



## BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ.

TITULO: Desarrollo de estrategias de aprendizaje situado para favorecer la comprensión de los contenidos históricos en estudiantes de primer grado de secundaria

---

AUTOR: César Adrián González Medina

---

FECHA: 07/15/2025

---

PALABRAS CLAVE: Aprendizaje situado, Enseñanza de la historia, Currículo, Comprensión de los contenidos históricos, Pensamiento crítico

---

**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO**  
**SISTEMA EDUCATIVO ESTATAL REGULAR**  
**DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN**  
**INSPECCIÓN DE EDUCACIÓN NORMAL**

**BENEMÉRITA Y CENTENARIA**  
**ESCUELA NORMAL DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ**

**GENERACIÓN**

**2021**



**2025**

**“DESARROLLO DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE SITUADO  
PARA FAVORECER LA COMPRESIÓN DE LOS CONTENIDOS HISTÓRICOS  
EN ESTUDIANTES DE PRIMER GRADO DE SECUNDARIA”**

**INFORME DE PRÁCTICAS PROFESIONALES**

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE LICENCIADO  
EN ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA HISTORIA  
EN EDUCACIÓN SECUNDARIA**

**PRESENTA:**  
**CESAR ADRIAN GONZALEZ MEDINA**

**ASESOR:**  
**MTRO. JUAN JOSE CHAVEZ REYES**

**SAN LUIS POTOSÍ, S.L.P.**

**JULIO, 2025**



Benemérita y Centenaria  
Escuela Normal del Estado  
de San Luis Potosí

**BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ  
CENTRO DE INFORMACIÓN CIENTÍFICA Y TECNOLÓGICA**

**ACUERDO DE AUTORIZACIÓN PARA USO DE INFORMACIÓN DEL DOCUMENTO  
RECEPCIONAL EN EL REPOSITORIO INSTITUCIONAL DE LA BECENE DE ACUERDO A LA  
POLÍTICA DE PROPIEDAD INTELECTUAL**

**A quien corresponda.  
PRESENTE. –**

Por medio del presente escrito César Adrián González Medina  
autorizo a la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí, (BECENE) la  
utilización de la obra Titulada:

**“DESARROLLO DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE SITUADO  
PARA FAVORECER LA COMPRENSIÓN DE LOS CONTENIDOS HISTÓRICOS  
EN ESTUDIANTES DE PRIMER GRADO DE SECUNDARIA”**

en la modalidad de: Informe de prácticas profesionales  para obtener el  
Título en  Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Historia en Educación Secundaria

en la generación 2021 - 2025 para su divulgación, y preservación en cualquier medio, incluido el  
electrónico y como parte del Repositorio Institucional de Acceso Abierto de la BECENE con fines  
educativos y Académicos, así como la difusión entre sus usuarios, profesores, estudiantes o terceras  
personas, sin que pueda percibir ninguna retribución económica.

Por medio de este acuerdo deseo expresar que es una autorización voluntaria y gratuita y en  
atención a lo señalado en los artículos 21 y 27 de Ley Federal del Derecho de Autor, la BECENE  
cuenta con mi autorización para la utilización de la información antes señalada estableciendo que se  
utilizará única y exclusivamente para los fines antes señalados.

La utilización de la información será durante el tiempo que sea pertinente bajo los términos de los  
párrafos anteriores, finalmente manifiesto que cuento con las facultades y los derechos  
correspondientes para otorgar la presente autorización, por ser de mi autoría la obra.

Por lo anterior deslindo a la BECENE de cualquier responsabilidad concerniente a lo establecido en  
la presente autorización.

Para que así conste por mi libre voluntad firmo el presente.

En la Ciudad de San Luis Potosí. S.L.P. a los 09 días del mes de julio de 2025.

ATENTAMENTE.

*GMCA.*

César Adrián González Medina

Nombre y Firma

AUTOR DUEÑO DE LOS DERECHOS PATRIMONIALES



San Luis Potosí, S.L.P.; a 09 de Julio del 2025

Los que suscriben, tienen a bien

## DICTAMINAR

que el(la) alumno(a): C. GONZALEZ MEDINA CESAR ADRIAN  
De la Generación: 2021 - 2025

concluyó en forma satisfactoria y conforme a las indicaciones señaladas en el Documento Recepcional en la modalidad de: Informe de Prácticas Profesionales.

Titulado:

DESARROLLO DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE SITUADO PARA FAVORECER LA COMPRESIÓN DE LOS CONTENIDOS HISTÓRICOS EN ESTUDIANTES DE PRIMER GRADO DE SECUNDARIA

Por lo anterior, se determina que reúne los requisitos para proceder a sustentar el Examen Profesional que establecen las normas correspondientes, con el propósito de obtener el Título de Licenciado(a) en ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA HISTORIA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

### ATENTAMENTE COMISIÓN DE TITULACIÓN

DIRECTORA ACADÉMICA

MTRA. MARCELA DE LA CONCEPCION MIRELES  
MEDINA

DIRECTORA DE SERVICIOS ADMINISTRATIVOS

DRA. ELIDA GODINA BELMARES

RESPONSABLE DE TITULACIÓN

MTR. GERARDO JAVIER GUEL CABRERA

ASESOR DEL DOCUMENTO RECEPCIONAL

MTR. JUAN JOSE CHÁVEZ REYES



## ÍNDICE

### CONTENIDO

<b>AGRADECIMIENTOS</b> .....	3
<b>Capítulo I. Introducción</b> .....	6
<b>Capítulo II. Plan de Acción</b> .....	9
<b>2.1 Contextos: Externo, Interno y Áulico</b> .....	9
<b>2.1.1 Contexto Externo</b> .....	9
<b>2.1.2 Contexto Interno</b> .....	13
<b>2.1.3 Contexto Áulico</b> .....	18
<b>2.2 Diagnósticos</b> .....	22
<b>2.2.1 Resultados Generales del Diagnóstico Académico</b> .....	22
<b>2.2.2 Conclusiones del Diagnóstico Académico</b> .....	35
<b>2.2.3 Resultados Generales del Diagnóstico de la Problemática</b> .....	36
<b>2.2.4 Conclusiones del Diagnóstico de la Problemática</b> .....	47
<b>2.3 Descripción y Focalización de la Problemática</b> .....	49
<b>2.4 Pregunta de Investigación</b> .....	51
<b>2.5 Objetivos del Plan de Acción: General y Específicos</b> .....	51
<b>2.5.1 Objetivo General</b> .....	51
<b>2.5.2 Objetivos Específicos</b> .....	51
<b>2.6 Argumentación Teórica del Plan de Acción</b> .....	52
<b>2.7 Intervenciones, Técnicas e Instrumentos</b> .....	54
<b>2.8 Plan de Intervención (Secuencias Didácticas)</b> .....	59
<b>Capítulo III. Desarrollo, Reflexión y Evaluación de la Propuesta de Intervención</b> .....	73
<b>3.1 Análisis del Momento 1 (SESIÓN 1 - “INTRODUCCIÓN”)</b> .....	74
<b>3.2 Análisis del Momento 2 (SESIÓN 2 – “HISTORIA DE LOS DÍAS DE CONMEMORACIÓN DE LA LUCHA DE LAS MUJERES”)</b> .....	76
<b>3.3 Análisis del Momento 3 (SESIÓN 3 – “PROYECCIÓN DE LA PELÍCULA RUIDO”)</b> .....	77
<b>3.4 Análisis del Momento 4 (SESIÓN 4 – “EL FEMINISMO COMO MOVIMIENTO SOCIAL ACTUAL”)</b> .....	80
<b>3.5 Análisis del Momento 5 (SESIÓN 5 – “MUJERES EN LA HISTORIA DE MÉXICO”)</b> .....	82

<b>3.6 Análisis del Momento 6 (SESIÓN 6 – “EVALUACIÓN ESCRITA Y ELABORACIÓN-SOCIALIZACIÓN DEL PRODUCTO”)</b> .....	<b>84</b>
<b>3.6.1 Resultados Generales de la Evaluación Escrita</b> .....	<b>86</b>
<b>3.6.2 Conclusiones de la Evaluación Escrita</b> .....	<b>99</b>
<b>Capítulo IV. Conclusiones y Recomendaciones</b> .....	<b>101</b>
<b>Capítulo V. Referencias y Anexos</b> .....	<b>104</b>
<b>5.1 Referencias</b> .....	<b>104</b>
<b>5.2 Anexos</b> .....	<b>107</b>

## AGRADECIMIENTOS

Mi gratitud *a Dios, a la Vida y al Universo* por permitirme VIVIR este momento tan importante en mi vida. Así mismo, extendiendo mi gratitud a los Siete Arcángeles, pues en ellos deposité mi FE en todo momento a lo largo de mi carrera y en todo momento intercedieron ante mis peticiones.

Agradezco a mi madre; *Claudia Adriana Medina Hernández*, a mi padre; *César Aarón González Sandoval*, a mi abuelo paterno; *Aarón González Hernández* y a mi tía abuela materna; *Bertha Medina Escobar*, por su amor incondicional, su apoyo constante y la fortaleza que me brindaron para superar las adversidades de la vida y la universidad.

Reconozco con cariño a mi familia materna “los Medina” (*mi abuelo Memo “Yeye”, mis tíos Memo y Jorge, mis tías Mine y Maggy, mis primos Jorgito y Diego -como unos hermanos menores para mí-, mi prima Ana Paula y mis tías abuelas maternas Socorro “Coco” y Rosalía Hernández*), así mismo, a mi familia paterna “los González” (*la Maestra Silvia -como una abuela para mí-, mi tío David y mi tía Patty, mis primos Hanna, Rafita, Anthony y Alex “Migajita”*). A todos ustedes, abuelos, tíos y primos, gracias por enseñarme el significado de familia, de apoyo, de respeto y de amor incondicional. Su presencia en cada momento de mi vida es invaluable. A mi segunda familia, “los Zoliz Araiza”, gracias por abrirme sus puertas y su corazón. En especial, a *Karla Zoliz*, mi hermana no de sangre, pero sí de alma, mi mejor amiga, mi confidente y la compañera perfecta para cada aventura. Gracias por hacerme parte de su hermosa familia. Un agradecimiento especial a mis familiares en general, pues nombrarlos a todos sería extenso, pero cada uno ha sido parte fundamental de este camino. Sin olvidar a mis mascotas, MOLLY y MINDY, cuya compañía incondicional y alegría cotidiana también me han acompañado a lo largo

de esta etapa formativa.

A mis amigos entrañables: *Angel Guel, Anthony Esparza, Ezequiel Moreno, Gael Lozano, Gerardo "Gerry" Martínez, Gilberto "Gil" Cuevas, Hidai García, Isabela Palacios, Javier Castillo, Jorge H. Avalos, Karla Martínez, Luis Carranco, Miguel Maya, Pamela Hernández, Ricardo Jiménez y Vanessa Martínez.* Gracias por acompañarme hasta este momento, gracias por su apoyo durante mi etapa como estudiante y líder estudiantil. Su cariño, su aliento y las experiencias compartidas son recuerdos imborrables. Pero principalmente, les agradezco por mostrarme el verdadero significado de la amistad y la lealtad.

A mi psicóloga *María Fernanda*, cuyo acompañamiento profesional y humano ha sido fundamental en este proceso. Su guía y apoyo me han brindado las herramientas necesarias para afrontar los desafíos personales y emocionales que surgieron durante este camino. Gracias por su escucha atenta, su comprensión, su respeto y por ayudarme a fortalecer mi bienestar integral.

Mi sincero agradecimiento a mi querida Alma Mater, LA BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ, y a su Director General el Dr. Francisco Hernández Ortiz; a mi estimada representación estudiantil, LA ASOCIACIÓN DE ESTUDIANTES NORMALISTAS POTOSINOS y a mi querida licenciatura, LA LICENCIATURA EN ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA HISTORIA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA (PLAN DE ESTUDIOS 2018); gracias por las experiencias vividas que hoy son valiosos aprendizajes y gracias por las oportunidades de crecimiento personal, académico e incluso laboral... ¡Gracias por todo, BECENE! ¡Gracias por todo, AENP! ¡Gracias por todo, HISTORIA!... Esto no es un adiós, sino, un hasta pronto...

A cada uno de mis catedráticos de licenciatura, gracias por marcar mi formación docente. Un agradecimiento especial al *Mtro. Juan José Chávez Reyes*, al *Mtro. Edgar Virgilio Torres Gómez*, a *Oscar Vázquez* y a *Jesús Rubio*; por sus enseñanzas, su confianza, su aprecio y por haber

creído en mí desde el principio.

Finalmente, y con gran satisfacción, ME AGRADEZCO A MÍ MISMO. Por ser fuerte, valiente y perseverante. Este logro representa muchas luchas silenciosas, noches de desvelo, lágrimas y momentos de ansiedad, pero hoy, con alegría, puedo decir: **¡LO LOGRÉ!**

## Capítulo I. Introducción

El presente Informe de Prácticas Profesionales documenta la experiencia inmersiva realizada a través de jornadas de práctica profesional en la Escuela Secundaria General No. 7 “Antonio Díaz Soto y Gama”, una institución pública de educación básica dependiente de la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado (SEGE), ubicada estratégicamente en la colonia FOVISSSTE de la ciudad y del municipio de San Luis Potosí, específicamente en la calle Padre Eusebio Kino número 6. Durante este periodo, la práctica profesional se centró en el grupo muestra de 1ºE, integrado por 25 adolescentes que transitan una etapa crucial en su desarrollo académico y personal.

En este contexto, se identificó una problemática pedagógica significativa: *la falta de comprensión profunda de los contenidos históricos por parte del alumnado de primer grado de secundaria*. Esta situación se atribuye, en parte, a una enseñanza de la Historia poco significativa durante la educación primaria, así como a una escasa carga horaria dedicada a la asignatura. La desconexión entre los contenidos escolares y la realidad del estudiantado ha generado un bajo nivel de interés y apropiación del conocimiento histórico.

Esta problemática adquiere especial relevancia si se considera lo dispuesto en el artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, el cual establece que la educación debe ser integral, fomentar el pensamiento crítico y desarrollar en los estudiantes un sentido profundo de identidad y pertenencia a su entorno. En ese sentido, la enseñanza de la Historia juega un papel fundamental para el cumplimiento de este mandato, al promover una conciencia histórica que fortalezca la ciudadanía y el compromiso social. Como lo establece dicho artículo:

“Los planes y programas de estudio tendrán perspectiva de género y una orientación integral, por lo que se incluirá el conocimiento de las ciencias y humanidades: la enseñanza de las matemáticas, la lecto-escritura, la literacidad, la historia, la geografía, el civismo, la filosofía, la tecnología, la innovación, las lenguas indígenas de nuestro país, las lenguas extranjeras, la educación física, el deporte, las artes, en especial la música, la promoción

de estilos de vida saludables, la educación sexual y reproductiva, el de estilos de vida cuidado al medio ambiente, la protección de los animales, entre otras” (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 1917/2021).

Asimismo, el Plan de Estudios vigente propone una metodología de trabajo donde se integren los contenidos y los Ejes Articuladores de manera adaptable a diversos contextos pedagógicos. De esta forma, se busca asegurar que el aprendizaje de estos elementos sea progresivo y significativo. Esto se logrará a través de actividades que fomenten la colaboración, el aprendizaje situado en escenarios reales, la indagación activa y la reflexión consciente y crítica, involucrando a docentes, estudiantes, familias y la comunidad en general en este proceso educativo contextualizado.

Desde una perspectiva profesional y personal, mi interés por las estrategias basadas en el aprendizaje situado surge de una convicción forjada tanto en mi experiencia como estudiante como en mi desarrollo docente. Enseñar historia desde lo local y vincular los contenidos con la vida cotidiana ha demostrado ser una vía efectiva para generar aprendizajes significativos. Esta aproximación no solo facilita la comprensión de los procesos históricos, sino que también propicia la participación activa del alumnado y el desarrollo de una mirada crítica sobre su realidad.

El objetivo general que orienta este Informe de Prácticas Profesionales es diseñar e implementar estrategias de aprendizaje situado con el propósito de mejorar la comprensión de los contenidos históricos en estudiantes de primer grado de secundaria. A partir de esta meta, se plantean los siguientes objetivos específicos: describir las estrategias implementadas durante la práctica profesional, destacando su aplicación en el aula; analizar los cambios observados en el desempeño académico del alumnado antes y después de la intervención; e identificar las percepciones de los estudiantes sobre el uso de estas estrategias en la asignatura de Historia.

Durante estas jornadas de práctica profesional se desarrollaron diversas competencias esenciales. En el ámbito de las competencias genéricas, se fortaleció el aprendizaje autónomo y la

autorregulación profesional. En cuanto a las competencias profesionales, se diseñaron procesos de enseñanza-aprendizaje centrados en enfoques actuales de la Historia, considerando el contexto y las características del grupo. Asimismo, se trabajaron competencias disciplinares al implementar situaciones didácticas que promovieran el desarrollo del pensamiento histórico y la conciencia del pasado como construcción social.

Este documento se estructura en cinco capítulos: El Capítulo I expone a través de la introducción el contexto, la problemática, los objetivos, las competencias que se desarrollaron, etc., de manera general. El Capítulo II detalla el plan de acción diseñado para la intervención docente. El Capítulo III narra el desarrollo, reflexión y evaluación de la propuesta de mejora que se aplicó durante la intervención docente. El Capítulo IV presenta las conclusiones y recomendaciones derivadas de la intervención y sus resultados. Finalmente, el Capítulo V incluye las referencias bibliográficas y anexos que sustentan el presente trabajo de investigación.

En suma, este trabajo representa no solo una experiencia formativa dentro de mi práctica profesional docente, sino también un ejercicio de compromiso con una educación crítica, contextualizada y transformadora, en congruencia con los principios que rigen la educación pública actual en México.

## **Capítulo II. Plan de Acción**

### **2.1 Contextos: Externo, Interno y Áulico**

El presente informe de prácticas profesionales se realizó durante el ciclo escolar 2024-2025, en la Escuela Secundaria General No. 7 “Antonio Díaz Soto y Gama”, con clave de trabajo 24DES0072T. Esta institución de educación básica y pública, se encuentra adscrita al departamento de secundarias generales de la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado (SEGE) y solo cuenta con turno matutino, comprendiendo su jornada escolar en un horario de 07:30 A.M. a 01:40 P.M. La institución lleva el nombre de “Antonio Díaz Soto y Gama”, quien fue un destacado abogado, periodista y político originario del estado de San Luis Potosí, nacido el 23 de enero de 1880. Antonio Díaz Soto y Gama fue una figura clave en el movimiento agrarista durante la Revolución Mexicana, colaborando estrechamente con Emiliano Zapata y participando en la Convención de Aguascalientes. Su compromiso con la justicia social y los derechos de los campesinos lo convierten en un importante referente histórico potosino, cuyo legado se refleja en los valores que la institución busca inculcar entre el estudiantado.

#### **2.1.1 Contexto Externo**

La escuela secundaria de práctica, se encuentra inmersa en un contexto urbano dinámico dentro del municipio de San Luis Potosí Capital, en el estado homónimo. Su ubicación estratégica en la calle Padre Eusebio Quino N° 06, en la colonia FOVISSSTE con código postal 78150, la sitúa en una zona con características socioeconómicas y culturales particulares que influyen directamente en la vida escolar de sus estudiantes y en su relación con la comunidad circundante (**VER ANEXO 1**). La colonia FOVISSSTE, donde se asienta la escuela, es una zona consolidada dentro de la mancha urbana de la capital potosina. Su carácter urbano implica una alta densidad poblacional y una diversidad de servicios e infraestructura. La cercanía a importantes vialidades y

la presencia de otras colonias residenciales, así como zonas comerciales y de servicios en las inmediaciones, definen un entorno activo y con constante flujo de personas. La composición demográfica de la colonia y sus alrededores es heterogénea, incluyendo familias de diferentes niveles socioeconómicos y con diversas ocupaciones, lo que enriquece el ambiente social en el que se desenvuelven los estudiantes.

Un rasgo distintivo del contexto externo del plantel es la alta concentración de instituciones educativas de diversos niveles en sus inmediaciones. Esta proximidad genera un ambiente propicio para el aprendizaje y la interacción entre diferentes etapas formativas. Específicamente, la escuela se encuentra entre la Preparatoria Federal Por Cooperativa “Benito Solís Luna” y la Escuela Primaria “Francisco González Bocanegra”, lo que facilita la transición entre niveles educativos para los jóvenes de la zona. En la parte posterior, aunque a unas cuabras de distancia, se ubica el Centro Educativo “Sunny Side” (preescolar privado). Adicionalmente, en un radio cercano se encuentran el Jardín de Niños Municipal “Francisco Gabilondo Soler”, la Escuela Primaria “Manuel José Othón”, la Escuela Secundaria Oficial “Francisco Eppens Helguera”, el Jardín de Niños “Ludwig van Beethoven”, la Escuela Preparatoria Por Cooperativa “Profa. Celia Fernández Capetillo” y la Escuela Primaria Matutina “Quetzalcóatl”.

La accesibilidad a la institución educativa se ve significativamente favorecida por su conexión con importantes vías de transporte público. A tan solo una cuadra de la institución, aproximadamente, circulan la RUTA 4 (Colonia Juárez - Alameda - Jacarandas, con sus variantes Vía Las Piedras y Vía Rivas Guillén) y la RUTA 53 (Fracc. Juan Pablo - Piedras - Centro - Av. Fleming). Estas rutas proporcionan un medio de transporte directo para estudiantes provenientes de diversas partes de la ciudad. Además, a aproximadamente tres cuabras se encuentra la Avenida Muñoz, una arteria vial de gran magnitud por la que transitan diversas rutas de transporte urbano, incluyendo las ya mencionadas. Esta conectividad facilita el desplazamiento diario del

estudiantado hacia y desde la escuela, un factor crucial para garantizar la asistencia y la participación en las actividades escolares.

La colonia FOVISSSTE cuenta con una infraestructura comercial robusta, que ofrece una variedad de servicios esenciales para los residentes y, por ende, para la comunidad escolar. La presencia de tiendas de conveniencia como Oxxo, Bara y Walmart, así como de tienditas de abarrotes, asegura el acceso a productos básicos y servicios cotidianos, lo que simplifica la vida diaria de los estudiantes y sus familias.

Un aspecto relevante del contexto inmediato de la escuela es la presencia de una comandancia auspiciada por la Guardia Civil Estatal ubicada a una cuadra en la esquina de la institución. Esta cercanía puede generar una sensación de seguridad en la zona y disuadir actividades delictivas en los alrededores de la escuela, lo cual es un factor importante para el bienestar de los estudiantes y del personal educativo.

“La escuela fue fundada hace poco más de una década como respuesta a una necesidad social en la zona. Su creación fue impulsada por la asociación civil PRODEC A.C. (Promotora de Desarrollo Comunitario), en colaboración con el módulo FOVISSSTE de San Luis Potosí. Esta iniciativa surgió del interés de la comunidad por contar con una institución educativa que atendiera la creciente demanda de educación secundaria en el área" (Muñoz Carrizalez, 2021).

Este origen comunitario influye en el sentido de pertenencia y en la valoración de la educación por parte de los habitantes de la colonia. Así mismo, en los últimos años, la colonia FOVISSSTE ha sido objeto de diversas iniciativas de regeneración urbana por parte de los gobiernos municipales y estatales. Según comentarios de los habitantes, estas acciones han tenido un impacto positivo en el entorno de la escuela y en la calidad de vida de la comunidad. La rehabilitación integral de la Avenida Tetela ha mejorado significativamente la movilidad y la accesibilidad a la colonia y, por ende, a la escuela. Asimismo, el proyecto de revitalización de la Casa del Trabajador ha creado un espacio público para la convivencia y el bienestar comunitario, ofreciendo un entorno más seguro y propicio para el desarrollo integral de los estudiantes al

proporcionar un lugar para actividades culturales, deportivas, académicas, sociales y recreativas.

Finalmente, se han identificado diversas problemáticas alrededor del contexto externo de la institución, derivadas de diversos factores, que afectan de manera significativa el desarrollo académico, emocional y social del alumnado. Estas problemáticas fueron identificadas por parte de la plantilla de maestras y maestros durante la fase intensiva del Consejo Técnico Escolar previo al inicio del ciclo escolar, a partir del conocimiento compartido sobre las condiciones familiares y comunitarias del estudiantado. Problemas como la falta de agua, violencia familiar y entornos con altos niveles de inseguridad son realidades que escapan al control directo de la escuela, pero que inciden profundamente en la calidad de vida y en la disposición de las y los estudiantes para aprender. Del mismo modo, se ha reportado la presencia de adicciones, específicamente el consumo de vapeadores, lo cual representa una problemática de salud pública que encuentra eco dentro del entorno escolar. Aunado a ello, la deserción por falta de recursos económicos continúa siendo una causa recurrente de abandono escolar, afectando sobre todo a estudiantes en situación de vulnerabilidad. La cuestión de la identidad de género, aunque trabajada desde una perspectiva de inclusión dentro del aula, responde también a construcciones sociales y familiares externas. Por último, se ha identificado un aumento en los casos de ansiedad y depresión entre el alumnado, problemas cuya atención requiere del trabajo conjunto entre la escuela, las familias y especialistas externos. Estas condiciones reflejan un contexto social complejo que, aunque no puede ser transformado únicamente desde el ámbito educativo, exige respuestas sensibles y adaptadas desde la práctica docente.

En conjunto, la Escuela Secundaria General No. 7, se encuentra inmersa en un contexto urbano dinámico, caracterizado por una alta densidad de población, una importante presencia de instituciones educativas de diversos niveles, una buena conectividad a través del transporte público gracias a la cercanía de la Avenida Muñoz y las rutas 4 y 53, una infraestructura comercial que

atiende las necesidades básicas de la comunidad. Además, la historia de su fundación como respuesta a una necesidad comunitaria y las recientes iniciativas de regeneración urbana en la colonia FOVISSSTE contribuyen a un entorno en constante mejora. La cercanía de una comandancia de la Guardia Civil Estatal añade un elemento de seguridad al entorno inmediato de la escuela. Todos estos factores externos configuran un ambiente complejo y multifacético que influye en la vida cotidiana de la institución y en el desarrollo integral de sus estudiantes.

### **2.1.2 Contexto Interno**

El contexto interno de la escuela secundaria de práctica se caracteriza por una estructura organizacional definida, una planta de personal comprometida con la labor educativa, una población estudiantil considerable y una infraestructura que busca responder a las necesidades académicas, formativas y de convivencia de la comunidad escolar.

La escuela cuenta con un equipo de 31 docentes, de los cuales 28 son maestras y maestros de planta y 3 son docentes comisionados. Este número de docentes, en relación con la población estudiantil, permite una atención relativamente cercana a los alumnos en el aula. El personal de apoyo a la labor educativa se compone de 2 laboratoristas y 1 bibliotecaria. Los laboratoristas desempeñan un papel crucial en el funcionamiento del laboratorio de ciencias, facilitando las prácticas experimentales y el aprendizaje práctico de los estudiantes en esta área fundamental. Por su parte, la bibliotecaria es responsable de la gestión y promoción de los recursos informativos y de lectura, apoyando tanto a docentes como a alumnos en sus procesos de enseñanza y aprendizaje. La escuela alberga una población estudiantil que oscila entre 430 y 442 alumnos en total.

El plantel ofrece a sus estudiantes una variedad de talleres que buscan complementar su formación académica con habilidades prácticas y conocimientos en diversas áreas. Los talleres disponibles son:

- **ELECTRICIDAD Y DISEÑO DE CIRCUITOS:** Este taller introduce a los alumnos en los principios básicos de la electricidad y el diseño de circuitos, fomentando el desarrollo de habilidades técnicas y el pensamiento lógico.
- **DISEÑO DE LA INDUSTRIA:** Este taller explora los procesos de diseño utilizados en la industria, brindando a los estudiantes una visión del mundo productivo y desarrollando su creatividad y capacidad de resolución de problemas.
- **DISEÑO ARQUITECTÓNICO:** Este taller introduce los fundamentos del diseño arquitectónico, permitiendo a los alumnos comprender los principios de la planificación espacial y desarrollar su visión espacial y habilidades de representación gráfica.
- **CORTE Y CONFECCIÓN:** Este taller ofrece a los estudiantes la oportunidad de aprender técnicas de costura y confección, desarrollando habilidades manuales y fomentando la creatividad en el ámbito textil.
- **OFIMÁTICA:** Este taller proporciona a los alumnos las herramientas y conocimientos necesarios para el manejo de software de oficina, habilidades esenciales en el mundo actual tanto para el ámbito académico como profesional.
- **TURISMO:** Este taller introduce a los estudiantes en el mundo del turismo, explorando los diferentes aspectos de esta industria y desarrollando habilidades relacionadas con la atención al cliente, la geografía turística y la cultura.

