiliza en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos en los alumnos (Mayer, 1984; Shuell, 1988; West, Farmer y Wolff, 1991, citados en Díaz Barriga, 2010). Díaz Barriga reitera que las estrategias son medios o recursos para prestar la ayuda pedagógica ajustada a las necesidades del progreso de la actividad constructiva de los alumnos (Díaz Barriga, 2010).

Son variadas las definiciones que tratan el concepto de estrategias de aprendizaje, lo que es claro que estas buscan la flexibilidad, toma de decisiones y en especial en estrategias aplicadas al aprendizaje cooperativo los factores motivacionales y afectivos.

Con base a lo anterior el profesor debe dominar ampliamente las estrategias, su utilidad, practicidad y la finalidad de estas, puedo indicar que las estrategias de aprendizaje son contenidos procedimentales donde se muestran las habilidades que posee tanto el profesor como el alumno, es la organización consciente e intencional que nos guía al desarrollo de una determinada tarea.

La estrategia que se desarrolló fue conforme a lo referido por la bibliografía, Monereo señala que una estrategia trata de procesos de toma de decisiones (conscientes e intencionales) en los cuales el alumno elige y recupera de manera coordinada los conocimientos que necesita para complementar una determinada demanda u objetivo, dependiendo de las características de la situación educativa en que se produce la acción (Monereo, 1997).

En esta visión de estrategia de aprendizaje es un proceso de toma de decisiones, en la cual el alumno selecciona los procedimientos de aprendizaje idóneos, se autorregula, se autoevalúa, todo para lograr un objetivo.

A manera recordatorio se señala que el folio giratorio es solo una de las muchas estrategias del aprendizaje cooperativo, como son: el rompecabezas, el aprendizaje en equipos, aprendiendo juntos, la controversia académica, investigar en grupos, co-op-co-op, cooperación guiada, lluvia de ideas, son estrategias que los profesores interesados en la aplicación del aprendizaje cooperativo pueden desarrollar en el salón de clases.

4.2 Aplicación de la estrategia basada en el aprendizaje cooperativo: el folio giratorio.

El aprendizaje cooperativo posee estrategias propias, con una metodología característica que se pueden aplicar en el salón de clase, en el caso de la práctica docente, la estrategia que se aplicó fue el folio giratorio, esta actividad fue realizada en plantel 1 de la ENP Gabino Barreda, los días 28 y 29 de marzo de

2017, en el grupo 463, turno vespertino a cargo del profesor Carlos Ángel Valdivia Martínez, quien amablemente facilitó su grupo para dicha actividad.

Estructura del folio giratorio: dentro de los equipos de trabajo se inicia la estrategia del folio giratorio, básicamente es dar continuación a la redacción del tema a trabajar, se llama giratorio por que el folio pasa por todos los integrantes del equipo y así sucesivamente hasta terminar la actividad, se marca un tiempo y los integrantes del equipo se intercambian los folios, continuando la tarea asignada.

Con base en las adaptaciones que se pueden dar para las estrategias propias del aprendizaje cooperativo, como fue el caso, se modificó la estrategia dividiendo el folio en cuatro subfolios con la intención de que más integrantes del equipo trabajaran al mismo tiempo.

Para llevar una conducción adecuada de la estrategia de aprendizaje, se tuvo un primer contacto con el grupo, se les explicó que el motivo de la visita era realizar una práctica docente, donde se aplicaría una estrategia del aprendizaje cooperativo, la cual serviría para la realización de la tesis MADEMS, ellos accedieron gustosamente de ser parte de esta actividad.

En el momento de la actividad el profesor se encontraba desarrollando la última unidad del programa de Geografía del plan de estudios de 1996, el correspondiente a la clase fue el de Zonas de tensión política del mundo actual, cabe señalar que respete los tiempos y el momento en que el profesor de grupo desarrollaba el programa de Geografía, cabe señalar que esta fue la razón por la elección del tema a trabajar.

Como introducción al tema Zonas de tensión política del mundo actual, se aplicó la técnica de la mentira, se les dijo que se estaba de acuerdo con las políticas migratorias del presidente de Estados Unidos Donald Trump y de inmediato se tuvo la atención del grupo, ellos mostraron su disgusto mediante comentarios que descalificaban la postura, que de antemano era una farsa para inducir al grupo al

tema. Posteriormente se mostró al grupo dos fotografías una de un soldado palestino y otra de un soldado judío, se les solicitó que las observaran, sobre las fotografías se les pidió a los alumnos que dijeran lo que veían en las fotos y a qué hacían referencia, esto desató una lluvia de ideas sobre el tema, que fue de ayuda para explicarles el conflicto árabe palestino, que es uno de los más largos de la historia y donde otros países se han visto involucrados. Con la lluvia de ideas los alumnos pudieron construir el concepto de Zonas de tensión política y con las aportaciones de los alumnos se elaboró un mapa conceptual sobre el concepto antes señalado.

Ya con el concepto de zonas de tensión política definido y apropiado por los alumnos, pase a la división del grupo en equipos de trabajo cooperativo conforme indica la literatura, la distribución al azar es el método más fácil y eficaz de repartir a los alumnos en grupos de trabajo (Johnson, 2008), que facilitan el desarrollo de actividades en equipos de trabajo cooperativo, ya con los equipos integrados se les asignó una zona de tensión política mundial y quedo como tarea para la próxima clase investigar información básica sobre el conflicto que se desarrolla en la zona de tensión política que les corresponde, les recomendé que la información la podían obtener de libros de Geografía Política, almanaque mundial, periódicos o internet.

Las zonas de tensión política que se les asignaron al grupo fueron las siguientes: Guerra civil en Yemen, Irak, guerra civil en Ruanda, guerra contra el narcotráfico en México, la guerra en Libia, guerra contra el estado islámico, guerra en el noroeste de Pakistán y guerra civil en el este de Ucrania; es importante señalar que esto se dio en la primera sesión del 28 de marzo que consto de cincuenta minutos.

Para la segunda sesión del 29 de marzo que fue de cien minutos, la actividad principal fue la aplicación de la estrategia el folio giratorio, ya con la división previa del grupo que se dio en la sesión anterior, di una explicación al grupo sobre lo que es el aprendizaje cooperativo y los grupos de trabajo cooperativo, para que los

alumnos los diferencien del trabajo tradicional en equipos y también de cómo se desarrolla la actividad del folio giratorio.

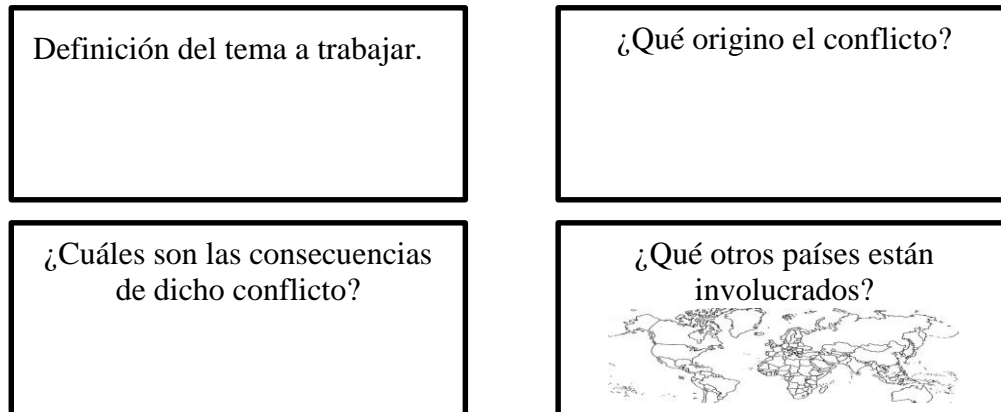
El folio giratorio que los equipos de trabajo cooperativo desarrollaron consta de cuatro secciones o subfolios: en la primera los alumnos definieron el tema trabajar (zonas de tensión política), en la segunda sección los alumnos respondieron la pregunta ¿Qué originó el conflicto?, en la tercera sección los alumnos responderán ¿Cuáles son las consecuencias de dicho conflicto? y en última sección se les pidió a los alumnos localizaran en el mapa el país o países involucrados en dicho conflicto.

Johnson y Johnson señalan que:

Los materiales en la planeación de una clase son indispensables, el profesor debe decidir que materiales serán necesarios para que los alumnos trabajen de forma cooperativa. Básicamente el aprendizaje cooperativo requiere los mismos materiales curriculares que el competitivo o individualista, pero hay ciertas variaciones en el modo de distribuir esos materiales que pueden incrementar la cooperación entre los estudiantes. (Johnson, Johnson 2008: 31)

Así, para el desarrollo de la actividad del folio giratorio se les proporcionó a los equipos hojas de papel en las cuales desarrollaron la actividad a trabajar, la estrategia del folio giratorio se llama así porque las hojas giran o pasan de un alumno a otro, como se señaló anteriormente, el responsable de la actividad indica cada determinado tiempo el giro o cambio de hoja para que el alumno pasara a la hoja siguiente, así hasta completar la actividad, todos los alumnos participan y todos apoyan, orientan y animan.

Figura 2: Estructura del folio giratorio, dividido en cuatro subfolios.



Elaboró: Ana Lilia Becerril Alquicira

Para el cierre de la sesión se les pidió a cada equipo que presentaran su folio giratorio con la información solicitada y se compartirán las experiencias del trabajo en equipos de aprendizaje cooperativo. Según Johnson y Johnson el cierre de la clase es más eficaz cuando los alumnos pueden explicarle a otra persona lo que han aprendido, explicando o exponiendo a otro compañero o al resto del grupo. (*Idem*)

Todo el proceso de la estrategia del folio giratorio fue desarrollado bajo decisiones conscientes e intencionales, como lo evidencia la planeación didáctica que desarrolle para dicha actividad. El folio giratorio es solo una de las estrategias que propone el aprendizaje cooperativo, además, dándose un desequilibrio que motivará la construcción de nuevos conocimientos.

A continuación se presenta un cuadro con las secuencias del desarrollo de la estrategia del folio giratorio.

Cuadro 9: Secuencia de la aplicación de la estrategia el folio giratorio.

Tema o contenido	Zonas de tensión política del mundo actual.
Objetivos	El alumno a valorará cómo el hombre, organizado en sociedad, ha ordenado políticamente el espacio geográfico y se percate de manera razonada, de que las diferencias étnicas y de poder económico y político, generan conflictos que enfrentan a los pueblos y fraccionan a los territorios del mundo. Fuente: http://www.dgire.unam.mx/contenido_wp/programas-operativos-para-la-planeacion-didactica-escuela-nacional-preparatoria/
Desarrollo	<p>Actividades:</p> <p>Primera sesión (50 min.)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Me presente ante el grupo y les explique el motivo de mi visita. • Como introducción a la clase les mostré dos fotografías, una de un soldado palestino y otra de un soldado judío, les solicité a los alumnos que dijeran que ven en las fotos y a qué hacen referencia. • Ya con las aportaciones de los alumnos les explique que el conflicto judío palestino es uno de los más largos en la historia y se han involucrado a otros países. • Mediante una lluvia de ideas los alumnos en coordinados por la profesora desarrollaron el concepto de <u>zonas de tensión política</u>, con las aportaciones de los alumnos se elaboró un mapa conceptual. • El grupo se dividió en equipos de trabajo cooperativo y se les asignará una zona de tensión política actual. • Quedo de tarea a los alumnos que investiguen sobre el conflicto asignado, les recomiendo buscar en libros de Geografía Política, almanaque mundial, periódicos e internet. <p>Segunda sesión (100 min.)</p> <ul style="list-style-type: none"> • La actividad principal de aprendizaje cooperativo fue el folio giratorio, el grupo se dividirá de forma heterogénea, la profesora dará una breve explicación sobre la metodología de aprendizaje cooperativo para que los alumnos lo diferencien del trabajo tradicional en equipos y también sobre cómo se desarrolla la actividad del folio giratorio. • El folio giratorio consta de cuatro secciones: definir el tema a trabajar, ¿Qué origino el conflicto?, ¿Cuáles son las consecuencias de dicho conflicto? Y localizar en el mapa los países involucrados. • Les proporcionaré el material a los alumnos para que desarrollen la actividad del folio giratorio, durante el desarrollo de la actividad pasaré entre los equipos para apoyar y constatar el trabajo de los equipos. • Cada tres minutos indique que el folio gira (pasa) a otro compañero del equipo y así sucesivamente hasta completar los cuatro folios. • Ya en equipos de trabajo cooperativo los alumnos plasmaron la información requerida en el folio giratorio.
Resultado	Para el cierre de la sesión cada equipo presenta el folio giratorio al resto del grupo y comparte los resultados.

Elaboró: Ana Lilia Becerril Alquicira.

4.3 Aprendizaje cooperativo en la práctica educativa.

La literatura indica que cada tipo de profesor está fundamentado en un paradigma psicológico. Por ejemplo el profesor coordinado presenta el paradigma conductista; el profesor facilitador, el humanista. El profesor mediador está fundamentado en los paradigmas socioculturales (L.S. Vigotsky), cognitivo (J. Piaget) y constructivista (C. Coll), (Ferreiro, 2005).

El profesor mediador es el que busca establecer relaciones con otras personas en especial con sus alumnos, este tipo de profesor es el que fomenta el trabajo cooperativo, en el aula es fundamental el trabajo del profesor, este debe identificar bajo que paradigma desarrolla su labor docente, para poder valorar si sus fundamentos son compatibles con el aprendizaje cooperativo.

Los profesores que desarrollan su tarea en el constructivismo y en especial en el aprendizaje cooperativo tienen la habilidad de mediar entre los alumnos y el contenido de la enseñanza, mediante algunas sugerencias prácticas como son las siguientes:

- 1.- Explorar las potencialidades que posee el alumno en diferentes áreas del desarrollo.
- 2.- Indagar conocimientos, habilidades, actitudes, valores e intereses del alumno.
- 3.- Negociar el aprendizaje significativo que ha de obtenerse.
- 4.- Ofrecer ayuda a partir de dificultades manifestadas.
- 5.- Dar libertad responsable y comprometida para hacer y crear.
- 6.- Enseñar a procesar la información.
- 7.- Permitir el error y con él la autorregulación.
- 8.- Respetar estilos y ritmos de aprendizaje.
- 9.- Precisar el resultado esperado de la actividad.
- 10.- Propiciar la expresión por diferentes vías (Ferreiro, 2006).

Estas sugerencias son solo algunas que los profesores podemos considerar en el desarrollo del aprendizaje significativo, además de ser una guía en el salón de clases y queda abierta para que los profesores integren otras sugerencias que les hayan sido eficientes.

La función del profesor en el aprendizaje cooperativo es verdaderamente la de un mediador, no facilitador o coordinador, el profesor cooperativo debe asumir realmente esta función y cumplir los principios del aprendizaje cooperativo, haciendo posible el proceso de mediación en el aula. El profesor cooperativo debe tomar decisiones conscientes e intencionales como las siguientes:

- 1.- Señalar las metas de la clase o actividad.
 - 2.- Dar a conocer los objetivos temáticos preferentemente de forma escrita o dictarlos.
 - 3.- Fomentar la retroalimentación entre iguales.
 - 4.- Distribuir el material que debe ser utilizado por los miembros de los equipos.
 - 5.- Dar a conocer las recompensas disponibles y como obtenerlas.
 - 6.- Plantear y modelar las actividades a desarrollar (intencionalidad).
 - 7.- Explicar su papel como profesor cooperativo.
- 8.- Decidir el número óptimo para cada equipo y los organiza, dando las instrucciones para la tarea asignada e indica los tiempos disponibles.

El profesor cooperativo tiene que ser capaz de observar las habilidades sociales en todos los miembros de los equipos, proporcionar la ayuda cuando esta le sea solicitada, apoyando y orientando durante la estrategia o actividad.

El aprendizaje cooperativo es una verdadera propuesta metodológica factible y confiable de ser aplicada en la práctica educativa, ya que en las escuelas, en especial en los sistemas de educación media superior desconocemos sobre la aplicación del aprendizaje cooperativo y los profesores nos enfrentamos a la indiferencia de los directivos, compañeros colegas y padres de familia, ya que

algunos siguen viendo al aprendizaje cooperativo como el trabajo tradicional en equipos.

El aprendizaje cooperativo influye positivamente en el rendimiento escolar de los alumnos, existen estudios que han puesto de manifiesto lo antes señalado respecto a los métodos de control, es decir respecto a los procedimientos individualistas y competitivos (Suárez, 2010).

Johnson y Johnson utilizaron el procedimiento del metaanálisis⁷ para integrar los resultados de una serie de estudios interdependientes sobre la eficacia del aprendizaje cooperativo, confirman que los estudiantes que aprenden bajo condiciones de interacción cooperativa obtienen logros académicos que en situaciones no cooperativas, el examen de los hermanos Johnson arrojó los siguientes resultados:

- a. La cooperación fomenta una mayor productividad y rendimiento que la competición interpersonal o que los esfuerzos individuales. Cuanto mayor era el rigor metodológico del estudio mayor era el impacto de la cooperación sobre el rendimiento.
- b. En cuanto a la calidad de la estrategia del razonamiento, la cooperación lleva más frecuencia a utilizar de más alta calidad que la competición o el individualismo.
- c. Los esfuerzos cooperativos llevan una mayor transferencia que los esfuerzos competitivos o individualistas.
- d. La investigación indica que en el <<mundo real>> las recompensas grupales son percibidas como más justas que las recompensas individuales. (Suárez, 2010:72)

Con lo anterior puedo concluir que los esfuerzos cooperativos conducen a un mejor desempeño por parte de todos los estudiantes, mayor posibilidad de retención a largo plazo, se progresa más en las formas de aprendizaje cooperativo que en sistemas competitivos o individualistas, en mi experiencia los pequeños grupos de trabajo cooperativo son clave para lograr tareas específicas, se logra la integrar a los alumnos mediante la sociabilización.

