



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

TITULO: El uso de organizadores gráficos y apuntes como herramientas para la formación de la conciencia histórica en alumnos tercer año de secundaria

AUTOR: Francisco Damián Negrete González

FECHA: 7/15/2026

PALABRAS CLAVE: organizadores visuales, Comprensión histórica, Conciencia histórica, Pensamiento crítico, Toma de apuntes

**SECRETARIA 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

**“EL USO DE ORGANIZADORES GRÁFICOS Y APUNTES COMO
HERRAMIENTAS PARA LA FORMACIÓN DE LA CONCIENCIA HISTÓRICA
EN ALUMNOS TERCER AÑO DE SECUNDARIA”**

**INFORME DE PRÁCTICAS PROFESIONALES QUE PARA OBTENER EL
TÍTULO DE LICENCIADO EN EDUCACIÓN SECUNDARIA**

PRESENTA:

FRANCISCO DAMIÁN NEGRETE GONZÁLEZ

ASESORA:

ELIZABETH CONTRERAS AGUIRRE

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 Francisco Damián Negrete González
autorizo a la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí, (BECENE) la
utilización de la obra Titulada:

**¡ EL USO DE ORGANIZADORES GRÁFICOS Y APUNTES COMO HERRAMIENTAS PARA LA
FORMACIÓN DE LA CONCIENCIA HISTÓRICA EN ALUMNOS TERCER AÑO DE SECUNDARIA"**

en la modalidad de: Informe de prácticas profesionales

☒ para obtener el

Título en Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Historia en Educación Secundaria



en la generación 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 30 días del mes de Junio de 2026.

ATENTAMENTE.

Francisco Damián Negrete González

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 27 de Junio del 2026

Los que suscriben, tienen a bien

DICTAMINAR

que el(la) alumno(a): C. NEGRETE GONZALEZ FRANCISCO DAMIAN
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:

EL USO DE ORGANIZADORES GRÁFICOS Y APUNTES COMO HERRAMIENTAS PARA LA FORMACIÓN DE LA CONCIENCIA HISTÓRICA EN ALUMNOS TERCER AÑO DE SECUNDARIA

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

ATENTAMENTE COMISIÓN DE TITULACIÓN

DIRECTORA ACADÉMICA

MTA. VIANEY COVARRUBIAS CERVANTES



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

DIRECTORA DE SERVICIOS ADMINISTRATIVOS

MTA. FÁTIMA GUADALUPE FABIÁN VANEGAS

RESPONSABLE DE TITULACIÓN

MTRO. GERARDO JAVIER GUEL CABRERA

ASESOR DEL DOCUMENTO RECEPCIONAL

MTA. ELIZABETH CONTRERAS AGUIRRE



AGRADECIMIENTOS

“Si quieres hacer algo, hazlo; hazlo con miedo, hazlo cansado, hazlo con tristeza, hazlo feliz, pero hazlo...y lo más importante, hazlo por ti”

Garmendia. G. A., 2025, 07:19 min.

En primer lugar, expreso mi más sincero agradecimiento a la Secundaria “18 de marzo”, así como a mi maestra titular, la maestra Edna, por haberme abierto las puertas y brindarme la oportunidad de realizar mi periodo de prácticas en sus instalaciones y en su grupo, respectivamente.

De manera especial, agradezco a mi asesora de informe, la maestra Elizabeth Contreras Aguirre, por su valiosa guía, paciencia y apoyo a lo largo de este proceso. Sus conocimientos, experiencia y consejos compartidos fueron fundamentales para mi crecimiento profesional y personal.

De igual forma, quiero dedicar un espacio muy especial a mis amigos, compañeros; Mariana, Eduardo, Angélica, Mario, Vieri, Elmer, Hadassa; y sobre todo a mis alumnos que me acompañaron en el día a día de las aulas y prácticas, compartiendo risas, tristezas y momentos que se quedarán conmigo el resto de mis días. Asimismo, agradezco profundamente a Sofía por haber formado una parte fundamental de mi vida normalista; su apoyo, compañía y los momentos compartidos a lo largo de esos 2 años de carrera fueron un pilar invaluable en mi crecimiento y en la construcción de este logro, siempre estaré agradecido por eso.

Finalmente, dedico este logro a mi familia, mi madre Mónica del Rocío, mi hermana Elizabeth, mis abuelos Carmen y Francisco; a mis tíos Cristina y Uriel, y finalmente a mi compañero de desvelos, mi perrito Wilson, por su amor incondicional y por el apoyo constante que me brindaron en cada momento de este camino. Su confianza en mí fue indispensable para culminar con éxito este proyecto.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I. CONTEXTO DE LA PRÁCTICA DOCENTE	5
1.1 Contexto de la comunidad.....	5
1.2 Contexto institucional	7
1.3 Contexto aúlico	8
1.4 Problemática identificada.....	10
1.5 Justificación de la intervención	11
1.6 Competencias profesionales	13
CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO	16
2.1 Enseñanza de la historia en educación secundaria	16
2.2 Pensamiento histórico y conciencia histórica.....	18
2.3 Aprendizaje significativo	19
2.4 Enfoque sociocultural del aprendizaje	20
2.5 ¿Qué es un organizador gráfico?	21
2.5.1 Uso de organizadores gráficos en la enseñanza.....	22
2.6 Cómo abordan los Libros de Texto Gratuito (LTG) la enseñanza de Historia y los organizadores visuales (Planes 2011, 2017, NEM).....	23
2.7 La toma de apuntes como estrategia de aprendizaje	25
2.8 La escritura como herramienta para el aprendizaje.....	26
2.9 El docente reflexivo y la práctica docente	26
CAPÍTULO III. IMPLEMENTACIÓN DEL DIAGNÓSTICO	29
3.1 Propósito del diagnóstico	29

3.2	Diseño del instrumento diagnóstico	30
3.3	Aplicación del diagnóstico	32
3.4	Resultados cuantitativos	32
3.5	Análisis cualitativo de resultados	34
3.6	Interpretación del diagnóstico	35
3.7	Implicaciones para la intervención.....	36
3.8	Plan de acción.....	37
3.9	Elementos de mejora	42
CAPÍTULO IV.	DISEÑO DE LA INTERVENCIÓN	45
4.1	Fundamentación de la intervención.....	45
4.2	Propósito de la intervención	46
4.3	Enfoque metodológico de la intervención.....	47
4.4	Estrategias didácticas implementadas	48
4.5	Secuencia de la intervención	52
4.6	Evaluación de la intervención	55
CAPÍTULO V.	DESARROLLO DE LA INTERVENCIÓN	59
5.1	Descripción general de la implementación	59
5.2	Ajustes realizados durante la práctica	61
5.3	Dificultades encontradas y estrategias de solución	64
5.4	Reflexión del proceso de intervención	64
CAPÍTULO VI.	ANÁLISIS DE RESULTADOS.....	70
6.1	Resultados cuantitativos	70
6.2	Resultados cualitativos	71

6.3 Impacto del uso de organizadores gráficos y el método Cornell	75
6.4 Niveles de logro	80
6.5 Análisis crítico de las intervenciones	81
6.6 Relación con el marco teórico	84
6.7 Alcances y limitaciones.....	85
CAPÍTULO VII. REFLEXIÓN Y ALCANCES DE LA INTERVENCIÓN	87
7.1 Reflexión sobre la práctica	87
7.2 Alcances de la intervención.....	88
CONCLUSIONES	90
REFERENCIAS	97
ANEXOS	100

INTRODUCCIÓN

El presente informe de prácticas docentes tiene como finalidad analizar de manera crítica y reflexiva la intervención pedagógica desarrollada en un grupo de tercer grado de secundaria, en el marco de la formación inicial docente. Dicho análisis se centra en la implementación de estrategias didácticas orientadas al uso de organizadores gráficos y la toma de apuntes como herramientas para favorecer la construcción del pensamiento histórico y la conciencia histórica en los estudiantes.

Además, se inscribe en el enfoque de la investigación-acción, entendido como un proceso cíclico, reflexivo y transformador que articula la planificación, implementación, observación, análisis y replanteamiento de la práctica docente. En este sentido, la intervención no se concibe como una aplicación lineal de estrategias, sino como un proceso dinámico en el que se identifican problemáticas, se implementan acciones y se reflexiona continuamente para mejorar la enseñanza y el aprendizaje.

A partir de este enfoque, el proceso de intervención se organizó en distintas fases. En primer lugar, se realizó un diagnóstico inicial mediante la observación del grupo, el análisis de productos escolares y la aplicación de instrumentos de evaluación que permitieron identificar dificultades relacionadas con la comprensión histórica, la organización de la información y la elaboración de apuntes.

Posteriormente, se llevó a cabo la fase de planificación, en la cual se diseñó una secuencia didáctica basada en el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), incorporando estrategias como el método Cornell, organizadores gráficos e infografías para favorecer la comprensión de contenidos históricos.

La tercera fase correspondió a la acción, donde se implementaron las actividades planeadas. Durante este proceso se promovió la participación activa de los estudiantes y la construcción gradual de habilidades para organizar, analizar y sintetizar información histórica.

Asimismo, este proceso permitió el fortalecimiento de competencias profesionales del perfil de egreso, tales como el diseño, aplicación y evaluación de estrategias didácticas, la reflexión sistemática sobre la práctica y la utilización de metodologías propias de la enseñanza de la historia. Por ejemplo, al implementar organizadores gráficos y analizar sus resultados, se evidenció la capacidad de diseñar estrategias centradas en el aprendizaje del alumno; mientras que el análisis de los resultados y los ajustes realizados reflejan el desarrollo de la competencia investigativa y reflexiva.

Cabe rescatar que, la enseñanza de la historia en la educación secundaria enfrenta diversos retos, entre los cuales destacan la predominancia de prácticas centradas en la memorización de datos, la escasa comprensión de los procesos históricos y las dificultades de los alumnos para establecer relaciones causales, temporales y espaciales. Estas problemáticas se hicieron evidentes en el grupo de intervención, particularmente a partir de la aplicación de un diagnóstico inicial, el cual permitió identificar debilidades en la organización de la información, la comprensión de contenidos históricos y la expresión escrita.

En concordancia con los principios de la Nueva Escuela Mexicana (SEP, 2022), esta intervención busca favorecer el desarrollo del pensamiento crítico en los alumnos mediante el uso de estrategias como los organizadores gráficos y la toma de apuntes, así como la implementación de metodologías activas que promuevan un aprendizaje significativo.

Ante este panorama, se diseñó e implementó una propuesta didáctica basada en el uso sistemático de organizadores gráficos, la toma de apuntes y la elaboración de escritos reflexivos, con el propósito de promover un aprendizaje más significativo y estructurado. Estas estrategias no solo buscan facilitar la comprensión de los contenidos, sino también desarrollar habilidades cognitivas superiores, tales como el análisis, la interpretación y la argumentación, fundamentales para el pensamiento histórico.

El presente documento se estructura en diversos apartados que permiten dar cuenta del proceso de intervención. En primer lugar, se presenta el contexto de la práctica docente, tanto a nivel comunitario como institucional, así como las características del grupo intervenido. Posteriormente, se expone el marco teórico que sustenta la propuesta, integrando aportes de diversos autores en torno al aprendizaje significativo, el enfoque sociocultural, el pensamiento histórico y el uso de estrategias didácticas.

En un tercer momento, se describe el diagnóstico aplicado, incluyendo tanto el diseño del instrumento como el análisis de los resultados obtenidos. A partir de ello, se plantea el diseño de la intervención didáctica, donde se detallan los propósitos, la metodología empleada y las estrategias implementadas.

Asimismo, se presenta el desarrollo de la intervención, destacando los ajustes realizados durante la práctica y las dificultades encontradas. Posteriormente, se realiza un análisis de los resultados obtenidos, incorporando tanto datos cuantitativos como evidencia cualitativa, lo que permite una comprensión más profunda del impacto de la intervención en el aprendizaje de los alumnos.

Finalmente, se incluye una reflexión docente en la que se analizan los aprendizajes adquiridos durante el proceso, así como las implicaciones para futuras intervenciones. De esta manera, el informe no solo busca dar cuenta de lo realizado, sino también contribuir a la construcción de una práctica docente más consciente, crítica y fundamentada.

CAPÍTULO I. CONTEXTO DE LA PRÁCTICA DOCENTE

1.1 Contexto de la comunidad

La Escuela Secundaria General “18 de Marzo” se localiza en el municipio de San Luis Potosí, San Luis Potosí, dentro de una zona urbana consolidada que presenta una combinación de espacios habitacionales, comerciales y de servicios. La institución se encuentra delimitada por una vialidad principal, que es Valentín Amador y calles de uso cotidiano para la población local, lo que favorece el acceso peatonal y mediante transporte público.

El plantel está ubicado sobre la calle Ferrocarril de Toluca, entre las calles Sureste y Tampico, con acceso principal por una vialidad de tránsito moderado, mientras que en sus alrededores inmediatos se encuentran calles de menor circulación vehicular. Esta disposición genera un entorno relativamente accesible para los estudiantes, quienes en su mayoría provienen de colonias cercanas y se trasladan caminando, en transporte público o acompañados por sus familiares.

En el entorno próximo a la escuela se identifican viviendas de tipo popular, algunas de ellas de construcción progresiva, así como pequeños conjuntos habitacionales. Predomina un paisaje urbano caracterizado por casas habitación, muchas de ellas con uso mixto (hogar–comercio), lo que refleja una dinámica económica basada principalmente en el comercio local y los servicios. Entre los establecimientos cercanos se encuentran tiendas de abarrotes, papelerías, panaderías, taquerías, misceláneas, un gimnasio y negocios que suelen ser frecuentados por los estudiantes y sus familias. (Anexo 1)

Asimismo, en las inmediaciones de la secundaria se localizan otras instituciones educativas, como escuelas primarias y preescolares, lo que convierte a la zona en un espacio de constante tránsito de niños, adolescentes, madres y padres de familia, principalmente en los horarios de entrada y salida escolar. Esta dinámica contribuye a una percepción de vigilancia social durante gran parte del día.

Sin embargo, como ocurre en diversos sectores urbanos del municipio, el contexto comunitario también presenta problemáticas sociales que forman parte del entorno cotidiano de los estudiantes. En algunas calles colindantes, especialmente aquellas con menor afluencia de personas, se han registrado situaciones relacionadas con robos, riñas y otras expresiones de violencia comunitaria. Estas condiciones influyen en la forma en que los alumnos se relacionan con su entorno y constituyen un factor contextual relevante para comprender ciertas actitudes, comportamientos y preocupaciones que se manifiestan dentro del aula.

El contexto social en el que se inserta la institución influye directamente en las dinámicas escolares y en el desempeño de los estudiantes. En este sentido, las condiciones del entorno, como la presencia de problemáticas sociales y la diversidad de contextos familiares, impactan en las formas en que los alumnos se relacionan con el aprendizaje, lo cual hace necesario diseñar estrategias didácticas pertinentes y contextualizadas.

De acuerdo con datos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2025), el municipio de San Luis Potosí presenta una población mayoritariamente urbana, con una proporción significativa de jóvenes en edad escolar y con marcadas desigualdades socioeconómicas entre distintas zonas de la ciudad. En este sentido, la comunidad donde se inserta la Escuela Secundaria General “18 de Marzo” refleja condiciones propias de sectores

populares urbanos, donde la escuela adquiere un papel central no solo como espacio educativo, sino también como referente social y comunitario.

En conjunto, el contexto comunitario que rodea a la Escuela Secundaria General “18 de Marzo” se caracteriza por su dinamismo urbano, accesibilidad y cercanía con la población estudiantil, pero también por la presencia de retos sociales que impactan en la vida cotidiana de los alumnos. Estas condiciones hacen pertinente el desarrollo de propuestas didácticas que favorezcan la comprensión crítica de la realidad, el fortalecimiento de habilidades cognitivas y el uso de estrategias que permitan a los estudiantes organizar el conocimiento histórico desde su propio contexto.

Las características del contexto comunitario influyen directamente en los procesos de aprendizaje observados en el grupo. Estas situaciones pueden relacionarse con prácticas de estudio centradas en la memorización y reproducción de información.

Asimismo, se observó que los alumnos mostraban familiaridad con recursos visuales y tecnológicos presentes en su entorno cotidiano, lo que representó una oportunidad para incorporar estrategias basadas en organizadores gráficos. De esta manera, el contexto no sólo constituye el escenario donde se desarrolla la práctica educativa, sino un elemento que permite comprender la problemática detectada y orientar las acciones de intervención.

1.2 Contexto institucional

La Escuela Secundaria General “18 de Marzo” es una institución pública que atiende a estudiantes de nivel secundaria en turno matutino. Cuenta con infraestructura básica que incluye aulas, dirección, áreas administrativas, patios escolares y espacios destinados a actividades deportivas. (Anexo 2).

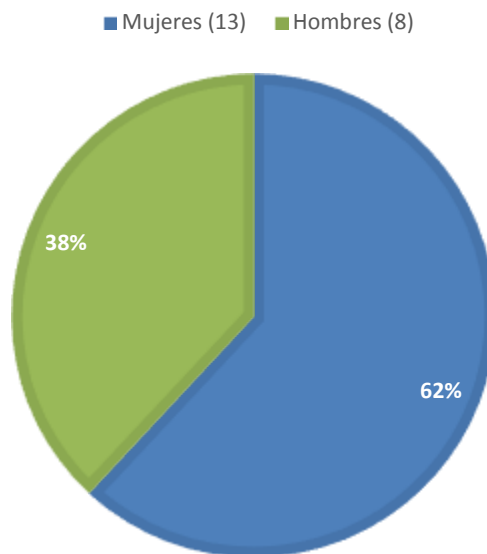
El personal docente se encuentra conformado por profesores de distintas asignaturas, quienes desarrollan su labor en condiciones diversas, enfrentando retos relacionados con la diversidad del alumnado, la falta de recursos didácticos y las demandas propias del contexto educativo actual. En este sentido, la enseñanza de la historia se ve influida por estas condiciones, lo que en ocasiones limita la implementación de estrategias innovadoras.

Por otro lado, se observa que en la institución predominan prácticas tradicionales de enseñanza, en las cuales el docente suele asumir un papel central en la transmisión de conocimientos, mientras que el alumno adopta una postura más pasiva. Esta situación representa un área de oportunidad para incorporar metodologías activas que favorezcan la participación y el aprendizaje significativo.

1.3 Contexto áulico

El grupo de tercer grado de educación secundaria en el que se desarrolló el presente informe de prácticas, como se muestra en la gráfica 1, está conformado por 21 estudiantes, de los cuales el 62%, es decir, 13 son mujeres y 8 son hombres, que representa el 38%. Las edades que oscilan son entre los 14 y 15 años. Hay un caso de ausencia, debido a problemas familiares y de salud. Se trata de un grupo heterogéneo, con diferencias notables en el ritmo de aprendizaje, niveles de participación y comprensión histórica.

CANTIDAD DE ALUMNOS



Gráfica 1: Número de alumnos del 3er año grupo D. **Fuente:** Información obtenida mediante cuestionario, elaboración propia, noviembre 2025.

En términos generales los alumnos, en su mayoría las mujeres, se caracterizan por ser dinámicos, participativas y con disposición al trabajo colaborativo, especialmente en actividades que implican la resolución de problemas o la representación visual de contenidos. Sin embargo, se identificó que presentan dificultades en la organización de ideas, la síntesis de información y la comprensión de temporalidades históricas complejas, lo que influye directamente en su desempeño académico dentro del área de Historia.

El grupo muestra un interés particular por las actividades visuales, como la elaboración de mapas, esquemas, cuadros comparativos y líneas de tiempo, los cuales facilitan la comprensión de los procesos históricos al permitirles visualizar relaciones de causa, consecuencia y cambio. En este sentido, el empleo de organizadores gráficos ha demostrado ser una estrategia especialmente eficaz para favorecer la comprensión y análisis del

conocimiento histórico, ya que los estudiantes se apoyan en representaciones visuales para construir significados y establecer conexiones entre diferentes periodos o procesos.

Durante las primeras sesiones de práctica, se observó que los estudiantes mantienen un nivel de atención adecuado cuando las actividades se combinan con recursos visuales. Sin embargo, tienden a mostrar desinterés ante exposiciones exclusivamente expositivas o teóricas, lo que sugiere la necesidad de emplear metodologías activas centradas en el alumno. Por esta razón, se adoptó una estrategia basada en el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), que favoreció la participación, la reflexión y la aplicación del pensamiento crítico en torno a los temas históricos abordados.

En cuanto al clima grupal, predomina una convivencia positiva y colaborativa, aunque en algunos momentos se presentan distractores derivados de la socialización excesiva por parte de “grupitos” formados en el aula. A pesar de ello, los estudiantes responden favorablemente a las normas de convivencia establecidas y demuestran cierto nivel de respeto hacia el docente y sus compañeros.

1.4 Problemática identificada

A partir del análisis del contexto y de los resultados del diagnóstico inicial, se identificó como problemática principal la limitada capacidad de los alumnos para comprender los procesos históricos de manera significativa, lo cual se manifiesta en diversas dificultades, tales como:

- Escasa habilidad para establecer relaciones de causa y consecuencia.
- Tendencia a memorizar información sin comprenderla.
- Dificultad para organizar ideas de manera estructurada.
- Limitaciones en la expresión escrita y la argumentación.

Estas problemáticas evidencian la necesidad de transformar la práctica docente hacia un enfoque que favorezca la comprensión, el análisis y la reflexión, en lugar de la simple reproducción de contenidos.