La diversidad de estos talleres evidencia el interés de la escuela por ofrecer una formación integral que vaya más allá del currículo académico tradicional, brindando a los estudiantes la oportunidad de explorar sus intereses y desarrollar habilidades para el futuro.

La infraestructura de la institución se organiza en tres edificios principales, además de otras áreas de servicio y recreación:

*EDIFICIO 1 (Un Piso): Este edificio alberga las áreas administrativas y de apoyo de la*

*escuela, incluyendo:*

- Oficina de Contraloría: Espacio dedicado a la gestión y control de los recursos de la institución.
- Oficina de Dirección y Subdirección: Espacio central para la gestión académica y administrativa de la escuela. La ubicación conjunta de la dirección y subdirección facilita la comunicación y la toma de decisiones.
- Oficina de Trabajo Social: Espacio destinado a la atención de las necesidades sociales y emocionales de los estudiantes y sus familias, así como al establecimiento de vínculos con la comunidad.
- Oficina de la Delegación Sindical D-II-39: Espacio de representación de los trabajadores de la educación afiliados a esta delegación sindical.
- Baños exclusivos para maestras y maestros.
- Biblioteca: Espacio fundamental para el acceso a recursos informativos, la lectura y el estudio individual y grupal.

*EDIFICIO 2 (Dos Pisos): Este edificio se distribuye en planta baja y un primer piso, y contiene espacios dedicados a la enseñanza y el apoyo académico:*

- Laboratorio de ciencias: Espacio equipado para la realización de experimentos y prácticas relacionadas con las asignaturas de ciencias naturales (biología, física y química).
- Sala de Maestros: Espacio de encuentro y trabajo exclusivo para el personal docente.
- Baños para alumnas y alumnos.
- Aulas de 2do grado (2-A, 2-B, 2-C, 2-D, 2-E).
- Prefectura de 2do grado: Oficina encargada de la disciplina, el seguimiento y la atención de asuntos relacionados con comportamiento y bienestar de las alumnas y los alumnos de segundo grado.

*EDIFICIO 3 (Dos Pisos): Similar al Edificio 2, este también cuenta con planta baja y un primer piso, dedicados principalmente a aulas:*

- Aulas de 1er grado (1-A, 1-B, 1-C, 1-D, 1-E).
- Prefectura de 1er grado: Otra oficina de prefectura para la atención específica de las alumnas y los alumnos de primer grado.
- Aulas de 3er grado (3-A, 3-B, 3-C, 3-D).
- Prefectura de 3er grado: Una tercera oficina de prefectura para la atención de las alumnas y los alumnos de tercer grado.

Además de los edificios principales, la escuela cuenta con otros espacios que contribuyen al desarrollo integral de las y los estudiantes y al funcionamiento de la institución:

- Departamento de USAER (Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular):  
“Las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) son instancias técnico-operativas de la educación especial encargadas de proporcionar apoyos técnicos, metodológicos y conceptuales a los centros de educación básica. Su razón de ser y su quehacer se sintetizan en garantizar, corresponsablemente con la escuela regular, el derecho de todas las y los estudiantes a recibir una educación inclusiva, prestando atención a la población con discapacidad y a aquellos estudiantes en riesgo de ser excluidos, marginados o de abandonar su proceso de escolarización, por falta de adecuación de los contextos a sus necesidades de aprendizaje” (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación [Mejoredu], 2022).
- 2 Canchas: Espacios destinados a la actividad física y deportiva. Una de ellas es techada y cuenta con bebederos, lo que permite su uso en diversas condiciones climáticas y facilita la hidratación de los estudiantes. La otra cancha es abierta, ofreciendo un espacio adicional para la práctica deportiva y actividades al aire libre.
- Caseta de vigilancia: Ubicada en el acceso principal, esta caseta es el punto de control y recepción de la escuela, donde se encuentran los intendentes, quienes desempeñan un papel importante en el mantenimiento y la seguridad de las instalaciones.
- 2 Jardineras grandes: Elementos que contribuyen a la estética del entorno escolar y pueden

- tener un valor pedagógico al fomentar el contacto con la naturaleza y la conciencia ambiental.
- Bodega de educación física: Espacio destinado al almacenamiento de material deportivo, facilitando la organización y el acceso a los recursos para las actividades físicas.
  - Cooperativa escolar: Espacio que ofrece alimentos y otros productos a la comunidad escolar, contribuyendo a la convivencia y satisfaciendo necesidades básicas durante la jornada escolar.
  - Área de comida: Espacio destinado para que los estudiantes consuman sus alimentos, fomentando la convivencia y proporcionando un lugar adecuado para esta actividad.

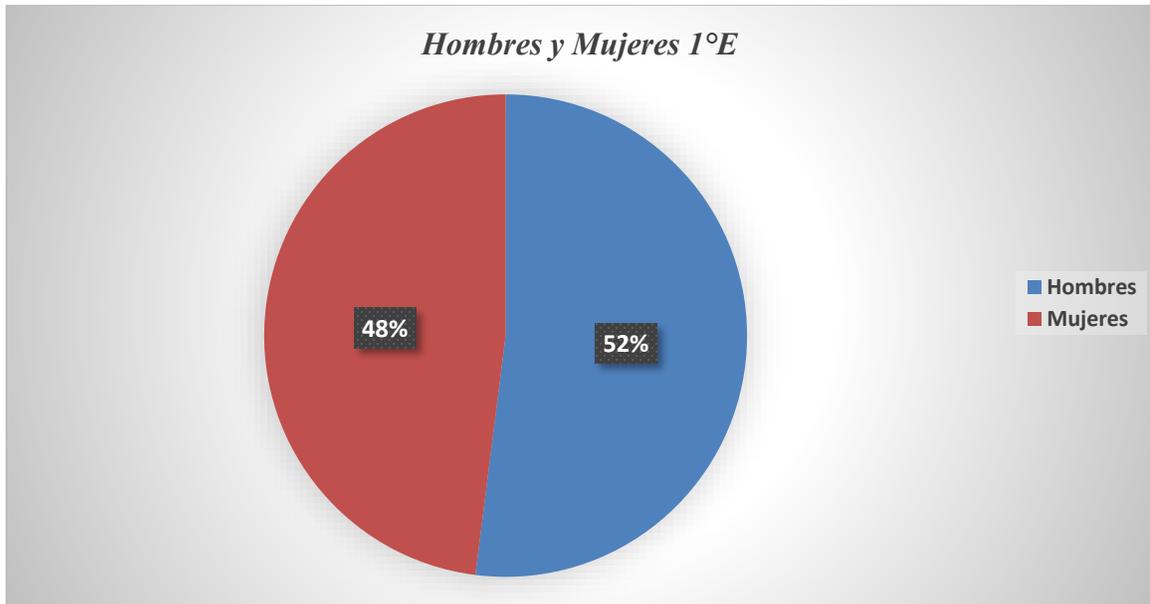
Finalmente, dentro del contexto interno de la institución, se han identificado diversas problemáticas que inciden directamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje, y sobre las cuales la escuela puede ejercer una influencia más directa mediante acciones pedagógicas, organizativas o de gestión. Estas situaciones fueron detectadas por el colectivo docente y escuchadas durante la fase intensiva del Consejo Técnico Escolar previo al inicio del ciclo escolar, momento en el que se analizó el panorama general de la comunidad estudiantil. Entre ellas destacan el ausentismo escolar, señalado como una de las principales situaciones que afectan la continuidad y el aprovechamiento académico del alumnado. Asimismo, se detectó una marcada falta de comprensión lectora, lo cual repercute transversalmente en el desempeño de las y los estudiantes en diversas asignaturas. A esto se suma el mal uso de las tecnologías, ya que, si bien el acceso a dispositivos es cada vez más común, su uso con fines educativos sigue siendo limitado, generando distracción o desinformación. Esta última, la desinformación, fue también reconocida como un reto dentro del entorno escolar, en tanto limita la formación crítica del alumnado y refuerza creencias o actitudes poco fundamentadas. Todas estas problemáticas forman parte del escenario interno que condiciona la dinámica educativa cotidiana y demandan intervenciones desde el

trabajo docente y la gestión institucional.

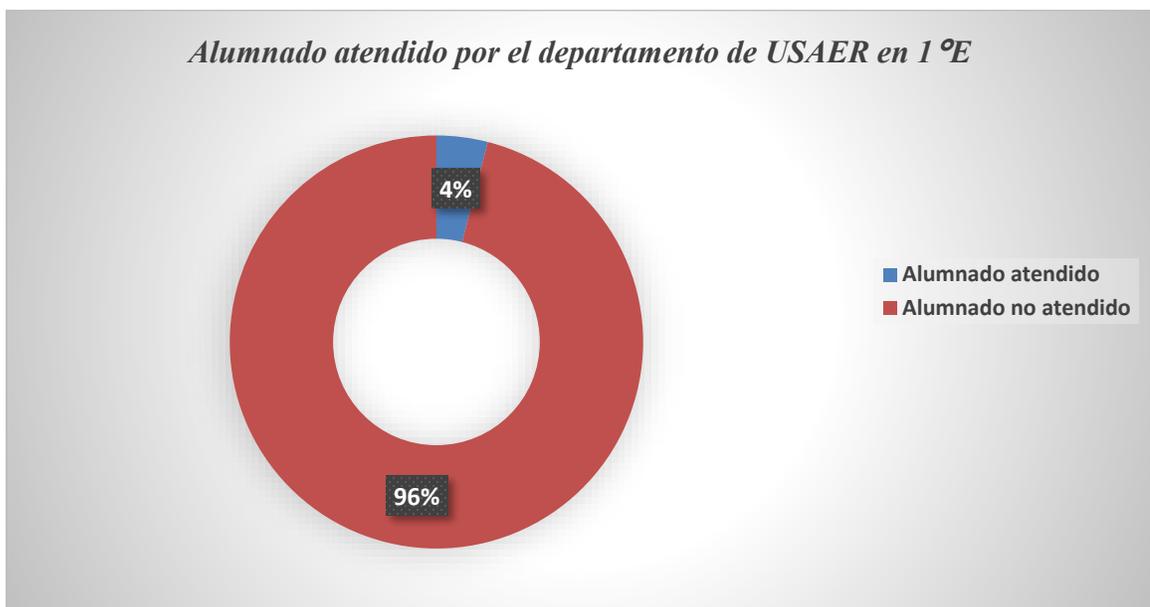
En conjunto, el contexto interno de la Escuela Secundaria General No. 7, se caracteriza por una estructura funcional, una planta de personal dedicada, una población estudiantil activa y una infraestructura que busca equilibrar las necesidades académicas, deportivas, administrativas y de convivencia. La presencia de talleres diversificados y espacios complementarios como las canchas, la biblioteca y la cooperativa enriquecen la experiencia educativa de los estudiantes y contribuyen a su formación integral, todo ello sostenido por un alto trabajo docente y una gestión institucional comprometida en erradicar las problemáticas existentes dentro del contexto escolar y la comunidad estudiantil.

### **2.1.3 Contexto Áulico**

El presente contexto áulico se centra en el análisis del grupo de 1°E, el cual fue seleccionado como el grupo muestra para realizar el presente informe de prácticas profesionales. A continuación, se describe detalladamente las características del entorno de aprendizaje de este grupo, integrado por 25 estudiantes, de los cuales el 52% son hombres (13 estudiantes) y el 48% son mujeres (12 estudiantes). Esto incluye a una alumna, que representa el 4% del grupo, atendida por el departamento de USAER y quien presenta Dificultades Severas de Aprendizaje (DSA), específicamente con problemas de comunicación.



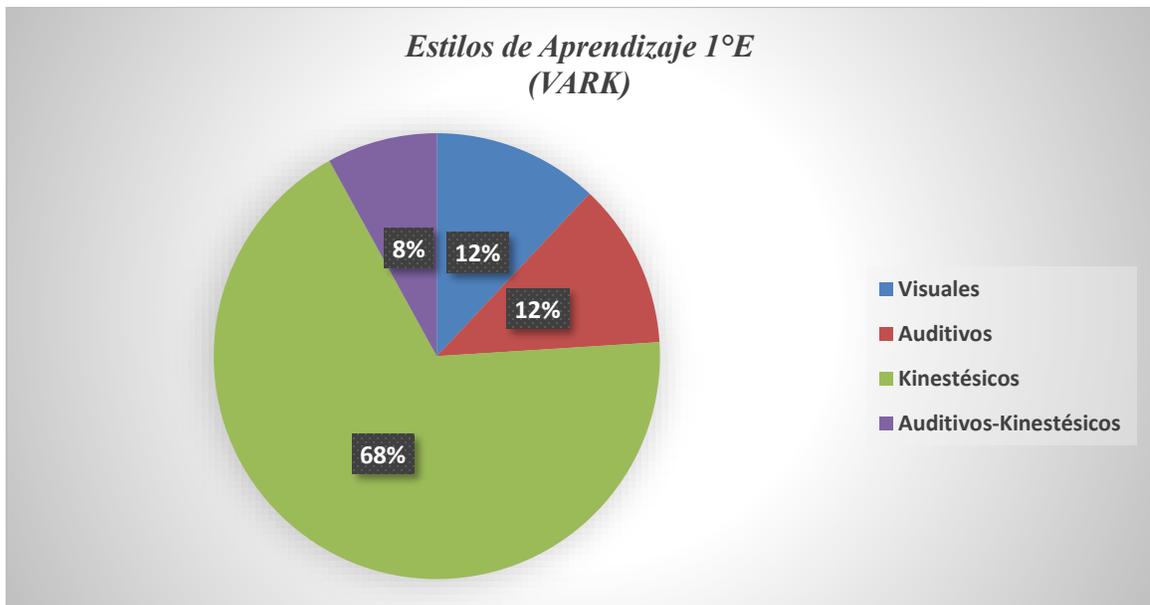
**Gráfica 1 | Fuente: Elaboración propia, mayo 2025.**



**Gráfica 2 | Fuente: Elaboración propia, mayo 2025.**

El espacio físico del aula se considera adecuado para el número de alumnos que lo integran. La densidad estudiantil, inferior a la observada en grados superiores dentro de la institución, podría propiciar un ambiente de aprendizaje donde el docente pueda brindar una atención más

individualizada. La disposición del mobiliario sigue un esquema tradicional de filas, adaptándose a la cantidad de estudiantes. Sin embargo, esta organización espacial podría limitar las oportunidades para la interacción horizontal entre alumnos y la implementación de metodologías pedagógicas que requieran una mayor participación activa y colaborativa, especialmente considerando la diversidad de estilos de aprendizaje identificados en el grupo: el 12% son visuales (3 estudiantes), el 12% son auditivos (3 estudiantes), el 68% son kinestésicos (17 estudiantes) y el 8% presentan un estilo auditivo-kinestésico (2 estudiantes).



**Gráfica 3 | Fuente: Elaboración propia, mayo 2025.**

El aula cuenta con el equipamiento básico necesario para el desarrollo de las clases, incluyendo mesabancos individuales para los alumnos, un escritorio para el profesor y un pizarrón. No obstante, la carencia de recursos tecnológicos como computadoras, proyectores e internet representa una limitación importante en los materiales didácticos disponibles, lo que conlleva a una mayor dependencia de los recursos impresos tradicionales como el libro de texto gratuito y la libreta de la asignatura.

Un aspecto positivo del contexto áulico es la adecuada iluminación y ventilación natural que se observa en el aula, gracias a la presencia de ventanas laterales que permanecen sin obstrucciones, permitiendo la entrada de luz y la circulación del aire. Asimismo, se constata que el personal de intendencia realiza el aseo constante del aula, lo que contribuye a mantener un ambiente limpio y saludable. Por otro lado, se llevó a cabo la implementación de un rol de limpieza diario asignado a los estudiantes del grupo que busca fomentar la responsabilidad y el cuidado del espacio común, dicho rol fue asignado por parte de prefectura. Aunque es una buena estrategia para mantener la limpieza del aula, en ocasiones su ejecución genera interrupciones en la dinámica de las clases.

En cuanto a las dinámicas interpersonales que se desarrollan dentro del aula, se percibe una interacción docente-alumno de tipo vertical, donde el profesor ejerce una autoridad formal, cabe resaltar que el trato que se brinda al estudiantado es equitativo, inclusivo y justo. En contraste, las relaciones entre los 25 alumnos se caracterizan por ser horizontales, evidenciando un equilibrio en las interacciones entre compañeros. Es importante destacar que los comportamientos y las actitudes del alumnado muestran variaciones significativas en función del docente y la asignatura impartida, lo que subraya la influencia de las dinámicas de clase y los acuerdos de convivencia específicos de cada materia en el ambiente de aprendizaje.

El estudiantado demuestra un dominio regular en las habilidades básicas de lectura y escritura, lo cual constituye un fundamento importante para el desarrollo de los aprendizajes en las diferentes áreas curriculares. Adicionalmente, cumplen con un rol semanal para portar los uniformes oficiales de la institución (uniforme de gala y uniforme deportivo), lo que promueve la identidad escolar y el acatamiento de las normas establecidas por parte de la institución.

En conjunto, el contexto áulico del grupo 1ºE, presenta una combinación de elementos funcionales, como la suficiencia espacial y las condiciones ambientales favorables, junto con áreas

de oportunidad como la limitada disponibilidad de tecnología y la necesidad de considerar la diversidad de estilos de aprendizaje en las estrategias pedagógicas implementadas. Las dinámicas relacionales se caracterizan por una verticalidad en la interacción docente-alumno y una horizontalidad entre pares, mientras que el comportamiento estudiantil se ve influenciado por el contexto específico de cada asignatura y docente. El desarrollo de las habilidades básicas representa fortalezas importantes de este grupo muestra.

## **2.2 Diagnósticos**

### **2.2.1 Resultados Generales del Diagnóstico Académico**

El diagnóstico académico fue diseñado con 12 preguntas específicas acerca de los contenidos desarrollados durante la educación primaria, específicamente sobre la Historia de México. Este instrumento, aplicado a los 25 estudiantes del grupo 1ºE, buscó evaluar el nivel de conocimientos en dicha asignatura, permitiendo identificar fortalezas y áreas de oportunidad en su comprensión de los procesos históricos nacionales, y así informar de manera más completa la planificación de futuras intervenciones pedagógicas (**VER ANEXO 2**).



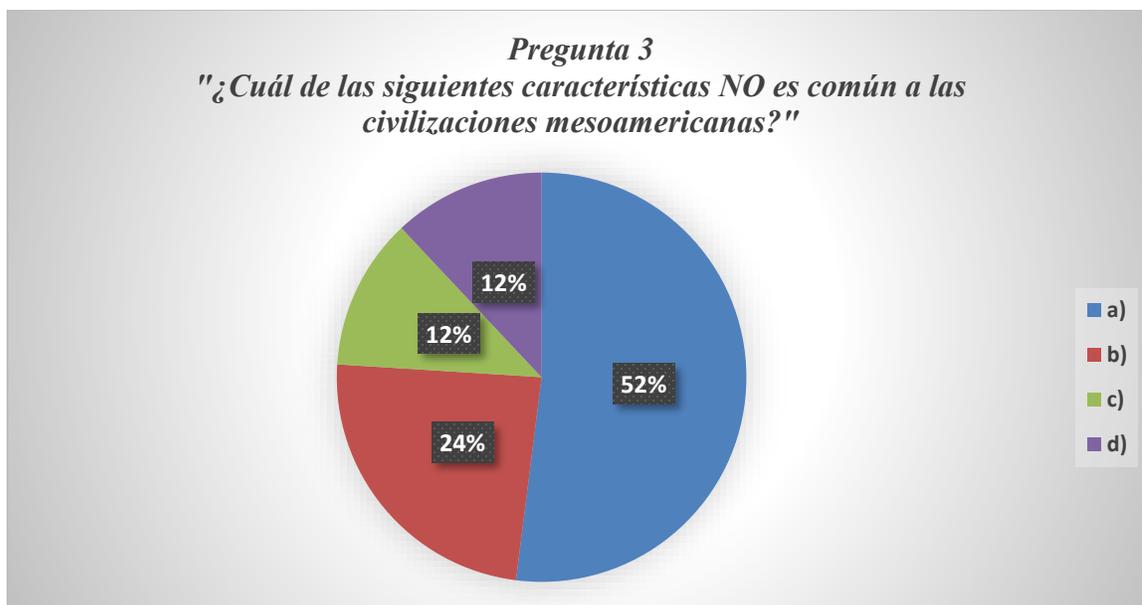
**Gráfica 4 | Fuente: Elaboración propia, mayo 2025.**

Los resultados obtenidos en la primera pregunta del diagnóstico académico revelan las siguientes respuestas: la opción a) Heródoto, griego, fue seleccionada por el 88% de los estudiantes (22 alumnos); la opción b) Confucio, chino, no fue elegida por ningún estudiante (0%); la opción c) Tucídides, romano, fue marcada por el 8% de los estudiantes (2 alumnos); y la opción d) Ibn Khaldun, árabe, fue la respuesta del 4% de los estudiantes (1 alumno). Estos resultados iniciales sugieren que una amplia mayoría del grupo identifica correctamente a Heródoto como el "Padre de la Historia" y su pertenencia a la civilización griega. Sin embargo, se observa una minoría que presenta confusión con otras figuras históricas y civilizaciones.



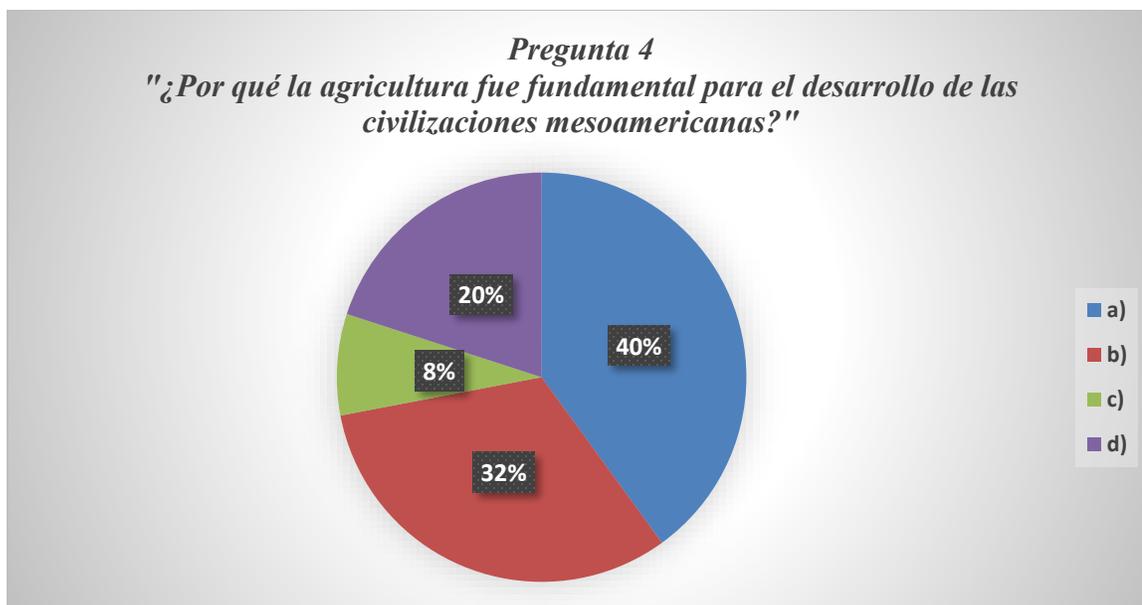
**Gráfica 5 | Fuente: Elaboración propia, mayo 2025.**

Los resultados obtenidos en la segunda pregunta del diagnóstico académico arrojan las siguientes respuestas: la opción a) Prehispánica, Virreinal, Independiente, Revolucionaria, Contemporánea fue seleccionada por el 28% de los estudiantes (7 alumnos); la opción b) Virreinal, Prehispánica, Independencia, Posrevolucionaria, Revolución Mexicana fue elegida también por el 28% de los estudiantes (7 alumnos); la opción c) Independencia, Prehispánica, Virreinal, Revolución Mexicana, Posrevolucionaria fue marcada por el 24% de los estudiantes (6 alumnos); y la opción d) Prehispánica, Independencia, Virreinal, Revolución Mexicana, Posrevolucionaria fue la respuesta del 20% de los estudiantes (5 alumnos). Estos resultados revelan una distribución equitativa de respuestas entre las diferentes opciones, lo que indica una comprensión diversa y, en muchos casos, errónea del orden cronológico de las etapas de la historia de México dentro del grupo.



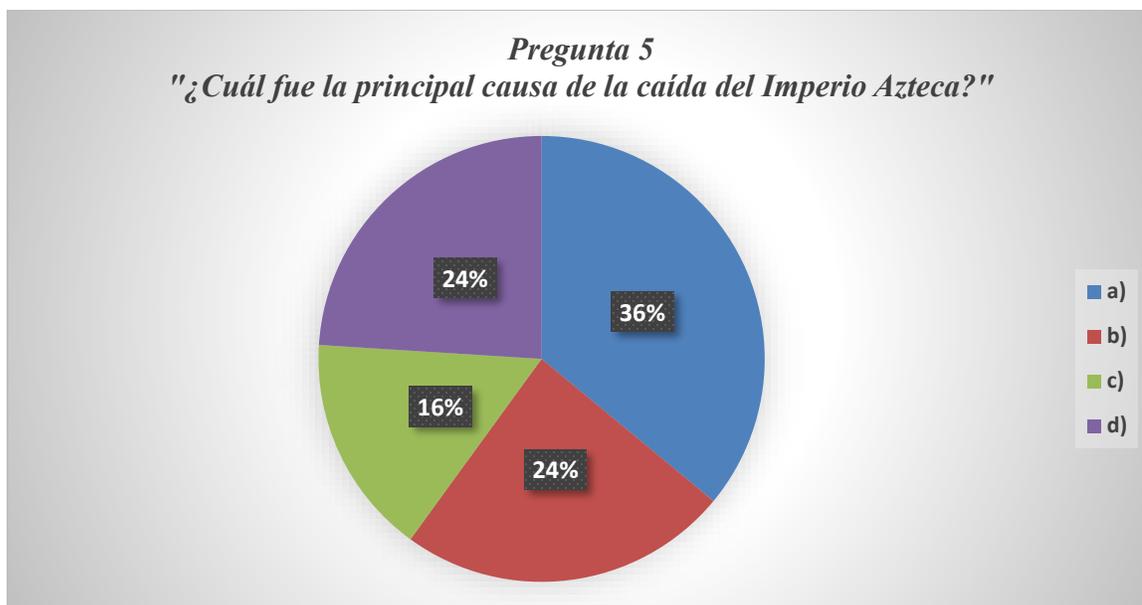
**Gráfica 6 | Fuente: Elaboración propia, mayo 2025.**

Los resultados de la tercera pregunta del diagnóstico académico muestran las siguientes respuestas: la opción a) Construcción de pirámides fue seleccionada por el 52% de los estudiantes (13 alumnos); la opción b) Desarrollo de un sistema de escritura fue elegida por el 24% de los estudiantes (6 alumnos); la opción c) Uso de la rueda en la elaboración de herramientas fue marcada por el 12% de los estudiantes (3 alumnos); y la opción d) Creencia en múltiples dioses fue la respuesta del 12% de los estudiantes (3 alumnos). Estos datos sugieren que más de la mitad del grupo identifica correctamente la construcción de pirámides como una característica común, mientras que existe una dispersión errónea entre las opciones restantes, indicando que existen diversas ideas equivocadas entre los estudiantes sobre cuáles características *no* eran comunes en las civilizaciones mesoamericanas, distribuyéndose las respuestas incorrectas entre el desarrollo de la escritura, el uso de la rueda y la creencia en múltiples dioses.