⁷ El metaanálisis es un método de investigación relativamente nuevo que ha sido aplicado en campos tan diversos como la Física, la Psicología y posteriormente en Biomedicina. El término fue introducido por Glass en el año 1976 y se define como el proceso de combinar los resultados de diversos estudios relacionados con el propósito de llegar a una conclusión.

En el aprendizaje cooperativo las metas y actividades de aprendizaje son propósitos compartidos, las actividades solitarias o individuales pasan a ser actividades compartidas. La eficacia de aprendizaje cooperativo se funda en dos elementos que no deben faltar para que sea eficaz académicamente: objetivos grupales y responsabilidad individual. Como afirma Slavin: «los grupos deben trabajar para lograr algún objetivo u obtener recompensas o reconocimiento, y el éxito del grupo debe depender del aprendizaje individual de cada uno de sus miembros» (Salvin citado por Suárez, 2010:73)

El aprendizaje cooperativo en la práctica educativa fomenta una escuela democrática, es un aprendizaje para la vida ya que promueve la sociabilización y los valores, a utilizar críticamente la Geografía. Una reflexión que surge del presente escrito es que la sociabilización derivada del trabajo cooperativo no se puede quedar solo en el ambiente escolar, esta se debe llevar fuera de las aulas, hoy vemos cuantos de nuestros alumnos absortos en los medios electrónicos (celulares, tabletas, y otros dispositivos). Tenemos que darnos a la tarea de fomentar en los alumnos relaciones cara a cara y recordar el carácter social del aprendizaje.

4.4 La evaluación en el aprendizaje cooperativo.

Es fundamental en la aplicación de una estrategia la evaluación de la misma, partiendo del marco constructivista la evaluación no solo considera el aprendizaje de los alumnos, sino también las actividades del profesor y su realización con dichos aprendizajes (Coll y Martín, citados en Díaz Barriga, 2010).

Referente a lo antes señalado la evaluación del aprendizaje cooperativo comprende tres aspectos fundamentales, lo aprendido por los alumnos, las actividades del docente y el desarrollo del aprendizaje. La acción de la evaluación tiene que ser reflexionada, interpretada y mejorada.

La evaluación se da en distintos niveles: individual, grupal, en el aula, en la escuela o centro, municipal, estatal o nacional. La evaluación individual implica reunir información sobre la calidad o la cantidad del cambio experimentado por un alumno, mientras que la evaluación en grupo reúne información sobre la calidad o la cantidad del cambio experimentado por un grupo en su conjunto. La evaluación la puede llevar a cabo el profesor, pero también los compañeros de clase y uno mismo. La coevaluación se produce cuando son los compañeros los que recaban información sobre la calidad y la cantidad del cambio experimentado por un alumno. La autoevaluación se da cuando una persona reúne información sobre la calidad o la cantidad del cambio experimentado por ella misma. (Johnson y Johnson, 2014).

La evaluación implica reunir información sobre la calidad y la cantidad del cambio experimentado por un alumno o un grupo de alumnos, debe quedar claro que el acto de evaluar es muy diferente al de calificar o juzgar generalmente representado por un número.

Señalados los distintos niveles de evaluación, conozcamos la evaluación referente al aprendizaje cooperativo, esta evaluación diferente a la evaluación tradicional centrada en el aprendizaje competitivo e individual (en contextos de aprendizaje competitivo o individual). Esto es un error señalan Johnson y Johnson, se ha demostrado repetidamente que la transferencia de grupo a individuo es superior que la de individuo a individuo (*Idem*)

El propósito de los grupos de aprendizaje cooperativo es asegurar que todos los miembros aprendan y tengan por lo tanto un mejor rendimiento en la evaluación individual como resultado de lo aprendido en el grupo y se reafirma que se aprende mejor con amigos.

La evaluación del aprendizaje cooperativo rompe con la evaluación tradicional del examen de papel y lápiz, señala Perrenoud, “al hacer saltar el cerrojo de la evaluación tradicional, se enfatiza la transformación de las prácticas de enseñanza

hacia pedagogías más abiertas, activas e individualizadas (Perrenoud, citado en Díaz Barriga, 2010).

Los grupos permiten la evaluación de una amplia variedad de factores que no se pueden valorar cuando los individuos trabajan solos. A continuación ofrecemos algunos ejemplos (Johnson y Johnson, 2014) del trabajo en grupos:

1. Los miembros dan explicaciones orales, lo que normalmente da lugar a un mejor razonamiento, una comprensión más profunda y retención de datos a más largo plazo. Los profesores deben escuchar mientras los miembros de los grupos trabajan juntos y, de esta manera, pueden determinar el nivel de comprensión que los estudiantes tienen de la materia que están abordando. Se pueden observar las explicaciones y comentarios que se dan entre los alumnos de grupos cooperativos. Referente a este punto los alumnos que trabajaron en equipos cooperativos explicaron ante el resto del grupo el concepto de *Zonas de tensión política en el Mundo*, señalando definiciones del tema y que quedaron evidenciados en el anexo A.

2. Puede que no todos sus miembros estén de acuerdo en algo y que cuestionen las conclusiones y los razonamientos de los otros. Este tipo de conflicto cognitivo si se maneja de forma constructiva, fomenta el razonamiento avanzado, el pensamiento divergente, la creatividad y la retención de información a largo plazo (Johnson y Johnson, 2008). La capacidad de resolución creativa de problemas sale especialmente reforzada con este tipo de dinámicas entre compañeros. Las formas en que los conflictos intelectuales se manejan y el nivel de creatividad en las conclusiones a las que se llega solo se puede evaluar dentro de un grupo. Sin los grupos cooperativos en los que los alumnos se implican en conflictos intelectuales, este tipo de evaluación no sería posible.

3. La evaluación con grupos puede implicar modalidades que van más allá de la lectura y la escritura. Los estudiantes que tienen dificultades con la lectura pueden aprender la materia oralmente. El debate inherente a los grupos de trabajo resta importancia a la destreza lectora y pone el énfasis en las competencias orales. Los grupos proporcionan un contexto en el que es posible realizar exámenes orales

para evaluar el conocimiento del alumno, el razonamiento y la habilidad en la resolución de problemas, además de un intercambio de impresiones y una corrección inmediatas. El tipo de trabajo cooperativo que se realizó mediante la estrategia del folio giratorio también funciona como una herramienta de preparación de exámenes ya sean orales o de forma escrita.

4. Las destrezas sociales se pueden evaluar. En el trabajo en grupo, la comunicación debe ser efectiva, debe haber un líder, se debe construir y mantener una confianza, se deben tomar decisiones, se deben resolver conflictos, etc. Esas destrezas sociales no se pueden evaluar cuando los alumnos trabajan de manera individual. Las destrezas sociales son mejor evaluables en grupos de aprendizaje cooperativo ya que en el aprendizaje individual y competitivo estas no se dan tal vez no sería posible. Sociabilizar se encuentra intrínseco a los grupos de trabajo cooperativo, los alumnos durante este proceso desarrollaron una comunicación clara, así como aprender a convivir y aprender a ser que son elementos fundamentales en la educación para la vida.

5. Los comportamientos y los valores pueden ser más visibles y fáciles de evaluar. Trabajar en grupos de aprendizaje cooperativo suele conducir a actitudes más positivas hacia el aprendizaje y fomenta más valores prosociales que el aprendizaje competitivo e individual. Las actitudes y los valores se reflejan en la conducta en interacción entre los miembros de un grupo y, por tanto, son más receptivos a la evaluación. En los grupos cooperativos los alumnos ejecutan sus actitudes y valores mediante la interacción, lo que facilita este tipo de evaluación. En este punto los alumnos mostraron actitudes de respeto y cordialidad, así como el compromiso de cumplir con la estrategia del folio giratorio en tiempo y forma.

6. Los hábitos de trabajo pueden ser más visibles y fáciles de evaluar. En equipos de trabajo cooperativo los hábitos del trabajo como la calidad de la información, la presentación de esta y los aportes relevantes se ven reflejados en la estrategia del folio giratorio.

7. Se pueden apreciar los comportamientos cívicos como tomar la iniciativa, mostrar responsabilidad social.

8. Se puede evaluar una amplia variedad de habilidades y competencias. (Johnson y Johnson. 2014). En este punto es importante destacar que una de las habilidades que se desarrollan en los equipos de trabajo cooperativo es disminuir la memorización, así como la utilización de un vocabulario acuerdo al nivel educativo, respecto a las competencias que se fomentan en este tipo de trabajo, los alumnos demuestran expresarse de forma clara tanto oral como escrita, identifican ideas clave, mostraron argumentos claros, además de registrar y ordenar la información solicitada, mostrando una actitud cooperativa y proactiva. Díaz Barriga, (2010) nos da una propuesta de evaluación de aprendizaje cooperativo, que pueden ser adaptadas o complementadas a las situaciones educativas donde se desarrolla la actividad, esta es una forma activa y novedosa de evaluar, donde las muestras o trabajos representan el universo de los trabajos de los alumnos.

Diez fórmulas para evaluar el aprendizaje cooperativo.

1. Media de las puntuaciones individuales de los miembros del equipo de aprendizaje cooperativo.
2. Totalizar las puntuaciones individuales de los miembros del equipo.
3. La puntuación grupal como único producto.
4. Seleccionar al azar el trabajo o documento de uno de los miembros del equipo y puntuarlo.
5. Seleccionar al azar el examen de uno de los miembros del equipo y puntuarlo.
6. Puntuación individual más un bono al equipo.
7. Bonos basados en la puntuación más baja.
8. Puntuación individual más la media del equipo.
9. Todos los integrantes reciben la puntuación del miembro que puntuó más bajo.
10. Media de las puntuaciones académicas más una puntuación en desempeño de habilidades de colaboración (Díaz Barriga, 2010).

Como se muestra en estas diez propuestas de evaluación, lo importante es valorar el proceso de los equipos, las aportaciones de los integrantes, así como el producto solicitado debe recibir una atención especial, en mi caso es el folio,

obtenido de la estrategia del folio giratorio, los criterios antes mencionados deben apoyarse en criterios cualitativos y escala estimativa. También es importante considerar el juicio crítico y la veracidad de los participantes en la reflexión y autoevaluación.

Para el caso de la evaluación de la estrategia del folio giratorio se diseñó una rúbrica, esta es una forma asertiva de valorar el trabajo en equipos cooperativos, esta rúbrica incluye indicadores o criterios que permitan identificar el desempeño de los equipos durante el desarrollo de la actividad.

Mediante la propuesta de evaluación de la rúbrica se pueden identificar los procesos de cooperación en los equipos de aprendizaje cooperativo, como la interdependencia positiva, la responsabilidad individual y del equipo así como la interacción cara a cara que es elemental en el aprendizaje cooperativo, estos elementos se encuentran explícitos o implícitos en los indicadores y desempeños de la rúbrica, algunas de las características que se deben contemplar en las rúbricas como instrumentos de evaluación (*Idem*), que a continuación se citan:

Son instrumentos de evaluación auténtica.⁸

- Facilitan la evaluación de competencias complejas.
- Están basadas en criterios de desempeño claro y coherente.
- Describen lo que será aprendido.
- Son esencialmente descriptivas y enfatizan una evaluación cualitativa, aunque no se excluye lo cuantitativo.
- Ayudan a los alumnos a supervisar el progreso de su aprendizaje y a valorar su propio desempeño.

⁸ Intenta averiguar qué sabe el estudiante o lo qué es capaz de hacer, utilizando diferentes estrategias y procedimientos evaluativos. Se fundamenta en el hecho que existe un espectro mucho más amplio de desempeños que el estudiante puede mostrar a diferencia del conocimiento limitado que se puede evidenciar mediante un examen oral o escrito ya sea de respuesta breve o extensa.

La siguiente rúbrica se aplicó en la evaluación de los equipos de aprendizaje cooperativo y los resultados se mostrarán en el siguiente apartado.

Cuadro 10: Rúbrica para evaluar el trabajo en equipos cooperativos.

GRUPO _____
 EQUIPO _____
 PROMEDIO _____

Indicadores o criterios	Desempeño Óptimo (10)	Desempeño Suficiente (9)	Desempeño Elemental (8)	Desempeño Mínimo (7)	Puntos
Responsabilidad cooperada.	Todos comparten por igual la cooperación y responsabilidad.	La mayor parte de los miembros del equipo comparten la cooperación y responsabilidad.	La cooperación y responsabilidad es compartida por la mitad de los integrantes del equipo.	Solo es responsable un integrante del equipo y por lo tanto hay ausencia de cooperación.	
Eficacia de las interacciones de los alumnos al trabajar en equipo.	Óptima escucha de opiniones y acepta ideas. Admite los puntos de vista de los demás, Toma de acuerdos compartidos por todos.	Los alumnos muestran estar versados en la tarea, entre la mayoría de los integrantes. Toma de decisiones conscientes de la mayoría del equipo.	Existe una escucha atenta de las opiniones de los integrantes, existe dificultad para entablar un diálogo y tomar decisiones reflexionadas.	Escasa interacción, conversación muy breve, algunos estudiantes muestran desinterés o distracción, acaparan la toma de decisiones sin tomar en cuenta al resto del equipo.	
Desempeño de las tareas encargadas.	Se cumplieron en tiempo y forma las actividades del folio giratorio, todos los integrantes participaron y se entregó el producto.	Se cumplió con casi todas las actividades del folio giratorio respetando el tiempo, la mayoría de los integrantes participaron y se entregó la mayor parte producto.	Cumplimiento inconcluso de las actividades del folio giratorio y tareas que se asignaron a los integrantes del equipo y se entregó la mitad de la actividad.	Incumplimiento de las actividades del folio giratorio y tareas que se asignaron a los integrantes del equipo.	
Cooperación en el trabajo.	Solo una minoría de los integrantes participo con entusiasmo aportando información y compartiendo sus ideas, no hay esfuerzo por asignar roles a los miembros del equipo.	La mitad de los integrantes participó con entusiasmo aportando información y compartiendo sus ideas, además de ejecutar su rol de forma eficaz y responsable.	La mayoría integrantes participo con entusiasmo aportando información y compartiendo ideas acertadas, además de ejecutar su rol de forma eficaz y responsable.	Todos los integrantes apoyan y animan, participan con entusiasmo aportando información y compartiendo ideas acertadas, además de ejecutar su rol de forma eficaz y responsable.	

Fuente: Díaz Barriga, 2010, modificado por Ana Lilia Becerril Alquicira

Capítulo 5

5.1 Análisis de resultados.

En este capítulo se muestran los resultados que fueron obtenidos de la aplicación de la estrategia del folio giratorio, a través de la rúbrica para evaluar el trabajo en equipos cooperativos. Es importante mencionar que la división del grupo 463 en equipos de trabajo cooperativo fue al azar, que es lo recomendable para los equipos cooperativos como ya se mencionó en el capítulo cuatro. El grupo fue dividido mediante secuencia numérica del uno al ocho y resultaron ocho equipos para el desarrollo de la actividad.

Sin la pretensión de ensalzar el aprendizaje cooperativo ante situaciones competitivas o individuales, el aprendizaje cooperativo es una estrategia que rompe con el trabajo de equipo tradicional que conocemos dentro del salón de clases, los resultados que arroja este tipo de aprendizaje se asocian con las aportaciones de Piaget, donde el aprendizaje cooperativo sostiene que entre compañeros o iguales se facilita el proceso de aprendizaje, en el capítulo dos se trató sobre el paradigma cognitivo de Piaget, en este se muestran los aportes de la precooperación y cooperación que el alumno consolida en relaciones cooperativas, mismas que mostraron los alumnos del grupo intervenido. Referente a la Zona de Desarrollo Próximo postulada por Vygotsky, destacan los dos componentes que son la parte afectiva y lo que se consigue en cooperación, esto también quedó evidenciado en el desarrollo de la actividad, en las evidencias de los alumnos y las rúbricas de evaluación.

También quedó demostrado que la influencia positiva de la Geografía Radical que promueve la cooperación, es el mismo Milton Santos que realizó señalamientos de la cooperación y división del trabajo, los autores de la corriente de la Geografía Radical que se mostraron en el capítulo dos coinciden en que han desarrollado la enseñanza de la Geografía, por lo tanto no son ajenos a esta temática y sus aportes son de gran valía para el aprendizaje cooperativo. La Geografía Radical

es la mejor expresión para buscar una relación con el aprendizaje cooperativo, al asociar la cooperación de los alumnos para lograr sus objetivos, siendo estos compartidos y fomentando una interdependencia positiva. Asociar a la Geografía Radical con otras estructuras de aprendizaje como el individual o competitivo no es factible, el primero como su nombre lo indica está basado en la individualidad, las metas no son compartidas y en el segundo la interdependencia es negativa y existe una comparación negativa entre los alumnos.

