



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

TITULO: La organización estructurada en el proceso de enseñanza-aprendizaje en un grupo de tercer grado de primaria

AUTOR: Jennyfer Alejandra López Rangel

FECHA: 7/15/2026

PALABRAS CLAVE: Aprendizaje significativo, Estrategias de aprendizaje, Organización, Investigación-acción, Práctica docente

**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



2022

2026

**“LA ORGANIZACIÓN ESTRUCTURADA EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-
APRENDIZAJE EN UN GRUPO DE TERCER GRADO DE PRIMARIA”**

**INFORME DE PRÁCTICAS
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE LICENCIADA EN EDUCACIÓN PRIMARIA**

PRESENTA:

JENNYFER ALEJANDRA LÓPEZ RANGEL

ASESORA:

MTRA. MARGARITA ISABEL DE LOS SANTOS GARCÍA

SAN LUIS POTOSÍ, S.L.P.

JULIO, 2026



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 Jennyfer Alejandra López Rangel
autorizo a la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí, (BECENE) la
utilización de la obra Titulada:

"La organización estructurada en el proceso de enseñanza-aprendizaje en un grupo de tercer grado
de primaria"

en la modalidad de: Informe de prácticas profesionales para obtener el
Título en Licenciatura en Educación Primaria

en la generación 2022-2026 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 7 días del mes de julio de 2026.

ATENTAMENTE.


Jennyfer Alejandra López Rangel

Nombre y Firma
AUTOR DUEÑO DE LOS DERECHOS PATRIMONIALES

BECENE-SA-DSE-RT-PO-01-05

Revisión 2

Administrativa

Dictamen Aprobatorio del
Documento Recepcional

San Luis Potosí, S.L.P.; a 29 de Junio del 2026

Los que suscriben, tienen a bien

DICTAMINAR

que el(la) alumno(a): C. LOPEZ RANGEL JENNYFER ALEJANDRA
De la Generación: 2022 - 2026

concluyó en forma satisfactoria y conforme a las indicaciones señaladas en el Documento Recepcional en la modalidad de () Ensayo Pedagógico, (X) Informe de Prácticas Profesionales, () Portafolio Temático, () Tesis de Investigación, () Tesina, () Portafolio de Evidencias.

Titulado:

LA ORGANIZACIÓN ESTRUCTURADA EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN UN GRUPO DE TERCER GRADO DE PRIMARIA

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 EDUCACIÓN PRIMARIA

ATENTAMENTE COMISIÓN DE TITULACIÓN

DIRECTORA ACADÉMICA


MTRA. VIANEY COVARRUBIAS CERVANTES

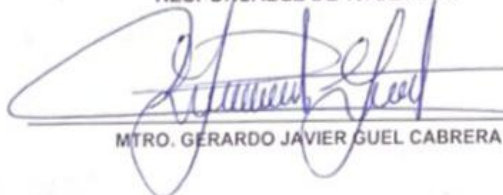


DIRECTORA DE SERVICIOS ADMINISTRATIVOS

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
SISTEMA EDUCATIVO ESTATAL REGULAR
BENEMÉRITA Y CENTENARIA
ESCUELA NORMAL DEL ESTADO
SAN LUIS POTOSÍ, S.L.P.


MTRA. FÁTIMA GUADALUPE FABIÁN VANEGAS

RESPONSABLE DE TITULACIÓN


MTR. GERARDO JAVIER GUEL CABRERA

ASESOR DEL DOCUMENTO RECEPCIONAL


MTRA. MARGARITA ISABEL DE LOS SANTOS GARCÍA



Agradecimientos:

A Dios, por darme la fuerza, la salud y la perseverancia necesarias para culminar esta etapa tan importante de mi vida, y por guiarme en cada paso de este camino.

A mi familia, por estar presente de la manera en que cada uno supo y pudo hacerlo, y por el apoyo brindado para hacer posible la culminación de mis estudios. Su sola presencia en mi vida ha sido un motor constante para seguir adelante. Gracias por ser mi base y el entorno que me vio crecer hasta convertirme en la profesional que soy hoy.

A mis amigos y compañeros más cercanos de la BECENE, quienes se convirtieron en mi segunda familia durante estos años. Gracias por las risas, el apoyo mutuo, su calidez, sus enseñanzas, su lealtad y, sobre todo, por enseñarme tanto y ayudarme a crecer no solo como estudiante, sino como persona. Compartir las aulas con ustedes hizo este trayecto infinitamente mejor.

De manera muy especial, a todos mis alumnos, cada niña y niño con los que tuve la fortuna de compartir tiempo en mis prácticas. Gracias por sus sonrisas, su inocencia, su cariño, su energía y sus ocurrencias; ustedes fueron la razón principal por la que reafirmé mi vocación y aprendí a amar esta hermosa profesión. Cada uno de ustedes le dio sentido a todo este esfuerzo y me enseñaron más de lo que yo pude enseñarles a ustedes.

A todos los que, de manera directa o indirecta, formaron parte de este proceso, mi más profundo agradecimiento.

Y, finalmente, a mí misma. Por la fortaleza que descubrí en mí en los momentos más difíciles y por la valentía de no rendirme nunca. Solo yo sé la lucha constante que significó cada día, los sacrificios invisibles y el esfuerzo real detrás de este logro. Me agradezco por haberme mantenido de pie, por soportar tanto y, a pesar de todo, no perder la alegría, el entusiasmo y la vivacidad que me caracterizan. Gracias a mí, por creer en mi propio potencial y por recordarme que soy capaz de lograr todo lo que me proponga. Este triunfo es, ante todo, el reflejo de mi propia perseverancia.

I. Introducción	3
<i>Contexto externo</i>	4
<i>Contexto interno</i>	5
<i>Contexto áulico</i>	7
Identificación de la problemática	8
Diagnóstico	9
Propósito y relevancia del informe	23
Objetivos	24
<i>Objetivo general</i>	24
<i>Objetivos específicos</i>	24
Interés personal	24
II. Plan de acción	25
Diseño de la propuesta de intervención	28
Espiral autorreflexiva	31
Descripción de las prácticas	33
Referentes teóricos y metodológicos	34
Implementación del plan de acción	37
Método de Cornell	37
Mapa conceptual	42
Mapas mentales	47
Organización de tiempos	48
Enfoques curriculares	49
Toma de decisiones durante la práctica	50
Análisis de los resultados de la intervención	51
Transformación de la práctica profesional	53
III. Conclusiones y recomendaciones	54
IV. Referencias Bibliográficas	56
V. Anexos	58
Anexos A. Diagnóstico	58
Anexos B. Planeación de actividades	60
Anexos C. Evidencias fotográficas	80

Introducción

El presente informe de prácticas aborda la organización estructurada de información como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje en estudiantes de tercer grado de primaria. Esta investigación surge como respuesta a la falta de organización de información, lo que impide la vinculación de los contenidos previos con los nuevos.

El diseño e implementación de estrategias de organización de la información es clave para fortalecer la organización y la construcción de aprendizajes significativos que, para Ausubel, D. y Novak, J. (1978), es el proceso mediante el cual el estudiante logra integrar nuevos conocimientos estableciendo relaciones con los saberes previos, logrando comprender la información que el docente le aporta al alumno y que lo aplique en su vida cotidiana. En la educación primaria, el aprendizaje significativo se favorece cuando los contenidos escolares se presentan de manera clara, contextualizada y vinculada con la experiencia del alumno. La comprensión de los contenidos le permite al estudiante reconocer su utilidad y emplear los conocimientos adquiridos para resolver posibles problemáticas. De igual manera, las y los estudiantes comienzan a desarrollar actitudes hacia el aprendizaje que influyen de manera directa en su desempeño escolar y en su trayectoria educativa.

Las estrategias de aprendizaje facilitan el proceso de adquisición de conocimientos y ayudan a elevar el proceso de aprendizaje de las y los estudiantes para que optimicen sus resultados académicos (Ninacuri Tipantasig, J. et al, 2023, p. 2). Este último no se logra con la simple memorización de contenidos, sino con la verdadera comprensión de los conocimientos. Los docentes somos los encargados de diseñar las estrategias que orienten a las y los estudiantes hacia la comprensión de la información.

La organización del trabajo escolar permite a las y los estudiantes comprender las consignas dadas y estructurar la información para su completo entendimiento, lo cual contribuye a una mayor disposición para aprender. Asimismo, el docente mejora su práctica al diseñar las estrategias adecuadas según las necesidades de sus alumnos. Para Gómez Villalpando, A. (2025), esto implica el desarrollo de prácticas que promuevan la formación continua y la adquisición de nuevos conocimientos por parte de las y los estudiantes. La implementación de estrategias basadas en el aprendizaje contribuye a la mejora continua y a la adaptación a los cambios del entorno educativo.

El uso del cuaderno escolar es la herramienta principal de alumno, según Rojas C., R.; Trujillo G., A. (2020) en éste registramos información importante, demostrando el potencial que

podemos llegar a desarrollar. Sin embargo, si el cuaderno de clases no tiene una estructura de fácil comprensión será difícil consolidar un aprendizaje significativo.

La presente investigación se desarrolla en un grupo de tercer grado de primaria, donde se identificaron dificultades relacionadas con la organización del trabajo escolar. Durante las diferentes jornadas de prácticas, se ha aprendido que las y los niños tienen un alto nivel de creatividad, lo cual es frecuentemente percibida como una barrera disciplinaria. No obstante, desde la perspectiva de la Nueva Escuela Mexicana (NEM, 2022), esto representa una oportunidad pedagógica. Al intentar inhibir estos comportamientos se limita su imaginación, generando desatención y aburrimiento por el aprendizaje. Como docentes, debemos canalizar esa energía creativa en estrategias que las y los alumnos puedan efectuar para que de esta manera puedan optimizar su aprendizaje, tales como la organización y decoración de sus materiales escolares.

Ante este contexto, la docente en formación que escribe diseñará e implementará estrategias pedagógicas que ayuden a mejorar su práctica profesional en congruencia con los principios de la NEM, buscando formar ciudadanos participativos y de pensamiento crítico. Dichas estrategias contarán con factores que despierte el interés de las y los estudiantes por aprender a través de la organización de información, siendo aplicables para cualquier proyecto o contenido curricular.

Diagnóstico del contexto educativo

Contexto externo

La primaria, en la cual se están llevando a cabo las prácticas de la que escribe, es una escuela pública de organización completa, siendo de turno matutino. Se encuentra en una zona poco concurrida de Soledad de Graciano Sánchez, con un mínimo mantenimiento en las calles que la rodean. Varios habitantes de esta zona consideran que es un tanto peligrosa y que frecuentemente carecen de los servicios públicos como el drenaje y agua.

La mayoría de las y los estudiantes están al cuidado de sus madres, padres o de sus abuelas, quienes se hacen responsables de que cumplan con sus tareas escolares, asistencias y comportamiento. Se destaca que en la escuela primaria los padres de familia hacen el esfuerzo para que sus hijos tengan una buena educación, aunque trabajen o tengan pendientes en el hogar. Se reconoce el esfuerzo que hacen para ayudar a los estudiantes con la elaboración de sus tareas, aunque en ocasiones por falta de tiempo éstas sean con el mínimo esfuerzo y sin una reflexión significativa del trabajo.

Los padres y madres de familia son muy participativos en las actividades escolares. Si por alguna razón el docente los convoca a reuniones, a juntas para tratar asuntos importantes o para realizar actividades con sus hijos ellos asisten y en caso de que no les sea posible mandan a algún pariente cercano en su representación. De igual manera se ve mucha participación en los eventos que organiza la institución, como en alguna kermés, actos cívicos, concursos, bailables, etc. Se nota que se involucran en las actividades de sus hijos, fortaleciendo la relación que tienen con ellos y aumentando su confianza y autoestima.

Figura 1

Junta de padres de familia



Contexto interno

La escuela primaria cuenta con los servicios públicos necesarios como agua, drenaje y electricidad. En la institución hay un total de 19 aulas (tres grupos por cada grado, a excepción de quinto año, quienes tienen cuatro grupos), una bodega de educación física, una biblioteca, una sala de usos múltiples, un aula de material de apoyo, una cooperativa, seis baños (dos baños para primaria mayor, dos para primaria menor y dos para maestros y maestras), una bodega de limpieza, la dirección de la escuela, un patío cívico (también conocido como la cancha techada) y una cancha de juegos. A cada uno de esos espacios se le da el mantenimiento necesario cuando se solicita adecuadamente, y siempre cuenta con los materiales indispensables.

Continuando con el cuerpo académico, hay 19 maestros frente a grupo, quienes se dividen comisiones como la organización de eventos escolares, la gestión económica para algunos eventos, el mantenimiento de la institución, entre otros. Además, hay una maestra encargada de la biblioteca, dos maestros de educación física, un maestro de inglés y dos intendentes.

La dinámica que manejan para la entrada y salida es la siguiente:

La entrada comienza a las 7:45 am. Se abre el portón principal y antes de que pasen a la institución hay un filtro, donde dos madres o padres de familia se encargan de tomar la temperatura y de repartir gel antibacterial para evitar contagio de enfermedades. La puerta se cierra a las 8:00 am, a menos de que nos encontremos en horario de invierno, ya que en esa época se da una tolerancia de media hora para ingresar.

En la salida los 19 grupos se forman en la cancha techada 12:50 pm para esperar a que vengan por cada estudiante. Se coloca una cadena para evitar que las y los niños salgan a la calle solos y cada grupo tiene un cartel para identificarse.

La hora del recreo es a las 10:30 am y las y los estudiantes cuentan con 15 minutos para ingerir sus alimentos y otros 15 minutos para jugar, sonando el timbre para cada una de las actividades. A las 11:00 am las y los niños recogen sus loncheras, recogen su basura y regresan a sus aulas para continuar con la jornada escolar. Una dificultad que se presenta en este espacio es que la mayoría de los grupos no respetan el área asignada que se les da para comer y jugar y el grupo de tercer grado no es la excepción. En muchas ocasiones se observan estudiantes en el área de los primeros grados o jugando cerca de los baños.

Las clases que le da el maestro de educación física a mis alumnos son dos días a la semana, en un horario de 10:00 a 10:30 am, lo cual parece ser un horario adecuado considerando que al finalizar su clase será la hora de ir a recreo. En caso de que no funcionara de esta manera, probablemente las y los estudiantes al regresar a las clases cotidianas, enfocarían su atención en el cansancio con el que regresan y no en los trabajos solicitados.

Contexto áulico

El salón de clases es amplio y cuenta con materiales que los mismos padres de familia juntan para que a lo largo del ciclo escolar lo utilicen las y los estudiantes. De igual manera cuenta con la ventilación e iluminación apropiadas y si se encuentra algún material en mal funcionamiento se mete un oficio para que se solucione lo antes posible. También hay artículos de limpieza para el aseo del salón, el cual se turna entre los padres y madres de familia para realizar esta labor. Dentro del aula hay muebles en donde se guarda el material recolectado al inicio del ciclo escolar. A pesar de que el salón es considerado uno de los más grandes de la primaria, cada vez que se intenta pegar material didáctico no encuentra el espacio para que el grupo pueda apreciarlo. Esto último no se debe a una saturación de apoyo visual, sino que la distribución del equipamiento (como escritorio, libreros, pizarrón, muebles, etc.) no es la adecuada.

Hay un total de 25 alumnos en el grupo, 11 niños y 14 niñas, que rondan las edades de ocho y nueve años de edad. Existen puntos débiles en la comunicación y en la relación que tienen entre ellos, esto por la falta de comunicación asertiva y múltiples malentendidos que llevan a respuestas impulsivas (como maldiciones o golpes).

Existen pocos casos de estudiantes que aún no concretan la lectura y la escritura, se les tiene que dar mucho apoyo a esos niños, lo cual resulta difícil porque enseguida todos quieren el mismo apoyo y no se puede atender a todo el grupo de manera individual, se llevaría mucho tiempo. Se intenta asignar monitores para agilizar las actividades y optimizar el tiempo que se tiene, pero lo que hacen es pasar las respuestas sin explicaciones (lo cual no beneficia al estudiante que requiere apoyo) o simplemente se ponen a platicar o a jugar.

Ocasionalmente, se les da la instrucción a los estudiantes de que tienen que pasar información a sus cuadernos, siendo textos largos y con palabras que ellos no logran comprender. Esto parece más una rutina de memorización que de comprensión, limitando su capacidad analítica y reflexiva. Es por eso que se necesitan implementar estrategias que ayuden a la organización de información, llevándolos a comprender las actividades y a formar un aprendizaje significativo.

Identificación de la problemática

El presente informe de prácticas profesionales se lleva a cabo en un grupo de tercer grado conformado por 25 estudiantes. Se llegó a la conclusión de que el alumnado se encuentra en un periodo donde requiere consolidar su organización de la información para lograr la comprensión de los contenidos curriculares. Gómez Villalpando, A. (2025) demuestra que las deficiencias en las habilidades organizativas y de planificación actúan como barreras internas para el aprendizaje, provocando un desorden del pensamiento. Por ese motivo es relevante la ejecución de organizadores gráficos que transformen el aprendizaje en uno que sea reflexivo y de alta calidad.

Constantemente se percibe que las actividades escolares parecen ser aburridas o repetitivas, provocando entregas de trabajos fuera de tiempo y un limitado esfuerzo intelectual. Dentro del mismo contexto se encuentra el seguimiento que le dan a sus cuadernos de clase, ya que en muchas ocasiones olvidan agregar en las actividades diarias cosas tan sencillas como la fecha o el título y suelen dejar muchas hojas en blanco, esto a pesar de dar la instrucción antes de comenzar. Al no existir un orden cronológico se pierde la conexión entre los contenidos previos y los nuevos. Esto no implica una falta de capacidad por parte de las y

los alumnos, sino que se identificó una falta de continuidad en las estrategias de organización escolar para estimular el desarrollo de un aprendizaje sólido en las y los estudiantes.

Se ha detectado una fragilidad en las prácticas de organización, tanto por parte del docente como de las y los alumnos. Estas dificultades evidencian la necesidad de diseñar e implementar estrategias pedagógicas que favorezcan el aprendizaje significativo a través de técnicas que ayuden a organizar la información para su fácil entendimiento, y se considera que al encontrarse en una etapa de transición hacia el pensamiento de operaciones concretas (Piaget, 1964), resulta el momento oportuno para intervenir pedagógicamente. En esta etapa el infante comienza a desarrollar la habilidad para organizar, clasificar y ordenar objetos e información relevante, todo a través de la visualización. Si no se lleva a cabo esta transformación en este momento, cuando pasen a la siguiente etapa será aún más complicado.

Diagnóstico

Según Marí, R (2001) el diagnóstico en educación constituye un proceso de investigación que permite mantener una relación con la investigación educativa, lo que significa que el diagnóstico educativo es aquella herramienta que le permite a los docentes estar conscientes de las habilidades y actitudes de las y los alumnos, así como sus conocimientos, con la finalidad de evaluar y poder tener un manejo de cómo se está llevando el desarrollo de estas mismas. Es necesario que los docentes realicen un diagnóstico educativo a inicios del ciclo escolar para obtener la información necesaria sobre las y los alumnos, y así poder conocer e identificar las áreas de oportunidad de mejoramiento como las habilidades del alumno. Siguiendo con esta definición, se aplicó un diagnóstico al grupo que permitió identificar una problemática en común: se muestra que la falta de organización de información en los apuntes del cuaderno que dificultan lograr un aprendizaje significativo.

Se creó un siguiente cuestionario donde las y los estudiantes exhiben su forma de trabajo, ya que la organización que ellos tienen al momento de trabajar influye en su aprendizaje. De acuerdo con las investigaciones de Pallo-Pilalumbo et al. (2023), existe una relación significativa entre las habilidades de organización del alumnado y su rendimiento escolar formal. Indagar en esta dimensión se justifica porque el ambiente de trabajo y el orden que llevan en sus instrumentos de trabajo actúan como variables determinantes en el desempeño académico, operando como facilitadores cognitivos o, en su defecto, como barreras que fragmentan la continuidad del estudio.

Este cuestionario fue respondido por 23 de 25 estudiantes, lo que representa el 92 % del grupo. Dicho cuestionario está basado en la escala de Likert, en total son cuatro preguntas con tres posibles respuestas, las cuáles son fácil y rápidas de responder para el nivel escolar en el que se encuentran los y las estudiantes.

Figura 2

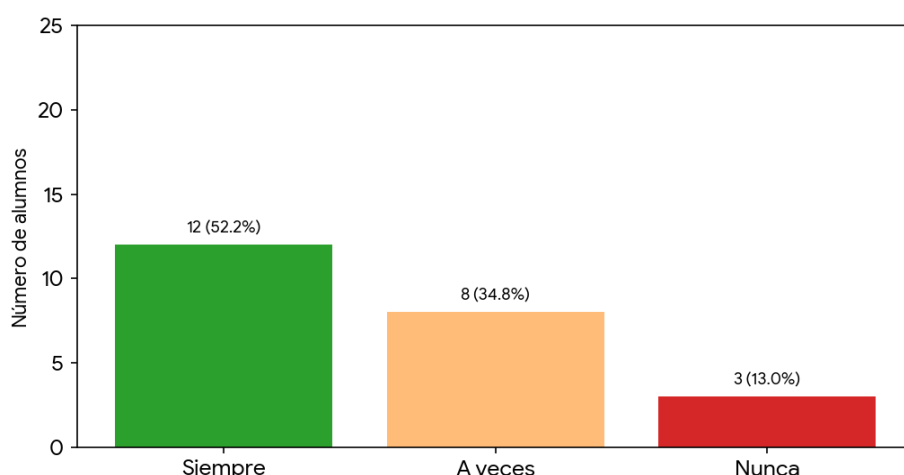
Cuestionario “así aprendo yo”

Pregunta	Siempre	A veces	Nunca
¿Hago la tarea todos los días?			
¿Leo con atención las instrucciones antes de empezar?			
¿Todos mis trabajos contienen título y fecha?			
¿Dejo páginas en blanco en mi cuaderno?			

A partir de los resultados obtenidos, se elaboraron gráficas de barras que permiten visualizar de manera clara la distribución de las respuestas, así como los porcentajes correspondientes, tomando como base el total de alumnos que contestaron el cuestionario. Dichos resultados revelan áreas de oportunidad en la autorregulación y la organización del trabajo escolar, los cuales afectan la consolidación de un aprendizaje significativo.