1.5 Justificación de la intervención

Ante la problemática identificada, se consideró pertinente diseñar una intervención didáctica centrada en el uso de organizadores gráficos y la toma de apuntes como herramientas para favorecer la construcción del pensamiento histórico.

Estas estrategias permiten a los alumnos organizar la información, establecer relaciones entre conceptos y desarrollar habilidades cognitivas superiores. Asimismo, la incorporación de actividades de escritura contribuye a fortalecer la capacidad de argumentación y reflexión.

La intervención se plantea desde un enfoque formativo, en el cual el docente asume un papel de mediador del aprendizaje, guiando a los alumnos en la construcción del conocimiento. De esta manera, se busca no solo mejorar el desempeño académico, sino también contribuir al desarrollo integral de los estudiantes.

El uso sistemático de organizadores gráficos y apuntes activos puede marcar una diferencia en este sentido. Estas herramientas no solo permiten representar visualmente la información, sino que favorecen la apropiación del conocimiento, el desarrollo de habilidades metacognitivas y la capacidad de síntesis. Cuando los alumnos elaboran sus propios esquemas o toman apuntes reflexivos, están reorganizando activamente el contenido y estableciendo conexiones que facilitan el aprendizaje significativo (Ausubel, 2002; Nova & Gowin, 1988).

Desde el enfoque de investigación-acción y el paradigma crítico, esta propuesta no busca solo observar o describir el problema, sino intervenir directamente en la práctica docente para transformarla, generar evidencias sobre su impacto y reflexionar colectivamente sobre los resultados. El objetivo es construir un aula más participativa y centrada en el aprendizaje significativo, en donde los estudiantes desarrollen competencias del pensamiento histórico, como la explicación, la contextualización y el juicio histórico.

En términos de pertinencia social y educativa, esta investigación pretende responder a la necesidad de formar estudiantes con habilidades para analizar y cuestionar el pasado desde una perspectiva crítica y contextualizada.

Por último, el estudio se validará también por su valor práctico. Al generar evidencias sobre la eficacia de los organizadores gráficos y los apuntes en el aprendizaje de la Historia, este proyecto puede ofrecer orientaciones útiles tanto para docentes en formación como para profesionales en servicio, directivos escolares y diseñadores de materiales didácticos. Se trata de una propuesta que vincule la experiencia de aula, la teoría pedagógica y la investigación educativa en beneficio de una enseñanza de la Historia más significativa y crítica.

La enseñanza de la Historia en el nivel de secundaria enfrenta el desafío de trascender los enfoques tradicionales centrados en la transmisión memorística, hacia metodologías que promuevan la comprensión crítica y el desarrollo de competencias ciudadanas. Arteaga Castillo (2018) señala que, en el contexto mexicano, persisten prácticas de enseñanza que dificultan la apropiación significativa de los contenidos históricos, limitando a los estudiantes a la acumulación de datos aislados. Esta situación impacta no solo en el desempeño académico, sino también en la formación integral de los adolescentes como ciudadanos conscientes de su pasado y su presente.

Desde el plano académico, este informe aportará al campo de la didáctica de la Historia al explorar cómo el uso intencionado de organizadores gráficos y la toma de apuntes puede incidir en el desarrollo de competencias históricas. Integra referentes teóricos relevantes y propone una experiencia pedagógica concreta basada en evidencias, reflexión y mejora continua. A nivel educativo, contribuye a enriquecer las prácticas de aula con estrategias accesibles, adaptables y centradas en el aprendizaje significativo, lo cual resulta valioso para docentes en formación y en servicio.

1.6 Competencias profesionales

La formación docente en la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Historia, establecida en el Plan de Estudios 2022 de la Secretaría de Educación Pública se orienta al desarrollo de competencias profesionales que permiten al futuro docente intervenir de manera pertinente en los contextos educativos, diseñar estrategias didácticas y reflexionar sobre su práctica.

En este sentido, durante el desarrollo de mi práctica se pusieron en juego diversas competencias del perfil de egreso, las cuales se evidencian a partir de las actividades realizadas, la intervención didáctica y el análisis reflexivo de la práctica.

Las competencias puestas en práctica durante mi intervención fueron:

I. Hace intervención educativa mediante el diseño, aplicación y evaluación de estrategias de enseñanza, didácticas, materiales y recursos educativos que consideran a la alumna, al alumno, en el centro del proceso educativo como protagonista de su aprendizaje.

Para ella se aplicaron estrategias didácticas adaptadas a las necesidades del grupo y se evaluaron los aprendizajes mediante instrumentos como el diagnóstico, actividades formativas, examen y reflexión escrita. Todo ello permitió colocar al alumno en el centro del proceso educativo, favoreciendo su participación activa y su papel como sujeto de aprendizaje.

II. Hace investigación, produce saber desde la reflexión de la práctica docente y trabaja comunidades de aprendizaje para innovar continuamente la relación educativa, los procesos de enseñanza y de aprendizaje para contribuir en la mejora del Sistema Educativo Nacional.

Esta competencia se refleja en el propio desarrollo del informe de prácticas, ya que implicó un proceso sistemático de análisis que inició con la aplicación de un diagnóstico, continuó con el diseño e implementación de una intervención y culminó con el análisis de resultados y la reflexión docente.

III. Utiliza conocimientos y metodologías de la historia y su didáctica para hacer transposiciones de acuerdo con las características y contextos del estudiantado a fin de abordar los contenidos curriculares de los planes y programas de estudio vigentes.

Por último, esta competencia se manifestó en la selección, organización y enseñanza de los contenidos históricos abordados durante la intervención, tales como la Segunda Revolución Industrial, la Primera Guerra Mundial y la Revolución Rusa. Para ello, fue necesario adaptar dichos contenidos a un nivel comprensible para los alumnos de secundaria, utilizando estrategias didácticas como organizadores gráficos, explicaciones guiadas, actividades de análisis y ejercicios de escritura.

El desarrollo de estas competencias no fue un proceso automático, sino que se construyó a partir de la experiencia en el aula y la reflexión constante sobre la práctica. Por esto, el informe no solo documenta mi intervención, sino que evidencia mi proceso formativo en el que se articulan la teoría, la práctica y la reflexión crítica.

CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO

2.1 Enseñanza de la historia en educación secundaria

La enseñanza de la historia en la educación secundaria ha transitado de enfoques tradicionales centrados en la memorización de hechos, fechas y personajes, hacia propuestas que buscan desarrollar en los estudiantes habilidades de análisis, interpretación y reflexión sobre el pasado, se encuentra en constante transformación, enfrentando el reto de superar enfoques centrados exclusivamente en la memorización. Arteaga Castillo (2018) plantea que este nivel educativo demanda estrategias pedagógicas que hagan de la Historia un conocimiento vivo, que se relacione con las experiencias y preguntas de los estudiantes. Desde esta perspectiva, la disciplina no debe reducirse a la transmisión de hechos, sino a la comprensión de procesos y estructuras sociales. Este cambio responde a la necesidad de formar sujetos capaces de comprender los procesos históricos y su relación con el presente.

Complementariamente a lo anterior, David Ausubel (2002) propone que el aprendizaje significativo ocurre cuando los nuevos conocimientos se incorporan de manera no arbitraria y sustantiva a la estructura cognitiva previa del estudiante.

Uno de los ejes centrales en la discusión didáctica actual es la relación entre Historia y ciudadanía. Báez (2018) menciona que la enseñanza de la Historia cumple un papel fundamental en la formación ciudadana, pues brinda herramientas para interpretar el pasado, comprender el presente y proyectar el futuro. Esto supone que la labor docente debe promover el desarrollo del pensamiento histórico y crítico, a su vez, la conciencia histórica va dentro este proceso, elementos indispensables para el ejercicio de una ciudadanía activa y responsable.

En la dimensión didáctica y epistemológica de la Historia, Sebastián Plá (2010) señala que enseñar Historia no se reduce a transmitir datos, sino a formar sujetos capaces de construir narrativas históricas significativas. Desde una perspectiva crítica, propone que los estudiantes aprendan a interpretar el pasado reconociendo la diversidad de voces, los conflictos sociales y las relaciones de poder que han moldeado los procesos históricos, lamentablemente, la enseñanza de la Historia en las secundarias no ha sido así en la mayoría de las veces, sino que se basa únicamente en la memorización de los datos que los docentes dan a los alumnos, con el fin de aprobar la materia.

En cuanto a las estrategias de enseñanza, Camargo (2020) destaca el valor de los organizadores gráficos y las narrativas como recursos didácticos que permiten a los estudiantes estructurar la información, establecer relaciones temporales y construir explicaciones históricas coherentes. Dichos instrumentos facilitan que el alumnado visualice los procesos y reconozca conexiones entre eventos, lo que fortalece su comprensión de la Historia como disciplina.

Pagés Blanch (2009) subraya que enseñar Historia implica también enseñar a vivir en democracia, desarrollando en los estudiantes competencias ciudadanas y actitudes críticas frente a las narrativas dominantes. Para el autor, la didáctica de la Historia debe estar en diálogo constante con los retos sociales y culturales del presente, de manera que los estudiantes puedan comprender su papel como sujetos históricos.

En este sentido, Sebastián Plá (2015) señala que la enseñanza de la historia debe orientarse hacia la construcción de sentido, permitiendo a los estudiantes interpretar los acontecimientos históricos más allá de su simple descripción. De igual forma, se reconoce que el

aprendizaje histórico implica comprender relaciones complejas entre distintos factores, lo cual requiere el desarrollo de habilidades cognitivas específicas.

La enseñanza de la historia debe promover habilidades interpretativas y no solo la memorización de datos, ya que “pensar históricamente implica cuestionar las fuentes y construir significados” (Wineburg, 2001).

Desde mi práctica docente, estos planteamientos teóricos cobran sentido al observar que los alumnos requieren acompañamiento constante para desarrollar estas habilidades, lo que confirma la importancia de la mediación docente en el proceso de aprendizaje.

2.2 Pensamiento histórico y conciencia histórica

El pensamiento histórico se refiere a la capacidad de analizar, interpretar y explicar el pasado a partir de evidencias, estableciendo relaciones de causalidad, cambio y continuidad. De acuerdo con Peter Seixas y Morton (2013), el pensamiento histórico implica trabajar con conceptos como la relevancia histórica, la evidencia, la causalidad y la perspectiva histórica.

Por su parte, la conciencia histórica se vincula con la manera en que los sujetos relacionan el pasado con el presente y proyectan el futuro. En este sentido, el aprendizaje de la historia no solo implica conocer hechos, sino comprender su significado en la actualidad.

Estas habilidades permiten a los estudiantes ir más allá de la memorización, desarrollando una comprensión más profunda de los procesos históricos. Sin embargo, su desarrollo requiere de estrategias didácticas específicas que orienten a los alumnos en el análisis de la información.

Estos planteamientos resultan fundamentales para la enseñanza de la historia en secundaria, ya que permiten orientar las estrategias didácticas hacia el desarrollo de habilidades analíticas y reflexivas en los estudiantes.

A partir de mi experiencia en el aula, pude identificar que los alumnos presentan dificultades para establecer relaciones de causa y consecuencia, lo cual limita su comprensión de los procesos históricos. Por ejemplo, al inicio de la intervención, algunos alumnos explicaban los acontecimientos de manera aislada, sin conectar los hechos entre sí.

Considero que el desarrollo del pensamiento histórico debe ser uno de los objetivos centrales en la enseñanza de la historia, ya que permite formar estudiantes críticos y reflexivos. Por esto, las actividades que diseñé, como la elaboración de organizadores gráficos y la escritura de reflexiones, buscaron precisamente fortalecer estas habilidades, aunque también evidenciaron que se requiere un trabajo más prolongado para consolidarlas.

2.3 Aprendizaje significativo

El aprendizaje significativo constituye uno de los fundamentos teóricos de la presente intervención. Según David Ausubel (2002):

El factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averíguese esto y enséñese consecuentemente. El aprendizaje significativo ocurre cuando las nuevas ideas se relacionan de manera sustancial y no arbitraria con aquello que el alumno ya conoce, permitiendo la construcción de estructuras cognitivas más complejas. (Ausubel, 2002, p. 6)

Esta postura de Ausubel resulta relevante dentro de la intervención realizada, ya que evidencia la importancia de recuperar los conocimientos previos de los alumnos antes de introducir nuevos contenidos históricos. En este sentido, el diagnóstico aplicado

permitió reconocer las ideas iniciales del grupo y ajustar las estrategias didácticas para favorecer aprendizajes más significativos.

Asimismo, Díaz Barriga y Hernández (2010) señalan que el aprendizaje significativo requiere estrategias didácticas que permitan al alumno organizar y relacionar la información de manera activa.

Este enfoque destaca la importancia de considerar lo que el estudiante ya sabe como punto de partida para la enseñanza, así como la necesidad de organizar los contenidos de manera lógica y estructurada.

Desde mi perspectiva, el aprendizaje significativo no se logra únicamente presentando información, sino mediante el uso de estrategias que permitan a los alumnos organizar y relacionar los contenidos. En este sentido, el uso de organizadores gráficos resultó ser una herramienta útil, ya que ayudó a los alumnos a estructurar la información, aunque fue necesario acompañar su elaboración para lograr mejores resultados.

2.4 Enfoque sociocultural del aprendizaje

El enfoque sociocultural, propuesto por Lev Vygotsky, plantea que el aprendizaje es un proceso social que se construye a través de la interacción con otros. Según Vygotsky:

Lo que el niño puede hacer hoy con ayuda será capaz de hacerlo por sí mismo mañana. El aprendizaje humano presupone una naturaleza social específica y un proceso mediante el cual los niños acceden a la vida intelectual de aquellos que los rodean (Vygotsky, 1978, p. 87).

Esta perspectiva permite comprender la importancia de la mediación docente durante la intervención. En el caso del grupo, fue necesario acompañar constantemente a los alumnos en la

elaboración de organizadores gráficos y la toma de apuntes, ya que inicialmente presentaban dificultades para realizar estas actividades de manera autónoma.

Este enfoque destaca la importancia de la zona de desarrollo próximo, la cual representa el espacio en el que el alumno puede avanzar con la ayuda de un adulto o de sus compañeros. Esto implica que el aprendizaje no ocurre de manera aislada, sino mediante la guía y el acompañamiento.

Uno de los conceptos clave de esta teoría es la zona de desarrollo próximo (ZDP), entendida como la distancia entre lo que el alumno puede hacer por sí mismo y lo que puede lograr con ayuda. Este planteamiento resalta la importancia de la mediación docente en el proceso de aprendizaje.

En el contexto de mi intervención, este enfoque justifica la necesidad de acompañar a los alumnos en el uso de estrategias como los organizadores gráficos y la toma de apuntes, ya que estas habilidades no se desarrollan de manera espontánea.

Considero que la mediación docente es un elemento clave en el aprendizaje, ya que permite guiar a los alumnos en la construcción del conocimiento. La experiencia en el aula confirmó que no basta con pedir a los alumnos que realicen una actividad, sino que es necesario enseñarles cómo hacerlo.

2.5 ¿Qué es un organizador gráfico?

Los organizadores gráficos son herramientas que permiten representar visualmente la información, facilitando su comprensión y organización. Se utilizan como herramientas pedagógicas que favorecen la comprensión, memorización y comunicación de conceptos

complejos, especialmente en disciplinas que exigen establecer relaciones temporales y causales, como la Historia. Según Moreira (2012), los organizadores visuales ayudan a los estudiantes a construir significados nuevos a partir de los conocimientos previos, al visualizar conexiones entre ideas principales y secundarias.

Diversos autores han demostrado que el uso de organizadores gráficos favorece la comprensión de contenidos complejos, al permitir a los estudiantes visualizar las relaciones entre ideas. En el caso de la enseñanza de la historia, estas herramientas resultan especialmente útiles para identificar causas, consecuencias y procesos de cambio.

No obstante, su efectividad depende de la manera en que son utilizados, ya que requieren de una orientación adecuada para que los alumnos puedan construir representaciones significativas del conocimiento.

2.5.1 Uso de organizadores gráficos en la enseñanza

En el ámbito educativo, su propósito trasciende la simple ilustración o decoración: constituyen instrumentos cognitivos que facilitan el pensamiento analítico, el razonamiento lógico y la organización mental del contenido (Cañas & Novak, 2014). Estos autores, basándose en la teoría del aprendizaje significativo de David Ausubel, sostienen que los organizadores gráficos, como mapas conceptuales, diagramas de flujo, redes semánticas o cuadros comparativos, contribuyen a que el alumno integre nuevos conocimientos en su estructura cognitiva de manera profunda y duradera. Asimismo, Marzano (2001) señala que los organizadores gráficos contribuyen al desarrollo de habilidades cognitivas como la clasificación, la jerarquización y la relación de ideas. Esto los convierte en una estrategia didáctica valiosa para la enseñanza de la historia.

Estudios recientes destacan su potencial didáctico en la enseñanza de la Historia. De acuerdo con Camargo (2015), los organizadores visuales permiten que los estudiantes comprendan procesos históricos complejos al representar relaciones de cambio, continuidad y causalidad entre hechos, contextos y actores. Esta visualización de las conexiones entre sucesos históricos fomenta la conciencia temporal y el pensamiento histórico, competencias centrales en la educación secundaria.

Desde mi perspectiva, los organizadores gráficos son una herramienta eficaz, pero su uso debe ser enseñado de manera explícita. Además, considero que es importante complementar su elaboración con actividades de análisis y reflexión, ya que de lo contrario pueden convertirse en una actividad mecánica sin impacto en el aprendizaje.

2.6 Cómo abordan los Libros de Texto Gratuito (LTG) la enseñanza de Historia y los organizadores visuales (Planes 2011, 2017, NEM)

Los libros de texto gratuitos para secundaria diseñados por CONALITEG incluyen sistemáticamente organizadores visuales como líneas del tiempo, mapas conceptuales, cuadros comparativos y mapas temáticos. Estas herramientas aparecen dentro de actividades prácticas (tareas por parejas o equipos) y como recursos para construir y sintetizar contenidos históricos en el aula. Ejemplos concretos muestran instrucciones para elaborar líneas del tiempo y mapas conceptuales como parte de actividades guiadas.

Los LTG usan los organizadores como recursos de apoyo (ilustrativos y de práctica). Frecuentemente aparecen como parte de ejercicios dirigidos: el libro propone, el docente guía y el alumno construye. Es decir, los organizadores se presentan más como herramienta guiada que como técnica meta cognitiva explícita (rara vez se inserta una formación explícita en cómo

construir mapas conceptuales o apuntes de forma sistemática para mejorar la comprensión). Esto varía según edición y colección.

Mientras que los LTG bajo 2011/2017 integraban organizadores como herramientas de actividad, la NEM tiende a explicitar su uso didáctico (instrucciones, preguntas meta cognitivas y tareas de proyecto) y los inserta con más fuerza en secuencias por proyectos y en el desarrollo de competencias ciudadanas y pensamiento crítico.

El Programa 2011 para Historia pone énfasis en el desarrollo de competencias disciplinares, la comprensión de procesos históricos y el trabajo con fuentes. Busca que el alumno construya explicaciones históricas y habilidades para interpretar información (no sólo memorizar). El documento guía al docente con propósitos, estándares y sugerencias didácticas. (Gobierno de México, 2011).

Por su parte, en la NEM los organizadores no sólo aparecen como actividad, sino que en la plataforma digital y en las colecciones oficiales se desarrollan fichas que explican tipos, usos y preguntas guía para cada organizador gráfico. Esto produce una mayor orientación hacia la enseñanza explícita de la técnica. (Nueva Escuela Mexicana, 2020).

Los planes y programas del año 2011 formaliza competencias disciplinares y orientaciones didácticas; en cambio, la reforma del 2017 articula esas competencias dentro del marco más amplio de Aprendizajes Clave, con mayor énfasis en la articulación curricular, evaluación por evidencias y actividades basadas en problemas o proyectos.

2.7 La toma de apuntes como estrategia de aprendizaje

La toma de apuntes es una estrategia que implica seleccionar, organizar y registrar información relevante durante el proceso de aprendizaje. Esta práctica favorece la comprensión y retención de los contenidos, al involucrar procesos cognitivos como la atención, la síntesis y la organización. De acuerdo con Pozo (2014), esta actividad implica procesos cognitivos complejos, como la identificación de ideas principales y la síntesis de información.

Con base a investigaciones en el campo educativo, la toma de apuntes contribuye a mejorar el aprendizaje cuando se realiza de manera activa y estructurada. No obstante, también se reconoce que los estudiantes requieren orientación para desarrollar esta habilidad, ya que no todos poseen las estrategias necesarias para identificar información relevante.

Uno de los métodos más utilizados es el método Cornell (Anexo 3), el cual propone dividir la hoja en tres secciones: una columna principal para los apuntes, una columna lateral para palabras clave o preguntas, y un espacio inferior destinado a la síntesis de la información. Este método favorece la organización del conocimiento y la revisión posterior del contenido.

En el contexto de mi intervención, la implementación de este método representó un reto, ya que los alumnos no estaban familiarizados con este tipo de estrategias. Fue necesario guiar el proceso de manera gradual, proporcionando ejemplos y acompañamiento constante.

Desde mi perspectiva, la toma de apuntes mediante el método Cornell no solo favorece la organización de la información, sino que también contribuye al desarrollo del pensamiento crítico. En este sentido, la enseñanza explícita de la toma de apuntes se convierte en un elemento clave para favorecer el aprendizaje significativo.