**Gráfica 7 | Fuente: Elaboración propia, mayo 2025.**

Los resultados de la cuarta pregunta del diagnóstico académico arrojan las siguientes respuestas: la opción a) Permitió el sedentarismo y la formación de ciudades fue seleccionada por el 40% de los estudiantes (10 alumnos); la opción b) Facilitó la caza y la recolección de alimentos fue elegida por el 32% de los estudiantes (8 alumnos); la opción c) Hizo posible el comercio a larga distancia fue marcada por el 8% de los estudiantes (2 alumnos); y la opción d) Favoreció el desarrollo de la ganadería fue la respuesta del 20% de los estudiantes (5 alumnos). Estos resultados indican que, si bien una proporción importante del grupo reconoce la relación entre la agricultura y el sedentarismo, existe una comprensión diversa y parcialmente errónea sobre el papel fundamental de la agricultura en el desarrollo de las civilizaciones mesoamericanas, con un número considerable de estudiantes inclinándose por opciones que describen actividades relacionadas, pero no centrales al impacto de la agricultura.



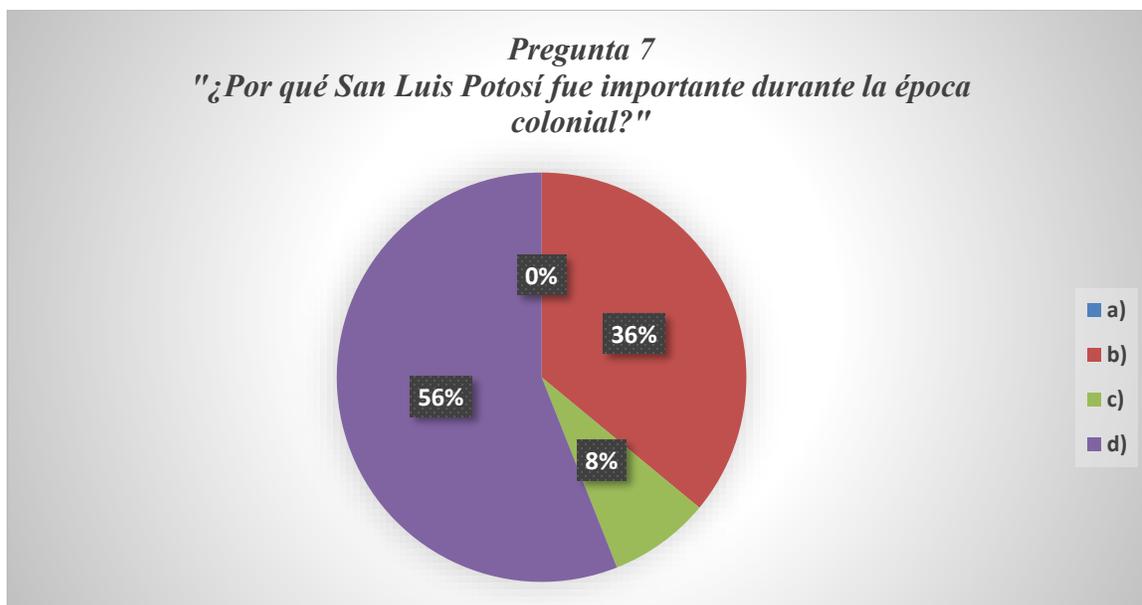
**Gráfica 8 | Fuente: Elaboración propia, mayo 2025.**

Los resultados de la quinta pregunta del diagnóstico académico revelan las siguientes respuestas: la opción a) Una gran sequía que provocó hambruna fue seleccionada por el 36% de los estudiantes (9 alumnos); la opción b) Una epidemia de viruela que debilitó a los indígenas fue elegida por el 24% de los estudiantes (6 alumnos); la opción c) Una rebelión interna entre los diferentes grupos indígenas fue marcada por el 16% de los estudiantes (4 alumnos); y la opción d) La superioridad militar de los españoles y sus aliados indígenas fue la respuesta del 24% de los estudiantes (6 alumnos). Estos resultados muestran una distribución de opiniones sobre la principal causa de la caída del Imperio Azteca, sin una respuesta que alcance una mayoría clara. Se observa que un porcentaje significativo de estudiantes identifica la sequía como la causa principal, mientras que la epidemia de viruela y la superioridad militar española son consideradas por un mismo número de alumnos como el factor determinante.



**Gráfica 9 | Fuente: Elaboración propia, mayo 2025.**

Los resultados de la sexta pregunta del diagnóstico académico arrojan las siguientes respuestas: la opción a) Un enriquecimiento cultural y económico fue seleccionada por el 36% de los estudiantes (9 alumnos); la opción b) La preservación de sus tradiciones y costumbres fue elegida por el 20% de los estudiantes (5 alumnos); la opción c) La pérdida de sus tierras y la imposición de una nueva religión fue marcada por el 40% de los estudiantes (10 alumnos); y la opción d) El desarrollo de una sociedad igualitaria fue la respuesta del 4% de los estudiantes (1 alumno). Estos resultados indican que la opción que describe la pérdida de tierras y la imposición religiosa es la más reconocida por el grupo como una consecuencia de la conquista española, aunque un porcentaje considerable aún percibe la conquista como un proceso de enriquecimiento cultural y económico.



**Gráfica 10 | Fuente: Elaboración propia, mayo 2025.**

Los resultados de la séptima pregunta del diagnóstico académico revelan las siguientes respuestas: la opción a) Por sus playas no fue seleccionada por ningún estudiante (0%); la opción b) Por sus minas de oro y plata fue elegida por el 36% de los estudiantes (9 alumnos); la opción c) Por su clima cálido fue marcada por el 8% de los estudiantes (2 alumnos); y la opción d) Por su agricultura fue la respuesta del 56% de los estudiantes (14 alumnos). Estos resultados sugieren que la mayoría del grupo identifica la agricultura como la principal razón de la importancia de San Luis Potosí durante la época colonial, aunque una porción significativa también reconoce la importancia de sus minas de oro y plata.



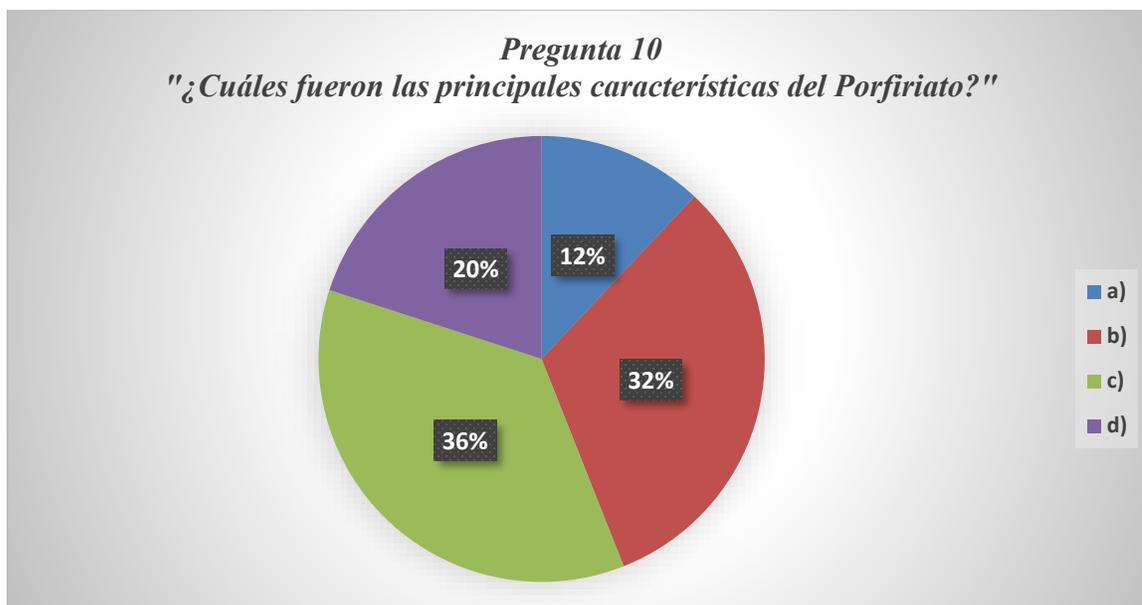
**Gráfica 11 | Fuente: Elaboración propia, mayo 2025.**

Los resultados de la octava pregunta del diagnóstico académico arrojan las siguientes respuestas: la opción a) La defensa de los derechos de los indígenas fue seleccionada por el 40% de los estudiantes (10 alumnos); la opción b) El deseo de acabar con la esclavitud fue elegida también por el 40% de los estudiantes (10 alumnos); la opción c) La búsqueda de mayor poder político y económico fue marcada por el 16% de los estudiantes (4 alumnos); y la opción d) La defensa de la religión católica fue la respuesta del 4% de los estudiantes (1 alumno). Estos resultados muestran una distribución igualitaria entre las dos primeras opciones, sugiriendo que una parte importante del grupo considera la defensa de los derechos indígenas y el deseo de abolir la esclavitud como los principales motivos de los criollos para unirse a la Independencia, mientras que una minoría identifica la búsqueda de poder político y económico como el factor primordial.



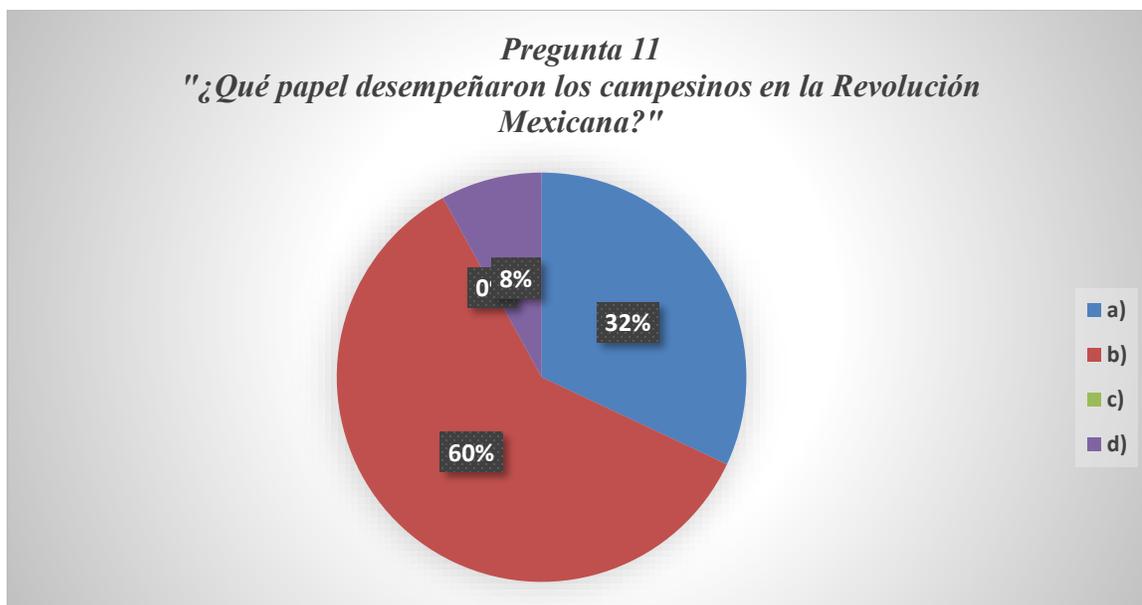
**Gráfica 12 | Fuente: Elaboración propia, mayo 2025.**

Los resultados de la novena pregunta del diagnóstico académico revelan las siguientes respuestas: la opción a) La unidad nacional y la estabilidad política fue seleccionada por el 32% de los estudiantes (8 alumnos); la opción b) La abundancia de recursos naturales fue elegida por el 20% de los estudiantes (5 alumnos); la opción c) El apoyo de las potencias europeas fue marcada por el 16% de los estudiantes (4 alumnos); y la opción d) La falta de población fue la respuesta también del 32% de los estudiantes (8 alumnos). Estos resultados indican que una proporción similar de estudiantes identifica la unidad nacional y la estabilidad política, así como la falta de población, como desafíos principales del México independiente. Se observa una menor proporción que señala la abundancia de recursos naturales y el apoyo de las potencias europeas como desafíos relevantes.



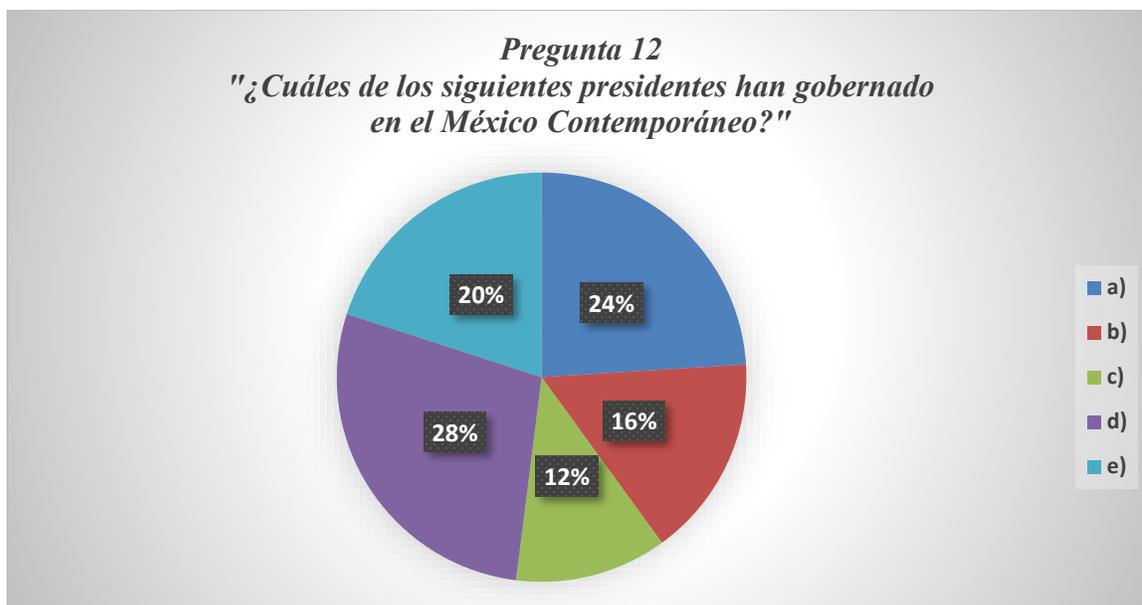
**Gráfica 13 | Fuente: Elaboración propia, mayo 2025.**

Los resultados de la décima pregunta del diagnóstico académico arrojan las siguientes respuestas: la opción a) La igualdad social, la democracia y el desarrollo económico fue seleccionada por el 12% de los estudiantes (3 alumnos); la opción b) La concentración del poder en pocas manos, el autoritarismo y el progreso económico fue elegida por el 32% de los estudiantes (8 alumnos); la opción c) La revolución social, la justicia y la libertad fue marcada por el 36% de los estudiantes (9 alumnos); y la opción d) La inestabilidad política, la pobreza y el atraso fue la respuesta del 20% de los estudiantes (5 alumnos). Estos resultados sugieren que una proporción importante del grupo identifica la revolución social, la justicia y la libertad como las principales características del Porfiriato, aunque una cantidad considerable también señala la concentración del poder, el autoritarismo y el progreso económico.



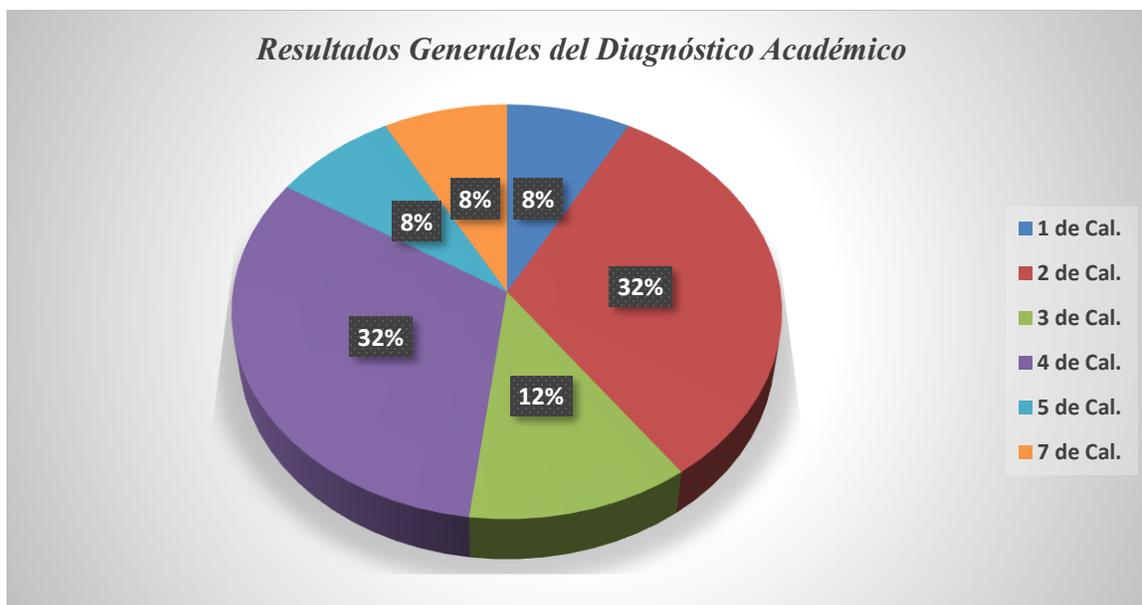
**Gráfica 14 | Fuente: Elaboración propia, mayo 2025.**

Los resultados de la undécima y penúltima pregunta del diagnóstico académico revelan las siguientes respuestas: la opción a) Fueron aliados de los porfiristas fue seleccionada por el 32% de los estudiantes (8 alumnos); la opción b) Lucharon por la tierra y mejores condiciones de vida fue elegida por el 60% de los estudiantes (15 alumnos); la opción c) Apoyaron al gobierno para mantener el orden no fue seleccionada por ningún estudiante (0%); y la opción d) No participaron en el conflicto fue la respuesta del 8% de los estudiantes (2 alumnos). Estos resultados indican que la mayoría del grupo reconoce el papel fundamental de los campesinos en la Revolución Mexicana como luchadores por la tierra y mejores condiciones de vida.



**Gráfica 15 | Fuente: Elaboración propia, mayo 2025.**

Los resultados de la duodécima y última pregunta del diagnóstico académico arrojan las siguientes respuestas: la opción a) Vicente Fox Quesada fue seleccionada por el 24% de los estudiantes (6 alumnos); la opción b) Felipe Calderón Hinojosa fue elegida por el 16% de los estudiantes (4 alumnos); la opción c) Enrique Peña Nieto fue marcada por el 12% de los estudiantes (3 alumnos); la opción d) Andrés Manuel López Obrador fue la respuesta del 28% de los estudiantes (7 alumnos); y la opción e) Todos los anteriores fue seleccionada por el 20% de los estudiantes (5 alumnos). Estos resultados indican que una proporción importante del grupo identifica correctamente a Andrés Manuel López Obrador como un presidente del México Contemporáneo, seguido de Vicente Fox Quesada. Sin embargo, un porcentaje considerable también eligió la opción que incluía a todos los presidentes mencionados, lo que sugiere un conocimiento parcial o una falta de certeza sobre el periodo de gobierno de cada uno.



**Gráfica 16 | Fuente: Elaboración propia, mayo 2025.**

Finalmente, los resultados generales del diagnóstico académico aplicado al grupo 1ºE revelan la siguiente distribución de calificaciones: el 8% (2 alumnos) obtuvo una calificación de 1; el 32% (8 alumnos) obtuvo una calificación de 2; el 12% (3 alumnos) obtuvo una calificación de 3; el 32% (8 alumnos) obtuvo una calificación de 4; el 8% (2 alumnos) obtuvo una calificación de 5; y el 8% (2 alumnos) obtuvo una calificación de 7. Esta distribución indica una concentración de calificaciones en los rangos bajos y medios, con una proporción significativa de estudiantes obteniendo calificaciones de 2 y 4. Se observa un número reducido de estudiantes en los extremos inferior y superior de la escala de calificación. *El promedio general del grupo es de 3.32.*

### **2.2.2 Conclusiones del Diagnóstico Académico**

En conclusión, el análisis de las respuestas al diagnóstico académico, revelan un nivel de comprensión y retención históricos que varía significativamente entre los contenidos evaluados. Si bien se observa un reconocimiento adecuado de ciertos conceptos fundamentales, como la

identidad del "Padre de la Historia" y el papel de los campesinos en la Revolución Mexicana, los resultados generales evidencian una falta de comprensión consistente de contenidos históricos clave.

La distribución de respuestas en preguntas sobre la secuencia de las etapas de la historia de México, las características distintivas de las civilizaciones mesoamericanas, las causas y consecuencias de eventos trascendentales como la Conquista y la Independencia, así como las particularidades del Porfiriato, demuestran una comprensión superficial y, en muchos casos, errónea de la información histórica. La dispersión de respuestas incorrectas y la falta de una mayoría clara en varias preguntas cruciales subrayan esta deficiencia en la asimilación y retención de conocimientos históricos fundamentales.

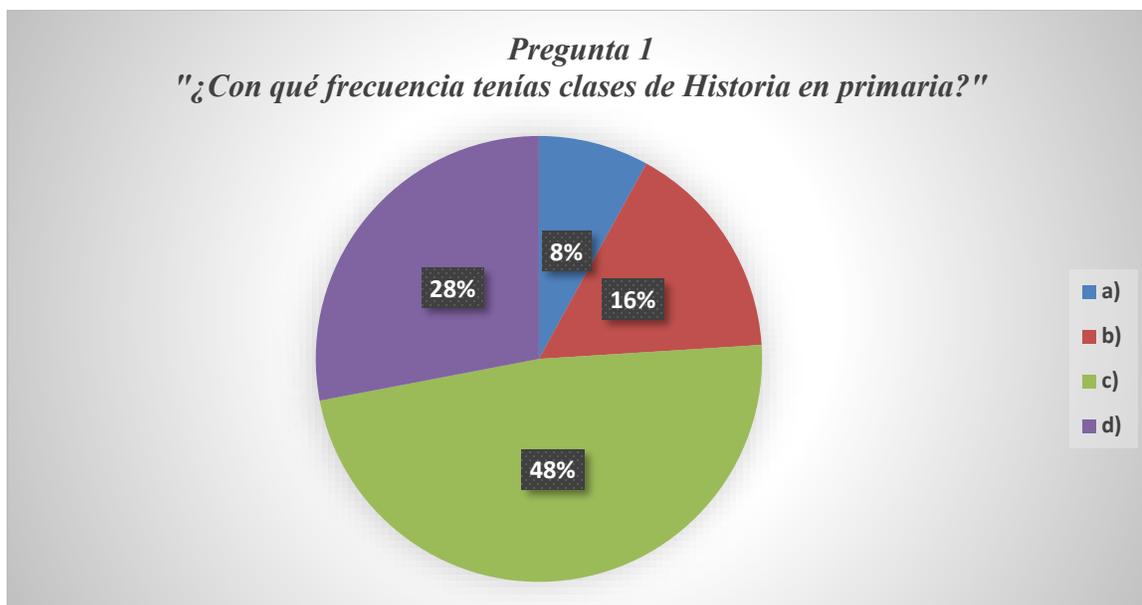
Los resultados generales de las calificaciones, con una concentración en los rangos bajos y medios, corroboran esta falta de comprensión profunda de los contenidos históricos evaluados. En este sentido, se hace énfasis en la necesidad de abordar esta carencia de comprensión histórica a través de estrategias pedagógicas que fomenten un aprendizaje situado, la conexión entre eventos y procesos históricos, y el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico para una mejor retención y aplicación del conocimiento histórico.

### **2.2.3 Resultados Generales del Diagnóstico de la Problemática**

El diagnóstico de la problemática se diseñó con la finalidad de indagar en la experiencia retrospectiva de los 25 estudiantes del 1ºE, con respecto a la carga horaria y las dinámicas de enseñanza de la asignatura de Historia durante su educación primaria. Partiendo de la observación inicial de ciertas dificultades en la comprensión de contenidos históricos evidenciadas en un diagnóstico académico previo, el objetivo principal de este diagnóstico de la problemática es explorar si la cantidad de tiempo asignado a esta disciplina en la etapa formativa anterior pudo

haber influido en el nivel de retención y comprensión actual de los alumnos. La relevancia de esta indagación radica en la importancia de construir una base sólida de conocimientos históricos desde la educación básica, que permita a los estudiantes desarrollar un pensamiento crítico sobre el pasado, comprender el presente y proyectarse hacia el futuro. Una exposición limitada o una enseñanza superficial de la historia en la primaria podría generar lagunas conceptuales y una falta de interés que se manifiestan en niveles posteriores.

Para llevar a cabo este diagnóstico de la problemática, se aplicó un cuestionario de 10 preguntas específicas al grupo de 25 estudiantes, abordando diversos aspectos relacionados con sus experiencias en las clases de Historia en primaria (**VER ANEXO 3**). Las preguntas se centraron en la frecuencia y duración de las sesiones, los temas que recuerdan haber abordado, las actividades pedagógicas predominantes, los materiales de estudio utilizados y, fundamentalmente, su percepción sobre si el tiempo dedicado a la asignatura fue suficiente para lograr una comprensión significativa y despertar un interés genuino por el estudio del pasado. Los datos recopilados a través de este instrumento diagnóstico buscan ofrecer una visión detallada de las condiciones en las que estos 25 estudiantes se acercaron por primera vez al estudio y aprendizaje de la Historia. El análisis de sus respuestas permitirá identificar posibles patrones o tendencias que sugieran una correlación entre la carga horaria, las metodologías empleadas en la primaria y el nivel de comprensión histórica que manifiestan actualmente al ingresar a la educación secundaria. Esta comprensión detallada de la problemática se considera un paso fundamental para diseñar estrategias pedagógicas más efectivas en el presente, que busquen fortalecer el aprendizaje de la Historia y subsanar posibles deficiencias originadas en etapas educativas previas.



**Gráfica 17 | Fuente: Elaboración propia, mayo 2025.**

Los resultados de la primera pregunta del diagnóstico de la problemática revelan las siguientes respuestas: la opción a) Diario fue seleccionada por el 8% de los estudiantes (2 alumnos); la opción b) 3 veces por semana fue elegida por el 16% de los estudiantes (4 alumnos); la opción c) 2 veces por semana fue marcada por el 48% de los estudiantes (12 alumnos); y la opción d) 1 vez por semana fue la respuesta del 28% de los estudiantes (7 alumnos). Estos datos sugieren que la mayoría de los estudiantes del grupo 1ºE tenían clases de historia en primaria dos veces por semana, seguido por un grupo considerable que solo tenía historia una vez por semana. Una minoría tuvo clases diarias o tres veces por semana.