Durante el desarrollo de la actividad en el grupo 463 los alumnos mostraron buena disposición al desarrollo de la actividad, la primera visita al grupo realizada el día 28 de marzo de 2017, en las instalaciones del plantel uno “Gabino Barreda” de la Escuela Nacional Preparatoria. Esta primera sesión fue un tanto de carácter diagnóstica, con actividades sencillas como la técnica de la mentira y una lluvia de ideas se logró identificar que tanto reconocían o identificaban los alumnos el concepto de zonas de tensión política, a partir de esto se construyó un mapa mental⁹ con dicho concepto, quedando plasmado en el pizarrón y en los cuadernos de los alumnos.

Analizar la importancia del aprendizaje cooperativo dentro de la clase de Geografía en el nivel medio superior fue favorable ya que las evidencias de los alumnos muestran buenos resultados, en los equipos se trabajó la estrategia de forma correcta, cumpliendo el objetivo favorablemente.

⁹ Un mapa mental es un diagrama usado para representar las palabras, ideas, tareas, u otros conceptos ligados y dispuestos radialmente alrededor de una palabra clave o de una idea central. Es una representación semántica de las conexiones entre las porciones de información.

Cuadro 11: Organización de los equipos para el trabajo cooperativo.

Equipo	Número de integrantes	Nombre de los alumnos
Guerra civil en Yemen,	5	Carbajal Peredo Ana Montserrat Castro Nava Grecia Conteras Ramos Luis Alberto Razo Cabrera Tania Andrea Zárate Gutiérrez Natalia Jimena
Irak	4	Bonilla Méndez Alejandro Cruz Aguilar Ana Belén De la Cruz Heras Edgar Martínez Guzmán Jazmín
Guerra contra el narcotráfico en México	4	Becerril Martiñon Iqui Balam Hernández Pérez Betsabe Rodríguez Torres Michelle Cousette Velázquez Machorro Yarely Valerie
Guerra en Libia	4	Brígido Rodríguez Daniel Fernando Camacho Camacho Axel Michel Contreras Solares Ángel Valle Martínez Nadia Aketzali
Guerra contra el Estado Islámico	6	Girón Atristain Iliana Hilario Aguilar Guillermo Ibarra Díaz Jessica Márquez Pérez Ernesto Ochoa Torres Salvador Reyes Reyes Virginia Gabriela
Guerra en el noroeste de Pakistán	4	Sánchez Sánchez Samanta Ishtar Ramos Silverio Diana Guadalupe Ramírez Castro Hugo Zempoalteca Rodríguez Wendy
Guerra civil en el este de Ucrania	4	Ortiz Segura Diana Selene López Martínez Elsy Ximena Olmos Hernández Monserrat Manzano Pérez Josué Leopoldo
Total	35 alumnos	

Elaboró: Ana Lilia Becerril Alquicira

5.2 Rúbricas para la evaluación del aprendizaje cooperativo.

Las rúbricas constituyen herramientas de evaluación no convencionales que pueden definirse como guías para evaluar la calidad de las tareas y el nivel de ejecución logrado por los alumnos en una amplia gama de tareas complejas (García, 2012).

Las rúbricas son un instrumento de evaluación pertinente en la enseñanza constructivista, para el caso del aprendizaje cooperativo son un facilitar para identificar los avances del trabajo de los equipos. Los niveles de desempeño en la rúbrica se redactaron con base a una graduación cualitativa llamada descriptores. Respecto a los indicadores se formularon cuatro: Responsabilidad cooperada, eficacia de las interacciones de los alumnos al trabajar en equipo, desempeño de las tareas encargadas y cooperación para el trabajo, esto es lo que se espera que los alumnos logren como competencias, habilidades o el uso de herramientas como un mapa.

Para el diseño de la rúbrica se tuvo el sustento de los procesos de cooperación en el aula, señalados en el capítulo tres del presente trabajo, la presentación y aplicación de la rúbrica fue de gran provecho ya que arrojó una evaluación que se tradujo a una calificación numérica y en su momento fue entregada al profesor titular del grupo, para que fuera integrada a las calificaciones oficiales.

Cuadro 12: Diseño y elaboración de una rúbrica.

Indicadores o criterios	Desempeño Ótimo (10)	Desempeño Suficiente (9)	Desempeño Elemental (8)	Desempeño Mínimo (7)
	Descriptor	Descriptor	Descriptor	Descriptor
	Descriptor	Descriptor	Descriptor	Descriptor
	Descriptor	Descriptor	Descriptor	Descriptor
	Descriptor	Descriptor	Descriptor	Descriptor

Elaboró: Ana Lilia Becerril Alquicira

5.3 Conclusiones.

El presente trabajo es resultado de la experiencia educativa, que en combinación con mis estudios en la MADEMS, me ayudaron en la profesionalización de la práctica docente. La implementación del aprendizaje cooperativo en la clase de Geografía sustentado en lo psicopedagógico como disciplinar, arrojó un adecuado desarrollo de la estrategia del folio giratorio. El aprendizaje cooperativo que comprende una serie de procedimientos para organizar el grupo en equipos de trabajo, permitió establecer una nueva forma cooperativa en el desarrollo del trabajo dentro del salón de clases y en especial en los equipos.

Se implementó como objetivo general una estrategia didáctica propia del aprendizaje cooperativo, apoyada en el paradigma cognitivo de Piaget y el paradigma sociocultural de Vygotsky, y en la Geografía crítica desde el aspecto disciplinar. Los alumnos se apropiaron y desarrollaron correctamente los procesos de cooperación en el aula y esto les facilitó el desarrollo de la estrategia del folio giratorio.

Referente a los objetivos específicos el primero, indagar y conocer la aplicación del aprendizaje cooperativo tomando como referencia al programa de Geografía en el Nivel Medio Superior, se cumplió de forma correcta ya que se practicó con la documentación para el desarrollo del aprendizaje cooperativo mediante la

implementación del folio giratorio, considerando el tema de zonas de tensión del mundo actual.

Relativo al segundo objetivo específico, identificar los aportes que el aprendizaje cooperativo tiene hacia la enseñanza, en especial para la materia de Geografía en el bachillerato preparatorio, así como una herramienta de evaluación pertinente, se demostraron los aportes positivos que el aprendizaje cooperativo muestran hacia la enseñanza, se considera que los resultados tienen valía en la enseñanza de la Geografía.

Básicamente el aporte principal de este trabajo fue la implementación del trabajo en equipos cooperativos, tomando la estrategia del folio giratorio aplicado en la Educación Media Superior, como todo proceso educativo este tuvo una evaluación, misma que se describe en el apartado 4.4. En el aprendizaje cooperativo se busca que los integrantes de los equipos de trabajo aprendan y demuestren mejoras en la evaluación individual de lo aprendido en grupo, reafirmando que con amigos se aprende mejor.

Para el desarrollo del presente trabajo se elaboró una revisión histórica de la Geografía en la Escuela Nacional Preparatoria considerando los diversos programas, de 1867 a 1996, donde hago hincapié en la presencia constante de la Geografía en este periodo de 129 años.

Es de gran importancia reconocer el sustento psicopedagógico que robustece el aprendizaje cooperativo y se tratan en el capítulo dos de esta tesis, en donde se fundamentan el paradigma cognitivo de Piaget y el paradigma sociocultural de Vygotsky, así como los aportes de la Geografía Radical que son el sustento en la integración del aprendizaje cooperativo a la enseñanza de la Geografía.

En el capítulo tres se trata sobre la aplicación del aprendizaje cooperativo en la asignatura de Geografía General en la Escuela Nacional Preparatoria, donde se

describe el proceso del aprendizaje cooperativo en el salón de clases en especial en las clases de Geografía.

Con la fortaleza de los tres primeros capítulos se pudo aplicar y desarrollar la propuesta del aprendizaje cooperativo, donde se desarrolló el tema de zonas de tensión del mundo actual, perteneciente a la octava unidad del programa de Geografía del programa 1996 (sin actualizar). Finalmente se muestran las rúbricas de evaluación y las evidencias del folio giratorio realizado por los alumnos.

Pretendo que esta propuesta del aprendizaje cooperativo no solo quede plasmada en las páginas del presente trabajo, espero que los profesores de Educación Media Superior apliquen en sus clases algunas estrategias propias de este tipo, de aprendizaje con sustento constructivista.

Durante la aplicación de la estrategia del folio giratorio me encontré con algunos obstáculos, ya que no es fácil poder acceder a los diversos planteles de la Escuela Nacional Preparatoria, así como los tiempos ya que no son iguales los calendarios escolares de la E.N.P y de la MADEMS. También al realizar las prácticas docentes, en todo momento los profesores que facilitaron sus grupos fueron muy amables y me brindaron todas las facilidades dentro del salón de clases. Algo muy importante y que no sucede en condiciones naturales en un salón de clases con los alumnos, es su disposición y atención que prestaron a los profesores practicantes de la MADEMS, en especial con el grupo donde aplique la estrategia del folio giratorio, fueron muy disciplinados, atentos y cumplidos, esto no hubiera ocurrido si yo fuera la profesora titular del grupo.

Anexo A: Rúbrica para evaluar el trabajo en equipos cooperativos.

GRUPO: 463

EQUIPO: Guerra civil en Yemen

PROMEDIO: 10

Indicadores o criterios	Desempeño Óptimo (10)	Desempeño Suficiente (9)	Desempeño Elemental (8)	Desempeño Mínimo (7)	Puntos
Responsabilidad cooperada.	Todos comparten por igual la cooperación y responsabilidad.	La mayor parte de los miembros del equipo comparten la cooperación y responsabilidad.	La cooperación y responsabilidad es compartida por la mitad de los integrantes del equipo.	Solo es responsable un integrante del equipo y por lo tanto hay ausencia de cooperación.	10
Eficacia de las interacciones de los alumnos al trabajar en equipo.	Óptima escucha de opiniones y acepta ideas. Admite los puntos de vista de los demás, Toma de acuerdos compartidos por todos.	Los alumnos muestran estar versados en la tarea, entre la mayoría de los integrantes. Toma de decisiones conscientes de la mayoría del equipo.	Existe una escucha atenta de las opiniones de los integrantes, existe dificultad para entablar un diálogo y tomar decisiones reflexionadas.	Escasa interacción, conversación muy breve, algunos estudiantes muestran desinterés o distracción, acaparan la toma de decisiones sin tomar en cuenta al resto del equipo.	10
Desempeño de las tareas encargadas.	Se cumplieron en tiempo y forma las actividades del folio giratorio, todos los integrantes participaron y se entregó el producto.	Se cumplió con casi todas las actividades del folio giratorio respetando el tiempo, la mayoría de los integrantes participaron y se entregó la mayor parte producto.	Cumplimiento inconcluso de las actividades del folio giratorio y tareas que se asignaron a los integrantes del equipo y se entregó la mitad de la actividad.	Incumplimiento de las actividades del folio giratorio y tareas que se asignaron a los integrantes del equipo.	10
Cooperación en el trabajo.	Solo una minoría de los integrantes participo con entusiasmo aportando información y compartiendo sus ideas, no hay esfuerzo por asignar roles a los miembros del equipo.	La mitad de los integrantes participó con entusiasmo aportando información y compartiendo sus ideas, además de ejecutar su rol de forma eficaz y responsable.	La mayoría integrantes participo con entusiasmo aportando información y compartiendo ideas acertadas, además de ejecutar su rol de forma eficaz y responsable.	Todos los integrantes apoyan y animan participan con entusiasmo aportando información y compartiendo ideas acertadas, además de ejecutar su rol de forma eficaz y responsable.	10

Fuente: Díaz Barriga, 2010, modificado por Ana Lilia Becerril Alquicira

Anexo A: Rúbrica para evaluar el trabajo en equipos cooperativos.

GRUPO: 463

EQUIPO: Zonas de conflicto en Irak

PROMEDIO: 8

Indicadores o criterios	Desempeño Óptimo (10)	Desempeño Suficiente (9)	Desempeño Elemental (8)	Desempeño Mínimo (7)	Puntos
Responsabilidad cooperada.	Todos comparten por igual la cooperación y responsabilidad.	La mayor parte de los miembros del equipo comparten la cooperación y responsabilidad.	La cooperación y responsabilidad es compartida por la mitad de los integrantes del equipo.	Solo es responsable un integrante del equipo y por lo tanto hay ausencia de cooperación.	8
Eficacia de las interacciones de los alumnos al trabajar en equipo.	Óptima escucha de opiniones y acepta ideas. Admite los puntos de vista de los demás, Toma de acuerdos compartidos por todos.	Los alumnos muestran estar versados en la tarea, entre la mayoría de los integrantes. Toma de decisiones conscientes de la mayoría del equipo.	Existe una escucha atenta de las opiniones de los integrantes, existe dificultad para entablar un diálogo y tomar decisiones reflexionadas.	Escasa interacción, conversación muy breve, algunos estudiantes muestran desinterés o distracción, acaparan la toma de decisiones sin tomar en cuenta al resto del equipo.	8
Desempeño de las tareas encargadas.	Se cumplieron en tiempo y forma las actividades del folio giratorio, todos los integrantes participaron y se entregó el producto.	Se cumplió con casi todas las actividades del folio giratorio respetando el tiempo, la mayoría de los integrantes participaron y se entregó la mayor parte producto.	Cumplimiento inconcluso de las actividades del folio giratorio y tareas que se asignaron a los integrantes del equipo y se entregó la mitad de la actividad.	Incumplimiento de las actividades del folio giratorio y tareas que se asignaron a los integrantes del equipo.	8
Cooperación en el trabajo.	Solo una minoría de los integrantes participo con entusiasmo aportando información y compartiendo sus ideas, no hay esfuerzo por asignar roles a los miembros del equipo.	La mitad de los integrantes participó con entusiasmo aportando información y compartiendo sus ideas, además de ejecutar su rol de forma eficaz y responsable.	La mayoría integrantes participo con entusiasmo aportando información y compartiendo ideas acertadas, además de ejecutar su rol de forma eficaz y responsable.	Todos los integrantes apoyan y animan participan con entusiasmo aportando información y compartiendo ideas acertadas, además de ejecutar su rol de forma eficaz y responsable.	8

Fuente: Díaz Barriga, 2010, modificado por Ana Lilia Becerril Alquicira

Anexo A: Rúbrica para evaluar el trabajo en equipos cooperativos.

GRUPO: 463

EQUIPO Guerra civil en Ruanda

PROMEDIO: 8.7

Indicadores o criterios	Desempeño Óptimo (10)	Desempeño Suficiente (9)	Desempeño Elemental (8)	Desempeño Mínimo (7)	Puntos
Responsabilidad cooperada.	Todos comparten por igual la cooperación y responsabilidad.	La mayor parte de los miembros del equipo comparten la cooperación y responsabilidad.	La cooperación y responsabilidad es compartida por la mitad de los integrantes del equipo.	Solo es responsable un integrante del equipo y por lo tanto hay ausencia de cooperación.	9
Eficacia de las interacciones de los alumnos al trabajar en equipo.	Óptima escucha de opiniones y acepta ideas. Admite los puntos de vista de los demás, Toma de acuerdos compartidos por todos.	Los alumnos muestran estar versados en la tarea, entre la mayoría de los integrantes. Toma de decisiones conscientes de la mayoría del equipo.	Existe una escucha atenta de las opiniones de los integrantes, existe dificultad para entablar un diálogo y tomar decisiones reflexionadas.	Escasa interacción, conversación muy breve, algunos estudiantes muestran desinterés o distracción, acaparan la toma de decisiones sin tomar en cuenta al resto del equipo.	9
Desempeño de las tareas encargadas.	Se cumplieron en tiempo y forma las actividades del folio giratorio, todos los integrantes participaron y se entregó el producto.	Se cumplió con casi todas las actividades del folio giratorio respetando el tiempo, la mayoría de los integrantes participaron y se entregó la mayor parte producto.	Cumplimiento inconcluso de las actividades del folio giratorio y tareas que se asignaron a los integrantes del equipo y se entregó la mitad de la actividad.	Incumplimiento de las actividades del folio giratorio y tareas que se asignaron a los integrantes del equipo.	9
Cooperación en el trabajo.	Solo una minoría de los integrantes participo con entusiasmo aportando información y compartiendo sus ideas, no hay esfuerzo por asignar roles a los miembros del equipo.	La mitad de los integrantes participo con entusiasmo aportando información y compartiendo sus ideas, además de ejecutar su rol de forma eficaz y responsable.	La mayoría integrantes participo con entusiasmo aportando información y compartiendo ideas acertadas, además de ejecutar su rol de forma eficaz y responsable.	Todos los integrantes apoyan y animan participan con entusiasmo aportando información y compartiendo ideas acertadas, además de ejecutar su rol de forma eficaz y responsable.	8

Fuente: Díaz Barriga, 2010, modificado por Ana Lilia Becerril Alquicira

Anexo A: Rúbrica para evaluar el trabajo en equipos cooperativos.