Figura 3

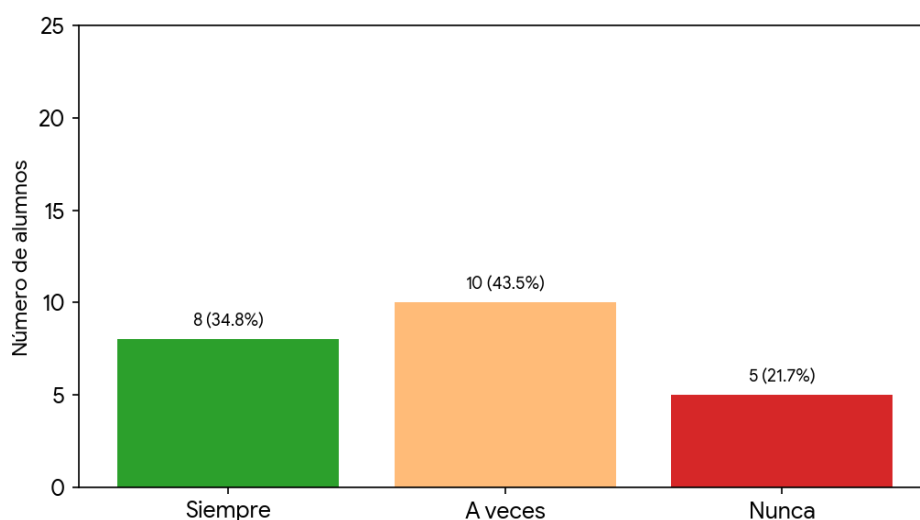
¿Hago la tarea todos los días?



En la figura se muestra un 52.2% de alumnos que afirma cumplir diariamente, mientras que el 47.8% sugiere que casi la mitad del grupo carece de una continuidad de aprendizaje en casa, lo que dificulta la recuperación de saberes previos en la sesión siguiente. La discontinuidad en el estudio fuera de la escuela dificulta la recuperación de saberes en la sesión subsecuente, generando un desfase de aprendizaje en el aula. Esto justifica pedagógicamente que el docente diseñe organizadores gráficos y apuntes bien estructurados en el cuaderno, ya que, al iniciar la clase, estos recursos ayudan a la recuperación inmediata de los conceptos necesarios para el nuevo aprendizaje.

Figura 4

¿Leo con atención las instrucciones antes de empezar?

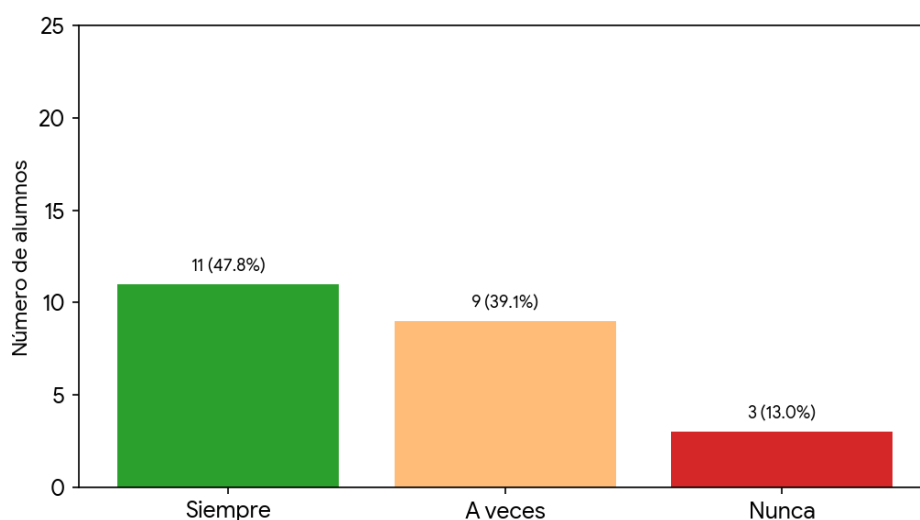


La figura proyecta que solo un 34.8% lee con atención siempre. Esta es una de las causas por las que existen errores en las actividades y falta de comprensión. Que el niño

responda las actividades por impulso es una de las características del estadio de las operaciones concretas (Piaget, 1964), generando una falta de reflexión cognitiva. De acuerdo con Díaz-Barriga y Hernández (2010), para que una consigna didáctica funcione, requiere ser interpretada por el estudiante. Si el alumno no procesa lo que tiene que hacer será difícil completar la actividad y concretar un aprendizaje sólido. Esto justifica la necesidad de implementar estrategias que obliguen al estudiante a detenerse y organizar visualmente la información, promoviendo la comprensión de contenidos.

Figura 5

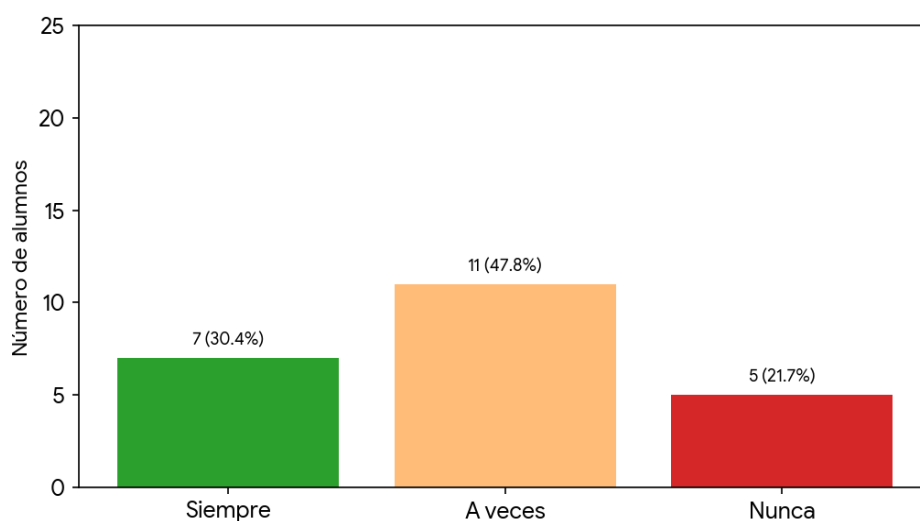
¿Todos mis trabajos tienen título y fecha?



En la figura se observa que el 47.8% agregan siempre el título y fecha a sus actividades, ayudando con la asimilación de información. Casi la mitad del grupo requiere recordatorios constantes, lo que invita a reflexionar sobre la claridad de las consignas didácticas. El título no es solo un adorno, es lo que delimita el objeto de estudio. Sin él, el lector no sabe el contexto y un hay un seguimiento en el aprendizaje. Si no se establece la importancia de estos elementos, el alumno puede presentar dificultades para conectar los contenidos anteriores con los nuevos. Para posibilitar el aprendizaje significativo, el docente debe optimizar el diseño de sus secuencias de aprendizaje mediante recursos gráficos que reduzcan esta necesidad.

Figura 6

¿Dejo páginas en blanco en mi cuaderno?



Lo que se observa en la figura es que 7 alumnos siempre dejan páginas en blanco en el cuaderno escolar, provocando una discontinuidad que impide la conexión de los saberes previos con los nuevos. Otros 11 estudiantes realizan esta práctica de manera eventual, argumentando que ocurre por dispersión atencional. Únicamente 5 estudiantes mantienen un orden en su libreta que les permite construir un aprendizaje más estructurado. Desde la perspectiva psicopedagógica de Pallo-Pilalumbo et al. (2023), esto evidencia que la gran mayoría del grupo (18 alumnos) presenta dificultades en sus hábitos de organización, lo cual repercute directamente en su desempeño escolar.

De igual manera, se lleva a cabo una observación directa registrada en el diario de prácticas, mediante la cual se ha demostrado la falta de consolidación en los procesos de lectura y escritura en algunos estudiantes. La existencia de alumnos con niveles avanzados junto a otros en etapas iniciales de lectoescritura representa un desafío al diseñar un plan de acción homogéneo. Para dar respuesta a las necesidades de aquellos estudiantes que requieren mayor apoyo, se implementan ajustes razonables: estrategias como escribir las respuestas en el pizarrón para su posterior transcripción y la lectura guiada de instrucciones, operan como soportes temporales que favorecen la inclusión curricular.

Desde una postura reflexiva de mi práctica como docente en formación, interpreto los resultados del cuestionario como la necesidad de intervenir ante la falta de hábitos organizativos en los materiales escolares del alumnado. Los resultados demuestran que las y los estudiantes priorizan el cumplimiento de las tareas por encima de la calidad y comprensión de las mismas. Al sumarse la ausencia de una lectura analítica de las indicaciones, las y los niños terminan utilizando sus cuadernos de manera desarticulada, dejando registros incompletos. Siguiendo a Pallo-Pilalumbo et al. (2023), se reconoce que estas deficiencias

actúan como barreras para el éxito académico, por lo que asumo un papel en el que se diseñan las estrategias que transformen el desorden del cuaderno en una estructura que facilite el desarrollo de un aprendizaje significativo.

Todo lo anterior muestra que las y los estudiantes requieren de un acompañamiento docente que les brinde las herramientas necesarias para formar estrategias de organización efectivas. Sin esta intervención, el aprendizaje se vuelve superficial, reduciendo la posibilidad en un aprendizaje significativo. Por ello, el papel del docente resulta clave para generar experiencias educativas que despierten la curiosidad, promuevan la participación activa y fortalezcan una actitud positiva hacia el estudio. Algo muy importante que menciona Bernal, F. R. et al (2019) es que el docente es el responsable de transformar el interés del infante hacia el estudio para facilitar la concreción del aprendizaje significativo. Es por eso que el diseño de las estrategias debe ser atractivamente visual, capturando su atención selectiva. Asimismo, se vuelve indispensable otorgarle al alumno un papel activo en la toma de decisiones, involucrándolo el diseño de sus propios organizadores gráficos. Todo esto con el fin de que logren un aprendizaje significativo.

Propósito y relevancia del informe

La presente investigación resulta relevante porque atiende una problemática frecuente en la educación primaria: la dificultad de las y los alumnos para organizar su material escolar, lo cual impacta directamente en el aprendizaje. Desde la perspectiva de la NEM, formar estudiantes autónomos, reflexivos y comprometidos con su aprendizaje implica diseñar prácticas pedagógicas que respondan a sus necesidades reales.

Las estrategias de estudio no sólo ayudan a crear trabajos de excelencia, sino que también nos motiva para indagar y conocer más de lo que ya sabemos de manera creativa e innovadora. Autores afirman lo siguiente:

Las estrategias de aprendizaje son procesos que los usuarios utilizan para adquirir, organizar, recordar y aplicar información durante el proceso de aprendizaje. Estas estrategias tienen un impacto significativo en el desempeño académico de los estudiantes, ya que les permiten optimizar su tiempo, mejorar su comprensión de los contenidos y fomentar su motivación intrínseca (Ninacuri Tipantasig, J. et al, 2023, pp. 2-3)

En este sentido, las estrategias de organización que implementa el docente frente a grupo influyen en la posibilidad de que las y los alumnos construyan su propio aprendizaje

significativo. El uso de estas estrategias permite involucrar a las y los estudiantes de manera participativa, promoviendo su interés y disposición para aprender. La organización de las actividades dentro del cuaderno resulta fundamental para establecer una estructura clara en su trabajo escolar, ya que a través de este recurso el niño le comunica al docente si realmente está logrando su propio aprendizaje sólido.

La pertinencia de este informe radica en la necesidad de transitar de una enseñanza basada en la memorización hacia un modelo de autonomía escolar, tal como lo mandata la NEM. Las estrategias de aprendizaje no deben concebirse como un sistema rígido o complejo, sino como una guía que le permita al estudiante organizar su pensamiento usando su propia creatividad. En el tercer grado de primaria, la consolidación de este aprendizaje es determinante para que las y los alumnos logren una conexión profunda entre los contenidos curriculares y su realidad cotidiana, garantizando así la permanencia y significatividad del conocimiento.

Finalmente, los ajustes pedagógicos durante la intervención reflejan la capacidad del docente para adaptar su práctica a las necesidades del grupo, favoreciendo una enseñanza flexible y centrada en el aprendizaje del alumno. Siguiendo con esto, intervenir en el desarrollo de estrategias de organización en una edad temprana permite prevenir el rezago educativo y favorecer aprendizajes duraderos, facilitando la transición hacia niveles educativos superiores. Asimismo, este estudio aporta elementos para la reflexión de la práctica docente, contribuyendo al desarrollo de ambientes de aprendizaje más estructurados, motivadores y significativos.

Objetivos

Objetivo general

Encontrar las estrategias pedagógicas para una organización más estructurada en el proceso de enseñanza-aprendizaje en un tercer grado de primaria

Objetivos específicos

1. Diagnosticar la falta de estrategias pedagógicas que hay en el grupo para tener una organización más estructurada en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
2. Aplicar estrategias pedagógicas para favorecer la organización estructurada en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

3. Evaluar los cambios observados en el aprendizaje de las y los alumnos después de la intervención.

Interés personal

La intención que tiene esta propuesta es que, tanto docentes en servicio como docentes en formación, logremos transformar y enriquecer nuestra práctica profesional. Como futura docente, asumo la responsabilidad de mi propia reflexión, reconociendo que la enseñanza no es un camino lineal, sino un territorio habitado por conflictos que se desafían constantemente. Al comprometerme con esta mejora continua no solo busco mejorar mi formación como docente, sino también influir en la formación de mis estudiantes. Mi aspiración es que, al transformar mis prácticas, ellos se asuman como ciudadanos críticos y capaces de cuestionar y aportar a una sociedad.

Me interesa trabajar la implementación de estrategias de organización con el grupo de prácticas porque se nota que la ausencia de las técnicas adecuadas que favorezcan la comprensión de los contenidos curriculares. Las consecuencias pueden ser complicadas al llegar a niveles educativos más avanzados, donde las exigencias son más fuertes. Si el grupo comienza a acostumbrarse a realizar tareas o actividades educativas con las técnicas adecuadas que les faciliten comprender la información no verán el estudio como una obligación, algo aburrido o tedioso, sino que encontrarán los métodos apropiados para potencializar su intelecto. Es un verdadero reto querer innovar al mismo tiempo en el que cumplo con el programa escolar, sin embargo, me atrevo a probar estas estrategias a pesar de la incertidumbre.

Personalmente se cómo se siente no construir un aprendizaje claro y preciso, se siente como ir sin rumbo hacia un destino, pero tropezando muchas veces por falta de conocimientos y de entendimientos. De igual manera la realización de actividades no tiene sentido y al momento de revisar, explicar o exponer se siente inseguridad y falta de confianza por la escasez de conocimientos.

Mi responsabilidad como futuro docente es apoyar a las y los estudiantes para que formen prácticas que les ayuden a asimilar los saberes escolares. Igualmente se pretende ayudar a los otros docentes en servicio y en formación a que tomen estas ideas en caso de que tengan un caso similar al que se presenta a continuación.

II. Plan de acción

La construcción de aprendizajes significativos en la educación primaria requiere del desarrollo de estrategias que permitan al estudiante procesar la información de manera profunda y no a través de la memorización o de manera mecánica. Lo que propongo es transformar esta realidad mediante la implementación de organizadores gráficos y técnicas de estudio. Busco brindarles las herramientas que les permitan visualizar y comprender la información presentada en clase.

Las estrategias que se seleccionaron para posibilitar el aprendizaje significativo en los estudiantes fueron el Método de Cornell, los Mapas Conceptuales y los Mapas mentales, debido a que son organizadores de información visualmente fáciles de comprender y de elaborar. Evitan la fatiga de interpretar y decodificar la información y a su vez el trabajo se ve presentable y atractivo. Otros organizadores son más complejos para el nivel en el que se encuentran los estudiantes, ya que requieren un esfuerzo mayor en su elaboración.

Se diseñaron proyectos alineados a los contenidos curriculares indicados por la docente titular. Dentro de estas planeaciones, se incorporan actividades específicas orientadas a la visualización y lectura de conceptos clave, con el fin de favorecer la comprensión profunda de los temas abordados. De igual manera, se incluyen actividades que busquen que las y los estudiantes relacionen la información que están recibiendo con su entorno a través de imágenes o símbolos. Las estrategias consisten en la sistematización de información que da el docente a través de organizadores gráficos.

Teniendo clara la problemática y las estrategias que ayudarían a las y los estudiantes, se diseñó una tabla para sistematizar la aplicación de dichas estrategias:

Figura 7

Plan de acción sistematizado

Proyecto	PDA	Estrategia	Actividades	Fecha de aplicación
----------	-----	------------	-------------	---------------------

Estilos de vida	Socializa actividades físicas que practica de manera cotidiana, con la intención de valorar su incidencia en el bienestar y cuidado de la salud.	Método de Cornell	Escribir en el cuaderno la definición de “estilos de vida”, después anotar ejemplos de su vida cotidiana y una breve explicación con sus propias palabras.	16 de febrero del 2026
Croquis de tu comunidad	Observa el croquis e identifica sus características y función, reconociendo y usando palabras para dar indicaciones como derecha, izquierda, al lado, etc.	Mapa mental	Elaborar un mapa mental de los elementos de un croquis (calles, símbolos, abreviaturas, lugares)	17 de marzo del 2026
Mi entorno en medidas	Resuelve situaciones problemáticas vinculadas a su contexto que impliquen, medición, estimación y comparación, de longitudes, masas y capacidades.	Mapa conceptual	Pasar al cuaderno el mapa conceptual elaborado por la docente en formación	10, 11, 16 y 17 de marzo del 2026

El mundo del teatro	Crea producciones con distintos lenguajes, oral, escrito, musical, visual, teatral, dancístico, en las que destaque aspectos valiosos de la escuela.	Mapas conceptuales	Pasar al cuaderno el primer mapa conceptual elaborado por la docente en formación y el segundo será elaborado por los y las estudiantes.	21 de abril del 2026
---------------------	--	--------------------	--	----------------------

Dentro de esta investigación-acción se ve presente el círculo de reflexión de Kemmis et. al., (1992), que consiste en planificar, actuar, observar, reflexionar y volver a actuar. La transformación de mi práctica como futura docente ocurre en ese ciclo constante, donde mis conocimientos teóricos se ponen a prueba y busco mejorar mis áreas de oportunidad.

La herramienta técnica fundamental en mi proceso es el diario de anecdótico, donde se registran no solo los hechos, sino las dificultades que surgen durante la aplicación de los mapas conceptuales y mentales y el método Cornell. Este registro es el que me permite detectar fallas o puntos de mejora. Al escribir cada tarde sobre lo vivido, realizo una reflexión, donde analizo si mis instrucciones fueron claras o si la complejidad del organizador gráfico superó la etapa de desarrollo de mis alumnos.

Esta práctica no busca encontrar culpables o señalar errores, sino conducir a la mejora constante. Cada evidencia recabada me ayuda a entender si con las estrategias diseñadas estoy logrando que mis estudiantes adquieran un aprendizaje significativo. Como responsable de mi propia formación profesional, asumo el compromiso de utilizar estos resultados para replantear mis acciones. Si la evaluación me indica que un método no está funcionando, no lo veo como un fracaso, sino como una señal de cambio para mejorar.

Es difícil lograr que los 25 estudiantes desarrollen un aprendizaje significativo, siendo que tienen distintos niveles de aprendizaje y faltan mucho a clases, pero aun así se harán ajustes para que se trabaje lo más parejo posible.

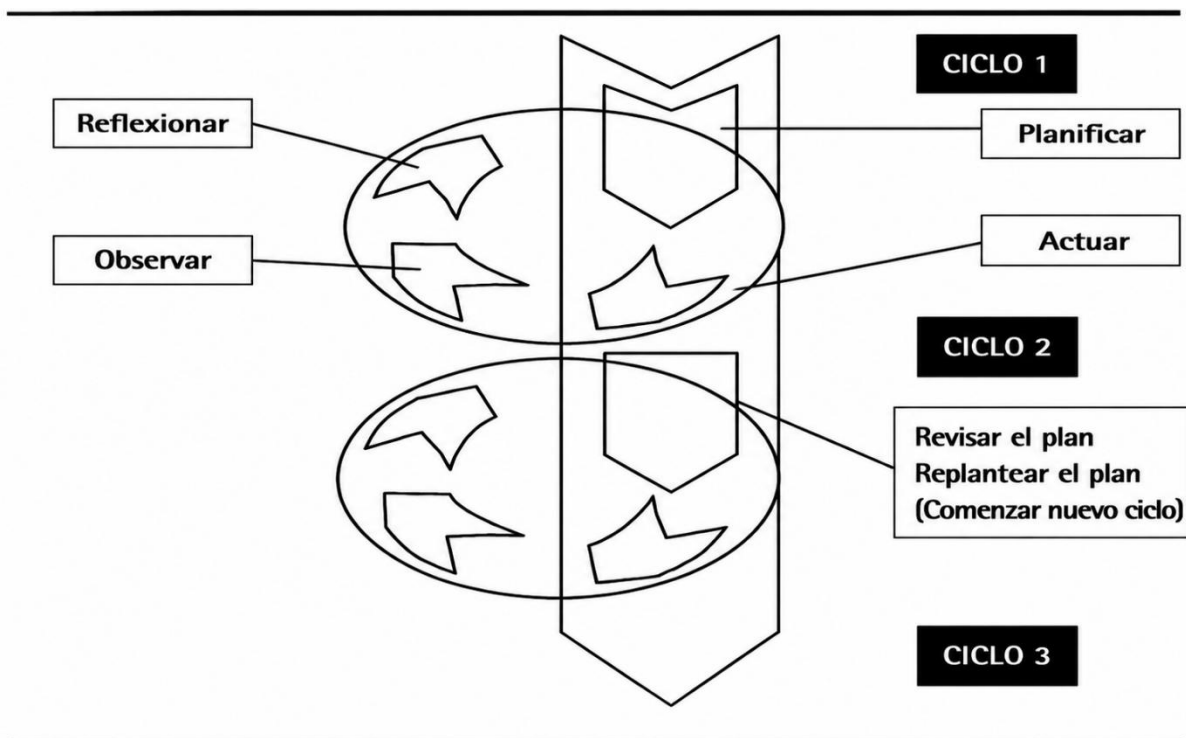
Espiral autorreflexiva

Este trabajo se rige por la investigación-acción, que es una forma de mejorar las prácticas educativas a partir de una problemática identificada. Lo que menciona Kemmis, S., et al. (1992) es que este tipo de investigaciones ha sido utilizado en educación para el desarrollo profesional, la mejora escolar, el cumplimiento de normas y los sistemas de planificaciones. El ciclo reflexivo de Kemmis, S. & McTaggart, R. (1992) menciona cuatro momentos esenciales para llevar a cabo este proceso de mejora:

- Planificación: Diseñar un plan de acción flexible para mejorar la práctica.
- Acción: Actúa para implementar el plan de mejora, que debe ser intencionado y controlado.
- Observación: Observa la acción para recuperar evidencias que permitan una evaluación.
- Reflexión: Evalúa las evidencias obtenidas de la acción (registradas durante la observación) ayudada por la discusión entre los miembros del grupo.