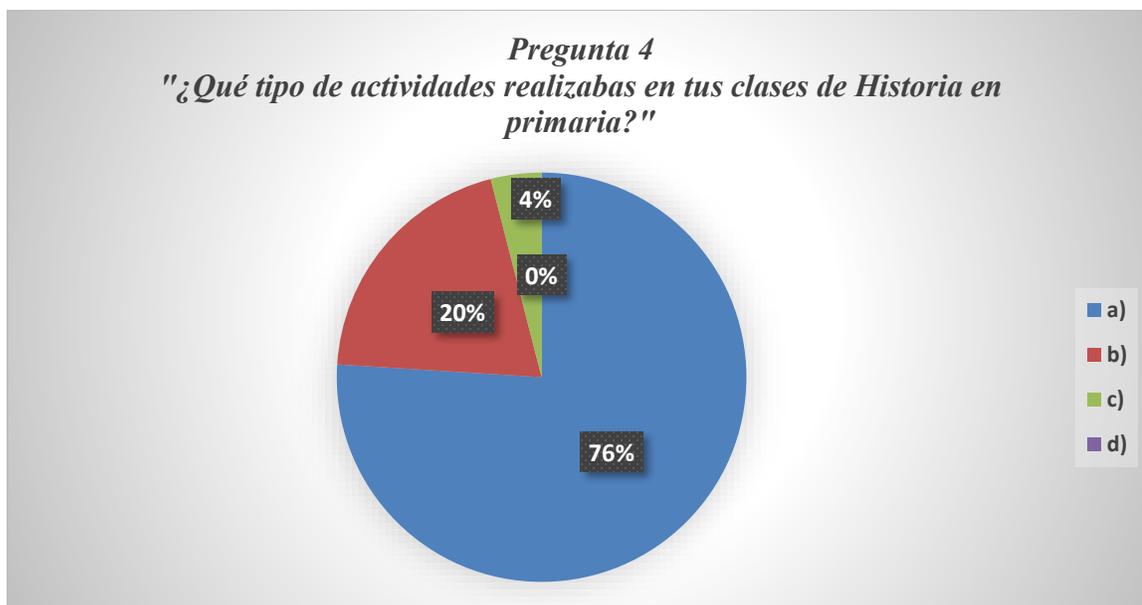
**Gráfica 18 | Fuente: Elaboración propia, mayo 2025.**

Los resultados de la segunda pregunta del diagnóstico de la problemática arrojan las siguientes respuestas: la opción a) Menos de 30 minutos fue seleccionada por el 28% de los estudiantes (7 alumnos); la opción b) De 30 a 45 minutos fue elegida por el 40% de los estudiantes (10 alumnos); la opción c) De 45 a 60 minutos fue marcada por el 20% de los estudiantes (5 alumnos); y la opción d) Más de 60 minutos fue la respuesta del 12% de los estudiantes (3 alumnos). Estos datos indican que la duración más común de las clases de historia en primaria para este grupo de estudiantes se encontraba entre 30 y 45 minutos, seguido por una proporción considerable que experimentó clases de menos de 30 minutos. Una minoría tuvo clases que duraban entre 45 y 60 minutos o más de 60 minutos.



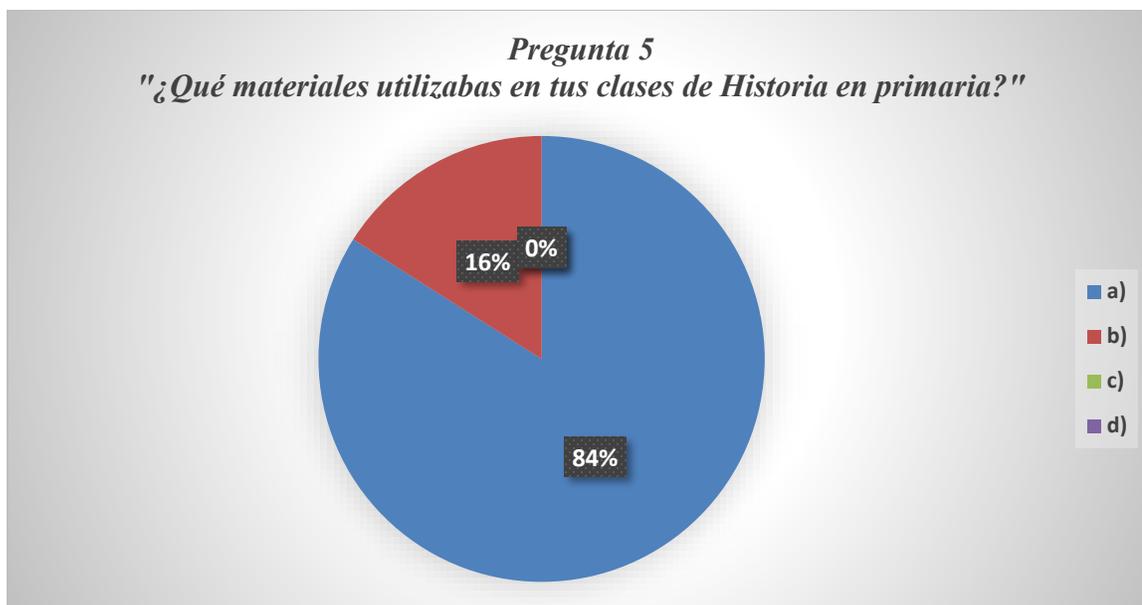
**Gráfica 19 | Fuente: Elaboración propia, mayo 2025.**

Los resultados de la tercera pregunta del diagnóstico de la problemática revelan las siguientes respuestas: la opción a) Principalmente temas de Historia de México fue seleccionada por el 80% de los estudiantes (20 alumnos); la opción b) Principalmente temas de Historia Universal fue elegida por el 16% de los estudiantes (4 alumnos); la opción c) Ambos temas por igual fue marcada por el 4% de los estudiantes (1 alumno); y la opción d) Otros (especifique) no fue seleccionada por ningún estudiante (0 alumnos). Estos datos sugieren una clara tendencia en la primaria de estos estudiantes hacia el abordaje principal de temas relacionados con la Historia de México, con una menor atención dedicada a la Historia Universal.



**Gráfica 20 | Fuente: Elaboración propia, mayo 2025.**

Los resultados de la cuarta pregunta del diagnóstico de la problemática arrojan las siguientes respuestas: la opción a) Lecturas y resúmenes fue seleccionada por el 76% de los estudiantes (19 alumnos); la opción b) Trabajos en equipo (exposiciones y proyectos) fue elegida por el 20% de los estudiantes (5 alumnos); la opción c) Visitas a museos y juegos fue marcada por el 4% de los estudiantes (1 alumno); y la opción d) Otras (especifique) no fue seleccionada por ningún estudiante (0 alumnos). Estos datos indican una marcada predominancia de actividades basadas en la lectura y la elaboración de resúmenes en las clases de historia durante la primaria de estos estudiantes, con una menor frecuencia de trabajos en equipo y una participación casi nula en actividades como visitas a museos o juegos relacionados con la materia.



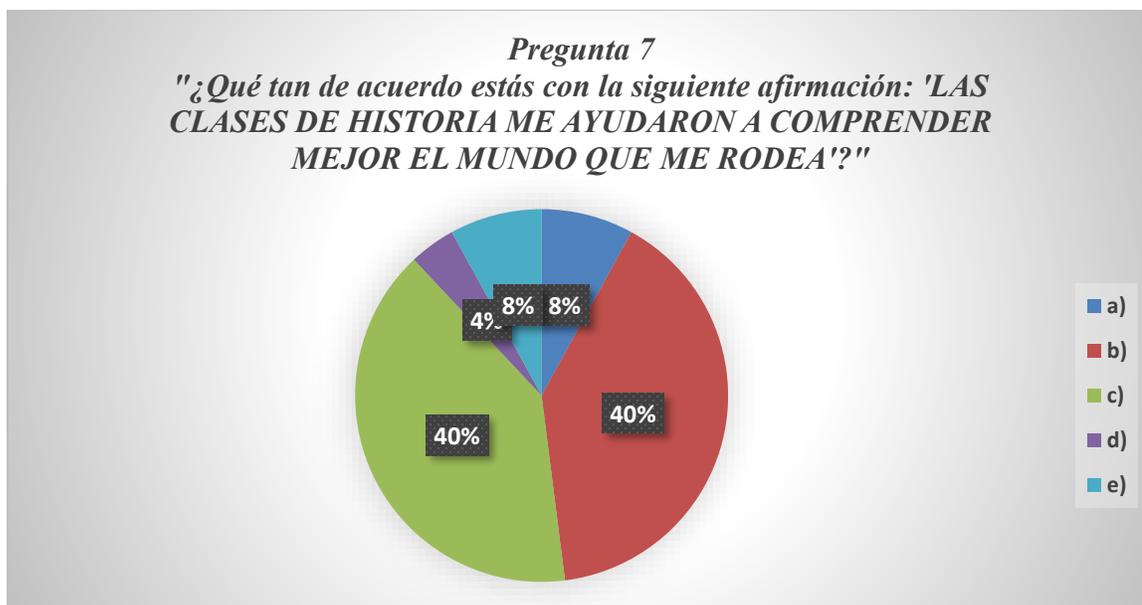
**Gráfica 21 | Fuente: Elaboración propia, mayo 2025.**

Los resultados de la quinta pregunta del diagnóstico de la problemática revelan las siguientes respuestas: la opción a) Libro de texto gratuito y cuaderno fue seleccionada por el 84% de los estudiantes (21 alumnos); la opción b) Materiales gráficos (mapas, líneas del tiempo, infografías, imágenes) fue elegida por el 16% de los estudiantes (4 alumnos); la opción c) Recursos tecnológicos (computadoras, videos, presentaciones digitales) no fue seleccionada por ningún estudiante (0 alumnos); y la opción d) Otros (especifique) tampoco fue seleccionada por ningún estudiante (0 alumnos). Estos datos sugieren una dependencia casi exclusiva del libro de texto gratuito y el cuaderno como materiales principales en las clases de historia durante la primaria de estos estudiantes, con un uso muy limitado de materiales gráficos y una ausencia total de recursos tecnológicos.



**Gráfica 22 | Fuente: Elaboración propia, mayo 2025.**

Los resultados de la sexta pregunta del diagnóstico de la problemática arrojan las siguientes respuestas: la opción a) Entender los conceptos básicos fue seleccionada por el 48% de los estudiantes (12 alumnos); la opción b) Desarrollar el interés por la historia fue elegida por el 16% de los estudiantes (4 alumnos); la opción c) Relacionar la historia con el presente fue marcada por el 16% de los estudiantes (4 alumnos); la opción d) Todas las anteriores fue la respuesta del 8% de los estudiantes (2 alumnos); y la opción e) Ninguna de las anteriores fue seleccionada por el 12% de los estudiantes (3 alumnos). Estos datos sugieren que casi la mitad de los estudiantes considera que el tiempo dedicado a la historia en primaria fue suficiente para entender los conceptos básicos. Sin embargo, un porcentaje considerable cree que no fue suficiente para desarrollar interés en la materia o para relacionarla con el presente. Una minoría siente que el tiempo fue suficiente para todos los aspectos mencionados o para ninguno de ellos.



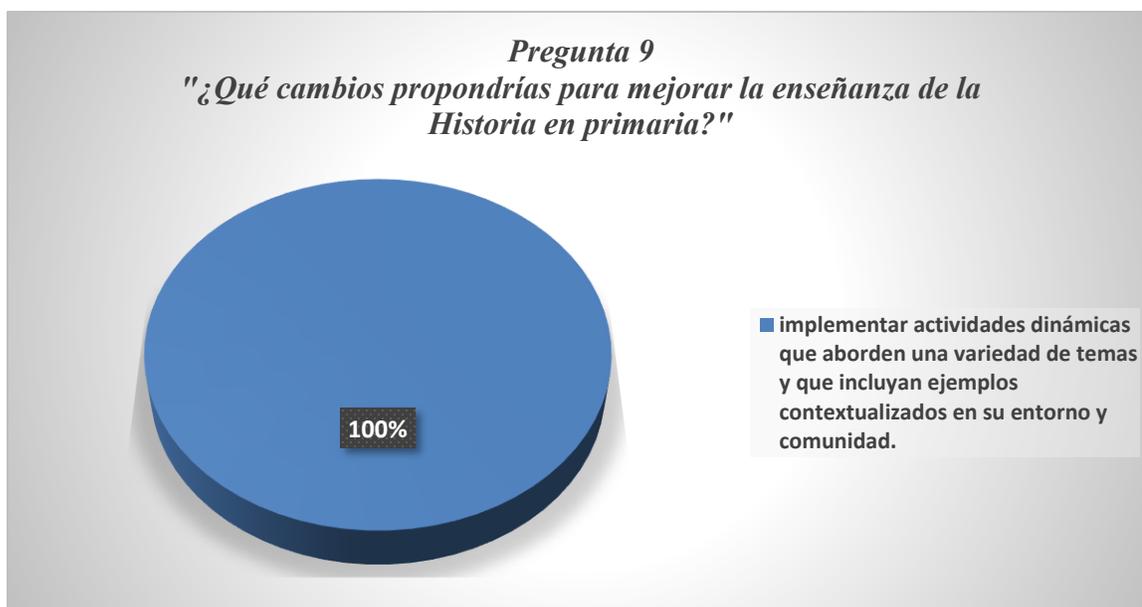
**Gráfica 23 | Fuente: Elaboración propia, mayo 2025.**

Los resultados de la séptima pregunta del diagnóstico de la problemática revelan las siguientes respuestas: la opción a) Totalmente de acuerdo fue seleccionada por el 8% de los estudiantes (2 alumnos); la opción b) De acuerdo fue elegida por el 40% de los estudiantes (10 alumnos); la opción c) Ni de acuerdo ni en desacuerdo fue marcada por el 40% de los estudiantes (10 alumnos); la opción d) En desacuerdo fue la respuesta del 4% de los estudiantes (1 alumno); y la opción e) Totalmente en desacuerdo fue seleccionada por el 8% de los estudiantes (2 alumnos). Estos datos indican una división en las opiniones del grupo. Si bien una proporción importante (48%) expresa estar de acuerdo o totalmente de acuerdo con que las clases de historia les ayudaron a comprender mejor el mundo, un porcentaje similar (48%) se muestra neutral o en desacuerdo con esta afirmación.



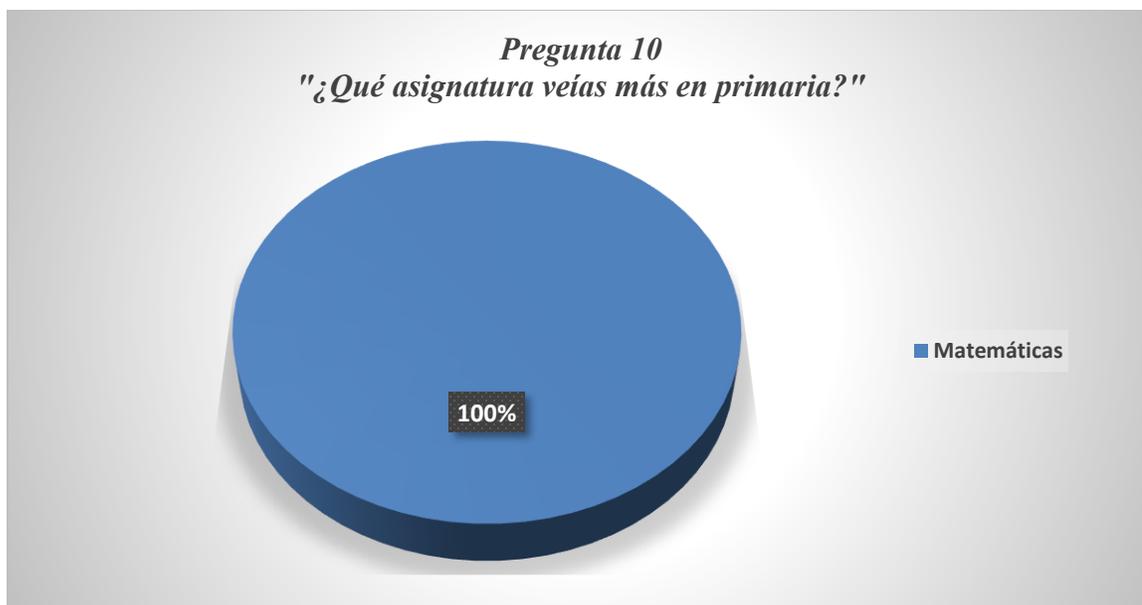
**Gráfica 24 | Fuente: Elaboración propia, mayo 2025.**

Los resultados de la octava pregunta del diagnóstico de la problemática arrojan las siguientes respuestas: la opción a) Muy importante fue seleccionada por el 20% de los estudiantes (5 alumnos); la opción b) Importante fue elegida por el 68% de los estudiantes (17 alumnos); la opción c) Poco importante fue marcada por el 12% de los estudiantes (3 alumnos); y la opción d) Nada importante no fue seleccionada por ningún estudiante (0 alumnos). Estos datos sugieren que la gran mayoría de los estudiantes del grupo 1ºE considera que la asignatura de Historia es importante o muy importante, según su experiencia en la educación primaria. Una minoría la percibe como poco importante, y ninguno la considera nada importante.



**Gráfica 25 | Fuente: Elaboración propia, mayo 2025.**

En relación a la novena y penúltima pregunta del diagnóstico de la problemática, las y los 25 estudiantes coincidieron en señalar la necesidad de implementar *actividades dinámicas que aborden una variedad de temas y que incluyan ejemplos contextualizados en su entorno y comunidad*. Esta respuesta unánime subraya el deseo del alumnado por una enseñanza de la historia situada; activa, participativa y relevante para su realidad cotidiana.



**Gráfica 26 | Fuente: Elaboración propia, mayo 2025.**

En relación a la décima y última pregunta del diagnóstico de la problemática, las y los 25 estudiantes concordaron unánimemente en señalar a la asignatura de Matemáticas. Esta respuesta confirma la tendencia previamente evidenciada en las respuestas sobre la frecuencia y duración de las clases de historia, de una menor exposición a la asignatura de Historia durante su educación primaria en comparación con otras áreas del conocimiento. La centralidad de Matemáticas en su experiencia primaria podría haber limitado el tiempo y la atención dedicados al desarrollo de la comprensión histórica.

#### **2.2.4 Conclusiones del Diagnóstico de la Problemática**

En conclusión, el análisis de las respuestas del diagnóstico de la problemática, revelan en los datos recopilados una perspectiva sobre los posibles factores que contribuyeron al nivel de comprensión y retención históricos identificado previamente en el diagnóstico académico.

Las respuestas de este diagnóstico sugieren una exposición limitada a la asignatura de

Historia durante la educación primaria del alumnado, evidenciada por la frecuencia de clases predominantemente de dos veces por semana o incluso una vez por semana, y una duración que en muchos casos no superaba los 45 minutos. Además, el enfoque principal en los contenidos abordados se centró en la Historia de México, con una menor exploración de la Historia Universal.

Las actividades realizadas por el alumnado durante la educación primaria se caracterizaron mayormente por ser lecturas y resúmenes, con una escasa implementación de metodologías más dinámicas y participativas como trabajos en equipo, visitas a museos o juegos. Los materiales de estudio se limitaron principalmente al libro de texto gratuito y el cuaderno de la asignatura, con una ausencia notable de recursos gráficos y tecnológicos.

La percepción del alumnado sobre el tiempo dedicado a la historia en primaria revela que, si bien algunos consideran que fue suficiente para entender los conceptos básicos, una proporción significativa no lo cree así, especialmente en lo referente al desarrollo del interés por la materia y su conexión con el presente. Aunque la mayoría reconoce la importancia de la historia, las respuestas sobre su impacto en la comprensión del mundo circundante son diversas, con una parte considerable mostrando neutralidad o desacuerdo.

Finalmente, la unánime sugerencia de implementar actividades dinámicas y contextualizadas en su entorno para mejorar la enseñanza de la historia en primaria, junto con la clara identificación de Matemáticas como la asignatura con mayor presencia horaria, refuerza la inferencia de que la limitada carga horaria, la metodología predominante y el enfoque de los contenidos en la primaria podrían haber contribuido a la falta de una comprensión profunda de los contenidos históricos observada en el diagnóstico académico. Estos hallazgos sugieren la necesidad de revisar y fortalecer la enseñanza de la historia desde los niveles básicos para construir una base sólida para aprendizajes posteriores.

### **2.3 Descripción y Focalización de la Problemática**

Durante el inicio de la práctica docente en el grupo 1ºE surgió una observación significativa a partir del diálogo cotidiano con el alumnado: varios estudiantes manifestaron que, durante su educación primaria, la asignatura de Historia no fue impartida con regularidad o no tuvo la misma relevancia que otras materias. Esta situación despertó mi inquietud, ya que plantea una posible desconexión con contenidos fundamentales para la formación crítica y ciudadana de las y los estudiantes.

Para comprender con mayor profundidad esta situación, se aplicaron dos instrumentos diagnósticos. El primero de ellos fue un diagnóstico académico, diseñado con base en los aprendizajes esperados del libro de texto oficial “México, grandeza y diversidad” de la Nueva Escuela Mexicana. A través de este instrumento se buscó evaluar el nivel de comprensión y retención de contenidos históricos vistos en la educación primaria. Los resultados indicaron un dominio muy limitado de los conceptos clave: si bien algunos estudiantes reconocieron figuras y hechos puntuales, como al “Padre de la Historia” o ciertos actores de la Revolución Mexicana, en general se evidenció una comprensión superficial y fragmentada de los procesos históricos. La dispersión de respuestas incorrectas, así como la baja concentración de aciertos en preguntas sobre las etapas de la historia de México, las Culturas Mesoamericanas, la Conquista o el Porfiriato, reflejan una escasa asimilación de los contenidos históricos esenciales. Las calificaciones obtenidas se concentraron mayormente en rangos bajos y medios, lo cual refuerza esta observación.

Ante estos hallazgos, se aplicó un segundo diagnóstico orientado a indagar las condiciones bajo las cuales el alumnado cursó la asignatura de Historia en la educación primaria. Este diagnóstico reveló que muchos estudiantes recibían clases de Historia solo una o dos veces por semana, con sesiones que generalmente no superaban los 45 minutos. Las actividades comunes

eran lecturas y resúmenes, con escasa presencia de dinámicas participativas, recursos gráficos o estrategias didácticas que facilitaran el aprendizaje significativo, así como el desarrollo del pensamiento crítico, analítico y reflexivo ante los acontecimientos, hechos y procesos históricos. Además, los estudiantes señalaron que la Historia Universal fue poco abordada, enfocándose casi exclusivamente en la Historia de México.

A nivel perceptivo, una parte considerable del grupo expresó que el tiempo y la forma en que se enseñaba la historia no fueron suficientes para despertar su interés por la asignatura ni para conectar sus contenidos con la vida cotidiana. Si bien reconocen la importancia de la asignatura, muchos no logran identificar cómo ésta influye en su comprensión del presente.

En conjunto, los resultados de ambos diagnósticos permiten focalizar la problemática desde dos dimensiones interrelacionadas: por un lado, la limitada comprensión de los contenidos históricos por parte del alumnado; y por otro, la deficiente carga horaria, metodología poco dinámica y escasez de recursos didácticos durante la enseñanza de la Historia en la educación primaria. Estos elementos, en su conjunto, constituyen una problemática estructural que compromete la formación integral del estudiantado, especialmente en lo que respecta al desarrollo del pensamiento histórico y crítico. *En este sentido, la problemática específica identificada es: la falta de comprensión profunda de los contenidos históricos en el alumnado de primer grado de secundaria, derivada de una escasa carga horaria y una enseñanza poco significativa de la Historia durante la educación primaria.*

El nuevo Plan de Estudios 2022 de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) promueve un nuevo enfoque pedagógico donde

“tanto el docente como los estudiantes motivan el aprendizaje situado; propician la duda, la curiosidad y el deseo por aprender sobre temas relevantes para su vida personal y colectiva... con el fin de provocar el aprendizaje experiencial y situado donde en su conjunto, tendrán la colaboración de los diferentes actores involucrados” (SEP, 2023).

Por tanto, con base en mi experiencia durante la práctica profesional y en concordancia con los principios del plan de estudios vigente, se plantea atender esta problemática mediante la implementación de estrategias didácticas centradas en el aprendizaje situado. Este enfoque permitirá vincular los contenidos históricos con el contexto y la realidad del alumnado, favoreciendo así una comprensión más significativa, crítica y contextualizada del pasado.

## **2.4 Pregunta de Investigación**

- ¿De qué manera el uso de estrategias de aprendizaje situado puede mejorar la comprensión de los contenidos históricos en los estudiantes de primer grado de secundaria?

## **2.5 Objetivos del Plan de Acción: General y Específicos**

### **2.5.1 Objetivo General**

- Diseñar e implementar estrategias de aprendizaje situado para mejorar la comprensión de los contenidos históricos en estudiantes de primer grado de secundaria.

### **2.5.2 Objetivos Específicos**

- Describir las estrategias de aprendizaje situado implementadas durante la práctica profesional, destacando su aplicación en el aula.
- Analizar los cambios en el desempeño de los estudiantes antes y después de la implementación de las estrategias de aprendizaje situado.
- Identificar las percepciones de los estudiantes sobre el uso de estrategias de aprendizaje situado en la disciplina de Historia.

## 2.6 Argumentación Teórica del Plan de Acción

El enfoque del aprendizaje situado ha cobrado relevancia en los últimos años por su propuesta de vincular el proceso educativo con contextos reales, significativos y culturalmente relevantes para los estudiantes. Este enfoque se distancia de las visiones tradicionalmente cognitivistas, centradas en la transmisión de conocimientos descontextualizados, para proponer una perspectiva en la que el saber se construye en interacción con el entorno y las prácticas sociales.

El enfoque del aprendizaje situado fue planteado inicialmente por Jean Lave y Etienne Wenger en la década de 1990, a partir de sus investigaciones sobre cómo las personas aprenden en contextos cotidianos y laborales. En su obra *Aprendizaje situado: participación periférica legítima*, sostienen que aprender es un proceso de incorporación progresiva a las prácticas de una comunidad, más que la simple adquisición de contenidos.

El referente principal del aprendizaje situado es la Teoría Sociocultural de Lev Vygotsky, que considera el aprendizaje como un proceso mediado por la interacción social, el lenguaje y las herramientas culturales. Para Vygotsky, el desarrollo cognitivo ocurre primero a nivel social (interpsicológico) y luego se interioriza (intrapsicológico), lo cual es congruente con la idea de que el aprendizaje tiene lugar en comunidades y mediante la participación en actividades socialmente compartidas.

El aprendizaje situado también se vincula estrechamente con el enfoque constructivista, el cual sostiene que los estudiantes construyen activamente su conocimiento a partir de experiencias previas, nuevas situaciones y la interacción con su entorno. Desde esta visión, el aprendizaje es un proceso activo, contextual y social, en el que el significado se construye más que transmitirse.

De esta manera, el aprendizaje situado se propone como un método, es decir, una ruta educativa de mediación y estrategias organizadas en cuatro momentos: 1) partir de la realidad; 2)

analizar y reflexionar; 3) resolver en común; y 4) comunicar y transferir. Según Díaz Rosales y Hernández Avendaño (2018), esta estructura metodológica permite que el conocimiento se construya a partir de situaciones reales, con una fuerte implicación social y crítica, articulando de forma coherente la teoría y la práctica (Díaz Rosales & Hernández Avendaño, 2018).

Por otra parte, el nuevo Plan de Estudios 2022 de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) promueve un nuevo enfoque pedagógico donde

“tanto el docente como los estudiantes motivan el aprendizaje situado; propician la duda, la curiosidad y el deseo por aprender sobre temas relevantes para su vida personal y colectiva... con el fin de provocar el aprendizaje experiencial y situado donde en su conjunto, tendrán la colaboración de los diferentes actores involucrados” (SEP, 2023).

Este planteamiento refuerza la importancia de crear contextos educativos vivos, significativos y colaborativos, alineados con las necesidades contemporáneas de los estudiantes y sus comunidades.

El aprendizaje situado parte de la idea de que el conocimiento no puede entenderse plenamente fuera de los contextos en los que se utiliza. Desde esta perspectiva, “el aprendizaje es un proceso de participación en comunidades de práctica, donde el conocimiento se construye en situaciones reales y con propósitos significativos” (Lave & Wenger, 1991, citado en Díaz Barriga, 2003, p. 45).

Díaz Barriga (2003) sostiene que el aprendizaje situado implica diseñar ambientes educativos que simulen o representen situaciones auténticas, es decir, “tareas o actividades que tengan sentido para el estudiante y que reproduzcan condiciones similares a las de la vida real” (p. 47). En este enfoque, el aprendizaje ocurre no solo por la recepción de información, sino por la resolución de problemas, el uso de herramientas culturales y la participación social.

El conocimiento se construye mediante la participación activa del estudiante en prácticas sociales significativas. En este sentido, el aprendizaje es un proceso social y cultural: “No

aprendemos aislados, sino que el aprendizaje tiene lugar en contextos sociales que dan sentido y dirección a lo que aprendemos” (Díaz Barriga, 2013, p. 119). De ahí que estrategias como el aprendizaje colaborativo, los proyectos interdisciplinarios y la vinculación escuela-comunidad adquieran gran importancia.