GRUPO: 463

EQUIPO: Guerra contra el narcotráfico en México

PROMEDIO: 8.2

Indicadores o criterios	Desempeño Óptimo (10)	Desempeño Suficiente (9)	Desempeño Elemental (8)	Desempeño Mínimo (7)	Puntos
Responsabilidad cooperada.	Todos comparten por igual la cooperación y responsabilidad.	La mayor parte de los miembros del equipo comparten la cooperación y responsabilidad.	La cooperación y responsabilidad es compartida por la mitad de los integrantes del equipo.	Solo es responsable un integrante del equipo y por lo tanto hay ausencia de cooperación.	8
Eficacia de las interacciones de los alumnos al trabajar en equipo.	Óptima escucha de opiniones y acepta ideas. Admite los puntos de vista de los demás, Toma de acuerdos compartidos por todos.	Los alumnos muestran estar versados en la tarea, entre la mayoría de los integrantes. Toma de decisiones conscientes de la mayoría del equipo.	Existe una escucha atenta de las opiniones de los integrantes, existe dificultad para entablar un diálogo y tomar decisiones reflexionadas.	Escasa interacción, conversación muy breve, algunos estudiantes muestran desinterés o distracción, acaparan la toma de decisiones sin tomar en cuenta al resto del equipo.	9
Desempeño de las tareas encargadas.	Se cumplieron en tiempo y forma las actividades del folio giratorio, todos los integrantes participaron y se entregó el producto.	Se cumplió con casi todas las actividades del folio giratorio respetando el tiempo, la mayoría de los integrantes participaron y se entregó la mayor parte producto.	Cumplimiento inconcluso de las actividades del folio giratorio y tareas que se asignaron a los integrantes del equipo y se entregó la mitad de la actividad.	Incumplimiento de las actividades del folio giratorio y tareas que se asignaron a los integrantes del equipo.	8
Cooperación en el trabajo.	Solo una minoría de los integrantes participo con entusiasmo aportando información y compartiendo sus ideas, no hay esfuerzo por asignar roles a los miembros del equipo.	La mitad de los integrantes participó con entusiasmo aportando información y compartiendo sus ideas, además de ejecutar su rol de forma eficaz y responsable.	La mayoría integrantes participo con entusiasmo aportando información y compartiendo ideas acertadas, además de ejecutar su rol de forma eficaz y responsable.	Todos los integrantes apoyan y animan participan con entusiasmo aportando información y compartiendo ideas acertadas, además de ejecutar su rol de forma eficaz y responsable.	8

Fuente: Díaz Barriga, 2010, modificado por Ana Lilia Becerril Alquicira

Anexo A: Rúbrica para evaluar el trabajo en equipos cooperativos.

GRUPO: 463

EQUIPO: La Guerra en Libia

PROMEDIO: 10

Indicadores o criterios	Desempeño Óptimo (10)	Desempeño Suficiente (9)	Desempeño Elemental (8)	Desempeño Mínimo (7)	Puntos
Responsabilidad cooperada.	Todos comparten por igual la cooperación y responsabilidad.	La mayor parte de los miembros del equipo comparten la cooperación y responsabilidad.	La cooperación y responsabilidad es compartida por la mitad de los integrantes del equipo.	Solo es responsable un integrante del equipo y por lo tanto hay ausencia de cooperación.	10
Eficacia de las interacciones de los alumnos al trabajar en equipo.	Óptima escucha de opiniones y acepta ideas. Admite los puntos de vista de los demás, Toma de acuerdos compartidos por todos.	Los alumnos muestran estar versados en la tarea, entre la mayoría de los integrantes. Toma de decisiones conscientes de la mayoría del equipo.	Existe una escucha atenta de las opiniones de los integrantes, existe dificultad para entablar un diálogo y tomar decisiones reflexionadas.	Escasa interacción, conversación muy breve, algunos estudiantes muestran desinterés o distracción, acaparan la toma de decisiones sin tomar en cuenta al resto del equipo.	10
Desempeño de las tareas encargadas.	Se cumplieron en tiempo y forma las actividades del folio giratorio, todos los integrantes participaron y se entregó el producto.	Se cumplió con casi todas las actividades del folio giratorio respetando el tiempo, la mayoría de los integrantes participaron y se entregó la mayor parte producto.	Cumplimiento inconcluso de las actividades del folio giratorio y tareas que se asignaron a los integrantes del equipo y se entregó la mitad de la actividad.	Incumplimiento de las actividades del folio giratorio y tareas que se asignaron a los integrantes del equipo.	10
Cooperación en el trabajo.	Solo una minoría de los integrantes participo con entusiasmo aportando información y compartiendo sus ideas, no hay esfuerzo por asignar roles a los miembros del equipo.	La mitad de los integrantes participó con entusiasmo aportando información y compartiendo sus ideas, además de ejecutar su rol de forma eficaz y responsable.	La mayoría integrantes participo con entusiasmo aportando información y compartiendo ideas acertadas, además de ejecutar su rol de forma eficaz y responsable.	Todos los integrantes apoyan y animan participan con entusiasmo aportando información y compartiendo ideas acertadas, además de ejecutar su rol de forma eficaz y responsable.	10

Fuente: Díaz Barriga, 2010, modificado por Ana Lilia Becerril Alquicira

Anexo A: Rúbrica para evaluar el trabajo en equipos cooperativos.

GRUPO: 463

EQUIPO: Guerra contra el Estado Islámico

PROMEDIO: 8

Indicadores o criterios	Desempeño Óptimo (10)	Desempeño Suficiente (9)	Desempeño Elemental (8)	Desempeño Mínimo (7)	Puntos
Responsabilidad cooperada.	Todos comparten por igual la cooperación y responsabilidad.	La mayor parte de los miembros del equipo comparten la cooperación y responsabilidad.	La cooperación y responsabilidad es compartida por la mitad de los integrantes del equipo.	Solo es responsable un integrante del equipo y por lo tanto hay ausencia de cooperación.	8
Eficacia de las interacciones de los alumnos al trabajar en equipo.	Óptima escucha de opiniones y acepta ideas. Admite los puntos de vista de los demás, Toma de acuerdos compartidos por todos.	Los alumnos muestran estar versados en la tarea, entre la mayoría de los integrantes. Toma de decisiones conscientes de la mayoría del equipo.	Existe una escucha atenta de las opiniones de los integrantes, existe dificultad para entablar un diálogo y tomar decisiones reflexionadas.	Escasa interacción, conversación muy breve, algunos estudiantes muestran desinterés o distracción, acaparan la toma de decisiones sin tomar en cuenta al resto del equipo.	8
Desempeño de las tareas encargadas.	Se cumplieron en tiempo y forma las actividades del folio giratorio, todos los integrantes participaron y se entregó el producto.	Se cumplió con casi todas las actividades del folio giratorio respetando el tiempo, la mayoría de los integrantes participaron y se entregó la mayor parte producto.	Cumplimiento inconcluso de las actividades del folio giratorio y tareas que se asignaron a los integrantes del equipo y se entregó la mitad de la actividad.	Incumplimiento de las actividades del folio giratorio y tareas que se asignaron a los integrantes del equipo.	8
Cooperación en el trabajo.	Solo una minoría de los integrantes participo con entusiasmo aportando información y compartiendo sus ideas, no hay esfuerzo por asignar roles a los miembros del equipo.	La mitad de los integrantes participó con entusiasmo aportando información y compartiendo sus ideas, además de ejecutar su rol de forma eficaz y responsable.	La mayoría integrantes participo con entusiasmo aportando información y compartiendo ideas acertadas, además de ejecutar su rol de forma eficaz y responsable.	Todos los integrantes apoyan y animan participan con entusiasmo aportando información y compartiendo ideas acertadas, además de ejecutar su rol de forma eficaz y responsable.	8

Fuente: Díaz Barriga, 2010, modificado por Ana Lilia Becerril Alquicira

Anexo A: Rúbrica para evaluar el trabajo en equipos cooperativos.

GRUPO: 463

EQUIPO: Guerra civil en el noroeste de Pakistán

PROMEDIO: 10

Indicadores o criterios	Desempeño Óptimo (10)	Desempeño Suficiente (9)	Desempeño Elemental (8)	Desempeño Mínimo (7)	Puntos
Responsabilidad cooperada.	Todos comparten por igual la cooperación y responsabilidad.	La mayor parte de los miembros del equipo comparten la cooperación y responsabilidad.	La cooperación y responsabilidad es compartida por la mitad de los integrantes del equipo.	Solo es responsable un integrante del equipo y por lo tanto hay ausencia de cooperación.	10
Eficacia de las interacciones de los alumnos al trabajar en equipo.	Óptima escucha de opiniones y acepta ideas. Admite los puntos de vista de los demás, Toma de acuerdos compartidos por todos.	Los alumnos muestran estar versados en la tarea, entre la mayoría de los integrantes. Toma de decisiones conscientes de la mayoría del equipo.	Existe una escucha atenta de las opiniones de los integrantes, existe dificultad para entablar un diálogo y tomar decisiones reflexionadas.	Escasa interacción, conversación muy breve, algunos estudiantes muestran desinterés o distracción, acaparan la toma de decisiones sin tomar en cuenta al resto del equipo.	10
Desempeño de las tareas encargadas.	Se cumplieron en tiempo y forma las actividades del folio giratorio, todos los integrantes participaron y se entregó el producto.	Se cumplió con casi todas las actividades del folio giratorio respetando el tiempo, la mayoría de los integrantes participaron y se entregó la mayor parte producto.	Cumplimiento inconcluso de las actividades del folio giratorio y tareas que se asignaron a los integrantes del equipo y se entregó la mitad de la actividad.	Incumplimiento de las actividades del folio giratorio y tareas que se asignaron a los integrantes del equipo.	10
Cooperación en el trabajo.	Solo una minoría de los integrantes participo con entusiasmo aportando información y compartiendo sus ideas, no hay esfuerzo por asignar roles a los miembros del equipo.	La mitad de los integrantes participó con entusiasmo aportando información y compartiendo sus ideas, además de ejecutar su rol de forma eficaz y responsable.	La mayoría integrantes participo con entusiasmo aportando información y compartiendo ideas acertadas, además de ejecutar su rol de forma eficaz y responsable.	Todos los integrantes apoyan y animan participan con entusiasmo aportando información y compartiendo ideas acertadas, además de ejecutar su rol de forma eficaz y responsable.	10

Fuente: Díaz Barriga, 2010, modificado por Ana Lilia Becerril Alquicira

Anexo A: Rúbrica para evaluar el trabajo en equipos cooperativos.

GRUPO: 463

EQUIPO: Guerra civil en el este de Ucrania

PROMEDIO: 10

Indicadores o criterios	Desempeño Óptimo (10)	Desempeño Suficiente (9)	Desempeño Elemental (8)	Desempeño Mínimo (7)	Puntos
Responsabilidad cooperada.	Todos comparten por igual la cooperación y responsabilidad.	La mayor parte de los miembros del equipo comparten la cooperación y responsabilidad.	La cooperación y responsabilidad es compartida por la mitad de los integrantes del equipo.	Solo es responsable un integrante del equipo y por lo tanto hay ausencia de cooperación.	10
Eficacia de las interacciones de los alumnos al trabajar en equipo.	Óptima escucha de opiniones y acepta ideas. Admite los puntos de vista de los demás, Toma de acuerdos compartidos por todos.	Los alumnos muestran estar versados en la tarea, entre la mayoría de los integrantes. Toma de decisiones conscientes de la mayoría del equipo.	Existe una escucha atenta de las opiniones de los integrantes, existe dificultad para entablar un diálogo y tomar decisiones reflexionadas.	Escasa interacción, conversación muy breve, algunos estudiantes muestran desinterés o distracción, acaparan la toma de decisiones sin tomar en cuenta al resto del equipo.	10
Desempeño de las tareas encargadas.	Se cumplieron en tiempo y forma las actividades del folio giratorio, todos los integrantes participaron y se entregó el producto.	Se cumplió con casi todas las actividades del folio giratorio respetando el tiempo, la mayoría de los integrantes participaron y se entregó la mayor parte producto.	Cumplimiento inconcluso de las actividades del folio giratorio y tareas que se asignaron a los integrantes del equipo y se entregó la mitad de la actividad.	Incumplimiento de las actividades del folio giratorio y tareas que se asignaron a los integrantes del equipo.	10
Cooperación en el trabajo.	Solo una minoría de los integrantes participo con entusiasmo aportando información y compartiendo sus ideas, no hay esfuerzo por asignar roles a los miembros del equipo.	La mitad de los integrantes participó con entusiasmo aportando información y compartiendo sus ideas, además de ejecutar su rol de forma eficaz y responsable.	La mayoría integrantes participo con entusiasmo aportando información y compartiendo ideas acertadas, además de ejecutar su rol de forma eficaz y responsable.	Todos los integrantes apoyan y animan participan con entusiasmo aportando información y compartiendo ideas acertadas, además de ejecutar su rol de forma eficaz y responsable.	10

Fuente: Díaz Barriga, 2010, modificado por Ana Lilia Becerril Alquicira

① ZONAS DE TENSION POLÍTICA EN EL MUNDO.

Definir el tema a trabajar.

- a) Conflictos sociopolítico armado, tiene una consecuencia del golpe de Estado subido en 2014.
- b) Conflictos que se propagan por todo el país, se cometen espeluznantes crímenes de guerra y abusos contra los derechos humanos.
- c) Este conflicto generó crímenes y una guerra civil que se propagó por todo Yemen y las consecuencias que trajo.
- d) Conflicto interno que buscaba la independencia de Yemen y se realiza un golpe de estado.
- e) Conflicto ocasionada a partir de la independencia de la actual República de Yemen, el 22 de mayo de 1990.

Fecha de elaboración: 29 de marzo de 2017

Elaboró: Equipo Yemen

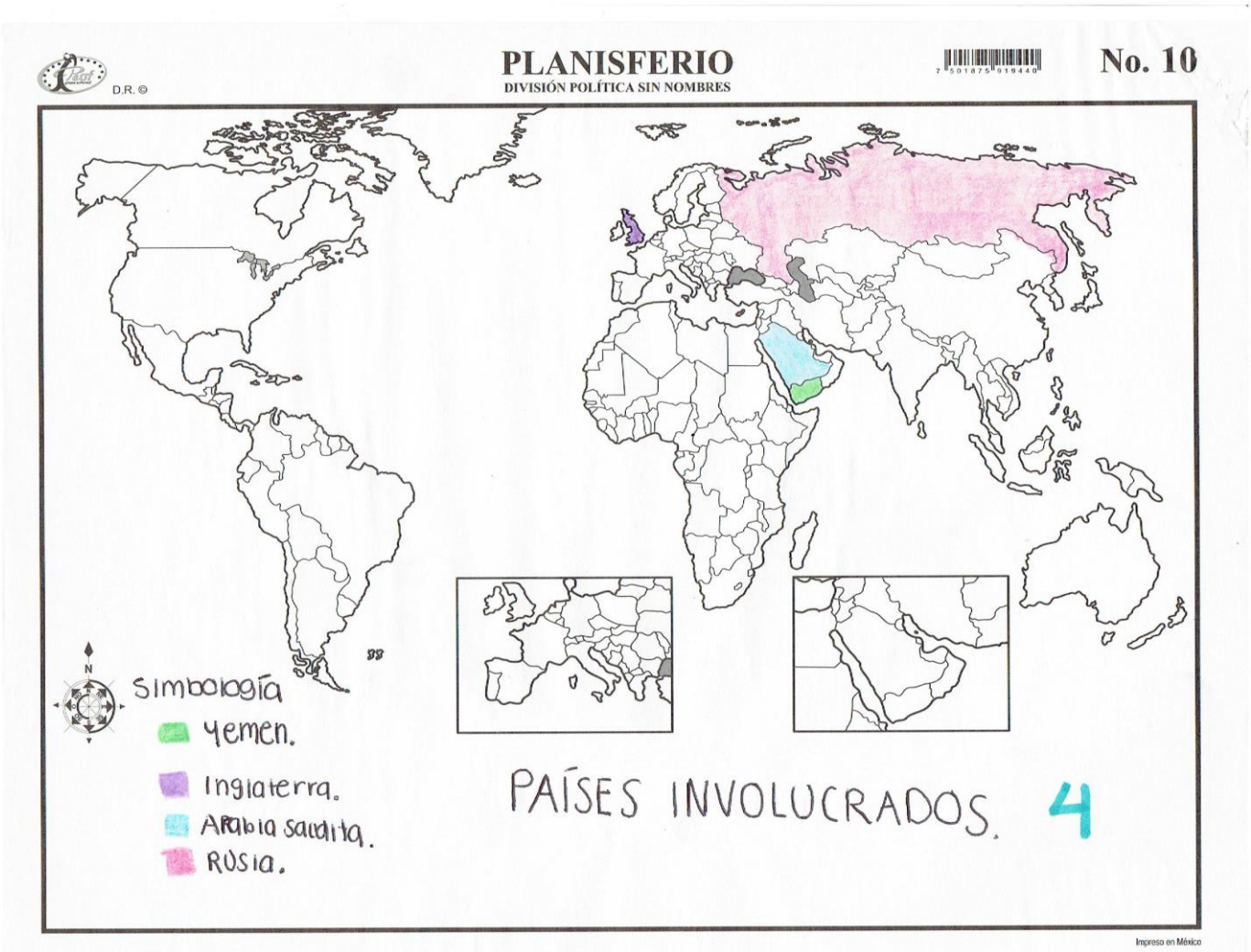
Anexo B: Evidencias de la actividad del folio giratorio del equipo Guerra civil en Yemen.

③ ¿Cuáles son las consecuencias de la guerra civil de Yemen?

- a) Problemas excesivos de migración y Problemas Sanitarios.
- b) Provoca que 3 millones de yemeníes tengan que abandonar su hogar.
- c) Provocó que Yemen y Arabia Saudita acordaran la delimitación definitiva de sus fronteras.
- d) Muerte de 10.000 personas.
- e) Dos capitales surgieron de la guerra y la unificación.
Danaa capital política (norte).
Adén capital económica (sur).