Figura 8

Los momentos de la investigación-acción de Kemmis, S. & McTaggart, R., 1992



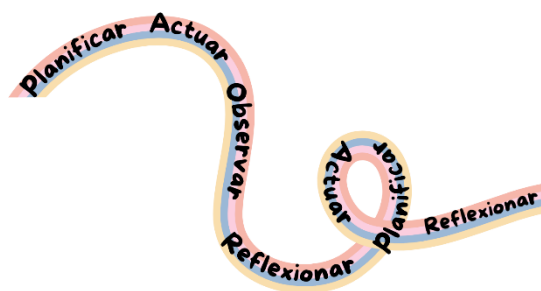
Nota: Imagen capturada del libro de Kemmis, S. & McTaggart, R., titulado “El currículum más allá de la teoría de la reproducción” (p. 13) publicado por Gurrola, K. en 2020.

El propósito principal de este ciclo reflexivo era crear una educación autónoma, lo que también incluía cuestionar de vez en cuando los contenidos curriculares y permitía formarse como ciudadanos críticos. Lo que se pretende en esta investigación es similar, ya que se pretende mejorar la práctica docente a través del diseño de estrategias de enseñanza-aprendizaje que ayuden al estudiante a comprender los contenidos curriculares, cuestionando y reflexionando cada intervención.

Si me baso en la propuesta de Kemmis, S. & McTaggart, R. (1992), mi espiral reflexiva se ve de la siguiente manera:

Figura 9

Espiral reflexiva de Kemmis



Nota: El espiral que se muestra en la imagen fue elaborado por la que escribe basándose en el ciclo reflexivo de Kemmis S. & McTaggart, R. (1992).

Desde la perspectiva metodológica de la investigación-acción de Kemmis, en este primer momento del ciclo, el diseño de la planeación didáctica surge como una respuesta deliberada ante la problemática y las áreas de oportunidad identificadas en el diagnóstico del grupo. Planificar bajo este enfoque implica articular las necesidades del contexto con estrategias específicas de sistematización de los apuntes.

Como segunda fase de la espiral autorreflexiva se sitúa la acción, etapa en la que se pone en marcha el plan de mejora diseñado para el grupo. En este momento de la intervención, las actividades se concretaron en cuatro proyectos vinculados a diferentes campos formativos de la NEM, los cuáles se diseñaron integrando el uso del cuaderno de clases y herramientas

tecnológicas. Aquí también se recuperan las evidencias y resultados que permiten documentar los avances y las transformaciones en los hábitos de estudio del alumnado y la mejora de la práctica del docente.

Las observaciones se integran en una tercera fase de la espiral, en donde se lleva a cabo el registro de los patrones de respuesta y comportamientos que las y los estudiantes manifiestan durante el desarrollo de las actividades. Este monitoreo permite documentar cómo los organizadores gráficos implementados funcionaron o no como soporte que facilitó pasar de un copiado mecánico y simple memorización hacia una asimilación de los contenidos curriculares, logrando así una comprensión profunda de la información.

Finalmente, la cuarta fase de la espiral autorreflexiva se basa en la reflexión, donde el docente en formación examina su propia práctica para comparar los resultados obtenidos frente a los objetivos iniciales. Esta etapa impulsa a rediseñar la intervención a partir de las áreas de mejora, permitiendo ajustar las estrategias de organización del cuaderno para favorecer la comprensión del alumnado.

Diseño de la propuesta de intervención

El plan de acción se diseñó enfocándose en las dificultades académicas que presenta el grupo. El problema analizado va desde la falta de organización en el cuaderno genera desorden en el manejo de información, lo que dificulta la construcción de aprendizajes significativos. Siguiendo a Ausubel, D y Novak, J. (1978), el aprendizaje sólo es posible cuando estamos preparados para anclar la nueva información; sin estrategias de organización, este anclaje resulta inútil y se reduce a una simple memorización.

Ausubel, D. y Novak, J. (1978) mencionan que para poder diseñar una secuencia didáctica se tienen que tomar en cuenta las etapas de desarrollo cognitivo del estudiante que propone Piaget (1964). En este caso las y los estudiantes se encuentran en la etapa de operaciones concretas (de los 7 a los 11 años) donde, según Piaget (1964) se va desarrollando su razonamiento lógico en situaciones reales y se necesitan apoyos visuales para entender estructuras lógicas. Sin embargo, muchas veces no brindamos el recurso visual que les ayude a lograrlo.

Siguiendo con esto, se diseñó una propuesta de intervención que cumpliera con lo dicho anteriormente y donde las y los estudiantes pudieran conectar los saberes previos con los nuevos (aprendizaje significativo según Ausubel, D. y Novak, J. 1978). La herramienta que nos ayuda a darnos cuenta de este proceso de aprendizaje es el cuaderno de clases, es el medio

de comunicación entre el alumno y el docente en esta investigación. Rojas, C. R.; Trujillo G., A. (2020) mencionan que esta herramienta es clave para que las y los estudiantes proyecten el proceso de su propio aprendizaje.

Debido a la falta de organización de información y a la comprensión de la misma, el diseño e implementación de organizadores gráficos como el Método de Cornell, los Mapas Conceptuales y Mapas Mentales son la clave para solucionar la problemática identificada en el grupo. La primera fase de nuestra espiral autorreflexiva es planificar las secuencias didácticas en donde se vean presentes estas técnicas de estudio.

Pauk, W., se inspiró en sus estudiantes para crear el Método de Cornell, ya que tenían problemas a la hora de estudiar para sus exámenes. Lo que quería lograr era que la búsqueda de conceptos clave fuera fácil y rápida para su repaso, elevando las probabilidades de sacar calificaciones elevadas.

Novak, J. diseñó los Mapas Conceptuales en 1991 para facilitar la comprensión de conceptos y estructurar la información. Para la implementación de los mapas conceptuales, la información se da a las y los estudiantes ya organizada para que puedan comprender el propósito del mismo y se familiaricen con la técnica. Asimismo, sirven como apoyo visual y de esta manera la comprensión de la información es más favorable.

Ausubel, D. y Novak, J. (1978) indican que lo ideal es utilizar los mapas conceptuales como herramienta de evaluación, ya que de esta manera las y los estudiantes le revelan al profesor los conocimientos adquiridos. Pero lo que no tomaron en cuenta es que para poder elaborar este tipo de herramientas es necesario comenzar a trabajarlas desde etapas cognitivas donde el pensamiento lógico y racional está en desarrollo, lo que indica que primero tenemos que mostrarles a las y los estudiantes el proceso que se lleva a cabo para llegar al producto final para que posteriormente ellos puedan elaborarlos sin problema alguno.

Buzan, T. (2018) nos aporta que el cerebro tiene dos formas de percibir la realidad: el lado izquierdo es analítico y lógico, mientras que el lado derecho es visual y creativo. Al trabajar con los Mapas Conceptuales estamos estimulando el lado izquierdo del cerebro, pero es necesario activar ambos lados para equilibrar. Para ello tenemos los Mapas Mentales, que ayudan a que las y los estudiantes a incluir en su aprendizaje la creatividad. Como docente, me ayudaron a identificar si las y los alumnos realmente están comprendiendo los temas, ya que al entender la información puedes relacionarla fácilmente con tu entorno y formar ejemplos que puedas explicar a los demás.

El diseño de las planeaciones no se concentra en un solo proyecto, sino que son actividades entre varios proyectos que responden a la problemática identificada en este contexto, y que conllevan a una organización de trabajos áulicos, éstas son adaptables y se pueden utilizar en cualquier contexto y campo formativo. En este caso se trabajó en los campos de lenguajes, saberes y pensamiento científico y de lo humano a lo comunitario. Si se trabaja constantemente de esta manera, el alumno comenzará a desarrollar las capacidades necesarias para elaborar los mapas conceptuales de manera autónoma, lo que demostrará su comprensión en temas y contenidos escolares.

Descripción de las prácticas

Durante las prácticas en las que se ha trabajado con el mismo grupo, se ha observado que hay muchos conflictos de intereses y competencias entre compañeros, lo cual facilita la entrega de trabajos, pero no el aprendizaje significativo que deberían adquirir. Como es sabido, a lo largo del tiempo los docentes se han enfocado más que nada en lograr terminar los contenidos establecidos por el plan de estudios vigente, y dejan de lado que el estudiante construya su propio aprendizaje, orillándolos a memorizar de manera rápida y superficial los contenidos. Lo que hacen las estrategias de organización es que facilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje, mejorando tanto la práctica del docente como el proceso de aprendizaje del estudiante.

Al enseñarles a organizar la información a través de estrategias como el Método de Cornell, mapas conceptuales o mentales no solo les damos una técnica de estudio, sino que estamos modelando un pensamiento que mejora su capacidad de realizar tareas con mayores dificultades, tal como indican los principios de la NEM.

Es difícil lograr que los 25 estudiantes desarrollen un aprendizaje significativo, siendo que tienen distintos niveles de aprendizaje y faltan mucho a clases, pero aun así se puede trabajar implementando ajustes razonables para que todos puedan comprender los temas solicitados.

Referentes teóricos y metodológicos

La construcción de aprendizajes significativos en la educación primaria requiere del desarrollo de estrategias adecuadas que permitan al estudiante procesar y organizar la información de manera profunda. En el contexto de un tercer grado, donde su energía y curiosidad están en su punto máximo, la labor del docente consiste en canalizar esa energía hacia un sistema más estructurado.

Desde una perspectiva metodológica, este trabajo se sustenta en la Investigación-Acción (Kemmis & McTaggart, 1992). No se trata solo de aplicar técnicas, sino de reflexionar sobre cómo mi intervención transforma la cultura del aula. El proceso reflexivo que proponen estos autores es sencillo, se basa en planear las estrategias adecuadas según las necesidades del grupo; posteriormente se implementan dichas estrategias, haciendo ajustes razonables conforme se vayan presentando situaciones que lo requieran. Después de realizar estas dos primeras fases, se observan los resultados y se reflexiona: ¿qué funcionó y qué no?, ¿qué falta por mejorar?, ¿qué puedo cambiar? Este proceso se repite hasta lograr cambios significativos en las prácticas docentes profesionales.

Para comprender por qué un niño de ocho o nueve años requiere desarrollar estrategias de aprendizaje, debemos regresar a los fundamentos de Piaget (1964). En esta etapa, el estudiante se encuentra en el estadio de las operaciones concretas, lo que significa que su lógica comienza a ser visible, y, aunque logran razonar en situaciones reales, se dificulta la comprensión de conceptos abstractos. Lo que se busca es moldear a las y los estudiantes para que se vuelvan protagonistas de su propio aprendizaje, pero dándoles las herramientas necesarias para que puedan lograrlo.

Ausubel, D. y Novak, J. (1978) hace un aporte hacia la educación, introduciendo el término “aprendizaje significativo” que es el proceso que permite relacionar un nuevo conocimiento con la estructura cognitiva del estudiante. Este proceso permite la comprensión y el razonamiento de la nueva información para poder procesarla y organizarla, construyendo un aprendizaje sólido.

Díaz-Barriga y Hernández Rojas (2010) nos dan el concepto de aprendizaje significativo muy similar a lo que dice Ausubel, mencionando que se da a partir de los conocimientos previos del alumno, permitiendo la comprensión de los contenidos y la aplicación en su realidad. Asimismo, refuerzan esta idea al proponer que el aprendizaje significativo es una construcción gradual, ya que el alumno es el encargado de construir su propio aprendizaje, pero el docente es quien tiene que orientar y guiar este proceso. En este caso, las estrategias de enseñanza, como los organizadores gráficos propuestas por el docente, le proveen al estudiante la información que necesita, pero él es el encargado de vincular dicha información con lo que ya conoce.

El cuaderno es el instrumento más importante a la hora de estudiar, ya que en él se ve reflejado el aprendizaje que se está adquiriendo. El problema surge cuando el cuaderno no tiene una estructura clara, saltándose hojas, olvidando anotar las fechas o los títulos de los

trabajos y escribiendo la información desordenadamente. Como respuesta a esto, nace la idea de implementar estrategias que ayuden a las y los estudiantes a tener este instrumento en las mejores condiciones para que se pueda comprender lo que el docente intenta transmitir en cada clase. Esta herramienta tiene como objetivo llevar un registro de los trabajos y tareas que va realizando el estudiante a lo largo del ciclo escolar, ayudando con la retención de información y como evidencia de su esfuerzo académico. Sin embargo, Rojas C., R.; Trujillo G., A. (2020), mencionan que el profesor comenzó a ver esta herramienta como un protocolo de control y vigilancia, presionando al alumno a saturar su cuaderno de información.

Para comprender cómo la estructuración de los materiales escolares incide en el rendimiento académico, es crucial recuperar los aportes de Gómez Villalpando, A. (2025), quien postula que procesos como la organización, la planificación y la categorización de la información no son conductas mecánicas aisladas, sino componentes neurocognitivos que actúan como el centro de control dentro del aula. En el estadio de operaciones concretas, estas funciones ejecutivas se encuentran en pleno desarrollo. Si un estudiante presenta deficiencias en su organización procedimental, estará propenso a saturarse de la nueva información y no concretará su aprendizaje.

Nuestra tarea como docentes es buscar las estrategias que le faciliten al estudiante identificar la información relevante y que además busque una conexión con su entorno, convirtiéndolo en un aprendizaje significativo.

El uso de representaciones gráficas en la etapa de operaciones concretas permite que el estudiante visualice la jerarquía de los conceptos, actuando como un soporte externo a su memoria de trabajo y facilitando el anclaje de aprendizajes significativos (Piaget, 1964; Ausubel, D. y Novak, J. 1978).

Lo que menciona Ninacuri Tipantasig, J. et al, (2023), es que las estrategias de aprendizaje son métodos que se utilizan para adquirir y comprender conocimientos de manera más efectiva. Estas estrategias van más allá de la simple memorización de información y se centran en la comprensión y organización de la información. Este mismo autor destaca la importancia de que el docente fomente dichas estrategias, ya que de esta manera también promovemos la autonomía y la motivación para seguir estudiando y aprendiendo.

Para comenzar a diseñar un plan de intervención, se analizaron las problemáticas y habilidades que presenta el grupo. Como área de mejora se encuentra el proceso de organización visual, en donde Ausubel, D. y Novak, J. (1978) destacan la importancia de

organizar la información para comprenderla y dejar de lado la simple memorización. De igual manera, al estar en la etapa de las operaciones concretas, las y los niños necesitan apoyos que puedan visualizar para entender estructuras lógicas. Sin embargo, muchas veces les pedimos que pongan atención en clase o que trabajen sin darles un recurso físico que les ayude a lograrlo. Lo que menciona Novak, J. (1991) es que, al presentar el docente una estructura simple que ordene la información (los mapas conceptuales), les permite a las y los estudiantes identificar la información de manera simple y clara, logrando un aprendizaje que va más allá de la repetición. Por otro lado, si el alumno es quien elabora el organizador gráfico, funciona como instrumento de evaluación, ya que de esta manera se demuestra si el alumno realmente comprende los contenidos curriculares.

Al ver la información organizada visualmente, el cerebro del niño no tiene que gastar energía en tratar de descifrar la información más relevante, sino que se enfoca en comprender y aplicar el conocimiento. El Método de Cornell nació en 1940, cuando William Pauk, profesor de la Universidad de Cornell, quiso ayudar a sus estudiantes a tomar apuntes más organizados, sintéticos y efectivos. Pauk observó que sus estudiantes universitarios tomaban apuntes, pero realmente no comprendían el tema o se les dificultaba repasar sus notas. A partir de esta necesidad, diseñó este método que consiste en dividir la hoja del cuaderno en cuatro secciones, en las cuales se distribuyen el título, los apuntes de la clase, las ideas clave y por último se escribe un resumen del tema. Esta estrategia facilita la retención de información y el repaso eficiente, ya que al organizar la información ellos podían anotar lo que comprendieron, las dudas que les iban surgiendo y algunas ideas clave que pudieran facilitar su comprensión, elevando así las oportunidades de sacar 10 en sus calificaciones. Esta estrategia puede ser utilizada de múltiples formas, en este caso la docente en formación que escribe la modificó para que sus estudiantes de primaria pudieran poner este método en práctica para el nivel cognitivo en el que se encuentran.

Otra forma de organizar la información es con ayuda de los mapas mentales, siguiendo lo que propone Buzan, T. (2018). Este autor se apoyó en las funciones que controla cada lado del cerebro, es decir, el lado izquierdo del cerebro trabaja más la parte analítica y lógica, mientras que el lado derecho se va por la imaginación y la visualización. Lo que hizo fue diseñar una técnica que involucrara ambas partes del cerebro, añadiendo colores, figuras e imágenes, haciendo del aprendizaje un proceso creativo y divertido. Por lo general a las y los niños que se encuentran en la etapa de las operaciones concretas les gusta mucho dibujar, debido a que suelen tener mucha imaginación y perciben las cosas mejor a través de la vista. Es por eso que

esta estrategia es ideal para implementarla en la educación primaria, siendo fácil, divertida y educativa.

Para llevar a cabo una evaluación formativa se tomó en cuenta la aportación de Anijovich, R. (2010) quien menciona que la evaluación es parte de la enseñanza y su función es retroalimentar a los estudiantes sobre sus propios procesos e identificar áreas de fortaleza para continuar mejorando la práctica. También es considerada una oportunidad para aprender, por lo tanto, el error se considera fuente de aprendizaje, facilitando la autorregulación del aprendizaje a través de la retroalimentación oportuna y constante del estudiante.

Las estrategias ya mencionadas ayudan al estudiante a desarrollar un aprendizaje significativo, pero el instrumento que nos ayuda a los docentes a analizar los resultados obtenidos y a mejorar nuestra práctica profesional es el registro que llevamos en el diario anecdótico. Porlán R. y Martín J. (1999) mencionan que la dinámica de escribir las experiencias y resultados que vamos obteniendo en nuestra práctica, reflejan los procesos más significativos de la evolución que vamos teniendo como futuros profesionistas.

La revisión de estos referentes permite concluir que las estrategias de aprendizaje no son conductas aisladas de "sentarse a leer", sino el resultado de un entorno pedagógico que provee herramientas de organización mental y física. Al fusionar estas teorías, mi plan de acción busca que las y los estudiantes de 3° "C" desarrollen una estructura de pensamiento que les sirva para toda la vida, convirtiendo el aula en un espacio donde aprender sea un proceso ordenado, motivador y, sobre todo, significativo.

Implementación del plan de acción

Si un niño no se concentra hoy en entender un concepto clave, mañana no logrará conectarlo con el nuevo aprendizaje, cayendo en lo que Ausubel, D. y Novak, J. (1978) describen como un aprendizaje memorístico y pasajero. Además, esto afecta la práctica profesional del docente que se encuentra frente al grupo, ya que el tiempo que debería dedicar a la enseñanza lo estaría desviando a repetir constantemente la información sin llegar a un fin.

Una de las razones que ocasiona el bajo rendimiento académico, es la falta de técnicas y estrategias adecuadas para el aprendizaje, por lo cual, esto limita la comprensión y la retención de información por parte de los estudiantes [...] por ende, es fundamental que los docentes brinden este apoyo a los estudiantes y buscar soluciones para que puedan superar estos

obstáculos y alcancen un buen rendimiento académico. Pallo-Pilalumbo, S. et. al., 2023 p. 190.

Una vez premeditadas las estrategias adecuadas para abordar la problemática del grupo y después de la planificación del plan de acción para llevarlas a cabo, continuamos con la segunda fase de la espiral reflexiva de Kemmis, S., & McTaggart, R. (1992), que es actuar. En esta fase se implementan las estrategias que ayudarán a las y los estudiantes a desarrollar su propio aprendizaje significativo y se recuperan las evidencias y se registran los datos necesarios para reflexionar y mejorar la práctica profesional docente.

Método de Cornell

Se implementó el Método de Cornell porque esta estrategia facilita el iniciar con un tema o proyecto nuevo. La intención con esta técnica de estudio es identificar un nuevo concepto y escribir lo comprendido, incluyendo ejemplos que se relacionen con el contexto del infante. Si desde un comienzo no se entiende el concepto clave para trabajar el resto de la secuencia didáctica, será difícil completar un aprendizaje sólido y bien estructurando, retomando lo expresado por Ausubel, D. y Novak, J. (1978), quien postula que tener claros los conceptos iniciales facilita analizar visual y rápidamente la información, obteniendo un aprendizaje sólido.

Originalmente el Método de Cornell consiste en dividir el cuaderno en 4 secciones, que abarcan lo que es el título, las notas de la clase, ideas clave y un resumen, lo cual es un poco complejo para las y los estudiantes de tercer grado debido al proceso de desarrollo por el que están atravesando. Teniendo en cuenta esto, se reflexionó y se modificó el método, haciéndolo más sencillo comprensible para su edad y nivel de académico, quedando de la siguiente manera:

Figura 10

Método de Cornell

Sección 1	
Sección 3	Sección 2
Sección 4	

Nota: esta es la estructura del método original creado por Walter Pauk en 1940

En la sección uno las y los estudiantes agregan la fecha y el título de la actividad o del proyecto en marcha, en la sección dos realizan la actividad solicitada por la docente, ya sean preguntas de comprensión, apuntes, mapas conceptuales, etc. Para la sección número tres se anotan algunos ejemplos en donde relacionen el tema con lo que presencian en su entorno y, por último, en la sección cuatro, escriben lo que comprendieron de la actividad o del tema.

La primera intervención tuvo lugar en el proyecto “Estilos de vida” en el campo de lo humano a lo comunitario, siendo el método de Cornell la estrategia a trabajar. El propósito del proyecto radica en que las y los estudiantes valoren la importancia de la actividad física como un hábito esencial para el cuidado de la salud y el bienestar integral (véase en los Anexos B).

Para la primera actividad de la secuencia didáctica, en la sesión uno se dio lectura a la página 82 del libro de Múltiples Lenguajes, con una historia acerca de los pulmones. Posteriormente se jugó al “semáforo de la salud” en el patio cívico, en donde si la docente en formación mostraba una tarjeta verde las y los estudiantes tendrían que caminar por toda la cancha, si se mostraba una tarjeta amarilla tendrían que saltar y con la tarjeta roja tendrían que correr. Como reflexión de la primera actividad se hicieron las siguientes preguntas: ¿cómo se sintieron después de jugar?, ¿sus pulmones como se encuentran?, ¿están acostumbrados a realizar actividad física?

