



**Ciencia y
Tecnología**

Secretaría de Ciencia, Humanidades,
Tecnología e Innovación



UNIVERSIDAD MICHOACANA DE SAN NICOLÁS DE HIDALGO

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES HISTÓRICAS

MAESTRÍA EN ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

**LA HISTORIA EN EL MAPA: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA PARA ENSEÑAR
HISTORIA EN LA ESCUELA SECUNDARIA**

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:

MAESTRA EN ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

PRESENTA:

PAULINA REYES PINEDA

DIRECTORA DE TESIS:

DRA. MALINALLI HERNÁNDEZ RIVERA

MORELIA, MICHOACÁN, NOVIEMBRE DE 2025

RESUMEN

En esta investigación se pone en práctica una propuesta de intervención didáctica que se implementó en una escuela secundaria escolarizada en la Ciudad de Morelia, Michoacán, con un grupo de estudiantes de tercer grado. Las secuencias didácticas que integran la intervención didáctica desarrollan el pensamiento histórico en estudiantes de educación secundaria mediante la elaboración de mapas a través de la plataforma de *Google My Maps*; fortalecen habilidades esenciales como la búsqueda, la selección y el análisis de la información, lo que favorece una comprensión más significativa de los sucesos históricos.

La creación de mapas utilizando una plataforma digital, se convierte no solo en un recurso didáctico, sino también en un medio para desarrollar habilidades digitales, promover la participación de los estudiantes en la construcción del conocimiento, trabajar de manera colaborativa.

Esta investigación se estructura en tres capítulos. En el primero, se analiza la evolución de la educación secundaria en México, se revisan los aportes de diversos autores sobre el desarrollo del pensamiento histórico y se contextualiza el entorno en el que se ubica la escuela secundaria. En el segundo capítulo se describe el diseño de la propuesta didáctica; las fases de desarrollo, la descripción de las secuencias didácticas, los instrumentos y técnicas de seguimiento, así como los medios de evaluación. Finalmente, en el tercer capítulo, se presenta el desarrollo de la intervención didáctica, los resultados obtenidos, y las reflexiones finales derivadas de esta investigación.

Palabras clave: pensamiento histórico, mapas, plataforma digital, Historia, educación secundaria.

ABSTRAC

This study puts into practice a didactic intervention proposal implemented at a secondary school in the city of Morelia, Michoacán, with a group of third-year students. The teaching sequences that make up this intervention foster historical thinking among secondary students through the creation of maps using the *Google My Maps* platform. They strengthen essential skills such as searching for, selecting, and analyzing information, which promotes a deeper and more meaningful understanding of historical events.

The creation of maps through a digital platform becomes not only a teaching resource but also a means of developing digital skills, encouraging student participation in the construction of knowledge, and fostering collaborative work.

This research is organized into three chapters. The first chapter analyzes the evolution of secondary education in Mexico, reviews the contributions of various authors to the development of historical thinking, and contextualizes the environment in which secondary schools operate. The second chapter describes the design of the teaching proposal, the development phases, the description of the teaching sequences, the monitoring instruments and techniques, and the evaluation methods. Finally, the third chapter presents the implementation of the teaching intervention, the results obtained, and the concluding reflections derived from this study.

Keywords: historical thinking, digital mapping, digital platforms, history education, secondary education.

DEDICATORIA

A José Reyes Sagrero.

Mi papá, que siempre me acompaña aún en la eternidad.

Al culminar esta maestría, no puedo evitar pensar en ti. Sé que tu presencia me acompaña en cada paso que doy. Fuiste tú quien me enseñó el valor del esfuerzo, quien me motivo a estudiar y a crecer, me enseñaste que la educación son los legados más valiosos que un padre puede dejar. Sé que estas orgulloso de este logro tanto como yo.

A María del Carmen Pineda Domínguez.

Mi mamá, por ser la fuerza detrás de cada uno de mis logros.

Gracias por acompañarme en cada paso de este camino. Este logro también es tuyo, recuerdo todos los sacrificios que hiciste cuando era niña, cada palabra de aliento, cada gesto de apoyo y amor, cada sueño que pospusiste para que yo pudiera cumplir los míos. Con amor y gratitud.

A Olimpia, Carlos Alberto, Ivan, y Oscar.

Por ser una parte importante en mi historia. Gracias por acompañarme en cada etapa de la vida. Por conmigo risas, aprendizajes y momentos que siempre llevaré en el corazón

A Julio.

Gracias por motivarme a dar este paso, por creer en mí incluso en los momentos en que yo misma dudaba. Tu sabiduría, tu paciencia y tu forma de ver la vida han transformado la mía. Contigo he aprendido a disfrutar del presente, del amor sincero, y el valor de la paz que se siente al caminar acompañado de quien se ama.

A mis sobrinos.

Los que hoy caminan junto a mí e iluminan mi vida con su presencia.

Los quiero como si fueran míos, han llenado mi vida de alegría, han sido el refugio en los días más grises. Darío, Aaron, Lea y Erick gracias por hacer de mi vida un lugar más lleno de felicidad.

AGRADECIMIENTOS

Expreso mi más sincero agradecimiento al Instituto de Investigaciones Históricas (IIH) por brindarme un espacio de aprendizaje, de diálogo, y de formación académica que ha sido fundamental para la culminación de mis estudios en el Programa de Maestría en Enseñanza de la Historia. A la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación (Secihti) por el apoyo otorgado a través de la beca que hizo posible la realización de esta investigación. Más allá del apoyo económico, su respaldo representó una motivación invaluable para seguir avanzado en mi camino académico y profesional.

Con profundo respeto y admiración, expreso mi gratitud a la Dra. Malinalli Hernández Rivera, mi asesora de tesis, por su guía, paciencia y acompañamiento a lo largo de este proceso. Agradezco sinceramente el tiempo que dedicó a revisar, comentar y orientar cada etapa de la investigación, así como la confianza que deposito en mí. Su apoyo y compromiso constante, sus observaciones y generosidad intelectual, enriquecieron esta investigación y mi formación como estudiante y docente.

Quiero dedicar un especial agradecimiento a las y los estudiantes del Tercero “G”, quienes participaron con entusiasmo y compromiso en la propuesta de intervención didáctica desarrollada en el marco de esta investigación. Su disposición para involucrarse en las actividades, así como su interés genuino por aprender, dieron sentido a este trabajo. Cada una de sus aportaciones me permitió reafirmar la importancia del aula como un espacio de construcción colectiva del conocimiento. A todos ustedes, mi reconocimiento y gratitud por haber formado parte de esta experiencia que enriqueció mi investigación y mi vocación docente.

Mi más sincero agradecimiento a los revisores y sinodales de esta tesis: Dra. Dení Trejo Barajas, Dra. Juana Martínez Villa, Dr. Ángel Rafael Almarza Villalobos y Dr. Fabián Herrera León, quienes dedicaron su tiempo y conocimiento a la revisión de esta investigación, sus comentarios, observación y sugerencias han sido de gran valor.

Finalmente, agradezco a todos los doctores y las doctoras que me acompañaron durante el Programa de Maestría en Enseñanza de la Historia. Cada uno, desde su área, compartió generosamente sus conocimientos, experiencias y reflexiones, pues lograron inspirar en mí una mirada crítica y sensible hacia la enseñanza.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I.	
UNA MIRADA A LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA Y EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO HISTÓRICO EN LA ESCUELA SECUNDARIA.	9
1.1 El surgimiento de la escuela secundaria en México.	9
1.2 Los estudiantes de la Secundaria Federal No. 9.	18
1.3 Sembrando las semillas del pensamiento histórico en la educación secundaria.....	25
CAPÍTULO II	
LA HISTORIA EN EL MAPA: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA PARA ENSEÑAR HISTORIA EN LA ESCUELA SECUNDARIA.....	41
2.1 Contenidos de la propuesta de intervención didáctica.	42
2.2 Etapas de desarrollo de la propuesta de intervención didáctica.....	45
2.2.1 Etapa 1 Diseñando el mapa histórico-digital.	46
2.2.2 Etapa 2 Elaborando el mapa histórico-digital.	46
Fase 1. El acercamiento al mapa.	47
Secuencia didáctica 2. Los espacios que habito.	48
Secuencia didáctica 3. El recorrido de mi casa a la escuela y el entorno.	51
Secuencia didáctica 4. Mujeres en el territorio.	55
Secuencia didáctica 5. Un recorrido por Google Earth.	58
Fase 2. Creando el mapa.....	62
Secuencia didáctica 6. Pensamiento, lucha y contexto de la derrota de José María Morelos.	62
Secuencia didáctica 7. Mi primer mapa digital.....	68
2.2.3 Etapa 3. Analizando el mapa histórico-digital.	69
2.3 Técnicas e instrumentos de seguimiento.	71
1) Observación.	71
2) Bitácora del alumno.	72
2.4 Evaluación de la propuesta de intervención didáctica.	76
2.4.1 Criterios de la rúbrica de evaluación.....	77
CAPÍTULO III	
LA ETAPA 3. ANALIZANDO EL MAPA HISTÓRICO-DIGITAL: ENTRE LA TEORÍA Y LA PRÁCTICA.	80
3.1 La fase de “Acercamiento al mapa” y sus resultados.	80
3.2 Seguimiento y resultados de la Fase 2. Creando el mapa.	101
3.3 El camino de la enseñanza: retos y reflexiones de una docente.	114
CONCLUSIÓN.....	118
BIBLIOGRAFÍA	122
ANEXOS	133

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Distribución curricular del Plan de Estudios 1926-1939 para la educación secundaria.	12
Tabla 2 Distribución curricular del Plan de Estudios 2022 para la educación secundaria.	15
Tabla 3 Elementos para el desarrollo del pensamiento histórico y la conciencia histórica. Elaboración propia.	37
Tabla 4 Contenidos de Historia del Tercer Grado de educación secundaria escolarizada.	43
Tabla 5 Formato de la bitácora del estudiante. Elaboración propia.	73
Tabla 6 Segundo formato de la bitácora del estudiante.	74
Tabla 7 Formato del diario de campo del docente.	76
Tabla 8 Rúbrica de evaluación.	78

ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1 Jardines de la Esc. Sec. Fed. No. 9.	20
Ilustración 2 Colonias donde habitan los estudiantes de la Sec. Fed. No. 9 de la ciudad de Morelia, Michoacán. Elaboración propia en Google Earth.	21
Ilustración 3 Localización de las secundarias federales No. 3 y No. 9. Elaboración propia en Google My Maps.	22
Ilustración 4 Etapas de la propuesta de intervención didáctica.	45
Ilustración 6 Respuestas sobre el uso de los mapas en la clase de Historia.	81
Ilustración 5 Las y los estudiantes Conociendo la propuesta didáctica. La primera secuencia didáctica de la PID.	82
Ilustración 7 Trabajos de los alumnos de la secuencia didáctica Los espacios que habito.	83
Ilustración 8 Mapas elaborados por los alumnos del grupo para la secuencia didáctica tres.	86
Ilustración 9 Trabajos de los alumnos de la secuencia didáctica El recorrido de mi casa a la escuela y el entorno.	87
Ilustración 11 Estudiantes trabajando en la secuencia didáctica Mujeres en el territorio.	90
Ilustración 10 Diario de campo del docente correspondiente a la secuencia didáctica Mujeres en el territorio.	90
Ilustración 12 Clasificación del proceso de conceptualización espacial.	92
Ilustración 13 Mapas elaborados por los alumnos del grupo.	93
Ilustración 14 Diario de campo del docente correspondiente a la secuencia didáctica Un recorrido por Google Earth.	98
Ilustración 15 Aula de medios de la Esc. Sec. Fed. No. 9.	101
Ilustración 16 Alumnos explorando Google My Maps.	103
Ilustración 17 Estudiantes elaborando el mapa.	104
Ilustración 18 Elaboración del mapa en la plataforma.	105
Ilustración 19 Mapa elaborados en Google My Maps.	108
Ilustración 20 Alumnos construyendo mapas digitales.	111
Ilustración 21 Trabajo colaborativo.	112

ÍNDICE DE GRÁFICAS

Gráfica 1 Resultados de la evaluación de los mapas digitales.	109
---	-----

INTRODUCCIÓN

Durante el confinamiento por la pandemia ocasionada por el virus SARS-coV-2 se suspendieron todas las actividades presenciales en las escuelas públicas y privadas del país lo cual obligó a docentes y alumnos a recurrir al uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) como el principal medio para continuar con el proceso de enseñanza-aprendizaje desde los hogares. Fue en ese momento cuando surgió una oportunidad para los docentes de incorporar nuevas herramientas pedagógicas y la explotación de recursos tecnológicos.

Mientras impartía una clase en línea de la asignatura de Geografía, uno de los estudiantes pidió la oportunidad de compartir su pantalla para enseñarnos dónde se localizaba su lugar de nacimiento. Abrió la página web de *Google Earth*- la cual estábamos utilizando en clase- y buscó “Janitzio”, una isla situada en el Lago de Pátzcuaro, Michoacán. Aunque en la pantalla que él estaba compartiendo la única vista que tuvimos fueron los techos cafés de las casas en la isla, su explicación nos dio la oportunidad de imaginar dónde se encuentra el vertedero de basura o el muelle donde los habitantes atan las lanchas, nos expuso la manera cómo hacen llegar los alimentos y productos de usos cotidiano, y los sitios donde sucedieron cada una de las historias que contaba. También explicaba cómo se viven las costumbres y tradiciones en Janitzio y se lamentaba de no poder compartírnos las fotografías de su abuelo para observar los cambios que ha sufrido la isla con el paso de los años.

Después de esa clase de Geografía en la que terminamos conociendo de Historia, surgió el interés por desarrollar una propuesta de intervención didáctica (PID), que tiene como objetivo la enseñanza y aprendizaje de la Historia a través de la creación de mapas utilizando la plataforma digital *Google My Maps*, que acerque a los estudiantes a la investigación y reflexión de los sucesos históricos que se representan en ellos.

A lo largo de la historia de la educación el mapa ha sido empleado principalmente como instrumento auxiliar para la localización geográfica o como ilustración. En la actualidad la forma en la que se representa el mundo se hace con mayor exactitud a través de los Sistemas de Información Geográfica (SIG), con el acceso al Global Positioning System (GPS), con la digitalización de la información y el fácil acceso a dispositivos móviles inteligentes con conexión de datos (teléfonos, tabletas electrónicas, etc.). Los usos de las plataformas virtuales, específicamente de representación cartográfica, brindan la posibilidad a los usuarios de utilizar planos base para después transformarlos en mapas interactivos, personalizarlos y compartirlos a

través de la web. Sin embargo, en la actualidad, el desarrollo de plataformas digitales y recursos interactivos ha ampliado sus posibilidades pedagógicas, permitiendo que las y los estudiantes construyan sus propios mapas para representar hechos históricos. De esta manera, el uso del mapa digital se convierte no solo en un apoyo visual, sino también en un medio para desarrollar habilidades cognitivas y promover el pensamiento histórico en los adolescentes que cursan la educación secundaria.

Hoy por hoy, los mapas se encuentran en los libros de texto de la educación secundaria escolarizada, principalmente de las asignaturas de Historia y Geografía. Se colocan más como elemento ilustrativo que como un elemento del cual podemos obtener y analizar información de los diferentes acontecimientos históricos. Desde mi perspectiva, la principal utilidad que se le asigna a los mapas es la de ser copiados directamente del libro de texto en el cuaderno, como un dibujo, sin ningún esfuerzo de interpretación.

El problema que motiva esta investigación radica en la escasa incorporación de herramientas digitales en la enseñanza de la Historia a nivel secundaria, lo que limita la participación del alumno en el proceso de aprendizaje. Pese a los avances tecnológicos disponibles, la práctica docente continúa, en muchos casos, anclada a métodos expositivos tradicionales en donde se espera que los alumnos asimilen la mayor parte de la información a partir de la lectura de los temas contenidos en los libros de texto y de las explicaciones que los profesores realizan en el aula. De lo anterior resulta un proceso de aprendizaje basado en la memorización y la repetición de la información que después serán evaluados en un examen.

En las últimas décadas la enseñanza de la Historia ha tendido a considerarse primordial en la educación de la población, sin embargo, es notorio el alto nivel de apatía de los estudiantes hacia esta asignatura. Esta investigación surge de la necesidad de explorar nuevas estrategias didáctica, que combina la enseñanza de la Historia con el uso de herramientas digitales. Además, contribuye al desarrollo de estrategias de enseñanza que fomenten la participación de las y los estudiantes en la apropiación del conocimiento.

En esta propuesta didáctica los mapas cumplen un rol central; de acuerdo con Ravazzola y Landa, los mapas sirven como lienzo y fuente de información y sostienen que su potencial no se agota en la investigación: son un recurso potente para comunicarse con la sociedad.¹ Los mapas

¹ RAVAZZOLA, LANDA, VITORES, y AVIDO, *“Territorios virtuales y campos de batalla: El uso de mapas digitales como espacios multimedia de estudio y divulgación”*, p. 219.

ayudan a los profesores a desarrollar clases más dinámicas haciendo uso del pensamiento visual que, de acuerdo con Linda Verlee, es una manera básica de obtener, procesar y representar información”.² De esta manera, si el profesor utiliza la información del hecho histórico simultáneamente con la representación visual del mapa, su utilidad será mayor y los estudiantes tendrán la oportunidad de generar un conocimiento más profundo; y los mapas, con el uso pertinente, pueden ser considerados como “archivos vivos”,³ propiciando que los estudiantes desarrollen un aprendizaje significativo.

Los mapas son tan versátiles que son utilizados principalmente en disciplinas de las humanidades, especialmente en las asignaturas de Historia y Geografía. A través de ellos es más atractivo que los alumnos puedan descubrir lo que pasó y también explicarse cómo pasó. Así, los mapas permiten obtener nuevos conocimientos, estudiar sucesos históricos y establecer las relaciones entre los hechos, procesos y fenómenos.⁴

La presente propuesta de intervención didáctica tiene como objetivo general demostrar que la asignatura de Historia puede enseñarse a alumnos de educación secundaria escolarizada mediante el uso y desarrollo de mapas creados a través de la plataforma de *Google My Maps* que promuevan el interés del alumno en los hechos de la historia y desarrollen el pensamiento histórico. De este objetivo, se establecen los siguientes objetivos específicos:

1. Desarrollar una propuesta de intervención didáctica enfocada en la enseñanza de la Historia en el nivel de educación secundaria escolarizada.
2. Implementar la propuesta didáctica en una población muestra, que permita identificar sus fortalezas y áreas de mejora.
3. Identificar cómo la elaboración del mapa digital contribuye al desarrollo de habilidades cognitivas para desarrollar el pensamiento histórico.
4. Valorar la utilidad de la creación de mapas a través de la experiencia adquirida en la práctica docente.

La PID que se desarrolla en esta investigación parte de la hipótesis de que la enseñanza de la Historia se encuentra sesgada por la falta de una representación visual y geográfica del territorio

² RINCÓN, *Aprender con todo el cerebro. Estrategias y modos de pensamiento visual, metafórico y multisensorial*, p. 25

³ GALLARDO, Laura, *Mapeo colaborativo del Aprendizaje Social Abierto. Construyendo caminos alternativos*, p. 4, en <https://hdl.handle.net/20.500.14468/13593> [consultado el 01 de abril de 2023].

⁴ MIRABAL, “Concepción teórico- metodológica para la utilización del mapa como medio de enseñanza de la Historia”, p. 134.

donde ocurren los hechos históricos. Ante esta carencia, se propone que la creación de mapas propios, a través de la plataforma de *Google My Maps*, permitirá a los estudiantes desarrollar habilidades como la búsqueda, la selección y el análisis de la información, que les permitirá desarrollar el pensamiento histórico y el fortalecimiento de la conciencia histórica en el nivel de educación secundaria.

Desde un enfoque cualitativo, la investigación se centra en la observación, análisis e interpretación de la experiencia pedagógica en un grupo de alumnos de tercer grado de educación secundaria. La aplicación de la propuesta didáctica se llevó a cabo en la Escuela Secundaria Federal No. 9 “Ignacio Manuel Altamirano” ubicada en la colonia Prados Verdes, de la Ciudad de Morelia, Michoacán, durante el ciclo escolar 2024-2025.

Mi experiencia docente la he adquirido en escuelas secundarias localizadas en zonas rurales: Huajúmbaro y Agostitlán pertenecientes al municipio de Ciudad Hidalgo en el estado de Michoacán. Después de reflexionar, concluí que, al igual que las escuelas donde laboré, existen otras secundarias que no cuentan con la infraestructura completa, el acceso a internet o con equipos de cómputos. Al no tener los requisitos mínimos para que los estudiantes puedan crear sus propios mapas utilizando plataformas virtuales esta PID no será viable de aplicarse.

Por otro lado, la escuela secundaria en la cual se implementó la propuesta didáctica, y en la que desempeño mi función docente actualmente, se encuentra en la capital del estado de Michoacán, cuenta con diversos servicios al alcance, posee aula de cómputo con equipos actualizados, acceso a internet y energía, lo que hace posible que se los estudiantes puedan crear sus propios mapas a través de la plataforma de *Google My Maps*. En función de estas facilidades decidí desarrollar la propuesta didáctica utilizando dicha plataforma virtual debido a que los mapas digitales están disponibles para cualquiera que cuente con acceso a internet.

Con el propósito de ofrecer una comprensión ordenada del proceso de investigación, a continuación, describo la estructura general del documento. Cada capítulo aborda un aspecto específico, desde los fundamentos teóricos que lo sustentan, hasta la aplicación de la propuesta de intervención y las reflexiones finales derivadas de su implementación.

En el primer capítulo titulado “Una mirada a la enseñanza de la Historia y el desarrollo del pensamiento histórico”, se aborda la creación y evolución de la educación secundaria en México, desde su surgimiento en 1925 como un puente entre la primaria y la educación superior, hasta su configuración actual bajo el marco de la Nueva Escuela Mexicana (NEM). Se identifica que, a

pesar de las sucesivas reformas curriculares- desde el plan de estudios de 1926 hasta el actual, organizado en campos formativos, persisten las prácticas educativas basadas en la fragmentación del conocimiento, la saturación de los contenidos y un enfoque expositivo en la enseñanza de esta disciplina. Este recorrido permite comprender los propósitos y transformaciones del nivel educativo, así como los retos que enfrenta la enseñanza la Historia dentro del plan de estudio actual.

La propuesta de intervención didáctica se sustenta en las ideas de Joan Pagès Blanch acerca del pensamiento histórico entendido como pensamiento crítico y pensamiento creativo, y la propuesta de Antoni Santiesteban sobre las competencias para pensar históricamente (conciencia histórico-temporal, formas de representación, imaginación histórica e interpretación de fuentes). Las investigaciones sobre el desarrollo del pensamiento histórico destacan la importancia de diseñar actividades de aprendizaje que integre los conceptos de segundo orden; en este sentido, Jesús Domínguez Castillo señala que los conceptos de segundo orden se refieren a cómo se construye el conocimiento histórico y, de manera complementaria, Cosme Gómez y Pedro Miralles afirma que éstos permiten desarrollar capacidades y competencias para comprender de forma más compleja los eventos del pasado.

En la enseñanza de la Historia, se retoman los aportes de Belinda Arteaga y Siddartha Camargo, que plantean que esta disciplina debe centrarse en el desarrollo de competencias cognitivas y metodológicas que permitan a las y los estudiantes comprender y analizar los procesos históricos de manera crítica. En consonancia con esta perspectiva, Jesús Domínguez Castillo, sostiene que el trabajar con fuentes históricas en las clases de Historia, favorece la adquisición de destrezas que son útiles para el manejo de la información, propicia la reflexión sobre los conceptos de prueba y fuente, desarrolla la comprensión lectora y comunicación. Se incluyen las ideas de Ramón López Facal, que manifiesta que en las clases de Historia se pueden diseñar actividades específicas que vayan desarrollando la competencia sobre cada uno de estos conjuntos (explicaciones causales, conceptos temporales, motivos, intenciones y empatía, trabajo con fuentes históricas, y relaciones de semejanza y diferencia). Asimismo, se integran los aportes teóricos de Jörn Rüsen y Andrea Sánchez, quienes abordan el concepto de conciencia histórica enfatizando la importancia de la comprensión del pasado para actuar de manera consciente en el presente y futuro; de la *Zona del Desarrollo Próximo* (ZDP) de Lev Vygotsky, y de David Ausubel tomamos aporte respecto al aprendizaje significativo.

La PID se implementó con adolescentes cuyas características de desarrollo cognitivo y social, según Jean Piaget y Lawrence Kohlberg, los ubican en una etapa ideal para desarrollar operaciones formales y un razonamiento moral que contribuye al desarrollo del pensamiento histórico y la conciencia histórica. El contexto en el que se ubica la escuela secundaria revela una problemática social muy significativa: la rivalidad territorial con otra escuela, lo que permite trabajar los conceptos como la apropiación del espacio, según Gilberto Giménez.

En el segundo capítulo se describe la metodología empleada y el diseño de la propuesta de intervención didáctica, que surge de identificar una problemática en la enseñanza de la Historia en la educación secundaria: la carencia de una representación visual del espacio geográfico donde se desarrollan los acontecimientos históricos. Ante esta limitación, se diseñó una propuesta de intervención didáctica titulada “La Historia en el mapa: una propuesta didáctica para enseñar historia en la escuela secundaria”. La PID se implementó con un grupo de Tercer Grado de secundaria, en una escuela que cuenta con la infraestructura necesaria para su desarrollo. La propuesta de intervención didáctica se organiza en tres etapas principales:

La etapa 1. Diseñando el mapa histórico-digital, comprende la fundamentación teórica de la PID, la caracterización del grupo muestra y del contexto escolar, las técnicas e instrumentos de registro y seguimientos, como la bitácora del estudiante y el diario de campo del docente que permiten documentar los avances procedimentales, cognitivos y emocionales de los estudiantes durante el proceso de aprendizaje. Se incluyen los contenidos de la Historia que podrán considerarse en la elaboración del mapa.

La etapa 2. Elaborando el mapa histórico-digital, incluye la Fase 1. Acercamiento al mapa, conformada por cinco secuencias didáctica iniciales que buscan que las y los estudiantes trabajen las nociones de espacio, territorio, memoria y pensamiento espacial, utilizando desde el dibujo hasta plataformas digitales como *Google Earth*. En la Fase 2. Creando el mapa, es la fase central, donde las y los estudiantes se convierten en creadores, primero elaboran un mapa colaborativo guiado por el docente con el tema “Pensamiento, lucha y contexto de la derrota de José María Morelos y Pavón”, con el fin de familiarizarse con *Google My Maps*. En la última secuencia didáctica de esta fase, desarrollan su primer mapa digital en la Plataforma de *Google My Maps*, sobre un hecho histórico de su elección desarrollando habilidades de investigación que favorecen el pensamiento histórico.

La etapa 3. Analizando el mapa histórico-digital, representa el tercer capítulo de este documento, se le agrega el subtítulo “Entre la teoría y la práctica: análisis de la propuesta de intervención didáctica”. Se expone en este apartado, el desarrollo de la práctica docente, los resultados observados y su análisis, así como las conclusiones de esta investigación.

Se realiza una evaluación que prioriza el proceso de aprendizaje sobre la calificación numérica, utilizando una rubrica analítica que integra los criterios como la descripción del hecho histórico, contextualización histórica, la ubicación espacial del evento histórico. Así como el uso de las fuentes y el dominio de la plataforma. La PID inicialmente proyectada para un grupo, fue reubicada y aplicada en la asignatura de Integración Curricular con un grupo de tercer grado, lo que impuso desde el inicio una significativa restricción del tiempo al disponer únicamente con una sesión semanal, esta situación condicionó el desarrollo de las fases planificadas.

Este capítulo es una reflexión sobre la implementación de la propuesta de intervención didáctica. El análisis que se presenta en este capítulo es un ejercicio de reflexión sobre el proceso de interacción entre la teoría educativa y la práctica docente en contextos reales marcados por limitaciones y potencialidades.