Considero que la toma de apuntes es una herramienta fundamental, pero su enseñanza debe ser progresiva y adaptada a las características del grupo. Por este motivo, es necesario brindar ejemplos y acompañamiento para que los alumnos puedan desarrollar esta habilidad.

2.8 La escritura como herramienta para el aprendizaje

La escritura constituye una herramienta fundamental para la construcción del conocimiento. De acuerdo con Carlino (2013), “escribir en contextos académicos implica elaborar, organizar y transformar el conocimiento”, lo que la convierte en una actividad clave en el proceso de aprendizaje.

En la enseñanza de la historia, la escritura permite a los alumnos expresar sus ideas, argumentar y construir explicaciones sobre los procesos históricos. Asimismo, facilita la reflexión y la reorganización de la información, contribuyendo al desarrollo del pensamiento crítico.

Por esto, la escritura debe ser una práctica constante en el aula, ya que contribuye al desarrollo del pensamiento histórico. Sin embargo, es necesario diseñar actividades que guíen a los alumnos en este proceso, para evitar que se limite a respuestas superficiales.

2.9 El docente reflexivo y la práctica docente

El concepto de docente reflexivo ha sido ampliamente desarrollado por Donald Schön (1992), quien plantea que la práctica profesional no se limita a la aplicación de conocimientos teóricos, sino que implica un proceso constante de reflexión sobre la acción. En este sentido, el docente reflexivo es aquel que analiza su práctica, identifica problemáticas y toma decisiones para mejorar su intervención.

Schön distingue entre la reflexión en la acción y la reflexión sobre la acción. La primera se refiere a la capacidad del docente para tomar decisiones durante el desarrollo de la clase, adaptándose a las relaciones que surgen en el aula. La segunda implica un análisis posterior de la práctica, en el que se valoran los resultados obtenidos y se identifican áreas de mejora.

Desde esta perspectiva, la docencia no puede entenderse como una actividad estática, sino como un proceso dinámico que requiere adaptación constante. Esto resulta especialmente relevante en contextos reales de enseñanza, donde las condiciones del aula no siempre coinciden con lo planeado.

Durante mi intervención, pude poner en práctica este enfoque al enfrentar diversas situaciones que requirieron ajustes en la planeación. Por ejemplo, al observar que los alumnos no comprendían cómo elaborar organizadores gráficos, fue necesario modificar la estrategia e incorporar el modelado docente. De igual forma, la implementación del método Cornell en la toma de apuntes no resultó completamente efectiva, lo que llevó a replantear la forma en que se guiaba esta actividad.

En este sentido, considero que la reflexión docente fue un elemento fundamental para mejorar la intervención, ya que permitió identificar dificultades y tomar decisiones para atenderlas. Coincido con Schön en que la práctica docente no se perfecciona únicamente a través de la teoría, sino mediante la reflexión constante sobre la experiencia.

Asimismo, este proceso de reflexión no solo contribuyó a mejorar la enseñanza, sino también a fortalecer mi formación como docente, al permitirme reconocer mis fortalezas y áreas de oportunidad. Esto evidencia que la práctica reflexiva es un componente esencial en la formación docente, ya que permite construir conocimiento a partir de la experiencia.

También, considero apropiado que el docente reflexivo es aquel que no se limita a cumplir con una planeación, sino que cuestiona, analiza y transforma su práctica en función de las necesidades de sus alumnos. De esta manera, la reflexión se convierte en una herramienta indispensable para el desarrollo profesional y la mejora continua de la enseñanza.

CAPÍTULO III. IMPLEMENTACIÓN DEL DIAGNÓSTICO

3.1 Propósito del diagnóstico

El diagnóstico inicial tuvo como propósito identificar el nivel de conocimientos previos de los alumnos, así como reconocer las principales dificultades en la comprensión de contenidos históricos, con la finalidad de diseñar una intervención didáctica pertinente.

Particularmente, se buscó evaluar:

- La capacidad de los alumnos para identificar causas y consecuencias.
- La comprensión de procesos históricos.
- La habilidad para organizar la información.
- La expresión escrita de ideas históricas.

De esta manera, el diagnóstico no se concibió únicamente como un instrumento de medición, sino como un punto de partida para la toma de decisiones pedagógicas.

La aplicación de este examen diagnóstico con preguntas de procesos históricos, conciencia histórica y elaboración de organizadores gráficos resulta fundamental porque permite reconocer el nivel inicial de los estudiantes en relación con la construcción del conocimiento histórico y las habilidades para organizarlo.

De acuerdo con Joan Pagés Blanch (2009), la enseñanza de la historia en la educación secundaria debe orientarse a la formación de la conciencia histórica, entendida como la capacidad de relacionar pasado, presente y futuro para dar sentido a la experiencia social. En este sentido, preguntas como las que abordan cambios, permanencias o la utilidad del pasado en el presente, permiten explorar hasta qué punto los estudiantes han desarrollado dicha conciencia.

Asimismo, Jesús Alejandro Báez (2018) y Belinda Arteaga Castillo (2018) sostienen que el aprendizaje histórico no puede reducirse a la memorización de fechas o personajes, sino que requiere estrategias didácticas que promuevan la comprensión de procesos históricos. Por eso, el diagnóstico incluye ejercicios de causa y consecuencia, secuencias y comparaciones, que ayudan a identificar cómo los alumnos conciben el tiempo histórico y los procesos de cambio.

Además, Siddharta Camargo (2020) resalta la importancia de los organizadores gráficos y narrativos como herramientas que ayudan a los estudiantes a dar sentido y estructura a la información histórica. Por ello, la inclusión de actividades como la línea del tiempo, el cuadro comparativo y el mapa conceptual no solo permiten diagnosticar su nivel actual, sino que también prepara el terreno para tu intervención pedagógica, cuyo eje es precisamente el uso de estas herramientas.

El diagnóstico a aplicar es pertinente debido a que articula tres ejes clave para este informe: procesos históricos, conciencia histórica y habilidades de organización gráfica, los cuales permiten obtener una visión integral del punto de partida de los estudiantes. Esto hará posible diseñar estrategias de enseñanza más contextualizadas y efectivas, alineadas con las propuestas de estos autores y con tu proyecto de intervención docente.

3.2 Diseño del instrumento diagnóstico

El diagnóstico se realizó mediante un instrumento estructurado (Anexo 4), el cual incluyó reactivos de opción múltiple, relación de columnas y preguntas abiertas orientadas a evaluar la comprensión de procesos históricos, así como la capacidad de organización de la información.

Por ejemplo, uno de los reactivos solicitaba identificar causas de un proceso histórico, mientras que otro requería organizar eventos en orden cronológico, lo cual permitió observar dificultades en la estructuración del conocimiento.

Para la recolección de información se diseñó un instrumento diagnóstico compuesto por tres secciones:

1. **Preguntas de opción múltiple**, orientadas a evaluar conocimientos básicos sobre procesos históricos.
2. **Ejercicios de relación de columnas**, enfocados en identificar asociaciones entre conceptos históricos.
3. **Pregunta abierta**, en la cual los alumnos debían redactar una explicación breve sobre un proceso histórico, permitiendo evaluar su capacidad de expresión escrita.

Las preguntas de opción múltiple estuvieron orientadas a identificar el nivel de reconocimiento de conceptos históricos básicos, mientras que los ejercicios de relación de columnas permitieron evaluar la capacidad de los alumnos para establecer asociaciones entre eventos, personajes y procesos históricos.

Por otra parte, las preguntas abiertas tuvieron un papel fundamental, ya que permitieron analizar la forma en que los alumnos estructuran sus ideas y explican fenómenos históricos. Por ejemplo, uno de los reactivos solicitaba explicar las causas de un conflicto histórico, lo cual permitió observar si los alumnos eran capaces de establecer relaciones causales.

La inclusión de diferentes tipos de reactivos respondió a la necesidad de obtener una visión más completa del desempeño de los alumnos. Como señalan Díaz Barriga y Hernández

(2010), la evaluación debe considerar tanto aspectos cuantitativos como cualitativos para comprender de manera integral el aprendizaje.

Durante la aplicación del instrumento, se observó que algunos alumnos presentaban dificultades para comprender las consignas, lo que también proporcionó información relevante sobre sus habilidades de lectura y comprensión.

Desde mi experiencia, el diseño del instrumento diagnóstico fue un proceso complejo, ya que implicó seleccionar preguntas que realmente permitieran evidenciar las habilidades que se pretendían analizar. Esto me permitió reflexionar sobre la importancia de construir instrumentos de evaluación pertinentes y coherentes con los objetivos de aprendizaje.

3.3 Aplicación del diagnóstico

El diagnóstico se aplicó el día 03 de septiembre del 2025, a un total de 21 alumnos del grupo de tercer grado “D”, en condiciones regulares de aula. Durante la aplicación se observó que algunos estudiantes presentaban dificultades para comprender las instrucciones, así como falta de seguridad al responder.

Asimismo, se identificó que varios alumnos tendían a responder de manera rápida sin reflexionar, lo cual puede estar relacionado con hábitos de estudio poco desarrollados.

3.4 Resultados cuantitativos

Los resultados obtenidos a partir del diagnóstico evidenciaron que la mayoría de los alumnos se ubicaban en niveles bajos de desempeño. De un total de 21 estudiantes, 12 se clasificaron en nivel bajo, 6 en nivel medio y únicamente 3 en nivel alto.

Con el propósito de interpretar los resultados obtenidos en el diagnóstico en el diagnóstico, se establecieron tres niveles de desempeño; bajo, medio y alto. La clasificación se realizó tomando como referencia el porcentaje de logro alcanzado por cada estudiante en los instrumentos aplicados.

Los resultados del diagnóstico se organizaron en tres niveles de desempeño:

Nivel de logro	Número de alumnos	Porcentaje
Bajo	12	57%
Medio	6	29%
Alto	3	14%

Tabla 1: Niveles de logro alcanzados por alumnos del 3er año grupo D. **Fuente:** Información obtenida mediante diagnóstico, elaboración propia, septiembre 2025.

El nivel bajo corresponde a estudiantes que presentan dificultades significativas para identificar, organizar y explicar información histórica. El nivel medio agrupa a aquellos que logran comprender parcialmente los contenidos, aunque aún muestran limitaciones en el análisis y la reflexión. Finalmente, el nivel alto incluye a los estudiantes que demuestran una comprensión adecuada, capacidad de análisis y uso pertinente de conceptos históricos.

Estos datos reflejan una tendencia clara hacia dificultades en la comprensión de los contenidos históricos. El alto porcentaje de alumnos en nivel bajo indica que existe un rezago importante en habilidades como la organización de la información y el análisis de procesos históricos.

Es importante recalcar que estos resultados no deben interpretarse únicamente como una medición del desempeño de los alumnos, sino como un indicador de las necesidades del grupo.

Desde una perspectiva crítica, considero que estos resultados también reflejan prácticas de enseñanza previas centradas en la memorización, lo cual limita el desarrollo del pensamiento histórico. Esto coincide con lo planteado por Seixas (2006), quien señala que la enseñanza tradicional no favorece el análisis ni la interpretación.

Es por esto que, los resultados cuantitativos no solo evidencian el nivel del grupo, sino que también justifican la necesidad de implementar estrategias didácticas que promuevan un aprendizaje más significativo.

3.5 Análisis cualitativo de resultados

Más allá de los porcentajes, el análisis cualitativo permitió identificar patrones importantes en las respuestas de los alumnos.

En las preguntas de opción múltiple, se observó que varios estudiantes seleccionaban respuestas de manera aleatoria o basándose en palabras clave, sin una comprensión real del contenido. Esto evidencia una tendencia a la memorización superficial.

En los ejercicios de relación de columnas, se identificaron errores frecuentes en la asociación de conceptos, lo cual indica dificultades para establecer relaciones entre ideas históricas.

Sin embargo, el aspecto más revelador se encontró en la pregunta abierta: “Piensa en la vida de los jóvenes en el pasado (por ejemplo, hace 100 años). ¿Qué cosas crees que han cambiado y cuáles se han mantenido hasta la actualidad?”. En este apartado, la mayoría de los alumnos presentó dificultades para estructurar sus respuestas, utilizando frases incompletas o ideas poco claras. Desde un enfoque cualitativo, se observó que las respuestas de los alumnos

tendían a ser descriptivas y fragmentadas. Por ejemplo, algunos estudiantes mencionaban hechos aislados sin establecer relaciones de causa y consecuencia, lo que evidencia una comprensión limitada del proceso histórico. Algunos alumnos escribieron respuestas como:

“no tenían celulares, no habia internet etc”

Este tipo de respuesta refleja una comprensión limitada y una falta de precisión en el uso del lenguaje histórico.

En contraste, un número reducido de alumnos logró elaborar respuestas más estructuradas, aunque aún con limitaciones, como:

“ahora a cambiado que hay tecnología y lo que se sigue manteniendo es las cosechas”

Aunque esta respuesta presenta avances, sigue siendo general y carece de profundidad.

3.6 Interpretación del diagnóstico

La interpretación de los resultados permitió comprender que las dificultades de los alumnos no se limitaban al desconocimiento de contenidos, sino que estaban relacionadas con la falta de herramientas para organizar y analizar la información.

En este sentido, el diagnóstico evidenció que los alumnos no contaban con estrategias de aprendizaje que les permitieran estructurar sus ideas. Esto justificó la implementación de organizadores gráficos como una herramienta para favorecer la comprensión.

Asimismo, la dificultad en la expresión escrita mostró la necesidad de trabajar la escritura como parte del aprendizaje de la historia. Como señala Carlino (2013), escribir permite organizar el pensamiento, por lo que su desarrollo es fundamental.

Desde la perspectiva del enfoque sociocultural, estas dificultades pueden entenderse como una falta de mediación en el proceso de aprendizaje. Según Vygotsky (1978), el aprendizaje requiere acompañamiento, lo cual no siempre había estado presente.

Los resultados obtenidos permiten identificar que los alumnos presentan dificultades en tres aspectos principales:

1. Comprensión histórica:

Existe una limitada capacidad para entender los procesos históricos de manera integral, lo que se traduce en explicaciones superficiales.

2. Organización de la información:

Los alumnos no cuentan con estrategias claras para estructurar el conocimiento, lo que dificulta la comprensión de los contenidos.

3. Expresión escrita:

Se observa una baja capacidad para redactar ideas de manera coherente y argumentada.

Estos hallazgos coinciden con lo planteado por David Ausubel, quien destaca la importancia de contar con estructuras cognitivas organizadas para lograr un aprendizaje significativo. En este caso, la ausencia de dichas estructuras dificulta la comprensión.

3.7 Implicaciones para la intervención

A partir del diagnóstico, se identificó la necesidad de implementar estrategias que permitieran:

- Favorecer la organización de la información.
- Promover la comprensión de relaciones causales.

- Fortalecer la expresión escrita.
- Desarrollar habilidades de pensamiento histórico.

En este sentido, se decidió incorporar el uso de organizadores gráficos y la toma de apuntes como herramientas centrales de la intervención, así como actividades de escritura que permitieran a los alumnos expresar sus ideas y reflexionar sobre los contenidos.

De esta manera, el diagnóstico no solo permitió identificar problemáticas, sino también orientar el diseño de una propuesta didáctica pertinente y contextualizada.

3.8 Plan de acción

Durante la jornada de prácticas llevada a cabo del 6 al 24 de octubre, implementé diversas estrategias didácticas centradas en el uso de organizadores visuales como medio para fortalecer la comprensión histórica de los estudiantes de tercer grado de secundaria. Estas estrategias se vincularon con la metodología del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) y con los ejes articuladores de pensamiento crítico y apropiación de las culturas a través de la lectura y la escritura, propuestos en la Nueva Escuela Mexicana (NEM).

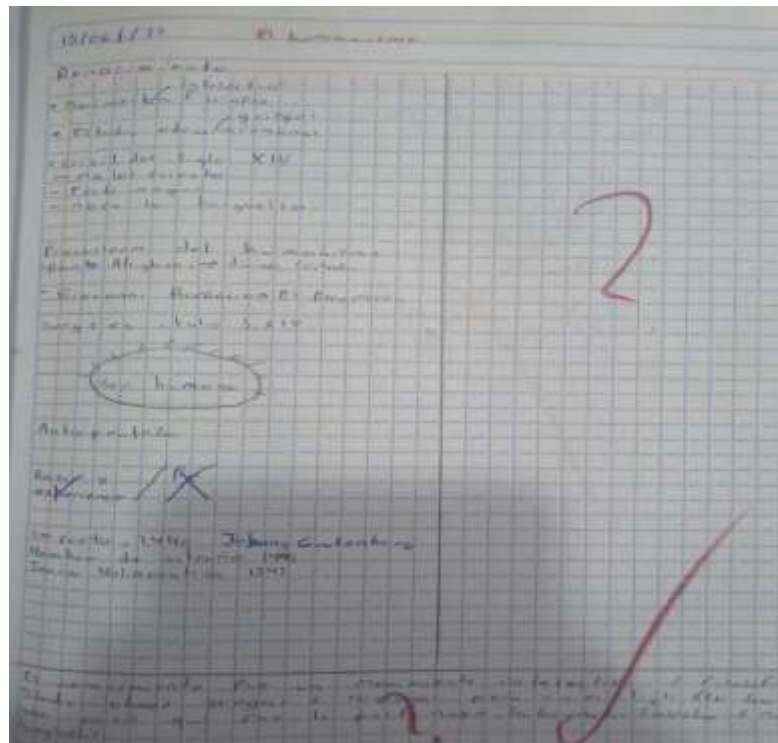
Intervención	Periodo	Eje de acción	Descripción de la sesión	Instrumentos de apoyo	Evidencias esperadas
1. Diagnóstico inicial y observación guiada	6–10 de octubre	Identificación del problema y planeación de estrategias	Aplicación de diagnóstico inicial sobre hábitos de estudio y uso de organizadores gráficos. Observación directa del grupo.	Cuestionario diagnóstico, notas de observación, diario de campo.	Diagnóstico de necesidades del grupo; registro de prácticas actuales de toma de apuntes y comprensión histórica.
2. Uso del mapa	14–18 de octubre	Desarrollo de habilidades de	Sesión sobre la Edad Media;	Ejemplo proyectado,	Mapas conceptuales

conceptual y el cuadro comparativo para organizar el conocimiento histórico		organización y jerarquización de la información	los alumnos se organizan y reciben la consigna de elaborar un cuadro comparativo o mapa conceptual que el docente repartirá a cada uno, que contraste el feudalismo y el Humanismo en aspectos como organización social, valores, cultura y educación.	fichas de conceptos, hojas de trabajo.	elaborados, comentarios reflexivos y autoevaluación.
3. Guía de apuntes estructurados y resumen visual	21–24 de octubre	Promoción de la toma de apuntes reflexiva y ordenada	Durante la lectura del tema “El Humanismo y los Estados Modernos”, el docente enseña una técnica de apuntes tipo 'Cornell'.	Guía de apuntes Cornell, texto histórico breve, proyección o lectura guiada.	Apuntes estructurados revisados y portafolio individual con ejemplos.

Tabla 2: Estructura del plan de acción realizado del 6 de octubre del 2025 al 24 de octubre del 2025. Elaboración propia.

En general, las actividades planificadas entre las que se incluyeron mapas mentales, cuadros comparativos, líneas del tiempo y esquemas de llaves que, al inicio dieron resultados limitados; posteriormente mejoraron en las siguientes intervenciones. Los estudiantes mostraron poco de interés en las dinámicas visuales, especialmente debido a que la mayoría de las clases, a pesar de prestar atención durante las explicaciones y aclarar las dudas que surgían en el transcurso de la sesión, los alumnos no realizaban las actividades y mucho menos las terminaban

Asimismo, al aplicar la estrategia de toma de apuntes mediante el método Cornell, los resultados no fueron satisfactorios. Aunque se explicó la estructura (división de la hoja en secciones para notas, ideas clave y resumen), varios estudiantes mostraron dificultades para sintetizar información y organizar sus ideas de manera jerárquica. En la práctica, el método resultó demasiado estructurado para su nivel de desarrollo académico, lo que provocó que algunos alumnos se centraran más en llenar el formato que en comprender el contenido.



39

En la primera evidencia se identifica un uso incipiente del método. Aunque el estudiante intenta dividir el espacio de la hoja en dos secciones, todavía no existe una apropiación clara de la estructura del formato ni de la función específica de cada apartado.

Uno de los elementos más notorios es la escasa organización visual de la información. El contenido aparece fragmentado, con ideas aisladas y poco desarrollo conceptual. Se observan palabras clave como “pensamiento”, “gobierno español”, “siglo XIV” o “ser humano”, pero sin conexiones explícitas entre ellas ni una explicación suficiente de su relevancia histórica.

Asimismo, el apartado destinado al resumen o reflexión presenta dificultades importantes. En el método Cornell, esta sección tiene la finalidad de sintetizar los aprendizajes centrales de la sesión; sin embargo, en esta primera aproximación el alumno parece limitarse a registrar datos dispersos, lo que indica que aún no logra distinguir entre información esencial y secundaria.

Otro aspecto relevante es la presencia de múltiples marcas de corrección y signos de interrogación por parte del docente. Esto evidencia que el estudiante todavía enfrentaba dificultades para comprender las expectativas de la actividad, así como para estructurar adecuadamente sus apuntes.

Aunque el producto inicial presenta limitaciones, también resulta importante reconocer un aspecto positivo: el estudiante ya muestra un primer intento por registrar información de manera organizada, lo cual representa un punto de partida significativo dentro del proceso de mejora.