La segunda actividad consistió en explicar la definición de estilos de vida, y aquí es en donde entra el Método de Cornell, ya que la información se tendría que acomodar de la siguiente manera:

Figura 11

Método de Cornell en el proyecto Estilos de Vida

Fecha y título	
Ejemplos de estilos de vida que lleven a cabo	Definición del concepto
Descripción con sus propias palabras de lo comprendido	

Esta estructura ayudaría no solo a comprender el concepto, sino a crear una definición propia de manera crítica, ya que solicitarle a las y los estudiantes que utilicen sus propias palabras se fundamenta en los principios del constructivismo de Díaz-Barriga y Hernández (2010), en donde mencionan que el parafraseo obliga al alumno a realizar una reconstrucción cognitiva de la información. Al traducir el texto, el infante no solo memoriza, sino que le da sentido al concepto, facilitando su comprensión y memoria a largo plazo.

Sin embargo, durante la ejecución de la tarea me di cuenta de un error, que las y los estudiantes nunca antes habían visto este método y que les sería difícil comprenderlo de primera estancia, así que actúe rápidamente y cambié mi plan de acción. Se reflexionó este suceso y se realizó un ajuste en la planeación para que comenzaran a familiarizarse con este tipo de organizador y pudieran vincular lo aprendido con su realidad. La actividad consistió en la lectura de la historia de las vacunas que venía en el libro de Múltiples Lenguajes página 150, para posteriormente elaborar una actividad donde se viera la aplicación de este método.

En la sección uno se escribió fecha del día y el título “Una historia de viruela, vacunas y... ¿vacas?”. Para la sección dos tendrían que responder cinco preguntas acerca de la lectura, preguntas sencillas que las y los alumnos pudieran identificar al releer la página del libro. Las preguntas son las siguientes: ¿por qué se llaman vacunas?, ¿hace cuánto tiempo se creó la vacuna?, ¿quién fue el responsable de crearlas?, ¿en dónde se creó?, ¿cómo se creó la vacuna?, ¿alguna vez te han puesto vacunas?

Como siguiente paso del método, en la sección número tres se anotaron algunas vacunas que a ellos le hubieran aplicado, como la vacuna de la influenza, el sarampión, etc. Y en la última sección escribieron lo que comprendieron de la lectura.

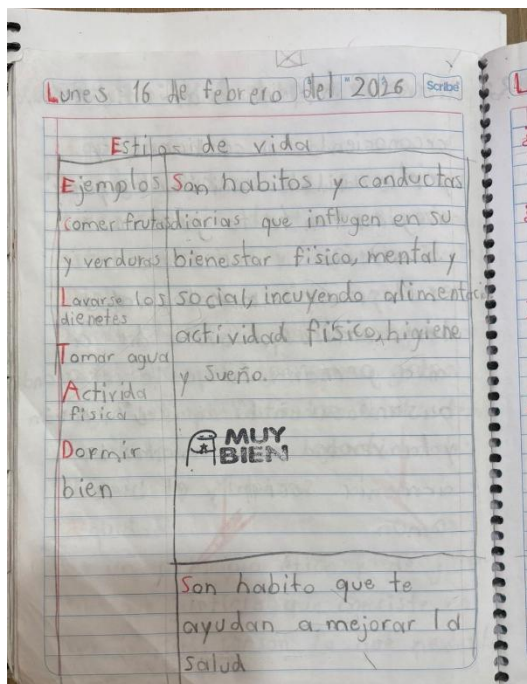
Al revisar las actividades se reflejó el esfuerzo de cada alumno al trabajar de esta manera, ya que comprendieron la lectura y explicaban sus respuestas sin necesidad de replicar lo que decía libro de texto.

Una vez que las y los estudiantes se acercaron a trabajar con el Método de Cornell, ahora sí se continuó trabajando como la planeación indicaba, donde se hacía lectura a la página 82 del libro de Múltiples Lenguajes titulada “Tus pulmones”. Como consecuencia, se jugó al “semáforo de la salud”, que consistía en mostrar una tarjeta a las y los alumnos y ellos tendrían que realizar lo que se solicitaba: la tarjeta verde significaba caminar por toda la cancha, con la tarjeta amarilla tenían que saltar y con la tarjeta roja tenían que correr. En este punto, las y los estudiantes se activaron tanto física como mentalmente y se notó la relación entre ambas actividades.

Continuando con la clase, se explicaron lo que son los estilos de vida y se dio la definición exacta para que la anotaran en sus cuadernos, incluyendo algunos ejemplos para mayor comprensión y conexión con su vida diaria. Después de la explicación se dieron las indicaciones para que dividieran sus cuadernos en cuatro secciones (como ya se mostró en el diseño de intervención), teniendo en la sección uno la fecha del día y el título “Estilos de vida”, para la sección dos se anotaría la definición del concepto; en la sección tres ellos tendrían que buscar ejemplos de los hábitos que llevan a cabo en su vida diaria para tener un estilo de vida saludable. Por último, la sección cuatro abordaría una descripción con sus propias palabras lo que comprendieron del tema. La aplicación de la actividad quedó de la siguiente manera:

Figura 12

Método de Cornell aplicado



Nota: Este trabajo fue realizado por uno de los alumnos, donde se muestra la aplicación del método Cornell.

La figura refleja uno de los trabajos elaborados en el cuaderno de clases por un estudiante, donde se pueden apreciar todos los requisitos que se les solicitó, aunque la capacidad para expresarse con sus propias palabras está en proceso se nota el esfuerzo.

La actividad de cierre fue un espacio de socialización en donde se compartieron los ejemplos de cada estudiante, encontrando similitudes y diferencias entre ellos. Esta fue la única sesión en todo el proyecto donde se aplicó la estrategia que propiciaría el aprendizaje significativo, ya que las demás actividades se enfocaron en actividades de los libros de texto gratuitos o en dinámicas que promovieran la salud física.

Como resultado de la fase de observación se nota un entendimiento por la estructura que debió tener el cuaderno y una definición propia que, como refiere Ausubel, D. y Novak, J. (1978), al expresarlo con su vocabulario cotidiano, el alumno demuestra que ha trascendido la simple repetición y ha logrado atribuirle un significado personal y lógico al contenido.

Para evaluar esta estrategia nos basamos en la evaluación formativa de Rebeca Anijovich (2010), quien sostiene que, para llevar a cabo una evaluación formativa, se debe proponer a los estudiantes elaborar un producto utilizando conceptos, habilidades y actitudes. Con esto no se deben señalar errores, sino valorar la coherencia con la que explican con sus propias palabras la información y el proceso que atravesaron para llegar al resultado.

Figura 13

Lista de cotejo para evaluar el Método de Cornell

Aspecto a evaluar	Sí	No
La o el alumno identifica los datos que van en cada sección.		
La o el alumno plasma ejemplos reales de su vida cotidiana.		
La o el alumno crea una descripción con sus propias palabras de lo comprendido.		

Nota: Esa lista de cotejo la elaboró la docente en formación tomando en cuenta lo que menciona Rebeca Anijovich (2010) en su libro.

A continuación, se detalla el nivel de logro alcanzado por los 22 estudiantes que realizaron la actividad en cada uno de los componentes esenciales del método adaptado:

En el primer aspecto de evaluación, se mostró un elevado porcentaje de alumnos (18 de 22) que lograron segmentar correctamente su libreta, demostrando que la estrategia es altamente efectiva para alumnos de tercer grado. Esto muestra lo que dice la teoría de desarrollo psicomotor de Piaget, J. (1964): que las y los alumnos de entre ocho y nueve años se encuentran consolidando el estadio de las operaciones concretas, donde la organización espacial en los materiales escolares requiere de soportes visuales muy delimitados.

Para el segundo aspecto de evaluación los resultados arrojaron que 15 alumnos lograron plasmar de forma escrita ejemplos reales y cotidianos de los conceptos abordados en la sesión. Sin embargo, siete alumnos no lograron relacionar la información nueva con sus conocimientos previos mediante el uso de ejemplos, evidenciando dificultades para transferir el conocimiento fuera del aula. Aquí es en donde se explican los principios del aprendizaje significativo de Ausubel, D. (1978), quien postula que para que el aprendizaje sea significativo, el alumno debe poseer la disposición de relacionar el nuevo conocimiento con su propia

experiencia. El grupo que no lo logró refleja una persistencia del aprendizaje memorístico, donde su cuaderno es un espacio de copia y no de reflexión.

La tercera dimensión constituyó el mayor desafío de la intervención: solo nueve alumnos lograron redactar una conclusión o síntesis empleando genuinamente sus propias palabras, mientras que la mayoría (13 alumnos que equivalen al 59.1%) mostró frustración y recurrió al copiado textual de fragmentos del texto base para llenar la sección de la síntesis. Anijovich, R., (2010) advierte que los alumnos de primaria suelen copiar con exactitud lo que dice el maestro, por temor a equivocarse. Por tanto, el 59.1% en proceso no representa un fracaso de la estrategia, sino la evidencia de que el grupo requiere mayor autonomía.

Para que esta estrategia evolucione y sea una herramienta de pensamiento crítico, las futuras intervenciones no deben centrarse en exigir el producto final, sino en diseñar estrategias que guíen al alumno en la construcción del parafraseo, permitiéndoles transitar gradualmente de la copia mecánica a la autonomía intelectual.

Durante la ejecución de la secuencia didáctica se presentó un área de mejora que me permitió reflexionar y mejorar enseguida. En mi planeación solo estaba estipulado que aplicaría el método sin explicación previa del mismo, lo quise solucionar aplicando una actividad a modo de preparación, pero aun así considero que lo ideal habría sido explicar cómo se llama la estrategia, por qué se creó y qué función tiene para mejores resultados.

Interactuando con las y los estudiantes les hice algunas preguntas acerca del trabajo, y las respuestas que obtuve me dejaron claro que cada nuevo concepto que se ve en clase debe solicitar la relación de la nueva información con el entorno o cotidianidad de las y los estudiantes a través de ejemplos. Esto posibilita el desarrollo de un aprendizaje sólido y significativo. Como parte de la fase reflexiva considero que además de los ejemplos escritos se podrían integrar ejemplos visuales, como imágenes o dibujos.

Mapa conceptual

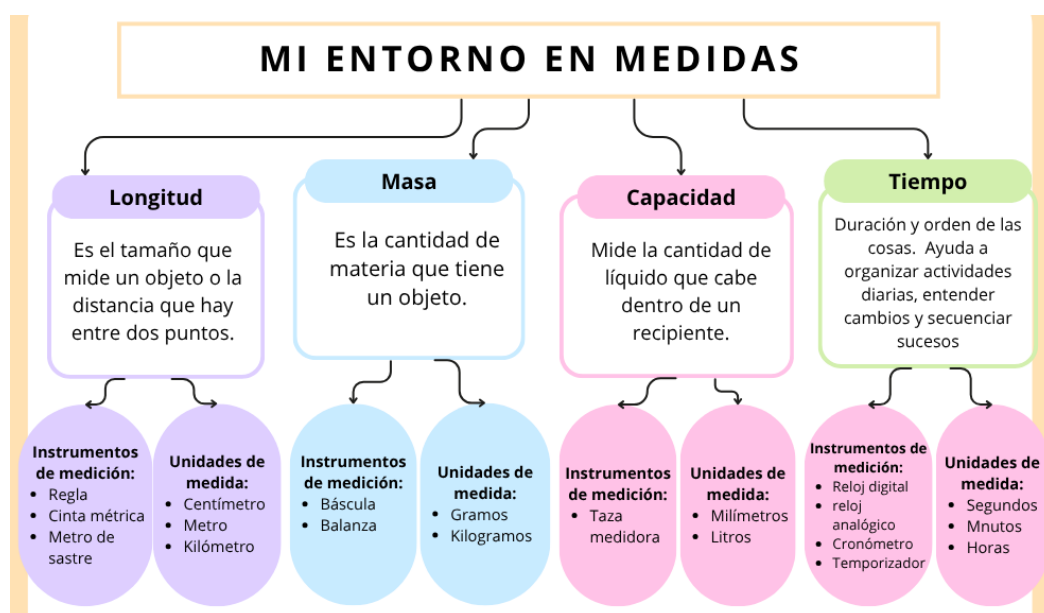
Se seleccionó el método de mapas conceptuales de Novak, J. (1991) como el instrumento idóneo para guiar la trayectoria de aprendizaje del grupo. Esta herramienta permite que las y los niños de tercer grado visualicen la información de manera integrada y no aislada, viéndose forzados cognitivamente a realizar una lectura reflexiva y un procesamiento profundo de la información. Una vez diseñada la planeación se comenzó a trabajar en el campo de saberes y pensamiento científico con el proyecto “Mi entorno en medidas”, cuyo propósito del proyecto fue que las y los estudiantes resolvieran problemáticas del contexto escolar mediante la

medición, estimación y comparación de longitudes, masas, capacidades y tiempo (véase en los Anexos B).

En este proyecto se integraron conceptos como la masa, la longitud, capacidad y tiempo, haciendo énfasis en las unidades de medida. Durante la intervención el mapa conceptual se le proporcionó al grupo para que ellos lo copiarán en sus cuadernos y pudieran acudir a sus apuntes para un repaso. El mapa se proyectó en el pizarrón con ayuda de un cañón y se muestra a continuación:

Figura 14

Mapa conceptual de medidas



Nota: Este mapa conceptual lo elaboró desde cero la docente en formación, agregando palabras que las y los niños pudieran comprender.

Este apoyo visual se diseñó para que las y los alumnos identificaran eficazmente las unidades e instrumentos de medida que pertenecían a cada concepto, ya que anteriormente ya se había trabajado con este contenido y las y los estudiantes parecían confundidos aún. El recurso tecnológico de igual manera agilizó mucho el tiempo del que se disponía al proyectarlo directamente y no tener que elaborarlo desde cero en el pizarrón.

Primero se planeó trabajar con cada concepto realizando actividades didácticas para que las y los alumnos pudieran comprender su definición de manera precisa: para el concepto de la longitud se midieron distintos objetos y distancias con reglas y cintas métricas; en el caso

de la masa se pesaron algunos objetos y se compararon para ver cuál pesaba más y cuál pesaba menos, haciendo uso de una báscula y una balanza casera. En el tema del tiempo se hizo uso de un reloj digital, uno analógico y de un cronómetro, ya que con estos instrumentos medirían el tiempo que se toman en realizar actividades cotidianas como cepillarse los dientes o comer y en qué horarios lo hacen. El último concepto a trabajar sería la longitud, midiendo la capacidad que tienen algunos objetos introduciendo en ellos cierta cantidad de peso. La idea era que, una vez comprendidos los conceptos, cada estudiante elaboraría un mapa conceptual similar al que se les proyectó al inicio de la planeación para verificar si su aprendizaje se concretó. Sin embargo, no se pudo cerrar el proyecto por suspensiones y actividades escolares no contempladas, las actividades planeadas para el tema de la longitud no fue posible elaborarlos y por lo tanto no hay una evaluación concreta de este aprendizaje.

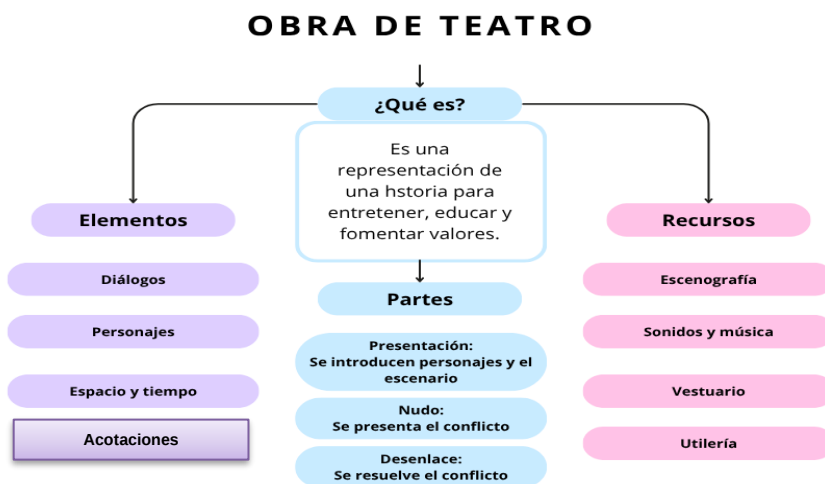
Aun así, hubo una segunda planeación e intervención de esta misma estrategia, nos pasamos al campo de lenguajes con el proyecto “El mundo del teatro”, cuyo propósito era que las y los estudiantes reconocieran los elementos del teatro mediante la lectura dramatizada, la improvisación, el uso del cuerpo, la voz y recursos visuales y sonoros, para representar hechos reales y fortalecer su expresión artística (véase en los Anexos B).

En la sesión uno se mostrarían las imágenes de los cuentos clásicos de caperucita roja y el patito feo, en donde se rescataron los elementos de una obra de teatro con las siguientes preguntas: ¿quiénes aparecían? (personajes), ¿dónde se llevaba a cabo la historia? (escenario), ¿qué decían los personajes? (diálogos) y ¿qué acciones realizaban los personajes? (acotaciones). Como siguiente actividad se identificarían y colorearían los elementos previamente mencionados, pero en un guion teatral proporcionado por la docente en formación. Se reflexionó la importancia de cada elemento con preguntas como ¿qué pasaría si una obra de teatro no tuviera personaje, acotaciones o diálogos?, ¿qué es lo que te resultó más fácil identificar en el guion y qué te costó más trabajo?

En la segunda sesión, se retomaron los elementos de una obra de teatro y además se vieron las partes de una obra de teatro y los recursos que se utilizan en ella. Para no confundir a los estudiantes con tantas explicaciones se proyectó un mapa conceptual para que visualizaran y replicaran en sus cuadernos, reforzando cada parte de la obra de teatro:

Figura 15

Mapa conceptual de la obra de teatro

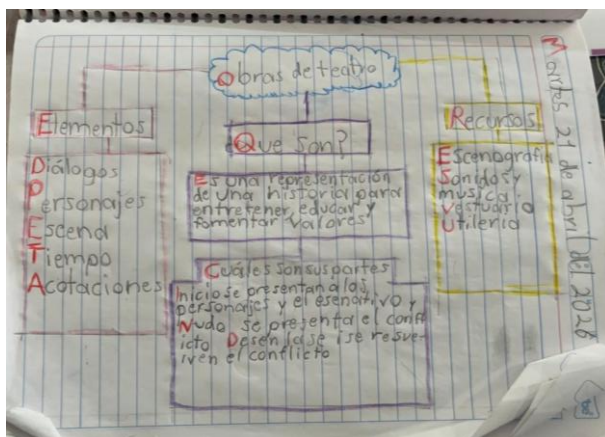


Nota: La docente en formación lo elaboró en la página de Canva desde cero.

Fue útil darles el mapa conceptual ya elaborado para que primero asimilaran la información completa y posteriormente ellos pudieran realizar uno propio con las mismas características. Esta estructura permite diferenciar los tres momentos en los que se divide una obra de teatro que son: la elaboración (se elabora el guion teatral considerando la presentación, el nudo y el desenlace), la preparación (alistar todos los elementos necesarios para presentar la obra de teatro) y la presentación final (en donde se ve con mayor claridad todos los elementos de la obra de teatro en acción). La identificación de conceptos les permite llegar al producto final, lo que conlleva la elaboración y producción de una obra de teatro proponiendo una mejora para la escuela primaria.

Figura 16

Mapa conceptual "Obras de teatro"

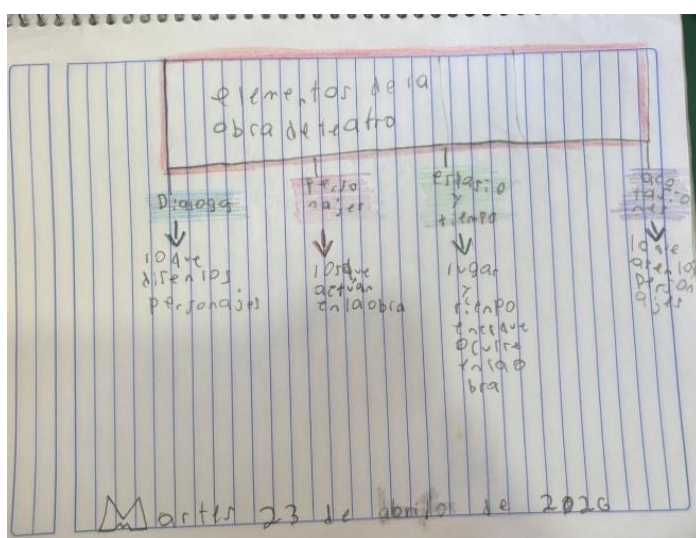


Nota: este trabajo lo elaboró un estudiante en clase

Antes de llegar al producto final del proyecto (una obra de teatro) se les pidió a los estudiantes que elaboraran un segundo mapa conceptual en donde explicaran con sus propias palabras las definiciones de los elementos de una obra de teatro, siendo éste un repaso y una evaluación del proyecto. Uno de los niños realizó el siguiente mapa, siendo claro, colorido y, aunque le falte dimensionar los espacios de sus cuadernos, contiene los elementos necesarios que solicitó la docente en formación.

Figura 17

Mapa conceptual “elementos de una obra de teatro”



Nota. Este trabajo fue elaborado por un estudiante para evaluar lo aprendido durante el proyecto.

Cuando se trabajó con el grupo el ciclo escolar anterior y se quiso trabajar con el uso de mapas conceptuales, las y los estudiantes aún no terminaban de dimensionar el espacio del que disponían en sus cuadernos y hacían su cuadro más pequeño y no se entendía o más grande y no les cabía. A pesar de que aún se encuentran en proceso de desarrollar esas habilidades, se nota mucho la diferencia de los trabajos que hacían en segundo grado con los trabajos que hacen ahora.

Novak, J. (1991), menciona que los mapas conceptuales son instrumentos de evaluación del aprendizaje significativo, ya que a través de ellos el docente puede visualizar cómo el estudiante jerarquiza los conceptos (desde el más general al más específico) y si las palabras que utiliza demuestran que realmente comprende los conceptos. Es por eso que se

elaboró una rúbrica analítica que midiera el desempeño de cada alumno, tomando en cuenta los seis pasos que propone Anijovich, R., (2010):

Figura 18

Rúbrica analítica para evaluar el mapa conceptual del proyecto “el mundo del teatro”

Criterio	Destacado	En Desarrollo	Requiere Apoyo
Jerarquización	El concepto principal se ubica en la parte superior y se desglosa correctamente hacia abajo.	Identifica los conceptos, pero la distribución visual confunde el orden del mapa.	Coloca los conceptos de forma desordenada, sin una estructura clara.
Descripción propia	Define cada concepto utilizando sus propias palabras, dando sentido y coherencia a su mapa.	Une los conceptos con líneas, pero la descripción no es una propia.	Solo encierra palabras en cuadros y las une con líneas, sin explicar.
Uso del espacio y estética	El alumno dimensiona adecuadamente el espacio de su cuaderno, el mapa es limpio, legible y utiliza colores para diferenciar secciones.	Intenta ordenar el mapa, pero los cuadros quedan muy juntos o la letra es poco legible debido a la falta de espacio.	El mapa carece de orden visual, el texto queda encimado e incomprensible.