Finalmente, el modelo de aprendizaje situado propone una transformación del rol del docente, quien deja de ser un transmisor de conocimientos para convertirse en un mediador que diseña situaciones significativas de aprendizaje. Esto implica “crear experiencias de aprendizaje contextualizadas, con actividades auténticas y socialmente relevantes” (Díaz Barriga, 2003, p. 50). Además, se promueve la reflexión, el trabajo colaborativo y la transferencia de conocimientos a nuevas situaciones.

## **2.7 Intervenciones, Técnicas e Instrumentos**

Las intervenciones se organizaron conforme a las jornadas de Práctica Profesional desarrolladas durante el séptimo y octavo semestre del ciclo escolar 2024-2025. Esta estructura permitió dar seguimiento sistemático al proceso educativo, facilitando la recolección, análisis e interpretación de datos a lo largo del tiempo. A partir de esta planificación, se identificaron cinco fases que guiaron el diseño, desarrollo y evaluación de la propuesta didáctica.

Durante el séptimo semestre, se llevaron a cabo tres fases clave. La primera fase, correspondiente a la primera jornada de práctica (del lunes 19 de agosto al viernes 6 de septiembre de 2024), consistió en la contextualización con el entorno escolar y la identificación de la problemática. En esta etapa se realizó un acercamiento inicial con el grupo de 1ºE de la Escuela Secundaria General No.7 “Antonio Díaz Soto y Gama”, mediante observaciones de aula, entrevistas informales y análisis del contexto institucional. Fue así como se detectó una dificultad persistente en la comprensión de los contenidos históricos, relacionada con prácticas de enseñanza

poco significativas y una limitada carga horaria destinada a la asignatura durante la educación primaria.

La segunda fase tuvo lugar durante la segunda jornada de práctica (del lunes 7 al viernes 25 de octubre de 2024) y estuvo centrada en el diseño de los diagnósticos, tanto académico como de la problemática. En esta fase se elaboraron instrumentos para valorar el nivel de comprensión histórica del alumnado, así como sus actitudes, intereses y formas de relacionarse con la Historia. Posteriormente, la tercera fase se desarrolló en la tercera jornada (del lunes 18 de noviembre al viernes 6 de diciembre de 2024), enfocándose en la aplicación de los diagnósticos y la recolección de datos. La información obtenida permitió corroborar la existencia de la problemática detectada y sirvió como base para diseñar una propuesta pedagógica contextualizada, pertinente y ajustada a las necesidades reales del grupo.

Durante el octavo semestre, se avanzó con las dos fases finales de la intervención. La cuarta y penúltima fase, correspondiente a la cuarta jornada de práctica (del lunes 10 de febrero al viernes 7 de marzo de 2025), consistió en la planeación de la propuesta de intervención. Esta propuesta se basó en estrategias de aprendizaje situado que permitieran vincular los contenidos históricos con el entorno social de los estudiantes. Las actividades fueron diseñadas con un reflexivo y crítico, conforme a los lineamientos del Plan de Estudios 2022 de la Nueva Escuela Mexicana (NEM).

Finalmente, la quinta y última fase tuvo lugar durante la quinta jornada (del lunes 10 de marzo al viernes 4 de abril de 2025), en la que se llevó a cabo la aplicación de la propuesta de intervención. Durante este periodo se implementaron las secuencias didácticas diseñadas, se monitorearon los avances del grupo y se recolectaron evidencias del impacto pedagógico generado por las estrategias de aprendizaje situado. La evaluación continua del proceso permitió valorar la efectividad de las acciones implementadas y realizar ajustes pertinentes en función del desarrollo del grupo.

En este proceso, se retomaron los planteamientos del autor Antonio Latorre Beltrán, quien señala que;

“La recogida de datos constituye un momento importante dentro de la fase de la observación del ciclo de investigación-acción. El investigador precisa recoger información sobre la intervención o acción para ver qué consecuencias o efectos tiene su práctica educativa. Las técnicas de recogida de información nos permiten reducir de un modo sistemático e intencionado la realidad social que pretendemos estudiar, en nuestro caso la práctica profesional de los docentes, a un sistema de representación que nos resulte más fácil de tratar y analizar” (Latorre, 2003).

Esta perspectiva respaldó el diseño y aplicación de cada fase, permitiendo que el trabajo estuviera orientado a comprender e intervenir desde una visión crítica y transformadora de la práctica educativa. En conjunto, estas fases constituyeron una experiencia de intervención didáctica planificada, sistemática y centrada en el contexto, que busca responder a una problemática concreta del aula a través de prácticas reflexivas y fundamentadas.

**Tabla 1 | Fuente: Elaboración propia, mayo 2025.**

<b>SEM.</b>	<b>FASES</b>	<b>JORNADAS DE PRÁCTICA PROFESIONAL</b>	<b>ACTIVIDADES</b>	<b>INSTRUMENTOS O TÉCNICAS EN BASE A LATORRE (2003)</b>
7° Sem.	1)	1° Jornada de Práctica Profesional (Del Lunes 19 de Agosto al Viernes 06 de Septiembre de 2024)	<b>CONTEXTUALIZACIÓN CON EL ENTORNO ESCOLAR E IDENTIFICACIÓN DE LA PROBLEMÁTICA</b>	Durante esta primera fase, se realizaron observaciones sistemáticas del entorno escolar y del grupo de 1°E. Se utilizaron registros en el diario de

			campo para identificar dinámicas en el aula, actitudes del alumnado hacia la materia de Historia y otras condiciones generales que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
2)	2° Jornada de Práctica Profesional (Del Lunes 07 al Viernes 25 de Octubre de 2024)	<b>DISEÑO DE DIAGNÓSTICOS (ACADÉMICO Y DE LA PROBLEMÁTICA)</b>	Durante esta segunda fase, se diseñaron los instrumentos diagnósticos (académico y de la problemática). Estos instrumentos permitieron planear la recolección de datos relevante para abordar la problemática detectada.
3)	3° Jornada de Práctica Profesional (Del Lunes 18 de	<b>PROCESO DE RECOLECCIÓN DE DATOS: APLICACIÓN DE</b>	Durante esta tercera fase, se aplicaron los instrumentos diseñados durante la fase anterior.

		<p>Noviembre al Viernes 06 de Diciembre de 2024)</p>	<p><b>DIAGNÓSTICOS</b></p>	<p>Los datos obtenidos a través de los diagnósticos y observaciones directas en el aula sirvieron para confirmar la problemática sobre la escasa comprensión de los contenidos históricos y la necesidad de estrategias de aprendizaje situado.</p>
<p>8° Sem.</p>	<p>4)</p>	<p>4° Jornada de Práctica Profesional (Del Lunes 10 de Febrero al Viernes 07 de Marzo de 2025)</p>	<p><b>PLANEACIÓN DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN</b></p>	<p>Durante esta cuarta y penúltima fase, con base en los resultados obtenidos, se diseñó una propuesta de intervención pedagógica en base a los intereses, las necesidades y las características del grupo, centrada en el uso de estrategias de aprendizaje situado.</p>

	5)	5° Jornada de Práctica Profesional (Del Lunes 10 de Marzo al Viernes 04 de Abril de 2025)	<b>APLICACIÓN DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN</b>	Durante esta quinta y última fase, se implementó la propuesta en el aula mediante secuencias didácticas. Se utilizaron lista de asistencia, hojas de trabajo y diario de campo para evaluar la participación, el aprendizaje y las percepciones del alumnado.
--	----	---	---	---

## 2.8 Plan de Intervención (Secuencias Didácticas)

Tabla 2 | Fuente: Elaboración propia, mayo 2025.

<b>TÍTULO DEL PROYECTO:</b>			
<b>“LAS MUJERES A LO LARGO DE LA HISTORIA Y LAS LUCHAS POR SUS DERECHOS”</b>			
<b>CONTENIDO</b>	Las luchas de las mujeres por sus derechos	<b>TEMAS CENTRALES</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Movimientos femeninos por una vida digna</li> <li>○ Movimientos</li> </ul>

			feministas en México
<b>PROCESOS DE DESARROLLO DE APRENDIZAJE (PDA)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Identifica los orígenes históricos de movimientos y organizaciones de mujeres en la lucha por la igualdad y el reconocimiento de sus derechos.</li> </ul>		
<b>PÁGINAS DEL LTG</b>	216 - 222	<b>ESCENARIO</b>	Aula
<b>PRODUCTO CENTRAL POR LOGRAR</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Carteles individuales para llevar a cabo un “tendedero colectivo de visibilización y concientización de la lucha de las mujeres.</li> </ul>	<b>EJES ARTICULADORES</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Pensamiento crítico</li> <li>○ Igualdad de género</li> </ul>
<b>MOMENTOS</b>	<b>SESIONES Y CONTENIDOS</b>	<b>ACTIVIDADES</b>	<b>EVALUACIÓN (PRODUCTO)</b>
			<b>RECURSOS</b>

Momento 1	<p>Sesión 1</p> <p>“Introducción”</p> <p>Durante esta sesión se presentará al grupo el contenido principal a trabajar- desarrollar, iniciaremos con una fase de exploración para activar y recuperar los conocimientos previos del</p>	<p>El docente en formación iniciará la sesión presentando al grupo el tema de los “Tipos de Violencia de Género” y utilizará un buzón anónimo de denuncias contra la violencia de género (El Buzón Morado) como punto de partida para generar discusión entre el estudiantado. Posteriormente de manera grupal se analizará la "Canción Sin Miedo" (<a href="https://youtu.be/VLLyzqkH6cs?si=XknZxbzZiYWSkbFx">https://youtu.be/VLLyzqkH6cs?si=XknZxbzZiYWSkbFx</a>) de la autora Vivir Quintana mediante cinco preguntas que invitarán a la reflexión crítica sobre su mensaje. Posteriormente, los estudiantes participarán en la actividad "El Papel de las Mujeres a lo largo de la Historia", donde evaluarán afirmaciones como verdaderas o falsas. Así mismo y para cerrar la sesión, el estudiantado realizará un</p>	<p>Productos de la sesión a evaluar:</p> <p><b>Hojas de Trabajo de Actividades</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pizarrón</li> <li>- Marcadores para Pizarrón</li> <li>- Libro de Texto Gratuito</li> <li>- Libreta de la Asignatura</li> <li>- Lapicera</li> <li>- Hojas de Trabajo</li> <li>- Buzón Morado</li> <li>- Posits</li> <li>- Bocina</li> <li>- Audios: <ul style="list-style-type: none"> <li>AUDIO 1</li> <li>"Canción Sin Miedo"</li> <li><a href="https://youtu.be/VLLyzqkH6cs?si=XknZxbzZiYWSkbFx">https://youtu.be/VLLyzqkH6cs?si=XknZxbzZiYWSkbFx</a></li> <li>AUDIO 2</li> <li>"La Marcha de las Jacarandas"</li> <li><a href="https://youtu.be/wgXntuDBZ">https://youtu.be/wgXntuDBZ</a></li> </ul> </li> </ul>
-----------	--	---	--	--

	<p>alumnado sobre el tema que abordaremos. Estableciendo una conexión entre los saberes previos y los nuevos conceptos que se trabajarán; durante la sesión se abordará el tema de la violencia de género y sus tipos a través de un</p>	<p>análisis detallado de la lectura-narración "La Marcha de las Jacarandas" (<a href="https://youtu.be/wgXntuDBZc4?si=p4ndvPtOA6pb5GnJ">https://youtu.be/wgXntuDBZc4?si=p4ndvPtOA6pb5GnJ</a>) mediante una reflexión.</p>	<p><a href="https://youtu.be/wgXntuDBZc4?si=p4ndvPtOA6pb5GnJ">c4?si=p4ndvPtOA6pb5GnJ</a></p>
--	--	---	--

	<p>enfoque crítico y reflexivo, utilizando herramientas como un buzón anónimo de denuncias contra la violencia de género (El Buzón Morado), el análisis de la "Canción Sin Miedo" de la autora Vivir Quintana, una evaluación del tema</p>			
--	--	--	--	--

	<p>“El Papel de las Mujeres a lo largo de la Historia”, y la lectura-narración de "La Marcha de las Jacarandas".</p>			
Momento 2	<p>Sesión 2 “Historia de los días de conmemoración de la Lucha de las Mujeres”</p>	<p>El docente en formación iniciará la clase presentando la historia y el significado de los días de conmemoración de la lucha de las mujeres. Explicará la importancia del 25 de noviembre como el Día Internacional de la Eliminación de la Violencia contra la Mujer, detallará el significado del 8 de marzo como el Día Internacional</p>	<p>Producto de la sesión a evaluar: <b>Cuadro Comparativo</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pizarrón</li> <li>- Marcadores para Pizarrón</li> <li>- Libro de Texto Gratuito</li> <li>- Libreta de la Asignatura</li> <li>- Lapicera</li> <li>- Hojas de Trabajo</li> <li>- Buzón Morado</li> </ul>

<p>Durante esta sesión se abordará la historia, el significado y la importancia de días clave en la lucha por los derechos de las mujeres, como el 25 de noviembre, el 8 de marzo y el 9 de marzo, mediante un análisis comparativ</p>	<p>de la Mujer y describirá el contexto y el propósito del 9 de marzo como "Un Día Sin Mujeres", el paro nacional de mujeres. Para facilitar la comprensión y el análisis comparativo, los estudiantes elaborarán un cuadro comparativo que resaltaré las diferencias y similitudes entre estas fechas clave. El docente en formación guiará la discusión, fomentando la reflexión sobre la relevancia de estas conmemoraciones en la lucha por la igualdad de género. Finalmente, el docente en formación asignará como tarea la investigación sobre los inicios del feminismo en México, con el fin de profundizar en el contexto histórico del tema.</p>		
--	---	--	--

	<p>o que</p> <p>fomentará</p> <p>la reflexión</p> <p>sobre la</p> <p>igualdad de</p> <p>género.</p> <p>Para</p> <p>culminar</p> <p>con una</p> <p>investigaci</p> <p>ón sobre los</p> <p>inicios del</p> <p>feminismo</p> <p>en México.</p>			
Mome nto 3	<p>Sesión 3</p> <p>“Proyección de la Película Ruido”</p> <p>Esta sesión se centrará en el</p>	<p>El docente en formación iniciará la clase con la proyección de la película "Ruido". Tras la proyección, los estudiantes elaborarán un reporte de la película, en el que resumirán los puntos clave y expresarán sus impresiones. A continuación, el docente en formación guiará una</p>	<p>Productos de la sesión a evaluar:</p> <p><b>Reporte de Película</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pizarrón</li> <li>- Marcadores para Pizarrón</li> <li>- Libro de Texto Gratuito</li> <li>- Libreta de la Asignatura</li> <li>- Lapicera</li> <li>- Computadora</li> </ul>

	<p>análisis crítico de la película "Ruido", donde los estudiantes resumirán sus puntos clave y reflexionarán sobre sus temáticas sociales a través de un debate guiado por el docente en formación.</p>	<p>discusión grupal, planteando preguntas que inviten a la reflexión crítica sobre los temas abordados en la película. Los estudiantes compartirán sus opiniones y participarán en un debate constructivo, analizando el contexto social y las problemáticas representadas en la película. El docente en formación facilitará la discusión, fomentando el respeto y la empatía entre los estudiantes.</p>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Proyector</li> <li>- Bocinas</li> <li>- Hojas de Trabajo</li> <li>- Buzón Morado</li> </ul>
<p>Momento 4</p>	<p>Sesión 4 "El feminismo"</p>	<p>El docente en formación comenzará la clase con un análisis crítico de notas periodísticas sobre</p>	<p>Productos de la sesión a</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pizarrón</li> <li>- Marcadores para Pizarrón</li> </ul>

	<p>como movimiento social actual”</p> <p>Esta sesión se centrará en el análisis crítico de la cobertura mediática del 8M y el feminismo actual, fomentando la reflexión a través de actividades que incluyen el estudio de</p>	<p>el 8M. Realizará una primera actividad que consistirá en el análisis de una nota y la respuesta a preguntas que fomenten la reflexión sobre la cobertura mediática. A continuación, se profundizará en el feminismo como movimiento social actual, examinando los métodos de protesta, los colores y contingentes de la marcha del 8M, la iconoclasia y el papel de las madres buscadoras. Para la segunda actividad, los estudiantes crearán un tríptico informativo sobre las marchas, donde resumirán y presentarán los puntos clave discutidos en la clase. El docente en formación guiará a los estudiantes en ambas actividades, fomentando el pensamiento crítico y la comprensión de los temas abordados.</p>	<p>evaluar:</p> <p><b>Análisis de Nota Periodística y Tríptico Informativo</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Libro de Texto Gratuito</li> <li>- Libreta de la Asignatura</li> <li>- Lapicera</li> <li>- Periódicos</li> <li>- Hojas Iris</li> <li>- Hojas de Trabajo</li> <li>- Buzón Morado</li> </ul>
--	--	--	--	---

	<p>notas periodísticas y la creación de un tríptico informativo sobre las marchas y sus significados.</p>			
Momento 5	<p>Sesión 5 “Mujeres en la Historia de México” Durante esta sesión se explorará y celebrará la influencia</p>	<p>El docente en formación iniciará la clase presentando el tema "Mujeres que inspiran", destacando el papel de las mujeres más influyentes y protagonistas en la Historia de México. A continuación, los estudiantes participarán activamente en la creación de un periódico mural. En este periódico, incluirán biografías, imágenes y datos relevantes sobre las mujeres</p>	<p>Productos de la sesión a evaluar: <b>Periódico</b> <b>Mural y</b> <b>Actividad</b> <b>“Mujeres que inspiran”</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pizarrón</li> <li>- Marcadores para Pizarrón</li> <li>- Libro de Texto Gratuito</li> <li>- Libreta de la Asignatura</li> <li>- Lapicera</li> <li>- Papel Kraft</li> <li>- Hojas Iris</li> <li>- Cinta Adhesiva</li> <li>- Hojas de Trabajo</li> </ul>

<p>de mujeres destacadas en la Historia de México a través de la creación colaborativa de un periódico mural que incluya biografías, imágenes y datos relevantes sobre sus contribuciones. Esto con el objetivo de dignificar y reconocer el lugar de las mujeres en la historia del país. El docente guiará a los estudiantes en la investigación y selección de información, fomentando el trabajo en equipo y la creatividad en la elaboración del periódico mural. Al finalizar, se realizará una exposición del periódico mural, donde los estudiantes compartirán sus aprendizajes y celebrarán el legado de estas mujeres inspiradoras. Como tarea, se pedirá a los estudiantes que traigan en hojas de máquina información sobre una "Mujer que les inspira", incluyendo una foto o dibujo y una explicación de por qué les resulta inspiradora.</p>	<p>seleccionadas, resaltando sus contribuciones y logros. Esto con el objetivo de dignificar y reconocer el lugar de las mujeres en la historia del país. El docente guiará a los estudiantes en la investigación y selección de información, fomentando el trabajo en equipo y la creatividad en la elaboración del periódico mural. Al finalizar, se realizará una exposición del periódico mural, donde los estudiantes compartirán sus aprendizajes y celebrarán el legado de estas mujeres inspiradoras. Como tarea, se pedirá a los estudiantes que traigan en hojas de máquina información sobre una "Mujer que les inspira", incluyendo una foto o dibujo y una explicación de por qué les resulta inspiradora.</p>	<p>- Buzón Morado</p>
--	---	-----------------------

	lugar a las mujeres dentro de la historia de nuestro país.			
Momento 6	<p>Sesión 6</p> <p>“Evaluación Escrita y Elaboración del Producto”</p> <p>La sesión se centrará en la evaluación y reflexión sobre la lucha de las mujeres a</p>	<p>El docente en formación iniciará la clase con una evaluación escrita sobre el contenido "La lucha de las mujeres a lo largo de la historia", verificando la comprensión de los estudiantes sobre los conceptos clave. A continuación, los estudiantes participarán en la elaboración, presentación y socialización del producto central de la clase: un "Tendedero de visibilización y concientización de la lucha de las mujeres". Para ello, crearán carteles con mensajes, imágenes y datos relevantes que serán colgados en el tendedero. El docente en formación guiará la</p>	<p>Productos de la sesión a evaluar:</p> <p><b>Evaluación Escrita y Cartel (Tendedero)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pizarrón</li> <li>- Marcadores para Pizarrón</li> <li>- Libro de Texto Gratuito</li> <li>- Libreta de la Asignatura</li> <li>- Lapicera</li> <li>- Copias de la Evaluación Escrita</li> <li>- Mecate</li> <li>- Hojas de Trabajo</li> <li>- Buzón Morado</li> </ul>

<p>lo largo de la historia, a través de la elaboración y presentación de un "Tendedero de visibilización y concientización", donde los estudiantes crearán carteles que promuevan la igualdad de género.</p>	<p>elaboración de los carteles, fomentando la creatividad y la reflexión sobre la importancia de la lucha de las mujeres. Al finalizar la clase, se realizará la presentación y socialización del tendedero, donde los estudiantes compartirán sus mensajes y promoverán la concientización sobre la igualdad de género.</p>		
--	--	--	--

### Capítulo III. Desarrollo, Reflexión y Evaluación de la Propuesta de Intervención

Para una profunda comprensión de la labor docente, la espiral reflexiva de Smyth (1991) se establece como un pilar metodológico indispensable, impulsando la vitalidad y el enriquecimiento de la práctica profesional. Este proceso reflexivo invita a una mirada más profunda sobre la experiencia, comenzando por una *descripción* detallada de la situación a analizar, identificando hechos relevantes, participantes y patrones emergentes. Posteriormente, se procede a la *resignificación*, donde lo descrito es analizado críticamente, buscando conexiones entre los elementos observados y los marcos teóricos que los sustentan, lo que permite asignarles un nuevo sentido. La siguiente etapa, la *confrontación*, impulsa un diálogo constructivo con colegas, compartiendo las prácticas analizadas para contrastar perspectivas y enriquecer la comprensión colectiva. Finalmente, mediante la *reconstrucción*, se cuestiona activamente cómo transformar la práctica, derivando en la formulación de acciones concretas orientadas a introducir mejoras sustanciales. En este contexto, la reflexión de nuestra Propuesta de Intervención se realizará a través del ciclo reflexivo de Smyth (1991). Analizaremos cada sesión de la propuesta aplicando sus etapas: *descripción*, *resignificación*, *confrontación* y *reconstrucción*.

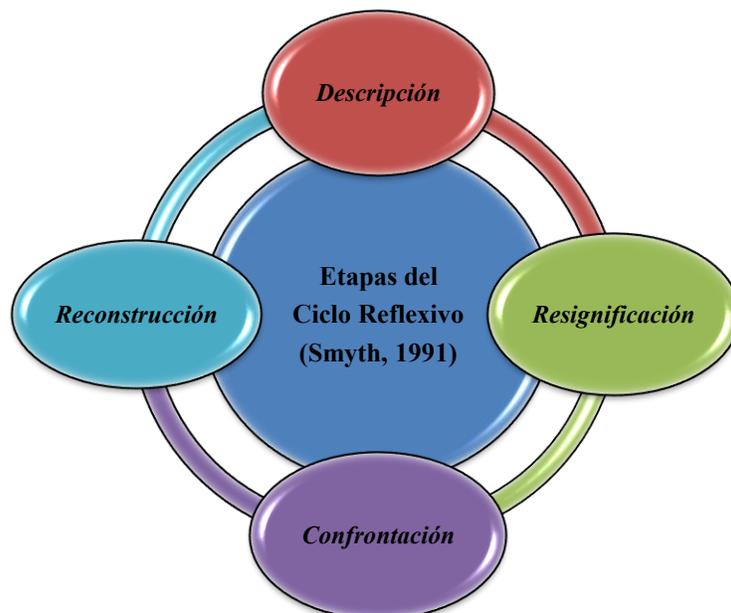


Figura 1 | Fuente: Elaboración propia, mayo 2025.

### **3.1 Análisis del Momento 1 (SESIÓN 1 - “INTRODUCCIÓN”)**

Durante la primera sesión de la intervención docente, se abordó el tema de la violencia de género mediante una propuesta centrada en el aprendizaje situado, cuyo propósito fue vincular los contenidos escolares con la experiencia social y emocional del alumnado. La clase se desarrolló en el aula habitual del grupo 1ºE, un espacio que permitió la aplicación de actividades participativas. Desde el inicio se estableció un ambiente de respeto y seriedad, haciendo énfasis en la importancia del tema y en la necesidad de tratarlo con sensibilidad. Como punto de partida, se presentó el “Buzón Anónimo de Denuncias contra la Violencia”, una herramienta que pretendía conectar directamente con la realidad del estudiantado. La reacción fue significativa: surgieron murmullos, expresiones de incomodidad e incluso cierto temor a participar, lo que evidenció tanto la relevancia del tema como la existencia de experiencias cercanas. Como docente en formación, decidí intervenir explicando que solo yo tendría acceso a lo escrito, lo que ayudó a generar un ambiente de confianza y respeto hacia la actividad.

Posteriormente, el análisis colectivo de la canción “Sin Miedo” permitió introducir de forma crítica el lenguaje simbólico de la lucha feminista. Aunque varios estudiantes mostraron dificultades para expresar sus ideas oralmente, fue evidente su interés y disposición a participar, y mediante una guía de preguntas y acompañamiento docente, lograron identificar los mensajes centrales de la canción. Esta actividad cumplió con los principios del aprendizaje situado al vincular una producción cultural contemporánea con las experiencias personales del alumnado, permitiendo que resignificaran conceptos de violencia y resistencia desde su propia perspectiva.

La actividad “Verdadero o Falso: El papel de las mujeres a lo largo de la Historia” provocó una participación activa y cierto debate en el grupo, lo que resultó particularmente valioso en términos de construcción colectiva del conocimiento. Si bien el desarrollo fue bueno de manera general, reconozco que hubo momentos de dispersión y necesidad de redirigir la atención. A pesar

de ello, se logró el objetivo de generar reflexión y cuestionamiento sobre la invisibilización histórica de las mujeres, aspecto clave para el enfoque crítico de la clase.

Una de las actividades planeadas, la lectura y escucha de “La Marcha de las Jacarandas”, no pudo llevarse a cabo dentro del tiempo previsto, lo que evidenció una necesidad de ajustar la gestión del tiempo y priorizar algunas actividades por su impacto formativo. Sin embargo, se tomó la decisión de asignarla como tarea, con el fin de no omitir su contenido y mantener la secuencia didáctica planificada.

En términos generales, la sesión logró vincular el contenido escolar con el contexto social del grupo, cumpliendo con los principios del aprendizaje situado al utilizar recursos significativos y promover la participación crítica del alumnado. El espacio físico fue adecuado, aunque reconozco la importancia de prever tiempo suficiente para cada fase de la sesión. Como docente en formación, asumí un rol de mediador y facilitador, interviniendo cuando fue necesario para aclarar dudas, contener emociones o estimular la reflexión. Considero que los tiempos programados fueron parcialmente adecuados, pero la experiencia me mostró la necesidad de flexibilizar la planeación y priorizar la calidad de la participación sobre la cantidad de actividades realizadas.

Al reflexionar sobre la sesión, identifiqué fortalezas como la elección de materiales significativos, la apertura del grupo al diálogo crítico y la pertinencia del enfoque didáctico. También observé áreas de oportunidad, especialmente en la gestión del tiempo y en el acompañamiento a estudiantes con dificultades para expresarse oralmente. Esta experiencia me permite proyectar mejoras en mi práctica, como diseñar actividades más ajustadas al ritmo del grupo, prever espacios para el trabajo emocional y continuar fortaleciendo mi rol como guía en procesos de aprendizaje reflexivo (**VER ANEXO 4**).

### **3.2 Análisis del Momento 2 (SESIÓN 2 – “HISTORIA DE LOS DÍAS DE CONMEMORACIÓN DE LA LUCHA DE LAS MUJERES”)**

Durante la segunda sesión de la intervención docente, se abordó la historia y el significado de tres fechas clave en la lucha por los derechos de las mujeres: el 25 de noviembre, el 8 de marzo y el 9 de marzo. Esta clase se diseñó con un enfoque claro en el aprendizaje situado, buscando que el alumnado no solo conociera los hechos históricos, sino que comprendiera su relevancia desde su contexto actual, conectando los contenidos con sus experiencias y realidades. El punto de partida fue una actividad colaborativa en la que, mediante una tabla, los y las estudiantes debían identificar distintos tipos de violencia (física, psicológica, económica, simbólica, etc.) y registrar ejemplos concretos de cada uno. Esta dinámica permitió abrir un espacio de diálogo cercano y reflexivo, en el que los estudiantes se vieron en la necesidad de observar su entorno y reconocer situaciones que, en muchos casos, forman parte de su vida cotidiana. Este ejercicio inicial fue clave para sentar las bases de la comprensión posterior de las conmemoraciones históricas.