Las actividades de las secuencias didácticas revelaron la profunda vinculación afectiva e identitaria de los adolescentes con los espacios que habitan, como el hogar, la escuela y los recorridos que realizan. Estos resultados comprueban las concepciones de Gilberto Giménez sobre el territorio y la noción de “lugares de memoria” de Pierre Nora, evidenciando como el espacio físico está cargado de significado personal. Un contraste revelador fue cuando los adolescentes presentaron dificultades para reconocer un mapa formal de su propia ciudad, aunque fueron capaces de dibujar sus trayectos cotidianos. Estos resultados se analizan con base en las teorías de la representación espacial de Abraham Moles y la teoría del desarrollo cognitivo de Jean Piaget, explicando el tránsito de un pensamiento espacial egocéntrico y vivencial hacia uno más abstracto.

En la secuencia *Mujeres en el territorio* se utilizó un mapa de mujeres desaparecidas durante la pandemia por COVID-19 que posibilitó trabajar una experiencia de aprendizaje situado y significativa donde las y los estudiantes establecieron el nexo entre memoria personal y colectiva con la historia. El uso de plataformas como *Google Earth* en una secuencia posterior permitió a los alumnos visualizar eventos históricos, como la erupción del volcán Parícutín en Michoacán, en una perspectiva tridimensional vinculando el hecho histórico con el espacio geográfico.

El análisis del proceso de elaboración del mapa en *Google My Maps* me permitieron identificar desafíos importantes como la intermitente conectividad, la limitación del tiempo y la suspensión de clases, lo que me obligó a reajustar la propuesta didáctica trabajando simultáneamente las dos últimas secuencias didácticas. El rol del docente cambio de ser guía a un participante activo y colaborador, fomentando la horizontalidad en el aula.

A pesar de que los productos finales no fueron los esperados, se valoró el proceso de construcción del conocimiento, el desarrollo de habilidades investigativas y digitales, y la gestión de las emociones. Los resultados que se escriben en este capítulo muestran que, aunque las condiciones limitaron el cumplimiento total de los objetivos iniciales, la intervención didáctica logró generar aprendizajes significativos para las y los estudiantes y el docente.

En definitiva, al interrogar a la práctica docente propia y extraer de ella lecciones significativas, se busca dar un testimonio que pone en evidencia que la enseñanza y aprendizaje de la Historia puede convertirse en un espacio donde se lleven a cabo propuestas pedagógicas que desarrollen el pensamiento histórico. A lo largo del texto, se desarrollarán con mayor profundidad los temas planteados en esta introducción, y se expondrá el proceso metodológico de diseño e implementación de las secuencias didácticas que componen esta propuesta de intervención didáctica.

CAPÍTULO I.

UNA MIRADA A LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA Y EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO HISTÓRICO EN LA ESCUELA SECUNDARIA.

Esta propuesta de intervención didáctica se centra en el desarrollo de habilidades necesarias para el pensamiento histórico, a través de la elaboración de mapas digitales, y está pensado en jóvenes estudiantes que cursan la educación secundaria escolarizada en la capital del estado. En la primera parte de este capítulo recopiló los inicios de la educación secundaria en México, ya que considero que al conocer su historia se puede entender cómo ha evolucionado a lo largo de los años y los principales cambios y desafíos que ha enfrentado, comprender las características del contexto histórico que prevalecían cuando surge este nivel educativo, y examinar los objetivos iniciales, los planes de estudio que la definían y las características que la distinguían nos permite, como profesores realizar los ajustes necesarios para mejorar la calidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En la segunda parte se analiza la posición que ocupa la disciplina de Historia en los planes de estudio actuales de la educación secundaria en México.⁵ Se incorporan diversas investigaciones en el ámbito del pensamiento histórico, abordando las distintas concepciones surgidas, los métodos de investigación utilizados y los hallazgos más relevantes que aportan a la mejora de la enseñanza de la Historia en este nivel educativo. Además, se aborda el desarrollo del pensamiento histórico y la conciencia histórica de los adolescentes que cursan la educación secundaria.

1.1 El surgimiento de la escuela secundaria en México.

El nivel de educación Secundaria en México se subdivide en las modalidades general, técnica, comunitaria o las modalidades regionales autorizadas por la Secretaría de Educación Pública (SEP), Secundaria para Trabajadores y Telesecundaria.⁶ La educación, además de ser obligatoria, será universal, inclusiva, pública, gratuita y laica.⁷

La educación secundaria se imparte en tres grados y da cobertura a estudiantes de entre 11 a 15 años y su conclusión se acredita mediante un certificado oficial expedido por la Secretaría de Educación Pública (SEP), que es el organismo responsable de la impartición y regulación de la

⁵ En los planes de estudio actuales, la Historia, al igual que las demás materias anteriormente denominadas “asignaturas”, se nombran “disciplinas” dentro del campo educativo.

⁶ *Ley General de Educación*, reformada el 07-06-2024, Art. 37, pp. 18-17.

⁷ *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos 1917*, Art. 3º, p. 5.

educación pública en México. La educación secundaria escolarizada se caracteriza porque los estudiantes acuden a la institución cinco días laborales a la semana, lo que les permite una mayor profundidad en el estudio de los temas de cada materia; este tipo de educación tiene la mayor cobertura en nuestro país, asegurando el acceso a la educación a un gran número de estudiantes. Se rige por un calendario escolar oficial que establece los días de clase y el periodo de vacaciones y evaluaciones de cada ciclo lectivo. Sigue un plan de estudios nacional que garantiza que todos los estudiantes reciban una formación integral en las áreas básicas del conocimiento.

Al analizar la evolución de la educación en nuestro país, veremos que la educación primaria fue el primer nivel en establecerse y fue, durante un largo período, el único nivel educativo obligatorio. La educación secundaria en México, que surge como el enlace entre la primaria y la preparatoria, es un nivel educativo con cien años de historia. En el siguiente apartado se tratan dos temas relacionados con este nivel educativo; el primero se refiere a la creación de la escuela secundaria como un nuevo nivel educativo en México y en el segundo se describen las características de los estudiantes de la escuela secundaria donde se implementa la propuesta de intervención educativa. Esto es relevante porque permite comprender la evolución de la educación secundaria y el papel que ocupa este nivel en el sistema educativo en el país, además de entender los retos que aun enfrenta en cuanto a la cobertura, la calidad y cómo los planes de estudio se responden a los cambios sociales, políticos y económicos.

La Educación Secundaria surgió de la división de dos niveles educativos; el de educación Primaria y el nivel de Preparatoria. La Primaria estaba dividida en elemental y superior y al concluirlos los estudiantes continuaban en el nivel de Preparatoria⁸ que tenía una duración de cinco años, un nivel educativo al que muy pocos podían acceder debido a los altos índices de analfabetismo y la baja escolaridad de la población mexicana.⁹

Para el año de 1915, en el Congreso Pedagógico Estatal de Veracruz, del cual se derivó la Ley de Educación Popular del Estado, y con la intención de vincular el nivel de primaria y la preparatoria, se propuso un nivel que funcionará como puente entre ambos, es decir el secundario. El propósito de este nuevo nivel educativo era hacer accesible la escuela secundaria, pues era el

⁸ En el sistema educativo actual, este nivel forma parte de la Educación Media Superior y lo integran las modalidades de: bachillerato escolarizado, que a su vez se divide en Tecnológico y General; el bachillerato no escolarizado, en la modalidad virtual y certificación con evaluaciones parciales; y el bachillerato mixto.

⁹ ORDORIK, Imanol, RODRÍGUEZ GÓMEZ, Roberto, *Plan de Diez años para desarrollar el Sistema Educativo*, https://www.planeducativonacional.unam.mx/CAP_07/Text/07_03a.html [consultado el 25 de junio 2024].

comienzo de la popularización de la enseñanza que se obtendría plenamente cuando la escuela hubiese llegado a todas las clases sociales en su triple aspecto: primaria, secundaria y especial, para satisfacer las necesidades de la de la vida contemporánea.¹⁰ Así, la educación secundaria era accesible para toda la población y no solo para los más privilegiados.

Moisés Sáenz Garza ha sido uno de los profesores más reconocidos por sus aportaciones al desarrollo de la educación en México, especialmente en la creación del nivel de Educación Secundaria; él se oponía a la injerencia de la iglesia católica en las actividades educativas y era notable en su trabajo la influencia y pensamiento pedagógico de John Dewey, el filósofo creador de la Escuela Activa¹¹ Sáenz Garza consideraba que la enseñanza de la escuela secundaria tenía finalidades y características propias y era el puente de unión entre los conocimientos adquiridos en la Primaria y los nuevos saberes los estudiantes aprenderían en la preparatoria. Por lo tanto, el surgimiento de este nuevo nivel educativo en México facilitaba instituir una enseñanza propedéutica y que fuera un punto intermedio entre dichos conocimientos de primaria (elementales) y los que se impartían en la universidad (profesionales),¹² donde los estudiantes podían seguir formándose académicamente y también obtendrían bases para la vida productiva.

A través de una conferencia dictada en la Escuela Nacional Preparatoria en junio de 1917 como subsecretario de Educación Pública, puso de manifiesto las deficiencias del sistema educativo mexicano e identificó como principal falla “la ausencia de una enseñanza científica y que éste fracaso afectó el carácter nacional y el de la razón, acrecentando sus tendencias al lirismo, a teorizar, a la vaguedad y falta de solidez en el pensamiento”.¹³

Finalmente, con fecha del 29 de agosto de 1925 a través del Decreto Presidencial Número 184 se autoriza a la SEP para crear escuelas secundarias y darles la organización que juzgara conveniente.¹⁴ También, se le facultó para no admitir alumnos en el nivel de Preparatoria durante el año de 1926 debido a que los egresados de la Primaria debían de inscribirse al recién creado nivel educativo que iniciaría con las actividades académicas de su primer ciclo escolar con un total

¹⁰ SANDOVAL FLORES, *La trama de la escuela secundaria: institución, relaciones y saberes*, p. 38.

¹¹ En la educación que él propone, rechaza considerar la educación como una forma de adiestramiento y de preparación de los niños para la vida adulta. Para Dewey, el papel del docente debe ser el guía y el orientador de los alumnos sin caer en el “maestro -camarada”.

¹² ZORRILLA, “La educación secundaria en México: al filo de su reforma”, p. 3.

¹³ MURILLO GARZA, et al., “Moisés Sáenz Garza, transformador de la realidad educativa en México”, p. 32.

¹⁴ MURILLO GARZA, et al., “Moisés Sáenz Garza, transformador de la realidad educativa en México”, p. 33.

de 3,860 alumnos inscritos, y al cabo de tres años, los egresados serían la primera generación que concluía la educación secundaria en México.

El Primer Plan de Estudios 1926-1939 creado para el nivel de Secundaria plasmaba como objetivos preparar al adolescente para el cumplimiento de sus deberes ciudadanos, capacitar a los estudiantes para la participación en la producción y distribución de las riquezas y desarrollar la personalidad del educando. El contenido curricular del este primer Plan de estudios de educación secundaria se distribuía en los tres grados de estudio como se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 1 Distribución curricular del Plan de Estudios 1926-1939 para la educación secundaria.

Primer grado		Segundo grado		Tercer grado	
Materia	Horas por semana	Materia	Horas por semana	Materia	Horas por semana
Lengua Castellana	3	Lengua Castellana	3	Literatura Castellana	3
Aritmética Botánica con Práctica	3	Algebra y geometría	5	Geometría en el Espacio y Trigonometría	5
Geografía Física	3	Geografía Universal y de México	3	Anatomía, Fisiología e Higiene	3
Oficio: carpintería y/o encuadernación	3	Física con Laboratorio	4.5	Química	4.5
Modelado	1	Zoología	3	Historia General	3
Inglés o Francés	3	Inglés o Francés	3	Historia de México	3
Dibujo	3	Dibujo	3	Civismo	3
Música y Orfeón	1	Música y Orfeón	1	Música y Orfeón	1
Juegos y Deportes	2	Juegos y Deportes	2	Juegos y Deportes	2

Fuente: MURILLO GARZA, et al., *Moisés Sáenz Garza, transformador de la realidad educativa en México*, pp. 35-36. Elaboración propia.

A través de las distintas asignaturas de este plan de estudios, se buscaba que las y los estudiantes que cursaban la educación secundaria cumplieran con los fines establecidos para este nuevo nivel educativo, los cuales eran:¹⁵

1. Facilitar el desarrollo y crecimiento del individuo, es decir el crecimiento y desarrollo físico, la salud y de la personalidad.
2. La exploración de capacidades y la aplicación de las mismas.
3. El uso sano del tiempo libre.
4. La formación del ciudadano que considere los conocimientos, hábitos e idealizaciones relativas a la vida cívica.
5. El fortalecimiento del sentido de la nacionalidad y organización democrática de la escuela.
6. La capacitación para la vida doméstica y familiar como finalidad social, de primer rango que apenas ha sido vislumbrada por los educadores en este nivel escolar.
7. La preparación vocacional, es decir, la escuela, por definición es literaria, la instrucción riñe con lo folclórico.

¹⁵ MURILLO GARZA, et al., “Moisés Sáenz Garza, transformador de la realidad educativa en México”, p. 34.

El contexto social, cultural y económico que enmarca la creación de este nivel educativo en México, así como la elaboración del plan de estudios, los objetivos y los fines de la educación tenían como telar de fondo las secuelas de la Revolución Mexicana, ya que la estructura social se caracterizaba por profundas desigualdades sociales, marginación, atraso cultural y principalmente, altos índices de analfabetismo de la población; estas problemáticas sumieron al país en un prolongado periodo de inestabilidad y de grandes desafíos.

Con el fin de la Revolución Mexicana y la promulgación de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos de 1917, los nuevos gobiernos emprendieron la tarea de reconstruir el país, la educación era considerada el pilar fundamental para la construcción de un Estado moderno en México, por lo tanto, era necesario educar al pueblo para lograr el tan anhelado progreso.

Para 1921 la población total en el país era de 14'334,780 habitantes, de los cuales 4'179,449 eran indígenas (29%), 8'504,561 (59%) población mezclada;¹⁶ de estas cifras, y con base en el *Resumen del censo general de habitantes de 30 de noviembre de 1921* elaborado por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), se observa que la mitad de la población indígena y mestiza no sabían leer y escribir revelando un alto porcentaje de analfabetismo.

Por otra parte, las repercusiones económicas, políticas y sociales que había dejado la Primer Guerra Mundial en casi todos los países del mundo, los obligaba a transformar los sistemas educativos. Una de las principales transformaciones radicó en independizar la educación secundaria de la Universidad de la que tradicionalmente formaba parte, a fin de darle un contenido más educativo y menos instructivo; es decir, para educar en la reflexión y formación de la personalidad, más que en la información científica clásica o humanística.¹⁷ Una modificación claramente observable en el sistema educativo mexicano de la época donde surge el nivel de educación secundaria.

Si bien, la escuela secundaria en México nace acorde al sentido democrático, popular y nacionalista de la Revolución Mexicana, también se basaba en los moldes pedagógicos de las secundarias de Estados Unidos de América y Alemania,¹⁸ “obedeciendo de manera natural a la

¹⁶ El resto de la población la conformaban 1'404,718 habitantes blancos y 101,958 extranjeros. INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA Y GEOGRAFÍA (en adelante INEGI), *Resumen del censo general de habitantes de 30 de noviembre de 1921*, p. 51, [consultado el 7 de julio de 2024].

¹⁷ SOLANA, *Historia de la educación pública en México*, p. 223.

¹⁸ Los contenidos de la educación secundaria en la escuela alemana tenían como objetivo proporcionar un cúmulo de conocimientos y desarrollar en los estudiantes las facultades, tanto de la voluntad y el sentimiento como del intelecto para aplicarlo en su actividad futura, tenía un sentido más vocacional que científico. Por su parte, en Estados Unidos de América las escuelas secundarias tenían por objeto preparar a los jóvenes para sus deberes ciudadanos bajo el lema

corriente inevitable de la educación que en casi todos los países tiene lugar, alejada del escolasticismo colonial, desprendida del bronco racionalismo reformista y a espaldas del positivismo, vuelve al cauce de su propia historia”.¹⁹ La educación secundaria en México continúa evolucionando, intentando dejar atrás los métodos de enseñanza rígidos y los enfoques que ya no se consideran adecuados en la actualidad, y está buscando nuevas formas de enseñar y aprender.

Hasta antes de 1958 sólo existía un tipo o modalidad de educación secundaria, a la que posteriormente se le denominó General para distinguirla de la que se denomina secundaria técnica.²⁰ Cabe destacar que la modalidad educativa en la que se implementa esta propuesta de intervención didáctica es en una escuela secundaria general.

En el nuevo plan de estudios, se observa una tendencia a fortalecer las competencias matemáticas, de razonamiento lógico, y en la resolución de problemas en los estudiantes de educación secundaria. Esto se refleja en un aumento significativo de las horas dedicadas al campo formativo de Saberes y Pensamiento Científico. Además de la Historia, y el resto de las materias que forman parte del área de Ciencias Sociales²¹ siempre han sido consideradas como asignaturas “de menor importancia”. No es coincidencia que la asignatura de Historia aparezca hasta el Tercer grado en el plan de estudios de 1926.

En el plan actual se aborda en los tres grados de la educación secundaria y los contenidos abordan una parte de la historia universal, pero hacen énfasis en la historia de la nación, con cierta tendencia hacia los ideales del gobierno en turno.

La asignatura de Educación Física también ha sido considerada como una asignatura de menor importancia en comparación con otras áreas del conocimiento, como las Matemáticas, la Química o la Física. En los planes de estudio se contemplan dos clases por semana de esta asignatura que normalmente, son utilizadas para practicar algún deporte como pasatiempo. Esta misma carga horaria se ha mantenido desde el primer plan de estudios. Al final del ciclo escolar,

de “la preparación que es buena para la vida, es buena también para la universidad”. SOLANA, *Historia de la educación pública en México*, p. 224.

¹⁹ SOLANA, *Historia de la educación pública en México*, p. 225.

²⁰ La diferencia entre ambas modalidades radica en que la secundaria Técnica, además de una formación en ciencias y humanidades, se les enseña a las y los estudiantes a desarrollar habilidades utilizando los recursos con los que cuenta su comunidad y se incluyen actividades tecnológicas que les permiten incorporarse al mercado laboral. ZORRILLA, “La educación secundaria en México: al filo de su reforma”, p. 7.

²¹ En los planes de estudio anteriores la Historia, Geografía y Formación Cívica y ética, eran las asignaturas que pertenecían a la extinta área de ciencias Sociales de la educación secundaria. Actualmente forman parte del campo formativo Ética, Naturaleza y Sociedades.

desaprobar Educación Física no tiene la misma relevancia que alguna otra de las materias que integran el currículo. El plan de estudios vigente tiene la siguiente organización curricular:²²

Tabla 2 Distribución curricular del Plan de Estudios 2022 para la educación secundaria.

Fase 6. Primero, Segundo y Tercer grados de la Educación Secundaria						
Campos formativos	Primer grado		Segundo grado		Tercer grado	
	Asignaturas	Horas por semana	Asignaturas	Horas por semana	Asignaturas	Horas por semana
Lenguajes	Lengua materna: Español o Lengua Indígena	5	Lengua materna: Español o Lengua Indígena	5	Lengua materna: Español o Lengua Indígena	5
	Segunda lengua: Inglés, Francés, Español o Lengua indígena	3	Segunda lengua: Inglés, Francés, Español o Lengua indígena	3	Segunda lengua: Inglés, Francés, Español o Lengua indígena	3
	Artes	3	Artes	3	Artes	3
Saberes y pensamiento científico	Matemáticas	5	Matemáticas	5	Matemáticas	5
	Biología	4	Física	6	Química	6
Ética, Naturaleza y Sociedades	Geografía	4	Historia	4	Historia	4
	Historia	2				
	Formación Cívica y Ética	2	Formación Cívica y Ética	2	Formación Cívica y Ética	2
De lo humano y lo comunitario	Tecnología	3	Tecnología	3	Tecnología	3
	Educación Física	2	Educación Física	2	Educación Física	2
	Tutoría: Educación Socioemocional	1	Educación Socioemocional	1	Educación Socioemocional	1
Integración curricular		1	Integración curricular	1	Integración curricular	1

Fuente: SEP, *Plan de Estudios de la educación básica 2022*, p. 163. Elaboración propia.

Gimeno Sacristán escribe que el currículum es un concepto que, en la educación, denomina y demarca una realidad existente e importante en los sistemas educativos. Afirma que en el *currículum* se integran los fines, objetivos, o motivos que guiarán la educación, también menciona que:²³

El currículum determina qué contenidos se abordan y, al establecer niveles y tipos de requerimientos para los sucesivos grados, ordena el tiempo escolar, proporcionando los elementos de lo que será lo que entenderemos

²² He decidido incorporar únicamente el primer plan de estudio y el plan vigente de educación secundaria porque ambos representan puntos clave en la evolución de este nivel educativo; el primero marca el origen de la educación secundaria en México y refleja los objetivos con los cuales fue fundado. Y el plan de estudios más reciente muestra los cambios de las ideas iniciales. Analizarlo me permite comprender cómo se concibió, en sus inicios, la función de la escuela secundaria y el papel que se le asignó a la enseñanza de la Historia.

²³ GIMENO SACRISTÁN, *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*, p. 23.

por progresión escolar y en qué consiste el progreso de los sujetos en la escolaridad. Al asociar contenidos, grados y edad de los estudiantes, el currículum es también un regulador de las personas.

Se entiende por qué en la actualidad se implementa como Segunda lengua la asignatura de Inglés en la educación secundaria. Para lograr el progreso después de la Revolución Mexicana, la educación secundaria vinculaba la escuela con el trabajo, de ahí el surgimiento de los talleres, donde se promovían acciones escolares en gallineros, huertos, hortalizas y parcelas escolares, actividades que impactarían de manera directa en el ámbito de la salud, la educación y por ende en la economía.²⁴ Dichos talleres permanecen en los planes vigentes con el objetivo de “profundizar en la valoración y construcción de saberes e intervenciones, en el que se promueve la participación, vinculación y colaboración en la familia, escuela y comunidad ante los retos que implica la búsqueda continua de soluciones para la satisfacción de necesidades humanas en diferentes momentos”.²⁵

El objetivo central de la educación secundaria sigue siendo proporcionar una formación general que permita a los jóvenes adquirir las habilidades fundamentales para continuar sus estudios o para incorporarse al mundo laboral. Gimeno Sacristán recalca que el *currículum* ha sido más un campo de decisiones del [ámbito] político y del administrador, confundidos muchas veces en una misma figura [...] Las decisiones sobre el *currículum*, su propia elaboración y su reforma, se realizaron fuera del sistema escolar y al margen de los profesores.²⁶

Los docentes, quienes son el pilar fundamental de cualquier reforma educativa, son los primeros en ejecutarlas en las aulas, sin embargo, son el último eslabón de la cadena en recibir información detallada y capacitación sobre los cambios realizados, situación que ha ocurrido, no solo con la última reforma denominada Nueva Escuela Mexicana, también con las reformas anteriores.

Una más de las problemáticas, además de lo mencionado en el párrafo anterior y que, de manera personal, considero que representa un problema para la enseñanza de la Historia, es lo que Gimeno Sacristán denominó el *vacío epistemológico* del docente. Este vacío surge cuando los profesores olvidamos todas las teorías pedagógicas que habíamos aprendido en nuestra formación

²⁴ GUERRERO HERNÁNDEZ, “Moisés Sáenz Garza: la conformación del México moderno”, p. 51.

²⁵ SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (en adelante SEP), *Avance del contenido del Programa sintético de la Fase 6*, p. 97.

²⁶ GIMENO SACRISTÁN, *El currículum: una reflexión sobre la práctica*, p. 38.

en la universidad o en las Escuelas Normales, y una de las consecuencias de ello es el continuar reproduciendo las practicas educativas que observamos en los docentes de nuestro contexto.

Al respecto, Lilian Angulo afirma que la escuela tradicional encuentra en el docente el gran aliado para perpetuar una cultura escolar muy sólida en rituales, pero con conocimientos escolares simples, sencillos, repetitivos y hasta ingenuos.²⁷ No es casualidad que la forma de enseñanza lineal prevalezca, el control casi autoritario por mantener la disciplina en el aula y las evaluaciones como mecanismo de control, de tal manera que la cultura escolar que nos rodea transforma nuestra labor como docentes.

Para hablar de la formación del docente y sus nuevas funciones, no se puede obviar el hecho de que la tecnología, los dispositivos móviles, la aparición de las TICS y el acceso a internet, han facilitado el acceso a una amplia variedad de contenidos. Incrementa las posibilidades a las y los estudiantes de buscar y descargar información de una gran variedad de temas que son integrados en los planes de estudio escolares. Frente a esa situación, el nuevo rol del docente requiere de nuevas funciones como es ser un guía y facilitador de recursos para la educación de alumnos.²⁸ La función de guía y facilitador de recursos del docente se integra en el diseño de esta propuesta de intervención didáctica con el objetivo de que las y los estudiantes participen en su propio proceso de aprendizaje.

Desde su postura, Santisteban señala otra de las problemáticas enfocadas en la formación de profesores, que es el que tiene que realizarse con base en la vida real, considerando los problemas cotidianos, en enseñar a vivir y a pensar, pero también en afrontar los conflictos y a llegar a acuerdos, en hacer visible lo invisible. En sus propias palabras:²⁹

Hacer visible lo invisible quiere decir formar una ciudadanía comprometida, con una conciencia ciudadana, crítica y divergente, y con conciencia histórica. Hacer visible lo invisible tiene mucho que ver con la formación del pensamiento crítico, con la capacidad de hacerse preguntas y cuestionarse las fuentes de información, y el origen, naturaleza, intencionalidad o silencios de la propia información, [...]. Estas cuestiones son fundamentales para analizar y valorar el currículum, los contenidos de ciencias sociales que se enseñan, lo evidente, lo latente, lo olvidado o lo marginado.

Para hacer un buen análisis del currículo, es necesario que, desde nuestra función docente, prestemos atención a todos los aspectos; lo que se enseña de manera explícita, lo que está presente de forma implícita, lo que se ha dejado de enseñar y lo que se ha marginado. Esto nos permite tener

²⁷ ANGULO, “El currículo como proyecto de desarrollo humano desde una perspectiva compleja”, p. 115.

²⁸ AGUIRRE AGUILAR, “El estudiante y la configuración del aula activa: Itinerario, aprendizajes e investigación”, p. 164.

²⁹ SANTISTEBAN FERNÁNDEZ, “La formación del profesorado para hacer visible lo invisible”, p. 384.

una visión más completa y crítica de lo que enseñamos en las escuelas. Es conveniente utilizar la planeación didáctica como un proceso de reflexión sobre los contenidos, de las estrategias y de los recursos, con el objetivo de mejorar la práctica educativa y responder a las demandas de un mundo en constante cambio.

La planeación didáctica es, sin duda, “un parámetro que permite identificar con claridad si la planeación de las estrategias y técnicas didácticas es adecuada, o no son los propios alumnos quienes mediante sus actitudes, participación y desempeño mostrarán si la enseñanza se tradujo en aprendizajes significativos con aplicaciones concretas y prácticas diarias”.³⁰ Para evitar que la planeación didáctica se convierta en una simulación se debe desechar la idea de que la clase debe seguir al pie de la letra una planeación preestablecida porque es una visión limitada y poco realista de la enseñanza, a menudo, las circunstancias del aula exigen improvisación y adaptación.

1.2 Los estudiantes de la Secundaria Federal No. 9.

Esta propuesta de intervención didáctica se desarrolla con y por adolescentes cuyas edades oscilan entre los trece y quince años, se encuentran en plena adolescencia. Esta fase de vida, como la define la Organización Mundial de la Salud (OMS), va de la niñez a la edad adulta, o sea desde los 10 hasta los 19 años.³¹ Durante esta etapa los adolescentes experimentan crecimiento físico, cognoscitivo y psicosocial, que influye en la construcción de su identidad, en la toma de decisiones y en las relaciones sociales que establecen. En los siguientes párrafos, presento algunas teorías del desarrollo adolescente que nos resultan útiles para entender la etapa que viven los adolescentes que participan en la PID.

La OMS escribe que, en la transición hacia la adultez, los adolescentes establecen pautas de comportamiento relacionadas con la alimentación, la actividad física, el consumo de sustancias psicoactivas y la actividad sexual que pueden proteger o poner en riesgo su salud. Varios teóricos han hecho contribuciones importantes para entender la etapa de la adolescencia.