Esta experiencia permitió identificar áreas de mejora. Se evidenció la necesidad de adaptar la estrategia de Cornell a una versión más guiada o visual, incorporando ejemplos de cómo registrar ideas principales mediante símbolos, flechas o diagramas simples.

En términos generales, esta jornada de prácticas permitió confirmar que los organizadores visuales son herramientas eficaces para fomentar la comprensión y el pensamiento crítico en la enseñanza de la historia, pero si el contexto del grupo es favorable y los alumnos se vean interesados en las actividades. El método Cornell, por su parte, requiere mayor adaptación didáctica y seguimiento para que los estudiantes puedan apropiarse de él gradualmente.

Estas estrategias se alinearon con los propósitos del campo formativo de Historia y bajo la metodología de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), así como con los ejes articuladores de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), principalmente el de pensamiento crítico.

Las actividades diseñadas, entre ellas líneas del tiempo, mapas mentales, esquemas de doble entrada, cuadros comparativos y resúmenes visuales, resultaron altamente efectivas. Los estudiantes mostraron interés, participación y comprensión progresiva de los contenidos, especialmente al abordar temas como el feudalismo, el humanismo y la expansión del islam. El uso de organizadores visuales les permitió identificar relaciones de cambio, continuidad y ruptura, además de mejorar su capacidad para explicar procesos históricos desde una perspectiva crítica y temporalmente estructurada.

Asimismo, se observó que esta práctica favoreció la autonomía y la autorregulación del aprendizaje, ya que los alumnos comenzaron a seleccionar información relevante sin depender completamente del docente. La combinación de organizadores visuales y toma de apuntes generó un proceso de aprendizaje más activo, donde los estudiantes no solo memorizaban datos, sino que los interpretaron, clasificaron y representaron gráficamente.

En general, las estrategias implementadas cumplieron con los propósitos didácticos establecidos, ya que promovieron una comprensión más profunda y reflexiva de los procesos

históricos, fortalecieron la organización del pensamiento y fomentaron el uso de herramientas de estudio

3.9 Elementos de mejora

A partir del análisis de los resultados obtenidos durante la implementación de la planeación didáctica en el grupo de tercer grado de educación secundaria, se identificaron algunos elementos de mejora orientados al fortalecimiento de las prácticas docentes en las siguientes intervenciones. Estos elementos surgen del procesamiento de los datos observados en el aula, de la retroalimentación de los estudiantes y de la reflexión profesional derivada del ejercicio pedagógico.

En términos generales, las estrategias aplicadas, particularmente aquellas vinculadas con el uso de organizadores visuales y la toma de apuntes estructurada, demostraron ser efectivas para favorecer la comprensión de los procesos históricos y promover una participación activa por parte del alumnado. No obstante, el análisis de los resultados evidencia la necesidad de introducir ajustes metodológicos y didácticos que optimicen la funcionalidad de dichas estrategias y fortalezcan su impacto en el aprendizaje histórico.

En primer lugar, se observó que los organizadores visuales (mapas conceptuales, cuadros comparativos, esquemas cronológicos y líneas de tiempo) permitieron que los estudiantes identificaran relaciones de causalidad y de cambio y continuidad entre los distintos procesos históricos abordados. Sin embargo, alumnos tendieron a limitar su uso a la representación gráfica, sin desarrollar una interpretación más profunda de la información. Por ello, se considera pertinente incorporar momentos de análisis reflexivo posterior a la elaboración de los organizadores, en los cuales los alumnos expliquen, discutan o redacten breves conclusiones

acerca de los significados y conexiones identificadas. Esta medida permitirá transitar de la memorización descriptiva a una comprensión analítica y crítica de los contenidos, en coherencia con los postulados de Camargo (2020), quien concibe los organizadores gráficos como mediadores del pensamiento histórico.

En segundo término, el método Cornell de toma de apuntes funcionó adecuadamente como recurso de apoyo para el registro de información, aunque su implementación presentó ciertas dificultades en cuanto a la selección de ideas clave y la elaboración de resúmenes. Esto sugiere la necesidad de que el docente modele explícitamente el proceso de construcción de apuntes, guiando a los alumnos en la identificación de conceptos relevantes, la formulación de preguntas y la redacción de síntesis. De acuerdo con Díaz-Barriga (2014), la enseñanza de estrategias metacognitivas debe ser intencional y gradual, de manera que los estudiantes desarrollen autonomía y capacidad crítica al procesar la información. Por tanto, se propone reforzar el acompañamiento docente en las etapas iniciales de la aplicación del método, permitiendo posteriormente una mayor independencia en su uso.

Asimismo, se constató que las actividades en las que los alumnos vincularon los procesos históricos con situaciones contemporáneas generaron un mayor nivel de interés, motivación y participación. Este hallazgo reafirma la pertinencia de incorporar en las próximas intervenciones situaciones problemáticas contextualizadas, que promuevan la reflexión crítica y la construcción de sentido histórico. Dicho enfoque coincide con los principios de la Nueva Escuela Mexicana (SEP, 2022), la cual enfatiza la formación de sujetos críticos capaces de interpretar la realidad social a partir del conocimiento histórico.

Se sugiere fortalecer la evaluación formativa mediante la incorporación de rúbricas compartidas y procesos de autoevaluación, que fomenten la reflexión del alumnado sobre sus

avances y dificultades. Esta práctica contribuirá a que los estudiantes reconozcan su propio proceso de aprendizaje, asuman responsabilidades y desarrollen una conciencia metacognitiva sobre su desempeño académico.

CAPÍTULO IV. DISEÑO DE LA INTERVENCIÓN

4.1 Fundamentación de la intervención

La intervención didáctica diseñada para este proceso se fundamenta en la necesidad de atender las dificultades identificadas en el diagnóstico, particularmente aquellas relacionadas con la organización de la información, la comprensión de procesos históricos y la expresión escrita. A partir de estos hallazgos, se planteó la implementación de estrategias que permitieran desarrollar habilidades cognitivas y no únicamente la adquisición de contenidos.

En este sentido, la intervención se sustentó en el enfoque del aprendizaje significativo propuesto por Ausubel (2002), quien señala que el aprendizaje ocurre cuando los nuevos conocimientos se relacionan con los saberes previos del alumno. Bajo esta perspectiva, las actividades fueron diseñadas para favorecer la conexión entre conceptos históricos, evitando la memorización aislada.

Asimismo, se consideró el enfoque sociocultural de Vygotsky (1978), el cual destaca la importancia de la mediación docente en el proceso de aprendizaje. Durante la intervención, el docente no se limitó a transmitir información, sino que acompañó a los alumnos en la construcción de sus conocimientos mediante el uso de ejemplos, explicaciones guiadas y retroalimentación constante.

Por otro lado, la propuesta también se vincula con el desarrollo del pensamiento histórico, entendido como la capacidad de analizar, interpretar y reflexionar sobre el pasado. Según Seixas (2006), estas habilidades no se desarrollan de manera espontánea, sino que requieren estrategias específicas, lo cual justifica la implementación de organizadores gráficos y actividades de análisis.

Desde mi perspectiva como docente en formación, esta fundamentación permitió comprender que enseñar historia implica diseñar experiencias de aprendizaje que favorezcan la comprensión profunda de los procesos históricos. No basta con presentar información; es necesario estructurarla de manera que los alumnos puedan interpretarla y darle sentido.

La intervención se enmarca dentro del enfoque de investigación-acción, lo cual implicó que las estrategias no fueran estáticas, sino que se ajustaran a partir de la observación y reflexión constante sobre la práctica docente.

4.2 Propósito de la intervención

El propósito general de la intervención fue favorecer el desarrollo de la conciencia histórica en los alumnos de tercer grado de secundaria mediante el uso de organizadores gráficos y la toma de apuntes como herramientas para la organización del conocimiento.

De manera específica, se buscó que los alumnos fueran capaces de identificar ideas principales, establecer relaciones de causa y consecuencia, organizar información histórica de manera estructurada y expresar sus ideas de forma escrita.

Este propósito se definió a partir de los resultados del diagnóstico, en el que se identificó que los alumnos presentaban dificultades significativas en estas áreas. En este sentido, la intervención no se centró únicamente en la enseñanza de contenidos, sino en el desarrollo de habilidades cognitivas.

Asimismo, el fin de la intervención se relaciona con el desarrollo del pensamiento crítico, ya que se buscó que los alumnos no solo comprendieran los hechos históricos, sino que fueran capaces de analizarlos y reflexionar sobre ellos.

Para mi, establecer un objetivo claro me permitió orientar las actividades y evitar que la intervención se convirtiera en una serie de ejercicios aislados. Cada actividad tuvo un sentido dentro del proceso de aprendizaje.

Considero que el propósito de la intervención fue coherente con las necesidades del grupo y con los objetivos del plan de estudios, lo cual permitió dar sentido al proceso de enseñanza-aprendizaje.

4.3 Enfoque metodológico de la intervención

La intervención se desarrolló a partir de la implementación de estrategias didácticas orientadas a fortalecer la comprensión histórica de los estudiantes mediante el uso de organizadores gráficos y la toma de apuntes. Para ello, se empleó la metodología de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), la cual permitió situar a los alumnos frente a situaciones problemáticas relacionadas con los contenidos históricos. A partir de estas situaciones, los estudiantes analizaron información, formularon explicaciones, establecieron relaciones causales y construyeron productos académicos que favorecieron el desarrollo del pensamiento histórico y la conciencia histórica.

En este caso, el producto final consistió en la elaboración de una infografía en parejas sobre la Segunda Revolución Industrial, en la cual los alumnos debían sintetizar información relevante, identificar causas, consecuencias e impactos en la sociedad, así como organizar visualmente los contenidos.

El uso de la infografía como producto final respondió a la necesidad de fortalecer la capacidad de síntesis y organización de la información, habilidades que, como se identificó en el diagnóstico, representaban una dificultad significativa en el grupo. Según Díaz Barriga y

Hernández (2010), este tipo de estrategias favorecen el aprendizaje significativo al implicar la reorganización activa del conocimiento.

Durante el desarrollo del proyecto, los alumnos tuvieron que seleccionar información, jerarquizar ideas y representarlas de manera visual, lo cual implicó un proceso cognitivo más complejo que la simple memorización. Esto permitió avanzar hacia el desarrollo del pensamiento histórico. Además, en el transcurso de la implementación del proyecto, se observó que los alumnos mostraron mayor interés y participación, ya que tenían un objetivo concreto y un producto que construir. Esto generó mayor compromiso con las actividades.

Asimismo, la infografía fomentó el trabajo colaborativo, ya que los alumnos se organizaron en equipos para distribuir tareas, discutir contenidos y tomar decisiones sobre la presentación de la información.

Esta estrategia resultó pertinente, ya que permitió integrar contenidos y habilidades, además de generar mayor motivación en los alumnos.

4.4 Estrategias didácticas implementadas

La intervención se desarrolló en dos ciclos pedagógicos complementarios. Durante el primer ciclo (octubre-diciembre de 2025) se implementaron las primeras actividades orientadas al reconocimiento y uso inicial de organizadores gráficos y estrategias de toma de apuntes.

Posteriormente, en un segundo ciclo (enero-febrero de 2026), se profundizó en el empleo de estas herramientas mediante actividades de mayor complejidad cognitiva, lo que permitió observar la evolución de los estudiantes y recopilar evidencias comparativas para el análisis de resultados.

Durante la intervención se implementaron diversas estrategias didácticas, siendo las principales el uso de organizadores gráficos, la toma de apuntes y la escritura reflexiva.

Los organizadores gráficos se utilizaron como herramienta para estructurar la información. Los alumnos elaboraron mapas conceptuales, cuadros comparativos y líneas del tiempo, lo cual les permitió visualizar relaciones entre conceptos.



Fotografía 2: Organizador visual sobre los movimientos históricos. Elaboración: Trabajo realizado por alumnos de 3ro "D", 2025.

En esta primera evidencia se observa un trabajo cuyo propósito es clasificar información relacionada con independencias y revoluciones históricas, estableciendo divisiones entre América Latina, Estados Unidos, Revolución Francesa e Industrial.

Un aspecto positivo del trabajo es que el estudiante logra identificar categorías principales, organizando la información mediante subtítulos y apartados diferenciados. Esto representa un primer acercamiento a la jerarquización del conocimiento, ya que el alumno distingue entre causas y consecuencias de los procesos históricos.

La estructura presenta una intención clara de organización lógica: primero se establecen los movimientos históricos y posteriormente se subdividen por tipo de acontecimiento y elementos explicativos. Esto refleja un esfuerzo por clasificar la información histórica y no únicamente copiarla de manera lineal.

Sin embargo, desde una perspectiva técnica, el trabajo aún presenta limitaciones importantes para ser considerado plenamente un mapa conceptual. Para Novak y Cañas (2008), un mapa conceptual debe construirse mediante conceptos relacionados a través de palabras enlace, formando proposiciones con sentido. En estas primeras evidencias predominan listas de información, sin relaciones explícitas entre conceptos.

Por ejemplo, el alumno menciona causas como:

- “desigualdad social”
- “impuestos altos”
- “influencia ilustrada”

Pero no explica cómo estos factores se vinculan causalmente con los movimientos de independencia o revolución. Esto sugiere que aún predomina un aprendizaje descriptivo más que explicativo.

Asimismo, se observa una tendencia hacia la acumulación de información breve, sin profundización conceptual. Aunque el estudiante logra recuperar datos relevantes, todavía existe dificultad para sintetizar y establecer relaciones históricas más complejas.

Por otro lado, la toma de apuntes se planteó inicialmente mediante el método Cornell; sin embargo, y como se mencionó anteriormente, fue necesario adaptarlo debido a las dificultades del grupo, enfocándose en la identificación de ideas principales. La escritura reflexiva se utilizó como estrategia para evaluar la comprensión de los alumnos. A través de textos escritos, los estudiantes expresaron su interpretación de los temas abordados.

Frida Díaz Barriga y Gerardo Hernández (2010) afirman que las estrategias docentes son procedimientos que el agente de enseñanza utiliza de forma flexible y reflexiva para promover aprendizajes significativos, implicando acciones deliberadas orientadas al logro de objetivos educativos específicos.

Esta postura fundamenta la selección de estrategias implementadas en la intervención, particularmente el uso de organizadores gráficos y la toma de apuntes, ya que ambas buscaron favorecer procesos de comprensión y organización del conocimiento histórico.

Estas estrategias se seleccionaron con base en su potencial para favorecer el aprendizaje significativo. Para Ausubel (2002), la organización de la información es clave para la

comprensión. La combinación de estas estrategias permitió atender diferentes estilos de aprendizaje y promover una participación más activa.

4.5 Secuencia de la intervención

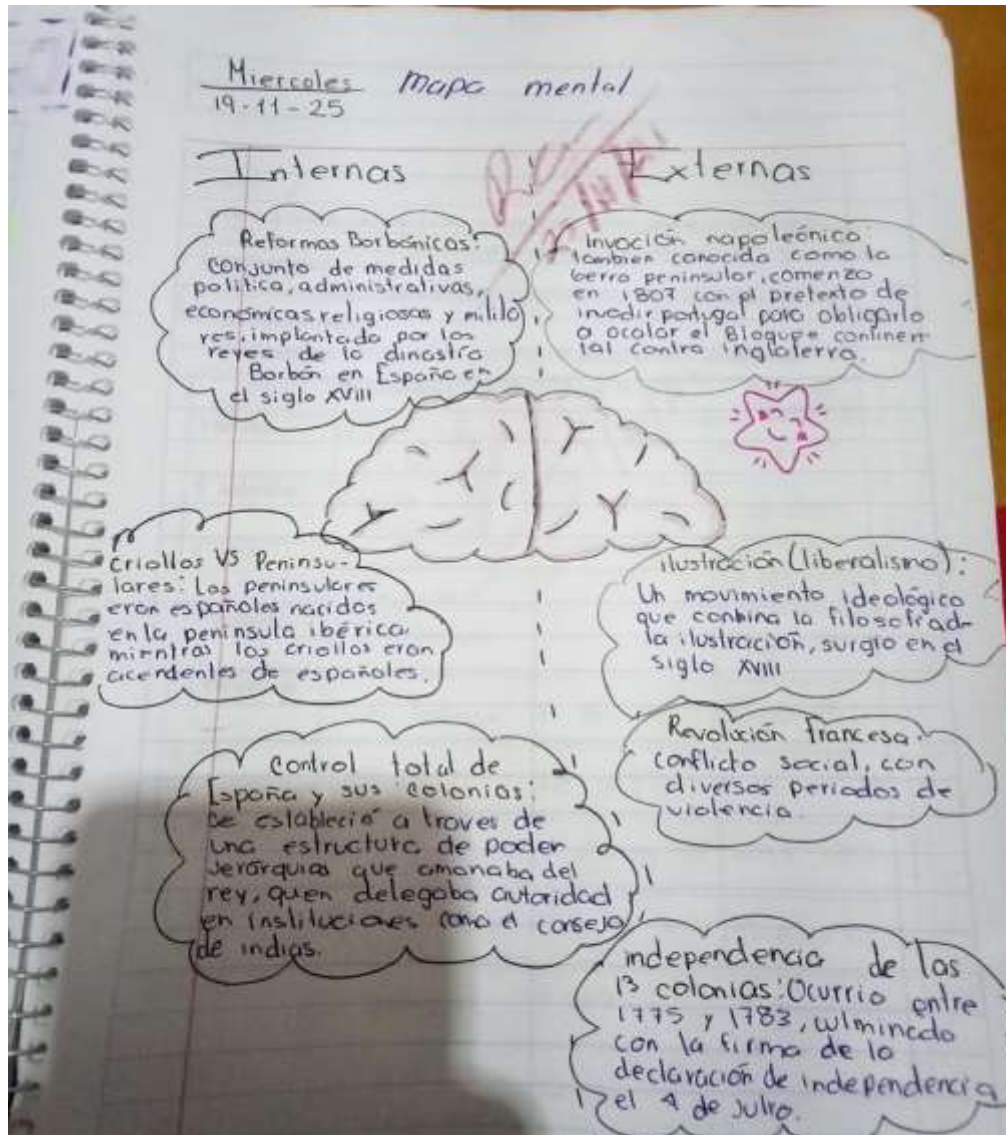
La intervención didáctica se organizó a partir de una secuencia estructurada que permitió articular de manera progresiva los contenidos, las estrategias de aprendizaje y el desarrollo del proyecto final, el cual consistió en la elaboración de una infografía sobre la Segunda Revolución Industrial. Esta secuencia respondió a la necesidad de guiar a los alumnos en la construcción del conocimiento, partiendo de sus ideas previas hasta la integración de aprendizajes más complejos.

En un primer momento, correspondiente al inicio de la intervención, se realizaron actividades de activación de conocimientos previos mediante preguntas generadoras y ejercicios diagnósticos. Estas actividades permitieron identificar las concepciones de los alumnos sobre los temas históricos, así como sus dificultades en la organización de la información. Este momento resultó fundamental para ajustar las estrategias didácticas, en concordancia con lo planteado por Ausubel (2002), quien señala la importancia de partir de los conocimientos previos para lograr aprendizajes significativos.

Posteriormente, en el desarrollo de las sesiones, se abordaron los contenidos relacionados con la Segunda Revolución Industrial, así como otros procesos históricos vinculados, mediante explicaciones guiadas, análisis de información y actividades prácticas. Durante este proceso, se implementaron estrategias como el uso de organizadores gráficos y la toma de apuntes, con el propósito de fortalecer la comprensión y estructuración del conocimiento.

En la evidencia se aprecia un intento más cercano a un mapa mental, centrado en las causas internas y externas de los procesos independentistas.

Uno de los principales avances observables es la existencia de un concepto organizador central, representado visualmente mediante el dibujo de un cerebro, del cual emergen ideas relacionadas con factores internos y externos. Esto muestra una comprensión inicial de la lógica radial propia de los mapas mentales.



Fotografía 3: Organizador visual sobre causas de los movimientos independentistas. Elaboración: Trabajo realizado por alumnos de 3ro "D", 2025.

A diferencia de la primera evidencia, aquí existe una intención mayor de agrupar información por bloques temáticos, diferenciando causas internas y externas de manera más clara. Esto favorece la organización conceptual y permite visualizar relaciones históricas básicas.

El estudiante incorpora conceptos relevantes como: reformas borbónicas, criollos vs peninsulares, ilustración, revolución francesa, Independencia de las Trece Colonias e invasión napoleónica.

Esto evidencia una recuperación adecuada de contenidos históricos relevantes para explicar los movimientos independentistas.

Sin embargo, también se identifican limitaciones metodológicas importantes. Según Buzan (2013), los mapas mentales deben privilegiar palabras clave, imágenes, asociaciones y síntesis visual, mientras que en esta evidencia predominan textos largos escritos dentro de recuadros.

En lugar de sintetizar ideas mediante conceptos clave, el alumno reproduce definiciones relativamente extensas, lo que indica que aún persiste una lógica cercana al resumen tradicional más que a la organización visual de ideas.

Además, la estructura visual todavía es limitada: las conexiones entre conceptos son implícitas y no totalmente visibles, por lo que el organizador pierde parte de su potencial para favorecer asociaciones cognitivas rápidas.

De manera paralela, se inició el trabajo del proyecto, en el cual los alumnos comenzaron a recopilar información, seleccionar ideas principales y organizar los contenidos que integrarían en su infografía. Este proceso implicó una participación activa por parte de los estudiantes, quienes debieron tomar decisiones sobre la información más relevante y la forma de presentarla.