Sin embargo, durante el desarrollo del contenido central, el grupo mostró cierta dispersión y falta de concentración. Esta dificultad operativa me obligó a modificar mi intervención y utilizar una estrategia lúdica —el ofrecimiento de dulces a cambio de participación— como recurso para recuperar el interés del grupo. Aunque no fue una medida prevista inicialmente, resultó eficaz en ese momento y permitió retomar el ritmo de la sesión. Esta adaptación, aunque aparentemente simple, responde también al aprendizaje situado, en tanto reconoce la necesidad de responder al contexto inmediato, flexibilizar la planeación y atender la realidad emocional y motivacional del grupo.

Posteriormente, el alumnado elaboró de manera individual un cuadro comparativo entre las tres fechas, lo cual permitió observar de forma estructurada las semejanzas y diferencias entre las conmemoraciones. La actividad promovió un análisis más profundo de las luchas sociales que

han dado origen a dichas fechas, así como de sus implicaciones actuales. El cierre de la clase se dio con el análisis colectivo de la frase: “Ninguno de los derechos ganados es eterno; cada generación debe luchar por mantenerlos vivos.” Esta reflexión final resultó especialmente significativa, ya que permitió que las y los estudiantes articularan los aprendizajes de la sesión desde un plano más crítico. En ese momento, se hizo evidente el impacto del enfoque situado, ya que algunos comentarios demostraron que el alumnado comenzaba a relacionar los contenidos históricos con símbolos actuales del movimiento feminista, como los colores utilizados en las marchas, y a comprender el significado de los actos de protesta.

A pesar de las dificultades iniciales en la gestión del grupo, la sesión logró cumplir su propósito central: activar el pensamiento crítico, relacionar el conocimiento histórico con el presente y generar un espacio para resignificar las luchas sociales desde la vivencia estudiantil. El rol docente se adaptó a las circunstancias, equilibrando momentos de exposición guiada con actividades colaborativas e individuales, y favoreciendo la reflexión como eje transversal. Esta sesión confirmó la importancia de diseñar actividades que no solo transmitan contenido, sino que lo vinculen directamente con el entorno sociocultural del estudiantado, lo que permitió afianzar la comprensión desde un lugar de sentido personal. El aprendizaje situado, más allá de una estrategia metodológica, se mostró aquí como una postura pedagógica activa, que implica escuchar, leer el aula en tiempo real, y construir conocimiento con y desde los estudiantes (**VER ANEXO 5**).

### **3.3 Análisis del Momento 3 (SESIÓN 3 – “PROYECCIÓN DE LA PELÍCULA RUIDO”)**

Durante la tercera sesión de la intervención docente, se proyectó la película Ruido, con el objetivo de generar una reflexión crítica en torno a la violencia de género, las desapariciones forzadas y los procesos de búsqueda y justicia que enfrentan las mujeres en México. Esta clase tuvo una fuerte orientación hacia el aprendizaje situado, ya que se eligió una obra cinematográfica

no solo por su temática socialmente relevante, sino también por su contexto local: Ruido es una película mexicana filmada parcialmente en locaciones de San Luis Potosí. Este hecho fue clave para acercar al alumnado al tema desde una perspectiva emocional y territorialmente cercana, fortaleciendo la identificación y el compromiso con lo que se estaba viendo y discutiendo.

La sesión comenzó con la proyección de la película, tras una breve introducción donde se contextualizó la historia y se presentaron algunos conceptos clave. En este momento surgió la necesidad de introducir y discutir nociones fundamentales como sistema y gobierno, términos que el grupo en general desconocía o asociaba de manera vaga con “los políticos” o “los presidentes”. Durante la explicación, se aclaró que el sistema es un conjunto estructurado de instituciones, reglas y relaciones que sostienen la forma en que opera el país —incluyendo aquellas que permiten o encubren la impunidad—, y que el gobierno es una parte de ese sistema, aunque no su totalidad. Al principio, los y las estudiantes se mostraban confundidos, pero a medida que avanzaba la proyección de la película y se iban mostrando escenas que evidencian el abandono institucional, la indiferencia policial y la burocracia insensible, comenzaron a comprender mejor cómo estas estructuras afectan directamente a las personas en situaciones de violencia. Esta conexión entre teoría, película y realidad inmediata es un ejemplo claro de cómo el aprendizaje situado permite que conceptos abstractos cobren sentido a partir de contextos significativos.

Después de la proyección, los estudiantes elaboraron un reporte individual donde debían resumir los elementos clave de la película y expresar sus impresiones personales. Esta parte presentó algunas dificultades, ya que muchos reportes fueron superficiales y centrados en aspectos narrativos sin mayor profundidad analítica. Si bien se logró que el alumnado identificara el conflicto principal y reaccionara emocionalmente ante él, aún fue evidente la necesidad de acompañarlos más de cerca en el desarrollo de habilidades para el análisis crítico. Aun así, el ejercicio escrito funcionó como una primera aproximación que dio paso a un momento mucho más

rico: el debate colectivo.

En el espacio de discusión guiada, se plantearon preguntas abiertas sobre las causas y consecuencias de las desapariciones, el papel de las autoridades, el impacto en las familias y, nuevamente, el significado del “sistema” que permite o tolera estos hechos. Varios estudiantes compartieron opiniones espontáneas, cuestionaron lo que vieron, expresaron enojo o frustración, y en algunos casos incluso reflexionaron sobre situaciones que conocían en su comunidad. El debate se desarrolló en un ambiente de respeto y escucha activa, lo que permitió un intercambio genuino de ideas. Desde el rol docente, se facilitó la conversación enfocando las intervenciones en la comprensión estructural de los problemas sociales, y evitando reducir el análisis a juicios individuales o moralistas.

A pesar de que el producto escrito no alcanzó el nivel de profundidad esperado, la sesión fue exitosa en términos de construcción colectiva de sentido y sensibilización. La película, como recurso didáctico, funcionó no solo como disparador emocional, sino como medio para conectar conceptos teóricos con la realidad vivida o conocida por el estudiantado. El aprendizaje situado se manifestó en múltiples niveles: en la elección del material audiovisual, en la activación del pensamiento crítico desde lo local, en la relectura de términos complejos desde lo cotidiano, y en la posibilidad de dialogar sobre una problemática profundamente arraigada en la sociedad mexicana desde la voz de los propios jóvenes. Esta experiencia evidenció que cuando se vinculan los contenidos escolares con el entorno inmediato y las vivencias del alumnado, no solo se comprende mejor, sino que también se genera mayor disposición al análisis, a la empatía y al compromiso social (**VER ANEXO 6**).

### **3.4 Análisis del Momento 4 (SESIÓN 4 – “EL FEMINISMO COMO MOVIMIENTO SOCIAL ACTUAL”)**

Durante la cuarta sesión de la intervención docente, se abordó el tema del feminismo como movimiento social actual, centrandó la atención en la cobertura mediática del 8M, las formas de protesta utilizadas en las marchas, y los significados simbólicos y políticos que éstas encierran. Esta clase fue particularmente valiosa para fortalecer el pensamiento crítico del alumnado, ya que permitió analizar cómo los medios de comunicación representan —y a veces distorsionan— la lucha feminista, y cómo los diversos elementos que conforman las marchas tienen una carga significativa que no siempre es comprendida o valorada desde fuera del movimiento. Además, la sesión se diseñó con una fuerte orientación al aprendizaje situado, aprovechando materiales e imágenes de marchas realizadas en San Luis Potosí, lo cual tuvo un impacto notable en la conexión emocional e intelectual del grupo con el tema.

Debido a la profundidad del contenido, esta sesión se dividió en dos momentos. En el primero, el docente en formación llevó a clase ejemplares de periódicos locales que había adquirido justo un día después de la marcha del 8M. Esta decisión respondió al interés de ofrecer al alumnado materiales auténticos y contextualizados, anclados en su realidad inmediata. Se dividió al grupo en cuatro equipos, y a cada uno se le entregó un ejemplar de periódico para analizar una nota específica sobre la marcha. La actividad se acompañó de preguntas guía que facilitaron el análisis crítico del texto, enfocándose en elementos como el lenguaje utilizado, los símbolos destacados en las imágenes, el enfoque de la nota y las ausencias o silencios informativos.

El trabajo en equipo resultó clave para el éxito de esta dinámica. Las preguntas detonadoras pudieron ser resueltas de forma colaborativa, lo que redujo la ansiedad que en ocasiones genera el trabajo individual, especialmente cuando se trata de interpretar textos con cierta carga ideológica o política. Fue gratificante observar cómo el alumnado identificó en las notas elementos simbólicos

importantes —como los colores, los carteles, los espacios representados— y cómo empezaron a cuestionar las formas en que los medios narran la protesta social. El análisis colectivo permitió ampliar los puntos de vista y fomentar una lectura más crítica, construida en diálogo con sus compañeros y con el docente en formación. Este fue un momento clave del aprendizaje situado: no se trataba de analizar “una marcha cualquiera”, sino de leer sobre la marcha que había ocurrido días antes en su propia ciudad, en calles que reconocen y en un contexto que les es cercano.

En la segunda parte de la sesión, se profundizó en los elementos simbólicos del 8M: los colores predominantes —morado, verde y rosa—, los distintos contingentes que se organizan en las marchas (madres buscadoras, colectivas estudiantiles, mujeres indígenas, comunidad LGBTQ+, entre otros), y los métodos de protesta. Se abordó también el concepto de iconoclasia, apoyado con imágenes reales de grafitis e intervenciones realizadas durante las marchas en San Luis Potosí, en edificios como el Palacio de Gobierno, la Fiscalía del Estado y templos del Centro Histórico. Este momento fue particularmente significativo: varios estudiantes reconocieron estos espacios y rápidamente comenzaron a vincular la iconoclasia con el cuestionamiento al poder. A partir del diálogo abierto, surgió un análisis colectivo sobre la diferencia entre vandalismo e iconoclasia, y cómo esta última se dirige a instituciones representativas del Estado o de estructuras patriarcales. El alumnado logró concluir que estos actos no son expresiones de violencia sin sentido, sino gestos simbólicos cargados de denuncia, lo cual dio paso a una discusión profunda y argumentada.

Para consolidar el aprendizaje, la actividad final consistió en la elaboración de un tríptico informativo sobre el 8M, en el que los estudiantes organizaron los principales puntos abordados en clase: origen de la marcha, objetivos, actores involucrados, métodos de protesta, colores simbólicos, y el papel de las madres buscadoras. Esta actividad permitió que cada estudiante reorganizara la información desde su propia comprensión, aplicando no sólo los contenidos

aprendidos, sino también habilidades de síntesis y diseño. Aunque hubo variaciones en la calidad y profundidad de los trípticos, en general reflejaron una apropiación significativa de los temas trabajados.

Esta clase mostró cómo el uso de materiales auténticos y locales, junto con una mediación pedagógica sensible y crítica, puede potenciar el aprendizaje situado. La práctica docente no se limitó a transmitir información, sino que habilitó un espacio de reflexión profunda, donde el alumnado se reconoció como parte de un contexto social e histórico concreto, y desde ahí, pudo posicionarse frente a los discursos que lo atraviesan (**VER ANEXO 7**).

### **3.5 Análisis del Momento 5 (SESIÓN 5 – “MUJERES EN LA HISTORIA DE MÉXICO”)**

La quinta y penúltima sesión de la intervención docente, tuvo como propósito explorar y reconocer la presencia y el papel de las mujeres en la Historia de México a través de la actividad “Mujeres que inspiran”, vinculada con una dinámica colaborativa y emocional que favoreció la expresión libre del alumnado. Aunque originalmente se había planeado la elaboración de un periódico mural, la clase se transformó en una experiencia más afectiva y situada, al desarrollarse como un picnic en la cancha, acompañado de música relacionada con la temática (como “Sin miedo” de Vivir Quintana y “Mujeres” de Julieta Venegas), lo que permitió una atmósfera relajada, de confianza y cercanía.

Durante esta jornada, se retomó una tarea que el alumnado ya había traído previamente: carteles de concientización y visibilización elaborados en casa, con temas abordados en las sesiones anteriores como los días de conmemoración, la iconoclasia, los colores de la marcha del 8M, o las consignas del feminismo actual. Aunque no todos cumplieron con traer su cartel, la mayoría participó activamente en la dinámica de colgarlos en un tendedero colectivo, una acción que implicó la apropiación simbólica del espacio escolar. Mientras algunos colgaban los carteles,

otros continuaban con la hoja de trabajo, en la que debían identificar a una mujer que los inspirara, ilustrarla y explicar su elección. La mayoría optó por figuras cercanas como madres, hermanas, abuelas o tías, lo que reflejó una conexión emocional profunda entre los contenidos escolares y los referentes cotidianos del alumnado.

No obstante, también se observó que algunos estudiantes, aunque sí tenían en mente a una figura femenina inspiradora, mostraban cierta dificultad para expresarla. Esto evidenció que, si bien la actividad tuvo una carga emocional significativa, también generó sentimientos de pena o inseguridad que fueron acompañados desde la empatía docente, sin forzar participaciones.

Uno de los momentos más significativos surgió cuando una alumna compartió que ella ha asistido a marchas del 8M con su mamá y comentó que, días previos a estas, es común que las mujeres se reúnan a hacer carteles en ambientes de convivencia, lo cual generó una conexión inmediata entre lo vivido en clase y las prácticas reales del movimiento feminista. En ese sentido, la sesión adquirió una dimensión de aprendizaje situado muy potente, al reproducir una experiencia contextualizada tanto geográfica como simbólicamente: desde el espacio (la cancha escolar convertida en espacio de lucha y cuidado), hasta las prácticas (crear carteles, escuchar música relacionada, compartir alimentos y dialogar sobre referentes femeninos).

Aunque no se realizó el periódico mural como producto final, esta clase destacó por su dimensión afectiva, crítica y situada. Fue un ejemplo claro de cómo el aprendizaje puede generarse desde la emoción, el reconocimiento mutuo y la construcción de comunidad. El conocimiento no se impuso, sino que se vivió, se dialogó y se resignificó a través de prácticas y símbolos que el alumnado pudo reconocer y apropiarse.

Desde el enfoque del ciclo de reflexión de Smyth, esta sesión permitió describir una experiencia que se salió de la estructura tradicional, explicar las decisiones pedagógicas basadas en la realidad del grupo, confrontar lo planificado con lo ejecutado y reconstruir la práctica docente

desde una mirada que prioriza lo humano, lo colaborativo y lo situado. Fue, sin duda, una clase distinta, pero profundamente significativa (**VER ANEXO 8**).

### **3.6 Análisis del Momento 6 (SESIÓN 6 – “EVALUACIÓN ESCRITA Y ELABORACIÓN-SOCIALIZACIÓN DEL PRODUCTO”)**

La sexta y última sesión de la intervención docente, se centró en la evaluación escrita del contenido trabajado a lo largo del proyecto, especialmente en torno a la lucha de las mujeres a lo largo de la historia. Esta clase cerró el proceso reflexivo y formativo desde una perspectiva individual, luego de haber atravesado momentos de análisis colectivo, experiencias contextualizadas y producción colaborativa de saberes.

En cuanto a la descripción, la sesión fue más tranquila en comparación con las anteriores. Se llevó a cabo en el aula, en condiciones más controladas, ya que no implicó dinámicas grupales ni trabajo fuera del aula como en sesiones anteriores. La actividad consistió en una evaluación escrita de carácter individual, diseñada por el docente en formación, con preguntas orientadas a verificar la comprensión de los conceptos clave abordados durante el proyecto: fechas conmemorativas, tipos de violencia, iconoclasia, participación social, el papel de las mujeres en la historia, y la importancia de los movimientos feministas contemporáneos. Aunque fue una actividad sencilla en su formato, representó un momento importante de cierre y reflexión interna para el alumnado.

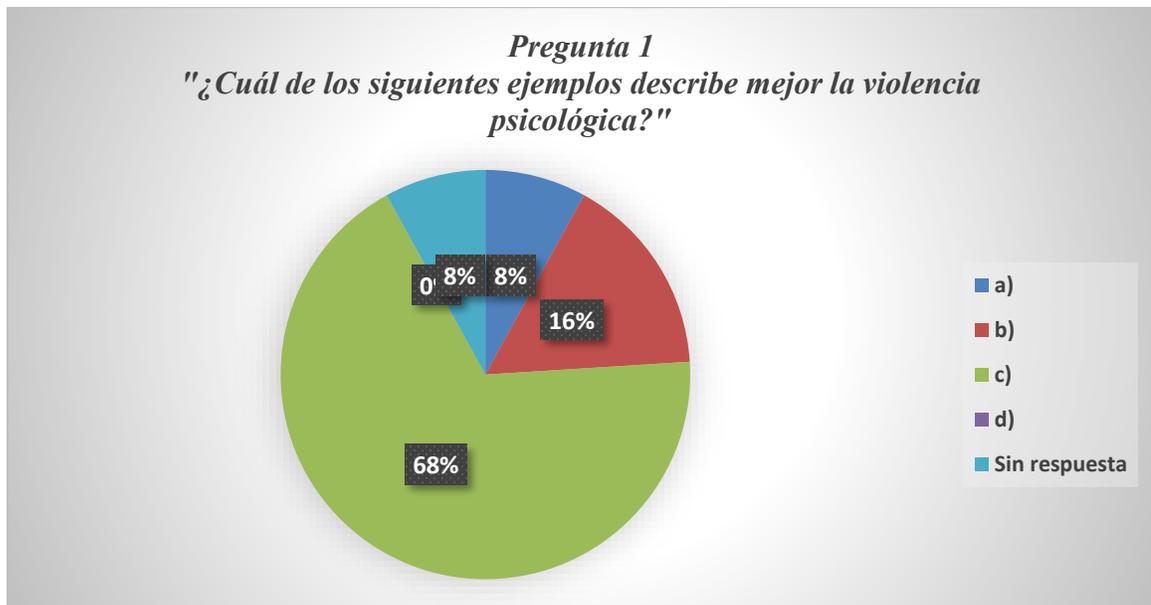
Desde la explicación, se consideró importante que el alumnado pudiera expresar desde su propia interpretación lo aprendido durante el proceso. Se buscó no solo evaluar conocimientos, sino también dar espacio a que pusieran en palabras, por escrito, aquellas nociones que habían construido a lo largo del proyecto. Se notó que algunos estudiantes enfrentaron dificultades para sintetizar ideas, mientras que otros lograron vincular de manera clara los conceptos trabajados en

clases anteriores. Esta diferencia en los niveles de desarrollo refleja no solo los distintos estilos de aprendizaje, sino también la relevancia de haber trabajado previamente en contextos situados que ofrecieron diversas oportunidades de comprensión. Aunque no todos concluyeron la actividad en el mismo tiempo, se permitió a cada estudiante avanzar a su ritmo, priorizando la comprensión por encima de la velocidad.

En cuanto a la confrontación, aunque la sesión fue de carácter evaluativo, también permitió hacer visible cómo el aprendizaje situado y las experiencias previas —como el análisis de notas periodísticas, la visualización de películas, el picnic con el tendedero y las producciones artísticas— facilitaron el arraigo de los contenidos en la vida y experiencia de los estudiantes. Incluso quienes mostraban menor participación al inicio del proyecto, lograron completar la evaluación y mostrar avances. Esta evaluación también sirvió al docente en formación como un insumo para valorar qué aspectos de su enseñanza fueron más significativos y cuáles podrían fortalecerse en futuras intervenciones.

Finalmente, desde la reconstrucción, esta sesión permitió cerrar un ciclo de trabajo en el que el aprendizaje no fue meramente académico, sino profundamente vinculado con la vida cotidiana del alumnado, su contexto local y sus emociones. La evaluación escrita fue el reflejo de un proceso formativo en el que se intentó generar conciencia, empatía y pensamiento crítico desde una práctica situada y significativa. Aunque no se produjeron nuevos materiales ni productos visuales como en sesiones anteriores, esta clase sirvió para consolidar lo aprendido y para reafirmar que el conocimiento cobra mayor sentido cuando se construye desde la experiencia, la reflexión y la conexión con la realidad del estudiante (**VER ANEXO 9**).

### 3.6.1 Resultados Generales de la Evaluación Escrita



**Gráfica 27 | Fuente: Elaboración propia, mayo 2025.**

Los resultados de la primera pregunta de la evaluación escrita arrojan las siguientes respuestas: la opción a) "Un hombre impide que su esposa salga de casa bajo llave" fue seleccionada por el 8% de los estudiantes (2 alumnos); la opción b) "Una mujer es agredida físicamente por su pareja durante una discusión" fue elegida por el 16% de los estudiantes (4 alumnos); la opción c) "Un jefe constantemente humilla y menosprecia a su empleada frente a sus compañeros" fue marcada por el 68% de los estudiantes (17 alumnos); y la opción d) "Un grupo de hombres acosa sexualmente a una mujer en la calle" no fue seleccionada por ningún estudiante (0%). Adicionalmente, el 8% de los estudiantes (2 alumnos) no respondieron a la pregunta. Estos datos sugieren que la gran mayoría de los estudiantes del grupo 1ºE (68%) identificaron correctamente la humillación y el menosprecio como ejemplos claros de violencia psicológica. Sin embargo, un 24% combinado (el 8% y el 16%) relacionó la violencia psicológica con ejemplos de

violencia física o privación de libertad, lo que indica que, si bien hay un entendimiento predominante, podría existir cierta ambigüedad en la distinción precisa de los tipos de violencia para una minoría de los encuestados.



**Gráfica 28 | Fuente: Elaboración propia, mayo 2025.**

Los resultados de la segunda pregunta de la evaluación escrita arrojan las siguientes respuestas: la opción a) "Un hombre golpea a su pareja durante una discusión acalorada" fue seleccionada por el 16% de los estudiantes (4 alumnos); la opción b) "Una mujer es despedida injustamente de su trabajo por su jefe debido a su género" fue elegida por el 12% de los estudiantes (3 alumnos); la opción c) "Un padre, tras la separación, amenaza con quitarle a sus hijos a su madre para hacerla sufrir y la manipula emocionalmente utilizando a los niños como herramienta" fue marcada por el 60% de los estudiantes (15 alumnos); y la opción d) "Un grupo de personas agrede verbalmente a una mujer en la vía pública por su orientación sexual" fue seleccionada por el 4% de los estudiantes (1 alumno). Adicionalmente, el 8% de los estudiantes (2 alumnos) no

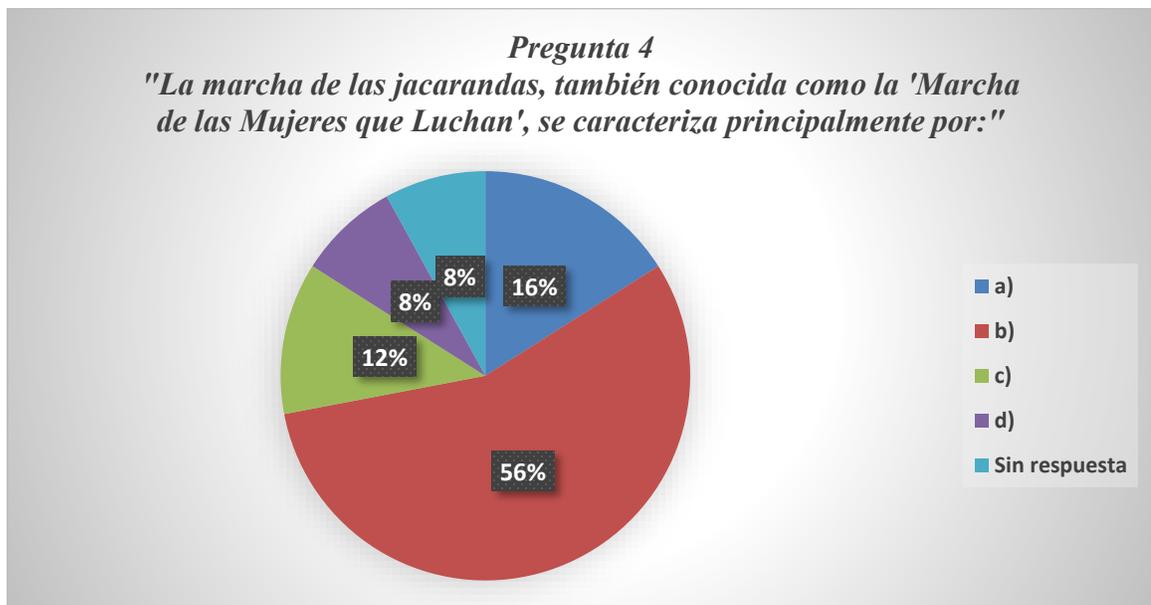
respondieron a la pregunta. Estos datos sugieren que la mayoría de los estudiantes del grupo 1°E (60%) identificaron correctamente la manipulación emocional de los hijos para dañar a la madre como un ejemplo de violencia vicaria. Sin embargo, un 32% combinado (el 16%, 12% y 4%) confundió la violencia vicaria con otras formas de violencia como la física, laboral o verbal por discriminación, lo que indica que, si bien hay un entendimiento predominante, aún existe un segmento que requiere clarificación sobre la definición precisa de este tipo de violencia.



**Gráfica 29 | Fuente: Elaboración propia, mayo 2025.**

Los resultados de la tercera pregunta de la evaluación escrita arrojan las siguientes respuestas: la opción a) "La fundación del primer sindicato femenino en el siglo XIX" fue seleccionada por el 16% de los estudiantes (4 alumnos); la opción b) "La promulgación de leyes que protegían a las mujeres trabajadoras en las fábricas" fue elegida por el 28% de los estudiantes (7 alumnos); la opción c) "La obtención del derecho al voto a nivel federal en 1953" fue marcada por el 48% de los estudiantes (12 alumnos); y la opción d) "La creación de instituciones

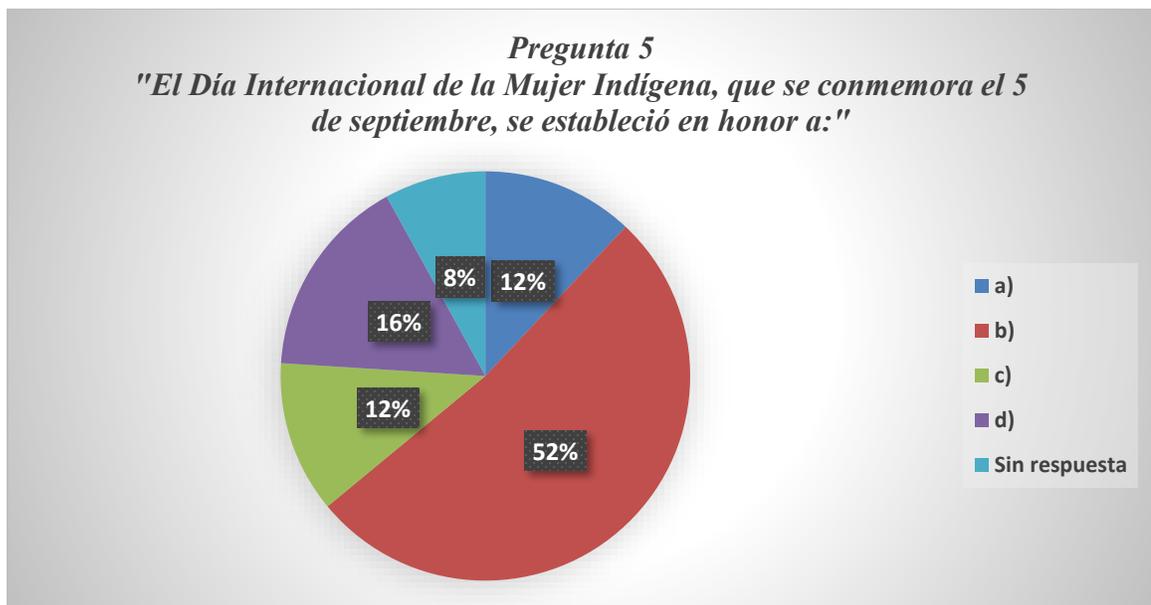
gubernamentales para atender la violencia de género en el siglo XXI" no fue seleccionada por ningún estudiante (0%). Adicionalmente, el 8% de los estudiantes (2 alumnos) no respondieron a la pregunta. Estos datos sugieren que casi la mitad de los estudiantes del grupo 1ºE (48%) identificaron correctamente la obtención del derecho al voto como el hito más significativo en los derechos políticos de las mujeres en México. Sin embargo, un 44% combinado (el 16% y el 28%) lo relacionó con avances en derechos laborales o sindicales, lo que indica que, si bien hay un reconocimiento del progreso femenino, existe cierta confusión en la distinción específica entre derechos políticos, laborales y sociales.