Lawrence Kohlberg estudió el desarrollo moral y propone seis estadios morales agrupados en tres niveles principales: el nivel preconventional (estadios I y 2), el nivel convencional (estadios 3 y 4) y el nivel posconvencional (estadios 5 y 6). Kohlberg y López describen lo siguiente:³²

El nivel moral preconventional es el nivel de la mayoría de los niños menores de 9 años, algunos adolescentes y muchos delincuentes adolescentes y adultos. El nivel convencional es el nivel de la mayoría de los

³⁰ LLANES ARENAS, “La enseñanza y la didáctica de la historia”, p. 12.

³¹ ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD (en adelante OMS), *Salud del adolescente*, 2024, https://www.who.int/es/health-topics/adolescent-health#tab=tab_1 [consultado el 05 de noviembre de 2024].

³² KOHLBERG y LÓPEZ, “Etapas morales y moralización. Un enfoque de desarrollo cognitivo”, p. 34.

adolescentes y adultos en nuestra sociedad y en otras sociedades. El nivel posconvencional es alcanzado por una minoría de adultos, y por lo general solo se llega a él después de los 20 años. El término convencional implica someterse a las reglas, expectativas y convenciones de la sociedad o de la autoridad, y defenderlas precisamente porque son reglas, expectativas o convenciones de la sociedad.

El desarrollo moral en la adolescencia puede entenderse con base en los niveles que plantea Kohlberg; la mayoría de los adolescentes se encuentran transitando entre el nivel preconvencional y el nivel convencional, esto significa que empiezan a comprender mejor las reglas, normas y expectativas de la sociedad y cultura que los rodean y paralelamente tienen interés en mantener el orden social y las expectativas de los demás.

Con base en las investigaciones de Jean Piaget, podemos señalar que a esta edad los adolescentes se encuentran en la etapa de las operaciones formales en la cual ellos desarrollan la capacidad de razonamiento hipotético-deductivo, la inteligencia puede operar de ahora en adelante, no sólo sobre los objetos y sobre las situaciones, sino también sobre las hipótesis, y de esta forma, tanto sobre lo posible como sobre lo real.³³ De manera que, el desarrollo de esta capacidad de razonamientos hipotético-deductivo posibilita el desarrollo de la conciencia histórica en las y los estudiantes de la escuela secundaria.

Conocer el modelo de Piaget sobre el desarrollo intelectual de los adolescentes y las operaciones formales es muy útil para comprender la forma del pensar adolescente. Permite comprender por qué en esta etapa se vuelven más hábiles para cuestionar reglas, normas e incluso figuras de autoridad que antes aceptaban sin discusión. Y, en el salón de clase, abre la puerta para la formación de la conciencia histórica, la cual se apoya en la capacidad del discurso histórico, pero la desborda, para suscitar las reacciones y actitudes vitales de la comprensión, es decir, el tipo de comprensión al que se refiere provoca, de algún modo, la auto implicación del sujeto que conoce y le induce a juzgar.³⁴ Así, la formación de la conciencia histórica en los adolescentes que cursan la educación secundaria les posibilita desarrollar una comprensión del pasado que les permita ser ciudadanos críticos que los acompañe durante toda su vida.

Las y los estudiantes que participan en la PID asisten en el turno vespertino de la Escuela Secundaria Federal No. 9 “Ignacio Manuel Altamirano”, ubicada en la Colonia Prados Verdes de la ciudad de Morelia, Michoacán. Esta secundaria es de carácter público, posee infraestructura adecuada; cantidad suficiente de aulas para los grupos escolares, diversos talleres como el de computación, corte y confección, entre otros; cuenta con sanitarios para cada turno (matutino y

³³ PIAGET, *Inteligencia y afectividad con prólogo de Mario Carretero*, p. 99.

³⁴ GALINDO CARRILLO, “Conciencia histórica y formación humana: pensar la historia para la educación”, p. 258.

vespertino), patio cívico, sala de medios audiovisuales, espacios de prefectura y cooperativa escolar, sala de profesores. Otros de los servicios con los que cuenta la institución son acceso a internet gratuito proporcionado por la comisión Federal de Electricidad (CFE), laboratorio de computación con equipos que reciben actualización con regularidad.

Los servicios y recursos de esta escuela secundaria que he mencionado facilitan que las y los estudiantes puedan crear sus mapas virtuales por que cuenta con las herramientas necesarias para que trabajen en el espacio escolar. Por lo tanto, la posibilidad de implementar esta PID es nula en las secundarias en contextos rurales³⁵ o en aquellas que no cuentan con equipos de cómputos y acceso a internet, sin estos requisitos mínimos, esta iniciativa no será viable de aplicarse.

Ilustración 1 Jardines de la Esc. Sec. Fed. No. 9.



Fuente: <https://www.sima9.edu.mx/sample-page/>

Los resultados del Censo de Población y Vivienda 2020³⁶, considerando la crisis sanitaria derivada de la pandemia por COVID-19, arroja que 4,748,846³⁷ personas habitan en el estado de Michoacán, y de ella 988,704 viven en Morelia. El 23.9% del total de la población moreliana cursaba la educación secundaria en el año mencionado. En otros datos, la estadística educativa correspondiente al ciclo escolar 2024-2025 que publica la SEP a través de la Dirección General de

³⁵ En México, la educación secundaria se concentra en un gran porcentaje en localidades rurales, su población es la más desfavorecida en términos de recursos educativos, infraestructura, y acceso a oportunidades, debido a factores como la marginación, la pobreza y la violencia.

³⁶ El Censo de Población y Vivienda se realiza cada diez años por el INEGI con el objetivo de producir información sobre el volumen, la estructura y la distribución espacial de la población, así como de sus principales características demográficas, socioeconómicas y culturales del territorio nacional.

³⁷ INEGI, *Censo de Población y Vivienda 2020*, en <https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2020/> [consultado el 07 de julio de 2025].

Planeación, Programación y Estadística Educativa (DGPPyEE) señala que, en Michoacán, específicamente para el nivel de educación secundaria en su modalidad escolarizada, estuvieron inscritos 20,176³⁸ estudiantes en escuelas secundarias generales; de esta cifra, 9,956 estudiantes eran mujeres mientras que el resto eran hombres, es decir, 10,220.

La Secundaria Federal No. 9, atiende a estudiantes de diversas colonias de la ciudad, un gran porcentaje asiste de la colonia donde se ubica la escuela, de Prados Verdes, y de otras colonias como Leandro Valle, Santiaguito, Eduardo Ruiz, Lago 1, Lago 2, Solidaridad, Torreón Nuevo, La Soledad, Mariano Escobedo, El Realito, General Pedro María Anaya, entre otras. En el siguiente mapa de la ciudad de Morelia se ubica geográficamente la Escuela Secundaria Federal No. 9, así como las colonias aledañas.

Ilustración 2 Colonias donde habitan los estudiantes de la Sec. Fed. No. 9 de la ciudad de Morelia, Michoacán.

Elaboración propia en *Google Earth*.



³⁸ DIRECCIÓN GENERAL DE PLANEACIÓN, PROGRAMACIÓN Y ESTADÍSTICA EDUCATIVA, *Sistema educativo nacional ciclo escolar 2024-2025*, en <https://www.planeacion.sep.gob.mx/principalescifras/> [consultado el 03 de Julio de 2025].

habitantes.⁴⁰ Estos datos reflejan diferencias en cuanto a tamaño y en la distribución de la población moreliana; estas diferencias pueden explicar las variaciones en la calidad de vida, el acceso a servicios de diversa índole y a oportunidades de desarrollo para las y los estudiantes.

Desde hace varios años, ya casi como un evento histórico, ambas escuelas mantienen una rivalidad arraigada que se manifiesta en frecuentes enfrentamientos callejeros por el dominio del territorio y de poder. Los enfrentamientos, que se inician por motivos tan triviales como portar el uniforme del rival y estar en el territorio del “enemigo”,⁴¹ normalmente ocurren al finalizar la jornada escolar. En grupos se presentan en la otra escuela, en muchas ocasiones solo para intimidar. Si logran respuesta inicia la pelea. Al día siguiente, quienes “perdieron” buscan la revancha y se involucran en una espiral de violencia que parece no tener fin. Quienes graban los enfrentamientos utilizan las redes sociales para difundir los actos violentos y hacer crecer la rivalidad.

Esta situación ha generado un clima de inseguridad en ambas colonias; en repetidas ocasiones se ha tenido que llamar a la policía del municipio para controlar el conflicto, y ha puesto de manifiesto la necesidad de implementar programas de prevención de la violencia en las secundarias especialmente en el turno vespertino. Si bien es cierto que estos conflictos entre ambas escuelas, ocasiona ciclos de violencia interminables, también nos da la oportunidad de observar cómo los adolescentes que cursan la educación secundaria habitan el espacio de acuerdo con intereses personales, su visión del mundo y sobre todo de la época histórica en la que viven. Gilberto Giménez establece una relación entre el espacio y el territorio. Para él, el territorio resulta de la apropiación y valoración de un espacio determinado, en sus propias palabras:⁴²

el territorio responde en primera instancia a las necesidades económicas, sociales y políticas de cada sociedad, y bajo este aspecto su producción está sustentada por las relaciones sociales que lo atraviesan [...] el territorio es también objeto de operaciones simbólicas y una especie de pantalla sobre la que los actores sociales (individuales o colectivos) proyectan sus concepciones del mundo.

Así, el territorio es un espacio donde se entrelazan las prácticas culturales, moldeando la identidad de un lugar, por ejemplo: en una comunidad indígena; el territorio ancestral es el pilar de su identidad cultural, sus prácticas agrícolas, sus rituales, su lengua y su cosmovisión están

⁴⁰ Estas cifras están basadas en la percepción visual que muestra el mapa acerca de la densidad poblacional en la ciudad de Morelia. MAPA INTERACTIVO DE MORELIA, *Densidad Poblacional en Morelia*, en <https://sigmorelia.gob.mx/?v=bGF0OjE5LjcxNTkxLGxvbjotMTAxLjE5NzI4LHo6MTAsbDpjMTA3fGM3MDU=> [consultado el 01 de agosto de 2024].

⁴¹ Para las y los estudiantes de las Secundarias Federales No. 3 y No. 9 el Río Grande que se muestra en el mapa anterior representa el límite del territorio que pertenece a cada bando.

⁴² GIMÉNEZ, “Territorio, cultura e identidades. La región socio-cultural”, p. 29.

estrechamente ligadas a la tierra y a los elementos naturales que la rodean. O un pueblo pesquero; donde el mar es el territorio que define muchas de sus actividades y costumbres, la pesca, la construcción de barcos, las fiestas patronales relacionadas con el mar, y hasta la gastronomía, están profundamente arraigadas en este territorio y conforman la identidad del lugar. Así, para las y los estudiantes de las Secundarias No. 3 y No. 9 representa el espacio que habitan, y se involucran en la defensa de ese territorio porque tienen sentimientos de pertenencia a una comunidad y desean proteger los lugares que consideran especiales.

En el diseño de la propuesta de intervención didáctica, en la cual los estudiantes van a elaborar sus propios mapas digitales utilizando la plataforma *Google My Maps* considerando un suceso histórico como base, se incorporan secuencias didácticas enfocadas en trabajar con las y los estudiantes del grupo muestra conceptos como la apropiación del espacio que habitan, la noción de espacio y temporalidad, la interpretación de un hecho histórico y la utilidad de los mapas. Esto con el objetivo de que las y los estudiantes construyan el pensamiento histórico y desarrollen habilidades indispensables para la búsqueda, selección y análisis de la información.

Considerando los comentarios de los estudiantes acerca de las colonias donde viven, y revisando algunas notas de periódicos locales, las colonias señaladas en el mapa se consideran como espacios con altos índices de delincuencia e inseguridad. Por su parte, los titulares de los diarios locales hacen eco de los problemas sociales que aquejan a los morelianos en los meses que van del año. El titular de la Fiscalía de Michoacán dijo que “hasta junio [de 2024] se han contabilizado 24 mil 146 carpetas de investigación, 695 más que el año pasado, de las cuales, 3 mil 610 son de alto impacto”.⁴³ Y en los primeros seis meses del 2024 se registraron 82 casos de mujeres privadas de la vida, de los cuales solamente ocho se clasificaron como feminicidios.

Aproximarnos a la escuela secundaria implica reconocerla como un espacio donde convergen prácticas y saberes. En este contexto, la enseñanza de la Historia ocupa un lugar privilegiado, pues no solo transmite conocimientos del pasado, sino que contribuye a formar ciudadanos capaces de comprender su presente. La escuela secundaria no es únicamente un lugar de instrucción, también es un escenario donde se siembran las bases del pensamiento histórico,

⁴³SERRARLE, “Incrementa en 2024 homicidios contra mujeres en Michoacán”, <https://www.elsoldemorelia.com.mx/local/incrementa-en-2024-homicidios-contra-mujeres-en-michoacan-12182903.html> [consultado el 05 de diciembre de 2024].

este pensamiento se convierte en una herramienta para que las y los estudiantes comprendan los procesos sociales y reconozcan su papel como sujetos históricos.

1.3 Sembrando las semillas del pensamiento histórico en la educación secundaria.

A partir del ciclo escolar 2023-2024 se implementó, en todos los centros educativos de los distintos niveles de la Educación Básica en México la reforma educativa llamada Nueva Escuela Mexicana (NEM), mediante la cual se ha intervenido el sistema educativo en México. La asignatura de Historia se incluye en el Programa Sintético de la Fase 6 del Plan de Estudios de la Educación Básica 2022; es el último tramo de la educación básica y representa al nivel de educación secundaria. En este Plan, el *currículum* se estructura en campos formativos con el objetivo de acercarse a la realidad a través de saberes y conocimientos resultantes de la suma de los diversos contenidos,⁴⁴ y así evitar el modelo educativo basado en asignaturas donde ocurre la fragmentación de los distintos saberes.

La Historia se ubica en el campo formativo Ética, Naturaleza y Sociedades,⁴⁵ el cual aborda la relación del ser humano con la sociedad y la naturaleza desde la comprensión crítica de los procesos sociales, políticos, naturales y culturales en diversas comunidades situadas histórica y geográficamente.⁴⁶ Una de sus finalidades es que los estudiantes de educación secundaria desarrollen la conciencia histórica y geográfica teniendo como base el análisis de las transformaciones ocurridas en su entorno.

En los últimos años el sistema educativo en el país ha sufrido diversas reformas en respuesta a los profundos cambios culturales, sociales, tecnológicos y económicos. El diseño de los planes de estudio y del *currículum* parece ser el elemento central de las reformas educativas mientras que la formación del estudiante y del docente, pilar fundamental del proceso educativo, suele relegarse a un segundo plano.

A lo largo de mi experiencia como docente, he tenido la oportunidad de conversar con amigos y colegas, leer artículos y libros especializados en educación, y reflexionar sobre las dificultades y desafíos que enfrentamos en el ejercicio de nuestra labor, y pese a las diversas reformas educativas y en su intento de lograr la excelencia educativa, los problemas educativos prevalecen, tales como la deserción escolar, el bajo rendimiento académico, entre otros. En las

⁴⁴ SEP, *Avance del contenido del Programa sintético de la Fase 6*, pp. 75-86.

⁴⁵ Revisar la Tabla 2. Distribución curricular del Plan de Estudios 2022 para la educación secundaria que se localiza en este capítulo.

⁴⁶ SEP, *Plan de Estudios de la educación básica 2022*, p. 151.

últimas décadas la enseñanza de la Historia ha tendido a considerarse primordial en la educación de la población, sin embargo, como es sabido, es notorio el alto nivel de apatía de los estudiantes hacia esta asignatura.

En la práctica de nuestra labor docente en la enseñanza de la Historia enfrentamos diversos desafíos u obstáculos, prevalece el modelo tradicional de enseñanza en donde se espera que las y los estudiantes memoricen la mayor cantidad de información a partir de la lectura de los temas contenidos en los libros de texto y de las explicaciones que los profesores realizan en el aula. Para los docentes representa un reto el dejar de utilizar el libro de texto como el recurso de apoyo “indispensable”, abusar de la memorización de datos y después “evaluar” los conocimientos adquiridos. De lo anterior resulta un “proceso de aprendizaje” basado en la repetición de la información.

Durante gran parte de la historia de la humanidad, los mapas han estado presentes como un instrumento útil para la localización de los espacios geográficos. Si bien, los mapas siguen presentes en los libros de texto, especialmente en asignaturas como Geografía e Historia; en la enseñanza de ésta última, los mapas se colocan como un elemento meramente ilustrativo, suelen utilizarse para ser copiados en el cuaderno tal cual como aparecen en el libro, como un dibujo, sin mayor análisis y desaprovechando su potencial como una herramienta para obtener y analizar información de los diferentes eventos históricos.

Intentando solucionar las problemáticas mencionadas, y considerando que la enseñanza de la Historia se encuentra sesgada por la falta de una representación visual y dinámica del territorio geográfico que se aborda en los sucesos históricos, propongo, a través de esta propuesta de intervención didáctica, que las y los estudiantes de la escuela secundaria escolarizada elaboren sus propios mapas utilizando una plataforma digital. Considero que representa una alternativa innovadora para abordar la falta de recursos visuales en la enseñanza de esta disciplina, además, se busca promover el desarrollo de habilidades como el análisis de información y de investigación, permitiendo a los estudiantes desarrollar las bases para el pensamiento y la conciencia histórica.

Numerosos especialistas han plasmado en sus escritos la relevancia del desarrollo del pensamiento histórico, así como de la conciencia histórica. En el presente segmento se incluyen las perspectivas de diversos autores acerca de estos conceptos; y se centra en la relevancia del pensamiento histórico en la formación de las y los estudiantes de educación secundaria escolarizada y se propone el uso del mapa como una herramienta para lograrlo.

Joan Pagès señala que un buen aprendizaje de la Historia no solo ha de permitir saber cosas sobre el pasado y el presente, sino también ha de permitir saber cómo el conocimiento del pasado puede ser utilizado para comprender el presente y darle significado.⁴⁷ El autor, aborda el concepto de pensamiento histórico, entendido como pensamiento crítico y pensamiento creativo. Mi propuesta permite que los alumnos desarrollen el pensamiento histórico debido a que, con la creación de sus propios mapas digitales, estarán llevando a cabo los procesos que expone Pagès, es decir, cuando los estudiantes son capaces de analizar evidencias, formular preguntas, sintetizar información, comunicarla, y argumentar sus propios puntos de vista; es en este momento que los estudiantes están desarrollando el pensamiento histórico.

Arteaga y Camargo proponen que la enseñanza de la Historia se base en el desarrollo de competencias cognitivas y metodológicas de los estudiantes de las escuelas normales que se encuentran en formación. No obstante, las y los estudiantes de educación secundaria también pueden “comprender la historia como una manera de investigar desde la disciplina, y por lo tanto aprender a pensar históricamente”.⁴⁸ Esto fundamenta la implementación de la PID debido a que, los alumnos en el papel de investigadores, pueden desarrollar el pensamiento histórico utilizando habilidades propias de la investigación y el análisis crítico, es decir, podrán formular preguntas, buscar y seleccionar fuentes de información, analizar la información obtenida y argumentar sus conclusiones.

La historiadora mexicana Andrea Sánchez, aborda el concepto de la conciencia histórica; se pregunta ¿en qué consiste la conciencia histórica? Y la respuesta recae en que el individuo debe desarrollar la noción temporal entre los tiempos pasado, el presente y el futuro. Pero también conformar una perspectiva propia de él y su función en el desarrollo del acontecer histórico, y que, a su vez, oriente su acción en la sociedad, Sánchez lo explica de manera clara en el siguiente párrafo: ⁴⁹

La percepción de que el presente es el pasado del futuro, que yo me encuentro inmersa en todo ello y, por tanto, soy parcialmente responsable de la construcción de ese futuro; y por ende, la certeza de que formo parte del movimiento histórico y puedo, si quiero, tomar posición respecto a éste; es decir, puedo participar, de manera consciente, en la transformación de la sociedad.

⁴⁷ PAGÈS BLANCH, “*El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía*”, p. 82.

⁴⁸ ARTEAGA y CAMARGO, “Educación histórica: una propuesta para el desarrollo del pensamiento histórico en el plan de estudios de 2012 para la formación de maestros de Educación Básica”, p. 117.

⁴⁹ SÁNCHEZ QUINTANAR, *Reencuentro con la historia. Teoría y praxis de su enseñanza en México*, p. 45.

Al respecto, Rüsen suscribe que esta conciencia surge cuando el ser humano se concibe como un ser histórico y temporal activo en un entorno social, reconociéndose como un hacedor de historia: “La conciencia histórica trata del pasado como experiencia, nos revela el tejido del cambio temporal dentro del cual están atrapadas nuestras vidas, y las perspectivas futuras hacia las cuales se dirige el cambio.”⁵⁰ Aunado a esto, la propuesta de Siddharta Camargo hace énfasis en que el desarrollo de la conciencia histórica en las y los estudiantes permite que adviertan con mayor profundidad la utilidad que genera el estudio de la Historia, en especial, la importancia que tiene en relación con sus circunstancias presentes de vida.⁵¹

Las ideas centrales de las propuestas anteriores tienen el potencial de inspirar a los alumnos de la escuela secundaria para ser agentes de cambio, es decir, de recordarles que pueden incidir en el rumbo de la historia y despertar en ellos el querer dejar su huella. Josep Fontana, al respecto de la función del docente, menciona que:⁵²

No debe ser la de inculcarles a nuestros alumnos una serie de verdades establecidas sobre el pasado, sino la de alimentar sus mentes, no solo con conocimientos históricos concretos para que puedan operar con ellos, sino contribuyendo a formar un sentido crítico que les lleve a entender, que son ellos quienes deben utilizar este aprendizaje para juzgar, con la experiencia adquirida, el paisaje social que les rodea.

En la enseñanza de la Historia no se trata solo de memorizar fechas, personajes y hechos, sino de comprender cómo hemos construido el mundo en que vivimos y cómo un análisis de la Historia puede ayudarnos a atender los desafíos del presente. Por lo tanto, los docentes debemos estar dispuestos a implementar nuevas estrategias y metodologías didácticas en nuestra práctica.

La enseñanza y aprendizaje de la Historia no debe ser un proceso individual y aislado, necesita la interacción entre las y los estudiantes de la escuela secundaria, y los nuevos aprendizajes y habilidades que surjan de ello pueden utilizarse como un elemento aliado para desarrollar el pensamiento histórico, esto es enseñanza activa.

A través de las secuencias didácticas que forman parte de la PID, se trabaja la *Zona de Desarrollo Próximo* que condensa las ideas de Vigotsky, que han tenido una trascendencia educativa. Desde este planteamiento, establece que el aprendizaje no se limita solo al ámbito de lo escolar, es decir, que el aprendizaje se realiza en relación con el ámbito familiar y del entorno en

⁵⁰ RÜSEN, “El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogénica relativa a la conciencia moral”, p. 29

⁵¹ CAMARGO ARTEAGA y VALADEZ, “¿Para qué me sirve la historia? El fomento de la conciencia histórica en jóvenes de tercer grado de educación secundaria”, p. 806.

⁵² FONTANA, *¿Para qué sirve la historia? Reforma de la Educación Normal en México*, p. 121. Citado por Siddharta CAMARGO y Belinda ARTEAGA, p. 121.

las que está inmerso el individuo. Vigotsky critica las evaluaciones porque únicamente miden aquello que ya es capaz de hacer autónomamente el sujeto, pero no miden aquello que es capaz de hacer con la ayuda de otra persona más capaz. La *Zona de Desarrollo Próximo* es definida por Vigotsky como:⁵³

La distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz.

De este modo, la persona considerada como la menos capaz produce desarrollo porque resuelve la tarea e incorpora nuevos saberes que, a partir de ahora, podrá emplear de manera individual. Saber esto, da la apertura para entender que los adolescentes por medio de las interacciones con los otros desarrollan nuevos saberes a través de cada desafío que superan. Por lo tanto, las interacciones de los adolescentes en la escuela secundaria se convierten en un espacio que les permite incorporar nuevos conocimientos y habilidades.

En la etapa dos de esta propuesta de intervención didáctica, se integra una secuencia didáctica donde se realiza el mapa colaborativo entre el docente y las y los estudiantes que participan en la PID, el docente desempeña la función de guía y orientador y los participantes tendrán la oportunidad de expresar sus opiniones, ideas y sugerencias sobre el tema propuesto para elaborar el mapa colaborativo, se van a dividir las tareas de investigación, selección de la información, diseño del mapa, etc., en función de los acuerdos que se alcancen como grupo y de las habilidades que cada uno de ellos posea.

En la secuencia didáctica las y los estudiantes tienen la oportunidad de trabajar la ZDP: comenzando por la división de las tareas asignando roles y responsabilidades a cada uno de los miembros; analizaran los datos obtenidos de las diversas fuentes de información lo cual da apertura para la discusión y el debate de la información que se va a representar en el mapa llegando a conclusiones en conjunto; definirán en el diseño del mapa digital elaborado; y también darán solución a las dudas técnicas relacionadas con la plataforma con la cual van a elaborar el mapa. Las y los estudiantes que participan en la PID aprenden unos de otros al compartir ideas, conocimientos y habilidades; se ayudan mutuamente para superar las dificultades y a alcanzar los objetivos; reciben retroalimentación tanto de sus compañeros como del docente, lo que les permite

⁵³ VIGOTSKY, *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, p. 10.

mejorar su desempeño en la elaboración del mapa colaborativo. Estas actividades son efectivas para trabajar la ZDP en la propuesta de intervención.

Pensar históricamente resalta la adquisición de destrezas cognitivas o de pensamiento propias de la disciplina. Pensar históricamente es la expresión que se utiliza en la Historia para referirse a un aprendizaje que requiere “conocimiento de la historia (el contenido sustantivo de lo que sabemos sobre el pasado) y conocimiento sobre la historia (los conceptos, métodos y reglas utilizados en su investigación y desarrollo).⁵⁴

La propuesta para la formación de competencias de pensamiento histórico⁵⁵ de Santisteban contempla la construcción de estructuras conceptuales relacionadas con: 1. La conciencia histórico-temporal, es decir, se debe tener conciencia de la temporalidad, la cual se logra pensando en el tiempo. La conciencia histórica reclama las relaciones entre el pasado y el presente para la construcción del futuro, nos ayuda a valorar los cambios y las continuidades en el tiempo, los cambios que sucedieron, que suceden en el presente, los que podrían ser, los que desearíamos que fuesen.⁵⁶ Para ilustrar mejor el concepto de temporalidad histórica, consideremos el siguiente párrafo:⁵⁷

“El pasado se representa y se escribe en forma de huellas, de herencias y de olvidos, conscientes también que el futuro se aprende y se escribe, y se representa en forma de conceptos como expectativa o prospectiva. Y el presente es la posición desde donde miramos a un lado y a otro, desde donde interpretamos pasado y futuro, por lo tanto, pasado, presente y futuro no se pueden separar, como tampoco se pueden enseñar o aprender ni escribir por separado.”

Los historiadores han realizado una crítica a la forma tradicional de contar la historia, que ha sido dominada por una narrativa centrada en las grandes hazañas de los grandes personajes. Sin embargo, Santisteban señala que la conciencia histórica-temporal no se puede separar de la representación de la historia, es por lo que; 2. Las formas de representación de la historia se basan en el desarrollo de capacidades para la representación histórica y la explicación.⁵⁸ Advierte que la narración es también una interpretación que confiere un orden temporal, una jerarquía y, en definitiva, un significado a los hechos históricos, por lo tanto, puede y debe ser un punto de partida para formas más complejas de representación histórica, como es la explicación histórica.⁵⁹ Por lo

⁵⁴ DOMÍNGUEZ CASTILLO, *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*, p. 44.

⁵⁵ Para profundizar en la formación del pensamiento histórico y el desarrollo de la conciencia histórica puede consultar el texto completo de SANTISTEBAN FERNÁNDEZ, “La formación de competencias de pensamiento histórico”, 2010.

⁵⁶ SANTISTEBAN FERNÁNDEZ, “La formación de competencias de pensamiento histórico”, p. 41.

⁵⁷ SANTISTEBAN FERNÁNDEZ, “La formación de competencias de pensamiento histórico”, p. 43.

⁵⁸ SANTISTEBAN FERNÁNDEZ, “La formación de competencias de pensamiento histórico”, p. 44.