Nota: La rúbrica fue elaborada por la docente en formación para medir el desempeño de cada estudiante en la elaboración del mapa conceptual.

Tomando en cuenta que para esta actividad asistieron y participaron 20 alumnos, a continuación, se presentan los resultados de la rúbrica analítica:

Jerarquización. La mayoría de los alumnos (12 de 20) logró colocar el concepto clave ("elementos de la obra de teatro") en la parte superior y derivar correctamente los subtemas (diálogos, personajes, espacio y tiempo; acotaciones). Esto demuestra que el grupo identifica con claridad la diferencia entre una idea general y las que emanan de ella. Este logro se sustenta en la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel, D., (1978), donde señala que el

aprendizaje es más estable cuando las ideas más generales se presentan primero, para luego ir a términos más detallados y específicos.

Descripción propia. Este indicador representa la mayor debilidad detectada en la intervención. Solo cuatro alumnos describieron cada concepto con sus propias palabras. 11 de los estudiantes unieron los conceptos con líneas, pero no lograron usar una definición propia, mientras que 5 ni siquiera lograron identificar conceptos ni conectarlos. De acuerdo con Novak, J., (1991), si un niño une términos al azar, no estamos evaluando una relación de conceptos, sino una simple asociación espacial.

Uso del espacio y estética. 14 alumnos demostraron una excelente apropiación de la libreta, respetando márgenes, distribuyendo los recuadros y utilizando colores para diferenciar las categorías de los elementos del teatro. Desde lo que menciona Jean Piaget (1964), el dominio estético y la distribución espacial de los elementos gráficos evidencian la maduración en la representación del espacio geométrico de los niños de tercer grado de primaria. Al encontrarse en el estadio de las operaciones concretas, los alumnos logran administrar el espacio papel, lo cual reduce significativamente el desorden que solía observarse en sus libretas en ciclos escolares anteriores.

Todos estos resultados demuestran que no basta con crear una estructura de un mapa en el pizarrón, sino que el docente debe incluir actividades para que los estudiantes dejen de concebir los mapas como dibujar cuadros y líneas y comiencen a utilizarlos como verdaderos conectores conceptuales de aprendizaje.

De igual manera, se observó mucho la participación de las y los estudiantes, ya que proponían variantes para elaborar sus mapas, como agregar más colores, cambiar las formas de los cuadros, poner la libreta en horizontal para que la información quepa de mejor manera, etc. Al momento de revisar observé que decoraban sus trabajos al mismo tiempo que estructuraban la información de modo que se entendía, incurriendo en lo que menciona Novak, J. (1991), destacando que los mapas conceptuales son un registro estético que opera como un andamiaje visual que obliga al alumnado a detenerse, jerarquizar y conectar la información de los proyectos.

Al interactuar con las y los estudiantes para conocer el impacto que tuvo el trabajo en su desempeño académico me di cuenta de que les gustó la estrategia principalmente por la decoración que hacen en sus cuadernos y las figuras que agregan, lo que demuestra que

organizar y mantener lindos los trabajos funciona como motivación para seguir estudiando y concretar un aprendizaje significativo.

Estas respuestas me hicieron reflexionar acerca del trabajo que estoy realizando y me motivó a seguir buscando estrategias que ayuden a mis estudiantes a llevar el aprendizaje más allá de una simple memorización. Sugiero que se solicite el juego de geometría para obtener trabajos más estructurados y de mejor calidad.

Mapas mentales

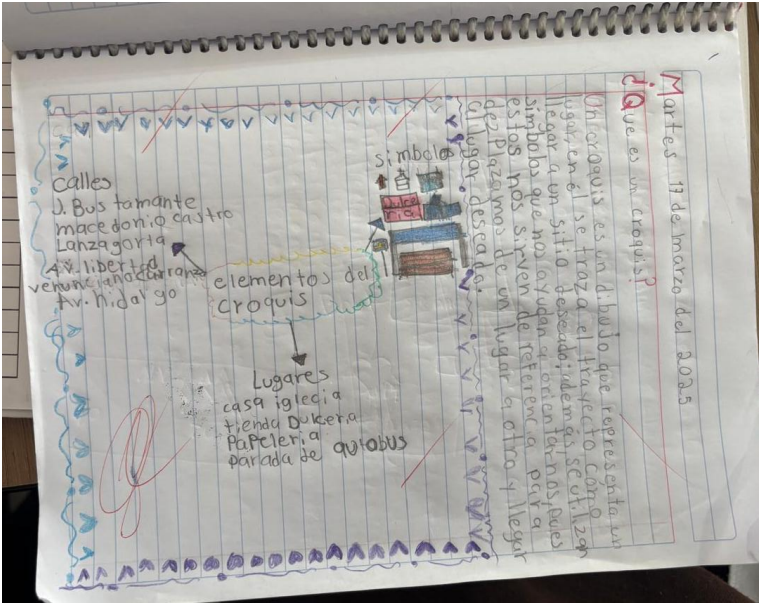
La introducción de los mapas mentales dentro del plan de acción responde a la necesidad de potenciar la asimilación de contenidos y la expresión propia del alumnado. Se optó por esta metodología porque, en congruencia con el diagnóstico, una parte significativa del grupo tendía a copiar de manera textual y desordenada sin comprender los contenidos curriculares. Buzan, T. (2018) conceptualiza al mapa mental como una herramienta gráfica que optimiza la retención de información a través de los elementos visuales como formas y colores. Este método exige que el estudiante exprese la información con sus propias palabras y analogías visuales, facilitando que los saberes previos se enlacen de manera significativa con los nuevos contenidos. La intervención se vio reflejada en el proyecto “Croquis de tu comunidad” en el campo de lenguajes. La finalidad del proyecto era elaborar croquis sencillos y dar indicaciones claras (como hacia la derecha, hacia la izquierda) de cómo llegar de un lugar a otro, considerando calles y cuadras (véase en los Anexos B).

Durante la sesión uno y como primera actividad del proyecto se jugó “Simón dice”, donde se daban indicaciones de traslados (ej. Simón dice que avances un paso a la derecha, o dos a la izquierda, etc.) Dándole continuidad y para que tuviera sentido, se hicieron preguntas como ¿sabes llegar a tu casa desde la escuela?, ¿por dónde te vas?, ¿hacia qué dirección?, ¿podrías dibujar ese recorrido?

Para la segunda actividad se dieron las definiciones de lo que es un croquis y sus elementos (calles, símbolos, lugares y abreviaturas), para posteriormente elaborar un mapa mental con ejemplos que hayan presenciado alguna vez. La estructura del mapa mental se les dibujo en el pizarrón con algunos ejemplos que ellos podrían incluir, pero ellos tendrían que aportar otros más. A pesar de que la menor parte del mapa eran ilustraciones, se contempló como mapa mental por la estructura y la poca información que lleva, ya que el único texto eran ejemplos y no conceptos. Un ejemplo de uno de los productos de las y los estudiantes se ve de la siguiente manera:

Figura 19

Mapa mental “Croquis de tu comunidad”



Nota: esta actividad fue realizada por un estudiante, es una evidencia del trabajo realizado en clase.

De acuerdo con Buzan, T. (2018), el mapa mental evalúa la creatividad, por lo que la evaluación aquí debe enfocarse en cómo el alumno sustituye textos por imágenes, símbolos o códigos clave personales que demuestren que ha procesado la información. Se elaboró una lista de cotejo que evalúa lo siguiente:

Figura 20

Lista de cotejo para evaluar el mapa mental

Aspecto a evaluar	Sí	No
Se presencia el título o una idea clave a centro de la hoja.		
Los elementos secundarios (símbolos, calles, lugares) se desprenden del centro usando líneas curvas y colores diferenciados.		

Uso de ilustraciones propias que sustituya la copia textual de conceptos, demostrando autonomía.

Nota: Esta lista de cotejo se elaboró para medir la capacidad del infante para elaborar un mapa mental.

Para esta actividad participaron y entregaron su producto un total de 24 alumnos. A continuación, se muestran los resultados de la evaluación del producto:

El primer aspecto a evaluar muestra que 21 estudiantes de 24, colocaron el título del mapa ("Elementos de un croquis") en el centro de la página, demostrando que la instrucción inicial fue asimilada con éxito y que los alumnos reconocen el punto de partida para construir un pensamiento organizado. Buzan, T., (2018) señala que fijar una idea central estimula la capacidad de asociación del cerebro y activa el pensamiento creativo. Para el nivel de tercer grado, este porcentaje tan alto refleja que el grupo comprende que el conocimiento también puede partir desde el centro del cuaderno y no sólo se copia la información de arriba hacia abajo.

Para el segundo aspecto tenemos como resultados que 16 estudiantes lograron conectar sus ideas con líneas curvas y coloridas desde el centro para categorizar los subtemas. Sin embargo, seis alumnos se mantuvieron en proceso debido a que trazó líneas rectas y rígidas que interrumpe la fluidez del mapa, y sólo 2 unieron los elementos de forma desorganizada. Este comportamiento refleja que el infante se limita a trazar exactamente lo que le dice el docente a cargo, asociando el orden con la exactitud.

El tercer criterio reveló el verdadero desafío cognitivo de la actividad. Solo ocho alumnos lograron la meta esencial del mapa mental: sustituir frases largas por un símbolo icónico o dibujo sintético. 11 solo replicaron los dibujos que le copiaba a sus compañeros y cinco alumnos se redujeron a escribir las indicaciones del pizarrón sin incluir ilustraciones. Los alumnos que están en proceso o requieren apoyo, siguen acostumbrados al sistema escolar tradicional que se basa en copiar textos de manera linear. Cuando se les pide una representación ilustrativa, el alumno está en espera del ejemplo para poder replicarlo tal cual en su cuaderno.

El mapa mental del croquis demostró ser una herramienta lúdica y organizativa potente que entusiasmó a la gran mayoría del grupo. No obstante, evidenció una fuerte dependencia hacia el texto escrito como único validador del aprendizaje.

Las observaciones que se llevaron a cabo fueron similares a las de los mapas conceptuales, ya que los mismos estudiantes hacían sugerencias para añadir más colores o para cambiarlos. Sin embargo, en esta ocasión se veían emocionados por comenzar la actividad, ya que una de las fortalezas del grupo es su pasión por dibujar. Esto ayudó a capturar el foco atencional del alumnado, ya que como dice Buzan, T. (2018), se evita la saturación de la memoria de trabajo, transformando el registro de sus apuntes y haciéndolos más atractivos. Como sugerencia de mejora, se puede solicitar a los estudiantes que agreguen un texto explicando la relación de cada dibujo con el tema, fortaleciendo a su vez la lectoescritura.

Enfoques curriculares

En este apartado se describen las facultades que, como docente en formación, he fortalecido y puesto en marcha durante la intervención pedagógica, tal como lo establece el Plan de Estudios vigente.

En congruencia con el Plan de Estudios 2022, el primer enfoque se desarrolla es la importancia del trabajo docente colaborativo en el desarrollo de contenidos curriculares de manera interdisciplinar, articulada y congruente con los contextos socioculturales donde desarrolla su formación y práctica profesional. Este apartado se fortaleció al momento de implementar la estrategia del Método de Cornell, ya que en un apartado se solicita incluir ejemplos de su entorno o de su vida cotidiana, de esta manera se vincula la realidad con el aprendizaje que se está obteniendo. De igual manera, como docente voy aprendiendo acerca de su contexto y voy observando las posibles necesidades con las que cuenta el alumno para mejorar mis intervenciones.

Como segundo enfoque que estoy fortaleciendo, es el desarrollo de un pensamiento crítico, científico y creativo para innovar la intervención pedagógica, ya que voy investigando y creando nuevas estrategias que ayuden a posibilitar el aprendizaje significativo en las y los alumnos, haciendo uso de la tecnología y promoviendo la creatividad de las y los estudiantes.

Entre los recursos necesarios para la intervención se encuentra el uso del proyector, el cuál ayudó a agilizar los tiempos de clase, evitando retrasar la actividad escribiéndola primero en el pizarrón y después pasándola a la libreta. El uso de la tecnología es innovador, pero hay ocasiones en las que no va a ser posible utilizarlo, es por eso que se sugiere ir prevenido en caso de que no haya luz o internet en la institución.

Toma de decisiones durante la práctica

Durante la práctica tuve que realizar algunos ajustes debido a diversas situaciones que afectaban mi plan de trabajo. Entre esas situaciones se encontró la constante interrupción de actividades debido a suspensiones de clases, ensayos, festivales y aplicación de exámenes. Para solucionar estas dificultades tuve que realizar varios recortes o ajustes de actividades en mis planeaciones para alcanzar a finalizar los proyectos. En muchas ocasiones no logré finalizar los proyectos a pesar del esfuerzo que ponía, pero aun así las adaptaciones lograron su objetivo y redujeron significativamente el tiempo en el que se tenía que llevar a cabo.

Como principal instrumento para la implementación de las estrategias se encuentra el cuaderno de clases, ya que Rojas, C., R.; Trujillo G., A. (2020) menciona que en él se ejercita la mente, al reproducir la información, agregar ideas propias y maximizar la creatividad. Esta autora nos sugiere trabajar con esta herramienta saliéndonos de lo ordinario, pero siempre siguiendo un sistema bien estructurado, es decir, se pueden agregar imágenes, tablas, figuras, etc., pero conservando el orden de las hojas del cuaderno, no salirnos de las líneas que tienen al momento de escribir o respetar los márgenes.

En el caso del Método de Cornell, sabía que era una estrategia un tanto compleja para la edad que tienen las y los estudiantes, ya que fue un método creado para universitarios. Así que busqué la manera de adaptar este método, logrando incluir aspectos importantes que me ayudan a mi como docente a identificar el avance de las y los niños y a ellos potencializar su nivel de estudios. Aun así, hubo una situación específica en donde me di cuenta de un error en mi planeación: no podía esperar los resultados que esperaba en el Método de Cornell, ya que las y los estudiantes no conocían esta estrategia. Esto ocurrió durante la intervención, así que tuve que actuar rápidamente y puse otra actividad para que fueran conociendo y practicando este método al mismo tiempo que fortalecían su comprensión lectora. El impacto de esta estrategia pudo haber sido mayor, si se explicaba su propósito y sus beneficios es probable que hayan realizado las actividades de manera consciente para poner a prueba su utilidad.

A pesar de esto, la estrategia me permitió ver si las y los alumnos realmente estaban comprendiendo los contenidos curriculares y no sólo transcribiendo la información a sus cuadernos, además de que la revisión fue más sencilla al tener la información organizada.

Análisis de los resultados de la intervención

Al principio fue complicado pensar y elaborar estrategias que ayudaran a las y los estudiantes a desarrollar un aprendizaje significativo, más que nada por los distintos niveles de aprendizaje

que tiene el grupo. La herramienta fundamental que me ayudó a observar mi proceso es el diario de anecdótico, donde se registran no solo los hechos, sino las dificultades que surgen durante la aplicación de las estrategias. Este registro es el que me permite detectar puntos de mejora. Al escribir cada tarde sobre lo vivido, realizo una reflexión, donde analizo si mis instrucciones fueron claras o si la complejidad del organizador gráfico superó la etapa de desarrollo de mis alumnos. Porlán, R. y Matín, J. (1999) destacan que el registrar nuestro proceso en el diario ayuda a reflexionar sobre nuestra práctica, permitiendo mejorarla constantemente.

Anteriormente, las y los estudiantes realizaban sus actividades sólo por cumplir con la entrega. La calidad de sus trabajos no era muy buena, ya que entregaban sus cuadernos sin fechas o títulos, no escribían la información completa y las hojas de los cuadernos estaban sucias o maltratadas, demostrando un esfuerzo mínimo en su rendimiento académico. Al notar estos comportamientos se solicitaba completar el trabajo, teniendo como respuesta reacciones que mostraban resistencia y fastidio, pero al establecer que no se revisaría sin las características necesarias comenzaron a corregir y entregar completas las actividades.

Aunque al principio les fue difícil adaptarse, al final se notó un mayor esfuerzo en la realización de las actividades y en la comprensión de los contenidos curriculares. Ahora sus cuadernos contienen todos los elementos solicitados, como la fecha, el título y la información completa sin saltarse palabras y, en caso de que les falte alguna de estas características, rápidamente se dan cuenta y lo corrigen antes de que se les de la indicación.

Siguiendo a Gómez Villalpando, A. (2025) se constata que los organizadores gráficos implementados actuaron como andamiajes neurocognitivos. Al liberar la sobrecarga de la memoria de trabajo mediante el uso de colores y formas, se facilitó el repaso rápido para la recuperación de saberes previos.

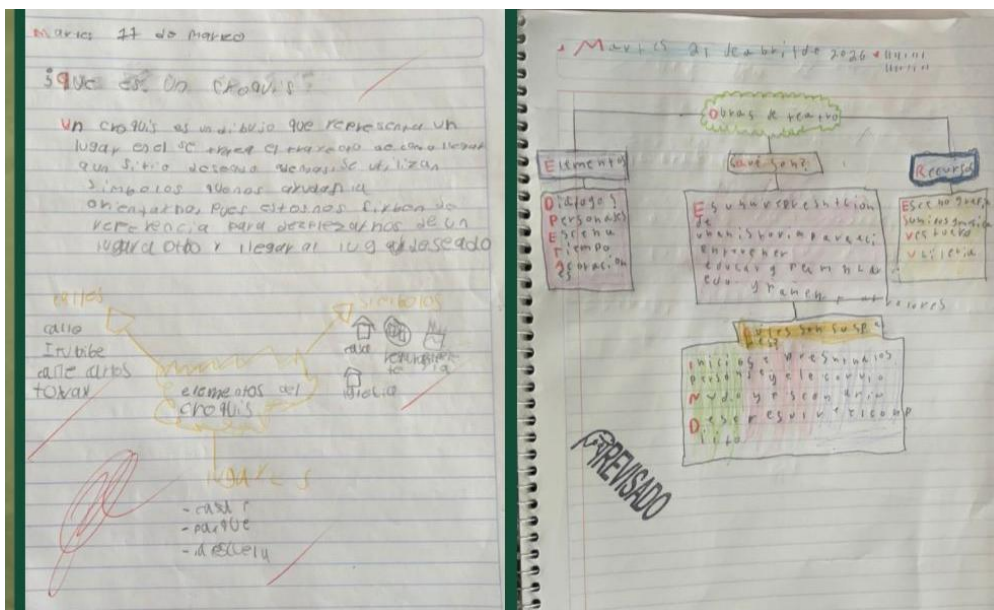
Reflexionando los resultados obtenidos de mi intervención, me di cuenta de que si continúo diseñando e implementando estas estrategias en mis futuras prácticas profesionales los beneficios que obtendrán mis alumnos serán significativos. Con esta evidencia, se nota el avance que tienen en la construcción de su propio aprendizaje.

Esta práctica no busca encontrar culpables o señalar errores, sino conducir a la mejora constante. Cada evidencia recabada me ayuda a entender si estoy logrando un aprendizaje significativo. Como responsable de mi propia formación profesional, asumo el compromiso de utilizar estos resultados para replantear mis acciones. Si la reflexión de mi práctica me indica

que un método no está funcionando, no lo veo como un fracaso, sino como una señal de cambio para mejorar.

Figura 21

Evidencia del avance en la calidad de los trabajos en clase



Nota: en la imagen se muestran dos trabajos realizados por el mismo alumno, en ellos se demuestra un avance significativo en la entrega de actividades, lo cual significa que va construyendo su propio aprendizaje significativo.

En caso de poner en práctica esta propuesta de mejora, es importante tomar en cuenta los recursos de los que dispones como docente, ya que, en este caso, se complicaron algunas actividades por falta de luz dentro de la institución, acortando el tiempo del que se disponía para trabajar con cada actividad. Otro aspecto que se puede tomar en cuenta es valorar los trabajos de cada estudiante al igual que las ideas innovadoras que llegara a aportar para su propio desarrollo del aprendizaje. Con esto el estudiante comenzará a formar una autonomía que le ayudará a potencializar su rendimiento escolar, así como indica la NEM.

De igual manera las estrategias mencionadas en este documento se pueden utilizar a modo de evaluación, si el alumno ya desarrolló la capacidad de elaborar un mapa conceptual por sí solo se puede solicitar que haga uno con la finalidad de evaluar si se están comprendiendo las definiciones de cada concepto trabajado en clase, ya sea con sus propias palabras o que de un texto recate las ideas principales. Se le puede dar una calificación al

trabajo para hacerle saber al infante si necesita mejorar la redacción en su propia definición de conceptos o para que corrija su redacción y ortografía.

Transformación de la práctica profesional

Al inició se pensó en atacar la problemática implementando estrategias que incluyeran el juego y material didáctico para posibilitar el aprendizaje significativo en las y los estudiantes, sin embargo, el entusiasmo, la energía y la curiosidad del grupo reveló que no se formaría un aprendizaje sólido, ya que al repartir material concreto el alumno lo exploraría y experimentaría formas de uso donde se perdería la atención y el propósito principal de la actividad. Ante esta situación, se llegó a la conclusión de que este grupo no requiere necesariamente un material manipulable para aprender, sino una estructura clara de información, pero se buscó la manera de no hacerlo tradicional, es decir, no reducirnos a escribir únicamente el concepto y la definición, sino que se optó por buscar estrategias para organizar la información de manera creativa.

La organización de información es importante para un alumno que está atravesando la etapa de las operaciones concretas (Piaget, 1964). Como docente puedo fomentar la creatividad de mis estudiantes, al implementar estas estrategias que involucren trabajar con colores, figuras y formas ilimitados. Esto despierta su interés y su autonomía al momento de estudiar, construyendo poco a poco un aprendizaje sólido y significativo.

Al revisar los cuadernos antes y después de la intervención se observa un cambio notorio, ya que las producciones son más limpias, ordenadas y las y los alumnos pueden explicar con sus propias palabras lo que comprendieron del tema, lo cual es una evidencia del aprendizaje significativo que van formando.

Como sabemos, la planeación no siempre se puede seguir al pie de la letra o surgen circunstancias que alteran por completo nuestro plan de acción. Es por eso que debe ser flexible y adaptable a cualquier tipo de situación, incluyendo las opiniones y propuestas de las y los estudiantes en las actividades escolares.