En las sesiones intermedias, se dio continuidad al desarrollo de la infografía, brindando orientación constante por parte del docente. Se realizaron revisiones parciales del trabajo, lo que

permitió identificar errores, aclarar dudas y mejorar la calidad de los productos. Asimismo, se promovió el trabajo colaborativo, aunque fue necesario intervenir para asegurar una participación equitativa dentro de los equipos.

Como parte de la secuencia, también se incorporó la elaboración de un examen escrito basado en la redacción de una reflexión sobre los temas de independencias y revoluciones del siglo XVIII. Esta actividad permitió evaluar el desarrollo del pensamiento crítico y la capacidad de análisis histórico, complementando el trabajo realizado en el proyecto.

En el cierre de la intervención, los alumnos concluyeron sus infografías y las presentaron ante el grupo, lo que permitió compartir conocimientos y reforzar los aprendizajes adquiridos. Además, se llevaron a cabo actividades de reflexión en las que los estudiantes expresaron lo aprendido y reconocieron las dificultades enfrentadas durante el proceso.

Por esto, la secuencia de la intervención permitió articular de manera coherente los contenidos, las estrategias y la evaluación, favoreciendo un aprendizaje más significativo. No obstante, también se identificó que algunas actividades requirieron mayor tiempo del previsto, lo que sugiere la necesidad de ajustar la planeación en futuras intervenciones.

4.6 Evaluación de la intervención

La evaluación de la intervención se concibió como un proceso continuo e integral, orientado no solo a medir resultados finales, sino también a dar seguimiento al aprendizaje de los alumnos a lo largo de las sesiones. En este sentido, se adoptó un enfoque formativo que permitió identificar avances, dificultades y áreas de oportunidad durante todo el proceso.

Para valorar los aprendizajes alcanzados durante la intervención pedagógica se implementaron distintos instrumentos de evaluación con la finalidad de obtener evidencias cuantitativas y cualitativas sobre el desarrollo de habilidades relacionadas con el pensamiento histórico, el pensamiento crítico y la organización de la información. La evaluación no se centró exclusivamente en la memorización de contenidos, sino en la capacidad del alumnado para comprender, analizar, representar y reflexionar sobre los procesos históricos estudiados.

En primer lugar, se diseñó una rúbrica analítica para organizadores gráficos (Anexo 5), aplicada en actividades como mapas conceptuales, mapas mentales, diagramas causa-consecuencia y toma de apuntes mediante el método Cornell. Este instrumento permitió valorar dimensiones como la organización jerárquica de la información, el uso de conceptos históricos, la claridad visual, la relación entre ideas y la capacidad de síntesis. Su implementación fue pertinente porque posibilitó observar avances progresivos en la forma en que el alumnado estructuraba el conocimiento histórico y representaba visualmente relaciones causales y conceptuales.

Asimismo, se empleó una rúbrica para evaluar el examen escrito de pensamiento crítico y conciencia histórica (Anexo 6), aplicada al finalizar la intervención. Este instrumento se orientó a valorar la capacidad del alumnado para interpretar acontecimientos históricos, reconocer causas y consecuencias, emitir juicios argumentados, establecer comparaciones y desarrollar reflexiones personales sobre los contenidos trabajados. La evaluación se fundamentó en niveles cognitivos inspirados en la taxonomía revisada de Bloom (Anderson & Krathwohl, 2001), privilegiando procesos de comprensión, análisis y reflexión crítica por encima de la simple reproducción de información.

Finalmente, se implementó una rúbrica para evaluar la infografía sobre la Segunda Revolución Industrial (Anexo 7), considerada como el producto integrador de la intervención. Esta herramienta permitió valorar tanto el dominio conceptual de los contenidos históricos como la capacidad de síntesis, creatividad, organización visual y comunicación gráfica de la información. La infografía constituyó una evidencia relevante del aprendizaje, ya que implicó seleccionar información significativa, jerarquizarla y presentarla de forma comprensible.

La utilización de diversos instrumentos de evaluación permitió triangular evidencias de aprendizaje y construir un análisis más integral de los resultados obtenidos, fortaleciendo el carácter reflexivo de la investigación-acción desarrollada.

Por otro lado, la escritura reflexiva tuvo un papel importante dentro de la evaluación, ya que permitió analizar la comprensión de los alumnos más allá de respuestas cerradas. A través de sus textos, fue posible identificar avances en la forma en que explicaban los procesos históricos y establecían relaciones causales.

De acuerdo con Díaz Barriga y Hernández (2010), la evaluación debe ser coherente con los objetivos de aprendizaje y centrarse en el proceso, no solo en el resultado. En este sentido, la evaluación implementada permitió observar no solo qué aprendieron los alumnos, sino cómo lo hicieron.

Desde mi experiencia como docente en formación, este proceso de evaluación me permitió comprender que evaluar no es únicamente asignar una calificación, sino interpretar evidencias para mejorar la práctica docente. A partir de los resultados, fue posible identificar qué estrategias funcionaron mejor y cuáles requieren ajustes. Considero que la evaluación de la intervención fue pertinente y coherente con los propósitos planteados; sin embargo, también

evidenció la necesidad de diversificar aún más los instrumentos y dedicar mayor tiempo a la retroalimentación, ya que este aspecto es fundamental para consolidar el aprendizaje.

CAPÍTULO V. DESARROLLO DE LA INTERVENCIÓN

5.1 Descripción general de la implementación

Las actividades se desarrollaron conforme a la planeación establecida; sin embargo, como es característico en la práctica docente, fue necesario realizar diversos ajustes en función de las condiciones reales del aula.

Desde el inicio de la intervención, se buscó implementar estrategias centradas en el uso de organizadores gráficos, la toma de apuntes y la escritura reflexiva, con el objetivo de favorecer la comprensión de los procesos históricos. No obstante, en las primeras sesiones se evidenció que los alumnos no estaban familiarizados con este tipo de estrategias, lo que generó dificultades en su aplicación.

Por ejemplo, al solicitar la elaboración de un mapa conceptual, varios alumnos se limitaron a copiar información sin establecer relaciones entre los conceptos, lo que reflejaba una comprensión superficial del contenido. Esta situación hizo evidente que no era suficiente con pedir el producto, sino que era necesario enseñar explícitamente cómo elaborarlo.

La intervención se desarrolló bajo el enfoque de investigación-acción, el cual permitió estructurar el trabajo docente desde una lógica reflexiva y transformadora. Este enfoque parte de la identificación de una problemática dentro del aula, el diseño de acciones para atenderla, la implementación de dichas acciones, la observación de resultados y la posterior reflexión sobre la práctica para generar mejoras.

En este caso, la problemática detectada fue la dificultad de los alumnos para organizar información histórica, identificar relaciones causales y estructurar sus ideas de manera escrita.

Estas dificultades fueron observadas desde la aplicación del diagnóstico inicial, en el que se identificaron respuestas breves, desorganizadas y con poca profundidad analítica.

A partir de ello, la investigación-acción permitió diseñar una intervención centrada en el uso de organizadores gráficos y toma de apuntes como herramientas para favorecer la conciencia histórica. Esto implicó no solo planear actividades, sino también monitorear constantemente el desempeño del grupo.

Durante el desarrollo de la intervención, fue evidente que la planeación inicial debía modificarse conforme surgían necesidades no previstas. Esto confirmó que la práctica docente no puede concebirse como un proceso rígido, sino como una construcción dinámica que requiere ajustes permanentes.

Coincidió con lo planteado por Donald Schön (1992) respecto a que el docente reflexiona tanto durante la acción como después de ella. En diversas sesiones fue necesario replantear actividades al notar que los alumnos no comprendían ciertas consignas o no dominaban estrategias previamente asumidas como conocidas.

Por ello, considero que la investigación-acción resultó pertinente para este proceso, ya que permitió transformar la práctica a partir de evidencia concreta y no únicamente desde supuestos teóricos. Más que aplicar una estrategia, el proceso implicó aprender de la propia intervención.

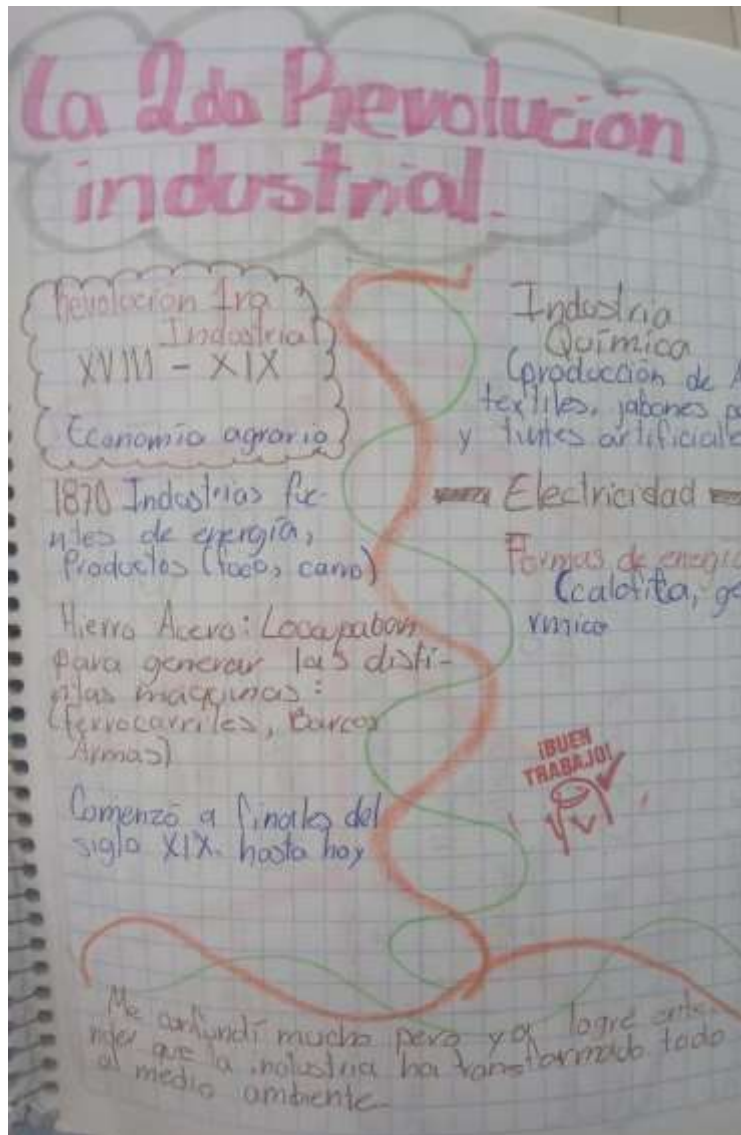
5.2 Ajustes realizados durante la práctica

Uno de los aspectos más significativos de la intervención fue la necesidad de realizar ajustes constantes. Estos ajustes no fueron vistos como errores en la planeación, sino como parte natural del proceso reflexivo propio de la investigación-acción.

Inicialmente, se asumió que los alumnos tenían conocimientos básicos sobre la elaboración de organizadores gráficos. Sin embargo, al solicitar los primeros productos, se observó que existía desconocimiento respecto a la jerarquización de ideas y uso de conectores. Ante esta situación, fue necesario incorporar modelado docente. Durante varias sesiones se mostró explícitamente cómo identificar conceptos principales, secundarios y relaciones entre ideas antes de pedir trabajo autónomo.

Otro ajuste importante ocurrió con la toma de apuntes. El método Cornell fue inicialmente presentado como formato principal; no obstante, los alumnos manifestaron confusión respecto a su estructura. La evidencia muestra un avance más sólido en la apropiación del método, particularmente en términos de organización, jerarquización y estructuración de ideas.

A diferencia del primer acercamiento de esta técnica de toma apuntes, aquí la alumna presenta un contenido claramente distribuido por apartados temáticos, utilizando títulos específicos y separando conceptos relevantes como “Industria química”, “Electricidad” y “Fuentes de energía”. Esto evidencia un desarrollo en la capacidad de identificar categorías conceptuales.



Fotografía 4: Avance en el método Cornell. Elaboración: Trabajo realizado por alumnos de 3ro "D", 2025.

Asimismo, se aprecia una mejora en la capacidad de síntesis histórica. Aunque las explicaciones continúan siendo breves, el alumno logra condensar información relevante sin limitarse únicamente a copiar grandes fragmentos de contenido.

Otro avance significativo se observa en el apartado reflexivo, donde el estudiante señala:

“Me confundí mucho pero ya logré entender que la industria ha transformado todo el medio ambiente”.

Esta frase resulta valiosa desde una perspectiva de análisis cualitativo, ya que muestra un primer ejercicio de pensamiento crítico y apropiación del contenido. Aunque el alumno reconoce dificultades de comprensión, también identifica un impacto histórico concreto derivado de la industrialización.

Visualmente, el trabajo presenta una estructura mucho más organizada y estética, lo que puede interpretarse como un indicador de mayor compromiso y comprensión del formato de trabajo.

Sin embargo, el avance no implica un dominio total del método. Todavía se observa una tendencia a resumir información de manera breve y descriptiva, lo que indica que sería necesario continuar fortaleciendo procesos de argumentación histórica y síntesis más profunda.

Desde la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel (2002), esta evolución puede interpretarse como evidencia de que el alumno comenzó a relacionar nuevos conocimientos con experiencias y saberes previos, favoreciendo una comprensión progresivamente más estructurada.

A partir de esta observación, se decidió simplificar la estrategia y enfocarse primero en habilidades básicas: identificación de ideas clave, palabras clave y síntesis breve.

Estos ajustes permitieron mejorar la participación del grupo y evidenciaron la importancia de adaptar las estrategias al nivel real del alumnado.

5.3 Dificultades encontradas y estrategias de solución

Durante la intervención surgieron diversas dificultades que influyeron en el desarrollo del proceso. Una de las principales fue la limitada capacidad de organización de información.

Muchos alumnos tendían a copiar información completa sin discriminar ideas principales. Esto dificultaba tanto la elaboración de apuntes como organizadores visuales.

Otra dificultad fue la resistencia inicial hacia estrategias no tradicionales. Algunos alumnos mostraban preferencia por actividades memorísticas o copia literal.

Asimismo, se identificaron debilidades en escritura. Las respuestas escritas eran cortas, poco argumentadas y descriptivas. Para atender estas dificultades, se implementaron explicaciones más guiadas, ejemplos concretos y retroalimentación constante.

Considero que estas dificultades evidencian que el desarrollo de habilidades cognitivas complejas requiere procesos prolongados y acompañamiento sistemático.

5.4 Reflexión del proceso de intervención

La intervención realizada en el grupo de presentó una serie de ajustes que, aunque no estaban contemplados en la planeación original, permitieron observar la capacidad de adaptación docente, la pertinencia de las actividades propuestas y la respuesta académica de los estudiantes ante los cambios. Durante el periodo comprendido entre el 18 de noviembre y el 5 de diciembre, se presentaron tres días sin clases (20 y 28 de noviembre y 5 de diciembre), lo que obligó a replantear parcialmente las actividades diseñadas, particularmente las correspondientes a los temas de Revolución Francesa y Revolución Industrial, que no pudieron desarrollarse conforme a lo planeado.

Ante esta situación, las actividades centrales se concentraron en los procesos de Independencia en América Latina, la Independencia de las Trece Colonias y una actividad integradora final en forma de mapa conceptual, en el que los alumnos debían recuperar los cuatro procesos históricos previstos en la planeación: Independencia de América Latina, Independencia de Estados Unidos, Revolución Francesa y Revolución Industrial. Además, se sustituyó el segundo examen planeado por una reflexión escrita individual, de una cuartilla, sobre lo visto durante la secuencia.

A pesar de las limitaciones de tiempo y la reorganización de contenidos, los resultados obtenidos fueron ampliamente favorables. De acuerdo con los registros, 13 alumnos entregaron todas las actividades en tiempo y forma; asimismo, en la primera parte del examen (opción múltiple y relación de columnas), estos mismos 13 estudiantes obtuvieron más del 50% del puntaje asignado (20% de la calificación total). En la actividad de reflexión final, 14 alumnos lograron superar la mitad del valor asignado (20%), lo que indica un nivel adecuado de comprensión conceptual y capacidad de análisis.

Estos resultados pueden interpretarse desde distintas perspectivas pedagógicas. En primer lugar, desde el enfoque sociocultural de Vygotsky (1979), la interacción guiada y la mediación docente jugaron un papel fundamental. A pesar de los cambios en la calendarización, las actividades que sí se desarrollaron permitieron mantener una zona de desarrollo próximo activa, especialmente en tareas como la organización de tablas comparativas, la elaboración de cronologías y el análisis de lecturas. Estas actividades muestran que el aprendizaje se sostuvo gracias a la interacción constante entre docente y alumnos, y a las andamios que se proporcionaron durante el proceso.

Desde la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel (2002), se observa que las actividades estuvieron diseñadas para favorecer la vinculación entre los conocimientos previos y los nuevos contenidos. Incluso con la reducción de sesiones, los alumnos lograron construir aprendizajes relevantes gracias al uso de organizadores gráficos, particularmente mapas mentales, cuadros comparativos y, al final, el mapa conceptual, los cuales facilitan jerarquizar y relacionar información, condición esencial para que se genere significado.

La actividad del mapa conceptual final, basada directamente en los aportes de Báez (2018), permitió que los alumnos integraran los diferentes procesos históricos de manera visual y estructurada. A pesar de que dos de los temas no se trabajaron con la profundidad prevista, la mayoría logró reconstruir la información necesaria, lo cual puede interpretarse como un indicador de transferencia cognitiva: los alumnos utilizaron los patrones de análisis histórico practicado previamente (causa, consecuencia, actores, procesos, continuidad/ruptura) para aproximarse a los contenidos no desarrollados plenamente.

Por otro lado, la reflexión escrita como sustitución del examen tradicional permitió observar elementos del pensamiento histórico propuesto por Sebastián Plá (2012) quien subraya la importancia de que los estudiantes expresen sus interpretaciones y argumentaciones históricas en lenguaje propio, articulando su capacidad de análisis. La mayoría del grupo logró identificar causas, comparaciones y relevancias históricas con claridad suficiente, evidenciando que las actividades previamente realizadas, aunque reducidas, les ofrecieron un marco conceptual sólido para construir una narrativa propia.

En términos generales, la intervención evidencia que, incluso con modificaciones sustanciales en el calendario y en la secuencia de contenidos, los alumnos fueron capaces de mantener un desempeño mayoritariamente positivo, particularmente en el uso de organizadores

gráficos y actividades escritas reflexivas. La consistencia en los resultados sugiere que las estrategias seleccionadas fueron pertinentes para el nivel y las necesidades del grupo. Asimismo, el alto porcentaje de alumnos que superó la mitad del puntaje en evaluación sumativa refleja que las estrategias de acompañamiento y mediación implementadas durante las primeras sesiones fueron suficientes para fortalecer la comprensión, aun cuando algunos contenidos no se desarrollaron como inicialmente se había previsto.

Los resultados coincidieron con lo que señala la literatura especializada: cuando el docente proporciona andamiajes claros, actividades estructuradas y oportunidades de organización visual, los estudiantes desarrollan mejor su capacidad para analizar procesos históricos complejos. Incluso en condiciones adversas, la utilización de organizadores gráficos y actividades reflexivas demostró ser una alternativa metodológica estable, flexible y congruente con los principios de comprensión disciplinar.

La segunda intervención con el grupo de 3ºD representó un desafío significativo debido a los ajustes inesperados en el calendario escolar y la imposibilidad de desarrollar dos de los temas planeados. Sin embargo, esta experiencia resultó profundamente formativa para mi propia práctica docente, pues me permitió reconocer la importancia de la flexibilidad pedagógica y de la gestión adecuada del tiempo, así como la necesidad de adaptar las estrategias sin perder de vista los aprendizajes esperados ni los propósitos de la intervención.

En primera instancia, pude constatar la relevancia de diseñar actividades estructuradas, claras y progresivas, ya que los alumnos lograron sostener un buen nivel de desempeño pese a los cambios. Los resultados obtenidos en las actividades, en la evaluación parcial y especialmente en la reflexión final, evidencian que el trabajo previo en habilidades de análisis, lectura y organización de la información sirvió como base para que los estudiantes pudieran integrar

conocimientos incluso cuando algunos contenidos no habían sido desarrollados de manera completa. Esto reafirma la importancia de los principios del aprendizaje significativo de Ausubel, en el sentido de que, cuando se construyen organizadores mentales previos, es más fácil integrar nuevo conocimiento aunque se presente de manera comprimida o modificada.

Un aspecto particularmente valioso fue observar que los organizadores visuales, empleados desde las primeras sesiones, ayudaron a los estudiantes a relacionar contenidos, estructurar su pensamiento y sintetizar información compleja. La elaboración del mapa conceptual final fue un ejemplo claro de ello: aun quienes tuvieron dificultades al inicio lograron presentar entregables completos y coherentes. Esto refuerza mi convicción de que estas herramientas, como lo señalan Báez, Gowin y Vygotsky, fomentan tanto la mediación cognitiva como la construcción personal del conocimiento histórico.

Asimismo, la sustitución del examen tradicional por una reflexión escrita me permitió identificar que algunos alumnos poseen mayores habilidades para expresar sus aprendizajes en formatos narrativos y reflexivos, más que en estructuras de opción múltiple. Este cambio hizo evidente la necesidad de diversificar los mecanismos de evaluación, reconociendo que los estudiantes no aprenden ni se expresan de manera homogénea. Desde la perspectiva del pensamiento histórico, autores como Plá argumenta que la comprensión profunda de procesos históricos requiere de espacios para que los estudiantes expresen sus propias interpretaciones; en este sentido, la actividad fue sumamente enriquecedora.