⁵⁹ SANTISTEBAN FERNÁNDEZ, “La formación de competencias de pensamiento histórico”, p. 44.

tanto, para que los adolescentes puedan desarrollar el pensamiento histórico también necesitan realizar explicaciones de los eventos históricos y practicar la escritura, estas habilidades les ayudan a organizar sus pensamientos, pero no son suficientes, es importante se utilicen en conjunto con otras actividades cognitivas como el análisis de fuentes históricas, la formulación de preguntas e incluso, la construcción de argumentos.

La narración histórica es uno de los instrumentos de la imaginación histórica. 3. La imaginación histórica, no se refiere a la imaginación de la fantasía, dicho por Santisteban, “esta imaginación ha de estar al servicio del pensamiento creativo, es decir, un tipo de pensamiento divergente que incluye el pensamiento crítico, ya que el pensamiento crítico puede no ser creativo, pero el pensamiento creativo es siempre crítico”.⁶⁰ Esta imaginación posibilita el desarrollo de la empatía y enseña a realizar juicios morales de los eventos históricos, según Santisteban, forma parte de las competencias de pensamiento histórico, es decir, reconocer que nuestros juicios están influidos por nuestras representaciones sociales, nuestros prejuicios, estereotipos y el imaginario colectivo.

La cuarta competencia para la formación del pensamiento histórico que propone Santisteban es; 4. La interpretación de la historia a partir de las fuentes, para su desarrollo se requieren de tres procesos: a) la lectura y el tratamiento de documentos o evidencias históricas; b) la confrontación de textos históricos con interpretaciones diferentes u opuestas; c) la comprensión del proceso de construcción de la historia.⁶¹ Algunas de las actividades de enseñanza y aprendizaje que se pueden implementar en la escuela secundaria respecto a esta competencia, son aquellas enfocadas en la lectura y análisis de las fuentes primarias (documentos históricos, cartas, diarios, discursos, libros, artículos de revistas, etc.), realizar comparaciones y evaluaciones de las fuentes, participar en debates históricos donde los alumnos presenten evidencias de sus argumentos, elaborar líneas del tiempo que integren diversas interpretaciones de un suceso histórico y visitar museos y archivos históricos para aprender cómo trabajar con las fuentes históricas. Para el desarrollo del pensamiento histórico y la construcción de la conciencia histórica es indispensable que el alumnado aprenda a interpretar, comparar, clasificar fuentes históricas.

Desde otra visión del concepto de la conciencia, Lev S. Vigotsky argumenta que, para el estudio del comportamiento humano se requiere trabajar la noción de conciencia, ya que la

⁶⁰ SANTISTEBAN FERNÁNDEZ, “La formación de competencias de pensamiento histórico”, p. 46.

⁶¹ SANTISTEBAN FERNÁNDEZ, “La formación de competencias de pensamiento histórico”, p. 49.

conducta humana no está guiada únicamente por procesos biológicos, sino fundamentalmente por elementos subjetivos que no siempre son racionales o aprendidos. Por eso, la conciencia existe objetivamente en relación con la conducta y, por tanto, se trata de traducirla a un lenguaje objetivo y científico para así poder comprender su papel en relación con el comportamiento humano.⁶² Así, su noción de conciencia se encuentra relacionada con lo cognitivo, pero también con el componente social.

El texto, al abordar la conciencia como un elemento fundamental del comportamiento humano, permite entender que en la medida que los adolescentes avanzan en su desarrollo cognitivo, su conciencia se vuelve más compleja, permitiéndoles evaluar decisiones y comportamientos con base a principios éticos y morales. Se puede afirmar entonces, el juicio moral y la empatía en las y los estudiantes de educación secundaria se puede desarrollar al realizar dramatizaciones y juegos de rol, simulación de eventos históricos, y con la creación de mapas. Así, los alumnos desarrollan esta competencia relacionada con el pensamiento creativo y crítico que forma parte de las competencias de pensamiento histórico.

Con la construcción de sus propios mapas a través de la plataforma virtual, los estudiantes darán vida a los acontecimientos históricos, reflejando en el mapa lo que han aprendido, y sus propias perspectivas. Este proceso fomentará habilidades como la búsqueda y selección de información, el análisis crítico y el desarrollo de un pensamiento histórico más profundo.

Para desarrollar capacidades para la comprensión histórica, el individuo necesita tener conocimientos previos para comprender cualquier proceso histórico. Así lo afirma López Facal y explica que la comprensión es algo que se adquiere progresivamente, es decir, el aprendizaje no se produce en abstracto, es siempre contextualizado de manera que se va incrementando el grado de comprensión al tiempo que se adquieren conocimientos nuevos.

Durante la adolescencia, el cerebro de los jóvenes experimenta un desarrollo significativo en el pensamiento abstracto,⁶³ esto les permite comprender conceptos complejos y analizar situaciones desde diferentes perspectivas, habilidades esenciales para la comprensión histórica. Es por ello por lo que, recientemente han surgido diversas propuestas pedagógicas con el objetivo de

⁶² VILA MENDIBURU, “Lev S. Vigotsky: la psicología cultural y la construcción de la persona desde la educación”, p. 214

⁶³ Con la aparición de la pubertad, el individuo alcanza la etapa de las operaciones formales, que es el último de los estadios que Piaget describe en su Teoría del Desarrollo Cognitivo. En este estadio, el sujeto se tornará capaz de razonar sobre conceptos de mayor grado de abstracción, que implican el uso de un pensamiento hipotético-deductivo.

potenciar y favorecer el desarrollo cognitivo de los y las estudiantes, principalmente en los niveles que conforman la educación básica.

Se utiliza la Teoría del Desarrollo Cognitivo de Piaget para diseñar secuencias didácticas utilizando las estructuras evolutivas, es decir, utilizar el conocimiento que brinda la teoría genética para analizar la complejidad de los diferentes contenidos escolares, determinar las competencias cognitivas necesarias para aprenderlos y, en función de ello, poder secuenciarlos y organizarlos de acuerdo con las posibilidades de los alumnos.⁶⁴ Si bien la teoría de Piaget ha brindado aportes valiosos, se dificulta su aplicación en los niveles educativos donde se atiende a estudiantes con necesidades educativas especiales.

Es importante destacar que David P. Ausubel, en su teoría del aprendizaje significativo, escribe que el aprendizaje se encuentra basado en la percepción e implica la adquisición de nuevos significados a partir del material de aprendizaje presentado.⁶⁵

El estudiante requiere de una actitud de aprendizaje significativa y la presentación de material potencialmente significativo. El material *potencialmente* significativo supone: 1) que el propio material de aprendizaje se pueda relacionar de una manera *no arbitraria* (pausable, razonable y no aleatoria) y *no literal* con cualquier estructura cognitiva y pertinente (esto es que posea un significado “lógico”); y 2) que la estructura cognitiva de la persona *concreta* que aprende contenga ideas de anclaje pertinentes con las que el nuevo material se pueda relacionar.

Las ideas expuestas por Ausubel se alinean con la perspectiva de López Facal. Considero que con la creación de sus propios mapas, los estudiantes desarrollan aprendizaje significativo debido a que integran nuevos conocimientos, que se van adquirir a través de la investigación, análisis y reflexión de los sucesos históricos utilizando los anclajes preexistentes, es decir, de aquellos conocimientos que ya poseen debido a que adquirieron saberes previos adquiridos en la educación primaria, los cuales constituyen una base sólida para el aprendizaje de nuevos conceptos y el desarrollo de habilidades cognitivas mayores.

Retomando las ideas de López Facal, que manifiesta que en las clases de historia se pueden diseñar actividades específicas que vayan desarrollando la competencia sobre cada uno de estos conjuntos: explicaciones causales; conceptos temporales; motivos, intenciones y empatía; trabajo con fuentes históricas; y relaciones de semejanza y diferencia.⁶⁶ A través de las *explicaciones*

⁶⁴ FAIRSTEIN y CARRETERO RODRÍGUEZ, “La teoría de Jean Piaget y la educación. Medio siglo de debates y aplicaciones”, p. 190.

⁶⁵ AUSUBEL, *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva pedagógica*, p. 25.

⁶⁶ LÓPEZ FACAL, “Enseñar a pensar históricamente: sobre el origen de los nacionalismos”, p. 65.

causales, se puede desarrollar la comprensión histórica.⁶⁷ El aprendizaje de la Historia se enfrenta a una dificultad que radica en la comprensión de *conceptos temporales*, la historia se les presenta a los estudiantes como una sucesión de cambios que no se perciben como un proceso continuo, sino como una serie de episodios inconexos de los que muy raramente llegan a identificar los antecedentes. Por tanto, cualquier cambio es una ruptura drástica que no les permite entender la coexistencia de determinados elementos preexistentes con los que aparecen nuevos en cada época.⁶⁸

En párrafos anteriores explico por qué Santisteban considera que la formación del pensamiento histórico se desarrolla a partir del uso de fuentes históricas. *Trabajar con fuentes históricas* implica hacer comprender a las y los estudiantes que, más que una acumulación de fuentes históricas, el trabajo consiste en su interpretación. De esta manera de práctica la lectura comprensiva, se analiza y valora el texto, se incorpora nuevo vocabulario, se ejercita la capacidad de síntesis.

Otros ejercicios que propone López Facal para potenciar la comprensión histórica son: el uso de mapas históricos que sirvan para comprender y afianzar determinados conceptos o acontecimientos relevantes;⁶⁹ y enseñar la historia recurriendo a las *relaciones de semejanza y diferencia*, es decir, a la comparación sistemática de distintas situaciones, tanto en el tiempo como en el espacio. Por ejemplo, comparar dos momentos distintos de la Revolución Mexicana, como la etapa maderista y la etapa constitucionalista que posibilite a las y los estudiantes comprender los cambios y factores que influyeron en la evolución del proceso revolucionario.

Investigaciones recientes que han estudiado el desarrollo del pensamiento histórico, señalan que en las actividades de aprendizaje es pertinente incorporar conceptos sustantivos (de primer orden) y los conceptos metodológicos (de segundo orden). Estos conceptos forman el núcleo del

⁶⁷ Como ejemplo, tomaré la Revolución Mexicana, se puede aludir a factores desencadenantes como el régimen de Porfirio Díaz y el contexto de la época; factores que condicionaron el proceso, como el descontento político, el desarrollo del movimiento obrero y campesino; las condiciones que permitieron que ocurriera como la renuncia de Porfirio Díaz o el levantamiento de Francisco I. Madero; explicaciones intencionales, como el protagonismo de personajes como Pancho Villa y Emiliano Zapata.

⁶⁸ LÓPEZ FACAL, “Enseñar a pensar históricamente: sobre el origen de los nacionalismos”, p. 66. Retomando el ejemplo, para superar esta dificultad, se puede trabajar la Revolución Mexicana señalando entre los diferentes eventos y etapas, enfatizando cómo cada uno influyó en el otro, vinculando ese hecho histórico con el presente y cómo es que sigue teniendo presencia en la sociedad mexicana, buscando que los estudiantes de la secundaria reflexionen y construyan su propia comprensión del proceso histórico, que después puede ser plasmado en una línea del tiempo, un diagrama o un mapa mental.

⁶⁹ LÓPEZ FACAL, “Enseñar a pensar históricamente: sobre el origen de los nacionalismos”, p. 69.

pensamiento histórico. Los conocimientos de primer orden se refieren a los conceptos de lo que trata la historia, es decir, del contenido, mientras que los del segundo tipo aportan herramientas necesarias al alumno para el estudio del pasado y la construcción de explicaciones históricas. Estos últimos también son conocidos como contenidos estratégicos.

Domínguez Castillo declara que los conceptos de segundo orden se refieren a cómo se construye dicho conocimiento del pasado, qué significado tiene o qué características presenta, y sintetizan, por tanto, los rasgos metodológicos principales de la historia como disciplina.

En palabras de Gómez y Miralles los conocimientos de segundo orden son “aquellos que permiten desarrollar, de manera procedimental, estrategias, capacidades y competencias necesarias para responder a preguntas sobre temas históricos y que ayudan a entender el pasado de manera compleja”.⁷⁰ De acuerdo con María Acaso “una persona capaz de rechazar cierta información es una persona que ha analizado dicha información y ha tomado una decisión”,⁷¹ es oportuno señalar que, con la creación de mapas, las y los estudiantes desarrollarán esos conocimientos de segundo orden, ya que podrán interpretar, representar y analizar información de diversas fuentes de información, además brinda la oportunidad a las y los estudiantes de generar, no sólo opiniones sino recursos y representaciones a partir de las mismas,

Los conocimientos de segundo orden son herramientas esenciales para el pensamiento histórico en las y los estudiantes que cursan la educación secundaria, ya que permiten organizar la información disponible en términos explicativos y no solo descriptivos. Gómez y Miralles proponen que, en las clases de historia se deben desarrollar habilidades centradas en los contenidos de segundo orden por medio de las habilidades como la relevancia histórica (a través de las interrogantes de qué y quién del pasado vale la pena ser recordado y estudiado), el fomento del análisis y la obtención de evidencias a partir de fuentes y pruebas históricas, el desarrollo de la conciencia histórica, y la habilidad de construir narrativas del pasado y del presente.

Es pertinente el trabajo con fuentes históricas primarias y secundarias en el proceso de enseñanza y aprendizaje, y el empleo de conceptos de segundo orden para:⁷²

- Reconocer a la historia como una disciplina que permite comprender procesos ocurridos en el pasado (no vivenciales), así como sus relaciones con el presente;

⁷⁰ GÓMEZ CARRASCO y MIRALLES MARTÍNEZ, “Los espejos de Clío. Usos y abusos de la Historia en el ámbito escolar”, pp. 279.

⁷¹ ACASO, *Reduvolution, hacer la revolución en la educación*, p. 45.

⁷² ARTEAGA y CAMARGO “Educación histórica: una propuesta para el desarrollo del pensamiento histórico en el plan de estudios de 2012 para la formación de maestros de Educación Básica”, p. 131.

- Formular interrogantes, plantear hipótesis, identificar evidencias y validar argumentos en torno a procesos del pasado y sus relaciones con el presente, empleando conceptos históricos de primer y segundo orden;
- Discernir de manera reflexiva la relevancia de procesos, personajes y/o acontecimientos históricos a partir de conceptos históricos de segundo orden, el manejo de fuentes históricas y el debate en comunidad;
- Debatir, a partir de evidencias, las diversas y a veces conflictivas historias sobre el pasado planteadas por los historiadores y/o los testigos de procesos del pasado.

Para Domínguez Castillo, el trabajar con fuentes históricas en las clases de Historia, favorece la adquisición de destrezas que son útiles para el manejo de la información, propicia la reflexión sobre los conceptos de prueba y fuente, desarrolla la comprensión lectora y comunicación. El poner en juego las destrezas cognitivas es un ejercicio complejo para las y los estudiantes debido a que “exige contemplar a la vez distintos factores o causas, evaluar el papel e importancia de cada una de ellas y ordenar la exposición (generalmente escrita) de una manera más clara y equilibrada”.⁷³

La historia no debe limitarse a la mera transmisión de información o a la memorización de fechas y eventos. Por el contrario, debe ser un proceso activo. En este sentido, Domínguez Castillo propone que la enseñanza de la historia debe involucrar necesariamente el desarrollo de habilidades como obtener información, integrar, interpretar, sintetizar, escribir y argumentar.

En definitiva, la construcción del pensamiento histórico y del pensamiento crítico se da a través de los conocimientos de segundo orden y del desarrollo de capacidades cognitivas superiores en las y los estudiantes, como el análisis, la síntesis, el manejo y búsqueda de la información, la reflexión, la argumentación.

En la siguiente tabla resumo las principales ideas de diversos autores sobre cómo se desarrolla el pensamiento y la conciencia históricos en las y los estudiantes que cursan la educación secundaria.

⁷³ DOMÍNGUEZ CASTILLO, *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*, p. 136.

Tabla 3 Elementos para el desarrollo del pensamiento histórico y la conciencia histórica. Elaboración propia.

Pensamiento histórico				
Joan Pagès	Jesús Domínguez Castillo	Antoni Santisteban Fernández	Belinda Arteaga y Siddartha Camargo	Cosme Jesús Gómez Carrasco y Pedro Miralles Martínez.
· Pensamiento crítico y creativo. · Desarrollo de habilidades cognitivas: · Análisis de evidencias, formulación de preguntas, síntesis y comunicación de información, y argumentación.	· Conceptos de primer y de segundo orden. · Uso de fuentes históricas.	· La conciencia histórico-temporal. · Representación histórica y la explicación. · La imaginación histórica. · La interpretación de la historia a partir de las fuentes.	· Análisis crítico. · Desarrollo de habilidades cognitivas. · Uso de fuentes histórica. · Conceptos de segundo orden.	· La relevancia histórica. · El fomento del análisis y la obtención de evidencias a partir de fuentes y pruebas históricas. · La habilidad de construir narrativas del pasado y del presente.
Conciencia histórica				
Andrea Sánchez	Ramon López Facal		Rüsen	
· Reconocerse como un individuo que construye la historia. · Noción temporal: pasado-presente-futuro.	· Explicaciones causales. · Conceptos temporales. · Motivos Intenciones y empatía. · Trabajo con fuentes históricas. · Relaciones de semejanza y diferencia.		· El individuo como hacedor de historia.	

Como se puede apreciar en la tabla, los autores coinciden en la importancia de las habilidades cognitivas para fomentar el pensamiento histórico en los estudiantes. A través de la creación de sus propios mapas digitales, las y los estudiantes que participan en la propuesta de intervención educativa generan su propio conocimiento y desarrollarán el pensamiento histórico, porque utilizarán las habilidades cognitivas enfocadas en la búsqueda, selección y análisis de la información, la formulación de preguntas, la capacidad de comunicación y argumentación y simultáneamente tienen la posibilidad de trabajar con los conocimientos de segundo orden.

Las fuentes históricas también son un elemento central para la formación del pensamiento histórico. Trabajar con fuentes históricas es un proceso que va más allá de la simple lectura, implica que los alumnos entiendan su significado en el contexto histórico en el que fue producido, evalúen la credibilidad y utilidad de las fuentes y construyan una interpretación a partir de la información que están obteniendo de ellas. Por lo tanto, en las secuencias didácticas de la PID las y los estudiantes utilizan diversas fuentes escritas y literarias, personales, materiales audiovisuales, testimonios, iconografías, objetos u otras de las que puedan ayudar a obtener información y puedan desarrollar el pensamiento histórico. Desde otra postura, los autores coinciden en que, para el desarrollo de la conciencia histórica, los individuos deben reconocerse como agentes activos en la

construcción de la historia y que han desarrollado las nociones temporales de pasado, presente y futuro.

Como señalé previamente, los adolescentes se encuentran en una etapa donde han avanzado en su desarrollo cognitivo, lo cual posibilita el desarrollo de la conciencia histórica o al menos obtener las herramientas básicas para que esta conciencia pueda desarrollarse a futuro. En esta iniciativa, se proponen actividades que permite que los alumnos desarrollen la conciencia histórica estableciendo conexiones entre los sucesos históricos y nuestra realidad actual, las actividades que integran las secuencias didácticas no se limitan a estudiar el pasado como un hecho aislado, sino que buscan que las y los estudiantes puedan comprender su papel en los sucesos históricos.

Los mapas son una herramienta que el docente puede utilizar diariamente en la enseñanza y aprendizaje de la Historia. Enrique Delgado enfatiza la importancia de dominar el uso de los mapas; escribe que cuando esto no sucede, la ubicación espacial del suceso histórico corre peligro de perderse en un contexto geográfico más amplio, o más pequeño, sin que se pueda apreciar con la misma claridad sus componentes⁷⁴ y los sucesos históricos representados en ellos no se analizarán de la forma esperada.

Es difícil de delimitar el desarrollo del pensamiento histórico y la conciencia histórica en el aula como un objeto de estudio, pues debemos de ser conscientes de que es casi imposible medir y analizar las categorías y las variantes de éste. Por lo tanto, debemos de entender al pensamiento histórico cómo el desarrollo crítico-constructivo que realiza discursivamente el alumnado sobre un devenir histórico.⁷⁵

Algunos de los obstáculos en la enseñanza de la Historia, y que a su vez restan posibilidades de que las y los estudiantes desarrollen el pensamiento y la conciencia histórica, es la saturación del currículo con contenidos y la exigencia hacia los profesores de la disciplina de completar los programas de estudio, que impiden la profundización de los conocimientos históricos que obliga a realizar actividades didácticas sin ningún esfuerzo cognitivo. De tal forma que un currículo sobrecargado y la presión, a cargo de las autoridades educativas de la propia escuela, por cumplir obstaculizan el desarrollo de habilidades de pensamiento histórico.

La escasez de materiales y la falta de metodologías para el desarrollo del pensamiento histórico en la escuela secundaria, así como la falta de preparación adecuada del docente de

⁷⁴ DELGADO, *"El mapa: importante medio de apoyo para la enseñanza de la historia"*, p. 351.

⁷⁵ AGÜERA PEDROSA, *El pensamiento histórico: Problemas, competencias y modelos de aprendizaje*, p. 7.

Historia representan un obstáculo importante para la enseñanza efectiva de esta disciplina en la educación de las y los estudiantes. Sin los recursos didácticos adecuados y docentes capacitados para guiar a los estudiantes en el desarrollo de habilidades de pensamiento histórico y el desarrollo de la conciencia histórica se corre el riesgo de que la enseñanza de la Historia se reduzca a una mera memorización de datos y fechas⁷⁶ sin que se logre una comprensión profunda de los eventos y sucesos históricos.

No hay que perder de vista que, si se pretende que las y los estudiantes adquieran habilidades para el desarrollo del pensamiento y la conciencia histórica, es imprescindible que los docentes de Historia proporcionemos estrategias que los fomenten. Como docentes, el conocer cómo se desarrolla el pensamiento histórico, nos puede ayudar a diseñar secuencias didácticas para enseñarlo y mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje de esta disciplina, es por ello que considero que con la implementación de esta propuesta se abre una oportunidad para el desarrollo de ambas.

Es importante reorientar las practicas educativas, que los docentes seamos críticos con nuestra propia práctica, porque la inercia en la enseñanza, es decir, la tendencia a replicar modelos educativos tradicionales, como la clase “magistral” de la que abusamos, ni adaptarlos a las nuevas realidades, no siempre son los más adecuados para desarrollar el pensamiento histórico.

Es necesario crear espacios idóneos para que el proceso de enseñanza y aprendizaje sea efectivo.

Elizabeth Soto define el ambiente de aprendizaje:⁷⁷

como el instrumento que respalda los procesos educativos y los fortalece bajo un escenario dinámico y volátil, ya que los intereses y las necesidades de los niños, niñas y adolescentes van cambiando; el ambiente de aprendizaje debe propiciar un desarrollo integral en los estudiantes con el fin de promover su integración social crítica.

El docente juega un papel crucial en la creación de un ambiente de aprendizaje: debe mantener una comunicación dialógica, respetuosa y horizontal con sus alumnos; es el guía o mediador en esa interacción; debe atender la diversidad de estilos de aprendizaje que existen entre las y los estudiantes, adaptando sus estrategias de enseñanza y creando actividades que permitan a todos los estudiantes aprender de manera efectiva. También es el responsable de crear un espacio seguro, inclusivo y estimulante donde todos los estudiantes puedan alcanzar su máximo potencial.

⁷⁶ Características del modelo tradicional del que menciono en los primeros párrafos del capítulo.

⁷⁷ SOTO-MÁRQUEZ, “Ambientes de aprendizaje y el deseo de aprender”, p. 36.

De ahí, que se le requiera al docente un abanico de competencias diversas que le permitan gestionar la heterogeneidad propia de todo grupo de estudiantes. Las concepciones que se tenían del papel del docente se han desdibujado,⁷⁸ el docente como facilitador del aprendizaje es una figura clave en la educación actual, y el estudiante es el protagonista de su propio proceso de aprendizaje, ambos roles se integran en esta propuesta didáctica.

La realización de este capítulo me permite conocer un camino enriquecedor para el fomento del pensamiento histórico en el que reflexiono mi práctica educativa y la importancia de la Historia en la educación secundaria, el impacto en el diseño de las estrategias y metodologías que promuevan el pensamiento crítico, el pensamiento histórico y el desarrollo de la conciencia histórica en los estudiantes de este nivel educativo.

Es fundamental que los docentes desempeñemos una labor comprometida con el proceso de aprendizaje de las y los estudiantes y estemos dispuestos a encontrar nuevas formas de enseñar, y dejarnos enseñar, que sean más efectivas y motivadoras para los estudiantes. Mi propuesta tiene como objetivo demostrar que la asignatura de Historia puede enseñarse a alumnos de educación secundaria escolarizada mediante la creación de sus propios mapas utilizando una plataforma virtual, lo que aporta herramientas de enseñanza, ambientes más saludables de aprendizaje, y el desarrollo de habilidades complejas, que además son útiles fuera del contexto/espacio estrictamente escolar.

⁷⁸ AGUIRRE AGUILAR, “El estudiante y la configuración del aula activa: Itinerario, aprendizajes e investigación”, p. 171.

CAPÍTULO II

LA HISTORIA EN EL MAPA: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA PARA ENSEÑAR HISTORIA EN LA ESCUELA SECUNDARIA.

Investigaciones previas dan cuenta de cómo los mapas y otras representaciones espaciales facilitan la comprensión de los sucesos históricos, estos aportes guían los objetivos que persigue la propuesta. Como es sabido, los mapas son recursos didácticos útiles para la enseñanza y el aprendizaje de la historia, son representaciones del espacio donde habitamos y donde ocurren los sucesos históricos.

Joaquín Prats señala que los espacios geográficos pueden ser localizables a través de las coordenadas geográficas, son producto de la relación entre los procesos humanos y los físicos y por lo tanto están en constante transformación y cambio. El autor define el espacio como “un producto social históricamente articulado, y un constructo social—entendido éste como la interpretación ordenada que el individuo, el grupo, la clase social y/o la sociedad hace sobre un espacio concreto—; uno y otro responden a las lógicas socioeconómicas, político-institucionales y socioculturales que imperan en cada momento en ese espacio y en el conjunto de espacios”.⁷⁹ Entender su definición permite reconocer que los individuos representamos el espacio de acuerdo a intereses personales, la visión del mundo y sobre todo de la época histórica en la que vivimos.

La hipótesis de esta investigación es que la enseñanza de la Historia se encuentra sesgada por la falta de una representación visual del territorio geográfico donde han ocurrido los sucesos históricos. Ante esta carencia propongo una propuesta de intervención didáctica que tiene como objetivo que las y los estudiantes de educación secundaria escolarizada desarrollen el pensamiento histórico a través de la experimentación de habilidades como la búsqueda, selección y análisis de información, mediante la elaboración de un mapa digital utilizando la plataforma de *Google My Maps*. La elaboración de este mapa ofrece a las y los estudiantes una representación más detallada y estructurada del espacio geográfico donde sucedieron los hechos históricos elegidos, una ventaja que no brinda otro tipo de representación.

Esta PID busca poner en perspectiva el alcance y utilidad de los mapas en la enseñanza de esta disciplina y el nivel de desarrollo de habilidades cognitivas. La metodología elegida para realizarla es de corte cualitativo. De acuerdo con Sampieri, el enfoque cualitativo se basa en

⁷⁹ GARCÍA PASCUAL, “*Métodos y técnicas en la Geografía*”, p. 79.

métodos de recolección de datos no estandarizados ni predeterminados completamente.⁸⁰ El investigador utiliza técnicas para interpretar el lenguaje verbal y no verbal que serán utilizados para el análisis de la información y probar la hipótesis establecida.⁸¹

Esta propuesta didáctica se implementó con los estudiantes del tercer grado grupo “G” del turno vespertino de la Escuela Secundaria Federal No. 9 “Ignacio Manuel Altamirano”, ubicada en la ciudad de Morelia, Michoacán. Son diecisiete estudiantes que forman parte del grupo y el rango de edad de los adolescentes oscila entre los catorce y quince años.⁸²

2.1 Contenidos de la propuesta de intervención didáctica.

Los contenidos temáticos sugeridos para la aplicación de la propuesta didáctica responden a las finalidades del campo Ética, Naturaleza y Sociedades, en el cual se ubica la asignatura de Historia del Plan de la Educación Básica 2022. Este campo aborda la relación del ser humano con la sociedad y la naturaleza desde la comprensión crítica de los procesos sociales, políticos, naturales y culturales en diversas comunidades situadas histórica y geográficamente.⁸³

Una de las finalidades del campo es que los estudiantes de educación secundaria desarrollen la conciencia histórica y geográfica teniendo como base el análisis de las transformaciones ocurridas en su entorno y que sean capaces de comprender que “el presente es el resultado de las acciones de las sociedades del pasado, y asimismo que el futuro depende de las decisiones y acciones actuales”.⁸⁴ Es importante que los estudiantes de educación secundaria reconozcan como las sociedades han cambiado y transformado su entorno, así, cuentan con una mayor comprensión de su realidad.