Fecha de elaboración: 29 de marzo de 2017

Elaboró: Equipo Yemen



Fecha de elaboración: 29 de marzo de 2017
Elaboró: Equipo Yemen

Anexo B: Evidencias de la actividad del folio giratorio del equipo Zonas de Conflicto en Irack.

Zonas de conflicto en Irack

Integrantes:

Bonilla Méndez Alejandro
Cruz Aguilar Ana Beteñ
De la Cruz Heras Edgar.
Martínez Guzmán Jazmín.

463°

Fecha de elaboración: 29 de marzo de 2017
Elaboró: Equipo Zonas de Conflicto en Irack.

Anexo B: Evidencias de la actividad del folio giratorio del equipo Zonas de Conflicto en Irack.

Zonas de tensión Política en el mundo.

Una zona de tensión podemos encontrar varios puntos que afectan a la sociedad ya sea en un pequeño grupo de personas, hasta conflictos en diferentes potencias.

Un caso muy importante es el de Irack, ya que en ello hay varios puntos presentes como la pobreza, por los perdidos enormes de terrenos, comercio, cosas etc; que son un gasto demasiado elevado por parte del gobierno. Otro factor podría ser la sociedad, porque se vive con miedo, los tiroteos constantes, bombardeos en masa, provocan terror y mucho pavor a la gente que no participa en ellos (civiles) y muchas veces a la mayoría, es lo que ocasiono las migraciones a otros países, en este caso a europa.

Fecha de elaboración: 29 de marzo de 2017
Elaboró: Equipo Zonas de Conflicto en Irack

Anexo B: Evidencias de la actividad del folio giratorio del equipo Zonas de Conflicto en Irak.

La manera en que se justificó el conflicto fue la falsa afirmación de que Irak poseía y estaba desarrollando armas de destrucción masiva (ADM), violando un convenio de 1991. Que desde mi punto de vista es una clara excusa para invadir Irak, tomar sus posesiones como oro, plata, hierro y el principal Petróleo

Funcionarios y altos mandos respaldaron esta idea como una amenaza principal hacia los estados unidos, a su pueblo y a sus aliados.

Irak en su defensa mencionó que la creación de estos armas fueron y llegaron a su fin antes de haber cerrado o firm dicho trabajo.

Fecha de elaboración: 29 de marzo de 2017
Elaboró: Equipo Zonas de Conflicto en Irak

Anexo B: Evidencias de la actividad del folio giratorio del equipo Zonas de Conflicto en Irack.

¿Cuáles son las consecuencias de dicho conflicto?

- Violación al convenio del 91 según Estados Unidos

- Prohibición de libertades a dicho país

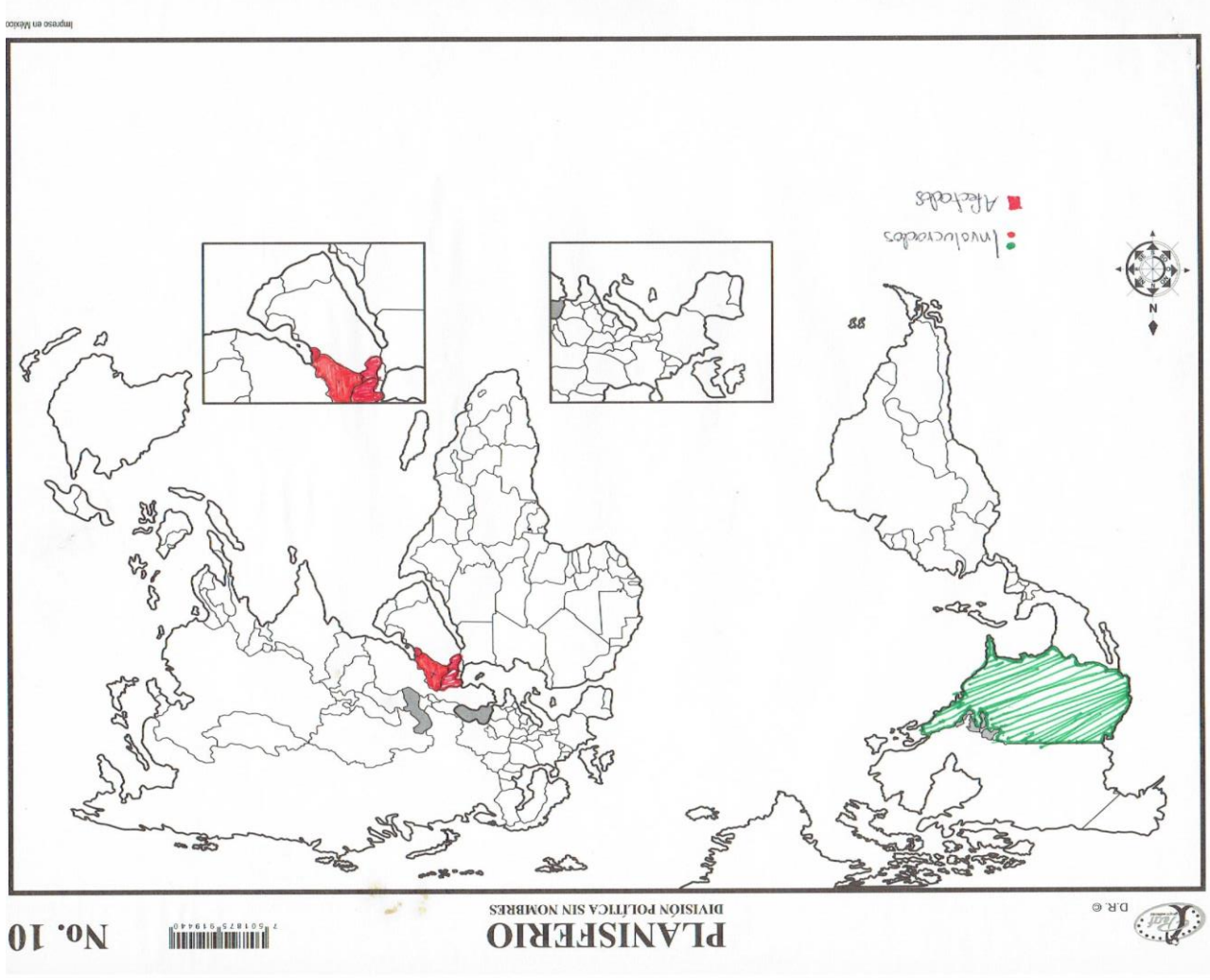
- ~~9 de marzo,~~

- 10 de mayo 100 muertos en una hora de atentados en el norte y el sur del país

- Febrero 2011 Irquí convencio, a Washington de la existencia de armas de destrucción masiva en el poder de / regimen de Saddam Hussein, admite que mintio.

Fecha de elaboración: 29 de marzo de 2017
Elaboró: Equipo Zonas de Conflicto en Irack

Anexo B: Evidencias de la actividad del folio giratorio del equipo Zonas de Conflicto en Irak.



Fecha de elaboración: 29 de marzo de 2017
Elaboró: Equipo Zonas de Conflicto en Irak

Anexo B: Evidencias de la actividad del Folio giratorio del equipo Guerra civil en Ruanda.

GUERRA CIVIL EN RUANDA

INTEGRANTES:

García Pérez Jherson Jair

García Hernández Diego David

Rodríguez Olivarez Diego Alejandro

Zueza Mercenario Edwin Antonio

463

Fecha de elaboración: 29 de marzo de 2017
Elaboró: Equipo Guerra civil en Ruanda

ZONAS DE TENSION POLITICA EN EL MUNDO

1°- Definir el tema a trabajar.

- a) Una zona de tensión es cuando 2 grupos, étnicos o religiosos tienen diferentes pensamientos y/o necesidades, entran en conflicto y cada uno lucha por diferentes cosas.
- b) ES UN CONFLICTO POLITICO DONDE 2 O MÁS PAISES SE ENFRENTAN POR TENER DIFERENTE IDEOLOGIA POLITICA O RELIGIOSA.
- c) Para mi es un lugar donde 2 o más países o bandos se enfrentan con la intención de búsqueda de territorios.
- d) fue un choque de 2 o más opiniones que originó un conflicto

Fecha de elaboración: 29 de marzo de 2017

Elaboró: Equipo Guerra civil en Ruanda

2 - ¿Qué origen el conflicto?

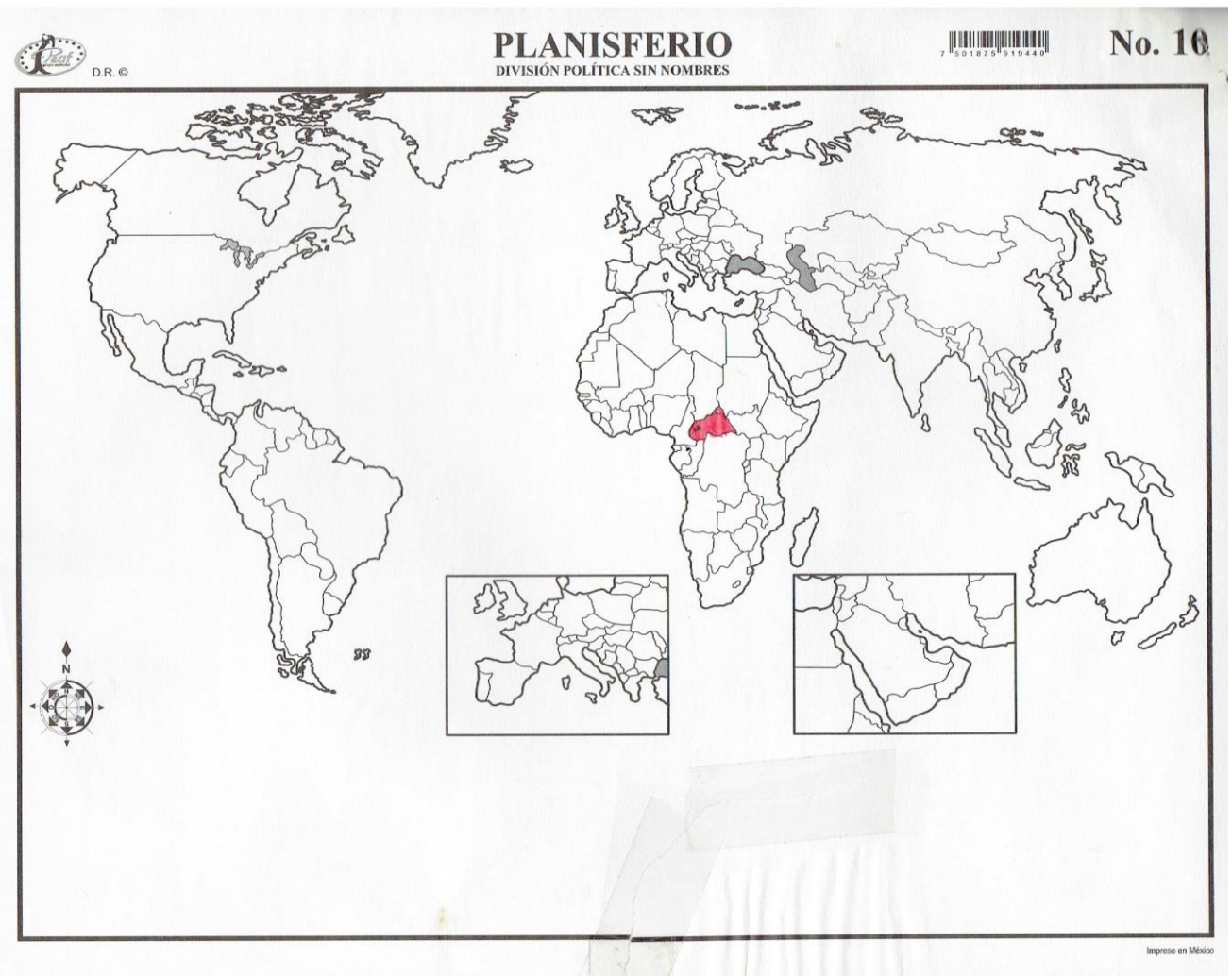
- a) La desigualdad por parte del gobierno tutsi ocasionó que los Hutus quisieran pelear por los mismos derechos como tierras, educación, oportunidades, recursos, etc. Los Hutus fueron los que comenzaron a levantarse en armas en contra de los Hutus.
- b) LA CAIDA DEL PRECIO DEL CAFÉ EN UN 50% HIZO QUE SE PERDIERA EL 90% DE LAS EXPORTACIONES
- LA PEOR CRISIS QUE HUBO EN SOABOS ANTES DE 1989.
 - LA LUENA POR POSESIÓN DE TIERRA ENTRE HUTUS AGRICULTORES Y TUTSIS GANADEROS.
 - EL MIEDO DE LOS HUTUS POR SER EXPLOTADOS Y EL MIEDO DE LOS TUTSIS DE SER ELIMINADOS.
 - EL PODER QUE LE DIERON LOS BELGAS A LOS TUTSIS.
 - EL PODER DEL ESTADO QUE DESEA TENER CADA ETNIA
- c) En primer lugar no tiene que ver con cuestiones de bases, los tutsis (ganaderos) fueron favorecidos por los colonizadores alemanes. fueron sustituidos por belgas que hicieron la misma política y en detrimento de los hutus.
- d) El poder que los belgas le dieron a los tutsis, el miedo de los hutus a ser explotados, y el miedo de los hutus a ser eliminados.

3: ¿Cuáles son las consecuencias de dicho conflicto?

- a) Las consecuencias fueron:
- 1 millón de muertos
 - La intervención de la ONU.
 - Muchas personas en Ruanda huyeron a otras partes de África
- b). SE CALCULA ENTRE 800 000 Y UN MILLÓN DE MUERTOS APROXIMADAMENTE.
- EL 70% DE LA POBLACIÓN VIVE BAJO EL NIVEL DE POBREZA.
 - HASTA EL 2004, 2/3 PARTES DE LA POBLACIÓN FEMENINA FUERON VIOLADAS, SON SERO POSITIVAS, LO QUE AUMENTA EL INDICE DE PERSONAS VIVIENDO CON VIH Y SIDA.
- c) Que los hutus ganaderos peleaban tierras contra los tutsis, entre los dos se peleaban por tierras para la producción de materias primas.
- d) Se calcula entre 800.000 y 1.000.000 muertos aproximadamente.

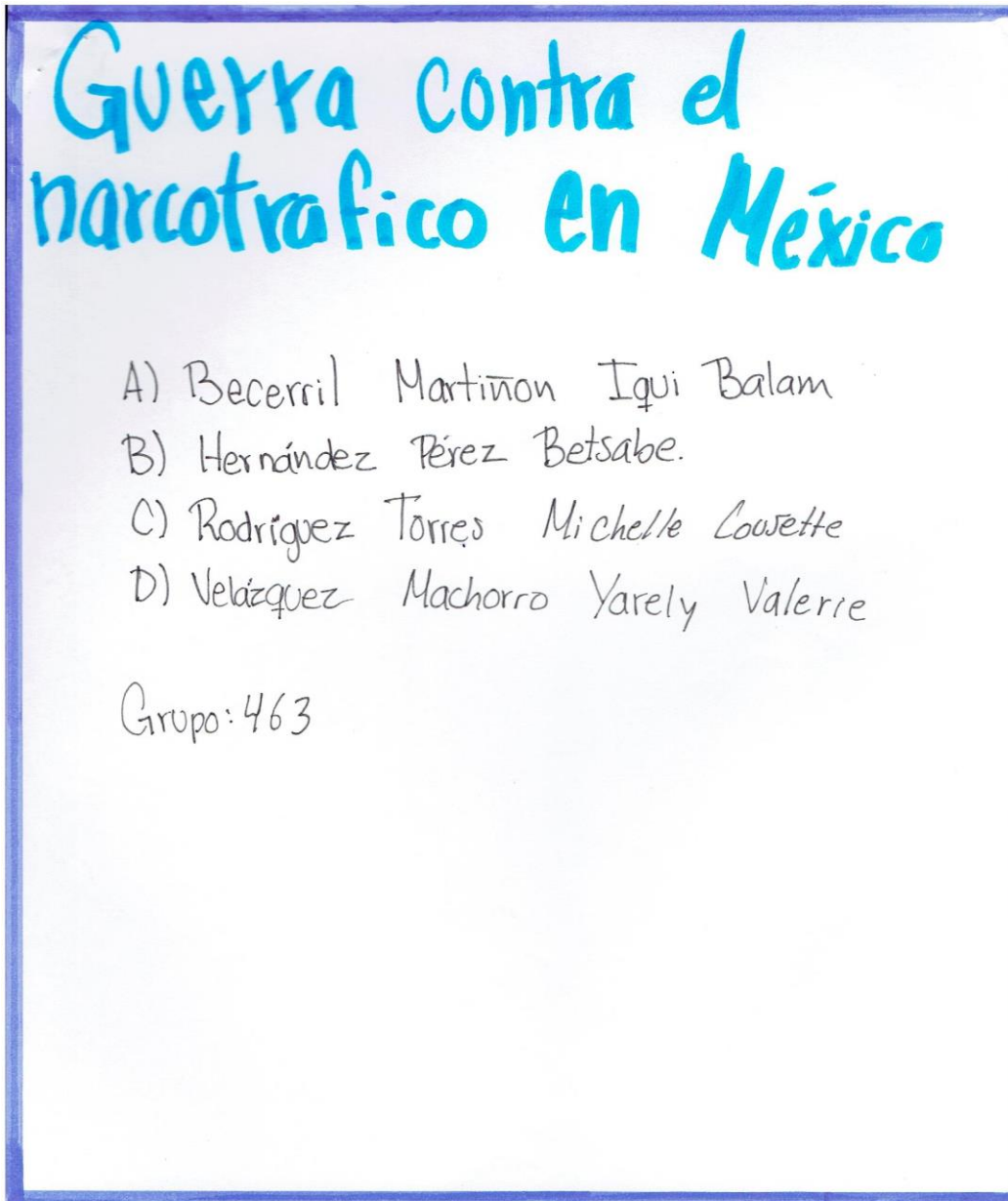
Fecha de elaboración: 29 de marzo de 2017
Elaboró: Equipo Guerra civil en Ruanda

Anexo B: Evidencias de la actividad del Folio giratorio del equipo Guerra civil en Ruanda.