En términos personales, uno de los aprendizajes más significativos fue comprender que la planeación debe entenderse como un instrumento vivo, susceptible de cambios, pero fundamentado en el conocimiento profundo del grupo y en la claridad de los objetivos. Esto me permitió sostener la secuencia didáctica sin perder coherencia disciplinar y reconocer el valor de

la anticipación y la resiliencia ante imprevistos. Finalmente, esta intervención fortaleció mi convicción respecto a la importancia de continuar perfeccionando la integración de organizadores gráficos y la guía explícita en la toma de apuntes como parte esencial de mi estilo docente.

CAPÍTULO VI. ANÁLISIS DE RESULTADOS

6.1 Resultados cuantitativos

Los resultados cuantitativos obtenidos tras la implementación de la intervención permiten observar un avance significativo en el desempeño académico de los alumnos, particularmente en relación con la comprensión de los contenidos históricos y la organización de la información. A partir del examen de reflexión aplicado, se identificó que 14 de los 21 alumnos lograron aprobar, lo que representa aproximadamente un 67% del grupo.

Este resultado evidencia una mejora en comparación con el diagnóstico inicial, en el que predominaban niveles bajos de desempeño. La disminución del número de alumnos en nivel bajo y el incremento en niveles medio y alto reflejan el impacto positivo de las estrategias implementadas, especialmente aquellas orientadas a la organización del conocimiento.

Sin embargo, es importante señalar que el hecho de que 7 alumnos no hayan alcanzado el nivel aprobatorio indica que aún existen dificultades en una parte del grupo. Este dato no debe interpretarse únicamente como un resultado negativo, sino como un indicador de áreas de oportunidad que requieren mayor atención.

Desde una perspectiva analítica, estos resultados sugieren que las estrategias implementadas fueron efectivas para una parte importante del grupo, pero no lograron impactar de manera homogénea a todos los alumnos. Esto coincide con lo planteado por Vygotsky (1978), quien señala que el aprendizaje ocurre de manera diferenciada en función de las características individuales.

Asimismo, los resultados cuantitativos permiten afirmar que el uso de actividades que implican análisis y reflexión, como el examen escrito, favorece el desarrollo de habilidades

cognitivas más complejas. A diferencia de evaluaciones tradicionales, este tipo de instrumento permitió evidenciar el nivel real de comprensión de los alumnos.

Desde mi perspectiva como docente en formación, estos resultados representan un avance importante, aunque también evidencian la necesidad de continuar fortaleciendo las estrategias de enseñanza para atender a los alumnos que aún presentan dificultades.

6.2 Resultados cualitativos

El análisis cualitativo de las producciones de los alumnos permitió profundizar en la forma en que construyen y expresan su conocimiento histórico. A través de la revisión de sus infografías, apuntes y textos escritos, fue posible identificar cambios significativos en la organización de la información y en la claridad de sus ideas.

En un inicio, las producciones de los alumnos se caracterizaban por ser desordenadas, con información fragmentada y sin una estructura clara. Sin embargo, conforme avanzó la intervención, se observó una mejora en la forma en que organizaban sus ideas, especialmente en el uso de títulos, subtítulos y jerarquización de información.

En el caso de las infografías, los alumnos lograron integrar elementos visuales con contenido conceptual, lo cual evidencia un proceso de síntesis y selección de información. Aunque no todos alcanzaron el mismo nivel de calidad, sí se identificó un esfuerzo por representar de manera organizada los contenidos históricos.

Por otro lado, en los textos de reflexión (Anexo 8) se observó un avance en la capacidad de los alumnos para explicar procesos históricos. A diferencia del diagnóstico, en el que

predominaban respuestas simples, en esta etapa algunos alumnos lograron establecer relaciones causales y argumentar sus ideas.

No obstante, también se identificaron limitaciones, particularmente en aquellos alumnos que continuaron presentando dificultades en la escritura. Esto sugiere que el desarrollo de estas habilidades requiere un proceso más prolongado.

Un primer ejemplo corresponde a la respuesta del Alumno 1, quien expresó:

“emos visto temas de independencia de México, guerras y mas, ejemplo guerra de EEUU, francia, me parecio muy importante la independencia ya que pense y reflexione como lograron hacer todo eso y Vi que ellos si se ponian deacuerdo por la gran comunidad que eran.”

Esta respuesta evidencia, en primer lugar, un reconocimiento general de algunos contenidos revisados durante el proceso de intervención, particularmente temas relacionados con independencias y guerras. Aunque existen imprecisiones ortográficas y conceptuales o la ausencia de precisión cronológica, el estudiante demuestra un acercamiento inicial hacia la interpretación histórica al señalar que reflexionó sobre la forma en que los actores históricos lograron organizarse colectivamente.

Un elemento relevante de esta respuesta radica en la expresión “pensé y reflexioné cómo lograron hacer todo eso”, ya que permite identificar un ejercicio básico de empatía histórica. Según Seixas y Morton (2013), la comprensión histórica implica que el alumnado logre interpretar las acciones humanas dentro de su contexto histórico, reconociendo motivaciones, conflictos y formas de organización social. En este caso, el estudiante parece comenzar a

comprender que los movimientos independentistas fueron resultado de acuerdos y acciones colectivas.

Asimismo, puede observarse un intento de construcción de conciencia histórica, ya que el estudiante no solo menciona acontecimientos, sino que emite una valoración sobre la importancia de las independencias y reflexiona acerca de la organización social. Desde la taxonomía de Bloom revisada por Anderson y Krathwohl (2001), esta respuesta puede ubicarse entre un nivel de comprensión e interpretación inicial, debido a que el alumno logra explicar parcialmente lo aprendido y expresar una reflexión personal, aunque todavía sin desarrollar una argumentación sólida ni establecer relaciones más complejas de causalidad histórica.

No obstante, también se identifican áreas de oportunidad importantes. La respuesta permanece en un plano descriptivo y general, sin profundizar en causas, consecuencias o diferencias entre procesos históricos. Esto sugiere que, aunque existieron avances en términos reflexivos, aún persistían dificultades relacionadas con la argumentación escrita y el uso de conceptos históricos específicos.

Por otro lado, la respuesta del Alumno 2 evidenció un nivel de análisis más desarrollado:

“En el caso de las Revoluciones -en la Revolución Francesa- sus causas se me hacen más feas ya que tenían crisis económica, malas cosechas y deudas, y en la Revolución Industrial son muy mínimas, innovaciones y capital acumulado. Son temas bastantes importantes porque al sabes te das cuenta de todo lo que sucedio sus causas y como sucedio, tambien te das cuenta que fue lo que sirvió y lo que no, hay independencias que fueron más por la economía...”

En esta respuesta puede identificarse un mayor grado de apropiación conceptual, ya que el estudiante logra establecer comparaciones entre distintos procesos históricos, particularmente entre la Revolución Francesa y la Revolución Industrial. Aunque utiliza un lenguaje coloquial al referirse a causas “más feas”, el alumno demuestra capacidad para distinguir factores económicos, sociales y políticos implicados en ambos acontecimientos.

Uno de los aspectos más relevantes es que el estudiante realiza una comparación causal, identificando diferencias entre los orígenes de ambas revoluciones. Esto refleja un avance significativo en el pensamiento histórico, pues el alumnado comienza a comprender que los acontecimientos no responden a una sola causa, sino a múltiples factores interrelacionados. De acuerdo con Seixas (2006), una de las dimensiones fundamentales del pensamiento histórico consiste precisamente en analizar causas y consecuencias desde una perspectiva compleja y contextualizada.

Además, el fragmento “te das cuenta de todo lo que sucedió, sus causas y cómo sucedió” permite observar un proceso de metacognición, ya que el estudiante reconoce explícitamente la utilidad de comprender históricamente los acontecimientos. De igual manera, cuando menciona “qué fue lo que sirvió y lo que no”, se evidencia un ejercicio de juicio crítico sobre los procesos históricos, aspecto estrechamente relacionado con el desarrollo del pensamiento crítico promovido por la Nueva Escuela Mexicana (SEP, 2022).

Desde la taxonomía de Bloom, esta respuesta puede ubicarse en un nivel de análisis, dado que el estudiante no solo recuerda información, sino que compara, interpreta causas y emite valoraciones personales sobre los acontecimientos históricos. Sin embargo, aún existen

limitaciones en la precisión conceptual y en el desarrollo argumentativo, ya que algunas ideas permanecen incompletas o poco desarrolladas.

La comparación entre ambas respuestas permite afirmar que el proceso de intervención favoreció distintos niveles de avance en el desarrollo de habilidades de pensamiento histórico y conciencia histórica. Mientras algunos estudiantes comenzaron apenas a transitar de la descripción hacia la reflexión, otros lograron establecer relaciones causales, comparaciones e interpretaciones más profundas de los procesos estudiados. Esto evidencia que el aprendizaje histórico no se desarrolló de manera homogénea, sino gradual y diferenciada según las condiciones y niveles de apropiación de cada alumno.

En conjunto, estas evidencias cualitativas muestran que las estrategias implementadas — organizadores gráficos, toma de apuntes mediante el método Cornell, actividades reflexivas y proyectos visuales— contribuyeron a fortalecer progresivamente la capacidad del alumnado para interpretar hechos históricos, relacionar causas y consecuencias, así como emitir opiniones fundamentadas sobre el pasado, aunque aún persistieron retos relacionados con la argumentación escrita y el uso riguroso de conceptos históricos.

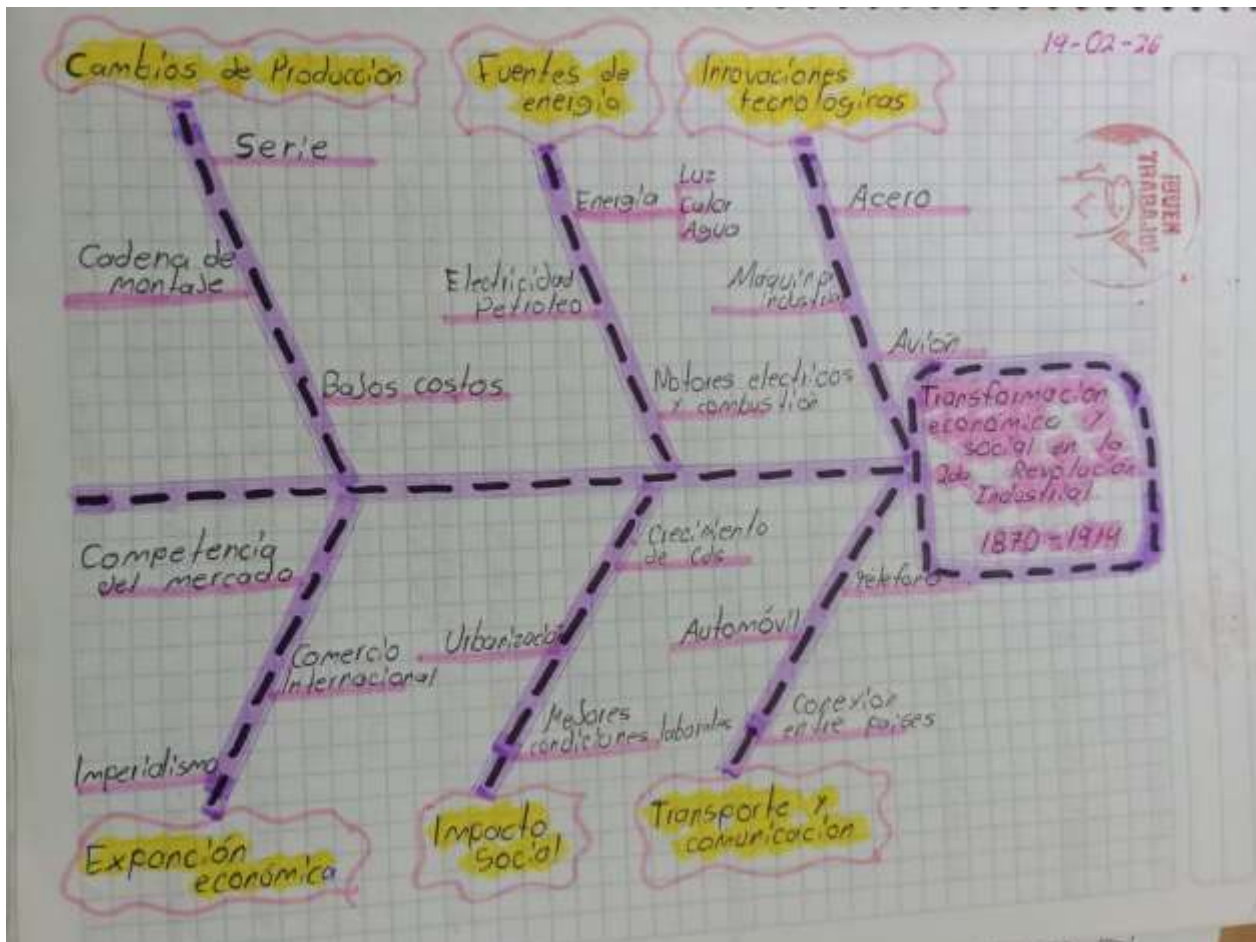
Para mi formación docente, el análisis cualitativo permitió comprender que el aprendizaje no solo se refleja en calificaciones, sino también en la forma en que los alumnos piensan y expresan sus ideas.

6.3 Impacto del uso de organizadores gráficos y el método Cornell

El uso de organizadores gráficos durante la intervención tuvo un impacto significativo en la forma en que los alumnos organizaron la información. Estas herramientas permitieron estructurar los contenidos de manera visual, facilitando la comprensión de los temas abordados.

En un inicio, los alumnos mostraron dificultades para elaborar organizadores gráficos, ya que no estaban familiarizados con este tipo de estrategias. Sin embargo, mediante la guía docente y la práctica constante, comenzaron a identificar ideas principales y a establecer relaciones entre conceptos.

De acuerdo con Ausubel (2002), la organización de la información es un elemento clave para el aprendizaje significativo. En este sentido, los organizadores gráficos funcionaron como una herramienta que permitió a los alumnos conectar nuevos conocimientos con sus ideas previas.



Fotografía 5: Diagrama de causa-consecuencia sobre la 2da Revolución Industrial. Elaboración: Trabajo realizado por alumnos de 3ro "D", 2026.

Se observaron avances importantes en el uso de organizadores gráficos como herramientas para favorecer la comprensión histórica y la organización de ideas. A diferencia de las primeras actividades, en las que los estudiantes mostraban dificultades para jerarquizar conceptos, sintetizar información y establecer relaciones entre elementos históricos, las nuevas producciones evidenciaron una mejora gradual tanto en aspectos estructurales como cognitivos.

Uno de los productos más representativos fue el diagrama de causa-consecuencia sobre la Segunda Revolución Industrial. En este trabajo se identificó un progreso significativo respecto a los organizadores iniciales. Mientras que en las primeras evidencias los alumnos tendían a presentar listas aisladas de información, sin relaciones claras entre conceptos, en esta actividad se aprecia un esfuerzo por establecer conexiones causales entre procesos históricos, cambios económicos, innovaciones tecnológicas e impactos sociales.

El organizador presenta un eje central que articula diversas categorías temáticas, tales como las fuentes de energía, innovaciones tecnológicas, cambios en la producción, expansión económica, impacto social y transporte y comunicación, lo cual demuestra una mayor capacidad para clasificar y agrupar información histórica. Asimismo, se observa una mejor jerarquización de ideas, pues el alumnado ya no solo enumera datos, sino que distingue elementos centrales y secundarios, estableciendo vínculos entre ellos.

Para el trabajo de pensamiento histórico, este avance resulta relevante debido a que el estudiante comienza a comprender la historia desde una lógica de causalidad, reconociendo que los procesos históricos no ocurren de manera aislada, sino que responden a múltiples factores interrelacionados. Según Seixas y Morton (2013), uno de los componentes fundamentales del pensamiento histórico consiste precisamente en comprender las causas y consecuencias de los

acontecimientos, así como las múltiples variables que intervienen en ellos. En este sentido, el organizador refleja un acercamiento progresivo hacia una comprensión más compleja de los fenómenos históricos.

Otro ejemplo significativo fue un mapa mental sobre el pensamiento marxista (Anexo 9), el cual evidenció mejoras tanto en la estructura visual como en la capacidad de síntesis del alumnado. A diferencia de los primeros mapas mentales elaborados durante el diagnóstico, donde predominaban definiciones extensas o fragmentadas y poca claridad conceptual, en esta evidencia se observa una organización más clara alrededor de un concepto central (“Pensamiento marxista”), del cual se desprenden categorías relevantes como objetivos, clases sociales y conceptos clave.

Aunque el trabajo aún presenta áreas de mejora —como ampliar relaciones conceptuales o incluir conexiones entre ideas—, resulta evidente un avance en la capacidad de identificar conceptos fundamentales y sintetizar información compleja. Asimismo, destaca la inclusión de una reflexión escrita sobre la vigencia del marxismo y la desigualdad social, elemento que evidencia un nivel más profundo de apropiación del contenido, pues el alumnado no se limitó a reproducir información, sino que intentó emitir una interpretación personal sobre el tema.

Este aspecto resulta especialmente importante dentro de la enseñanza de la historia, ya que permite transitar del aprendizaje memorístico hacia una comprensión reflexiva de los procesos históricos y sus implicaciones contemporáneas. Desde la perspectiva de la Nueva Escuela Mexicana, el pensamiento crítico implica precisamente que el alumnado analice problemas sociales desde diferentes perspectivas, formule opiniones fundamentadas y relacione el pasado con situaciones del presente (SEP, 2022).

Todos estos recursos favorecieron la participación activa de los alumnos, ya que implicaban un proceso de construcción del conocimiento. A diferencia de la memorización, los organizadores requerían análisis y síntesis.

Sin embargo, no todos los alumnos lograron utilizar estas herramientas de manera adecuada, lo que evidencia la necesidad de continuar trabajando en su implementación.

Por otra parte, la implementación del método Cornell en la toma de apuntes permitió introducir a los alumnos en una forma más estructurada de organizar la información. Este método, que divide la hoja en secciones específicas, favorece la identificación de ideas principales y la síntesis del contenido.

En un inicio, los alumnos presentaron dificultades para adaptarse a esta forma de trabajo, ya que estaban acostumbrados a tomar apuntes de manera tradicional. Fue necesario explicar el método paso a paso y proporcionar ejemplos para facilitar su comprensión.

Con el avance de la intervención, algunos alumnos comenzaron a utilizar el método de manera más adecuada, identificando palabras clave y organizando la información en secciones. Esto se reflejó en una mejora en la claridad de sus apuntes.

No obstante, el avance no fue uniforme, ya que varios alumnos continuaron presentando dificultades. Esto sugiere que la toma de apuntes es una habilidad que requiere mayor tiempo de práctica.

Desde mi experiencia, los organizadores gráficos representaron una de las estrategias más efectivas de la intervención y el método Cornell tiene un gran potencial, pero requiere mayor continuidad para consolidarse.

6.4 Niveles de logro

La evaluación de los aprendizajes obtenidos durante la intervención permitió identificar distintos niveles de logro en los alumnos, considerando tanto los resultados cuantitativos como las evidencias cualitativas derivadas de las actividades realizadas. Para ello, se retomó una adaptación de la taxonomía de Bloom, la cual permitió clasificar el desempeño de los estudiantes en función de su capacidad para recordar, comprender, analizar y reflexionar sobre los contenidos históricos trabajados.

A partir de los resultados del examen de reflexión aplicado al finalizar la intervención, se observó que 14 de los 21 alumnos lograron aprobar, lo que representa aproximadamente un 67% del grupo. Este resultado evidencia un avance significativo si se considera que, durante el diagnóstico inicial, la mayoría del grupo presentaba dificultades para explicar procesos históricos, organizar información y argumentar sus ideas.

En el nivel bajo de logro se ubicaron aquellos alumnos que aún mostraban dificultades importantes para estructurar sus respuestas y comprender relaciones históricas. Sus producciones escritas tendían a ser breves, descriptivas y con poca argumentación. Por ejemplo, algunos estudiantes continuaban respondiendo con ideas fragmentadas o explicaciones superficiales de los acontecimientos históricos.

El nivel medio de logro estuvo conformado por alumnos que lograron identificar elementos centrales de los procesos históricos y establecer relaciones básicas entre causas y consecuencias. Aunque sus respuestas presentaban mayor claridad, todavía existían limitaciones en la profundidad de sus argumentos y en la capacidad para desarrollar reflexiones más complejas.

Por otro lado, el nivel alto de logro se identificó en aquellos alumnos que lograron integrar distintos elementos históricos dentro de sus reflexiones escritas, estableciendo relaciones causales y mostrando una comprensión más amplia de los contenidos trabajados. En estos casos, las respuestas evidenciaron una mayor organización de ideas y una mejor estructuración argumentativa.

Estos niveles de logro permiten comprender que el aprendizaje no ocurre de manera homogénea en todos los estudiantes. Aunque se observaron avances importantes, también se identificó que algunos alumnos requieren mayor acompañamiento y tiempo para consolidar las habilidades trabajadas, particularmente en lo relacionado con la escritura reflexiva y la organización del conocimiento histórico.