Los contenidos de la asignatura de Historia considerados en la propuesta se encuentran articulados con otras asignaturas de la educación secundaria, principalmente con los de la Geografía, la cual proporciona las nociones de tiempo y espacio, mismas que son necesarias para que los estudiantes puedan interpretar un hecho histórico a través de la creación de los mapas digitales.

⁸⁰ HERNÁNDEZ SAMPIERI, FERNÁNDEZ COLLADO y BAPTISTA LUCIO, *Metodología de la Investigación*, p. 8.

⁸¹ Esta PID se basa en el enfoque cualitativo porque busca entender las dinámicas del aula, las interacciones entre las y los estudiantes y el docente, y cómo algunos factores influyen en el aprendizaje, lo que resulta útil para diseñar intervenciones didácticas efectivas. Además, se emplean métodos cualitativos como la observación para obtener información sobre las actitudes, dificultades, emociones y experiencias de las y los estudiantes participantes.

⁸² Para comprender el contexto que rodea a las y los estudiantes del grupo, sugiero revisar el apartado *Los estudiantes de la Secundaria Federal No. 9*, que se aborda en el primer capítulo.

⁸³ SEP, *Plan de Estudios de la educación básica*, p. 151.

⁸⁴ SEP, *Plan de Estudios de la educación básica*, p. 152.

En la siguiente tabla, se muestran los contenidos correspondientes al Tercer Grado de la asignatura de Historia que se incluyen en el Programa Sintético de la Fase 6 del Plan de Estudios de la educación básica 2022. Esta fase representa a la educación secundaria y es el último tramo de la educación básica, dichos contenidos se aplican en las escuelas secundarias del país en sus distintas modalidades; general, técnica, telesecundaria, comunitaria y para trabajadores.

Es importante mencionar que, en esta PID, las y los estudiantes podrán elegir los contenidos temáticos propuestos, pero también tienen la oportunidad de elegir algún otro que sea de su interés y que deseen representar en su mapa digital. Los temas son:

Tabla 4 Contenidos de Historia del Tercer Grado de educación secundaria escolarizada.

Contenidos de Historia del Tercer Grado de educación secundaria escolarizada.	
El origen del ser humano, prehistoria y las civilizaciones originarias. · Prehistoria. · Aportes y características de las civilizaciones originarias. Roma: monarquía, republica e imperio; organización política y social. · Monarquía, republica e imperio; organización política en Roma. · División social romana. · Expansión de Roma. Crisis y caída del Imperio romano de Occidente. · Causas de la desintegración del Imperio Romano. · Consecuencias de la caída del Imperio romano de Occidente. Edad Media. · Características de la Edad Media. · Imperio carolingio y el Sacro Imperio romano germánico. · Imperio bizantino (Constantinopla). El islam. · Surgimiento y expansión del Islam. · Caída de Constantinopla y cierre de las rutas comerciales. El comercio transatlántico de esclavos.	La guerra de Secesión. · El problema de la esclavitud en Estados Unidos de América. · El gobierno de Abraham Lincoln. · La guerra civil y sus consecuencias en la población de origen africano. La Primer Guerra Mundial. · Causas de la Primer Guerra Mundial. · Desarrollo de la Primer Guerra Mundial. · Consecuencias de la Primer Guerra Mundial. La Revolución Rusa. · La Rusia zarista y los antecedentes de las revoluciones de 1917. · Las revoluciones de febrero y octubre de 1917. · La creación de la URSS y su contrapeso al sistema capitalista. Reacomodo internacional en el periodo de entreguerras. · La crisis de 1929 y sus efectos. · El fascismo en Alemania, Italia y España. Guerra Civil Española. · Causa y desarrollo de la Guerra Civil Española. · España después de la Guerra Civil: la dictadura franquista. · México y la Republica Española. La Segunda Guerra Mundial. · Expansión alemana y el inicio del conflicto. · Las grandes victorias soviéticas.

· Principales causas que intensificaron el tráfico de personas esclavizadas en América. · Rutas del tráfico esclavizadas en América. · Vida cotidiana de la población esclavizada en América. Saqueo de América por las potencias europeas. · Políticas de exterminio y sometimiento económico hacia la población. · Recursos naturales más codiciados y explotados en la época: oro, plata, grana cochinilla. · Las pieles de castor como elemento exótico y de prestigio en Europa. Colonias inglesas en América. · Población inglesa que llegó a América: características, religión y costumbres. · Relación entre colonos europeos y nativos americanos. · La estructura social en las Trece Colonias. El impacto del pensamiento ilustrado en Occidente. · La Revolución Francesa y la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano. · Surgimiento del liberalismo. · La mujer en el pensamiento ilustrado. La Independencia de las Trece Colonias y la Revolución Francesa. · El pensamiento ilustrado. · Independencia de las Trece Colonias. · Revolución Francesa · La caída del Antiguo Régimen o Feudalismo. · Trascendencia mundial de la toma del poder de la burguesía. Los procesos de independencia en América Latina. · Contexto de las gestas de independencia. · Movimientos independentistas de Haití y América del Sur. · Países que no lograron liberarse antes de 1821. Las revoluciones liberales del siglo XIX en Europa. · El pensamiento marxista y su influencia en el movimiento obrero. · Condiciones de vida de la clase obrera en el siglo XIX. · Las revoluciones entre 1830 y 1848.	· México en la Segunda Guerra Mundial. · Fin de la guerra: consecuencias en un nuevo orden mundial. Posguerra: consolidación de un mundo bipolar. · Conformación de bloques durante la guerra fría: características del periodo y diferencias entre los bloques capitalista y socialista. · Cambios culturales y movimientos sociales en el periodo a nivel mundial. Competencias por las armas y el espacio. · Desarrollo tecnológico, militar y científico de EUA y la URSS. · Amenaza nuclear. · Carrera espacial y su papel determinante en la correlación de fuerzas. Procesos de descolonización al finalizar la Segunda Guerra Mundial. · India, un caso particular. · Luchas de liberación africanas. El Congo y Argelia. · La política anticolonialista y su relación con las materias primas. El fin del campo socialista. · La URSS, potencia socialista; la guerra de Afganistán y otros momentos de crisis. · Los conflictos que decidieron la disolución de la URSS y las reformas de la <i>perestroika</i> y la <i>glasnost</i>. · La caída del Muro de Berlín y el fin del socialismo real. La Guerra del Golfo Pérsico. · La lucha por el petróleo. · Antecedentes y desarrollo del conflicto: caracterización regional y actores involucrados. Surgimiento y consolidación de los de la Unión Europea. · Antecedentes históricos de la Unión Europea. · Consecuencias de la desintegración de la Unión Europea. · Brexit: salida de Inglaterra de la Unión Europea. Sudáfrica: conflictos internos y relevancia de la elección de Nelson Mandela. · Racismo y exclusión social en Sudáfrica en el contexto político de África.
---	--

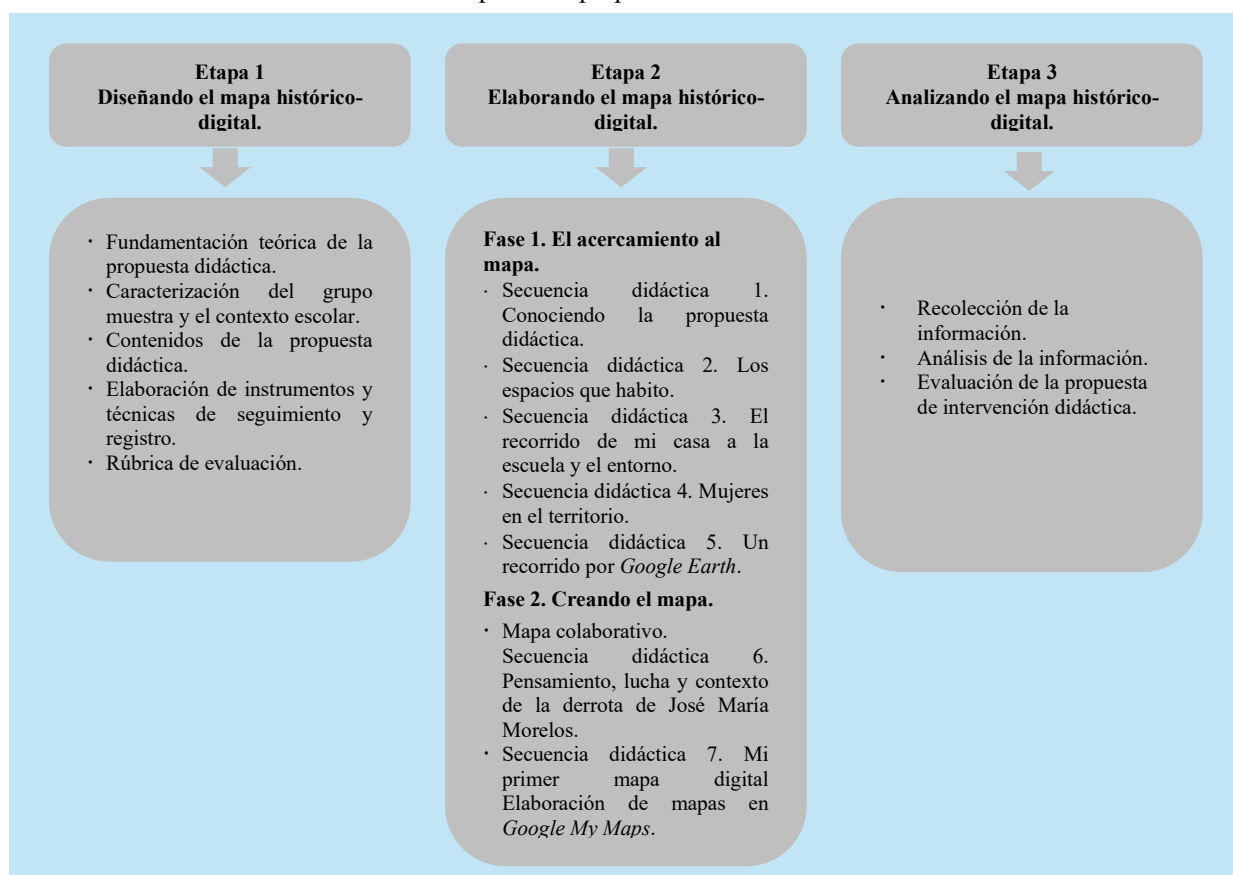
· Los movimientos nacionalistas de unificación. Alemania e Italia. · La comuna de París.	· Nelson Mandela y el Congreso Nacional Africano (CNA). Influencia de Nelson Mandela en los contextos africano e internacional.
---	--

Fuente: SEP, *Avance del contenido del Programa sintético de la Fase 6*, pp. 75-86. Elaboración propia.

2.2 Etapas de desarrollo de la propuesta de intervención didáctica.

Como es sabido, existe una variedad de técnicas para elaborar mapas que van desde las más tradicionales, como dibujarlos a mano, hasta el uso de las plataformas virtuales y de los Sistemas de Información Geográfica (SIG). Esta propuesta de intervención didáctica se desarrollará en tres etapas; diseñando el mapa histórico-digital, elaborando el mapa histórico-digital, y analizando el mapa histórico-digital. En los párrafos siguientes se explica de forma detallada cada una de las fases.

Ilustración 4 Etapas de la propuesta de intervención didáctica.



2.2.1 Etapa 1. Diseñando el mapa histórico-digital.

La primera etapa de la propuesta de intervención didáctica es fundamental ya que permite determinar el alcance de los objetivos. En esta etapa, se desarrollan las actividades principales de fundamentación teórica y planeación, que incluye la definición de los objetivos de aprendizaje, la selección de actividades didácticas, la identificación de los recursos materiales, la determinación de la duración de las sesiones y el diseño de la evaluación.

Como primer paso, se lleva a cabo la fundamentación teórica, la cual consiste en la consulta y revisión de la bibliografía que conforma el marco teórico-conceptual que sustenta la propuesta didáctica. Para ello, se utilizan principalmente fuentes secundarias, como libros especializados, artículos de revistas académicas y sitios web confiables que contribuyen a enriquecer la parte teórica de la propuesta didáctica. Asimismo, se realiza un análisis del contexto escolar en el que se implementa la propuesta con el propósito de identificar las características específicas y comprender cómo estas pueden influir en el logro de los objetivos establecidos.

Posteriormente, se procede al diseño de la propuesta de intervención didáctica, en el que se planifican las actividades a desarrollar, los objetivos particulares de las secuencias didácticas que componen la PID, la selección de materiales y recurso didácticos, y la organización de las sesiones. Además, se gestionan los permisos necesarios para la implementación de la PID y se selecciona la plataforma digital en la que los estudiantes crean sus mapas digitales.

Finalmente, se define el tipo de evaluación que se aplica a las actividades, así como la elaboración de los instrumentos de registro y seguimiento. Estos instrumentos permiten recopilar la información necesaria para el análisis de los resultados obtenidos durante la implementación de la propuesta de intervención.

2.2.2 Etapa 2 Elaborando el mapa histórico-digital.

La segunda etapa de la propuesta didáctica se divide en dos fases. La primera fase—el acercamiento al mapa—está conformada por cinco secuencias didácticas orientadas a trabajar con las y los estudiantes del grupo temas como la apropiación del espacio que habitan, la noción de espacio y temporalidad, la interpretación de hechos históricos y la utilidad de los mapas como herramienta de análisis y representación.

La segunda fase—creando el mapa—corresponde a la implementación de la propuesta didáctica, durante la cual los estudiantes tienen la oportunidad de seleccionar un suceso histórico relacionado con los contenidos de la disciplina de Historia del tercer grado. A partir de esta

elección, se promueve el acercamiento a la investigación y la interpretación histórica, para posteriormente avanzar en la creación y diseño de mapas digitales.

Fase 1. El acercamiento al mapa.

Al comienzo de esta fase, se lleva a cabo una conversación con las y los estudiantes para presentar la propuesta de intervención didáctica que se pondrá en práctica. Durante esta sesión, se dan las indicaciones generales, se explican los objetivos, se atienden las posibles dudas y se comparten opiniones con las y los estudiantes.

Las actividades planificadas para estas sesiones representan el primer acercamiento de los adolescentes a la PID de la que serán partícipes. Dichas actividades se ubican en los contenidos del campo formativo *Ética, Naturaleza y Sociedades* del plan de estudios de educación secundaria actual. Cada secuencia didáctica está estructurada en tres momentos de enseñanza y aprendizaje: 1. Introducción del tema, 2. Desarrollo, que es el momento central en que se llevan a cabo las actividades principales, y, 3. Cierre, orientado a la reflexión del tema.

Desde el inicio de esta fase, las y los estudiantes comienzan a elaborar y personalizar la bitácora, utilizando los materiales de su elección. En ella registran sus observaciones, reflexiones y avances, mientras que, de manera simultánea, el docente recopila la información mediante un diario de campo, donde documenta el desarrollo de las sesiones de clase. La información obtenida en las bitácoras y en el diario de campo es fundamental al finalizar la PID, ya que sirve para analizar los resultados y comprobar la hipótesis planteada de la propuesta. A continuación, se presenta el plan de trabajo correspondiente a cada una de las secuencias didácticas que conforman esta fase de la propuesta de intervención didáctica.

Secuencia didáctica 1. Conociendo la propuesta didáctica.

En la primera secuencia, que constituye el punto de partida para la implementación de la propuesta didáctica, se desarrollan las actividades que se presentan en la siguiente tabla:

<i>Secuencia didáctica 1. Conociendo la propuesta didáctica.</i>		
Tiempo estimado	Fecha	Sesiones
50 minutos		1
Objetivos		
Conocer la estructura de la propuesta didáctica, principalmente sus objetivos y la metodología de esta. Resolver dudas acerca de las características y metodología de la propuesta didáctica. Indicar la elaboración de la bitácora del alumno y explicar el objetivo de este material.		
Actividades didácticas		

- Comenzar realizando algunas preguntas acerca de los mapas y su uso en la asignatura de Historia desde la educación primaria continuando con la secundaria:
 - ¿Para qué utilizamos los mapas?
 - ¿Qué uso les damos en la clase?
 - ¿Cuál ha sido tu experiencia respecto de los mapas?
 - Además de Historia ¿En cuál otra asignatura empleas los mapas?
 - ¿Sabes que es un mapa digital?
 - ¿Has visto o utilizado un mapa digital?
 - ¿Recuerdas cuál fue el último mapa que utilizaste y cuál era el objetivo?
- Escuchar atentamente las respuestas de los estudiantes.
- Explicar el objetivo de la propuesta de intervención didáctica y la metodología.
- Solicitar de manera respetuosa su participación en la misma.
- Establecer acuerdos que propicien condiciones para el trabajo en equipo.
- Indicar la elaboración de la “bitácora del alumno” donde los y las estudiantes van a registrar opiniones, emociones, datos, etc., de cada una de las sesiones de trabajo.
- Resolver dudas acerca de las características y metodología de la propuesta didáctica.
- Indicar la fecha de inicio de la propuesta didáctica, pidiéndoles llevar para esa fecha la bitácora del alumno.
- Agradecer a las y los estudiantes por su participación en la propuesta didáctica.

Secuencia didáctica 2. Los espacios que habito.

En esta secuencia didáctica, una de las actividades centrales consiste en que las y los estudiantes que participan en la PID elaboren un dibujo utilizando los materiales que tengan disponibles durante la sesión de clase. El propósito de esta actividad es emplear el dibujo como una herramienta de expresión, que permita a las y los estudiantes representar la manera en que se apropian de su espacio y de su entorno. Alegría Majluf examinó el desarrollo de la representación espacial en cada una de las etapas del dibujo, específicamente de los infantes, teniendo como base las ideas de Piaget, quien consideraba que el dibujo es una modalidad simbólica. Majluf escribe:⁸⁵

“Conjuntamente con Inhelder estudió el dibujo con el fin de investigar las relaciones elementales que operan en el espacio representativo y establecer el carácter espontáneo de las estructuras inherentes a la representación. Con tal objeto estos investigadores examinaron el desarrollo de la representación espacial en cada una de las etapas del dibujo distinguidas por Luquet (1927): (a) incapacidad sintética, (b) realismo intelectual, y (c) realismo visual.”

⁸⁵ MAJLUF, “Representación de relaciones espaciales en el dibujo espontáneo y en pruebas espaciales piagetianas en niños peruanos de 4 a 7 años 11 meses de clases socioeconómica media y baja”, p. 238.

La clasificación de etapas del dibujo infantil de Georges-Henri Luquet, buscó vincular los cambios en la forma de representar el espacio que el niño pueda haber desarrollado a cada edad. Esto nos permite comprender que la capacidad de representación gráfica del espacio que realizan los niños tiene una relación con su desarrollo cognitivo.

La etapa de la incapacidad sintética de representación espacial que Luquet menciona se desarrolla entre los 4 o 5 años, durante la cual el niño no comprende bien la posición, proporción y distancia (representación del espacio) que aparecen en sus dibujos y apenas comienza a construir las relaciones topológicas (proximidad, orden, continuidad, etc.).⁸⁶ A partir de 5 y hasta 7 años, entra en la etapa del realismo intelectual donde comienza a dibujar lo que ve y a desarrollar la perspectiva, permitiéndole representar dos puntos de vista simultáneamente.⁸⁷ Finalmente, entre los 8 y 9 años, se alcanza la etapa del realismo visual, donde consideran posición, proporción y perspectiva en sus dibujos, representando las cosas tal como las ven desde su propia perspectiva.

La comprensión de las etapas que propone Luquet también se puede relacionar con el proceso de elaboración de mapas, ya que ambos implican la representación espacial y la capacidad de organizar información de manera visual. A medida que los niños, y los adolescentes, alcanzan la etapa del realismo visual considerando la posición, proporción, distancia y perspectiva (que menciona Luquet) se facilita el proceso de elaboración de dibujos y mapas más precisos y detallados. Otra de las definiciones del *espacio* que resalta la apropiación por parte de los individuos que lo habitan es la que escriben Diana Duart y Carlos Van Hauvart: “el espacio es un ambiente construido desde lo humano (espacio-tiempo-sociedad) sobre el que se inscriben relaciones sociales, de producción y poder que signan la vida social de grupos y pueblos durante la historia”.⁸⁸ Los autores señalan que en el ámbito académico de la historia no se han hecho suficientes y relevantes los aportes de cómo la sociedad asume el proceso de la apropiación de su espacio. Desde otra perspectiva, Juan Luis de la Montaña Conchiña escribe que el paisaje es producto de una sociedad y entiende el paisaje como un:⁸⁹

⁸⁶ MAJLUF, “Relación entre la representación del espacio en el dibujo espontáneo y la inteligencia”, p. 24. El niño no trata de relacionar un objeto con otro, ni con un esquema externo a estos, de ahí, que los objetos aparecen desordenados en la página, como flotando en el espacio.

⁸⁷ Un ejemplo de esta etapa es cuando el niño puede dibujar una casa de frente en la que se transparenta o se ve el interior, o una persona vestida en la que al mismo tiempo se ve las piernas o una cabeza de perfil puede estar dibujada con dos ojos. MAJLUF, “Relación entre la representación del espacio en el dibujo espontáneo y la inteligencia”, p. 24.

⁸⁸ DUART y VAN HAUVERT, *Historia, espacio y sociedad. Reconsideraciones para el trabajo disciplinar*, p. 4.

⁸⁹ DE LA MONTAÑA CONCHIÑA, “Paisajes históricos y enseñanza-aprendizaje de la historia. Aspectos conceptuales y una propuesta didáctica: La Serena y Comarca de los Montes (Extremadura) en la edad media”, p. 105.

escenario de vida y convivencia de grupos humanos a lo largo del tiempo, debemos asumir que éste también engloba elementos diversos que no se reducen exclusivamente a los naturales [...] en el paisaje se materializan la experiencia y las aspiraciones de un grupo social, lo que convierte a esos “lugares en puntos dotados de verdadero significado, en símbolos que expresan pensamiento y emociones”, lo que le hace revestirse de cierta dimensión patrimonial.

Su definición invita a concebir el *paisaje* no solo como un simple escenario, sino como un resultado de la interacción entre la naturaleza y la sociedad con cambios y transformaciones que ha sufrido a lo largo del tiempo. De la Montaña Conchiña también considera que el paisaje debe incorporar las dimensiones perceptiva y social, es decir, el reconocimiento de los vínculos emocionales que inevitablemente establecen las personas en su relación con los paisajes y de las interacciones sociales.

Desde la propia reflexión que hace Buxó: “Un paisaje es más que una simple conjunción de procesos sociales, económicos y medioambientales: es, sobre todo, una construcción histórica y, por tanto, tiene una historia social”.⁹⁰ Y para Hernández Carretero, los paisajes son bienes tangibles, materiales, pero también intangibles, pues reflejan el espíritu de las culturas, el saber de los pueblos, de las sociedades, sus modos de vida, su sistema de valores.⁹¹ Incorporar el uso didáctico del paisaje en la enseñanza de la Historia permite que las y los estudiantes reconocer que el paisaje que los rodea es producto de la historia, también posibilita que las clases sean más dinámicas y significativas. Las actividades previstas para el desarrollo de esta secuencia didáctica son las siguientes:

<i>Secuencia didáctica 2. Los espacios que habito</i>		
Tiempo estimado	Fecha	Sesiones
50 minutos		1
Objetivos		
Que las y los estudiantes representen la forma en la que se apropian de su espacio y comunidad, a través de un dibujo como herramienta de expresión.		
Trabajar las nociones de espacio y comunidad.		
Actividades didácticas		
Inicio		
▪ Iniciar la clase con una breve discusión sobre cómo se relacionan las y los estudiantes con el espacio que habitan en su comunidad.		

⁹⁰ BUXÓ, “Paisajes culturales y reconstrucción histórica de la vegetación. Ecosistemas”, p. 2.

⁹¹ HERNÁNDEZ CARRETERO, “El valor del paisaje cultural como estrategia didáctica”, p. 164.

Presentar ejemplos visuales que ilustren los espacios que habitamos en la vida cotidiana, por ejemplo: la escuela, el parque, un sitio donde practican deportes, etc. Preguntar a las y los estudiantes ¿Cuáles son los espacios que frecuentan? ¿qué actividades realizan en ellos? ¿Cómo se sienten en esos espacios? ¿Cómo son esos espacios?
Desarrollo
Indicar a las y los estudiantes que realicen un dibujo que represente su noción de espacio-comunidad, haciendo énfasis en que incluyan en sus dibujos la forma en la que interaccionan con los demás y los espacios específicos. Los materiales que van a utilizar serán los que tengan disponibles en el momento de la secuencia didáctica.
Cierre
- De manera voluntaria, algunos de las y los estudiantes exponen los mapas elaborados, explicando los elementos que incluyeron y por qué. - Fomentar la reflexión acerca de cómo habitamos los espacios.
Recursos materiales y didácticos
Equipo de cómputo con acceso a internet y proyector, diario de campo del docente, bitácora del estudiante, ejemplos de imágenes de parques, escuela, etc.
Observaciones
Las respuestas de las y los estudiantes, los sentimientos y emociones que expresen en el desarrollo de la sesión, serán registrador en la bitácora del docente.

El estudio del paisaje promueve un aprendizaje significativo que conecta a las y los estudiantes de secundaria con su entorno. Es importante reconocer que la percepción de cada individuo varía. Pero en la secundaria se puede explorar cómo los estudiantes perciben el paisaje, el territorio y los vínculos emocionales que establecen con ellos.

Secuencia didáctica 3. El recorrido de mi casa a la escuela y el entorno.

En esta secuencia didáctica se aprovecha la experiencia cotidiana de los estudiantes para desarrollar el concepto espacial local, mediante la elaboración de un mapa que represente su recorrido hacia la escuela secundaria. Alina Álvarez Larrain define el concepto de *conocimiento espacial local* como aquellos “saberes, percepciones, concepciones y habilidades que las sociedades han desarrollado a lo largo de generaciones, producto de una larga y estrecha interacción con sus paisajes o territorios; por eso decimos que se encuentra enraizado en los lugares”.⁹²

El proceso de crear un mapa del recorrido a la secundaria desde casa, se convierte en una valiosa herramienta para explorar y fortalecer este concepto en las y los estudiantes. Al plasmar en un mapa sus rutas cotidianas, los alumnos identifican elementos del paisaje como calles, avenidas,

⁹² ÁLVAREZ LARRAIN, K. MCCALL y LEÓN VILLALOBOS, *Mapeo participativo y cartografía social de conocimientos culturales, históricos y arqueológicos: recurso práctico para profesores y estudiantes universitarios*, p. 12.

plazas, parques y otros puntos de referencia de relevancia en el mapa, permitiéndoles reconocer y nombrar los elementos que componen su entorno.

El pensamiento espacial hace referencia a los procesos a través de los cuales los individuos perciben, almacenan, recuerdan, crean, editan y comunican imágenes espaciales.⁹³ Las y los estudiantes aplican activamente el pensamiento espacial a lo largo de su vida diaria; llegar desde la casa a la escuela secundaria, es un ejemplo de cómo se desarrolla el pensamiento espacial en la vida cotidiana. Se inicia con la planificación de cómo llegar al destino, se piensa en la distancia, la dirección en la que se encuentra y los posibles obstáculos que se pueden encontrar como el retraso del transporte público, el tráfico excesivo, etc. En algunas ocasiones los alumnos planean una segunda opción que sea más rápida, o más segura, o más cómoda para llegar a tiempo al destino. Una vez que se ha planificado el recorrido, proceden a seguirlo mientras prestan atención a su entorno, los puntos de referencia como los lugares con más tráfico, edificios, tiendas, pasos peatonales, paradas del servicio público establecidas, escuelas, e incluso en los cambios en el paisaje. A medida que avanzan están siendo conscientes de su posición en el espacio, calculan la distancia que han recorrido, el tiempo estimado en el que llegaran o no, si es posible optan por la segunda opción planeada. En ocasiones, es necesario comunicar esa información espacial a otras personas, cuando avisan que llegaran tarde, que hay demasiado tráfico o que se encuentran a cierto número de cuadras del destino final.