Fecha de elaboración: 29 de marzo de 2017
Elaboró: Equipo Guerra civil en Ruanda

Anexo B: Evidencias de la actividad folio giratorio del equipo Guerra contra el narcotráfico en México.



Fecha de elaboración: 29 de marzo de 2017
Elaboró: Equipo Guerra contra el narcotráfico en México.

Anexo B: Evidencias de la actividad folio giratorio del equipo Guerra contra el narcotráfico en México.

Definición del tema a trabajar

Zonas de tensión política
en el MUNDO.

A Desacuerdos sociales.

B Zonas con Nacionalismo y Xenofobia.

C Problemas territoriales por diferencia de ideologías.

D Problemas económicos y inestabilidad económica.

Fecha de elaboración: 29 de marzo de 2017
Elaboró: Equipo Guerra contra el narcotráfico en México

Anexo B: Evidencias de la actividad folio giratorio del equipo Guerra contra el narcotráfico en México.

¿Que origino el conflicto de la guerra contra el Narcotráfico en México?

- A La frontera de 3.141 Km con Estados Unidos como una ruta de contrabando activa.
- B Movimiento de mercancía a través de las fronteras, junto con los migrantes.
- C Se origino al momento de que los contrabandistas pasaban la frontera
- D Las organizaciones han surgido a la larga de la historia de México. México hace contrabando con EUA por su proximidad, era una de las mayores economías, pero después se convirtió en una amenaza

Fecha de elaboración: 29 de marzo de 2017
Elaboró: Equipo Guerra contra el narcotráfico en México.

Anexo B: Evidencias de la actividad folio giratorio del equipo Guerra contra el narcotráfico en México.

¿Cuáles son las consecuencias de dicho conflicto?

A Tráfico de personas.

México tiene las tasas más altas de indocumentados
90% de las personas que entran a E.U. pasan por México.

B Secuestros.

El conflicto genera en 8 estados con mayores secuestros,
Chihuahua, DF, Baja California, Michoacán, Guanajuato, Guerrero y Tamaulipas.

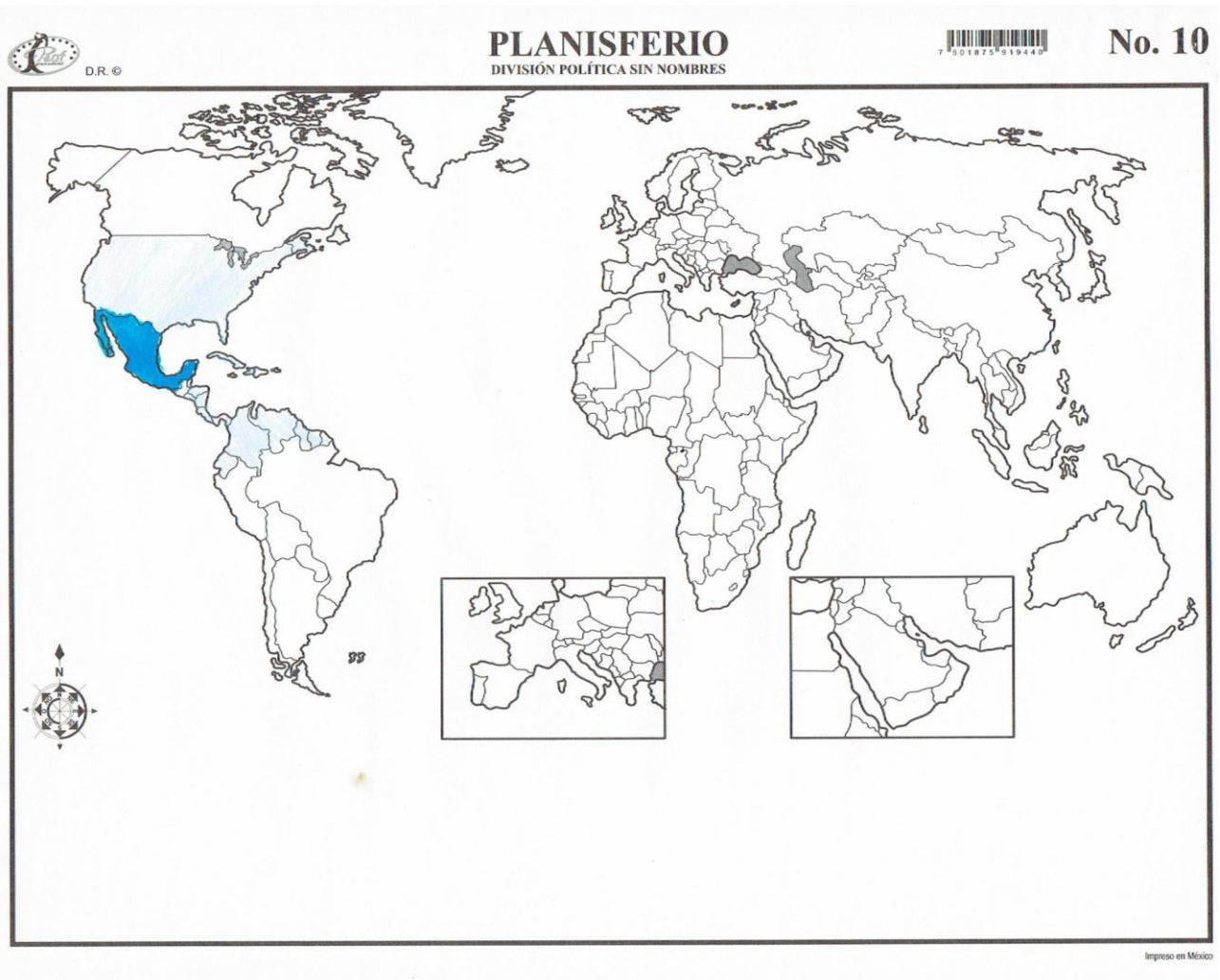
C Encuentros violentos entre los estados

D Muertes, secuestros, tráfico de personas, lavado de activos.
Corrupción. México es uno de los países con más
narcotráfico

Fecha de elaboración: 29 de marzo de 2017

Elaboró: Equipo Guerra contra el narcotráfico en México.

Anexo B: Evidencias de la actividad folio giratorio del equipo Guerra contra el narcotráfico en México.



Fecha de elaboración: 29 de marzo de 2017
Elaboró: Equipo Guerra contra el narcotráfico en México.

Anexo B: Evidencias de la actividad folio giratorio del equipo Guerra civil en Libia.

Universidad Nacional Autónoma
de México

Escuela Nacional Preparatoria Plantel 1
"Gabino Barreda"

Asignatura: Geografía

Integrantes:

Brígido Rodríguez Daniel Fernando
Camacho Camacho Axel Michel
Contreras Solares Ángel
Valle Martínez Nadia Aketzali

Equipo: Guerra civil en Libia

Fecha de elaboración: 29 de marzo de 2017

Elaboró: Equipo Guerra civil en Libia

Anexo B: Evidencias de la actividad folio giratorio del equipo Guerra civil en Libia.

Definir el tema a trabajar
- Guerra civil de Libia -

- a) Fue un conflicto bélico internacional en territorio libio que comenzó en febrero de 2011. Enfrentó al gobierno libio de Muamar el Gadafi, contra diferentes grupos opositores organizados en el llamado Consejo Nacional de Transición apoyados estos por diferentes países extranjeros, principalmente Francia y los países de la OTAN, y tuvo como contexto histórico la llamada Primavera Árabe.
- b) Fue la revolución de Libia entre el gobierno legítimo del país dirigido por Muamar el Gadafi, contra una parte del ejército, sublevados milicias civiles, mercenarios extranjeros y fuerzas de la OTAN, ocurrió en febrero y octubre de 2011. Ganaron los rebeldes con el asesinato del líder libio Muamar.
- c) A causa de la revolución entre el gobierno de Gadafi y milicias extranjeras y unidades de aviación Estadounidense para "proteger" al pueblo, pero esto a su vez provocó que los mismos Estadounidenses quisieran derrocar al gobierno libio, considerado opositor a la política norteamericana.
- d) Se consideró una guerra civil, la cual enfrentó al gobierno libio de Muamar el Gadafi. En esta guerra estuvieron involucrados varios países tales como Francia, Estados Unidos, países de la OTAN. Comenzó en febrero de 2011 y terminó con una victoria de los rebeldes con el asesinato del líder libio.

Fecha de elaboración: 29 de marzo de 2017
Elaboró: Equipo Guerra civil en Libia

Anexo B: Evidencias de la actividad folio giratorio del equipo Guerra civil en Libia.

¿Qué originó el conflicto "La guerra en Libia"?

- a) Gaddafi estableció el llamado "socialismo islámico" por medio del cual se buscaba una democracia directa. Se creó la Gran Yashiriyah Árabe Libia Popular Socialista. Nacionalizó los intereses petroleros y expulsó a los funcionarios norteamericanos, británicos e italianos que habían dominado y vejado al país durante décadas. Libia era la sede de la base militar aérea más grande de los EUA.
- b) Nacionalizó las empresas petroleras y expulsó a funcionarios norteamericanos, británicos e italianos, los cuales habían dominado económicamente y explotado el país.
- c) Ya que los Norteamericanos quisieron derrocar al gobierno libio que estaba considerado opositor a la política-económica Estadounidense puesto que Gaddafi estableció el "socialismo islámico" por ello fue catalogado enemigo de los EE.UU.
- d) Lo que se originó con el conflicto fue el establecimiento del socialismo islámico el cual buscaba una democracia. Se nacionalizaron empresas petroleras y se expulsaron a diversos funcionarios entre ellos norteamericanos, británicos e italianos.

Fecha de elaboración: 29 de marzo de 2017
Elaboró: Equipo Guerra civil en Libia

Anexo B: Evidencias de la actividad folio giratorio del equipo Guerra civil en Libia.

¿Cuáles son las consecuencias de dicho conflicto?

a) 10-15 mil muertos, constantados e casos de violencia sexual y crímenes de guerra.

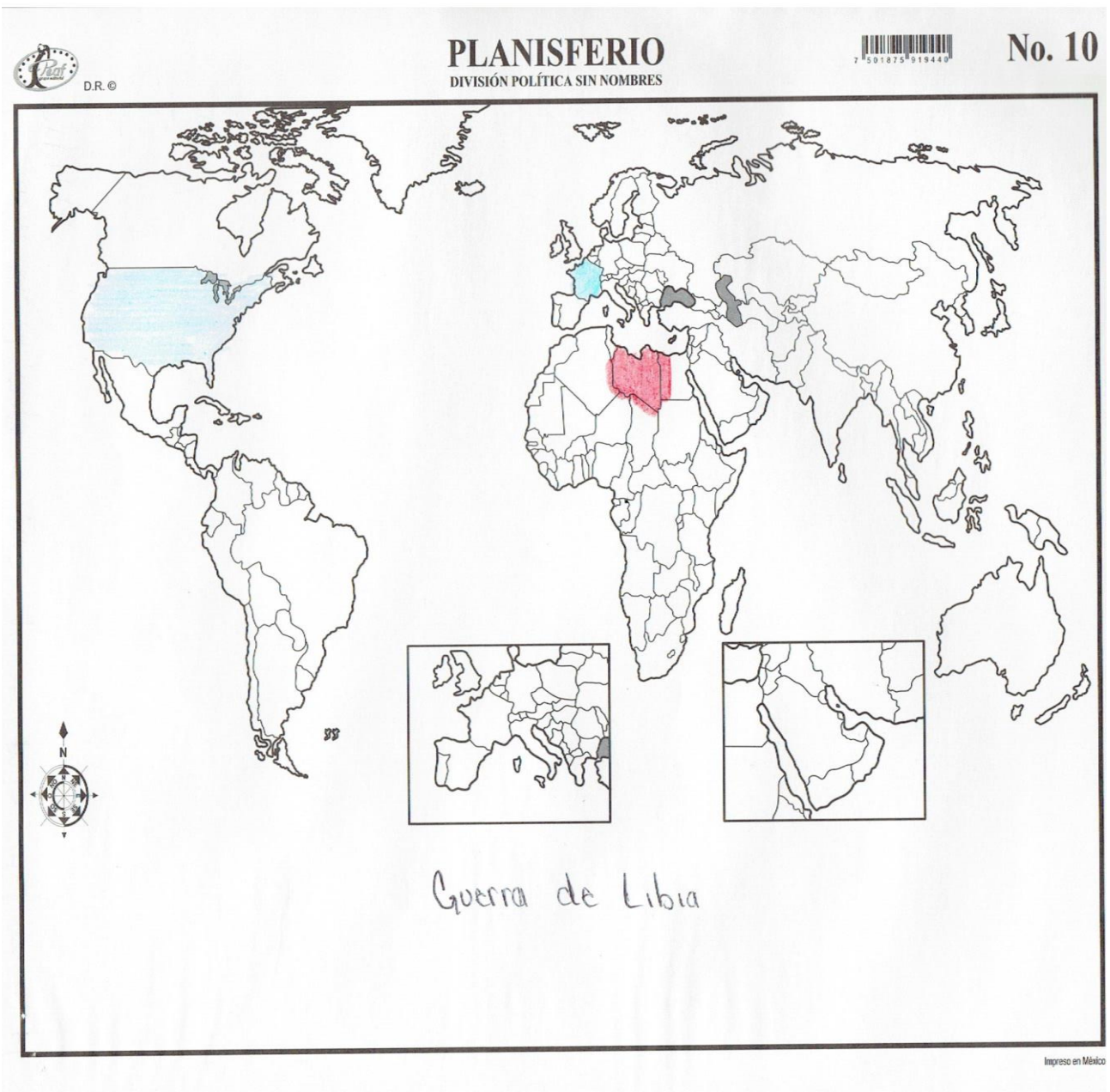
b) Formación de un gobierno de transición.

c) Libia considerado estado para por defender su Derecho a la autodeterminación y su autonomía.

d) Nelson Mandela visito al Gadafi para denunciar la injusticia que se cometía contra ese pueblo por su rebeldía, además de que hubieron muchos desplazados.

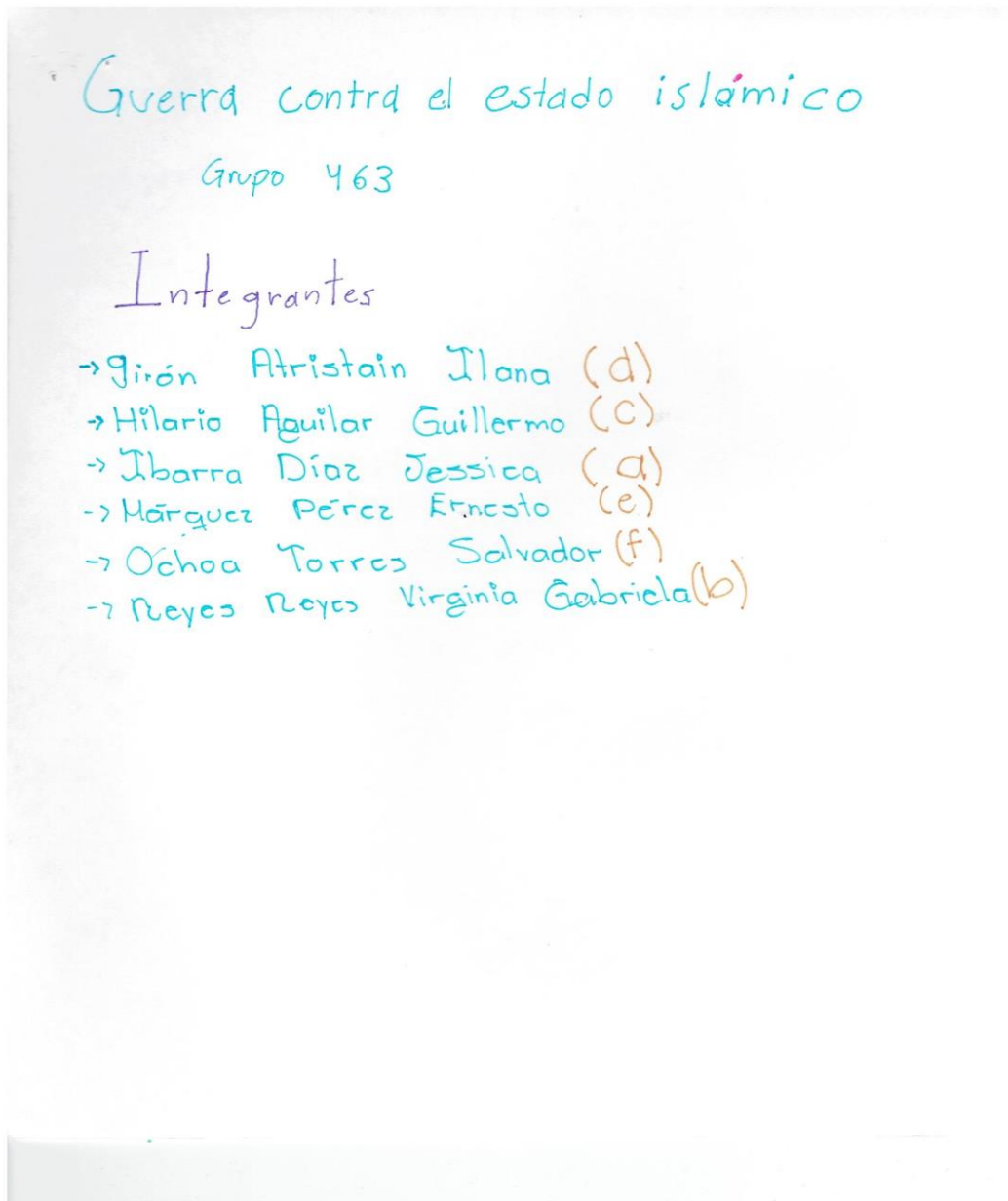
Fecha de elaboración: 29 de marzo de 2017

Elaboró: Equipo Guerra civil en Libia



Fecha de elaboración: 29 de marzo de 2017
Elaboró: Equipo Guerra civil en Libia

Anexo B: Evidencias de la actividad folio giratorio del equipo Guerra contra el estado islámico



Fecha de elaboración: 29 de marzo de 2017
Elaboró: Equipo Guerra contra el estado islámico

• Guerra contra el estado Islamico •

1) definir el tema

a) Este tema es un conflicto que se dio entre varios países desde 2003 por medio de invasiones militares. Los países involucrados son:
Estados Unidos de America vs Arabia Saudita, Siria, Iran, Rusia, Irak, Israel

B) En este país hay muchos conflictos hacia la mujer, ya que amenazan su libertad personal.
Además de que varias de esas mujeres se refugian en Turquía.