**Gráfica 30 | Fuente: Elaboración propia, mayo 2025.**

Los resultados de la cuarta pregunta de la evaluación escrita arrojan las siguientes respuestas: la opción a) "Celebrar los logros de las mujeres en la ciencia y la tecnología" fue seleccionada por el 16% de los estudiantes (4 alumnos); la opción b) "Demandar justicia por los feminicidios y la violencia de género en México" fue elegida por el 56% de los estudiantes (14

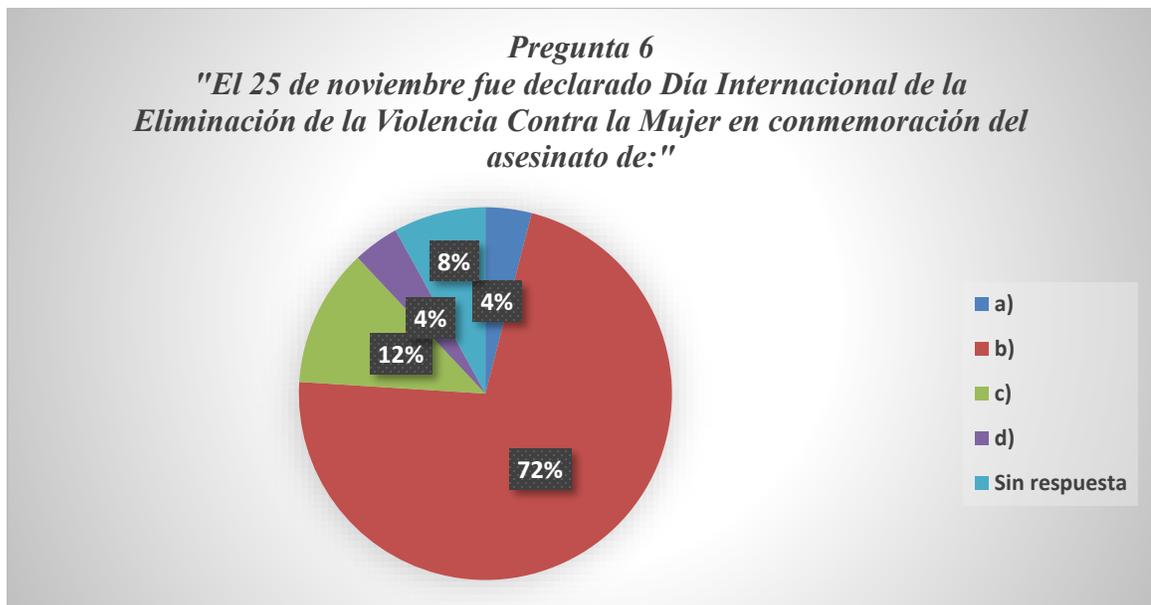
alumnos); la opción c) "Promover la participación de las mujeres en la política nacional" fue marcada por el 12% de los estudiantes (3 alumnos); y la opción d) "Conmemorar el Día Internacional de la Mujer" fue seleccionada por el 8% de los estudiantes (2 alumnos). Adicionalmente, el 8% de los estudiantes (2 alumnos) no respondieron a la pregunta. Estos datos sugieren que la mayoría de los estudiantes del grupo 1ºE (56%) identificaron correctamente la demanda de justicia por feminicidios y violencia de género como la característica principal de esta marcha. Sin embargo, un 36% combinado (el 16%, 12% y 8%) asoció la marcha con otros temas importantes relacionados con los derechos de las mujeres, lo que indica que, si bien hay un reconocimiento del movimiento, existe cierta imprecisión en la comprensión de su foco principal.



**Gráfica 31 | Fuente: Elaboración propia, mayo 2025.**

Los resultados de la quinta pregunta de la evaluación escrita arrojan las siguientes respuestas: la opción a) "Rigoberta Menchú Tum, por su lucha por los derechos de los pueblos indígenas" fue seleccionada por el 52% de los estudiantes (11 alumnos); la opción b) "Bartolina

Sisa, una líder indígena aymara que luchó contra la opresión colonial" fue elegida por el 52% de los estudiantes (13 alumnos); la opción c) "Malala Yousafzai, por su defensa de la educación de las niñas" fue marcada por el 12% de los estudiantes (3 alumnos); y la opción d) "Todas las mujeres indígenas que han contribuido a la preservación de sus culturas" fue seleccionada por el 16% de los estudiantes (4 alumnos). Adicionalmente, el 8% de los estudiantes (2 alumnos) no respondieron a la pregunta. Estos datos sugieren que poco más de la mitad de los estudiantes del grupo 1°E (52%) identificaron correctamente a Bartolina Sisa como la figura honrada por el Día Internacional de la Mujer Indígena. Sin embargo, un 40% combinado (el 12%, 12% y 16%) lo relacionó con otras figuras importantes o con una generalización de las contribuciones de las mujeres indígenas, lo que indica que, si bien hay una conciencia sobre el tema, existe una necesidad de profundizar en el conocimiento específico de los hitos y figuras clave en la lucha indígena.



**Gráfica 32 | Fuente: Elaboración propia, mayo 2025.**

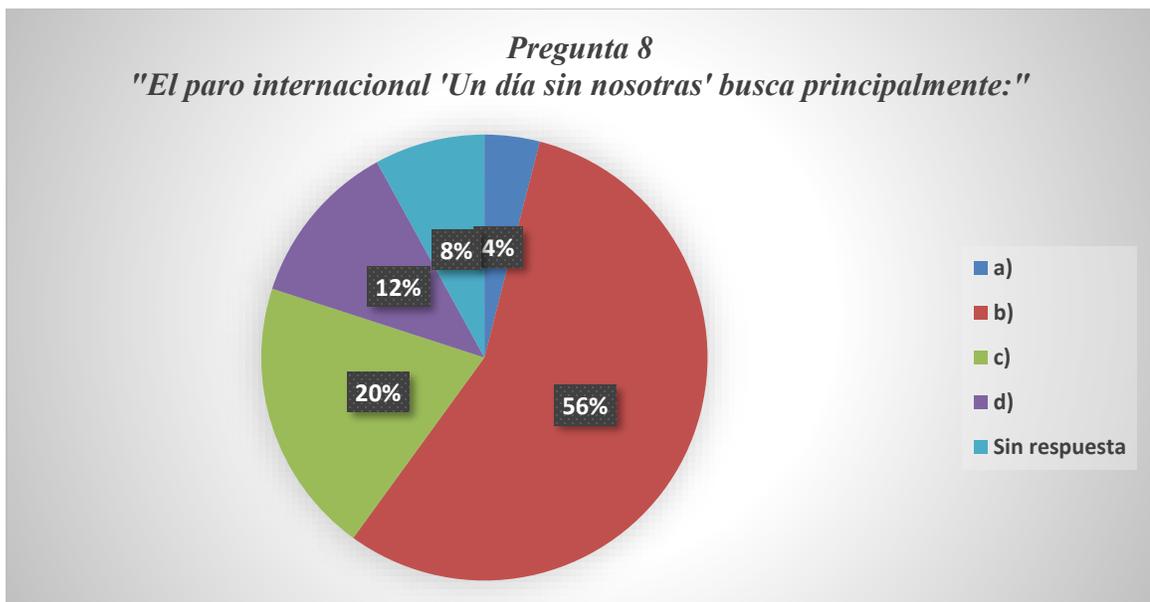
Los resultados de la sexta pregunta de la evaluación escrita arrojan las siguientes

respuestas: la opción a) "Rosa Parks, activista por los derechos civiles en Estados Unidos" fue seleccionada por el 4% de los estudiantes (1 alumno); la opción b) "Las hermanas Mirabal, activistas dominicanas asesinadas por la dictadura" fue elegida por el 72% de los estudiantes (18 alumnos); la opción c) "Marie Curie, científica pionera en el campo de la radiactividad" fue marcada por el 12% de los estudiantes (3 alumnos); y la opción d) "Simone de Beauvoir, escritora y filósofa feminista" fue seleccionada por el 4% de los estudiantes (1 alumno). Adicionalmente, el 8% de los estudiantes (2 alumnos) no respondieron a la pregunta. Estos datos sugieren que una clara mayoría de los estudiantes del grupo 1ºE (72%) identificaron correctamente a las hermanas Mirabal como las figuras en cuya conmemoración se estableció el Día Internacional de la Eliminación de la Violencia Contra la Mujer. Un 20% combinado (el 4%, 12% y 4%) seleccionó a otras figuras históricas importantes o relacionadas con la lucha por los derechos, lo que indica un reconocimiento general de figuras femeninas relevantes, aunque con menor precisión sobre el evento específico conmemorado.



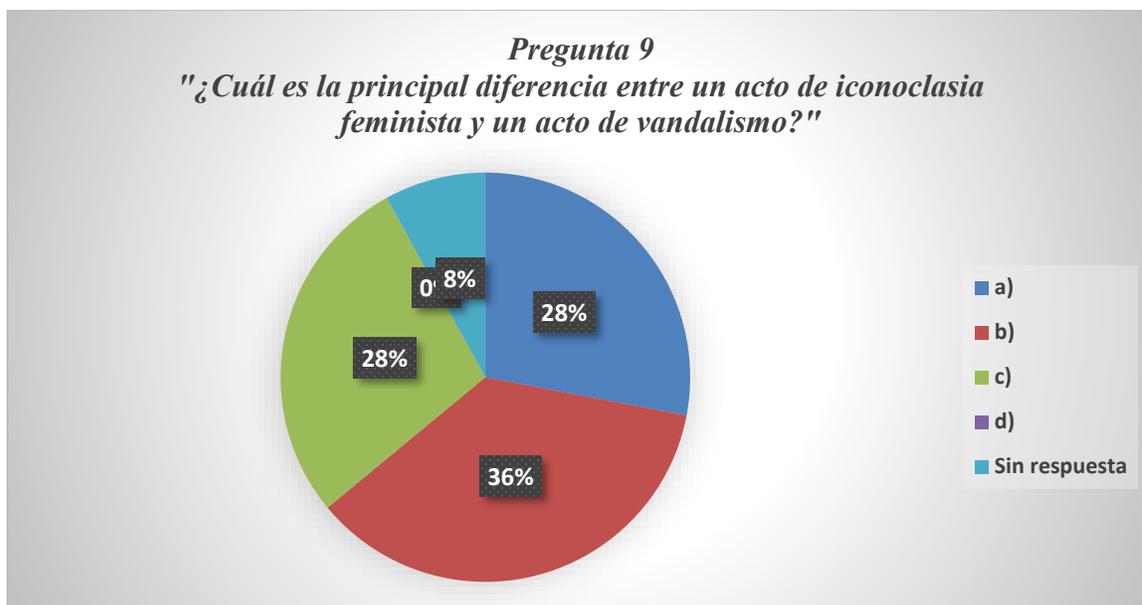
**Gráfica 33 | Fuente: Elaboración propia, mayo 2025.**

Los resultados de la séptima pregunta de la evaluación escrita arrojan las siguientes respuestas: la opción a) "El derecho al voto y la igualdad salarial en el siglo XIX" fue seleccionada por el 48% de los estudiantes (12 alumnos); la opción b) "La paz mundial y el desarme nuclear durante la Guerra Fría" fue elegida por el 4% de los estudiantes (1 alumno); la opción c) "Mejores condiciones laborales y el sufragio femenino a principios del siglo XX" fue marcada por el 36% de los estudiantes (9 alumnos); y la opción d) "La abolición de la esclavitud y la promoción de los derechos humanos universales" fue seleccionada por el 4% de los estudiantes (1 alumno). Adicionalmente, el 8% de los estudiantes (2 alumnos) no respondieron a la pregunta. Estos datos sugieren que la mayoría de los estudiantes del grupo 1ºE tienen un conocimiento parcial o aproximado sobre los orígenes del 8 de marzo. Si bien un 48% lo asocia con el derecho al voto y la igualdad salarial en el siglo XIX, y un 36% lo conecta con mejores condiciones laborales y sufragio femenino a principios del siglo XX (que es la respuesta más precisa), la distribución de las respuestas indica que no hay un conocimiento consolidado sobre el contexto histórico específico de su establecimiento.



**Gráfica 34 | Fuente: Elaboración propia, mayo 2025.**

Los resultados de la octava pregunta de la evaluación escrita arrojan las siguientes respuestas: la opción a) "Celebrar la contribución de las mujeres a la economía y la sociedad" fue seleccionada por el 4% de los estudiantes (1 alumno); la opción b) "Visibilizar la importancia de las mujeres en todos los ámbitos a través de su ausencia" fue elegida por el 56% de los estudiantes (14 alumnos); la opción c) "Promover la contratación de más mujeres en puestos de liderazgo" fue marcada por el 20% de los estudiantes (5 alumnos); y la opción d) "Recaudar fondos para organizaciones que apoyan a mujeres víctimas de violencia" fue seleccionada por el 12% de los estudiantes (3 alumnos). Adicionalmente, el 8% de los estudiantes (2 alumnos) no respondieron a la pregunta. Estos datos sugieren que la mayoría de los estudiantes del grupo 1°E (56%) comprenden el objetivo central del paro "Un día sin nosotras" como una acción para visibilizar la contribución femenina a través de su ausencia. Un 36% combinado (el 4%, 20% y 12%) lo asoció con otros objetivos importantes del movimiento feminista, lo que indica que, si bien hay un reconocimiento de la relevancia del paro, existe cierta dispersión en la comprensión de su propósito principal y estratégico.



**Gráfica 35 | Fuente: Elaboración propia, mayo 2025.**

Los resultados de la novena pregunta de la evaluación escrita arrojan las siguientes respuestas: la opción a) "La iconoclasia siempre utiliza la violencia física, mientras que el vandalismo no" fue seleccionada por el 28% de los estudiantes (7 alumnos); la opción b) "La iconoclasia tiene como objetivo criticar y resignificar símbolos de opresión, mientras que el vandalismo es una destrucción sin un mensaje político claro" fue elegida por el 36% de los estudiantes (9 alumnos); la opción c) "El vandalismo es siempre ilegal, mientras que la iconoclasia puede ser una forma legítima de protesta" fue marcada por el 28% de los estudiantes (7 alumnos); y la opción d) "No hay diferencia significativa entre ambos términos" no fue seleccionada por ningún estudiante (0%). Adicionalmente, el 8% de los estudiantes (2 alumnos) no respondieron a la pregunta. Estos datos sugieren que, si bien una parte importante de los estudiantes del grupo 1°E (36%) identificó correctamente la iconoclasia feminista con un objetivo de crítica y resignificación de símbolos de opresión, existe una dispersión notable en las respuestas. Un 56% combinado (el 28% de la opción 'a' y el 28% de la opción 'c') seleccionó opciones que, aunque tocan aspectos de

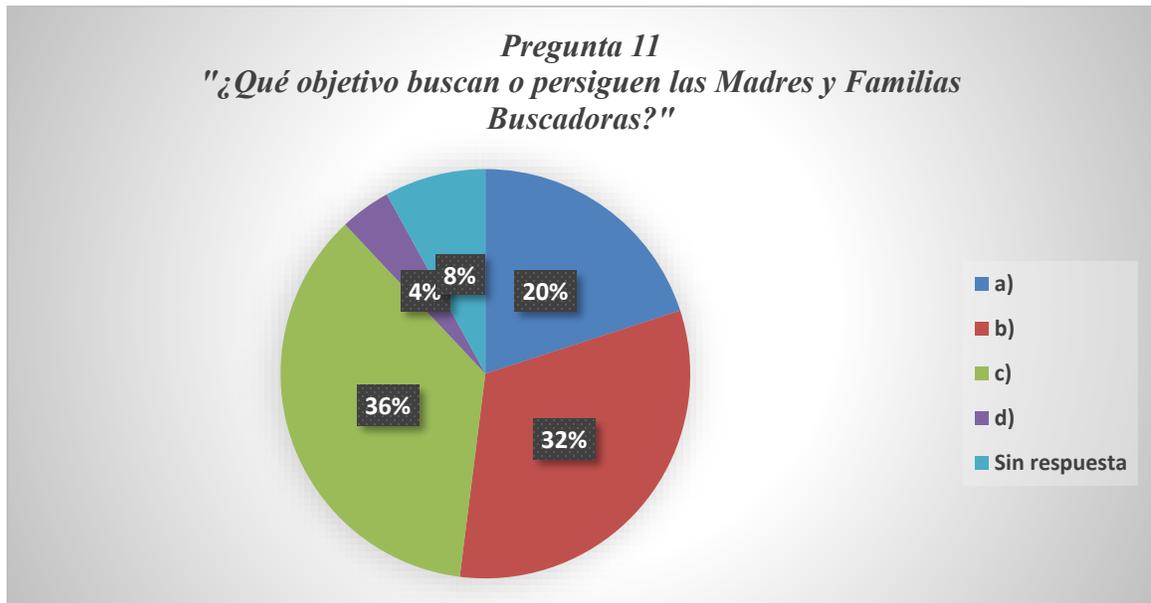
la discusión, no capturan la esencia política y simbólica de la iconoclasia feminista, lo que indica una necesidad de mayor profundización en la comprensión de estos conceptos y sus diferencias.



**Gráfica 36 | Fuente: Elaboración propia, mayo 2025.**

Los resultados de la décima pregunta de la evaluación escrita arrojan las siguientes respuestas: la opción a) "Esperanza y nuevos comienzos" fue seleccionada por el 12% de los estudiantes (3 alumnos); la opción b) "Lucha contra la violencia de género y la desigualdad" fue elegida por el 64% de los estudiantes (16 alumnos); la opción c) "Rabia y exigencia de justicia" fue marcada por el 8% de los estudiantes (2 alumnos); y la opción d) "Unidad y solidaridad entre mujeres" fue seleccionada por el 8% de los estudiantes (2 alumnos). Adicionalmente, el 8% de los estudiantes (2 alumnos) no respondieron a la pregunta. Estos datos sugieren que una clara mayoría de los estudiantes del grupo 1ºE (64%) identificaron correctamente el color morado con la lucha contra la violencia de género y la desigualdad. Un 28% combinado (el 12%, 8% y 8%) asoció el color con otros significados relacionados con el movimiento feminista, lo que indica que, si bien

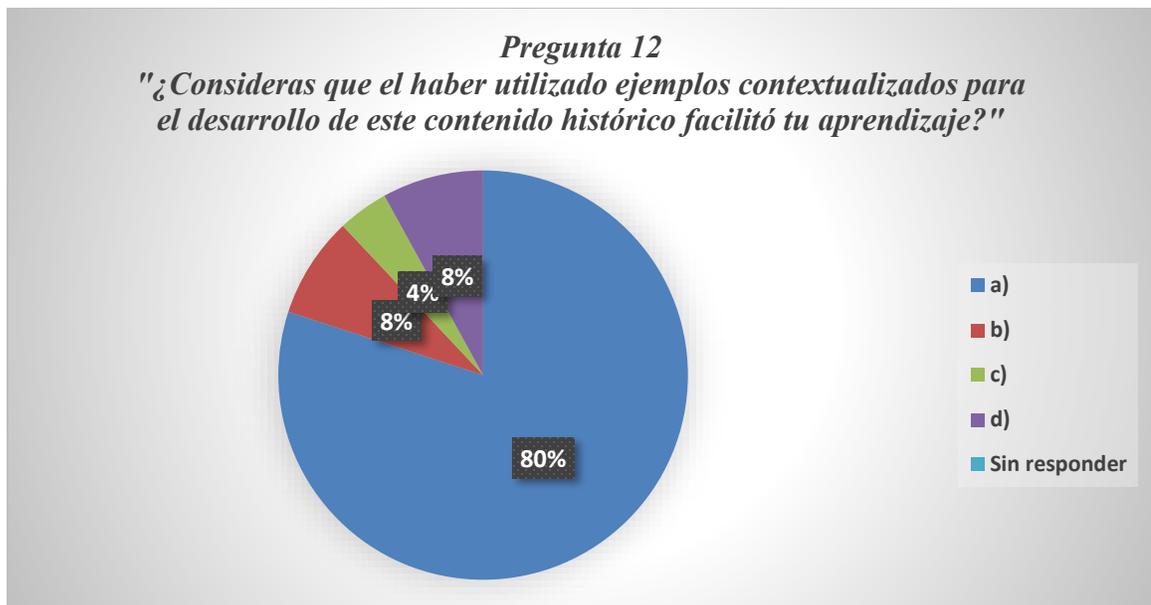
hay un fuerte reconocimiento del simbolismo principal, existe un conocimiento más matizado o incompleto en una minoría de los encuestados.



**Gráfica 37 | Fuente: Elaboración propia, mayo 2025.**

Los resultados de la undécima y penúltima pregunta de la evaluación escrita arrojan las siguientes: la opción a) "Obtener compensación económica por la desaparición de sus familiares" fue seleccionada por el 20% de los estudiantes (5 alumnos); la opción b) "Presionar al gobierno para que implemente políticas públicas de seguridad" fue elegida por el 32% de los estudiantes (8 alumnos); la opción c) "Encontrar con vida o dignamente los restos de sus familiares desaparecidos y obtener justicia" fue marcada por el 36% de los estudiantes (9 alumnos); y la opción d) "Promover la creación de un registro nacional de personas desaparecidas" fue seleccionada por el 4% de los estudiantes (1 alumno). Adicionalmente, el 8% de los estudiantes (2 alumnos) no respondieron a la pregunta. Estos datos sugieren que, si bien la opción más elegida (36%) se acerca al objetivo central de las Madres y Familias Buscadoras, existe una dispersión significativa en la

comprensión de su propósito. Un 56% combinado (el 20%, 32% y 4%) seleccionó objetivos que, aunque relacionados con la problemática, no capturan la esencia fundamental de su lucha por la búsqueda y la justicia para sus seres queridos desaparecidos. Esto indica una necesidad de profundizar en el conocimiento sobre las motivaciones y el trabajo de estos colectivos.



**Gráfica 38 | Fuente: Elaboración propia, mayo 2025.**

Los resultados de la doceava y última pregunta de la evaluación escrita arrojan las siguientes respuestas: la opción a) "Sí, los ejemplos hicieron que los conceptos fueran más fáciles de entender e influyeron significativamente en mi aprendizaje" fue seleccionada por el 80% de los estudiantes (20 alumnos); la opción b) "No, los ejemplos no fueron de gran ayuda y preferiría definiciones más directas" fue elegida por el 8% de los estudiantes (2 alumnos); la opción c) "Los ejemplos fueron interesantes, pero no influyeron significativamente en mi aprendizaje" fue marcada por el 4% de los estudiantes (1 alumno); y la opción d) "Necesitaría más ejemplos para poder evaluar su utilidad" no fue seleccionada por ningún estudiante (0%). Adicionalmente, el 8%

de los estudiantes (2 alumnos) no respondieron a la pregunta. Estos datos sugieren de manera contundente que la gran mayoría de los estudiantes del grupo 1°E (80%) perciben que el uso de ejemplos contextualizados fue altamente beneficioso para su aprendizaje, facilitando la comprensión de los contenidos históricos. Una minoría muy pequeña (12% combinado) tuvo una percepción neutral o negativa, lo que refuerza la efectividad de la estrategia didáctica utilizada.

### **3.6.2 Conclusiones de la Evaluación Escrita**

Los resultados de la evaluación escrita realizada al grupo 1°E, compuesta por 11 preguntas sobre violencia de género, hitos históricos y movimientos sociales (**VER ANEXO 9**), arrojaron un promedio grupal de 5.67 sobre una escala de 10. Al desglosar las respuestas, se observa que, en la primera pregunta sobre violencia psicológica, el 68% (17 alumnos) identificó correctamente la humillación laboral, si bien un 24% confundió el concepto con violencia física o privación de libertad, sugiriendo cierta ambigüedad en la distinción. Para la segunda pregunta, referente a la violencia vicaria, el 60% (15 alumnos) acertó al señalar la manipulación de hijos para dañar a la madre, mientras que un 32% optó por otras formas de violencia, indicando una necesidad de clarificación. En la tercera pregunta, sobre los derechos políticos de las mujeres en México, el 48% (12 alumnos) reconoció la obtención del derecho al voto en 1953 como un hito clave, aunque un 44% lo asoció con derechos laborales o sindicales, mostrando confusión entre los tipos de derechos. Respecto a la cuarta pregunta, acerca de la marcha de las jacarandas, el 56% (14 alumnos) identificó su principal demanda como la justicia por feminicidios y violencia de género; no obstante, un 36% lo vinculó a otros objetivos feministas, denotando imprecisión. En la quinta pregunta, sobre el Día Internacional de la Mujer Indígena, el 52% (13 alumnos) reconoció a Bartolina Sisa, mientras un 40% lo ligó a otras figuras o contribuciones generales, sugiriendo la necesidad de profundizar en figuras clave. La sexta pregunta, relativa al 25 de noviembre, mostró

que el 72% (18 alumnos) acertó al señalar a las hermanas Mirabal; un 20% seleccionó otras figuras, indicando un reconocimiento general, pero con menor precisión. Para la séptima pregunta, sobre las raíces del 8 de marzo, la mayoría (48% y 36% en opciones relacionadas) exhibió un conocimiento parcial sobre sus orígenes históricos (voto/igualdad salarial en el siglo XIX versus condiciones laborales/sufragio a principios del siglo XX), sugiriendo una falta de consolidación histórica. En la octava pregunta, sobre el paro "Un día sin nosotras", el 56% (14 alumnos) comprendió su objetivo principal de visibilizar la importancia femenina a través de su ausencia, si bien un 36% lo asoció con otros fines, indicando una dispersión en el entendimiento de su propósito estratégico. La novena pregunta, que diferenciaba la iconoclasia feminista del vandalismo, fue correctamente respondida por el 36% (9 alumnos) al identificarla con la crítica y resignificación de símbolos de opresión; sin embargo, las respuestas dispersas (56% en opciones alternativas) indican la necesidad de una mayor profundización conceptual. En la décima pregunta, el 64% (16 alumnos) relacionó correctamente el color morado con la lucha contra la violencia de género y la desigualdad, lo que demuestra un fuerte reconocimiento del simbolismo. Finalmente, en la undécima pregunta, acerca de las Madres y Familias Buscadoras, el 36% (9 alumnos) seleccionó "encontrar con vida o dignamente los restos de sus familiares desaparecidos y obtener justicia", aunque un 56% optó por otros objetivos relacionados, denotando una comprensión aún dispersa de su motivación central. En síntesis, pese a un entendimiento predominante en varias cuestiones, los resultados revelan la importancia de reforzar la precisión en la distinción de conceptos de violencia, hitos históricos y los objetivos específicos de los movimientos sociales femeninos. Cabe destacar que la estrategia didáctica de emplear ejemplos contextualizados para el aprendizaje fue percibida como altamente beneficiosa por el 80% de los estudiantes.

## Capítulo IV. Conclusiones y Recomendaciones

La práctica profesional realizada con el grupo de 1ºE en la Escuela Secundaria General No.7 “Antonio Díaz Soto y Gama” permitió poner en marcha un enfoque didáctico basado en el aprendizaje situado, con el objetivo de favorecer la comprensión crítica de la Historia desde contextos significativos y cercanos a la realidad del alumnado. Como lo plantea Díaz Barriga (2003), este enfoque implica diseñar ambientes educativos que simulen o representen situaciones auténticas, mediante tareas que tengan sentido para el estudiante y que reproduzcan condiciones similares a las de la vida real. A lo largo de las seis sesiones implementadas, se procuró que cada actividad conectara con experiencias reales, contextos locales y elementos culturales propios del entorno de los estudiantes.