6.5 Análisis crítico de las intervenciones

El análisis permitió reconocer tanto los logros alcanzados como las limitaciones presentes durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. En términos generales, las estrategias implementadas favorecieron una mejora en la organización de la información y en la comprensión de los contenidos históricos; sin embargo, los resultados también evidenciaron áreas de oportunidad que deben ser consideradas para futuras intervenciones.

Uno de los aspectos más positivos fue la incorporación de organizadores gráficos y la elaboración de una infografía como proyecto integrador. Estas actividades promovieron que los alumnos dejaran de limitarse a copiar información y comenzaran a seleccionar, jerarquizar y sintetizar contenidos. La elaboración de productos visuales representó una oportunidad para fortalecer habilidades de análisis y organización.

No obstante, también se identificaron dificultades relacionadas con la autonomía de algunos estudiantes. En diversas ocasiones fue necesario proporcionar acompañamiento constante, ya que algunos alumnos mostraban inseguridad para tomar decisiones sobre qué información seleccionar o cómo organizarla. Esto sugiere que las estrategias implementadas requieren procesos más prolongados para consolidarse.

Además, la infografía sobre la Segunda Revolución Industrial, concebida como proyecto integrador de la intervención (Anexo 10), evidenció avances aún más notorios respecto a las primeras producciones. En comparación con los organizadores iniciales, donde predominaban fragmentos de información poco estructurados, esta evidencia muestra una mayor organización visual, claridad conceptual y selección pertinente de información.

El producto integra elementos fundamentales como la definición del proceso histórico, países protagonistas, innovaciones tecnológicas, fuentes de energía, transporte y comunicación, así como impactos sociales y económicos. Esto indica que el alumnado logró identificar información relevante, discriminar datos secundarios y organizar contenidos de forma coherente para comunicar un tema histórico a otras personas.

Además, la elaboración de la infografía permitió observar avances en habilidades de síntesis y representación visual del conocimiento. En este caso, dichas evidencias sugieren que los estudiantes comenzaron a apropiarse gradualmente de herramientas de organización cognitiva que facilitaron la comprensión de procesos históricos complejos.

De igual manera, desde una perspectiva socioconstructivista, puede señalarse que el progreso observado estuvo relacionado con el acompañamiento docente, el modelado de actividades y la retroalimentación constante realizada durante las sesiones. Tal como plantea

Vygotsky (1978), el aprendizaje se fortalece cuando el estudiante recibe mediación adecuada dentro de su zona de desarrollo próximo. En este caso, las mejoras observadas entre las primeras y segundas producciones sugieren que la intervención pedagógica permitió al alumnado desarrollar progresivamente habilidades para organizar, comprender y comunicar conocimientos históricos.

Por otro lado, el examen de reflexión permitió evidenciar avances importantes en la expresión escrita y la comprensión histórica; sin embargo, los resultados muestran que una parte del grupo aún presenta dificultades para construir argumentos más complejos. Esto indica que el pensamiento crítico requiere un trabajo continuo y sistemático.

Asimismo, la implementación del método Cornell mostró avances graduales, aunque limitados. Algunos estudiantes comenzaron a organizar mejor sus apuntes, mientras que otros continuaron reproduciendo formas tradicionales de escritura. Esto evidencia que la adquisición de hábitos de estudio no se logra de manera inmediata.

En general, las evidencias muestran que sí existió un avance gradual respecto a los organizadores previos, particularmente en aspectos relacionados con la organización de ideas, la síntesis de información, el establecimiento de relaciones causales y la elaboración de reflexiones personales. No obstante, también se identificó que algunos estudiantes continuaban presentando dificultades para profundizar en explicaciones históricas o desarrollar conexiones más complejas entre conceptos, lo cual representa un área de oportunidad para futuras intervenciones pedagógicas.

Desde una perspectiva reflexiva, considero que la intervención fue pertinente y logró avances importantes; sin embargo, también permitió reconocer que la enseñanza de la historia

requiere diversificar estrategias y considerar las diferencias individuales del alumnado. En futuras experiencias sería necesario ampliar el tiempo de intervención y fortalecer los procesos de acompañamiento.

6.6 Relación con el marco teórico

Los resultados obtenidos durante la intervención permiten establecer una relación directa con los planteamientos teóricos abordados en el marco conceptual de la investigación. En primer lugar, los avances observados en la organización de la información pueden explicarse desde la teoría del aprendizaje significativo propuesta por Ausubel (2002), quien sostiene que el aprendizaje ocurre cuando los nuevos conocimientos logran vincularse con saberes previos.

En este sentido, la aplicación del diagnóstico inicial permitió recuperar las ideas previas de los alumnos, lo que hizo posible adaptar las estrategias didácticas a las necesidades del grupo. Los organizadores gráficos y la elaboración de la infografía funcionaron como herramientas que facilitaron la conexión entre nuevos contenidos y conocimientos ya existentes.

Asimismo, los resultados se relacionan con el enfoque sociocultural de Vygotsky (1978), particularmente en lo referente a la mediación docente. Durante el desarrollo de las actividades fue evidente la necesidad de acompañar constantemente a los alumnos, guiando procesos de organización de información y toma de apuntes.

Por otra parte, los avances observados en las reflexiones escritas permiten vincular los resultados con los planteamientos de Seixas (2006), quien señala que la enseñanza de la historia debe promover el análisis crítico y la interpretación de procesos históricos, más allá de la memorización de hechos.

De igual forma, la implementación del método Cornell puede relacionarse con los aportes de Pauk y Owens (2014), quienes destacan que una toma de apuntes estructurada favorece la comprensión y retención de información.

Hay que agregar que, la experiencia desarrollada también confirma los planteamientos de Schön (1992), ya que la intervención implicó un proceso constante de reflexión sobre la práctica docente. Las modificaciones realizadas durante las sesiones evidencian el carácter flexible y reflexivo de la enseñanza.

6.7 Alcances y limitaciones

Uno de los principales alcances de la intervención fue el avance observado en la capacidad de los alumnos para organizar información histórica y expresar ideas de manera más estructurada. La elaboración de infografías y el uso de organizadores gráficos favorecieron procesos de análisis y síntesis que anteriormente representaban una dificultad importante.

Asimismo, el examen de reflexión permitió evidenciar mejoras en la comprensión histórica, ya que una parte importante del grupo logró establecer relaciones causales y desarrollar respuestas más argumentadas. Esto representa un avance significativo respecto al diagnóstico inicial.

Otro alcance importante fue el incremento en la participación de los alumnos durante las actividades. El trabajo colaborativo y el carácter visual del proyecto generaron mayor interés por los contenidos históricos.

Sin embargo, también se identificaron diversas limitaciones. Una de las principales fue el tiempo disponible para la intervención, ya que algunas estrategias, particularmente la toma de apuntes mediante el método Cornell, requieren procesos más prolongados para consolidarse.

Además, la heterogeneidad del grupo influyó en los resultados obtenidos, debido a que algunos alumnos requerían un acompañamiento más individualizado. Esto limitó el impacto homogéneo de las estrategias implementadas.

Desde mi perspectiva, reconocer estas limitaciones no disminuye el valor de la intervención; por el contrario, permite comprender de manera más objetiva sus alcances y establecer áreas de mejora para futuras experiencias docentes.

CAPÍTULO VII. REFLEXIÓN Y ALCANCES DE LA INTERVENCIÓN

7.1 Reflexión sobre la práctica

El desarrollo de esta intervención permitió reconocer que la práctica docente es un proceso complejo, dinámico y profundamente reflexivo, en el que no basta con aplicar estrategias previamente diseñadas, sino que es necesario analizar constantemente su pertinencia y efectividad en función de las características del grupo.

A lo largo de la intervención, se hizo evidente que muchas de las decisiones pedagógicas iniciales partían de supuestos que no correspondían con la realidad del aula. Por ejemplo, se asumía que los alumnos contaban con habilidades básicas para la organización de la información, lo cual fue desmentido desde el diagnóstico inicial. Esta situación obligó a replantear la intervención y adaptar las estrategias a las necesidades reales del grupo.

En este sentido, la práctica docente se convirtió en un proceso de aprendizaje para mí como docente en formación. Coincido con Schön (1992) cuando plantea que el profesional reflexivo construye conocimiento a partir de la experiencia, ya que cada sesión representó una oportunidad para analizar, ajustar y mejorar la intervención.

Además, se identificó que la enseñanza de la historia no puede centrarse únicamente en la transmisión de contenidos, sino que debe orientarse al desarrollo de habilidades cognitivas. La dificultad de los alumnos para establecer relaciones causales y estructurar sus ideas evidenció la necesidad de trabajar de manera explícita estas habilidades.

Desde mi perspectiva de docente en formación, esta experiencia permitió resignificar el papel del docente, entendiéndolo no como un transmisor de información, sino como un mediador

del aprendizaje. Esto implicó acompañar a los alumnos en su proceso, brindarles herramientas y guiarlos en la construcción del conocimiento.

Considero que la reflexión sobre la práctica no debe entenderse como una actividad posterior a la intervención, sino como un proceso constante que atraviesa todo el ejercicio docente. En este sentido, la investigación-acción permitió integrar la reflexión como un eje central del trabajo realizado.

7.2 Alcances de la intervención

Uno de los principales alcances de la intervención fue el avance observado en la capacidad de los alumnos para organizar la información histórica. A través del uso de organizadores gráficos, los estudiantes lograron estructurar mejor sus ideas y establecer relaciones entre conceptos.

Asimismo, se identificaron mejoras en la comprensión de los procesos históricos. Aunque no todos los alumnos alcanzaron niveles altos de desempeño, sí se observó un desplazamiento significativo respecto al diagnóstico inicial, lo cual indica que las estrategias implementadas tuvieron un impacto positivo.

Otro alcance importante fue el incremento en la participación de los alumnos durante las sesiones. El uso de estrategias activas, como el trabajo colaborativo y el desarrollo del proyecto, favoreció el involucramiento del grupo en las actividades.

Desde una perspectiva formativa, la intervención también permitió el desarrollo de competencias docentes, particularmente aquellas relacionadas con la reflexión sobre la práctica, el diseño de estrategias y la evaluación del aprendizaje.

Sin embargo, es importante señalar que los alcances de la intervención deben entenderse dentro de un contexto específico. El número de alumnos, el tiempo disponible y las condiciones del grupo influyeron en los resultados obtenidos.

Por este motivo, los avances logrados representan un primer acercamiento al desarrollo de la conciencia histórica, pero no un proceso concluido, lo cual abre la posibilidad de continuar trabajando en futuras intervenciones.

CONCLUSIONES

El desarrollo del presente informe permitió comprender que la enseñanza de la historia en educación secundaria continúa enfrentando desafíos importantes relacionados no únicamente con el aprendizaje de contenidos históricos, sino con la manera en que el alumnado organiza, comprende, interpreta y reflexiona sobre dichos contenidos. A partir del proceso de diagnóstico, implementación, observación y reflexión constante de la práctica docente, fue posible reconocer que muchas de las dificultades del grupo no se encontraban exclusivamente en el desconocimiento de acontecimientos históricos, sino en la escasa capacidad para establecer relaciones entre procesos, identificar causas y consecuencias, sintetizar información y emitir reflexiones propias sobre los temas trabajados.

Desde el examen diagnóstico aplicado al inicio de la intervención, se evidenció que gran parte del grupo presentaba limitaciones significativas en habilidades relacionadas con el pensamiento histórico y la organización de información. En las primeras actividades realizadas, los apuntes del alumnado tendían a ser fragmentados, poco organizados y centrados principalmente en copiar información del pizarrón o de explicaciones docentes sin procesos evidentes de selección o síntesis. Asimismo, los primeros organizadores gráficos mostraban dificultades relacionadas con la jerarquización de conceptos, la relación entre ideas y la representación visual del conocimiento histórico. En muchos casos predominaban listas de conceptos aislados, exceso de texto y ausencia de relaciones causales entre los acontecimientos históricos.

Los datos cuantitativos evidenciaron un desplazamiento favorable en los niveles de logro de los alumnos, mientras que el análisis cualitativo permitió identificar avances en la estructuración de ideas y en la capacidad de establecer relaciones causales. Estos resultados confirman que el desarrollo del pensamiento histórico requiere estrategias didácticas específicas y no se logra únicamente mediante la exposición de contenidos.

Uno de los hallazgos más relevantes de la intervención fue identificar que el alumnado sí mostró avances progresivos en la organización de información histórica. Las evidencias comparativas entre los primeros apuntes elaborados con el método Cornell y los realizados posteriormente muestran cambios importantes en la forma de registrar conocimientos. Mientras que en un inicio los estudiantes presentaban dificultades para identificar conceptos relevantes, elaborar preguntas o realizar síntesis personales, en las producciones posteriores comenzó a observarse una mayor organización de ideas, inclusión de palabras clave y reflexiones relacionadas con los temas trabajados. Aunque no todos los estudiantes alcanzaron el mismo nivel de apropiación del método, sí fue posible reconocer mejoras graduales en la manera de estructurar el aprendizaje.

Este hallazgo resulta significativo porque permite afirmar que enseñar explícitamente estrategias para organizar información puede influir positivamente en los procesos de aprendizaje del alumnado. Con frecuencia, se asume que los estudiantes saben tomar apuntes o resumir contenidos de manera natural; sin embargo, la práctica permitió reconocer que estas habilidades requieren acompañamiento, modelado y retroalimentación constante. La implementación del método Cornell permitió al alumnado comenzar a diferenciar ideas principales de información secundaria, así como construir registros de aprendizaje más organizados y funcionales.

De igual forma, los organizadores gráficos implementados durante la intervención permitieron observar avances importantes respecto a las primeras evidencias obtenidas. Particularmente, en los primeros mapas conceptuales y mentales se identificó que gran parte del alumnado tendía a reproducir información de forma lineal, con poco uso de relaciones conceptuales y escasa capacidad de síntesis. No obstante, conforme avanzó el proceso de intervención y se realizaron ajustes metodológicos derivados de la observación de resultados, comenzaron a apreciarse cambios graduales en la organización visual de la información.

Los trabajos correspondientes a la segunda intervención, particularmente los diagramas causa-consecuencia sobre la Segunda Revolución Industrial, los mapas mentales relacionados con el pensamiento marxista y la elaboración de la infografía final, evidenciaron mejoras importantes respecto a las producciones iniciales. En estas evidencias ya se observaron categorías más organizadas, uso de conceptos históricos pertinentes, relaciones causales más claras y una mejor capacidad para sintetizar contenidos complejos. Aunque algunos estudiantes continuaban presentando dificultades para profundizar en explicaciones históricas o establecer conexiones más complejas entre procesos, el avance respecto al diagnóstico fue evidente.

Especialmente significativa resultó la elaboración de la infografía como proyecto integrador, pues esta actividad implicó movilizar diversas habilidades cognitivas y procedimentales. Para construir este producto, el alumnado tuvo que seleccionar información relevante, jerarquizar contenidos, sintetizar ideas, organizar visualmente conceptos históricos y comunicar conocimientos de forma clara. En comparación con las primeras producciones observadas durante la intervención, las infografías permitieron identificar un mayor dominio conceptual y una mejor capacidad de representación del conocimiento histórico.

En cuanto al desarrollo del pensamiento crítico y la conciencia histórica, los resultados obtenidos mediante el examen escrito final permitieron reconocer avances diferenciados dentro del grupo. De un total de 21 estudiantes, 14 lograron acreditar satisfactoriamente la evaluación, lo cual representa un indicador favorable considerando las condiciones iniciales observadas durante el diagnóstico. Aunque este resultado no implica una consolidación total de habilidades históricas complejas, sí evidencia progresos en la capacidad del alumnado para interpretar acontecimientos, identificar causas y consecuencias, emitir reflexiones personales y establecer relaciones entre procesos históricos.

El análisis cualitativo de las respuestas del examen permitió reconocer diferencias importantes en los niveles de logro alcanzados por los estudiantes. Mientras algunos alumnos permanecieron en niveles descriptivos, limitándose a mencionar acontecimientos históricos de forma general, otros lograron establecer comparaciones, emitir juicios personales e incluso reflexionar sobre implicaciones sociales y económicas de las revoluciones e independencias estudiadas. Particularmente, algunas respuestas evidenciaron intentos de comprender las acciones humanas dentro de contextos históricos específicos, así como reflexiones sobre desigualdad, organización social y toma de decisiones colectivas.

A partir de estas evidencias, fue posible reconocer que el desarrollo del pensamiento histórico no ocurre de forma homogénea ni inmediata. Los avances observados fueron graduales y diferenciados, dependiendo de las habilidades iniciales, el acompañamiento recibido y los procesos de apropiación individual del alumnado. Esta situación permitió comprender que enseñar historia desde una perspectiva crítica requiere tiempo, continuidad y estrategias didácticas diversificadas que permitan al alumnado avanzar progresivamente hacia formas más complejas de interpretación histórica.

Desde el punto de vista teórico, los resultados obtenidos guardan relación con varios de los planteamientos revisados durante el marco conceptual de la investigación. En primer lugar, pudo observarse una correspondencia con lo señalado por Ausubel respecto al aprendizaje significativo, pues los estudiantes lograron construir nuevos conocimientos a partir de relaciones entre contenidos previos y nueva información, especialmente cuando se implementaron organizadores visuales y actividades de síntesis. Asimismo, las mejoras observadas en la elaboración de apuntes, mapas e infografías reflejan la importancia de las herramientas de organización cognitiva señaladas por Novak y Buzan como facilitadoras de la comprensión y estructuración del conocimiento.

Por otra parte, el acompañamiento constante, la modelación de actividades y la retroalimentación realizada durante las sesiones permiten identificar elementos vinculados con la perspectiva sociocultural de Vygotsky, particularmente en relación con la mediación docente y la zona de desarrollo próximo. Muchas de las mejoras observadas no ocurrieron de manera espontánea, sino como resultado de procesos continuos de guía, práctica y ajuste pedagógico.

De igual forma, las evidencias analizadas permiten reconocer acercamientos iniciales al pensamiento histórico descrito por Seixas y Wineburg, particularmente en aspectos relacionados con la comprensión de causas y consecuencias, la contextualización de acontecimientos y la formulación de interpretaciones personales sobre los hechos históricos. Aunque aún persistieron limitaciones importantes en argumentación escrita y profundidad analítica, sí fue posible observar un tránsito gradual desde formas predominantemente memorísticas hacia ejercicios más reflexivos de comprensión histórica.

Otro aspecto relevante derivado de este proceso fue el reconocimiento del valor de la investigación-acción como herramienta para transformar la práctica docente. La experiencia permitió comprender que planificar una intervención no significa aplicar actividades de forma rígida, sino observar constantemente los resultados, reconocer dificultades y realizar ajustes cuando las estrategias no generan los efectos esperados. Durante la intervención fue necesario replantear explicaciones, modificar indicaciones, modelar nuevamente procedimientos y ofrecer mayor acompañamiento en aquellos aspectos donde persistían dificultades. En este sentido, el proceso desarrollado reafirmó la importancia del docente reflexivo planteada por Schön, entendiendo la práctica educativa como un espacio de aprendizaje continuo y toma de decisiones fundamentadas.

Asimismo, la experiencia favoreció el fortalecimiento de competencias profesionales propias del perfil de egreso de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Historia. Particularmente, se logró desarrollar la capacidad de intervenir educativamente mediante el diseño, aplicación y evaluación de estrategias centradas en el alumnado, al implementar recursos didácticos orientados a mejorar procesos de comprensión histórica. También se fortaleció la competencia investigativa, al analizar sistemáticamente resultados, interpretar evidencias y producir reflexiones sobre la práctica docente. Finalmente, se favoreció el uso de metodologías propias de la historia y su didáctica mediante la adaptación de contenidos curriculares a estrategias visuales y reflexivas acordes con el contexto escolar.

No obstante, también es necesario reconocer las limitaciones presentes durante el proceso. El tiempo disponible para la intervención fue relativamente breve para consolidar plenamente habilidades complejas relacionadas con el pensamiento histórico y crítico. Del mismo modo, las diferencias en ritmos de aprendizaje y niveles de desempeño del alumnado representaron un reto

importante para garantizar avances homogéneos dentro del grupo. Persistieron también dificultades relacionadas con la expresión escrita, el uso riguroso de conceptos históricos y la profundización argumentativa en algunos estudiantes.

A pesar de estas limitaciones, la experiencia permitió confirmar que el uso de organizadores gráficos, la toma de apuntes estructurados y las actividades de reflexión escrita representan estrategias pertinentes para favorecer aprendizajes históricos más significativos dentro del aula. Más allá de memorizar acontecimientos, el alumnado comenzó gradualmente a organizar información, establecer relaciones históricas y construir interpretaciones personales sobre los procesos estudiados.

Finalmente, esta experiencia representó un proceso de aprendizaje profundamente significativo también a nivel profesional. Como docente en formación, permitió reconocer que enseñar historia implica mucho más que transmitir contenidos; supone generar condiciones para que el alumnado cuestione, interprete, compare y reflexione sobre el pasado desde una perspectiva crítica. Asimismo, reafirmó la importancia de mantener una práctica docente flexible, reflexiva y dispuesta a transformarse continuamente en función de las necesidades reales del contexto escolar.

Se concluye entonces que, la enseñanza de la historia debe orientarse hacia el desarrollo de habilidades cognitivas que permitan a los alumnos comprender, analizar y reflexionar sobre el pasado. Es por esto que, el uso de organizadores gráficos y la toma de apuntes representan herramientas valiosas para lograr este propósito, siempre y cuando se implementen de manera sistemática y con una adecuada mediación docente.