III. Conclusiones y recomendaciones

En lo que respecta a mis prácticas profesionales como futura docente, esta intervención me permitió comprender que la organización de información es muy necesaria en cualquier etapa educativa, ya sea para iniciar temas nuevos, retroalimentar lo que ya se sabía o a modo de evaluación. Todos estos registros dentro del cuaderno escolar permiten que el docente verifique la comprensión de contenidos que va teniendo el infante, orillándolo a que desarrolle su propio aprendizaje significativo y lo ponga en práctica en su vida cotidiana.

Las estrategias implementadas son totalmente flexibles y adaptables a cualquier proyecto o campo formativo, considerando las necesidades que requiere cada estudiante y tomando en cuenta la etapa cognitiva en el que se encuentran. Llevando a cabo estas técnicas de estudio, guiamos y apoyamos a las y los alumnos a que construyan su propio aprendizaje, formándolos como ciudadanos críticos, reflexivos y analíticos como indica la NEM.

Con el diagnóstico pude identificar las áreas de oportunidad de las y los estudiantes a la hora de trabajar dentro del aula, lo cual me permitió buscar los métodos adecuados que atacaran esta problemática. Cuando fui estudiante, en algún punto de mi trayectoria académica, puse en prácticas las estrategias que se mencionan a lo largo de la investigación, sin embargo, no encontraba el propósito de las mismas y sólo escribía para memorizar la información. Aunque también hay que reconocer que los docentes que me solicitaban actividades de este estilo no se dieron a la tarea de explicar el procedimiento de su elaboración o la retroalimentación no era suficiente para que como estudiante pudiera mejorar en mi desempeño académico. Es por eso que quise mejorar mis prácticas profesionales, explicando y poniendo en práctica organizadores de información que favorezcan el estudio de las y los alumnos sin importar el nivel educativo en el que se encuentren.

A partir de la práctica observada, los productos recolectados y los instrumentos de evaluación aplicados a lo largo de esta intervención, es posible afirmar que los objetivos planteados en este proyecto se cumplieron de manera satisfactoria. El propósito central de transformar la organización de la información y erradicar el desorden en los cuadernos de los alumnos de tercer grado se alcanzó mediante la aplicación de las tres estrategias diseñadas: el Método de Cornell adaptado, los mapas conceptuales y los mapas mentales. Los resultados evidencian que los estudiantes no solo lograron reestructurar visualmente la información de sus libretas, sino que comenzaron a transitar de una dinámica de copia pasiva hacia procesos iniciales de comprensión y síntesis. No obstante, es indispensable reconocer que el cumplimiento de estos objetivos no estuvo exento de áreas de oportunidad. Al evaluar el diseño

de las situaciones didácticas, identifico que hicieron falta complementos dentro de las planeaciones que habrían permitido potenciar aún más la intervención y favorecer mi práctica docente. De haber anticipado estas barreras cognitivas mediante actividades complementarias estructuradas, el impacto en la autonomía intelectual de los alumnos en proceso habría sido mayor.

Reconozco que tengo áreas de oportunidad dentro de mi plan de intervención, ya que quise implementar las estrategias muy pronto sin dar el tiempo suficiente a las y los alumnos para que procesarán el propósito de los organizadores gráficos y para que los pusieran en práctica. En algunas ocasiones notaba que me ponía nerviosa con presencia de autoridades dentro del aula, provocando que mis explicaciones fueran confusas. La confianza es otro aspecto que puedo mejorar como docente en formación y, posteriormente, transmitirla en mis futuros alumnos.

Esta práctica me ha permitido fortalecer mis competencias para diseñar estrategias que logran convertir el caos del cuaderno en una estructura lógica de pensamiento, aunque reconozco que este es un proceso de cambio y mejora continua.

IV. Referencias Bibliográficas

- Anijovich, R. (2010) La evaluación como oportunidad. 1a ed. 2a reimp. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós. 160 p.
- Ausubel, D., Novak, J. y Hanesian, H., (1978). Psicología Educativa. Un punto de Vista Cognoscitivo. (Trillas: México).
- Buzan, T. (2018). Mapas mentales. La guía definitiva para aprender a utilizar la herramienta de pensamiento más efectiva jamás inventada. Editorial Planeta Mexicana, SA, de CV, 2018.
https://proassetspdlcom.cdnstatics2.com/usuarios/libros_contenido/arxius/40/39486_Mapas_mentales.pdf
- Díaz-Barriga y Hernández Rojas (2010). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista. McGraw-Hill.
- Gómez Villalpando, A. (2025). Aprendizaje organizacional enfocado a la gestión de la innovación educativa. Emerging trends in education (México, Villahermosa), 7(14), 26-49. Epub 21 de abril de 2025. <https://doi.org/10.19136/etie.v7n14.6307>
- Gurrola, K. A. (2020). Investigación Acción. Centro de actualización del magisterio en Zacatecas.
<file:///C:/Users/Usuario/Downloads/%C3%9Altima%20versi%C3%B3n%20del%20texto%20argumentativo%20en%20torno%20a%20la%20importancia%20de%20la%20IA%20al%20desarrollar%20la%20pr%C3%A1ctica%20reflexiva.pdf>
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1992). Cómo planificar la investigación-acción. España.
- Marí, R. (2001). Diagnóstico pedagógico: un modelo para la intervención psicopedagógica.
https://issuu.com/perlavsa/docs/diagnostico_pedagogico_un_modelo_p
- Ninacuri Tipantasig, J. R., Barcenez Naranjo, G. C., López Núñez, H. R., Flores Hidalgo, M. D., & Calero López, R. de L. (2023). Estrategias de aprendizaje y desempeño académico. *Religación*, 8(37), e2301075.
<https://doi.org/10.46652/rgn.v8i37.1075>

- Novak, J., 1991. Clarify with Concepts Maps. A tool for students and teachers alike, The Science Teacher, Vol. 58 (7), pp. 45-49.
- Pallo-Pilalumbo, S., Mayorga-Ases, M., Hernández-Del Santo, S., & Melo-Fiallos, D., (2023). Hábitos de estudio y el desempeño académico de estudiantes. 593 Digital Publisher 9, 187 – 198, <https://doi.org/10.33386/593dp.2024.1-1.2271>
- Pauk, Walter; Owens, Ross JQ (2010). Cómo estudiar en la universidad (10.^a ed.). Boston, MA: Wadsworth. “El sistema Cornell: Cómo tomar apuntes eficaces”, págs. 235-277
- Piaget (1964). Six Études de Psychologie. Éditions Gonthier.
- Porlán R. y Martín J. (1999) El diario como instrumento para detectar problemas y hacer explícitas las concepciones en: El diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula. Sevilla, España: Morata 7a Edición 1999. 18-42 y 57-78
- Rojas C., R.; Trujillo G., A. Cuaderno escolar, subjetivación y apatía. Cartografía del cuaderno vivo. Bogotá: CINDE, 2020.
- Secretaría de Educación Pública. (2022). Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria. SEP.
- Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

V. Anexos

Anexos A. Diagnóstico

Cuestionario “Así aprendo yo”

Pregunta	Siempre	A veces	Nunca
¿Hago la tarea todos los días?			
¿Leo con atención las instrucciones antes de empezar?			
¿Todos mis trabajos tienen fecha y título?			
¿Dejo páginas en blanco en mi cuaderno?			

Resultados del cuestionario



Anexos B. Planeación de actividades

Planeación del Método de Cornell

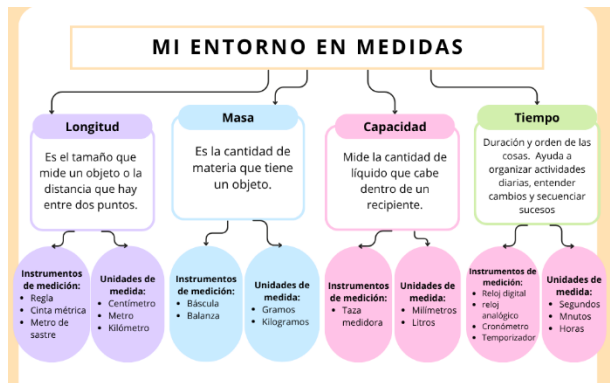
TITULO: “Estilos de vida”		
Fase: 4	Fecha de inicio: 16 de febrero	
Grado: 3º C	Fecha de cierre: 20 de marzo	
Propósito: Que las y los estudiantes reconozcan y valoren la importancia de la actividad física cotidiana como un hábito esencial para el cuidado de la salud y el bienestar integral, desarrollando la capacidad de comunicar y compartir sus prácticas con la comunidad escolar.		
Problema de la comunidad: Hay dificultad en la lectura y escritura. Las y los alumnos aún tienen dificultad para organizar la información.		
Campo Formativo	Procesos de Desarrollo de Aprendizaje	
De lo humano a lo comunitario	Socializa actividades físicas que practica de manera cotidiana, con la intención de valorar su incidencia en el bienestar y cuidado de la salud.	
Producto o proceso central a lograr: Zumba cotidiana		
EJES ARTICULADORES		
Pensamiento crítico	Vida saludable	
X	X	
Momento	Actividades	Evaluación formativa
Nos motivamos Se busca que las y los estudiantes se motiven a resolver el problema y lograr el producto central. Esto se acompaña de la identificación de los saberes previos, para fortalecer la motivación.	Sesión 1 Presentar el proyecto “Estilos de vida” y mencionar los propósitos del mismo. Para empezar, se va a dar lectura al cuento “tus pulmones” de la página 82 del libro de Múltiples Lenguajes. Posteriormente, se va a jugar “el semáforo de la salud” Cuando se muestre la tarjeta de color verde las y los estudiantes tendrán que brincar, con amarillo caminan lento y con rojo se congelan. ¿Cómo se sintieron después de esta actividad?, ¿cómo sienten su corazón y sus pulmones después de realizar la actividad física? Posteriormente se explica lo que son los estilos de vida: “Son hábitos y conductas diarias que influyen en su bienestar físico, mental y social, incluyendo alimentación, actividad física, higiene y sueño” Y las y los estudiantes deberán anotarlo en sus cuadernos, utilizando el método de Cornell donde deberán incluir ejemplo y una definición de sus propias palabras de lo que entendieron. De tarea, tendrán que entrevistar a sus familiares para conocer acerca de sus hábitos de salud: ¿En tus comidas agregas frutas y verduras?, ¿cuántas horas de actividad física practicas?,	Valorar la actitud del alumno: ¿reconoce la importancia del cuidado de la salud?, ¿propone acciones que ayuden al cuidado de la salud?, ¿identifica los diferentes hábitos saludables que existen?

	¿vas seguido con el dentista?, ¿cuántas veces cepillas tus dientes al día?, ¿cuál es la actividad física que más te gusta realizar? Se retoma la definición de “estilos de vida” y se destaca un hábito muy importante en la salud: la actividad física. En plenaria se discute lo siguiente: ¿por qué creen que es importante llevar un estilo de vida saludable?, ¿ustedes hacen ejercicio o alguna actividad física?, ¿cuántas veces a la semana?, ¿cómo creen que se verían en un futuro sino hicieran actividad física? Como actividad, deberán responder las preguntas en sus cuadernos y posteriormente entrevistar a otros tres compañeros y maestros de toda la escuela. Se comparten sus resultados con el grupo, ¿todos hacen la misma clase de deporte?	
INDAGAMOS Las y los estudiantes indagan información en diferentes fuentes para resolver el problema y esto incluye procesos de lectura como también el abordaje del libro de texto y consulta a personas de su familia	Sesión 3 Se va a iniciar la clase con “el juego de las estatuas”, en donde las y los estudiantes tendrán que moverse al ritmo de la música, cuando la música se detenga deberán quedarse quietos como estatuas. Para recuperar los conocimientos previos se identificará la diferencia entre “ejercicio” (ej. Correr, saltar) y “actividad cotidiana” (ej. Barrer, cargar las bolsas del mandando) Se realiza un listado de manera grupal de los ejercicios y las actividades cotidianas que realizan las y los estudiantes. Se explica que a pesar de que las actividades cotidianas no son consideradas como ejercicios, requieren un esfuerzo similar y que es igual de benéfico para la salud. De tarea, las y los estudiantes tendrán que investigar 10 acciones cotidianas diferentes a las que ya anotaron en sus cuadernos	• Evaluación de la lista de actividades cotidianas que realizan en casa y propuesta de mejoras de hábitos saludables (¿qué puedo agregar a mi rutina para tener una mejor salud?).
Planificamos El docente lleva al grupo un plan general del proyecto y busca que las y los estudiantes lo comprendan y complementen con sus aportes	Sesión 4 Las y los estudiantes se reúnen en 5 equipos (dependiendo de cuántos alumnos asistan ese día) y deberán planificar pasos de baile similares a las actividades cotidianas que realizan, como barrer, ir al super, vestirse, etc. A cada paso de baile le asignarán un nombre, los cuales deberán ir pegados en una manta decorada por los mismos alumnos titulada “la manta bailadora” (anexo D).	• Observación del proceso creativo en equipos. ¿Logran transformar una actividad cotidiana en un movimiento rítmico? • Revisión de la ortografía,

		creatividad y claridad en los letreros de los pasos que pegarán en la manta.
PRODUCIMOS Se orienta a las y los alumnos a generar el producto central a partir de las actividades anteriores. Esto implica buscar nueva información y autoevaluar el proceso para mejorar	Sesión 5 Para llevar a cabo la actividad, se colocará la manta a la vista de todos y se pondrá música para bailar. Cada cierto tiempo un alumno pasará al frente para poner en la coreografía uno de los pasos de baile de “la manta bailadora”.	- Realiza los movimientos propuestos siguiendo el ritmo. - Capacidad del alumno que pasa al frente para guiar a sus compañeros con claridad.
Socializamos Se comparte el proceso y el producto generado con los pares y la familia para recibir retroalimentación sobre los logros y tener nuevas ideas para mejorar	Al finalizar se va a discutir: ¿sabían que se podía hacer ejercicio con actividades que realizamos todos los días?, ¿creen que la actividad física solo es ir al gimnasio o correr?, ¿quiénes son las personas que más realizan actividad física en sus casas?	
RECURSOS	○ Anexo D: Manta bailadora	

Planeación del primer Mapa Conceptual

TÍTULO: Mi entorno en medidas	
Fase: 4	Fecha de inicio: 20 de abril
Grado: tercero	Fecha de cierre: 30 de mayo
Propósito: Resolver situaciones problemáticas del contexto escolar mediante la medición, estimación y comparación de longitudes, masas, capacidades y tiempo	
Problema de la comunidad: Dificultad para estimar magnitudes reales (distancia, peso, tiempo) en las actividades diarias, generando desperdicio de materiales y mala organización de las tareas escolares.	
Campo Formativo	Procesos de Desarrollo de Aprendizaje
Saberes y Pensamiento Científico	Medición de longitud, masa y capacidad Resuelve situaciones problemáticas vinculadas a su contexto que impliquen, medición, estimación y comparación, de longitudes, masas y capacidades, con el uso del metro, kilogramo, litro, medios y cuartos de estas unidades; en el caso de la longitud, el decímetro y centímetro.
	Medición del tiempo Lee relojes de manecillas y digitales; compara y ordena la duración de diferentes actividades

	cotidianas o acontecimientos de la comunidad, usando la hora, media hora, cuarto de hora y los minutos.	
Producto o proceso central a lograr: Tarjeta de registro de desarrollo y condición física.		
EJES ARTICULADORES		
Pensamiento crítico		Vida saludable
X		X
Momento	Actividades	Evaluación formativa
Nos motivamos Se busca que las y los estudiantes se motiven a resolver el problema y lograr el producto central. Esto se acompaña de la identificación de los saberes previos, para fortalecer la motivación.	Reloj: es un instrumento capaz de medir, mantener o indicar el tiempo en unidades convencionales (horas, minutos o segundos). Permite conocer la hora actual, aunque también permite medir la duración de un suceso, activar una alarma en alguna hora específica. SESIÓN 1 Antes de presentar el proyecto, la docente induce el tema general: las diferentes medidas (tiempo, distancia, masa y capacidad), a partir de una pregunta. ¿Qué otras cosas de la vida cotidiana podemos medir? Se presenta el proyecto “Mi entorno en medidas” y el propósito del mismo: - Resolver situaciones problemáticas del contexto escolar mediante la medición, estimación y comparación de longitudes, masas, capacidades y tiempo. Se proyecta el siguiente mapa conceptual para que las y los estudiantes puedan visualizar cada concepto a trabajar durante el proyecto y que de esta manera se vaya adaptando a la información que está por recibir: <pre>graph TD A[MI ENTORNO EN MEDIDAS] --> B[Longitud] A --> C[Masa] A --> D[Capacidad] A --> E[Tiempo] B --> B1[Es el tamaño que mide un objeto o la distancia que hay entre dos puntos.] C --> C1[Es la cantidad de materia que tiene un objeto.] D --> D1[Mide la cantidad de líquido que cabe dentro de un recipiente.] E --> E1[Duración y orden de las cosas. Ayuda a organizar actividades diarias, entender cambios y secuenciar sucesos] B --> B2[Instrumentos de medición: Regla, Cinta métrica, Metro de sastré] B --> B3[Unidades de medida: Centímetro, Metro, Kilómetro] C --> C2[Instrumentos de medición: Báscula, Balanza] C --> C3[Unidades de medida: Gramos, Kilogramos] D --> D2[Instrumentos de medición: Taza medidora] D --> D3[Unidades de medida: Milímetros, Litros] E --> E2[Instrumentos de medición: Reloj digital, reloj analógico, Cronómetro, Temporizador] E --> E3[Unidades de medida: Segundos, Minutos, Horas]</pre> Después de la presentación del proyecto, la docente guía a las y los estudiantes para centrarse, en primera instancia, al tiempo. ¿Con cuál de estas medidas crees que vamos a empezar? ¿Qué objetos o materiales nos permiten medir el tiempo? ¿Por qué medimos el tiempo? A partir de las respuestas de las y los alumnos, la docente explica que el reloj: es un instrumento capaz	- Reconoce la función de las manecillas del reloj analógico. - Establece equivalencias entre horas, minutos y segundos.

	de medir, mantener o indicar el tiempo en unidades convencionales (horas, minutos o segundos). Permite conocer la hora actual, aunque también permite medir la duración de un suceso, activar una alarma en alguna hora específica. La docente muestra un ejemplo de un reloj analógico y un reloj digital al grupo. Después se, en conjunto se comenta sobre las unidades convencionales del tiempo, así como su representación: • ¿Sabes cómo funciona el reloj analógico? • ¿Sabes cómo funciona el reloj digital? Se explica el uso de las manecillas en el reloj analógico el cual tiene forma circular u cuenta con doce números. La manecilla corta indica la hora, y cada número representa una hora. La manecilla larga señala los minutos; entre cada número hay cinco divisiones que equivalen a cinco minutos. Finalmente, la manecilla roja representa los segundos. • ¿Cuántas horas tiene el día? • ¿Cuántas vueltas al reloj crees que de la manecilla pequeña? • ¿Cuánto tiempo representa una vuelta completa de la manecilla larga? • ¿Cuánto tiempo representa una vuelta completa de la manecilla delgada? La docente explica: la manecilla corta gira en total dos veces durante el día, ya que un día tiene 24 horas y el reloj marca doce horas en cada vuelta. La manecilla larga da un giro completo en el transcurso de una hora. La manecilla delgada da un giro completo en el transcurso de un minuto. Cuando la manecilla larga apunta al número doce, quiere decir que es una hora en punto. • ¿Cuántos minutos tiene una hora? • ¿Cuántos segundos tiene un minuto? Las y los alumnos escriben las equivalencias entre uno y otro en la libreta: 1 hora = 60 minutos. 1 minuto = 60 segundos. De manera grupal, con la guía de la docente, a partir de las respuestas de las y los alumnos y de las explicaciones de la docente, las y los estudiantes contestan la actividad de la pág. 190 del CT “Conozco el tiempo”, en esta se presenta el concepto de reloj, cómo funciona y una actividad de relacionar la información respecto a cómo funciona. Después, la docente muestra el material “El reloj” frente a todo el grupo y posiciona las manecillas del reloj (solo manecilla corta y larga) a las 9 con 20 minutos. • ¿Qué hora es? ¿Cuántos minutos marca? • ¿Cómo podemos escribir este tiempo? A partir de las respuestas de las y los estudiantes, se retoma el ejemplo del reloj digital y la escritura del tiempo que en estos se representa: 9:20 a.m. Se realizan tres ejercicios más de identificación a partir del material “El reloj”: 10: 30, 12: 45 y 1:17.	
--	--	--

	A partir de estos, se les pide a las y los estudiantes que identifiquen cuanto tiempo transcurre entre los 4 tiempos trabajados: $9:20 - 10:30 = 1 \text{ h y } 10 \text{ min.}$ $10:30 - 12:45 = 2 \text{ h y } 15 \text{ min.}$ $12:45 - 1:17 = 32 \text{ min.}$ La docente les ayuda con el primer ejercicio guiándolos con una serie de preguntas. • ¿Cuántos minutos conforman una hora? • ¿Cuántos minutos faltan de 9:20 para las 10:00? • ¿Cuántos minutos son de las 10:00 – 10:30? • Entonces, ¿Cuántos minutos de diferencia hay entre las 9:20 y las 10:30? Las y los alumnos disponen de un tiempo de cinco minutos para resolver, comprobar y socializar las respuestas. De manera individual, las y los estudiantes contestan la actividad de la pág. 191 del CT “¿Qué hora es?”, las y los estudiantes tienen que identificar la hora que marca un reloj analógico y resolver dos problemas sobre cuánto tiempo transcurre entre dos tiempos. Las y los estudiantes disponen de un tiempo de 15 minutos para responder la actividad y después comentarla en grupo para corregir errores.	
Indagamos Las y los estudiantes indagan información en diferentes fuentes para resolver el problema y esto incluye procesos de lectura como también el abordaje del libro de texto y consulta a personas de su familia	Temporizador: es una herramienta práctica utilizadas para medir el paso del tiempo. Esta cuenta regresivamente desde un tiempo establecido hasta cero. SESIÓN 2 Se retoma la sesión anterior a partir del juego de la “Papa caliente”, mediante la siguiente serie de preguntas. • ¿Para qué utilizamos el reloj? • ¿Cuántas horas tiene un día? • ¿Cuántas vueltas le da la manecilla pequeña al reloj durante un día? • ¿Cuántos minutos tiene una hora? • ¿Cuántas vueltas le da la manecilla pequeña al reloj durante un día? • ¿Cuántos segundos tiene un minuto? • ¿Cuántas vueltas le da la manecilla delgada al reloj durante una hora? Después de la recuperación de saberes sobre el tiempo y el reloj analógico, por turnos, todos los y las estudiantes mencionan una actividad correspondiente a un tiempo en específico. En base a esta actividad, las y los alumnos contestan la actividad 2 de la pág. 193 del CT “Organizo mi tiempo”. • 30 segundos. • 1 minuto • 5 minutos • 10 minutos • 15 minutos • 20 minutos • 30 minutos • 1 hora.	Calcula el tiempo transcurrido entre dos momentos Representa tiempos en relojes analógicos