C) Discriminación, injusticia, y muchos tipos de violaciones en los derechos a las mujeres y a los hombres, esto por la intolerancia a otro tipo de religión. (Islam)

d) Este conflicto consiste en el mal trato e injusticias que sufren las mujeres

Anexo B: Evidencias de la actividad folio giratorio del equipo Guerra contra el estado islámico

2) Que origino el conflicto

- a) Comenzo hace mas de cinco años y empezo por la invasion militar de EUA a Irak en el 2003 Originando los extremistas del Edo. Islamico
- b) Tras la toma del pais por las tropas britanicas y estadounidenses (y españolas hasta 2004), se formaron diversos grupos armados para luchar contra los invasores.

Fecha de elaboración: 29 de marzo de 2017
Elaboró: Equipo Guerra contra el estado islámico

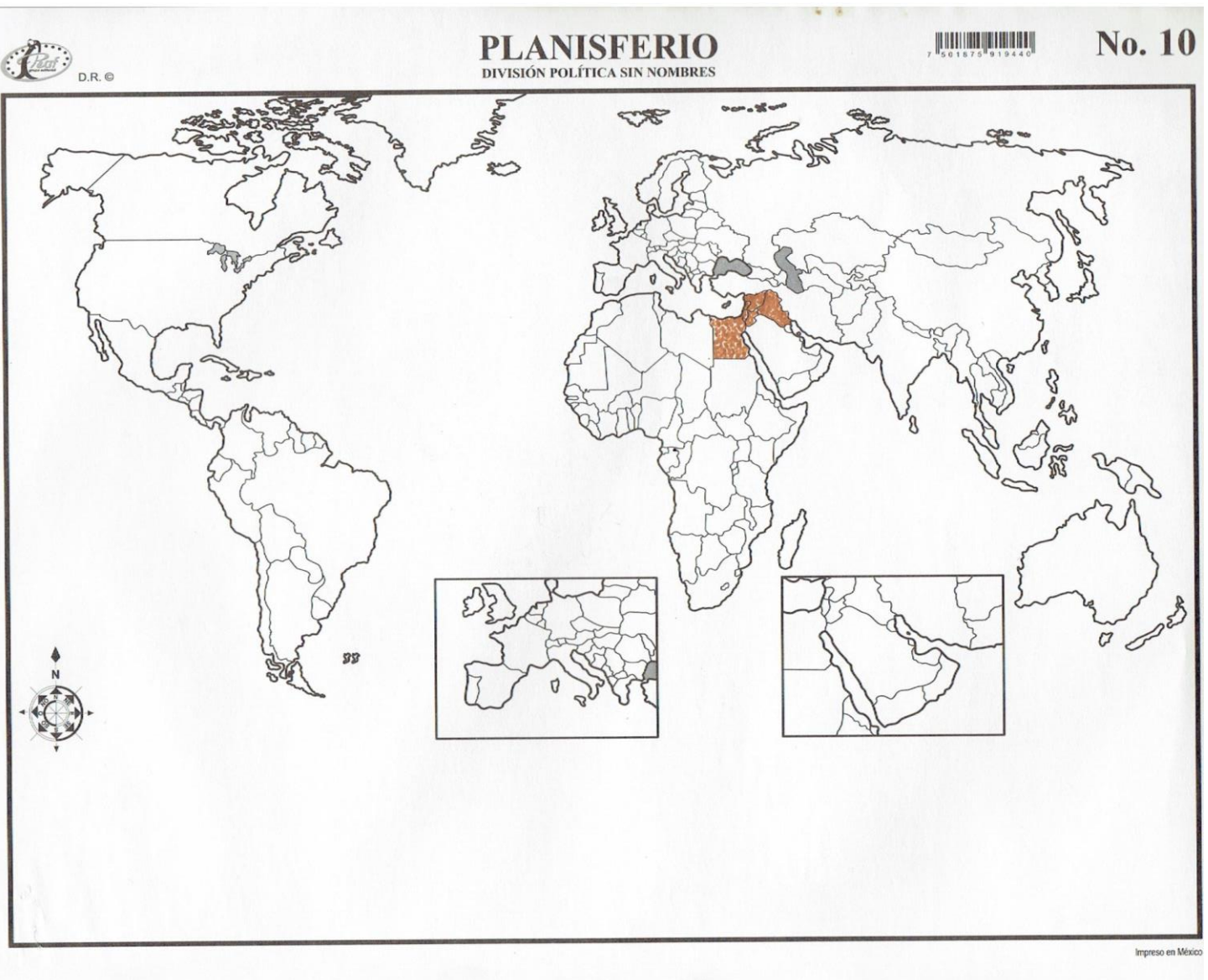
Anexo B: Evidencias de la actividad folio giratorio del equipo Guerra contra el estado islámico

3) Consecuencias de dicho conflicto

- a) Hay al menos 300.000 personas asesinadas y 4 millones de refugiados. Al menos 60 iglesias cristianas han sido ocupadas y demolidas, destruyendo cualquier símbolo que sea reflejo de religión.
- b) En las últimas semanas un grupo yihadista procedente de Siria se ha hecho con el control de algunas C.D. importantes de Irak.

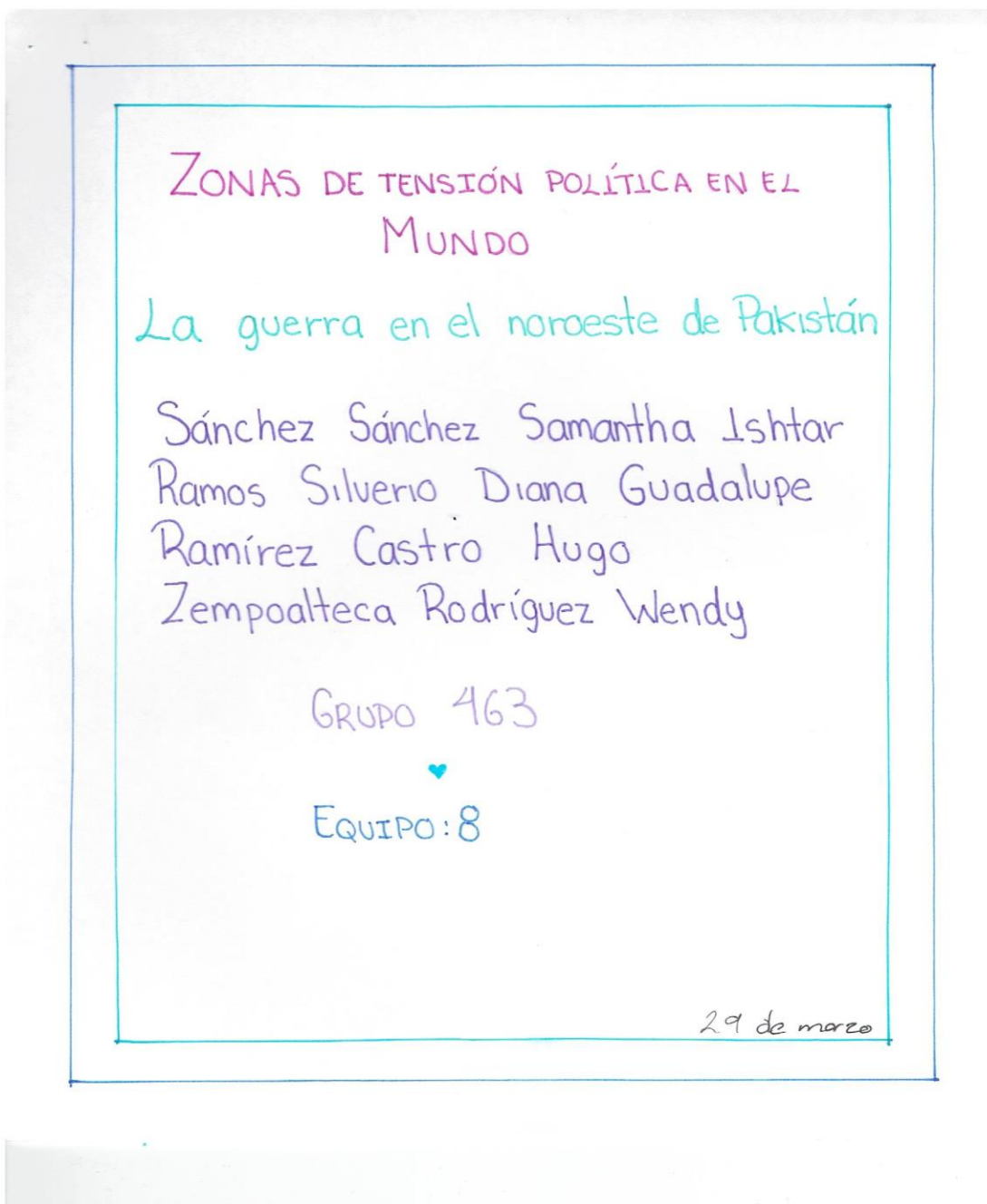
Fecha de elaboración: 29 de marzo de 2017
Elaboró: Equipo Guerra contra el estado islámico

Anexo B: Evidencias de la actividad folio giratorio del equipo Guerra contra el estado islámico



Fecha de elaboración: 29 de marzo de 2017
Elaboró: Equipo Guerra contra el estado islámico

Anexo B: Evidencias de la actividad folio giratorio del equipo Guerra en el noroeste de Pakistán.



Fecha de elaboración: 29 de marzo de 2017
Elaboró: Equipo Guerra en el noroeste de Pakistán

B: Evidencias de la actividad folio giratorio del equipo Guerra en el noroeste de Pakistán.

1: Definir el tema a trabajar

a) Las zonas de conflicto conllevan (¿problemas económicos, políticos y sociales en alguna región específica?)

b) Es el resultado de un choque entre varias ideologías de sus habitantes en términos de cultura, sociedad, política y económica. Las personas fundamentales de este choque a menudo buscan satisfacer una necesidad negada por opresión.

c) Son zonas en las que existe inestabilidad tanto económica como social o política y además existen factores como la discriminación, diferencia de ideologías y falta de tolerancia, que convierten a estas zonas en aún más conflictivas.

d) ... Las guerras en el Noroeste de Pakistán, el porqué se crean y que consecuencias conllevan tanto en el país atacado como en todos los involucrados... si ese :))

Fecha de elaboración: 29 de marzo de 2017
Elaboró: Equipo Guerra en el noroeste de Pakistán

Anexo B: Evidencias de la actividad folio giratorio del equipo Guerra en el noroeste de Pakistán.

2: ¿Que origino el conflicto?

a) Las tensiones entre el ejército pakistani que buscaba a miembros de Al-Qaeda en su territorio llevaron a enfrentamientos con la región de Waziristán

b) Los conflictos comenzaron en la zona montañosa de Waziristán, durante el despliegue del ejército Pakitani en los primeros meses de 2002. El objetivo de la misión era encontrar fugitivos de Al-Qaeda que hubieran cruzado la frontera desde Afganistán.

c) El conflicto se origino a raíz del asalto de la OTAN a la ciudad de Tora Bora ubicada en las zonas montañosas de Pakistán que aún ~~son~~ eran gobernadas por grupos tribales independientes del gobierno central quienes tomaron la presencia del ejército como una amenaza para su propia gobernabilidad.

d) El conflicto estalló cuando las tensiones entre el ejército pakistani que buscaba a miembros de Al-Qaeda en su territorio llevaron a enfrentamientos con combatientes de la región de Waziristán.

Fecha de elaboración: 29 de marzo de 2017
Elaboró: Equipo Guerra en el noroeste de Pakistán

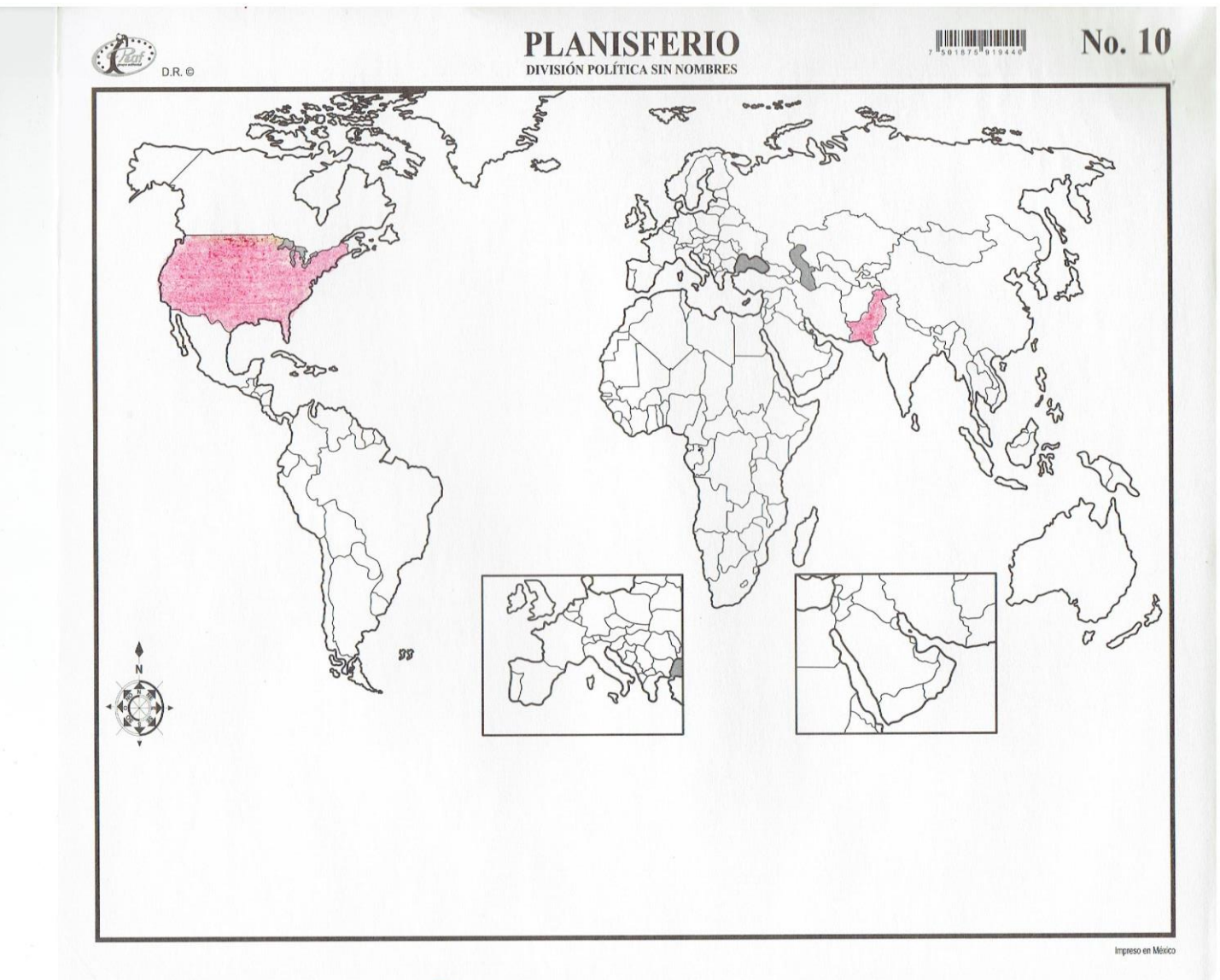
Anexo B: Evidencias de la actividad folio giratorio del equipo Guerra en el noroeste de Pakistán.