Desde otra perspectiva, Carla Lois señala que “la potencia metafórica del mapa reside en su capacidad de visualización: el mapa es un dispositivo visivo en tanto sirve para ver, para visualizar, para representarse mediante imágenes ópticas fenómenos de otro carácter, para imaginarse con rasgos visibles algo que no se tiene a la vista”.⁹⁴ Desde esa perspectiva, la representación cartográfica permite que las y los estudiantes plasmen visualmente fenómenos que no son estrictamente físicos o materiales, convierte a los mapas en herramientas para imaginar, interpretar y comprender de otro modo múltiples fenómenos.

En los espacios escolares, los adolescentes también desarrollan su propia noción del territorio que habitan en función de sus intereses, relaciones sociales, identidad y la época histórica que les toca vivir; un ejemplo de ello se puede observar en los sitios de encuentro preferidos con

⁹³ LUQUE REVUELTO, “El uso de la cartografía y la imagen digital como recurso didáctico en la enseñanza secundaria. Algunas precisiones en torno a *Google Earth*”, p. 186.

⁹⁴ LOIS, “El mapa como metáfora o la espacialización del pensamiento”, p. 2.

sus amistades, los territorios que comienzan a delimitar dentro de la escuela y los que nadie más puede invadir, en los mapas que realizan para llegar de un punto a otro, como el trayecto de la casa a la escuela.

Como he mencionado anteriormente, en la elaboración de este mapa, las y los estudiantes tendrán que hacer uso de la memoria para recordar los lugares, tiendas, parques u otros espacios significativos para ellos y traerán al presente las experiencias vividas. Hablar de la memoria supone aludir a un proceso social en el que se condensa historicidad, tiempo, espacio, relaciones sociales, poder, subjetividad, prácticas sociales, conflicto y, por supuesto, transformación y permanencia.⁹⁵ Así, las y los estudiantes podrán trabajar el nexo existente entre la memoria y el espacio, tal como lo explica Kuri Pineda:⁹⁶

Concebir a la memoria a partir de su dimensión espaciotemporal [...], simbólica, afectiva y normativa implica abrir el obturador con el cual se observa este fenómeno [...] la memoria no es el pasado, sino una (re)presentación del pasado, una huella, un signo o un indicio de lo acontecido. Ricoeur señala que la (re)presentación del pasado se refiere a un doble proceso: por un lado, a ver hacia atrás; mientras que, por otro, a ver de nueva cuenta.

Las y los estudiantes tendrán la posibilidad de revivir emociones, olores, sensaciones ligadas a los recuerdos que les evocan los espacios significativos que plasmen en el territorio que están integrando en el mapa, así se sostiene que “la memoria es también experiencia interpretada, incorporada”.⁹⁷ Esta perspectiva nos permite comprender que la memoria es un proceso en el que los recuerdos se reinterpretan, es decir, interpretamos el pasado desde el presente y los ajustamos a nuestra visión actual; se viven a través de nuestro cuerpo, y podemos compartirlos con los demás.

El nexo entre la memoria y el espacio cuenta con una dimensión sensorial y una dimensión simbólica, ambas se encuentran presentes en la vida cotidiana de todos los seres humanos. La dimensión sensorial de la memoria implica conocer que la transición de la memoria corporal a la memoria de los lugares está garantizada por actos tan importantes como orientarse, desplazarse y, más que ningún otro, vivir. De este modo las “cosas” recordadas están intrínsecamente asociadas a lugares. En efecto, en este nivel primordial se constituye el fenómeno de los *lugares de la memoria*.⁹⁸

⁹⁵ KURI PINEDA, “La construcción social de la memoria en el espacio: una aproximación sociológica”, p. 11.

⁹⁶ KURI PINEDA, “La construcción social de la memoria en el espacio: una aproximación sociológica”, p. 14.

⁹⁷ KURI PINEDA, “La construcción social de la memoria en el espacio: una aproximación sociológica”, p. 14.

⁹⁸ RICOEUR, Paul, *La memoria, la historia, el olvido*, citado por KURI PINEDA, “La construcción social de la memoria en el espacio: una aproximación sociológica”, p. 18

La dimensión simbólica de la memoria hace alusión a la apropiación material y simbólicamente del espacio. Kuri Pineda menciona que la memoria precisa del espacio para dar la ilusión de la permanencia, continuidad y perdurabilidad frente al cambio inevitable. Entonces, se puede sostener que los espacios apropiados de manera material y simbólicamente, “son habitados de acuerdo con un marco cultural e histórico determinado y en función de la clase social, el poder, el género, la edad, la experiencia, la identidad y la memoria”.⁹⁹ Más allá de los recuerdos sensoriales, los lugares también adquieren un significado simbólico para los adolescentes que cursan la educación secundaria; es decir, un parque puede representar la libertad, una escuela puede simbolizar el conocimiento, o un barrio puede evocar un sentimiento de pertenencia o de inseguridad. Estos significados enriquecen la experiencia espacial de las y los estudiantes y les ayudan a comprender su lugar en el mundo. Estas experiencias pueden ser significativas, ya que se encuentran en la construcción de su identidad personal y en la comprensión de su historia.

Al asignar significado simbólico a los lugares, las y los adolescentes pueden apropiarse de un espacio al asociarlo con valores, ideas, experiencias o recuerdos personales. Es así como esta apropiación simbólica les permite crear un territorio propio. Las actividades que se llevan a cabo en esta secuencia didáctica son las siguientes:

<i>Secuencia didáctica 3. El recorrido de mi casa a la escuela y el entorno.</i>		
Tiempo estimado	Fecha	Sesiones
50 minutos		1
Objetivos		
Ubicar y plasmar en un mapa los lugares significativos relacionados con vivencias personales. Trabajar la representación espacial en las y los estudiantes.		
Trabajar los conceptos de territorio, memoria y establecer un nexo entre ellos.		
Actividades didácticas		
Inicio		
- La clase inicia explorando los recorridos diarios de cada estudiante. Se les pide que describan su camino desde casa a la escuela, incluyendo los medios de transporte que utilizan y si comparten este trayecto con alguien. Hacer énfasis en resaltar algún lugar en particular de este recorrido que tenga un significado especial para ellos, ya sea por alguna experiencia vivida o por alguna emoción que les provoque. - Abrir un espacio para que las y los estudiantes compartan sus reflexiones y puntos de vista.		
Desarrollo		
Cada uno de las y los estudiantes elaboran un mapa personalizado que represente su ruta desde casa a la escuela. En este mapa, identifican los lugares que sean más significativos para ellos, como la parada del transporte		

⁹⁹ KURI PINEDA, “La construcción social de la memoria en el espacio: una aproximación sociológica”, p. 19.

público, la tienda donde suelen comprar o algún parque que crucen a diario. Además, deben señalar los sitios donde se sienten más seguros y aquellos que les generan cierta inquietud.
El docente proporciona materiales para la elaboración del mapa como hojas blancas y de colores, cartulina, plumones, marcadores, a las y los estudiantes. Ellos eligen libremente los materiales que deseen utilizar para dar vida a sus mapas.
Cierre
- Tras finalizar la elaboración de los mapas, los estudiantes tienen la oportunidad de exponer su trabajo ante el grupo. Durante la presentación, cada alumno describe detalladamente su recorrido desde casa hasta la escuela, haciendo hincapié en los lugares que marcaron en su mapa, las emociones que experimentan en cada uno y las reflexiones que han surgido a partir de esta actividad. - Para finalizar, se incentiva la reflexión sobre cómo los lugares que visitamos a diario están llenos de historia y significado personal. Cada uno escribe en su bitácora una reflexión sobre lo que más le llamó la atención de la clase, ya sea un recuerdo particular, una emoción que experimentaron o una nueva perspectiva sobre su entorno.
Recursos materiales y didácticos
Materiales necesarios para crear los mapas, como: hojas blancas, hojas de colores, cartulina, plumones, marcadores, entre otros. diario de campo del docente, bitácora del estudiante.
Recursos bibliográficos
No se requiere bibliografía para esta actividad.
Observaciones
Las respuestas de los estudiantes respecto del mapa, las sentimientos y emociones que expresen en el desarrollo de la sesión, se registran en la bitácora del docente. Si la actividad no es concluida durante esta clase por falta de tiempo, los estudiantes tendrán como tarea completarla en casa. Los trabajos finalizados serán expuestos y compartidos con el resto de sus compañeros en la próxima sesión.

Secuencia didáctica 4. Mujeres en el territorio.

En esta secuencia didáctica se enfatiza en la importancia de la ubicación geográfica como elemento para comprender las problemáticas sociales y de los eventos históricos. La ubicación no es solo un dato, sino un factor fundamental que permite analizar y contextualizar los fenómenos sociales del presente y del pasado. Esta perspectiva resulta relevante para los adolescentes, quienes se encuentran en una etapa de desarrollo en la que exploran su identidad y construyen su visión del mundo a través del entorno que los rodea. A través de esto, se busca los alumnos comprendan su lugar dentro de la sociedad.

En esta secuencia se trabaja con un mapa de la ciudad de Morelia que expone una problemática social: “*Mujeres desaparecidas en Morelia Michoacán, entre Enero 2020 a Julio de 2021*”. A partir de este recurso, se plantean preguntas detonadoras relacionadas con el espacio

geográfico que se está proyectando en el mapa, el tema y el contexto histórico en el que ocurre, el confinamiento por COVID-19.

Visualizar en el mapa el territorio es de gran utilidad para que las y los estudiantes comiencen a situarse como sujetos que construyen la historia del lugar que habitan. Pero ¿qué es el territorio? Es “cualquier extensión de la superficie terrestre habitada por grupos humanos”,¹⁰⁰ es también, el resultado de la apropiación que las y los estudiantes hacen de un espacio determinado. Desde su perspectiva, el geógrafo francés Paul Claval define el concepto de territorio así: “En la medida en que el recuerdo de las acciones colectivas se enlaza con los caprichos de la topografía, con las arquitecturas notables o con los monumentos creados para sostener la memoria de todos, el espacio se convierte en territorio”.¹⁰¹ Por tanto, todo lo humano sucede en el espacio territorializado, es decir identificado y ocupado por las acciones y relaciones entre los seres humanos, así como por los recuerdos y simbolizaciones generados en él y acerca de él.¹⁰²

Gilberto Giménez menciona que el espacio puede ser apropiado con carácter *simbólico-expresivo*, es decir, se destaca el papel del territorio como espacio de sedimentación simbólico-cultural, como objeto de inversiones estético-afectivas o como soporte de identidades individuales y colectivas.¹⁰³ Dicho de otro modo, las y los estudiantes pueden comprender cómo los seres humanos transformamos los espacios en algo más que escenarios físicos, convirtiéndolos en espacios que reflejan la identidad, valores y experiencias de una comunidad. El espacio refuerza y expresa la identidad individual y colectiva; un barrio, una colonia, una ciudad o un paisaje natural pueden ser elementos para definir la pertenencia a un grupo.

Por ello, el entorno geográfico donde crecen y se desarrollan los alumnos de la escuela secundaria puede influir significativamente en su identidad, valores, creencias y perspectivas. Y la exposición a problemáticas sociales pueden moldear su forma de ver el mundo y la forma en la que se apropia y percibe el territorio que habita. Las y los estudiantes que viven en áreas con altos índices de pobreza, violencia o discriminación pueden enfrentar mayores desafíos y vulnerabilidades, de tal forma que la ubicación geográfica del territorio que habita puede limitar

¹⁰⁰ GIMÉNEZ, Gilberto, “Territorio, cultura e identidades. La región sociocultural”, p. 27.

¹⁰¹ CLAVAL, *La Geografía Cultural*, p. 18, Citado por TREJO BARAJAS, “La historiografía regional y sus problemas: una oportunidad para pensar críticamente la investigación y la enseñanza de la historia”, p. 22.

¹⁰² TREJO BARAJAS, “La historiografía regional y sus problemas: una oportunidad para pensar críticamente la investigación y la enseñanza de la historia”, p. 22.

¹⁰³ GIMÉNEZ, “Territorio, cultura e identidades. La región sociocultural”, p. 29.

su acceso a una educación de calidad, atención médica, oportunidades laborales y espacios seguros para el desarrollo personal.

En la siguiente actividad se busca que, a través del análisis del mapa, las y los estudiantes identifiquen y ubiquen geográficamente las problemáticas sociales actuales y los acontecimientos históricos, con el propósito de comprender mejor su impacto en la sociedad. Esta secuencia didáctica implica la exploración de nociones espaciales y temporales que les permita establecer relaciones entre los hechos, los lugares y los contextos en los que ocurren. Las actividades contempladas en esta secuencia didáctica son las siguientes:

<i>Secuencia didáctica 4. Mujeres en el territorio.</i>		
Tiempo estimado	Fecha	Sesiones
50 minutos		1
Objetivos		
Situar las problemáticas sociales actuales y los acontecimientos históricos en un contexto geográfico específico. Trabajar con las nociones de espacio y tiempo mediante el análisis e interpretación de mapas.		
Actividades didácticas		
Inicio		
▪ Proyectar el mapa “<i>Mujeres desaparecidas en Morelia Michoacán, entre Enero 2020 a Julio de 2021</i>”, procurando que el título no sea visible para los estudiantes. ▪ Realizar preguntas generadoras para estimular el análisis del mapa en los alumnos: ▫ ¿Ubican la ciudad que se muestra en el mapa? ▫ ¿Han visitado alguna vez esta ciudad?, ¿Qué saben sobre ella? ▫ ¿Qué tipo de información nos presenta el mapa? ▫ ¿Qué elementos se observan en el mapa? (Calles, ríos, edificios, parques, etc.) ▫ ¿Cuáles son los elementos del mapa que más les llaman la atención? ¿Por qué? ▫ ¿Hay algún elemento del mapa que les despierte curiosidad o les genere preguntas? ▪ Mostrar el título del mapa y preguntar a los estudiantes el tema que se representa en el mapa, la temporalidad que abarca, así como el momento histórico (confinamiento por COVID-19) que estábamos viviendo. Escuchar las aportaciones de los y las adolescentes del grupo muestra.		
Desarrollo		
▪ Las y los estudiantes leen la publicación del sitio web de la Coordinación para la Igualdad de Género de la UNAM titulada “<i>Estudiantes universitarias crean mapa de mujeres reportadas como desaparecidas en Morelia</i>”. ▪ A través de una lluvia de ideas, se incentiva la reflexión en torno a las causas de la desaparición de las mujeres en la ciudad de Morelia.		

Presentar nuevamente el mapa para que observen detenidamente el índice y ubicación geográfica de las colonias con mayor cantidad de reportes de mujeres desaparecidas en la ciudad de Morelia. A partir del mapa, incentivaré la reflexionar sobre las posibles causas de esta problemática en Morelia, analizando las colonias con mayor número de reportes y cada estudiante responderá: ¿Mi colonia está en el mapa? Si es así, ¿cuántas alertas hay? ¿Qué me hace sentir este mapa?
Cierre
- Hacer énfasis en cómo la cartografía nos puede ayudar a representar hechos históricos y de la vida cotidiana. Resaltar el periodo de los datos recopilados y vincularlos con la pandemia ocasionada por el COVID-19, como un suceso histórico que marcó la vida cotidiana de todas las personas. - Para concluir la sesión, comentaremos la importancia de representar en un espacio geográfico las problemáticas sociales, en este caso, los reportes de desaparición de las mujeres en Morelia. Pedirles a las y los estudiantes que escriban en su bitácora alguna reflexión, emoción, dato, opinión o pensamiento acerca del tema de la clase o si identificaron alguna relación entre su experiencia y el ejercicio.
Recursos materiales y didácticos
Equipo de cómputo y proyector, diario de campo del docente y bitácora del estudiante, mapa “ <i>Mujeres desaparecidas en Morelia Michoacán, entre Enero 2020 a Julio de 2021</i> ”, publicación “ <i>Estudiantes universitarias crean mapa de mujeres reportadas como desaparecidas en Morelia</i> ”.
Recursos bibliográficos
“Mujeres desaparecidas en Morelia Michoacán, entre Enero 2020 a Julio de 2021”, en: https://www.gaceta.unam.mx/reconocimiento-a-mapa-de-mujeres-desaparecidas/ “Estudiantes universitarias crean mapa de mujeres reportadas como desaparecidas en Morelia”, en: https://coordinaciongenero.unam.mx/2021/11/estudiantes-universitarias-crean-mapa-de-mujeres-reportadas-como-desaparecidas-en-morelia/
Observaciones
Las respuestas de las y los estudiantes, los sentimientos y emociones que expresen en el desarrollo de la sesión, serán registrador en la bitácora del docente.

Secuencia didáctica 5. Un recorrido por *Google Earth*.

Esta secuencia didáctica tiene como propósito que las y los estudiantes utilicen la plataforma *Google Earth* (GE) para explorar y analizar distintos espacios geográficos, reconociendo su relación con problemáticas sociales y acontecimientos histórico. La *geovisualización* como concepto se puede definir como la presentación visual de información espacial localizada en un entorno virtual con el fin de dar a conocer resultados o realizar procesos de exploración del entorno.¹⁰⁴ A partir del 2005, el panorama de las herramientas de geovisualización ha experimentado un crecimiento con la aparición de los globos virtuales-entre ellas *Google Earth*-

¹⁰⁴ ARRANZ LÓPEZ, et al., “El potencial de *Google Earth* aplicado al análisis espacial en Geografía”, p. 180.

que ha destacado en popularidad; es el pionero y un referente, manteniendo hasta la fecha el mayor potencial dentro de este ámbito.

Trabajar con plataformas virtuales como *Google Earth* con adolescentes de educación secundaria es útil para consolidar conocimientos de la Historia y la Geografía, de tal forma que conectar los conocimientos aprendidos con las nuevas tecnologías, generar impresiones y nuevas sensaciones sobre los conocimientos cartográficos, es motivante para la mayoría de los alumnos.¹⁰⁵ Una de las herramientas que proporciona GE está enfocada en el uso y en la creación de mapas digitales, así las y los estudiantes pueden observar los cambios que ha experimentado un territorio a lo largo de la historia.

Utilizar *Google Earth* y *Google Maps* en las aulas ayuda a visualizar conceptos abstractos con el mundo entero como telón de fondo, y permite a los estudiantes relacionar lo que aprenden con su vida diaria, su comunidad y el planeta.¹⁰⁶ Pueden explorar diferentes culturas, lugares y paisajes. Navegando por el planeta en 3D, pueden visitar monumentos históricos, recorrer ciudades, visualizar cambios climáticos, observar la distribución de recursos naturales, entre otros.

Una fortaleza de *Google Earth* es la disponibilidad de la aplicación Google Street View, que permite al usuario visualizar fotografías realizadas a nivel de calle (360° de movimiento horizontal y 290° de movimiento vertical).¹⁰⁷ Estas herramientas pueden convertirse en aliadas dentro del aula, permitiendo a los alumnos de la escuela secundaria explorar, comprender y analizar el mundo que les rodea de una manera dinámica, interactiva y atractiva, además de desarrollar una comprensión más profunda de la historia y la geografía.

Con el uso de *Google Earth* en esta secuencia didáctica, se busca desarrollar en los alumnos el pensamiento espacial.¹⁰⁸ Los individuos reconstruyen la realidad espacial a partir de sus propias percepciones y de los datos que poseen sobre ese espacio,¹⁰⁹ lo que significa que los estudiantes ajustan continuamente su comprensión espacial a medida que enfrentan nuevas experiencias y cambios en su entorno.

¹⁰⁵ CATALÁ ROMERO, “Explicando el mundo en el que vivimos con mapas: Propuesta de aprendizaje cartográfico” p. 183.

¹⁰⁶ GOOGLE EARTH, “Lleva el mundo a tu clase”, <https://www.google.com/earth/education/> [consultado el 25 de marzo de 2024].

¹⁰⁷ ARRANZ LÓPEZ, et al., “El potencial de *Google Earth* aplicado al análisis espacial en Geografía”, p. 182.

¹⁰⁸ Véase la definición de *pensamiento espacial* que propone LUQUE REVUELTO en “El uso de la cartografía y la imagen digital como recurso didáctico en la enseñanza secundaria. Algunas precisiones en torno a *Google Earth*”, 2011. En párrafos anteriores se explica cómo los estudiantes desarrollan el pensamiento espacial.

¹⁰⁹ MATEO SAURA, SÁNCHEZ GALINDO y VALERA BERNAL, *La cartografía como experiencia didáctica en Educación Secundaria Obligatoria*, p. 21.

El trabajo con mapas digitales posibilita a los alumnos para acceder al conocimiento científico a través de procesos cognitivos basados en la observación, el análisis de los elementos que constituyen el espacio geográfico y la generalización o la síntesis integradora y razonada de los resultados.¹¹⁰ Con base en la idea anterior, se integra en la secuencia didáctica la búsqueda en GE de espacios geográficos resaltando los sucesos históricos que acontecieron en ellos; se toma como ejemplo el nacimiento y la erupción del volcán Parícutín que sepultó los poblados de Parícutín y San Juan Parangaricutiro, en Michoacán, en el estado de la República Mexicana donde viven los adolescentes que participan en la PID.

Trabajar con mapas de su entorno cercano desde diversas perspectivas permite a los estudiantes construir un conocimiento más profundo y personal de su realidad. La elaboración de este recurso contribuye a que las y los estudiantes posean una representación del espacio de forma significativa. Es de suma importancia recordar que somos sujetos espaciales y nuestra espacialidad humana consiste en actuar a escala: local, nacional y global, y es a partir del conocimiento de nuestro contexto espacial que podemos entendernos y comprendernos en el mundo.¹¹¹

El trabajo con mapas digitales da apertura a los docentes para explicar el dinamismo espacial, la historia y la sociedad para que los escolares se orienten, localicen y asimilen un hecho o un determinado período de la historia, así como para el razonamiento respecto la evolución del espacio a lo largo del tiempo.¹¹² Así, pueden ver por sí mismos los conceptos de cambio y continuidad en acción y comprender mejor los sucesos históricos y geográficos que han impactado en el mundo.¹¹³ Las actividades para esta secuencia didáctica son las siguientes:

¹¹⁰ LUQUE REVUELTO, “El uso de la cartografía y la imagen digital como recurso didáctico en la enseñanza secundaria. Algunas precisiones en torno a *Google Earth*” p. 86.

¹¹¹ GIRALDO RESTREPO, “Educación geográfica, riesgos socioambientales y *Google Earth*”, p. 7.

¹¹² ORTIZ CERMEÑO, “Aplicación didáctica de los mapas y la cartografía como instrumentos de formación en el aula”, p. 4.

¹¹³ Algunos ejemplos concretos de los sucesos históricos y geográficos que los alumnos pueden apreciar son las delimitaciones de fronteras debido a conflictos bélicos, regímenes políticos o la creación de nuevos estados. Los cambios en el uso del suelo y el constate cambio de la cobertura vegetal de la tierra a causa de la contaminación y deforestación, por mencionar algunos.

Secuencia didáctica 5. Un recorrido por Google Earth.		
Tiempo estimado	Fecha	Sesiones
50 minutos		1
Objetivos		
Realizar una primera exploración de herramientas digitales para crear y visualizar mapas.		
Utilizar <i>Google Earth</i> para visualizar y analizar lugares de interés histórico y geográfico.		
Explorar lugares históricos y geográficos en <i>Google Earth</i> .		
Actividades didácticas		
Inicio		
- La clase comienza proyectando <i>Google Earth</i> en la pantalla. Luego, se realizarán algunas preguntas para conocer sus experiencias con esta herramienta y sus ideas sobre cómo podemos utilizarla en clase. Algunas de las preguntas detonadoras son: ¿En qué piensan cuando escuchan la palabra "<i>Google Earth</i>"? ¿Han utilizado alguna vez <i>Google Earth</i> para explorar algún lugar en particular? ¿Cuál? ¿De qué manera creen que <i>Google Earth</i> podría ayudarnos a entender mejor el mundo que nos rodea? ¿Qué características de <i>Google Earth</i> les parecen más útiles o sorprendentes? ¿Por qué? ¿Se imaginan alguna situación en la que podrían utilizar <i>Google Earth</i> para sus proyectos escolares? ¿Qué beneficios o ventajas ven en el uso de <i>Google Earth</i> para el aprendizaje? - Escuchar los comentarios y aportes de las y los estudiantes. - En una breve presentación, explicar algunos beneficios de las plataformas virtuales de representación cartográfica, como <i>Google Earth</i>.		
Desarrollo		
- Preguntar a las y los estudiantes si han escuchado hablar de la erupción del volcán Parícutín y los poblados de Parícutín y San Juan Parangaricutiro. - En el sitio web de <i>Google Earth</i> buscar el volcán Parícutín y los poblados de Parícutín y San Juan Parangaricutiro en el estado de Michoacán, México. Explicar de manera breve este acontecimiento histórico mientras se explora la plataforma de Earth y se realizan comentarios al respecto. Se puede reforzar con fotos del paisaje. - Preguntar a las y los estudiantes acerca de los lugares que quisieran visitar, los motivos de su visita, la localización, si conocen la historia, costumbres y tradiciones de ese del sitio. Comenzar a buscar los lugares que los estudiantes quieren visitar, explorar el lugar en esta plataforma virtual.		
Cierre		
- Para finalizar la clase, de manera grupal realizar una conclusión respondiendo a la pregunta: ¿Para qué creen que nos puede servir una herramienta como <i>Google Earth</i> en nuestra vida diaria y en la escuela? - Pedirles a las y los estudiantes que escriban en su bitácora alguna reflexión, emoción, dato, opinión o pensamiento acerca del tema de la clase.		
Recursos materiales y didácticos		
Equipo de cómputo, proyector, sitio web de <i>Google Earth</i> , diario de campo del docente, bitácora del estudiante.		
Recursos bibliográficos		
Sitio web de <i>Google Earth</i> , disponible en: https://www.google.com/intl/es-419/earth/about/		

Observaciones
Las respuestas de las y los estudiantes, las sentimientos y emociones que expresen en el desarrollo de la sesión, se registran en la bitácora del docente.
Sugerir a los estudiantes exploren el sitio web de <i>Google Earth</i> para descubrir espacios geográficos e históricos.

Fase 2. Creando el mapa.

Esta es la fase de la propuesta de intervención didáctica, las y los estudiantes iniciarán con la creación de mapas digitales convirtiéndose en los protagonistas del proceso, mientras que el docente tendrá un rol de acompañamiento como guía y orientador. La plataforma virtual seleccionada para esta actividad es *Google My Maps*, una plataforma en línea que no necesita instalación, solo se requiere conexión a internet, ya sea por wifi o datos móviles, lo que facilita su uso en diferentes dispositivos móviles como las computadoras portátiles, teléfonos o tabletas electrónicas.

Google My Maps proporciona un mapa base que puede ser personalizado por los usuarios con diversos estilos de íconos, colores, marcadores. Además, permite agregar puntos de referencia en el mapa, dibujar formas, incorporar fotos y videos, añadir vínculos web y modificar rutas. Además, los mapas creados con esta plataforma pueden compartirse con otros usuarios.

La plataforma cuenta con una interfaz sencilla y con lenguaje claro, lo que facilita su uso y la elaboración de mapas por parte de las y los estudiantes. Las actividades correspondientes a esta fase se estructuran en dos momentos: la secuencia didáctica número seis y la secuencia didáctica número siete, descritas a continuación.

Secuencia didáctica 6. Pensamiento, lucha y contexto de la derrota de José María Morelos.

Esta secuencia didáctica se va a trabajar de manera conjunta entre el docente y las y los estudiantes con el propósito de que ellos comiencen a familiarizarse con la plataforma de *Google My Maps*. Se desarrollará en un total de cuatro sesiones de clase, es decir, una sesión por semana. Las actividades que se describen pueden ser ajustadas con base en las modificaciones que los alumnos vayan considerando viables, las sugerencias, opiniones o dificultades técnicas y procedimentales que surjan durante el proceso de creación del mapa colaborativo. Por lo tanto, hago énfasis en que las actividades no se encuentran limitadas a trabajarse en una sesión específica y tiempo determinado.