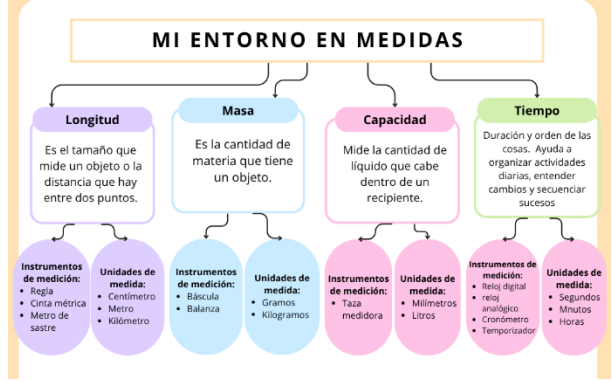
	Entre los ejemplos mencionados, la docente ejemplifica con: hacer de comer. Explica que algunas personas utilizan un temporizador ya que, este es: una herramienta práctica utilizada para medir el paso del tiempo mientras las personas cocinan. El temporizador es importante, ya que algunas recetas requieren de un tiempo límite estrictamente. • ¿Alguna vez has consumido una comida cruda? • ¿Alguna vez has consumido alguna comida quemada? A partir de las aportaciones de las y los estudiantes se explica que por ello es importante contar con un temporizador, por ejemplo, cuando se hacen galletas. Se plantea el problema de Martha de la pág. 192 del CT “Calculamos el tiempo”. En esta actividad se presentan los tiempos en los que tardo Martha en preparar unas galletas, a partir de esos datos, las y los estudiantes tienen que identificar cuanto tiempo transcurre entre dos intervalos de tiempo. Al término, se les indica a las y los estudiantes dibujar cuatro relojes en su libreta y, en cada uno, representar la cantidad de tiempo que se tardó haciendo cada uno de los procesos de la preparación de galletas. • Preparación de masilla: 15 minutos • Forma de las galletas: 10 minutos • Cocinar en el horno: 1 hora • Decoración de galletas: 20 minutos Después de la representación de los tiempos de manera separada, se les indica a las y los alumnos que sumen y representen en dos relojes el tiempo total que le llevó a Martha preparar las galletas. • ¿Cuánto tiempo tardó en total en preparar las galletas? • ¿Cuántas horas y cuantos minutos? • Si Martha disponía de dos horas para hacer las galletas, ¿Cuánto tiempo le sobró? Después de la socialización de los resultados, las y los estudiantes contestan la actividad 1 de la pág. 193 del CT “Organizo mi tiempo”. Para ello, las y los alumnos dibujan relojes y representan en su libreta el tiempo de las diferentes actividades que plantean los problemas. Para finalizar la sesión, se indaga sobre otro tipo de instrumentos que nos permiten medir el tiempo: • ¿Conocen alguna otra herramienta que nos permita medir el tiempo? A partir de las respuestas de las y los estudiantes se introduce el temporizador: es una herramienta práctica utilizadas para medir el paso del tiempo. Esta cuenta regresivamente desde un tiempo establecido hasta cero. Se les indica a las y los alumnos que, a partir de esa sesión, será utilizado un cronometro para medir y delimitar el tiempo en el que se realizan las actividades. TAREA	
--	---	--

	Tarea para el lunes 12 de marzo. Registrar los tiempos (hora y minutos del día) de las actividades que realizas a lo largo de un día.	
Planificamos El docente lleva al grupo un plan general del proyecto y busca que las y los estudiantes lo comprendan y complementen con sus aportes	SESIÓN 3 Se retoman las ideas iniciales respecto al proyecto mediante la socialización de las siguientes preguntas • ¿Qué otras cosas de la vida cotidiana podemos medir? La docente presenta diferentes objetos al salón de clases: una regla, un zapato, una mochila, un cilindro de agua • ¿Cómo podemos medir estos objetos o su contenido? Se retoman los diferentes tipos de medidas abordados en el proyecto: longitud, masa y capacidad (kilómetros, metros, centímetros y milímetros; kilogramos y gramos; y litros y mililitros). La docente menciona que en la sesión se trabajará con la longitud. • ¿Cómo podemos medir la longitud? ¿Cómo podemos medir la distancia entre un punto y otro? A partir de las aportaciones de las y los estudiantes se recuperan las diferentes unidades de medida de la longitud. • El kilometro es una unidad de longitud que equivale a 1000 metros. Por lo tanto, el kilómetro es una medida que sirve para medir longitudes o distancias largas. • El metro es usado para medir lo largo, ancho y la altura de las cosas. Está formado por centímetros (cm) y milímetros (mm), que son unidades que se utilizan para medir objetos de menor tamaño que el metro. Un metro son cien centímetros. Estos se anotan en el pizarrón y, de manera individual, todo el grupo aporta un ejemplo de diferentes objetos o cosas que se puedan medir en las diferentes unidades de medida de la longitud. La docente escribe los ejemplos en el pizarrón y las y los alumnos realizan la actividad en la libreta. De manera individual, a partir del dialogo en la actividad anterior, las y los estudiantes contestan la pág. 183 del CT “¿Qué es el metro y el centímetro?” donde tienen que identificar que unidad de medida se puede usar en diferentes objetos o cosas. Para cerrar la sesión, se socializa sobre las diferentes herramientas con las cuales es posible medir la longitud. • ¿Con qué podemos medir la longitud? • ¿Qué podemos medir con una regla? • ¿Qué podemos medir con el metro? • ¿Qué podemos medir con una cinta métrica?	• Identifica unidades de medida de la longitud • Registra medidas en centímetros y milímetros • Compara longitudes de distintos objetos • Realiza estimaciones de longitud • Identifica unidades de medida del peso • Ordena objetos de acuerdo con su peso • Comprende la equivalencia entre kg y g. • Representa diferentes pesos a partir de combinaciones • Construye una balanza de manera funcional. • Compara el peso de distintos objetos.

	Para cerrar la sesión, cada alumno da un ejemplo de que se puede medir con una de estas herramientas y apuntan un ejemplo en su libreta. SESIÓN 4 Se presentan al grupo las diferentes herramientas para medir la longitud y se dialoga con el grupo respecto a los diferentes objetos que se pueden medir con estos. • ¿Qué podemos medir con una cinta métrica? • ¿Qué podemos medir con el metro? • ¿Qué podemos medir con una regla? A partir de las aportaciones de las y los alumnos se explica el uso de la regla: Es un instrumento de medición que mide 3 decímetros (30 centímetros) divididos en centímetros y milímetros. Se utiliza para medir longitudes menores al metro. Cuando medimos un objeto que no mide exactamente centímetros, se escribe el punto al lado del total de centímetros y se escriben los milímetros sobrantes. A partir de esto, se les pide a las y los estudiantes sacar su regla para hacer en conjunto ejercicio de medida con la regla. Las y los estudiantes miden la longitud de su lápiz. • ¿Cuántos centímetros completos ajustan? • ¿Tienen milímetros? • ¿Cómo podemos anotar su longitud en centímetros? • ¿Cómo podemos escribir su longitud en milímetros? Después, se realiza otro ejercicio de medida con la goma y con la libreta. Los resultados de estas medidas son anotados en la actividad de la pág. 184 del CT “Medimos objetos”. De manera individual, las y los estudiantes realizan otros ejercicios de medida presentes en la actividad 1 del CT pág. 185 “¿Cuánto medirá?”. Las y los estudiantes tienen que identificar la medida de tres objetos y escribirla en centímetros. Al termino, se dialogan las respuestas de las y los estudiantes y, de manera conjunta, se responde a la actividad 2 del CT pág. 185 “¿Cuánto medirá?” donde es necesario utilizar el metro para medir el escritorio de la docente y la altura de uno de las y los alumnos. • ¿Cómo podríamos medir estos objetos si no tuviéramos las herramientas de medición de longitud? SESIÓN 5 Se introduce a la estimación de medidas a partir de una serie de preguntas y se retoma la importancia de estas herramientas para establecer medidas precisas. • ¿Qué herramientas podemos utilizar para medir? • ¿Es necesario utilizar estas herramientas para medir?	
--	---	--

	A partir de las aportaciones de las y los estudiantes, se explica que sin estas herramientas no se puede saber la medida real de un objeto, pero se puede estimar: • La estimación es una medida aproximada, es decir, que se acerca pero que no corresponde a la medida real. Organizados en equipos de 4 personas, por número de lista, contestan la tabla de estimación de la actividad 1 del CT pág. 186 “Estimo y compruebo”, en esta, tiene que estimar cuanto miden 4 objetos diferentes del salón de clases. • ¿Cuánto creen que miden estos objetos? Con ayuda de la docente, se miden los objetos con las diferentes herramientas de medición de la longitud y se identifica quienes estuvieron cerca la medida real. Con los mismos equipos, las y los alumnos contestan la actividad 2 del CT pág. 186 “Estimo y compruebo”, en esta actividad, las y los alumnos tienen que estimar la medida de tres líneas de colores y luego comprobarlo. SESIÓN 6 Se retoman las ideas iniciales respecto al proyecto mediante la socialización de las siguientes preguntas • ¿Qué otras cosas de la vida cotidiana podemos medir? La docente presenta diferentes objetos al salón de clases: una manzana, una persona, una mochila, un libro. • ¿Cómo podemos medir estos objetos o su contenido? Se retoman los diferentes tipos de medidas abordados en el proyecto: longitud, masa y capacidad (kilómetros, metros, centímetros y milímetros; kilogramos y gramos; y litros y mililitros). La docente menciona que en la sesión se trabajará con el peso. • El peso es una unidad de medida. Las principales unidades de medida que se utiliza para medir el peso son los gramos (g) y el kilogramo (kg) que contiene 1000 gramos. Para medir el peso se utilizan la báscula y la balanza. En grupo, se pesan los diferentes objetos que se presentaron en un inicio. En el pizarrón anota el nombre del objeto y su peso en kilos. De manera individual, las y los estudiantes convierten los kilos a gramos y ordenan los diferentes objetos del que pesa más al que pesa menos. Después, de manera individual, las y los estudiantes contestan la actividad 1 del CT pág. 187 “¿Cuál pesa más?”. En la actividad, las y los alumnos tienen que identificar la fruta que pesa más entre cuatro pares diferentes. De manera grupal, se contesta la actividad 2 del CT pág. 187 “¿Cuál pesa más?” donde es necesario	
--	---	--

	identificar afirmaciones correctas e incorrectas respecto a las herramientas para medir el peso. SESIÓN 7 Al inicio de la sesión se presentan cajas que equivalen a diferentes kilos: Caja 1 = 1kg, caja 2 = 3 kg, caja 3 = 5 kg y caja 4 = 7 kg. Así mismo se deja una báscula. La docente menciona que se harán diferentes combinaciones para tener diferentes pesos en kg a partir de la actividad de la pág. 189 del CT ¿Cuánta pesa? De manera individual, en su libreta, las y los estudiantes representan de qué manera pueden conseguir 10, 15, 20 kilos. A la vez, se les pide que pasen representar una de esas tres medidas utilizando las diferentes cajas y la báscula. • ¿De qué otra manera podemos representar esta misma cantidad utilizando estas mismas cajas? TAREA En binas, traer el material para elaborar una balanza: 1 gancho de ropa, 2 vasos desechables, cordón SESIÓN 8 Se retoma a la estimación de medidas a partir de una serie de preguntas y se retoma la importancia de estas herramientas para establecer medidas precisas. • ¿Qué herramientas podemos utilizar para medir? • ¿Es necesario utilizar estas herramientas para medir? A partir de las aportaciones de las y los estudiantes, se explica que sin estas herramientas no se puede saber el peso real de un objeto, pero se puede estimar a partir de la balanza: • La balanza se utiliza para medir el peso de frutas y verduras colocando en uno de los platillos la mercancía y en el otro se utilizan pesas estandarizadas para equilibrar su peso. En parejas, las y los estudiantes construyen una balanza. Materiales: • 1 gancho de ropa • 2 vasos desechables • Cordón Elaboración: • En cada lado del gancho se ata un extremo de un hilo de 50 cm y el otro extremo se ata a uno de los vasos. Con ayuda de la balanza, las y los estudiantes contestan la actividad 2 y 3 del CT pág. 188 “Elaboremos una balanza”, en esta las y los alumnos comparan el peso de 7 pares de objetos y marcan cuál de ellos pesa más. En la libreta, los estudiantes escriben cuanto creen que pesan los diferentes objetos. • ¿Cuánto creen que pesan estos objetos?	
--	--	--

	Con ayuda de la docente, se miden los objetos con las diferentes herramientas de medición del peso y se identifica quienes estuvieron cerca la medida real.	
Resolvemos Se acompaña a las y los alumnos a resolver el problema o por lo menos, a plantear una solución a éste, mediante la colaboración	SESIÓN 9 Se retoman las definiciones de cada concepto y cada estudiante tiene que elaborar su propio mapa conceptual para verificar que su aprendizaje se concretó. El mapa tiene que quedar similar al de la siguiente imagen.  <pre> graph TD A[MI ENTORNO EN MEDIDAS] --> B[Longitud] A --> C[Masa] A --> D[Capacidad] A --> E[Tiempo] B --> B1[Es el tamaño que mide un objeto o la distancia que hay entre dos puntos.] B --> B2[Instrumentos de medición: Regla, Cinta métrica, Metro de sastre] B --> B3[Unidades de medida: Centímetro, Metro, Kilómetro] C --> C1[Es la cantidad de materia que tiene un objeto.] C --> C2[Instrumentos de medición: Balanza] C --> C3[Unidades de medida: Gramos, Kilogramos] D --> D1[Mide la cantidad de líquido que cabe dentro de un recipiente.] D --> D2[Instrumentos de medición: Taza medidora] D --> D3[Unidades de medida: Milímetros, Litros] E --> E1[Duración y orden de las cosas. Ayuda a organizar actividades diarias, entender cambios y secuenciar sucesos] E --> E2[Instrumentos de medición: Reloj digital, reloj analógico, Cronómetro, Temporizador] E --> E3[Unidades de medida: Segundos, Minutos, Horas] </pre>	Organiza la información dada a través del uso del mapa conceptual.
Producimos Se orienta a las y los alumnos a generar el producto central a partir de las actividades anteriores. Esto implica buscar nueva información y autoevaluar el proceso para mejorar	SESIÓN 10 Se les explica a las y los estudiantes el producto final: Un Registro de datos de condición física, En este las y los alumnos deberán de anotar su edad, su estatura, su peso Y el tiempo en el que tardan en correr una distancia de 100 metros. Se les entrega el Anexo A. Altura y peso. Se toma la altura y peso a cada uno de los estudiantes. Después de tener los datos, las y los alumnos convierten la medida utilizada, metros y kilos, a centímetros y gramos. Al finalizar de hacer los ejercicios de conversión, las y los estudiantes ordenan del más alto al más bajo del salón. Después se les entrega el Anexo B. Tiempo de correr. Para contestarlo, las y los estudiantes y la docente salen del salón. Por número de lista las y los alumnos correrán una vuelta a la cancha y el resto de las y los niños escribe cuanto tiempo tardo en correr los 100 metros. Al terminar de registrar los datos, las y los alumnos regresan al salón y, ordenan del más rápido al más lento.	- Registra correctamente datos de estatura y peso. - Convierte unidades de medida. - Registra tiempos de desplazamiento. - Ordena datos de acuerdo a la rapidez.
Socializamos Se comparte el proceso y el producto generado con los pares y la familia para recibir retroalimentación sobre los logros y tener nuevas ideas para mejorar	SESIÓN 11 Para retomar las actividades, se les entrega a las y los estudiantes el Anexo C. Cartilla de condición física. En este las y los alumnos vacían sus datos correspondientes: nombre, edad, fecha de nacimiento, altura, peso y el tiempo en el que recorren 100 metros. Así mismo, las y los estudiantes escriben la equivalencia de peso y altura en sus unidades correspondientes. ¿En qué situaciones de la vida diaria usamos las medidas que aprendimos en este proyecto? ¿Qué medidas utilizamos? ¿Con que las podemos medir?	- Relaciona medidas de tiempo, longitud y peso. - Reflexiona sobre la importancia de medir en la vida cotidiana. - Anexo C. Cartilla de

	• ¿Qué otras medidas existen? A partir de las participaciones de las y los estudiantes, la docente recupera los aprendizajes trabajados a lo largo del proyecto, destacando la importancia de las diferentes medidas que se encuentran en el entorno. Para cerrar el proyecto se elabora un folder grupal que contiene las cartillas de condición física de las y los estudiantes.	condición física.
RECURSOS	• Cronometro – reloj para clases • Reloj de manecillas • Anexo A. Altura y peso. • Anexo B. Tiempo de correr. • Anexo C. Cartilla de condición física.	

Planeación del segundo Mapa Conceptual

TITULO: “El mundo del teatro”		
Fase: 4	Fecha de inicio: 20 de abril	
Grado: 3º C	Fecha de cierre: 8 de mayo	
Propósito: Que las y los estudiantes reconozcan y apliquen los elementos del teatro mediante la lectura dramatizada, la improvisación, el uso del cuerpo, la voz y recursos visuales y sonoros, para representar hechos reales, fortalecer su expresión artística y valorar las manifestaciones culturales y artísticas.		
Problema de la comunidad: Hay dificultad en la lectura y escritura. Las y los alumnos suelen tener dificultades para organizar la información.		
Campo Formativo	Procesos de Desarrollo de Aprendizaje	
Lenguajes	● Identifica aspectos para mejorar de la escuela a partir de gustos e intereses propios. ● Crea producciones con distintos lenguajes, oral, escrito, musical, visual, teatral, dancístico, en las que destaque aspectos valiosos de la escuela. ● Construye propuestas artísticas de manera colectiva, a partir del uso de formas, colores, texturas, sonidos, movimientos y gestos, que permitan generar una mejora para el bien común. ● Realiza una composición visual colectiva con objetos a su alcance para representar distintas ideas y formas mediante esculturas efímeras, performances o instalaciones.	
Producto o proceso central a lograr: Obra de teatro		
EJES ARTICULADORES		
Pensamiento crítico	Apropiación de las culturas a través de la lectura y la escritura	
X	X	
Momento	Actividades	Evaluación formativa
Nos motivamos Se busca que las y los estudiantes se motiven a resolver el problema y lograr el	SESIÓN 1 Iniciar con preguntas detonadora: ¿qué es lo que más les gusta de la escuela?, ¿qué cambiarían para que su escuela funcione mejor?, ¿saben lo que es una obra de teatro?, ¿alguna vez han participado en una? Presentar el proyecto “el mundo del teatro” y mencionar el producto final, el cual será una obra de teatro, la cual será	● Registrar la capacidad de las y los alumnos para identificar elementos básicos (personajes,

producto central. Esto se acompaña de la identificación de los saberes previos, para fortalecer la motivación.	elaborada a partir de una propuesta de mejora para la escuela. Mostrar algunas imágenes (Anexo A) de algunos cuentos clásicos para observar los elementos que aparecen, identificándolos con preguntas ¿Quiénes aparecen? (Personajes), ¿Qué hacen los personajes? (Acotaciones) ¿Qué dicen? (Diálogos), ¿Dónde paso? (Espacio) y ¿Cuándo paso? (Tiempo). Estos mismos conceptos se colocan en un mapa conceptual con sus definiciones en el pizarrón y se anotan en los cuadernos. Se entrega un guion teatral (Anexo B) para leerlo de manera colectiva y subrayar los elementos de una obra de teatro con las siguientes indicaciones: verde–personajes, naranja-acotaciones, azul-diálogos, rojo-espacio y morado-tiempo. Reflexionar acerca de la importancia de identificar los elementos de una obra de teatro con la pregunta: ¿Qué pasaría si una obra de teatro no tiene personajes, acotaciones o diálogos?, ¿qué me resultó más fácil identificar en el guion y qué me costó más trabajo? SESIÓN 2 Para comenzar la clase se dará lectura al cuento motor “los animales de la granja” (Anexo C), donde las y los estudiantes tendrán que realizar lo que les indica el cuento. Con ayuda de la obra de teatro de la sesión anterior se identificarán las partes de una obra de teatro (presentación, nudo y desenlace) con ayuda de las siguientes preguntas: ¿Quiénes son los personajes y dónde se desarrolla la historia? (presentación), ¿Cuál es el conflicto? (nudo), ¿Cómo se resuelve el conflicto? (desenlace) Utilizando la misma obra como ejemplo, se dará una explicación acerca de la importancia de los recursos (escenografía, utilería, vestuario, música, dramatización) en una obra de teatro y se ponen algunos ejemplos. Con la información anterior se completará el mapa conceptual de la sesión 1, el cuál quedará de la siguiente manera:	diálogos, acotaciones)
---	--	-------------------------------

	OBRA DE TEATRO ¿Qué es? Es una representación de una historia para entretener, educar y fomentar valores. Elementos Diálogos Personajes Espacio y tiempo Acotaciones Partes Presentación: Se introducen personajes y el escenario Nudo: Se presenta el conflicto Desenlace: Se resuelve el conflicto Recursos Escenografía Sonidos y música Vestuario Utilería De tarea, las y los estudiantes tendrán que responder la página 64 del CT, que consiste en identificar lo que más les gusta y lo que menos les agrada de la escuela.									
INDAGAMOS Las y los estudiantes indagan información en diferentes fuentes para resolver el problema y esto incluye procesos de lectura como también el abordaje del libro de texto y consulta a personas de su familia	SESIÓN 3 Se dará continuidad a la tarea comentando de manera colectiva las respuestas de las y los estudiantes. Con las respuestas, se escogerá una sola cosa que menos les guste de la escuela por medio de votación (este disgusto se le denominará “conflicto”). Una vez identificado, se reflexiona ¿por qué les desagrada eso de la primaria?, ¿qué harían para mejorarlo? Como actividad y de manera individual, se va a llenar la siguiente tabla en sus cuadernos: <table><tr><td>¿Cuál es el conflicto?</td><td></td></tr><tr><td>¿A quiénes afecta?</td><td></td></tr><tr><td>¿Cómo podemos solucionarlo?</td><td></td></tr><tr><td>¿Qué necesitamos?</td><td></td></tr></table> De manera colectiva se elabora una lluvia de ideas con posibles soluciones al conflicto y se reflexiona si las propuestas funcionarían y cómo lo llevarían a cabo.	¿Cuál es el conflicto?		¿A quiénes afecta?		¿Cómo podemos solucionarlo?		¿Qué necesitamos?		● Reconocer la identificación del problema y propuesta de solución por parte de las y los alumnos. ● Observar la disposición al diálogo y respeto durante la votación y lluvia de ideas para elegir el conflicto común.
¿Cuál es el conflicto?										
¿A quiénes afecta?										
¿Cómo podemos solucionarlo?										
¿Qué necesitamos?										
Planificamos El docente lleva al grupo un plan general del proyecto y busca que las y los estudiantes lo comprendan y complementen con sus aportes	SESIÓN 4 Se retoma el concepto de una obra de teatro, sus partes, elementos y recursos para después mencionar que a partir del conflicto presentado se va a elaborar una obra de teatro para presentarla a sus compañeros de la escuela y tratar de mejorar su primaria. De manera colectiva se va a comenzar a elaborar la historia que se va a presentar ante la escuela, apoyándose de las siguientes preguntas:	● Verificar que el guion elaborado colectivamente incluya título, diálogos y acotaciones coherentes con el conflicto elegido.								