3. ¿Cuáles son las consecuencias de dicho conflicto

- a) El gobierno de Islamabad bloqueó los convoyes de aprovisionamiento de la OTAN, detención de 2,500 personas y enfrentamientos de las tribus contra grupos terroristas.
- b) Fue considerado uno de los conflictos de alta intensidad por la ONU. Ha causado ya más de 44,000 muertos, 6,000 de ellos solo en el año 2011.
- c) Durante este conflicto ~~se~~ existieron movimientos armados entre las Fuerzas Armadas de Pakistán y los grupos armados religiosos, movimientos locales armados y elementos de la delincuencia organizada apoyados por los grupos terroristas y contingentes de mujahidines.
- d) Se restableció el acuerdo en el cual el gobierno de Pakistán volvió a habilitar el paso por su territorio de convoyes de la OTAN, tanto de tropas como de logística, con dirección a las tropas de la coalición en Afganistán.

Fecha de elaboración: 29 de marzo de 2017
Elaboró: Equipo Guerra en el noroeste de Pakistán

Anexo B: Evidencias de la actividad folio giratorio del equipo Guerra en el noroeste de Pakistán.



Fecha de elaboración: 29 de marzo de 2017
Elaboró: Equipo Guerra en el noroeste de Pakistán

Anexo B: Evidencias de la actividad folio giratorio del equipo Guerra civil en el este de Ucrania.

"Guerra civil en el
este de Ucrania"

Ortiz Segura Diana Selene.

López Martínez Elsy Ximena.

Olmos Hernández Monserrat.

Manzano Pérez Josué Leopoldo.

463

Fecha de elaboración: 29 de marzo de 2017
Elaboró: Equipo Guerra civil en el este de Ucrania

Anexo B: Evidencias de la actividad folio giratorio del equipo Guerra civil en el este de Ucrania.

Zonas de Tensión política en el mundo.

- a) Una zona de conflicto es un término que se usa para dar a entender que en cierto lugar del mundo hay desacuerdos o problemas derivados por varios factores que impiden mantener la paz, por lo general son ideológicos, políticos o económicos.
- b) Una zona de conflicto es aquella en la que existen desacuerdos entre la sociedad relacionados con su religión, economía y provoca la falta de seguridad en la sociedad.
- c) Una zona de conflicto es en donde se empiezan a originar diferentes ideas, opiniones y formas, debido a que no todos tienen el mismo ideal y empiezan los desacuerdos entre los diferentes involucrados.
- d) Es un conjunto de desigualdades entre una o más naciones en el aspecto social, político y económico.

Fecha de elaboración: 29 de marzo de 2017
Elaboró: Equipo Guerra civil en el este de Ucrania

Anexo B: Evidencias de la actividad folio giratorio del equipo Guerra civil en el este de Ucrania.

2. ¿Qué origen el conflicto?

- a) Que Rusia llegó con grupos armados que llegaron al Este de Ucrania tras la anexión de Crimea y Ucrania inicio un operativo armado.
- b) Que el gobierno de Ucrania se negó a firmar el acuerdo de asociación con la Unión Europea.
- c) Se insistió durante un año en que firmarían un acuerdo político y comercial históricos con Union Europea, el entonces presidente de Ucrania, suspendió las negociaciones debido a la oposición de Rusia, que desde hace tiempo esta en contra de Ucrania.
- d) Al crear unos acuerdos para adjuntar a Crimea a Ucrania que no fue muy apoyada por muchos países y estados soberanos.

Fecha de elaboración: 29 de marzo de 2017
Elaboró: Equipo Guerra civil en el este de Ucrania

Anexo B: Evidencias de la actividad folio giratorio del equipo Guerra civil en el este de Ucrania.

2. ¿Qué origino el conflicto?

- a) Que Rusia llego con grupos armados que llegaron al Este de Ucrania tras la anexión de Crimea Y Ucrania inicio un operativo armado.
- b) Que el gobierno de Ucrania se negó a firmar el acuerdo de asociación con la Unión Europea.
- c) Se insistio durante un año en que firmarían un acuerdo politico y comercial historicos con Union Europea, el entonces presidente de Ucrania, suspendió las negociaciones debido a la oposicion de Rusia, que desde hace tiempo esta en contra de Ucrania.
- d) Al crear unos acuerdos para adjuntar a Crimea a Ucrania que no fue muy apoyada por muchos países y estados soberanos

Fecha de elaboración: 29 de marzo de 2017
Elaboró: Equipo Guerra civil en el este de Ucrania

Anexo B: Evidencias de la actividad folio giratorio del equipo Guerra civil en el este de Ucrania.

3. ¿Cuáles son las consecuencias de dicho conflicto?

a) Un nuevo gobierno asumió la administración de la República Autónoma de Crimea, Ciudad de Sebastopol.

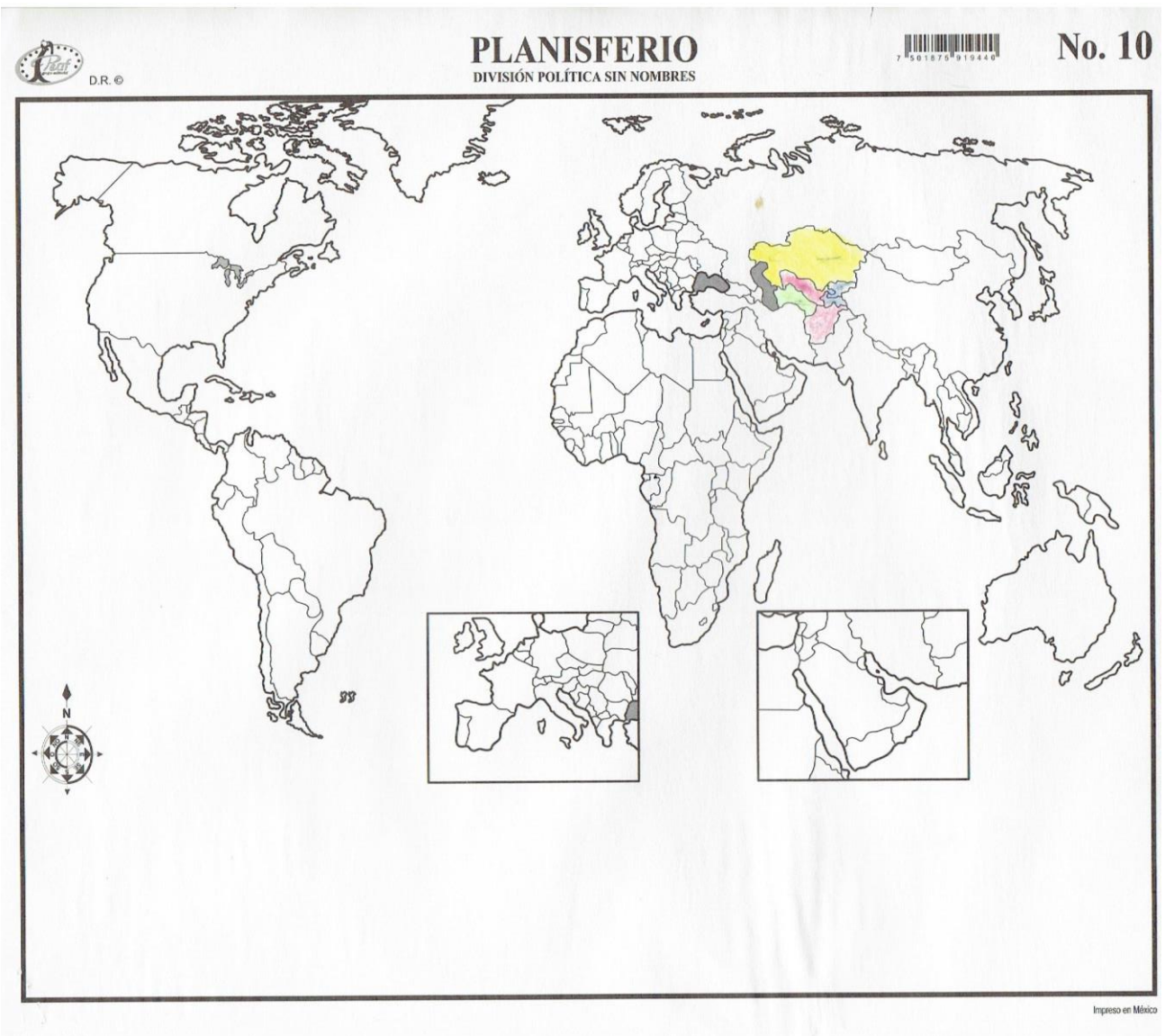
b) Se realizó un referendun con un apoyo cercano al 97% para la secesión de Crimea de Ucrania.

c) Rechazos de varios grupos al gobierno interno

d) Golpe de estado

Fecha de elaboración: 29 de marzo de 2017
Elaboró: Equipo Guerra civil en el este de Ucrania

Anexo B: Evidencias de la actividad folio giratorio del equipo Guerra civil en el este de Ucrania.



Fecha de elaboración: 29 de marzo de 2017
Elaboró: Equipo Guerra civil en el este de Ucrania

BIBLIOGRAFÍA

Araya, Palacios Fabián Rodrigo. (2000). "Docencia de la Geografía Política y Reforma Educacional": *Enfoques y Perspectivas. Tiempo y Espacio*, Año 8 N° 9-10. Universidad del Bío-Bío, Chile. <http://www.ubiobio.cl/miweb/webfile/media/222/Espacio/2000/Art%209.pdf> (consulta electrónica 5 de abril 2018).

Berchiolla, Marcela. (Sin año). Función semiótica: creación y uso de signos compartidos. <https://www.teseopress.com/escritospsi/chapter/funcion-semiotica-creacion-y-uso-de-signos-compartidos/> (consulta electrónica 10 de octubre de 2018)

Buitrago, Bermúdez Oscar. (2005). "La educación geográfica para un mundo en constante cambio". *Revista bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales* (Serie documental de Geo Crítica). Universidad de Barcelona. <http://www.ub.edu/geocrit/b3w-561.htm> (consulta electrónica 10 de abril de 2018)

Calero, Pérez Mavilo. (2008). *Constructivismo pedagógico*. México: Alfaomega.

Capel, Horacio (1997) *La institucionalización de la Geografía y estrategias de la comunidad científica de los geógrafos*. Cuadernos Críticos de Geografía Humana, Universidad de Barcelona. <http://www.ub.edu/geocrit/geo8.htm> (consulta electrónica 20 de abril de 2018)

Capel, Horacio. (1998). *Una Geografía para el siglo XXI*. Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales. Universidad de Barcelona. N° 19, 15 de abril de 1998. <http://www.ub.edu/geocrit/sn-19.htm> (consulta electrónica 11 de abril de 2018)

Castorina, José Antonio. (2004) *Psicología cultural y educación, perspectivas desde la obra de Vygotsky*. Buenos Aires: Noveduc.

Díaz y de Ovando, Clementina. (2006). *La Escuela Nacional Preparatoria. Los afanes y los días*. México: UNAM.

Díaz, Barriga Ángel. (2009). *El docente y los programas escolares*. México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y Educación, UNAM.

Díaz, Barriga Arceo Frida y Hernández Rojas Gerardo. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw Hill.

Dirección General de la Escuela Nacional Preparatoria, Antecedentes. <http://dgenp.unam.mx/acercaenp/anteced.html> (consulta electrónica 4 de octubre 2018)

Emiro, Silva Edgar. (2005). "Estrategias constructivistas en el aprendizaje significativo: su relación con la creatividad". Sistema de Información Científica Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal.

Escorcía, Caballero Rolando. (2009). *La cooperación en educación: una visión organizativa de la escuela*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v12n1/v12n1a09.pdf> (consulta electrónica 18 de mayo de 2018)

Ferreiro, Gravié Ramon. (2006). *Aprendizaje cooperativo*. México: Trillas.

García, González Enrique. (2010). *Pedagogía constructivista y competencias*. México: Trillas.

García, López Yahir Gerardo. (2018). *Geografía, Estudio del espacio desde una perspectiva social*. México: Patria Educación.

García, Ros Rafael. (2012). "Diseño y utilización de rúbricas en la enseñanza universitaria: una aplicación en la titulación de Psicología"

Gómez, Rey Patricia. (2003). *La enseñanza de la Geografía en los proyectos educativos del siglo XIX en México*. México: Instituto de Geografía, UNAM.

Gurevich, Raquel. (2005). *Sociedades y territorios en tiempos contemporáneos, una introducción a la enseñanza de la Geografía*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Hernández, Rojas Gerardo. (2004). *Paradigmas en la psicología de la educación*. Buenos Aires: Paidós.

Herrero, Clemente. (1985). Como Preparar una clase de Geografía. España: Ed Anaya, <file:///C:/Users/acer/Desktop/Geo%20politica%20enseñanza%201632-Texto%20del%20artículo-5487-1-10-20150707.pdf> (consulta electrónica 1 de agosto de 2019)

Johnson David W. y Johnson Roger T. (2008). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.

Johnson David W. y Johnson Roger T. (2014). *La evaluación en el aprendizaje cooperativo*. España: Editorial MS (consulta electrónica 5 de mayo de 2018)

Lacoste, Yves (1997). *La Geografía un arma para la Guerra*. Barcelona: Anagrama.

Lemoine, Villicaña Ernesto (1970). *Documentos para la historia de México independiente, 1808-1938*. México: Porrúa.

Madelon, Saada Robet y Brun Jean. (1996) (redactores). *Perspectivas*, revista trimestral de educación comparada, vol., XXVI, núm. 1, marzo de 1996, Bellegarde, Francia, UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001052/105276Sb.pdf> (consulta electrónica el 9 de abril de 2018)

Mattson, Kirk. (1978). *Una introducción a la Geografía Radical*. Cuadernos Críticos de Geografía Humana Universidad de Barcelona. <http://www.ub.edu/geocrit/geo13.htm> (consulta electrónica 22 de abril de 2018)

Medina, Gandara Sara María del Rosario. (1990). *El programa de Geografía de cuarto año del bachillerato de la Escuela Nacional Preparatoria*. México: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional Autónoma de México, Tesis de Licenciatura en Geografía.

Moll, Luis C. (1990). “La Zona de Desarrollo Próximo de Vygostsky: Una reconsideración de sus implicaciones en la enseñanza”. <file:///C:/Users/acer/Downloads/Dialnet-LaZonaDeDesarrolloProximoYLaZonaSincreticaDeRepres-48359.pdf> (consulta electrónica 10 de octubre de 2018)

Monereo, Carles. (1997) (coordinador). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en el aula*. Barcelona: Graó.

Programas Operativos para la Planeación Didáctica Escuela Nacional Preparatoria. DGIRE, UNAM: http://www.dgire.unam.mx/contenido_wp/programas-operativos-para-la-planeacion-didactica-escuela-nacional-preparatoria/ (consulta electrónica 23 de abril de 2018)

Ramírez, Velásquez Blanca R. (1997) “Una Geografía crítica para América Latina al final del siglo”. Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco.

Rodríguez, Lestegás Francisco. (2002) en Parcerisa, Aran Artur (director). *El constructivismo en la práctica*. Madrid: Grao.

Romo, Medrano Lilia Estela. (1998) *La Escuela Nacional Preparatoria. Raíz y corazón de la Universidad*. UNAM

Santos, Milton. (1979). *El Espacio Dividido. Los circuitos de la economía urbana de los países subdesarrollados*. Río de Janeiro: Librería Francisco Alves Editora.

Santos, Milton. (1997). *La naturaleza del espacio*. Barcelona: Editorial Ariel.
Sauer, Carol. (1987) *La educación de un geógrafo*. Fundación para estudios e investigación geográfica.

Sauer, Carl. (1987) *La educación de un geógrafo*. Fundación para Estudios e Investigaciones Geográficas

Suárez, Guerrero Cristóbal. (2007) “El potencial educativo de la interacción cooperativa”.
http://www.ecoasturias.com/images/PDF/el_potencial_educativo_de_la_interaccion_cooperativa.pdf (consulta electrónica el 23 de mayo de 2018)

Suárez, Guerrero Cristóbal. (2010). *Cooperación como condición del aprendizaje social*. Barcelona: UAC.

Torrego, Juan Carlos (coordinador). (2011). “Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo”. Fundación MS: España.

Unwin, T. (1994). *El Lugar de la Geografía*. Madrid: Editorial Cátedra.

Van der Schee, Joop y Lidstone John (co-presidentes). (2016).”Declaración Internacional sobre Educación Geográfica”. Comisión de Educación Geográfica de la Unión Geográfica Internacional.<file:///C:/Users/acer/Downloads/46086-57091-1-PB.pdf> (consulta electrónica el 11 de abril de 2018)

Varas y Zariquiey (2011) *Técnicas formales e informales de aprendizaje cooperativo*. Universidad de Alcalá.

Vera, Licea Ventura. (2012) *Historia, Misión y Plan de estudios de la Escuela Nacional Preparatoria*. México: UNAM.

Zusman, Perla. Milton Santos. *Su legado teórico y existencial (1926-2001)* Universidad de Buenos Aires. Instituto de Geografía Universidad Autónoma de Barcelona. Departamento de Geografía.<http://www.raco.cat/index.php/DocumentsAnalisi/article/viewFile/31765/31599> (consulta electrónica 18 de abril 2018)