La enseñanza de la historia no puede prescindir de la representación gráfica del espacio que pone de relieve imprevistas relaciones entre los hechos que descubre.¹¹⁴ En el Prefacio al Atlas histórico mundial Georges Duby señalaba “[...] la historia se inscribe en el suelo, y no sólo la historia política, sino también las instituciones, las creencias, la creación artística, las costumbres o las relaciones económicas”.¹¹⁵ En su artículo, Juan A. García sostiene que a través de la percepción visual se adquiere conocimiento y escribe las ventajas que ofrecen los Sistemas de Información Geográfica (SIG) para la elaboración de mapas digitales. El autor enfatiza que el “dónde” es una de las preguntas básicas e inherentes a nuestra existencia¹¹⁶ y el mapa permite visibilizar otras realidades espaciales.¹¹⁷ Por ello, es importante señalar los alumnos que serán partícipes en la PID podrán expresar en los mapas su percepción visual.

Cuando hablamos de historia es imposible eliminar la conexión que tiene con el ámbito geográfico, debido a que la historia siempre se realiza dentro de contextos y espacios territoriales, como lo escribe Borghi “poseedores de huellas del pasado”,¹¹⁸ por eso, no se puede entender la historia sin considerar el espacio en el que se desarrolla.

Los mapas ayudan a los docentes a desarrollar clases más dinámicas haciendo uso del pensamiento visual que, de acuerdo con Linda Verlee, es una manera básica de obtener, procesar y representar información”.¹¹⁹ De esta manera, si se utiliza la información del acontecimiento histórico simultáneamente con la representación visual del mapa, su potencial será mayor y las y los estudiantes tendrán la oportunidad de generar un conocimiento más profundo. Y los mapas, con el uso pertinente, pueden ser considerados como “archivos vivos”,¹²⁰ propiciando que los estudiantes desarrollen un aprendizaje significativo.

Para elaborar mapas en el aula hay que preparar con los estudiantes conceptos básicos de cartografía (puntos cardinales, orientación, utilización de convenciones), para que elaboren sus

¹¹⁴ DUART y VAN HAUVERT, *Historia, espacio y sociedad. Reconsideraciones para el trabajo disciplinar*, p. 3.

¹¹⁵ DUBY, *Atlas histórico mundial*, 1987, Citado por DUART y VAN HAUVERT, *Historia, espacio y sociedad. Reconsideraciones para el trabajo disciplinar*, p. 3.

¹¹⁶ GARCÍA GONZÁLEZ, “El resurgir de los mapas. La importancia del dónde y del pensamiento espacial”, p. 226.

¹¹⁷ ÁLVAREZ LARRAIN, K. MCCALL y LEÓN VILLALOBOS, *Mapeo participativo y cartografía social de conocimientos culturales, históricos y arqueológicos: recurso práctico para profesores y estudiantes universitarios*, p. 11.

¹¹⁸ BORGHI, “Ecomuseos y mapas de comunidad: un recurso para la enseñanza de la historia y el patrimonio”, p. 260.

¹¹⁹ Citado por RINCÓN, “Aprender con todo el cerebro. Estrategias y modos de pensamiento visual, metafórico y multisensorial”, p. 25.

¹²⁰ GALLARDO ESCALONA, *Mapeo colaborativo del Aprendizaje Social Abierto. Construyendo caminos alternativos*, p. 4.

representaciones desde sus impresiones, a través del pensamiento crítico, subjetivo y reflexivo.¹²¹ Con la construcción de sus propios mapas, los estudiantes darán vida a los acontecimientos históricos, reflejando en el mapa lo que han aprendido, y sus propias perspectivas. Los mapas establecen una conexión entre los sucesos históricos y el territorio, plasmando la manera en que los ciudadanos y las instituciones imaginan y construyen su nación a partir de ese vínculo.¹²² Los mapas son los instrumentos a través de los cuales se materializa tal imaginación territorial,¹²³ también les permite a los individuos materializar visualmente cómo y dónde están espacialmente ubicados.¹²⁴

En esta secuencia didáctica propongo que las y los estudiantes consideren el mapa como una herramienta para representar un suceso histórico y, simultáneamente, desarrollen herramientas para el análisis crítico. La secuencia didáctica titulada "Pensamiento, lucha y contexto de la derrota de José María Morelos" sienta las bases para el uso de la plataforma *Google My Maps* elegida para la elaboración de los mapas digitales que propongo en la PID. El contenido seleccionado para realizar el mapa colaborativo entre el docente y las y los estudiantes es *Pensamiento, lucha y contexto de la derrota de José María Morelos*, con el fin de vincularlo con un proceso de desarrollo de aprendizaje (PDA).¹²⁵

Launa Benadiba menciona que, cuanto más significativo sea el tema para nuestros alumnos (por su cercanía temporal, familiar o regional) mayor entusiasmo y compromiso generará la propuesta,¹²⁶ es así que la elección de este contenido se realizó atendiendo a esa idea, considerando que los estudiantes que participarán en la propuesta de intervención didáctica habitan en Morelia, Michoacán, que es considerada la cuna ideológica del Movimiento de Independencia y uno de los personajes emblemáticos de la ciudad es José María Morelos y Pavón a quien la ciudad debe su nombre. Por otro lado, nos permite comprender el territorio a través de los ojos de los estudiantes, integrándolo a su propia identidad y experiencia.

¹²¹ ORTIZ CERMEÑO, "Aplicación didáctica de los mapas y la cartografía como instrumentos de formación en el aula", p. 3.

¹²² Para comprender esta idea, propongo leer *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*, 1993 de Benedict Anderson.

¹²³ PARELLADA, "Los mapas históricos como instrumentos para la enseñanza de la Historia", p. 315.

¹²⁴ PARELLADA, "Los mapas históricos como instrumentos para la enseñanza de la Historia", p. 316.

¹²⁵ Los PDA en la Nueva Escuela Mexicana representan los aprendizajes que las y los estudiantes de educación deben desarrollar al terminar la educación secundaria.

¹²⁶ BENADIBA, *Historia oral, relatos y memorias*, p. 42.

Se propone la siguiente selección de temas para desarrollar el mapa colaborativo sobre el tema “*Pensamiento, lucha y contexto de la derrota de José María Morelos*”: a) biografía del Siervo de la Nación, b) Valladolid de Michoacán, c) las campañas de Morelos, d) Sentimientos de la Nación. e) la muerte de un caudillo, y f) otros datos relevantes del caudillo.

Para investigar y desarrollar el apartado de la biografía de José María Morelos y Pavón, se propone la consulta de diversas fuentes como: el apartado *Tercer Tramo* del libro *Carácuaro de Morelos* de José Corona Núñez, el cedulario *Museo Casa de Morelos* de la Coordinación Nacional de Museos y Exposiciones del Instituto Nacional de Antropología e Historia, la grabación sonora *Itinerario de José María Morelos y Pavón* de la Fonoteca Nacional, y el libro *José María Morelos. Generalísimo y Siervo* de Silvia Molina.

En el apartado de *Valladolid* se busca incluir información referente a la ubicación geográfica, el origen histórico de por qué antes era Valladolid y ahora es Morelia, así como el crecimiento demográfico y urbano de la ciudad del siglo XVIII. Además de resaltar la composición social, cultural, religiosa y la importancia política que se vivía en la época. Para fines de investigación se propone consultar: el libro *La ciudad de Valladolid de Michoacán durante la guerra de Independencia. Impactos económicos y sociales, 1810-1821* de Harald Uriel Jaimes Medrano, y el texto *Valladolid de Michoacán. La ciudad y su arquitectura* de Carmen Alicia Dávila.

Las batallas en las que participó el Siervo de la Nación se desarrollarán en el apartado de las *Campañas de Morelos*. Algunas de las fuentes que se propone indagar, además del apartado *Morelos en la Revolución de la Independencia* del libro *Carácuaro de Morelos* y el cedulario *Museo casa de Morelos*, son: la exposición del Instituto Nacional De Estudios Históricos De Las Revoluciones De México (INEHRM) titulada *Las campañas de Morelos*, así como el capítulo II. *Las campañas militares de José María Morelos, escuela de la insurgencia mexicana, 1810-1813* del subteniente historiador Andrés García Lázaro.

En los dos últimos apartados, *Otros datos relevantes del caudillo* y *La muerte de un caudillo*, el objetivo es revisar fuentes bibliográficas para investigar el papel de Morelos como ideólogo de uno de los documentos que definieron el rumbo de la nación los “Sentimientos de la Nación” que plasman los pensamientos de Morelos y el anhelo de una sociedad más justa donde se aboliera la esclavitud. Integrar el papel de la mujer y su participación en la logística, así como las tareas de espionaje y mensajería de los niños que se unieron a las filas de los insurgentes. A

pesar de su ejecución, Morelos dejó un legado como uno de los líderes más importantes de la Independencia de México y es lo que pondremos de relieve en la actividad.

Además de las fuentes de información mencionadas en los párrafos anteriores, se proponen los siguientes recursos para integrar y enriquecer el mapa digital colaborativo. Entre ellos se incluyen enlaces, videos, iconografía, textos, reseñas de libros, grabaciones sonoras, entre otros:

- Texto *Sentimientos de la Nación*, del Museo de las Constituciones.
- Video *Las campañas militares de José María Morelos y Pavón*.
- Plano de las campañas de Morelos.
- Árbol genealógico de José María Morelos.
- Semblanza de vida *José Maria Morelos y Pavón*.
- Localización de la actual *Casa Natal de Morelos* en *Google Earth*.
- Certificado de registro de bautismo de Morelos.
- Libro *José María Morelos en el arte*.
- Iconografía de *José María Morelos y Pavón*.
- Exposición *Bicentenario de los Sentimientos de la Nación y el Congreso de Chilpancingo*.
- Capítulo II. *Las campañas militares de José María Morelos*.
- Mapa *Intendencia de Valladolid de Michoacán, 1774*.
- Mapa *Valladolid, Michoacán, 1751*.
- Retrato de José María Morelos y Pavón.
- Sentencia de muerte dictada por el virrey Félix María Calleja en contra de José María Morelos y Pavón.
- Mapa de la región atendida por el cura Morelos.

Las diversas fuentes de información y elementos para enriquecer el mapa colaborativo se pueden compartir digitalmente por dispositivos de almacenamiento portátiles-USB-, correo electrónico, y en caso de que existan dificultades con los métodos anteriores, mediante un grupo creado en la aplicación de mensajería instantánea para teléfonos WhatsApp. De esta manera, las y los estudiantes pueden acceder a la información de manera rápida facilitando el trabajo en equipo. Para llevar a cabo esta secuencia didáctica, se proponen las siguientes actividades.

Secuencia didáctica 6. Pensamiento, lucha y contexto de la derrota de José María Morelos.		
Tiempo estimado	Fecha	Sesiones
50 minutos		4
Objetivos		
Elaborar un mapa digital de manera colaborativa entre el docente y las y los estudiantes con la finalidad de conocer la importancia de los mapas como herramienta para interpretar eventos pasados y desarrollar el pensamiento histórico.		
Desarrollar habilidades para representar información a través de la elaboración del mapa digital.		
Explorar nociones de espacio y territorio a través de la elaboración de mapas.		
Fomentar una discusión sobre la importancia de los mapas y cómo estos pueden ayudar a aprender la historia.		
Actividades didácticas		
- El primer paso es iniciar sesión en la cuenta de Google y posteriormente abrir la plataforma <i>Google My Maps</i>. Buscar la opción para crear un nuevo mapa y completar los datos de identificación como el título y una descripción breve. - De manera grupal, distribuir las actividades que cada participante realizará: investigación de la información, búsqueda de imágenes y recursos multimedia, selección de vínculos web, diseño del mapa colaborativo, entre otros. - Creación del mapa colaborativo. Hacer hincapié en el máximo aprovechamiento del sitio web para enriquecer el mapa. - Revisar que la información sea precisa y se encuentre organizada, verificar la ortografía y redacción y la presentación en general. - Una vez elaborado el mapa, exponerlo en clase y comentar la experiencia de elaborarlo, las dificultades que se presentaron y cómo solucionarlas a futuro, las fallas y aciertos de todo el proceso e incluso las diversas emociones que experimentaron.		
Recursos materiales y didácticos		
Equipo de cómputo, proyector, sitio web de <i>Google My Maps</i> , diario de campo del docente, bitácora del estudiante, fuentes de información para realizar la investigación del tema.		
Recursos bibliográficos recomendados		
Recursos mencionados en la descripción de esta secuencia didáctica.		
Observaciones		
Las y los estudiantes tienen la oportunidad de expresar sus opiniones, ideas y sugerencias sobre el tema propuesto. En caso de que consideren más pertinente abordar otro tema que despierte mayor interés o se relacione mejor con sus objetivos de aprendizaje, la decisión final se toma por consenso. Una vez definido el tema, las tareas de investigación se distribuyen conforme a los acuerdos establecidos por el grupo. Cada estudiante es responsable de consultar diversas fuentes de información-como libros, artículos, sitios web y testimonios- con el fin de recopilar datos relevantes y valiosos sobre el tema seleccionado. Asimismo, pueden incorporar marcadores, rutas, imágenes, videos y descripciones que enriquezcan y contextualicen el tema elegido. Una vez terminadas las clases, el docente anota en su diario de campo la información recabada y revisa las bitácoras de los estudiantes durante la tercera y última sesión.		

Secuencia didáctica 7. Mi primer mapa digital.

Como se señaló anteriormente, las actividades de esta fase se desarrollan en dos momentos específicos. En el primero, se elabora un mapa colaborativo, y en el segundo, las y los estudiantes eligen libremente un hecho histórico de su interés o relacionado con los contenidos del Plan de Estudios para la Educación Básica 2022. Durante las siguientes sesiones posteriores, las y los estudiantes trabajan individualmente en la creación de sus mapas en *Google My Maps*, utilizando las computadoras del Aula de Medios asignadas a cada uno.

Es en esta fase, donde las y los estudiantes asignan el nombre a su mapa, realizan de manera individual la selección de las fuentes de información y el análisis del hecho histórico elegido para representar en su mapa digital. Inician con el diseño y la elaboración de sus propios mapas, registrando de forma continua en su bitácora los aprendizajes, obstáculos, emociones y opiniones que surjan durante el proceso.

El rol del docente como guía implica desarrollar actividades como: orientar sobre la búsqueda y selección de información en diversas fuentes, brinda apoyo durante el proceso de diseño y creación del mapa en *Google My Maps*, y proponer soluciones a las problemáticas que surjan durante esta fase.

Durante este proceso, el docente revisa muestras representativas de las bitácoras de las y los estudiantes al menos una vez cada dos sesiones de clase y al término de la secuencia didáctica. Este seguimiento tiene como propósito recaudar información sobre el progreso de los mapas digitales, identificar dificultades, valorar el cumplimiento de los objetivos y ofrecer orientación personalizada a cada estudiante. Además, esta revisión permite detectar áreas de mejora y planificar actividades más efectivas para futuras implementaciones. Las actividades que se realizan en esta sesión didáctica son:

Secuencia didáctica 7. Mi primer mapa digital.		
Tiempo estimado	Fecha	Sesiones
50 minutos		4
Objetivos		
Que las y los estudiantes desarrollen el pensamiento histórico a través del desarrollo de habilidades como el análisis, la búsqueda y selección de información mediante la elaboración de un mapa digital utilizando la plataforma de <i>Google My Maps</i> .		
Fomentar una discusión sobre la importancia de los mapas y cómo estos pueden ayudar a aprender la historia.		

Actividades didácticas
▪ Selección del tema histórico: las y los estudiantes del grupo eligen un tema histórico, lo delimitan, y llevan a cabo la selección de las fuentes de información. ▪ Elaboración del mapa: cada estudiante diseña su propio mapa, eligiendo las imágenes, iconos y demás elementos multimedia que considere adecuados para representar los aspectos clave del tema seleccionado. ▪ Exposición: cada estudiante presenta su trabajo ante el grupo, explicando el tema y destacando los elementos que considere más relevantes del mapa elaborado. ▪ Reflexión y análisis: esta actividad tiene como propósito promover la reflexión sobre los aprendizajes obtenidos con la elaboración de los mapas utilizando la plataforma de <i>Google My Maps</i>. Asimismo.
Recursos materiales y didácticos
Equipo de cómputo con acceso a internet, sitio web de <i>Google My Maps</i> , diario de campo del docente, bitácora del estudiante, fuentes variadas para realizar la investigación del tema y la selección del material multimedia que serán elegidas de manera individual por las y los estudiantes.
Observaciones
Durante la elaboración de este mapa digital se revisarán las bitácoras de los estudiantes utilizando muestras representativas mencionadas en la descripción de esta secuencia didáctica.

2.2.3 Etapa 3. Analizando el mapa histórico-digital.

En esta etapa de la propuesta de intervención didáctica se llevan a cabo actividades fundamentales como el análisis de la información recopilada durante la implementación de la PID a través de las bitácoras de los estudiantes, y del diario de campo del docente. Después, se realiza una evaluación de la propuesta didáctica con el propósito de valorar el cumplimiento de los objetivos, la efectividad de las secuencias didácticas planeadas, el impacto de la PID en el proceso de aprendizaje de las y los estudiantes. Más que una simple calificación o evaluación, se busca analizar el desarrollo de las habilidades para el pensamiento histórico.

Como es sabido, la evaluación es una parte fundamental de todo proceso de enseñanza y aprendizaje, es una actividad de análisis y reflexión acerca de los aprendizajes alcanzados, aciertos y limitantes, que desencadena una reflexión acerca de la práctica pedagógica. En el sistema educativo actual, predomina la evaluación numérica que se obtiene “calificando” los aprendizajes de los estudiantes, y el examen sigue siendo el instrumento de evaluación más utilizado en las escuelas mexicanas en el cual se valora principalmente el conocimiento memorístico de los temas. Una de las obligaciones de los docentes, como trabajadores de una escuela, es entregar a las

autoridades educativas escolares un reporte numérico así que todo profesor debe cumplir con dicho requisito y por lo tanto es imposible dejar atrás esta práctica.

La evaluación cualitativa resulta de gran utilidad en esta intervención didáctica para valorar la elaboración de los mapas digitales creados por las y los estudiantes del grupo. La evaluación cualitativa permite apreciar criterios enfocados en la comprensión espacial-territorial de los hechos del pasado, el desarrollo del pensamiento histórico, así como las habilidades para integrar herramientas digitales en el aprendizaje de la Historia. Porfirio Moran considera a la evaluación cualitativa:

No como una actitud de enjuiciamiento para calificar o descalificar el desempeño escolar de una persona, sino para apoyar y realimentar los conocimientos, reformular estrategias de enseñanza y de aprendizaje [...], así como explorar formas más creativas de interacción pedagógica entre profesores y alumnos, y entre los propios profesores; mismas que fomentan participación, dialogo y reflexión en la entraña misma de los procesos de enseñar y aprender.¹²⁷

En la evaluación de la intervención didáctica se contempla la evaluación para el aprendizaje. Tiburcio Moreno considera que cuando los profesores evalúan para el aprendizaje, usan el proceso de evaluación en el aula, no solo para conocer el logro de las metas que los alumnos están alcanzando, sino para ajustar continuamente los métodos de enseñanza en el aula. Moreno hace énfasis en “usar las evaluaciones de aula para construir la confianza de los alumnos en sí mismos como aprendices y ayudarlos a asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje, así como a establecer una base para el aprendizaje a lo largo de la vida”.¹²⁸ De esta manera, la evaluación para el aprendizaje busca que los resultados de la evaluación sean una actividad de retroalimentación, tanto para los alumnos, como para los docentes, ofreciendo la oportunidad de establecer acciones de mejora.

Al momento de evaluar, el balance adecuado entre el reconocimiento de los avances individuales y los criterios estandarizados de la evaluación permite orientar procesos de evaluación más provechosos e incrementar la capacidad de reflexión y mejora de las practicas educativas en diferentes niveles.¹²⁹ Por eso, utilizar la evaluación para el aprendizaje pone a los alumnos en el centro del proceso de aprendizaje y a la vez, representa un reto para los profesores, quienes deben buscar evidencias de aprendizaje que reflejen los logros reales de las y los estudiantes.

¹²⁷ MORÁN OVIEDO, “Hacia una evaluación cualitativa en el aula”, p. 13.

¹²⁸ MORENO OLIVOS, *Evaluación del aprendizaje. Reinventar la evaluación en el aula*, p. 33.

¹²⁹ ANIJOVICH y CAPPELLETTI, *La evaluación como oportunidad*, p. 27.

Díaz Rosales escribe que la evaluación del aprendizaje es un proceso sistemático, continuo y gradual que mide, pero también aprecia, es decir, reconoce el alcance en la asimilación y aplicación práctica del conocimiento que haga cada estudiante y debe ante todo retroalimentar con ética, justicia y pertinencia su progreso.¹³⁰ Desde su perspectiva, Tiburcio Moreno recalca que la evaluación estará mejor sustentada cuando los datos se hayan recogido de forma continua y sistemática.¹³¹ Por ello se deben escoger cuidadosamente los instrumentos y técnicas que permita realizar un seguimiento de los avances y dificultades, y poder ajustar la intervención didáctica a las necesidades de los alumnos.

2.3 Técnicas e instrumentos de seguimiento.

Las técnicas de seguimiento aplicadas en la PID para recopilar información sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje incluyen la observación. Entre los instrumentos utilizados se encuentran las bitácoras de los alumnos y el diario de campo del docente.

1) Observación.

La observación es una de las técnicas más utilizadas en el ámbito educativo para recabar información, la información extraída es utilizada para llevar a cabo una evaluación de los objetivos alcanzados y de los aprendizajes logrados en la propuesta didáctica. La observación no es mera contemplación de lo que ocurre dentro del salón de clase, requiere adentrarnos profundamente en las situaciones que se presentan en el proceso de enseñanza y aprendizaje manteniendo una reflexión profunda y un papel activo, implica estar atento a los detalles, sucesos, eventos e interacciones.¹³²

Roberto Hernández, menciona que el observador tiene una función activa en la recopilación de la información y señala que puede tener distintos niveles de participación, es decir, que el observador puede asumir una participación pasiva, moderada, activa, completa, o simplemente no ser partícipe de ella.¹³³ En esta PID, el docente asume una participación activa, es decir, es partícipe en la mayoría de las actividades sin integrarse completamente con los participantes, pues sigue siendo ante todo un observador.

¹³⁰ DÍAZ ROSALES y HERNÁNDEZ AVENDAÑO, *Planear, mediar y evaluar desde el aprendizaje situado*, p. 14.

¹³¹ MORENO OLIVOS, *Evaluación del aprendizaje. Reinventar la evaluación en el aula*, p. 198.

¹³² HERNÁNDEZ SAMPIERI, FERNÁNDEZ COLLADO y BAPTISTA LUCIO, *Metodología de la investigación*, p. 399.

¹³³ HERNÁNDEZ SAMPIERI, FERNÁNDEZ COLLADO y BAPTISTA LUCIO, *Metodología de la investigación*, p. 403.

2) Bitácora del alumno.

Las y los estudiantes llevan una bitácora personal en la que registran datos relevantes, opiniones, emociones, y otros aspectos significativos en cada una de las secuencias didácticas. Además, documentan las dificultades y aprendizajes que van adquiriendo a lo largo del desarrollo de la intervención didáctica. La bitácora se elabora utilizando los materiales de su elección y la personalizan de manera libre pero el contenido de las páginas interiores se ajusta a los siguientes formatos.

La bitácora del alumno, por otra parte, es un buen instrumento para conocer, desde su perspectiva, lo que ocurre en el aula, la propia autoevaluación, para implicar a los alumnos en la mejora de su aprendizaje y del proceso de enseñanza, así como para ayudar a identificar problemas.¹³⁴ Es por ello que en esta PID los estudiantes llevarán su bitácora durante todo el proyecto; otra de las ventajas que ofrece es impulsarlos a desarrollar la capacidad de escritura y expresión de sentimientos, ideas y opiniones relacionados con el trabajo en el aula.

Considerando que el registrar y analizar los resultados del total de la población del grupo muestra representa una alta carga de trabajo, y con fines de optimizar el proceso de recopilación de la información, me enfocaré en una muestra representativa de 10 estudiantes con el fin de disminuir la extensa tarea de capturar datos de todos los integrantes del grupo y recopilar información de utilidad.

La selección de las muestras representativas se realiza considerando a estudiantes de diferentes niveles de rendimiento, es decir, de estudiantes con alto, medio y bajo rendimiento. Esto con el objetivo de comprender mejor los desafíos que enfrenta cada uno, las posibles causas de sus dificultades y las estrategias de apoyo que podrían ser más efectivas. Además, es posible realizar un análisis más real, profundo y significativo de los resultados.

Para las secuencias didácticas dos, tres, cuatro y cinco, que forman parte de la Fase 1. Acercamiento al mapa de la PDI, las y los estudiantes incluirán en su bitácora los siguientes elementos del formato:

¹³⁴ MORENO OLIVOS, *Evaluación del aprendizaje evaluación en el aula*, p. 230.

Tabla 5 Formato de la bitácora del estudiante. Elaboración propia.

BITÁCORA DEL ESTUDIANTE			
Escuela	Esc. Sec. Fed. No. 9 “Ignacio Manuel Altamirano”		
Nombre del o la estudiante		Grado y Grupo	
Nombre de la secuencia didáctica		Fecha	
Mis observaciones			
¿Qué actividades realicé?			
¿Qué aprendí hoy?			
¿Qué emoción estoy sintiendo? ¿Por qué? (Ejemplo de algunas emociones: optimista, interesado, inspirado, satisfecho, confundido, sorprendido, agobiado, inseguro, frustrado, entre otras emociones).			
Dificultades y obstáculos a los que te enfrentaste al momento de realizar la actividad			

A partir de la Fase 2. Creando el mapa, que es la fase en la cual las y los estudiantes inician con la creación del mapa digital, al formato de la bitácora se le agregan los elementos siguientes: “ideas para mejorar/avanzar en mi proyecto”, esto con el objetivo de que establezcan ideas concretas para avanzar en la elaboración del mapa digital considerando las dificultades y desafíos a los que se enfrentan durante la sesión de clase.

En el elemento de “incidentes de la clase”, las y los alumnos tienen la oportunidad de registrar sucesos no planificados que, desde su perspectiva sean importantes o anecdóticos. La información sustraída de este elemento es comparada con el apartado “registros anecdóticos” del diario de campo del docente, lo cual ofrecer información valiosa en el análisis de la PID.

También, se incluye un apartado para “reflexiones personales”. Éste es un espacio en donde las y los estudiantes reflexionan acerca de su experiencia en la propuesta de didáctica, emiten juicios, comentarios u opiniones. El formato es el siguiente:

Tabla 6 Segundo formato de la bitácora del estudiante.

BITÁCORA DEL ESTUDIANTE			
Escuela	Esc. Sec. Fed. No. 9 “Ignacio Manuel Altamirano”		
Nombre del o la estudiante		Grado y Grupo	3°G
Nombre de la secuencia didáctica		Fecha	
Mis observaciones			
¿Qué actividades realicé?			
¿Qué aprendí hoy?			
¿Qué emoción estoy sintiendo? ¿Por qué? (Ejemplo de algunas emociones: optimista, interesado, inspirado, satisfecho, confundido, sorprendido, agobiado, inseguro, frustrado, entre otras emociones).			
Ideas para mejorar/avanzar en mi proyecto			
Dificultades y obstáculos a los que te enfrentaste al momento de realizar la actividad			
Incidentes de la clase			
Reflexiones personales			

Desde el inicio de la PID y hasta su conclusión, el docente lleva a cabo una revisión cada dos semanas y de forma aleatoria de la bitácora del estudiante con el objetivo de recopilar información para identificar los aprendizajes y las dificultades procedimentales, emocionales, conceptuales de cada uno. Esta información es de suma importancia en la fase final de la intervención didáctica específicamente en el análisis de los resultados y en la evaluación de la pertinencia de la propuesta didáctica en la enseñanza de la Historia.

3) Diario de campo del docente.