	¿Quiénes son los personajes?, ¿cómo se va a presentar el conflicto?, ¿cómo se va a solucionar el conflicto? Se anota en el pizarrón y posteriormente las y los alumnos lo pasan a sus cuadernos Una vez elaborada la historia, se agregará un título a la obra, los diálogos de los personajes y las acotaciones. De tarea, las y los alumnos tendrán que identificar y encerrar los recursos de la historia que se elaboró. SESIÓN 5 Para introducir a los alumnos a la experiencia se estará realizando una actividad donde tendrán que leer la misma frase “la niña estaba comiendo una manzana debajo de un árbol” pero con diferentes tonos de voz y entonación (puede ser enojados, alegres, susurrando, etc.) Después de la actividad, se vuelve a leer la historia de la obra de teatro y una vez que las y los estudiantes hayan identificado todas las características, elementos y recursos de la obra, se comienza a planificar la presentación de la misma, ¿quiénes van a participar en la actuación?, ¿qué alumnos realizarán la escenografía?, ¿quiénes se encargarán de la utilería? Las participaciones de cada estudiante se anotarán en los cuadernos como evidencia. Cuando se haya establecido el papel de cada alumno en la presentación de la obra de teatro, se van a reunir en equipos para ponerse de acuerdo en el material que van a utilizar y cómo van a presentar su obra. También se establece una fecha para la presentación de la obra de teatro (viernes 8 de mayo) De tarea van a llevar material reciclado para la elaboración de escenografía, utilería y se va a pasar a limpio el guion de la obra.	● Evaluar la capacidad de organización en equipos para asignar comisiones (actores, escenografía, utilería) ¿Todos los y las alumnas tienen un rol asignado según sus gustos e intereses?
PRODUCIMOS Se orienta a las y los alumnos a generar el producto central a partir de las actividades anteriores. Esto implica buscar nueva información y autoevaluar el proceso para mejorar	SESIÓN 6 y 7 Las y los alumnos se reúnen para comenzar a ensayar sus diálogos, armar la escenografía y construir la utilería necesaria para la obra. Se va a elaborar una invitación para que puedan asistir padres de familia y otros grupos a ver la obra de teatro. SESIÓN 8 y 9 A modo de retroalimentación y de evaluación, se va a solicitar que elaboren un mapa conceptual de manera individual, donde se vean reflejados los elementos de la	● Valorar el uso de la voz y la expresión corporal durante los ensayos. ● Observar la creatividad en el uso de materiales reciclados para la

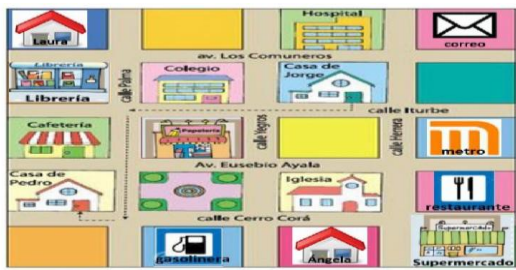
	obra de teatro y la descripción con su propias palabras de dichos elementos. Se va a ensayar de manera general y con ayuda de los recursos previamente elaborados por las y los alumnos la obra de teatro, para presentarla a la escuela. SESIÓN 10 Presentación de la obra de teatro	escenografía y utilería. • Retroalimentación grupal: Realizar una pausa después de cada ensayo para que los pares den consejos positivos sobre cómo mejorar la actuación o el decorado.
Socializamos Se comparte el proceso y el producto generado con los pares y la familia para recibir retroalimentación sobre los logros y tener nuevas ideas para mejorar	Una vez presentada la obra de teatro se va a socializar y reflexionar: ¿cómo se sintieron al presentar la obra de teatro?, ¿creen que los demás entendieron el conflicto principal y ayuden para mejorar su entorno escolar?, ¿de qué otra manera comunicarían el conflicto? Se felicita y reconoce el trabajo de las y los estudiantes en la elaboración de la obra de teatro.	Reflexión colectiva mediante las preguntas de cierre: ¿cómo se sintieron?, ¿se logró comunicar el conflicto?, ¿qué cambiarían? Coevaluación: Las y los alumnos comentan qué fue lo que más admiraron del trabajo de sus compañeros de otros equipos.
RECURSOS	○ Anexo A: https://canva.link/74zhy01r8t1rzoz ○ Anexo B: https://www.obrascortas.com/jack-y-los-frijoles-magicos/ ○ Anexo C: https://www.seq.gob.mx/wp-content/uploads/2024/11/PROYECTO-CUENTO-MOTOR-MU%CC%81LTIPLES-LENGUAJES-RED-PEDAGO%CC%81GICA-IVASELL-EDUCACIO%CC%81N-FI%CC%81SICA.pdf (página 24)	

Planeación del Mapa Mental

TÍTULO: “Mi comunidad en un croquis”	
Fase: 4	Fecha de inicio: 16 de febrero
Grado: 3º C	Fecha de cierre: 20 de marzo
Propósito: Que las y los estudiantes de tercer grado elaboren un croquis de su comunidad y describan el trayecto de su casa a la escuela, utilizando el lenguaje apropiado.	
Problema de la comunidad: Hay dificultad en la lectura, escritura y en la organización de información.	

Campo Formativo	Procesos de Desarrollo de Aprendizaje		
Lenguajes	● Observa croquis e identifica sus características y función. ● Reconoce y usa palabras para dar indicaciones sobre lugares o trayectos, como equinas, derecha, izquierda, al lado, paralelo. ● Elabora croquis para representar trayectos. ● Describe trayectos a partir de la información contenida en croquis.		
Producto o proceso central a lograr: Un croquis de su comunidad			
EJES ARTICULADORES			
Pensamiento crítico	Apropiación de las culturas a través de la lectura y la escritura		
X	X		
Momento	Actividades	Evaluación formativa	
Nos motivamos Se busca que las y los estudiantes se motiven a resolver el problema y lograr el producto central. Esto se acompaña de la identificación de los saberes previos, para fortalecer la motivación.	Sesión 1 Presentar el proyecto “Mi comunidad en un croquis” y mencionar los propósitos del mismo: Para iniciar con el proyecto, se juega “Simón dice” pero dando indicaciones de traslados (ej. Simón dice que avances a la derecha, o a la izquierda, etc.) Después de jugar se pregunta ¿saben dibujar?, ¿alguna vez han visto un dibujo de su comunidad?, ¿cómo era?, ¿cómo le hacen para llegar a un lugar nuevo? Se da la definición de croquis y para qué sirve (lo cual deberán anotar en sus cuadernos): Un croquis es un dibujo que representa un lugar, en él se traza el trayecto de cómo llegar a un sitio deseado; además, se utilizan símbolos que nos ayudan a orientarnos, pues estos nos sirven de referencia para desplazarnos de un lugar a otro y llegar al lugar deseado. Se proyecta una imagen de un croquis con algunos de sus elementos (Anexo B): calles, símbolos y lugares y abreviaturas. Los cuales también deberán escribir en sus cuadernos. Como actividad, tendrán que realizar un mapa mental con ejemplos de los elementos del croquis. Sesión 2 Para empezar la clase, se va a jugar a “la gallinita ciega” en la cancha deportiva, donde se tendrán que dar indicaciones para llevar a sus compañeros desde las esquinas de las canchas al salón de clases. Una vez en el salón de clases, se proyecta el mismo croquis de la clase anterior (Anexo B) y se comenta de manera grupal	● Observación de la capacidad de las y los alumnos para identificar elementos básicos (calles, símbolos, nombres) en los ejemplos de croquis presentados (Anexo B).	

	¿cómo llego del hospital a casa de Pedro?, ¿cómo llego de la cafetería al supermercado?, ¿cuál es la ruta más cercana para llegar de la iglesia a la casa de Laura?, ¿cuál es la ruta más larga para llegar del colegio al restaurante?, ¿entre qué calles se encuentra la iglesia? Después, se realiza una actividad similar, pero de manera individual: se va a repartir un croquis (Anexo C) y las y los alumnos tendrán que responder las siguientes preguntas en sus cuadernos: ¿cuáles son las indicaciones para llegar del banco al supermercado? ¿entre qué calles se encuentra la librería? ¿qué lugar se encuentra arriba de la papelería?, ¿qué lugar se encuentra dos cuadras a la izquierda del restaurante? Como tarea, tendrán que realizar la página 59 del CT, donde tendrán que responder 5 preguntas acerca del croquis que viene en la misma página.	
INDAGAMOS Las y los estudiantes indagan información en diferentes fuentes para resolver el problema y esto incluye procesos de lectura como también el abordaje del libro de texto y consulta a personas de su familia	Sesión 3 Como primera actividad se va a realizar un croquis de la escuela primaria. Al finalizar se le van a dar indicaciones a las y los niños para que encuentren un tesoro escondido (puesto por la docente en formación): Camina hacia la izquierda hasta llegar al salón de 4°B, ahí vas a caminar hacia la derecha hasta llegar a los baños, después camina hacia la derecha nuevamente y antes de llegar a 5°C está el objeto escondido. Al finalizar se va a socializar ¿tuvieron problemas para llegar?, ¿alguien no entendió bien las indicaciones?, ¿qué objeto encontraron?, les fue más fácil guiarse con el croquis o sin él? Como tarea, se les va a solicitar que traigan un croquis en donde salga su casa y la escuela (sin trazar rutas). Sesión 4 Con el croquis que trajeron de tarea, se van a identificar los lugares que se encuentran en el recorrido que hacen de su casa a la escuela y se van a escribir en sus cuadernos. Después van a trazar las rutas para llegar a esos lugares (con diferentes colores) y van a escribir las indicaciones.	• Observación del uso de palabras clave durante las actividades (izquierda, derecha, enfrente, cuadras, esquinas). • Verificar que el croquis incluya los elementos claros.
Planificamos El docente lleva al grupo un plan general del proyecto y busca que las y los estudiantes lo comprendan y	Sesión 5 Continuando con el croquis que realizaron del trayecto de su casa a la escuela, van a trazar dos rutas en su croquis, con color azul será la ruta más larga para llegar de su casa a la escuela y con color rojo la ruta más corta. Después escribirán las indicaciones en sus cuadernos.	• Observación de cómo las y los alumnos deciden qué elementos son

complementen con sus aportes	Al finalizar, 5 estudiantes pasarán a exponer las dos rutas que trazaron en su croquis y en plenaria se va a identificar el alumno que trazó la ruta más larga y el alumno con la ruta más corta. Se va a solicitar que traigan de tarea papel cascarón y plastilina	indispensables para que alguien más entienda su camino a la escuela.
PRODUCIMOS Se orienta a las y los alumnos a generar el producto central a partir de las actividades anteriores. Esto implica buscar nueva información y autoevaluar el proceso para mejorar	Sesión 6 Como producto final, se realizará el mismo croquis del recorrido que hacen de su casa a la escuela, pero ahora con plastilina en forma de maqueta. La maqueta deberá incluir todos los elementos del croquis que realizaron en sus cuadernos. De igual manera deberán realizar un muñeco de plastilina para que ellos sigan diferentes rutas como la del recorrido que hacen de su casa a la escuela, o a la tienda, a alguna farmacia, etc.	Verificación de que el recorrido realizado con el muñeco de plastilina coincida con las instrucciones dadas por el alumno.
Socializamos Se comparte el proceso y el producto generado con los pares y la familia para recibir retroalimentación sobre los logros y tener nuevas ideas para mejorar	Sesión 7 Se va a tomar la participación de las y los estudiantes para exponer el croquis, se va a explicar el recorrido que hacen de casa a la escuela con las indicaciones necesarias. ¿Qué opinas de los croquis?, ¿son fáciles de elaborar?, ¿son fáciles de entender?, ¿sabes dar las indicaciones necesarias para llegar a un lugar?, si llegas a dar una fiesta en tu casa, ¿sabes que indicaciones debes dar para que lleguen?	Para la exposición oral, ¿logran explicar con claridad el recorrido que hacen de su casa a la escuela?, ¿utilizan el lenguaje apropiado en su exposición?
RECURSOS	Anexo B: 	

		
--	--	--

Anexos C. Evidencias de evaluaciones

Método de Cornell

Aspecto a evaluar	Sí	No
La o el alumno identifica los datos que van en cada sección.	X	
La o el alumno plasma ejemplos reales de su vida cotidiana.	X	
La o el alumno crea una descripción con sus propias palabras de lo comprendido.		X

Nota: Esta lista de cotejo es la evaluación de uno de los estudiantes del grupo, calificando la actividad que realizó usando el método de Cornell.

Mapa conceptual

Criterio	Destacado	En Desarrollo	Requiere Apoyo
Jerarquización	El concepto principal se ubica en la parte superior y se desglosa correctamente hacia abajo.	Identifica los conceptos, pero la distribución visual confunde el orden del mapa.	Coloca los conceptos de forma desordenada, sin una estructura clara.

Descripción propia	Define cada concepto utilizando sus propias palabras, dando sentido y coherencia a su mapa.	Une los conceptos con líneas, pero la descripción no es una propia.	Solo encierra palabras en cuadros y las une con líneas, sin explicar.
Uso del espacio y estética	El alumno dimensiona adecuadamente el espacio de su cuaderno, el mapa es limpio, legible y utiliza colores para diferenciar secciones.	Intenta ordenar el mapa, pero los cuadros quedan muy juntos o la letra es poco legible debido a la falta de espacio.	El mapa carece de orden visual, el texto queda encimado e incomprensible.

Nota: esta rúbrica es la evaluación de uno de los estudiantes del grupo, calificando su desempeño en la elaboración del mapa conceptual de los elementos de un croquis.

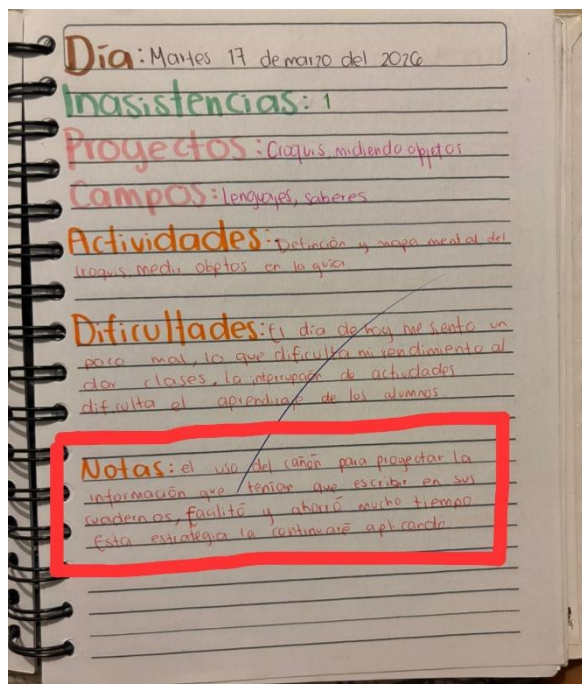
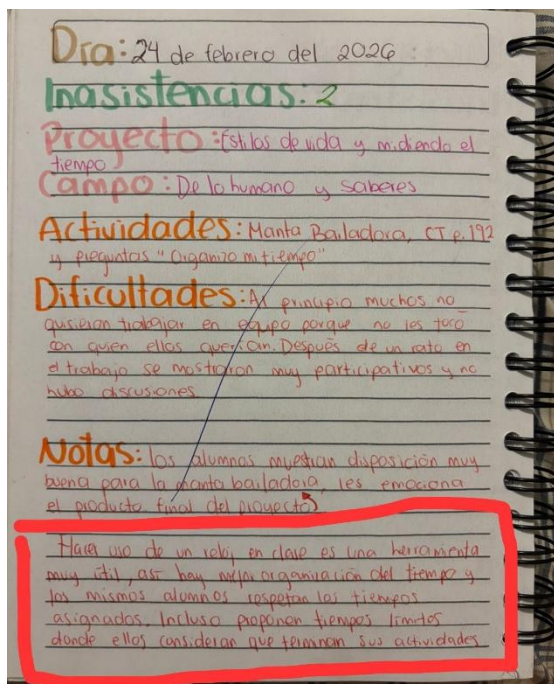
Mapa mental

Aspecto a evaluar	Sí	No
Se presencia el título o una idea clave a centro de la hoja.	X	
Los elementos secundarios (símbolos, calles, lugares) se desprenden del centro usando líneas curvas y colores diferenciados.	X	
Uso de ilustraciones propias que sustituya la copia textual de conceptos, demostrando autonomía.		X

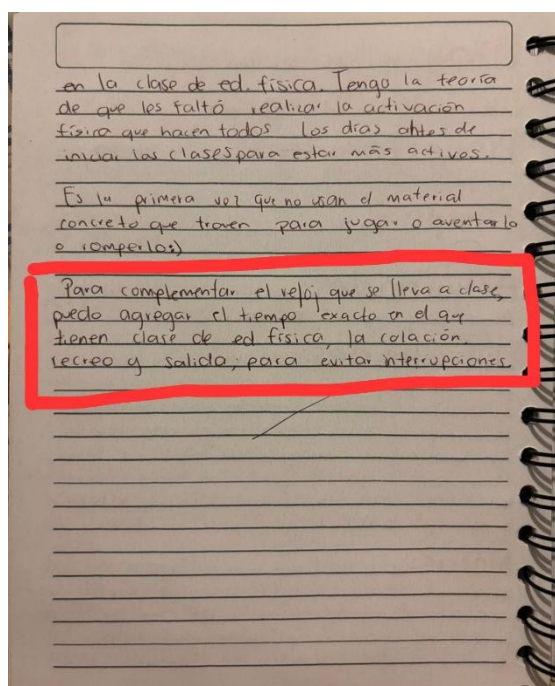
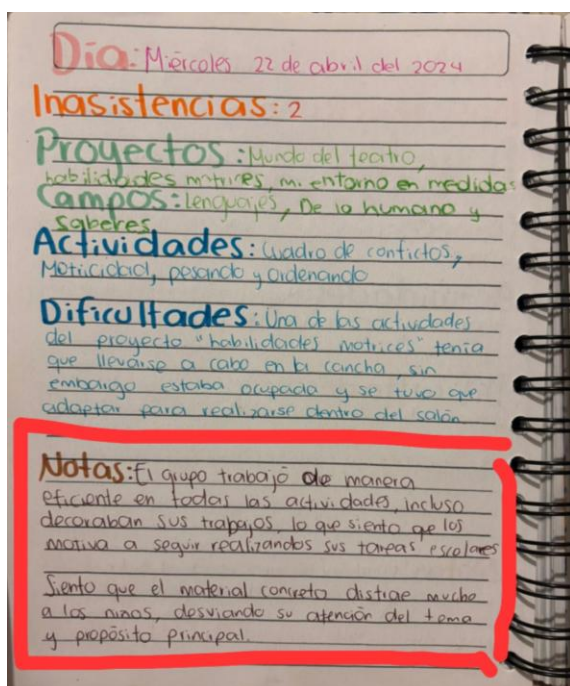
Nota: esta lista de cotejo es la evaluación de uno de los estudiantes del grupo, calificando su desempeño en la elaboración del mapa mental.

Anexos D. Registros anecdóticos

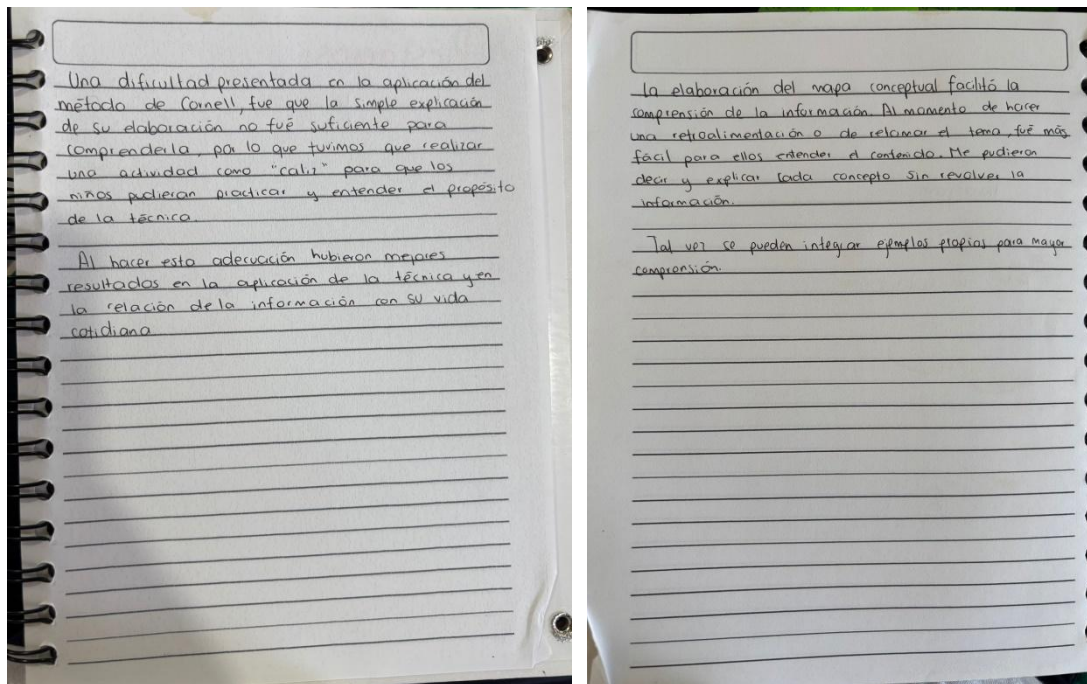
Registros anecdóticos en el diario del profesor.



En estos primeros registros se identifican puntos fuertes en la práctica, los cuales ayudaron mucho durante mi intervención.



En el diario del profesor se describieron algunas dificultades presentadas en clase, así como la posible solución al problema.



En las figuras se muestran los registros anecdóticos que demuestran los resultados después de la intervención del método de Cornell y de los mapas conceptuales, haciendo sugerencias de mejora.