Esta investigación se desarrolló con un enfoque mixto, cualitativo y cuantitativo. Desde la perspectiva cualitativa, se observaron transformaciones graduales y significativas en la participación del alumnado a lo largo de las sesiones. Clase con clase, fue evidente una mayor disposición al diálogo, una actitud más reflexiva frente a los contenidos, así como una mejora en la entrega y calidad de los trabajos. Muchos estudiantes comenzaron a establecer conexiones entre lo trabajado en clase y su entorno inmediato, demostrando un involucramiento emocional y cognitivo más profundo. Este tipo de observaciones cualitativas, aunque no siempre medibles con exactitud, son fundamentales para valorar el impacto real de una estrategia educativa centrada en el aprendizaje situado. Por su parte, el enfoque cuantitativo se reflejó en el uso de instrumentos como los diagnósticos y las evaluaciones específicas aplicadas durante el proceso. La integración de ambos enfoques permitió obtener una visión más completa sobre el alcance y los efectos de la intervención didáctica.

Los resultados obtenidos reflejan avances importantes. El promedio académico del grupo pasó de 3.32 (diagnóstico académico inicial) a 5.67 (evaluación escrita final), lo que indica una

mejora significativa en el aprovechamiento escolar. Además, la percepción de los estudiantes frente al uso de ejemplos contextualizados fue sumamente positiva: el 80% del grupo consideró que estos ejemplos facilitaron la comprensión de los contenidos históricos e influyeron significativamente en su aprendizaje. Solamente un 12% tuvo una opinión neutral o negativa, mientras que el 8% restante no respondió a la pregunta. Estos datos respaldan la efectividad de las estrategias basadas en el aprendizaje situado, evidenciando su potencial para hacer de la enseñanza de la Historia una experiencia más comprensible, significativa y cercana.

A pesar de los logros obtenidos, el proceso no estuvo exento de dificultades. Entre los principales obstáculos se encuentran las constantes suspensiones de labores por festividades, las inasistencias frecuentes por parte del alumnado, así como la utilización de herramientas de Inteligencia Artificial por parte de las y los estudiantes para resolver tareas sin comprensión del contenido, lo que representa un desafío adicional en términos de evaluación y formación crítica. Estas situaciones afectaron el ritmo de avance y la profundidad en algunos contenidos. No obstante, se logró mantener el objetivo central: que los estudiantes comprendieran los contenidos históricos desde una perspectiva situada, reconociendo su relevancia en la vida cotidiana y en su contexto inmediato.

En términos generales, esta experiencia formativa me permitió constatar que el aprendizaje situado no solo es posible en la enseñanza secundaria, sino que es altamente pertinente para fortalecer el pensamiento crítico, histórico y social del alumnado. Aunque queda camino por recorrer, esta práctica refuerza la idea de que vale la pena seguir apostando por propuestas didácticas significativas que den voz al contexto, a la experiencia y a la realidad del estudiante.

Finalmente, en el plano personal y profesional, recomiendo continuar perfeccionando las estrategias de aprendizaje situado, sobre todo en asignaturas como Historia, que suelen abordarse de forma tradicional. Es necesario seguir explorando nuevas formas de vincular el contenido

académico con el entorno del estudiante, aprovechando elementos del contexto local, materiales auténticos, medios de comunicación actuales y problemáticas reales. Además, derivado de esta experiencia y sus resultados, sugiero que futuros trabajos de investigación profundicen en el impacto del aprendizaje situado en el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de secundaria, así como en el papel que juega la tecnología (como la Inteligencia Artificial) en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Pues considero que, en un contexto educativo cambiante, estas líneas de investigación son esenciales para adaptar nuestras prácticas a las realidades actuales y futuras del aula.

## Capítulo V. Referencias y Anexos

### 5.1 Referencias

Araujo, U., & Sastre, G. (2008). El aprendizaje basado en problemas (2ª ed.). Gedisa.

Carmona Dávila, D. (s.f.). Díaz Soto y Gama, Antonio (1880-1967). Memoria Política de México.

<https://www.memoriapoliticademexico.org/Biografias/DSG80.html>

Coll, C., & Martín, E. (2006). El constructivismo en el aula. Barcelona: Graó.

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu). (28 de septiembre, s.f.).

Reflexionar sobre la práctica. Recuperado el 20 de mayo de 2025.

<https://www.mejoredu.gob.mx/entre-docentes/reflexion-sobre-la-practica/reflexionar-sobre-la-practica>

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu). (2022, 22 de

septiembre). Mejoredu publica un estudio diagnóstico sobre los Servicios de Apoyo a la

Educación Regular (USAER). Prensa. [https://www.gob.mx/mejoredu/prensa/mejoredu-](https://www.gob.mx/mejoredu/prensa/mejoredu-publica-un-estudio-diagnostico-sobre-los-servicios-de-apoyo-a-la-educacion-regular-usaer-315470?idiom=es)

[publica-un-estudio-diagnostico-sobre-los-servicios-de-apoyo-a-la-educacion-regular-usaer-315470?idiom=es](https://www.gob.mx/mejoredu/prensa/mejoredu-publica-un-estudio-diagnostico-sobre-los-servicios-de-apoyo-a-la-educacion-regular-usaer-315470?idiom=es)

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. (1917/2021). Artículo 3º. Diario Oficial

de la Federación. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>

Cronologías San Luis Potosí. (s.f.). Antonio Díaz Soto y Gama.

<https://cronologiassanluispotosi.com/antonio-diaz-soto-y-gama.html>

Díaz Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2), 1-18.

Díaz Barriga, F. (2006). Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida. México: McGraw-Hill. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2016/08/Ensenanza-situada-vinculo-entre-la-escuela-y-la-vida.pdf>

Díaz Rosales, M. A., & Hernández Avendaño, J. L. (2018). Más allá de las reformas: educar con aprendizaje situado. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 48(1), 131-158. <https://www.aprendizajesituado.com/articulos/M%C3%A1s%20all%C3%A1%20de%20as%20reformas.pdf>

Latorre, A. (2003). La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa. Graó. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2019/07/La-investigacion-accion-conocer-y-cambiar-la-practica-educativa.pdf>

Lave, J., & Wenger, E. (1991). Aprendizaje situado: participación periférica legítima. Madrid: Paidós.

Muñoz Carrizalez, L. E. (2021). La enseñanza de la división en primer grado de secundaria: un problema detectado en la Secundaria General Antonio Díaz Soto y Gama [Tesis de licenciatura, Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí].

BECENE. <https://repositorio.beceneslp.edu.mx/jspui/bitstream/20.500.12584/1125/1/Luz%20Esperanza%20Mu%C3%B1oz%20Carrizalez.pdf>

Pozo, J. I. (2006). La nueva cultura del aprendizaje: De la educación formal al aprendizaje informal. Madrid: Morata.

Sagástegui, D. (2004). Una apuesta por la cultura: el aprendizaje situado. *Sinéctica*, (24), 30–39. <https://www.redalyc.org/pdf/998/99815918005.pdf>

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2022). Plan de Estudios para la Educación Básica 2022. <https://www.gob.mx/sep>

Secretaría de Educación Pública. (2022). Sugerencias metodológicas para el desarrollo de los proyectos educativos, Ciclo Escolar 2022-2023. Dirección General de Desarrollo Curricular. [https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2022/12/C3\\_1-Sugerencias-Methodologicas-proyectos.pdf](https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2022/12/C3_1-Sugerencias-Methodologicas-proyectos.pdf)

SEP. (2023). La Nueva Escuela Mexicana (NEM): orientaciones para padres y comunidad en general. Secretaría de Educación Pública. [https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/13634/1/images/030623\\_La%20Nueva%20Escuela%20Mexicana\\_orientaciones%20para%20padres%20y%20comunidad%20en%20general\\_COSFAC.pdf](https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/13634/1/images/030623_La%20Nueva%20Escuela%20Mexicana_orientaciones%20para%20padres%20y%20comunidad%20en%20general_COSFAC.pdf)

Vygotsky, L. S. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Crítica.

Zitlalpopoca Hernández, B. (2024). Aprendizaje situado y recursos lúdicos como estrategias de aprendizaje en Historia dirigidas a alumnos de secundaria de Liceo Jean Piaget [Tesis de licenciatura, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla].

<https://hdl.handle.net/20.500.12371/20638>

## 5.2 Anexos

**ANEXO 1: UBICACIÓN GEOGRÁFICA Y FACHADA DE LA ESC. SEC. GRAL. NO.7 “ANTONIO DÍAZ SOTO Y GAMA” | FUENTE: GOOGLE MAPS<sup>1</sup> Y FOTOGRAFÍA PROPIA<sup>2</sup>, 2024.**



**ANEXO 2: DIAGNÓSTICO ACADÉMICO | FUENTE: ELABORACIÓN Y FOTOGRAFÍA PROPIA, 2024.**

EXAMEN DIAGNÓSTICO PRIMER GRADO			
Campo Formativo:	Ética Natural y Sociedades	Disciplina:	Historia (HISTORIA DE MÉXICO)
Nombre del Alumno	Chavez Gonzalez Mateo	Fecha de Aplicación	21/11/24
Grupo	5 <sup>a</sup>		

Instrucciones: Lee cuidadosamente cada pregunta y elige la opción correcta.

- ¿Quién es considerado el "Padre de la Historia" y a qué civilización pertenecía?
  - Heródoto, griego.
  - Confucio, chino.
  - Tucídides, romano.
  - Ibn Khaldun, árabe.
- ¿Cuál de las siguientes opciones presenta las etapas de la historia de México en el orden correcto?
  - Prehispánica, Virreinal, Independiente, Revolucionaria, Contemporánea.
  - Virreinal, Prehispánica, Independencia, Postrevolucionaria, Revolución Mexicana.
  - Independencia, Prehispánica, Virreinal, Revolución Mexicana, Postrevolucionaria.
  - Prehispánica, Independencia, Virreinal, Revolución Mexicana, Postrevolucionaria.
- ¿Cuál de las siguientes características NO es común a las civilizaciones mesoamericanas?
  - Construcción de pirámides.
  - Desarrollo de un sistema de escritura.
  - Uso de la rueda en la elaboración de herramientas.
  - Crecencia en múltiples dioses.
- ¿Por qué la agricultura fue fundamental para el desarrollo de las civilizaciones mesoamericanas?
  - Permitió el sedentarismo y la formación de ciudades.
  - Facilitó la caza y la recolección de alimentos.
  - Hizo posible el comercio a larga distancia.
  - Favoreció el desarrollo de la ganadería.
- ¿Cuál fue la principal causa de la caída del Imperio Azteca?
  - Una gran sequía que provocó hambrunas.
  - Una epidemia de viruela que debilitó a los indígenas.
  - Una rebelión interna entre los diferentes grupos indígenas.
  - La superioridad militar de los españoles y sus aliados indígenas.
- ¿Qué consecuencias tuvo la conquista española para los pueblos indígenas de México?
  - Un enriquecimiento cultural y económico.
  - La preservación de sus tradiciones y costumbres.
  - La pérdida de sus tierras y la imposición de una nueva religión.
  - El desarrollo de una sociedad igualitaria.
- ¿Por qué San Luis Potosí fue importante durante la época colonial?
  - Por sus playas.
  - Por sus minas de oro y plata.
  - Por su clima cálido.
  - Por su agricultura.
- ¿Cuál fue el principal motivo que llevó a los criollos a unirse a la lucha por la independencia?
  - La defensa de los derechos de los indígenas.
  - El deseo de acabar con la esclavitud.
  - El apoyo de las potencias europeas.
  - La búsqueda de mayor poder político y económico.
- ¿Cuáles fueron algunos de los desafíos que enfrentó México después de lograr su independencia?
  - La igualdad social y la estabilidad política.
  - La abundancia de recursos naturales.
  - El apoyo de las potencias europeas.
  - La falta de población.
- ¿Cuáles fueron las principales características del Porfiriato?
  - La igualdad social, la democracia y el desarrollo económico.
  - Fueron aliados de los porfiristas.
  - El rechazo por la tierra y mejores condiciones de vida.
  - La revolución social, la justicia y la libertad.
- ¿Qué papel desempeñaron los campesinos en la Revolución Mexicana?
  - Fueron aliados de los porfiristas.
  - Rechazaron por la tierra y mejores condiciones de vida.
  - Apoyaron al gobierno para mantener el orden.
  - No participaron en el conflicto.
- ¿Cuáles de los siguientes presidentes han gobernado en el México Contemporáneo?
  - Vicente Fox Quesada
  - Felipe Calderón Hinojosa
  - Eurique Peña Nieto
  - Andrés Manuel López Obrador
  - Todos los anteriores

¿En qué Colonia Vives? Arcoiris  
 ¿En qué Primaria Estudias? Guillermo Prietti

**REVISADO**  
Docente en Formación  
González Medina César Adrián

ANEXO 3: DIAGNÓSTICO DE LA PROBLEMÁTICA | FUENTE: ELABORACIÓN Y FOTOGRAFÍA PROPIA, 2024.

DIAGNÓSTICO "CARGA HORARIA DE HISTORIA EN PRIMARIA"	
Nombre del Alumno/de la Alumna: <u>Aylin Montero Souto</u>	
OBJETIVO DEL DIAGNÓSTICO: EVALUAR LA PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES DEL 1º GRADO, GRUPO "E" DE LA ESCUELA SECUNDARIA GENERAL "ANTONIO DIAZ SOTO Y GAMA", SOBRE LA CANTIDAD DE TIEMPO DEDICADA A LA ASIGNATURA DE HISTORIA DURANTE SU ETAPA EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA Y EL IMPACTO QUE TUVO EN SU APRENDIZAJE.	
<p><b>FRECUENCIA DE LAS CLASES DE HISTORIA EN PRIMARIA</b></p> <p>1. ¿Con qué frecuencia tenías clases de Historia en primaria?</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Día</li> <li>3 veces por semana</li> <li>2 veces por semana</li> <li>1 vez por semana</li> </ol>	<p>Recursos tecnológicos (computadoras, videos, presentaciones digitales)</p> <p>Otros (especifique):</p>
<p><b>DURACIÓN DE LAS CLASES DE HISTORIA EN PRIMARIA</b></p> <p>2. ¿Cuánto duraban aproximadamente tus clases de Historia en primaria?</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Menos de 30 minutos</li> <li>30 a 45 minutos</li> <li>De 45 a 60 minutos</li> <li>Más de 60 minutos</li> </ol>	<p><b>IMPACTO EN EL APRENDIZAJE DE LAS CLASES DE HISTORIA EN PRIMARIA</b></p> <p>6. Consideras que la cantidad de tiempo dedicado a la Historia en primaria fue suficiente para:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Entender los conceptos básicos</li> <li>Desarrollar el interés por la historia</li> <li>Relacionar la historia con el presente</li> <li>Todas las anteriores</li> <li>Ninguna de las anteriores</li> </ol>
<p><b>CONTENIDOS ABORDADOS EN LAS CLASES DE HISTORIA EN PRIMARIA</b></p> <p>3. ¿Qué temas recuerdas que se abordaron en tus clases de Historia en primaria?</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Principalmente temas de Historia de México</li> <li>Principalmente temas de Historia Universal</li> <li>Ambos temas por igual</li> <li>Otros (especifique):</li> </ol>	<p>7. ¿Qué tan de acuerdo estás con la siguiente afirmación: "LAS CLASES DE HISTORIA ME AYUDARON A COMPRENDER MEJOR EL MUNDO QUE ME RODEA"?</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Totalmente de acuerdo</li> <li>De acuerdo</li> <li>Ni de acuerdo ni en desacuerdo</li> <li>En desacuerdo</li> <li>Totalmente en desacuerdo</li> </ol>
<p><b>ACTIVIDADES REALIZADAS EN LAS CLASES DE HISTORIA EN PRIMARIA</b></p> <p>4. ¿Qué tipo de actividades realizabas en tus clases de Historia en primaria?</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Lecturas y resúmenes</li> <li>Trabajo en equipo (exposiciones y proyectos)</li> <li>Visitas a museos y juegos</li> <li>Otras (especifique):</li> </ol>	<p>8. En base a tu experiencia académica en primaria, ¿qué tan importante crees que es la asignatura de Historia?</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Muy importante</li> <li>Importante</li> <li>Poco importante</li> <li>Nada importante</li> </ol>
<p><b>MATERIALES UTILIZADOS EN LAS CLASES DE HISTORIA EN PRIMARIA</b></p> <p>5. ¿Qué materiales utilizabas en tus clases de Historia en primaria?</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Libro de texto gratuito y cuaderno</li> <li>Materiales gráficos (mapas, líneas del tiempo, infografías, imágenes)</li> </ol>	<p><b>SUGERENCIAS PARA LAS CLASES DE HISTORIA EN PRIMARIA</b></p> <p>9. ¿Qué cambios propondrías para mejorar la enseñanza de la Historia en primaria? (pregunta abierta)</p> <p><u>haber</u> <u>mas</u> <u>clases</u></p>

**REVISADO**  
Docente en Formación  
González Medina César Adrián

ANEXO 4: SESIÓN 1 "INTRODUCCIÓN" | FUENTE: FOTOGRAFÍAS PROPIAS, 2025.



Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí  
Licenciatura en Educación y Aprendizaje de la Historia en Educación Secundaria  
Acreditada en el Servicio - VIII Semestre  
Escuela Secundaria General N° 7 "Aristide Díaz Ríos y Casas"  
Campus Periférico: Etnia, Naturaleza y Sociedad / Disciplinas: Historia  
Docente en Formación: César Adalberto Guadalupe Medina

ANEXO 3  
LAS MUJERES A LO LARGO DE LA HISTORIA Y LAS LUCHAS POR SUS DERECHOS:  
HISTORIA DE LOS DÍAS DE CONMEMORACIÓN DE LA LUCHA DE LAS MUJERES

NOMBRE DE LA ALUMNA/DEL ALUMNO: Ortiz Poles Amalíani Xamileth

ACTIVIDAD ES: INDIVIDUAL Y COLABORATIVO

1. Para cada tipo de violencia de género listado, escribe un ejemplo concreto y contextualizado a la vida real. Es decir, describe situaciones o experiencias reales que ilustren claramente cada forma de violencia. Una vez que todos hayan completado la ficha, participaremos en una discusión grupal con el objetivo de analizar y comprender mejor las diversas manifestaciones de la violencia de género a través de los ejemplos compartidos.

TIPOS DE VIOLENCIA DE GÉNERO	EJEMPLOS CONTEXTUALIZADOS A LA VIDA REAL (SITUACIONES O EJEMPLOS BASADOS EN EXPERIENCIAS Y ESCENARIOS REALES)
VIOLENCIA PSICOLÓGICA	gritos, insultos
VIOLENCIA FÍSICA	golpes, jalones
VIOLENCIA PATRIMONIAL	quitar el dinero
VIOLENCIA ECONÓMICA	quitar el dinero
VIOLENCIA SEXUAL	violación
VIOLENCIA FAMILIAR	amenaza
VIOLENCIA LABORAL	humillar a una trabajadora
VIOLENCIA EN LA COMUNIDAD	nombraciones
VIOLENCIA INSTITUCIONAL	quitar el dinero
VIOLENCIA FEMINICIDA	asesinato por machismo
VIOLENCIA DIGITAL	asesinar

ACTIVIDAD ES: 30 MINUTOS - MODALIDAD INDIVIDUAL Y COLABORATIVO

2. Al concluirse, visualiza los siguientes cuatro videos y lee las páginas de la 216 a la 219 de tu libro de texto gratuito "Ética, Naturaleza y Sociedad" para posteriormente completar el siguiente cuadro comparativo de los "Días de Conmemoración de la Lucha de las Mujeres". Una vez que todos hayan completado el cuadro comparativo, participaremos en una discusión grupal con el objetivo de socializar la información recabada y organizada.

VIDEOS

Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí  
Licenciatura en Educación y Aprendizaje de la Historia en Educación Secundaria  
Acreditada en el Servicio - VIII Semestre  
Escuela Secundaria General N° 7 "Aristide Díaz Ríos y Casas"  
Campus Periférico: Etnia, Naturaleza y Sociedad / Disciplinas: Historia  
Docente en Formación: César Adalberto Guadalupe Medina

ANEXO 3  
DÍAS DE CONMEMORACIÓN DE LA LUCHA DE LAS MUJERES

1. La fecha del Día de la Mujer se celebra el 8 de marzo (2025)  
2. "Cada vez que se celebra el Día de la Mujer se conmemora el 8 de marzo (2025)"  
3. "El Día de la Mujer se celebra el 8 de marzo (2025)"  
4. "El Día de la Mujer se celebra el 8 de marzo (2025)"

FECHA	NOMBRE	ORIGEN	PROPÓSITO
8 de marzo	DÍA INTERNACIONAL DE LA MUJER INDÍGENA	se celebra en los pueblos indígenas	concientizar a las mujeres indígenas
15 de noviembre	DÍA INTERNACIONAL DE LA ELIMINACIÓN DE LA VIOLENCIA CONTRA LA MUJER	para proteger el derecho	conciencia
8 de marzo	DÍA INTERNACIONAL DE LA MUJER	cuando se dio fin a la explotación de las mujeres	conciencia
14 de marzo	DÍA INTERNACIONAL DE LA MUJER "EN EL SIN SUFRIR"	el día de la mujer	memorizar el día que se celebró

ACTIVIDAD ES: 30 MINUTOS - MODALIDAD INDIVIDUAL

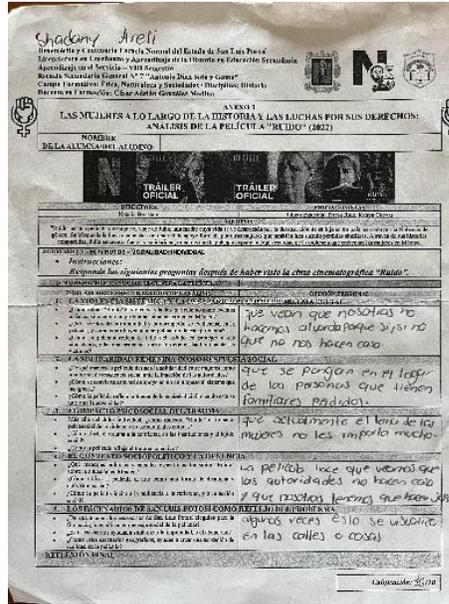
3. Para finalizar, lee la siguiente frase y escribe en al menos tres renglones tu punto de vista:

"NINGUNO DE LOS DERECHOS GANADOS ES ETERNO; CADA GENERACIÓN DEBE LUCHAR POR MANTENERLOS VIVOS"

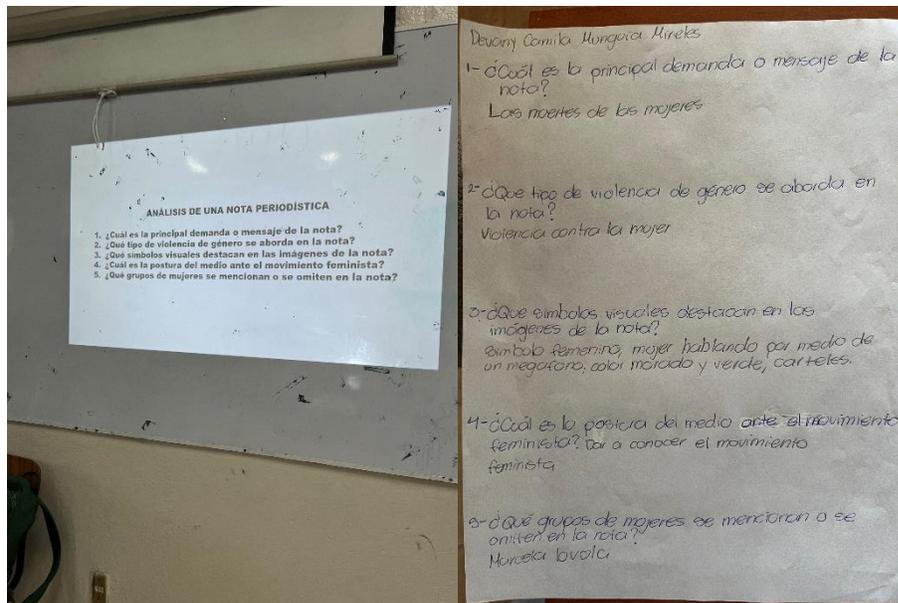
que es cierto que tenemos que seguir luchando por los derechos y para que todos respeten los derechos

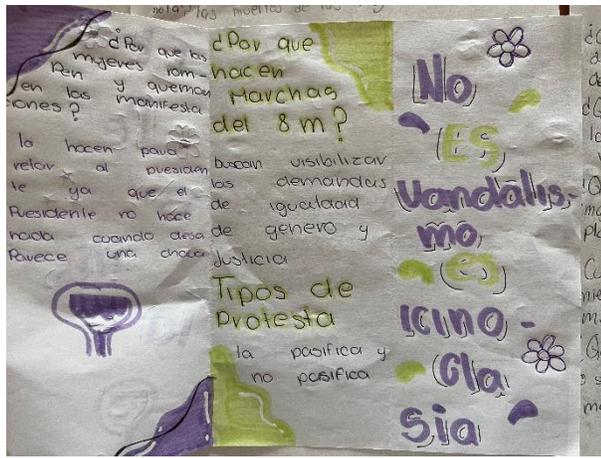



ANEXO 6: SESIÓN 3 “PROYECCIÓN DE LA PELÍCULA RUIDO” | FUENTE: FOTOGRAFÍA PROPIA, 2025.



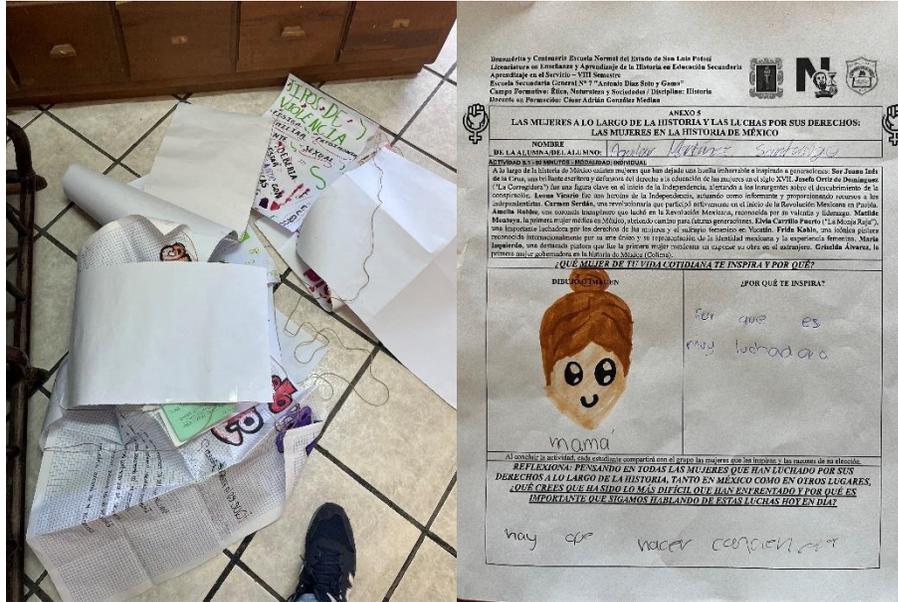
**ANEXO 7: SESIÓN 4 “EL FEMINISMO COMO MOVIMIENTO SOCIAL ACTUAL” | FUENTE: FOTOGRAFÍAS PROPIAS, 2025.**





**ANEXO 8: SESIÓN 5 “MUJERES EN LA HISTORIA DE MÉXICO” | FUENTE: FOTOGRAFÍAS PROPIAS, 2025.**





ANEXO 9: EVALUACIÓN ESCRITA | FUENTE: ELABORACIÓN Y FOTOGRAFÍA PROPIA, 2025.