REFERENCIAS

- Arteaga Castillo, B. (2018). *La enseñanza de la historia: retos y perspectivas en la escuela secundaria*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (Eds.). (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman.
- Ausubel, D.P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento: Una perspectiva cognitiva*. Paidós.
- Ausubel, D. P. (2002). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. Trillas.
- Báez, J. A. (2018). *Didáctica de la historia y formación ciudadana en la educación básica*. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 23(77), 321-344.
- Barca, I., & Delgado, A. (2013). *El pensamiento histórico: competencias para enseñar Historia*. Educación XX1, 16(2), 169-188. <https://doi.org/10.5944/educxx1.16.2.729>
- Bruner, J. (2015). *La educación, puerta de la cultura* (Vol. 3). Antonio Machado Libros.
- Buzan, T. (2013). *Cómo crear mapas mentales* (G. Cuccia, Trad.). Ediciones Urano.
- Camargo, S. A. (2020). *Narrativas y organizadores gráficos como herramientas para la comprensión histórica en secundaria*. Revista Clío, 19(2), 45-62.
- Cañas, A. J., & Novak, J. D. (2014). *The theory underlying concept maps and how to construct and use them*. Florida Institute for Human and Machine Cognition.

- Coll, C. (2004). *Psicología de la educación y prácticas educativas mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación. Una mirada constructivista*. Sinéctica, (25).
- Díaz, F., & Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*, 2, 1-27.
- DGESUM (2022). Plan de estudios 2022. Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Historia. https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/2023/08/aSHQVtOtQw-ANEXO_15_DEL_ACUERDO_16_08_22.pdf
- Garmendia, G.A. (JuegaGerman) (2025, 03 feb). *sobre lo que pasó...*(video). YouTube. <https://youtu.be/0zeDiv35W3Q?si=Irv8WI8ckUXBfY6h>
- González, J., & Wagenaar, R. (2003). *Tuning educational structures in Europe*. Informe final. Fase 1. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Marzano, R. J., Pickering, D., & Pollock, J. E. (2001). *Classroom instruction that works: Research-based strategies for increasing student achievement*. Ascd.
- Moreira, M. A. (2012). *Aprendizaje significativo: teoría y práctica*. Universidad Federal de Río Grande del Sur.
- Pagés Blanch, J. (2009). *Educación, ciudadanía y enseñanza de la historia*. Revista Iberoamericana de Educación, 49(3), 1-14.
- Plá, S. (2010). *Aprender a pensar históricamente: La escritura de la historia en el bachillerato*. Plaza y Valdés.

Plá, S. (2015). *La enseñanza de la historia como objeto de investigación*. Secretaría de Educación Pública.

Pozo, J. I. (2014). *Aprendices y maestros*. Alianza. <https://cpalazzo.wordpress.com/wp-content/uploads/2011/07/pozo-j-cap-4-sistema-del-aprendizaje.pdf>

Prats, J. (2011). *Didáctica de la Geografía y la Historia*.

Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós.

Secretaría de Educación Pública. Plan de Estudios 2011 (Programa de Historia, Educación Secundaria). (Gobierno de México)

Secretaría de Educación Pública. Plan y Programas de Estudio 2017 / Aprendizajes Clave para la Educación Integral. (vocesnormalistas.org)

Secretaría de Educación Pública. Principios y orientación pedagógica de la Nueva Escuela Mexicana (NEM). (SEP)

Seixas, P., & Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Nelson Education.

Vigotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Souberman, Eds.) Harvard University Press.

Vigotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.

Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts: Charting the future of teaching the past*. Temple University Press.

ANEXOS

Anexo 1: Ubicación de la Secundaria General “18 de Marzo”

Fuente: Google maps, tomada el enero de 2026



Anexo 2: Instalaciones de la Secundaria General “18 de Marzo”

Fuente: Fotografía tomada el 16 de noviembre de 2025



Anexo 3: Ejemplo de “Método Cornell”

Fuente: Tomada de Educalive.com, 2026. <https://www.educalive.com/blog/metodo-cornell-tomar-apuntes>

TÍTULO ASIGNATURA	FECHA HOJA N°
IDEAS CLAVE • Palabras clave • Preguntas • Ideas principales • Puntos importantes	NOTAS DE LA CLASE • Fechas • Frases importantes • Desarrollo de ideas o conceptos • Fórmulas • Ejemplos • Dibujos • Bibliografía • Esquemas
RESUMEN • Resumen de todo lo que se ha dicho en clase, cogiendo las ideas importantes y destacando lo más relevante del tema.	

Anexo 4: Examen diagnóstico para evaluar procesos históricos, conciencia histórica y habilidades en organizadores gráficos.

Fuente: Elaboración propia, examen aplicado en septiembre de 2025



BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ
LIC. EN ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA HISTORIA
VII SEMESTRE
D.E.F. FRANCISCO DAMIÁN NEGRETE GONZÁLEZ
EXAMEN DIAGNÓSTICO 3ER AÑO



NOMBRE: _____ GRUPO: _____

INSTRUCCIONES: Lee con atención y responde lo que se te pide. No importa si no recuerdas todo, lo importante es que intentes explicar con tus palabras.

Esta actividad busca evaluar:

- * Procesos históricos (secuencia, causa-efecto, cambios y permanencias).
- * Conciencia histórica (relación pasado-presente-futuro).
- * Habilidad en organizadores gráficos (mapa, línea del tiempo o cuadro comparativo).

1. La historia estudia principalmente:

a) El futuro de las sociedades b) Los hechos del pasado y sus consecuencias

c) Las matemáticas y la naturaleza d) Los gustos de las personas

2. Ordena los siguientes hechos en una línea de tiempo (del más antiguo al más reciente):

Acontecimiento	Años
La Revolución Mexicana	1810
La llegada de los españoles a América	1910-1921
La Independencia de México	1492-1519

3. ¿Por qué crees que es importante conocer lo que pasó en el pasado para entender lo que sucede hoy?

4. Un proceso histórico es una serie de hechos que están relacionados. ¿Cuál de los siguientes es un ejemplo de "causa y consecuencia"?

a) La sequía provocó malas cosechas y hambre en la población.

b) Los alumnos juegan fútbol en el recreo.

c) Ayer llovió y hoy hace sol.

d) Una persona fue al cine y comió palomitas.



BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ
LIC. EN ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA HISTORIA
VII SEMESTRE
D.E.F. FRANCISCO DAMIÁN NEGRETE GONZÁLEZ



5. Piensa en la vida de los jóvenes en el pasado (por ejemplo, hace 100 años). ¿Qué cosas crees que han cambiado y cuáles se han mantenido hasta la actualidad?

6. Realiza una pequeña línea del tiempo con al menos tres hechos históricos de México que recuerdes (pueden ser muy básicos: la Independencia, la Revolución, etc.).

7. Realiza un cuadro comparativo con dos columnas con la siguiente información:

* En la primera escribe una forma de vivir en el pasado.

* En la segunda, una forma de vivir en el presente.

8. Elabora un mapa conceptual con la palabra central "Historia". Incluye al menos tres ideas principales (por ejemplo: pasado, procesos, memoria, causas y consecuencias, etc.) y conéctalas con subtemas o ejemplos que se te ocurran.

9. Si tú fueras maestro de Historia, ¿qué tema del pasado te gustaría enseñar y por qué crees que sería útil para tus compañeros en el presente?

✚*Esta actividad no es un examen, sino una oportunidad para que muestren lo que ustedes saben sobre Historia y cómo piensan sobre el pasado, el presente y el futuro. No importa si recuerdan muchos datos o solo algunos, lo importante es que usen su creatividad, sus ideas y su forma de organizar la información. Cada respuesta que den me ayudará a conocerlos mejor y a trabajar con ustedes para que la Historia sea más interesante y más clara. ¡Anímense! ✚*

Anexo 5: Rúbrica de evaluación “Organizadores gráficos y método Cornell”.

Fuente: Elaboración propia, 2026.

Criterio	Excelente (4)	Bueno (3)	Suficiente (2)	Insuficiente (1)
Organización y jerarquización de la información histórica	La información se encuentra claramente organizada y jerarquizada. El estudiante distingue ideas principales, secundarias y relaciones temáticas de forma lógica y coherente, facilitando la comprensión del tema histórico.	La información presenta una organización adecuada en la mayoría de apartados, aunque algunas ideas podrían tener una mejor jerarquización o secuencia lógica.	Existe organización parcial, pero se observan dificultades para diferenciar ideas principales de secundarias o para estructurar adecuadamente el contenido.	La información aparece desordenada, fragmentada o sin una secuencia clara, dificultando la comprensión del tema trabajado.
Relación de conceptos históricos	Establece relaciones claras y pertinentes entre causas, consecuencias, procesos históricos, personajes o transformaciones, demostrando comprensión histórica profunda.	Relaciona la mayoría de los conceptos históricos de manera adecuada, aunque algunas conexiones son superficiales o poco desarrolladas.	Presenta relaciones básicas entre algunos conceptos, pero predominan ideas aisladas o conexiones poco claras.	No logra establecer relaciones entre conceptos históricos o presenta información inconexa.
Capacidad de síntesis de la información	Selecciona información relevante y la sintetiza mediante palabras clave, conceptos o frases breves, evitando la copia textual excesiva.	Resume adecuadamente gran parte de la información, aunque todavía incorpora algunos fragmentos extensos o poco sintetizados.	Presenta dificultades para resumir información, predominando textos largos o poco organizados.	Copia información de manera textual sin evidenciar procesos de síntesis o selección relevante.

Uso adecuado de conceptos	Utiliza correctamente vocabulario histórico específico (revolución, industrialización, imperialismo, etc.) y demuestra comprensión conceptual.	Emplea conceptos históricos apropiados, aunque con algunas imprecisiones menores o poco desarrollo conceptual.	Utiliza pocos conceptos históricos o presenta dificultades para aplicarlos correctamente.	Presenta errores conceptuales importantes o ausencia de vocabulario histórico pertinente.
Presentación visual y claridad	El organizador presenta excelente limpieza, legibilidad, creatividad y estructura visual; facilita la comprensión de la información histórica.	El trabajo es claro y ordenado, aunque puede mejorar algunos aspectos visuales o de distribución espacial.	La presentación es poco clara o presenta dificultades de organización visual.	El trabajo es confuso, incompleto o dificulta la lectura e interpretación del contenido.

Anexo 6: Rúbrica de evaluación “Pensamiento crítico y conciencia histórica”.

Fuente: Elaboración propia, 2026.

Criterio	Excelente (4)	Bueno (3)	Suficiente (2)	Insuficiente (1)
Comprensión de acontecimientos históricos	La información presenta una organización adecuada en la mayoría de apartados, aunque algunas ideas podrían tener una mejor jerarquización o secuencia lógica.	Comprende adecuadamente los acontecimientos, aunque presenta algunas imprecisiones menores o explicaciones poco desarrolladas.	Reconoce algunos hechos históricos, pero presenta explicaciones limitadas o confusas.	Presenta dificultades importantes para comprender o explicar los acontecimientos históricos.
Identificación y análisis de causas y consecuencias	Analiza múltiples causas y consecuencias de los procesos históricos, estableciendo	Identifica causas y consecuencias relevantes, aunque algunas relaciones podrían	Reconoce causas o consecuencias de manera básica, pero sin profundizar en	No logra identificar adecuadamente causas o consecuencias históricas.

	relaciones complejas entre factores económicos, sociales, políticos y culturales.	profundizarse más.	relaciones históricas.	
Capacidad de comparación y relación histórica	Compara distintos procesos históricos estableciendo semejanzas, diferencias y conexiones relevantes entre acontecimientos.	Establece algunas comparaciones adecuadas, aunque limitadas o poco desarrolladas.	Presenta relaciones simples o superficiales entre procesos históricos.	No logra establecer comparaciones ni relaciones históricas.
Pensamiento crítico y reflexión histórica	Emite reflexiones profundas, opiniones argumentadas y juicios críticos sobre los procesos históricos y sus implicaciones sociales.	Presenta reflexiones personales pertinentes, aunque con argumentación limitada.	La reflexión es muy general o poco fundamentada.	No presenta reflexión o solo reproduce información memorística.
Expresión escrita y coherencia argumentativa	Redacta ideas claras, coherentes y organizadas, con buena secuencia argumentativa y comprensión lectoescritora.	Presenta ideas comprensibles, aunque con algunos problemas de claridad o estructura.	Presenta dificultades importantes de organización escrita.	La redacción dificulta seriamente la comprensión del texto.

Anexo 7: Rúbrica de evaluación “Infografía sobre la Segunda Revolución Industrial”.

Fuente: Elaboración propia, 2026.

Criterio	Excelente (4)	Bueno (3)	Suficiente (2)	Insuficiente (1)
Dominio del contenido histórico	Presenta información históricamente correcta, pertinente y completa sobre la Segunda Revolución Industrial, evidenciando comprensión profunda.	La información es adecuada y mayormente correcta, aunque presenta omisiones menores.	Presenta información limitada o parcialmente correcta.	Contiene errores conceptuales importantes o poca información relevante.
Organización de información	La información se organiza claramente mediante títulos, subtítulos y categorías visuales coherentes, facilitando su comprensión.	Presenta organización adecuada, aunque algunos apartados pueden mejorar en claridad o secuencia.	Existe organización parcial con algunas dificultades de comprensión.	La organización dificulta entender el contenido histórico.
Capacidad de síntesis histórica	Resume información relevante mediante frases breves, conceptos clave e imágenes pertinentes, evitando saturación de texto.	Presenta síntesis adecuada, aunque todavía incorpora algo de texto innecesario.	La síntesis es limitada y predominan fragmentos extensos.	Presenta exceso de texto o copia de información.
Diseño visual y creatividad	La infografía es visualmente atractiva, clara, creativa y favorece la comunicación del conocimiento histórico.	Presenta diseño adecuado y comprensible, aunque poco innovador.	Diseño limitado o poco claro visualmente.	Presentación descuidada o difícil de interpretar.
Ortografía, redacción y presentación	Excelente redacción y ortografía; el mensaje se comprende fácilmente.	Presenta pocos errores menores.	Existen varios errores que afectan parcialmente la comprensión.	Los errores dificultan seriamente comprender el contenido.

Anexo 8: Exámenes para evaluar la conciencia histórica y pensamiento crítico.

Fuente: Trabajo realizado por alumnos del 3er año grupo "D", 2026.

BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ
LIC. EN ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA HISTORIA
VII SEMESTRE
D.E.F. FRANCISCO DAMIÁN NEGRETE GONZÁLEZ

EXAMEN INDEPENDENCIAS Y REVOLUCIONES EN EL SIGLO XVII (2da parte)

NOMBRE: GRUPO: 3D

Instrucciones: escribe una reflexión con tus propias palabras acerca de lo visto en las sesiones. Usa ejemplos cuando sea posible.

Hemos visto temas de independencia de México, guerras, y mas, ejemplo guerra de EEUU es Francia, me parece muy importante la independencia ya que pense y reflexione como lograron hacer todo eso y vi que ellos si se podrían desahogar por la gran comunidad que erano.

Otra cosa que vi fue la revolucion, me gusta mucho la revolucion francesa ya que es la que mejor conosco y de la que mas me acuerdo etc.

Conoci mucho del tema de las independencias de América, Para mi a lo que mas le puse atención fue el tema de los Criollos, Peninsulares, la invasion de Napoleon y mas.

Algo que tambien vi fue el tema de las independencias de las trece colonias. Uba

Varias explotaciones, Uba causas, Siglos uba deterioraciones y una que otra consecuencia.

Estos temas fueron muy interesantes en mi parecer reflexione y pense estos temas mas a cerca y les tome un poco mas de importancia.



Excelente!!!
(2)

EXAMEN INDEPENDENCIAS Y REVOLUCIONES EN EL SIGLO XVII (2da parte)

NOMBRE: _____

GRUPO: 3-D

Instrucciones: escribe una reflexión con tus propias palabras acerca de lo visto en las sesiones. Usa ejemplos cuando sea posible.

Independencia de América Latina:

Fue una de las independencias que se basó más en la economía y la política. En sus consecuencias surgieron más países latinoamericanos pero con crisis económica y oragos sea una de sus causas era el poder económico no se logró del todo, sus líderes clave fueron: Simón Bolívar, José de San Martín, Miguel Hidalgo y José María Morelos.

Al tema de las ^{causas} ~~razones~~, en la Independencia de Estados Unidos son en razo más extensas las causas y más relacionadas a la población (según ya ~~se~~ en las sociales se basan en el Abuso de autoridad, etc.

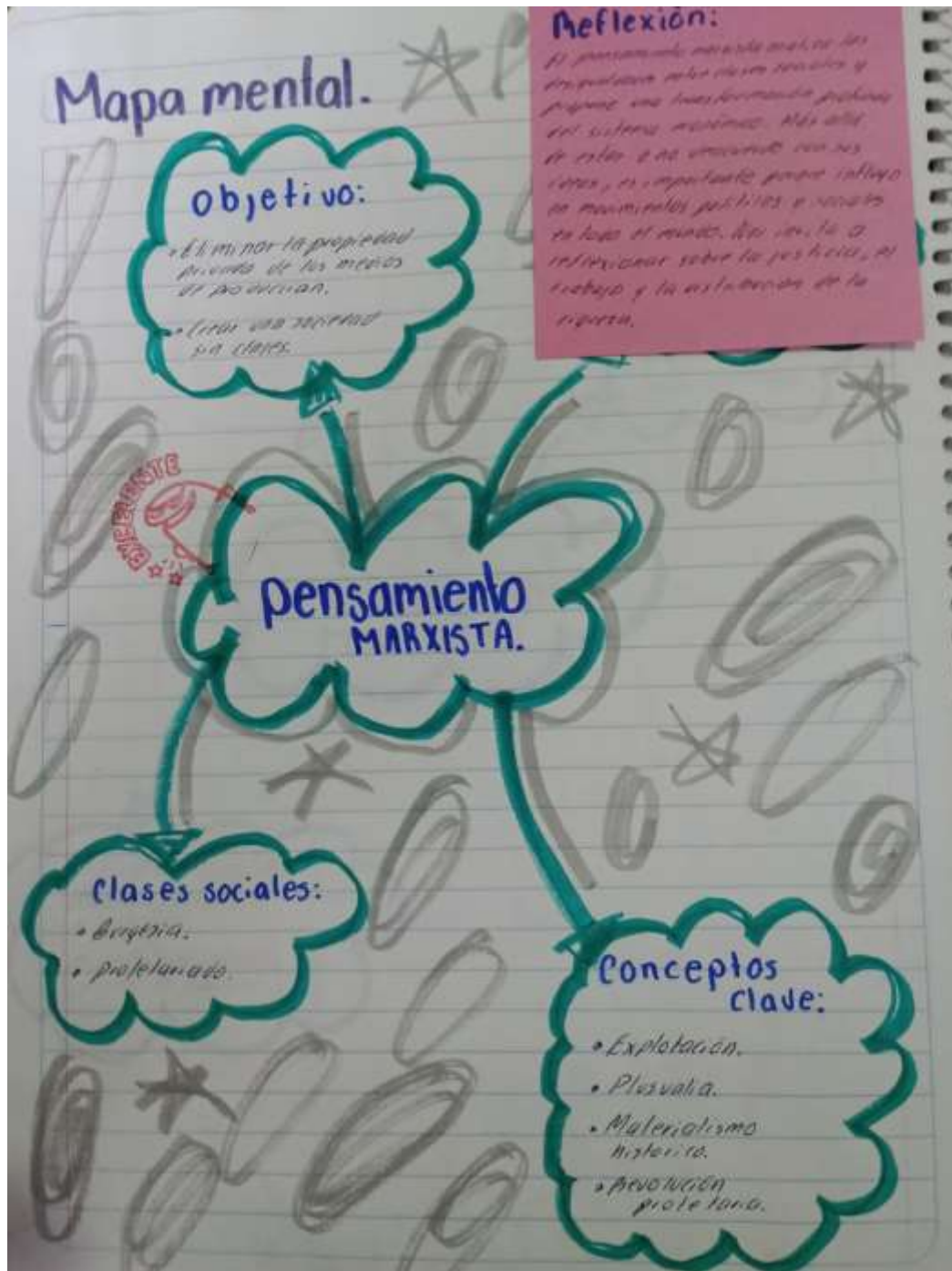
Las dos Independencias se me hacen bastante importantes porque como se menciona en la Independencia ~~de~~ de América Latina surgieron ~~más~~ más países latinoamericanos y en la Independencia de Estados Unidos son ~~más~~ más las causas y más importantes.

En el caso de las Revoluciones — en la Revolución Francesa sus causas ~~se~~ se me hacen más fuertes ya que tenían crisis económica, malas cosechas y deudas, y en la Revolución Industrial son muy minúsculas ~~las~~ innovaciones y capital acumulado.

Son temas bastante importantes porque al saber te das cuenta de todo lo que sucedió sus causas y como sucedió, también te das cuenta que fue lo que sirvió y lo que no, hay Independencias que fueron más por la economía. Un ejemplo en la Independencia de América Latina hay muchos países latinoamericanos que sufren aún de crisis económica y en Estados Unidos también.

Anexo 9: Mapa mental “Pensamiento marxista”

Fuente: Trabajo realizado por alumno del 3er año grupo “D”, 2026.



Anexo 10: Infografía “Segunda Revolución Industrial”

Fuente: Trabajo realizado por alumnos del 3er año grupo “D”, 2026.