En esta PID, el docente lleva un diario de campo en el cual va a registrar el desarrollo de las sesiones de clase. Los diarios de campo en el proceso de enseñanza y de aprendizaje son herramientas que permiten al profesor anotar los acontecimientos relevantes que ocurren en las

clases y que resultan especialmente significativos.¹³⁵ El diario en la práctica educativa, más allá de ser un registro de información, también documenta la experiencia personal del docente por qué:¹³⁶

refleja elementos conceptuales, cognitivos, emocionales, relacionales, éticos [...] desde la persona que la escribe, y esta se sitúa en su relato junto a los acontecimientos y las personas que configuran la historia que cuenta, de ahí que a la vez, trasciende más allá de su experiencia personal, ya que recoge una experiencia colectiva, situando a los lectores –y también al propio redactor/a- en un contexto amplio para comprender las decisiones que se toman, los motivos y mecanismos que mueven a actuar, las expectativas, etc. Siempre la comprensión exige estar en relación a otros (que por tanto se hacen visibles en la escritura y cobran voz) dentro de un horizonte sociohistórico.

Este proceso de reflexión es fundamental para reconocer las diversas realidades que enfrentan tanto docentes como estudiantes, y para ajustar las estrategias pedagógicas y mejorar la calidad del aprendizaje. Así, el diario de campo se convierte en una fuente de información para el docente, ya que su análisis lo lleva a la reflexionar sobre su práctica y sobre el alcance de los objetivos planteados. La plantilla del diario de campo del docente se compone de cuatro apartados en donde se registran situaciones: cotidianas, extraordinarias, anecdóticas, y observaciones.

En la columna de las situaciones cotidianas se van a incluir datos específicos sobre el espacio y el clima áulico donde se desenvuelve la actividad, las interacciones con los estudiantes, preguntas y respuestas, así como las actitudes y comportamientos de las y los estudiantes participantes que sean relevantes en el proceso de elaboración del mapa digital. También se registran cómo se llevan a cabo las actividades de las secuencias didácticas, respecto del uso del tiempo, los materiales físicos y tecnológicos, la motivación y participación de las y los estudiantes.

En el apartado de las situaciones relevantes serán incluidos los logros y obstáculos a los que se enfrentaron las y los alumnos que sean relevantes para la realización de la propuesta, las actividades que funcionan bien y las que no, y aquellas con posibilidades de mejora. En este apartado también es importante anotar los recursos didácticos que generan más interés en las y los estudiantes porque, de esta manera, el docente puede adaptar sus métodos de enseñanza, estimular

¹³⁵ Una experiencia que deseo compartir, y que refleja esos acontecimientos que resultan significativos, es lo ocurrido en una clase de Historia que impartí en uno de los grupos de primer grado que atiendo. La denominé “caos en el aula”, el tema de estudio era “los pueblos originarios de México: Kickapoo, Cucapá y Seri”, sin embargo, cometí uno de los errores más grandes de la docencia que fue la falta de preparación sobre el tema, lo que transformó lo que podría haber sido una enriquecedora clase en un caos absoluto. Uno de los estudiantes comentó que conocía a los otomíes, los mayas y los rarámuris, pero que solo conocía la cerveza cucapá porque a su papá le gustaba mucho. Aproveche para pedirle que investigará y explicará a este grupo. En este caso, el estudiante que mencionó la marca de la cerveza está conectando su conocimiento personal con el tema de estudio de tal forma que al relacionar nuevos conocimientos con experiencias previas está generando un aprendizaje significativo.

¹³⁶ ALBERTÍN CARBÓ, “La formación reflexiva como competencia profesional. Condiciones psicosociales para una práctica reflexiva. El diario de campo como herramienta”, p. 15.

la motivación, crear un ambiente más participativo e incluso, mejorar la retención de la información.

En las situaciones anecdóticas se registrarán los sucesos inesperados, momentos divertidos o conmovedores, historias o experiencias de las y los estudiantes relacionados con las secuencias didácticas. Por último, en el apartado de las observaciones se registran datos más concretos como el tema visto, por qué se logró o no el objetivo, si se realizó un ajuste o modificación en la secuencia didáctica, y algunos otros datos que puedan proporcionar información para realizar un análisis más completo de la PID. La plantilla del diario de campo es la siguiente:

Tabla 7 Formato del diario de campo del docente.

DIARIO DE CAMPO DEL DOCENTE			
Escuela	Esc. Sec. Fed. No. 9 “Ignacio Manuel Altamirano”		
Grado Y Grupo		Tiempo de la Sesión	50 minutos
Fecha		No. Participantes	

SECUENCIA DIDÁCTICA			
Título			
Objetivo		¿Se cumplió?	
Registro de observaciones de la secuencia didáctica			
Situaciones Cotidianas	Situaciones Relevantes	Situaciones Anecdóticas	
Observaciones			

2.4 Evaluación de la propuesta de intervención didáctica.

La evaluación de la propuesta didáctica se lleva a cabo mediante una rubrica, la cual establece criterios claros y distintos niveles de logro. Las rubricas facilitan el proceso de evaluación, lo cual lo hace más sencillo y práctico para el docente, la gran dificultad reside en responder la pregunta ¿qué debemos evaluar?, y establecer los diferentes niveles de desempeño para que el docente pueda registrar si se presentan o no de acuerdo con el criterio a evaluar. Con base en la investigación de Moreno, las rúbricas son “guías de puntuación usadas en la evaluación del desempeño de los alumnos que describen las características específicas de proyecto o tarea en varios niveles de

rendimiento, con el fin de clarificar lo que se espera del trabajo del alumno, de valorar su ejecución y de facilitar la retroalimentación”.¹³⁷

Las ventajas que ofrecen estos instrumentos de evaluación es que se pueden usar tanto en actividades individuales como en actividades grupales. Permite al profesor tener clara la manera en la que va a medir y documentar el progreso del estudiante,¹³⁸ lo que convierte a la rúbrica especialmente útil en esta propuesta de intervención. Además de clarificar los objetivos de una actividad de aprendizaje, las y los estudiantes pueden conocer, a través de ella, los criterios de evaluación con los que serán evaluados y los niveles de logro que deberá alcanzar. Esto no es con la intención de generar competencias entre los alumnos, sino con el objetivo de buscar oportunidades para mejorar el aprendizaje y desarrollar habilidades específicas de cada uno.

Para evaluar el proceso de elaboración de mapas digitales realizados por los y las estudiantes del grupo, la rúbrica a utilizar es de tipo analítica. Este tipo contiene los siguientes elementos: dimensiones (aspectos particulares a evaluar), niveles de desempeño (definen la calidad del trabajo del estudiante), y descriptores (es una explicación breve del nivel de desempeño del estudiante).

2.4.1 Criterios de la rúbrica de evaluación.

Para llevar a cabo la evaluación de los mapas creados por las y los estudiantes del grupo, se implementa una evaluación a través de una rúbrica con los siguientes niveles de desempeño: destacado, notable, y en proceso, los cuales permiten conocer al docente, la calidad del trabajo del o la estudiante.¹³⁹

Y los criterios incluidos en la rúbrica son: descripción detallada y precisa del hecho histórico, en el cual se considera si él o la estudiante describe de forma completa el hecho histórico con gran precisión en los detalles, tales como: qué ocurrió, cuándo, dónde, quiénes participaron y por qué, e integra las consecuencias del hecho histórico. El segundo criterio es la contextualización, que tiene como finalidad evaluar si el alumno ubica el hecho histórico como parte de un contexto histórico más amplio, estableciendo conexiones con procesos y periodo previos. El tercer criterio

¹³⁷ MORENO OLIVOS, *Evaluación del aprendizaje. Reinventar la evaluación en el aula*, p. 235.

¹³⁸ TAPIA SOSA, *Diseño Curricular. Fundamentos praxeológicos y epistemológicos para el desarrollo del diseño curricular en la educación superior*, p. 164.

¹³⁹ Cada nivel de desempeño corresponde a una calificación numérica, con el fin de traducir la evaluación cualitativa del desempeño del estudiante en una calificación numérica que va a utilizarse para fines de registro únicamente. Las equivalencias numéricas que se han establecido para cada nivel de desempeño son: destacado (10), notable (8), y en proceso (6).

se basa en la ubicación del espacio y territorio, es decir, si se localiza de manera precisa y detallada lugares y sucesos en el mapa digital. Los siguientes criterios de evaluación corresponden al uso de fuentes de información y dominio de la plataforma digital *Google My Maps*, si destaca el abundante uso de fuentes de información para documentar el mapa digital y saca el máximo provecho de las funciones de la plataforma. El ultimo criterio evalúa el mapa final, si en el producto final se aprovecha novedosamente la plataforma digital para potenciar la comprensión del suceso histórico representado.

En conjunto, los criterios contenidos en la rúbrica de evaluación están vinculados con los objetivos y propósitos de los aprendizajes planeados. A continuación, muestro la rúbrica de evaluación.

Tabla 8 Rúbrica de evaluación.

RÚBRICA DE EVALUACIÓN				
Nombre del o la estudiante				
Título del mapa				
Criterios de evaluación	Niveles de desempeño			Puntaje
	Destacado	Notable	En proceso	
Descripción detallada y precisa del hecho histórico.	Describe de forma completa el hecho histórico con gran precisión en los detalles, tales como: qué ocurrió, cuándo, dónde, quiénes participaron y por qué, e integra las consecuencias del hecho histórico.	Describe con precisión básica el hecho histórico. Incluye detalles como: qué ocurrió, cuándo, dónde, pero no integra consecuencias del hecho ni quienes participaron.	La descripción del hecho histórico es vaga y contiene imprecisiones importantes en los detalles acerca de qué ocurrió, cuándo, dónde, consecuencias, quiénes participaron y por qué.	
Contextualización del hecho histórico	Ubica el hecho histórico como parte de un contexto histórico más amplio, estableciendo conexiones con procesos y periodos previos.	La contextualización del hecho histórico es correcta. Algunos aspectos podrían profundizarse más.	No logra contextualizar adecuadamente el hecho histórico correspondiente.	
Ubicación espacio y territorio.	Localización precisa y detallada de lugares y sucesos en el mapa digital. Hay un claro entendimiento entre la dimensión espacial y los hechos históricos representados.	Los hechos históricos están ubicados correctamente en el mapa digitales en la mayoría de los casos, aunque puede haber algunas imprecisiones menores.	La ubicación espacial de los hechos históricos es imprecisa o tiene errores. Hay confusión para ubicar dónde ocurrieron los hechos destacados en el mapa digital.	
Uso de fuentes de información	Destaca el abundante uso de fuentes de información para documentar el mapa digital.	Emplea un rango medio de fuentes de información para documentar el mapa digital.	Usa un rango limitado de fuentes de información para documentar el mapa digital.	

Uso de la plataforma digital <i>Google My Maps</i>	Saca el máximo provecho de las múltiples funciones de la plataforma: edición de mapas, incorporación de diversos elementos multimedia, y otras herramientas.	Aprovecha adecuadamente de las funciones que ofrece la plataforma: edición de mapas, incorporación de diversos elementos multimedia, y otras herramientas.	Hace un uso limitado de las funciones que ofrece la plataforma: edición de mapas, incorporación de diversos elementos multimedia, y otras herramientas.	
Producto final	El producto final aprovecha novedosamente la plataforma digital para potenciar la comprensión del suceso histórico representado.	El producto final muestra el potencial de la plataforma digital para potenciar la comprensión del suceso histórico representado.	El producto final no explota el potencial de la plataforma digital para potenciar la comprensión del suceso histórico representado.	
TOTAL				

CAPÍTULO III

LA ETAPA 3. ANALIZANDO EL MAPA HISTÓRICO-DIGITAL: ENTRE LA TEORÍA Y LA PRÁCTICA.

En este capítulo se presenta análisis de la propuesta de intervención didáctica, desde su planificación hasta el análisis de sus resultados. Se parte de la fase de “Acercamiento al mapa”, donde las y los estudiantes expresaron sus ideas iniciales y se sentaron las bases para el desarrollo de esta propuesta didáctica. Posteriormente, en la fase “creando el mapa”, se dio seguimiento a las actividades planeadas, obteniendo resultados que evidencian avances significativos en el proceso de enseñanza aprendizaje y en el desarrollo del pensamiento histórico en las y los estudiantes de la educación secundaria. En conjunto, los resultados, los obstáculos y aciertos de ambas fases permiten valorar los logros, desafíos y la relevancia de esta propuesta de intervención didáctica en la enseñanza de la Historia.

3.1 La fase de “Acercamiento al mapa” y sus resultados.

La intervención didáctica estaba inicialmente diseñada para aplicarse con un grupo de Primer grado del turno vespertino, al cual le impartía las asignaturas de Historia y Geografía. Comenzamos a trabajar en la primera secuencia didáctica conforme a la planeación establecida; sin embargo, debido a diversas problemáticas internas surgidas en la escuela, se llevó a cabo un reacomodo de horarios y asignaturas con base en los perfiles de los docentes y deje de impartir clases al grupo elegido para implementar la PID. Como resultados de estos cambios, dejé de impartir las clases de Historia y fui reubicada en las asignaturas de Formación Cívica y Ética, Integración Curricular con un grupo de tercer grado y un grupo de Geografía.

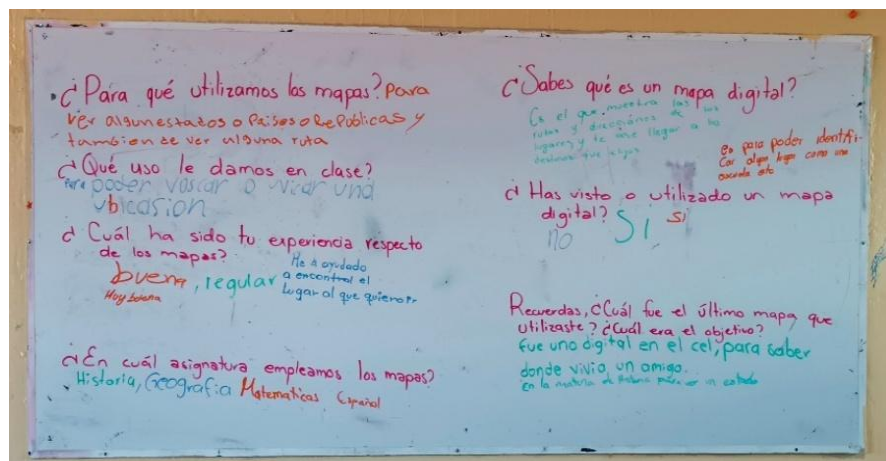
Esta modificación, implicó realizar ajustes en la planeación original, finalmente decidí aplicar la PID con el grupo de Tercer grado grupo “G” en la asignatura de Integración Curricular aprovechando que, al ser una asignatura relativamente nueva, aún existen dudas sobre su estructura o la falta de un plan de estudios para dicha asignatura. El viernes, fue el único día de la semana en el que se pudieron implementar las secuencias didácticas de la PID, porque, para esta asignatura únicamente está destinada una clase a la semana de toda la carga horaria del tercer grado, lo que redujo de manera significativa el tiempo destinado a la intervención debido a que, de las veintidós sesiones de clase que restaban del ciclo escolar únicamente fue posible aprovechar.

Esta reducción de las sesiones se debió principalmente a suspensiones programadas en el calendario escolar, como las correspondientes al Consejo Técnico Escolar (CTE), y a aquellas

actividades escolares que se realizaron los viernes sin previa planificación, cada suspensión representó la pérdida de avances en la PID e implicó ajustes en el tiempo destinado para la elaboración de los mapas digitales. En los anexos, incluyo una tabla con las fechas en las que se llevó a cabo la aplicación de la Propuesta de Intervención Didáctica, con el fin de precisar la temporalidad de su implementación.

La *Fase 1. Acercamiento al mapa* de la propuesta de intervención didáctica comenzó en la segunda semana del mes de enero del 2025, una semana después del primer periodo vacacional que se contempla en el calendario escolar de la educación básica.¹⁴⁰ En esa semana, algunos de las y los estudiantes regresaron con una mayor motivación después de haber tenido tiempo para descansar, mientras que otros, en mayor porcentaje, tuvieron dificultades para adaptarse a las actividades escolares, lo que se reflejó en una escasa participación en clase y en la baja realización de las actividades y tareas. Fue así como, al inicio de la primera clase dedicada a la secuencia didáctica titulada *Conociendo la propuesta didáctica*, las y los estudiantes expresaron desinterés en trabajar, argumentando que aún no se adaptaban al ritmo después de las vacaciones. “¡Qué bueno que ya es viernes!”¹⁴¹ dijo Daniel, el estudiante con mayor desempeño académico del grupo, y los demás opinaron lo mismo. Para motivar a los estudiantes escribí en el pizarrón las preguntas previstas en la PID y les pedí que se acercaran para responder una o varias preguntas de las que había anotado.

Ilustración 5 Respuestas sobre el uso de los mapas en la clase de Historia.



¹⁴⁰ La propuesta de intervención didáctica fue implementada en el ciclo escolar 2024-2025. El primer período vacacional establecido en el calendario escolar se llevó a cabo del 18 de diciembre del 2024 al 09 de enero de 2025. Durante este lapso se celebran festividades significativas como la Navidad, el Año Nuevo y, en el contexto mexicano, el Día de Reyes todas ellas con un gran relevancia cultural y social para la mayoría de las familias en el país.

¹⁴¹ DIARIO DE CAMPO, *Conociendo la propuesta didáctica*, entrada del 10 de enero de 2025.

Con la actividad anterior fue posible que los alumnos mantuvieran interés en la explicación de los objetivos, la metodología y la estructura de la intervención didáctica. Se resolvieron dudas respecto a la bitácora del alumno y la utilidad en la recopilación de la información. Después de leer las respuestas de las preguntas escritas en el pizarrón y de comentarlas en clase, las y los estudiantes del grupo utilizan los mapas para localizar espacios geográficos, como estados, ciudades, países. También los emplearon para encontrar direcciones de negocios o para buscar rutas hacia un domicilio desconocido.

Lo anterior refleja que los alumnos tienen experiencias utilizando mapas físicos y digitales; de manera física los utilizan en las asignaturas de Geografía, Historia, Matemáticas y Español, pero solamente para consultar la ubicación geográfica. De manera digital utilizan, con base en sus comentarios, la plataforma de *Google Maps* desde su celular para buscar direcciones o buscar rutas para llegar a un destino.

Ilustración 6 Las y los estudiantes *Conociendo la propuesta didáctica*. La primera secuencia didáctica de la PID.



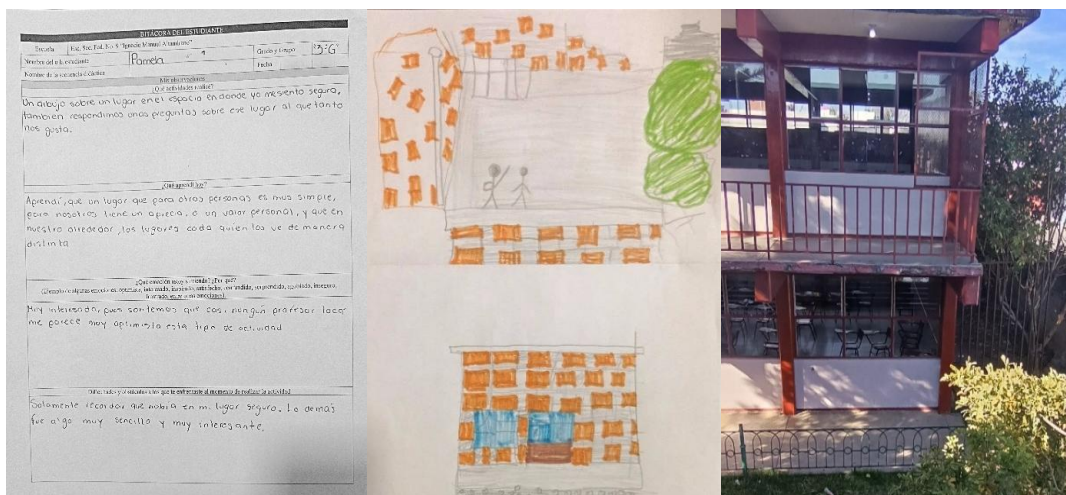
El uso de mapas físicos en las distintas asignaturas combinado con las nociones previas que tienen sobre mapas digitales les permite a los jóvenes comprender mejor la representación del espacio geográfico. Sin embargo, aún es necesario reforzar el uso del mapa como herramienta para aprender historia, ya que los alumnos tienden a utilizar los mapas incluidos en los libros de texto de la asignatura sólo para localizar espacios geográficos, pero no para analizar ni extraer información sobre los hechos históricos que ahí acontecieron. El uso de mapas solo para localizar espacios geográficos puede llevar a una comprensión poco profunda de los sucesos históricos; los estudiantes pueden perder la relación que existe entre los hechos y su contexto geográfico, por lo

tanto, se pierde la oportunidad para desarrollar el pensamiento histórico en las y los estudiantes a través de un instrumento que es casi cotidiano en sus vidas.

En la secuencia didáctica *Los espacios que habito* los alumnos realizaron un dibujo con el objetivo de representar la forma en la que se apropian de su espacio y su entorno. Los primeros análisis de los dibujos que realizaron los estudiantes en esa secuencia revelan que los principales espacios que habitan son el hogar y la escuela.

Algunos comentan que tienen pocas oportunidades para explorar la ciudad, ya que sus tutores no les permiten salir a menos que sea para visitar a algún familiar o personas de confianza. Incluso para salir a comprar víveres, siempre lo hacen acompañados, todo esto derivado de la violencia e inseguridad que atenta contra la ciudad de Morelia. Los espacios del hogar que los adolescentes habitan son, principalmente sus habitaciones porque para ellos se convierte en su refugio, donde pueden expresarse libremente a través de la decoración que refleja sus intereses y personalidad, pueden escuchar su música preferida, realizar tareas escolares, ver programas de televisión o series, hablar por teléfono o enviar audios con sus amistades, y también llorar, porque en otros espacios de la casa no se les da la oportunidad y se sienten juzgados.¹⁴² Algunos de los estudiantes dibujaron la azotea de su casa porque desde arriba obtienen una vista del paisaje de la ciudad que pocas veces tienen la oportunidad de recorrer.¹⁴³

Ilustración 7 Trabajos de los alumnos de la secuencia didáctica *Los espacios que habito*.



¹⁴² Dichos comentarios fueron realizados por un gran porcentaje de alumnos del grupo en clase. Mas allá de ser una queja refleja una necesidad de expresar sus emociones y sentirse comprendidos por quienes los rodean.

¹⁴³ Este comentario que la alumna realizó me impactó, ya que mientras explicaba su dibujo el tono de voz transmitía una sensación de cautiverio, “de querer libertad, como algo que añoraba”. DIARIO DE CAMPO, *Los espacios que habito*, entrada del 17 de enero de 2025.

Los espacios de la escuela que mencionaron como sus favoritos son el patio cívico, que también funciona como cancha de fútbol y basquetbol, porque ahí pueden reunirse con sus compañeros y amigos, practicar deportes, “echan relajo” mientras comen los alimentos que comprar o llevan desde su casa, y algunos se reúnen con sus parejas sentimentales. El patio de la escuela tiene un significado simbólico para los adolescentes de la secundaria porque es el espacio donde socializan con sus pares, se enfrentan a conflictos y los resuelven, e incluso adoptan elementos para construir su identidad. Lo mismo ocurre con el salón de clase, para muchos es un lugar seguro y cómodo, además de que la escuela no cuenta con un espacio más amplio. El lugar perfecto para dejarse maravillar por los atardeceres es justamente afuera de su salón, que se localizaba en el segundo piso de uno de los edificios de la escuela y desde donde contemplan el imponente Cerro del Quinceo que forma parte del relieve de la ciudad.¹⁴⁴

Las prioridades de vigilancia del personal docente y administrativo suelen centrarse en áreas más visibles y utilizadas de la escuela, como aulas y espacios comunes. Pero hay un espacio del que se han apropiado los alumnos y que se ha convertido en su preferido, ya que no hay presencia de adultos por lo que las visitas del personal docente, los prefectos e incluso las autoridades escolares son pocas, si no es que nulas. Es una zona adyacente a la barda perimetral de la secundaria que cuenta con una malla en la parte superior; este espacio se encuentra detrás de algunos talleres, de pequeños árboles y una gran acumulación de basura. Los alumnos mencionan que en este espacio se sientan más libres, van ahí cuando quieren hacer alguna actividad prohibida dentro de la escuela (como consumir cigarros o usar los vapeadores que llevan ocultos), cuando no quieren entrar a alguna clase y recibir sanciones, para llorar por rupturas amorosas y conflictos familiares, entre otros motivos.

Sin duda alguna, las y los estudiantes de la escuela se han apropiado del territorio de la escuela secundaria. Esta apropiación puede entenderse también como una expresión de identidad y pertenencia, lo cual se vincula con la perspectiva de Gilberto Giménez, quien concibe el territorio como resultado de la apropiación y valoración de un espacio determinado, en sus propias palabras:¹⁴⁵

el territorio responde en primera instancia a las necesidades económicas, sociales y políticas de cada sociedad, y bajo este aspecto su producción está sustentada por las relaciones sociales que lo atraviesan [...] el territorio

¹⁴⁴ Comentan que, cuando se presenta la oportunidad de observar atardeceres siempre solicitan permiso al profesor en turno para tomar fotografías y compartirlos en sus redes sociales. DIARIO DE CAMPO, *Los espacios que habito*, entrada del 24 de enero de 2025.

¹⁴⁵ GIMÉNEZ, “Territorio, cultura e identidades. La región socio-cultural”, p. 29.

es también objeto de operaciones simbólicas y una especie de pantalla sobre la que los actores sociales (individuales o colectivos) proyectan sus concepciones del mundo.

Y se vincula también con lo planteado por Isabelle Sánchez-Rose y Hebe Vessuri, quienes señalan que el territorio es una construcción “que resulta de la apropiación, real o simbólica, que hace un actor o grupo social de un espacio geográfico en virtud de la significación o valoración que le otorga [...]. La relación que establecen los hombres con el espacio que ocupan y utilizan se ve mediatizada por la forma cómo éstos lo viven y se lo representan”.¹⁴⁶ La relación emocional que las personas establecen con los lugares se manifiesta en la vida cotidiana y en diferentes contextos, por ejemplo: muchas personas sienten un profundo apego por el barrio donde crecieron, porque está cargado de recuerdos y experiencias que marcaron su identidad. Para otros, la casa donde se pasaron la infancia suele ser un lugar lleno de recuerdos, y se convierte en un símbolo de pertenencia, la música tradicional de cada región suele estar arraigada en el territorio, reflejando sus características geográficas, históricas y culturales.

Para los estudiantes, el territorio es el espacio físico escolar, y su apropiación implica un vínculo afectivo, donde ciertos lugares cobran valor emocional por las experiencias vividas ahí. Implica una dimensión simbólica donde los adolescentes expresan sus visiones del mundo, generan vínculos con los demás y desarrollan el sentimiento de pertenencia. Esta apropiación del espacio escolar por parte de los adolescentes “es una forma de comprender la formación de vínculos con los lugares, en donde se ven implicados procesos de participación en el propio ambiente”¹⁴⁷ y además les permite reconocerse como parte de ese entorno.

Uno de los elementos asociados a la identificación simbólica de la apropiación espacial es la continuidad temporal, ésta “permite darle un sentido de pertenencia al sujeto desde la relación simbólica construida con el espacio, generando una vinculación desde el reconocimiento témporo-espacial con el lugar”.¹⁴⁸ Es por lo que, para los adolescentes que cursan la secundaria, la escuela se convierte en un espacio lleno de recuerdos, de experiencias y aprendizajes, lo cual les ayuda a desarrollar un sentido de pertenencia, sintiéndose parte de su comunidad y de su historia.

Hallbwachs menciona que las imágenes que los individuos se forman del espacio son tan importantes por los lazos que los unen al lugar; la escuela ya no es solo un edificio, sino un espacio

¹⁴⁶ SÁNCHEZ-ROSE y VESSURI, “Territorio fracturado entre memorias, olvidos y territorialidades ajenas”, p. 145.

¹⁴⁷ BUSTOS RAGGI, LLANOS MORALES y VIDAL ARAVENA, *Las paredes sí importan: análisis de la apropiación espacial en estudiantes de colegios con distintos niveles de bienestar subjetivo. Un estudio de caso*, p. 5.

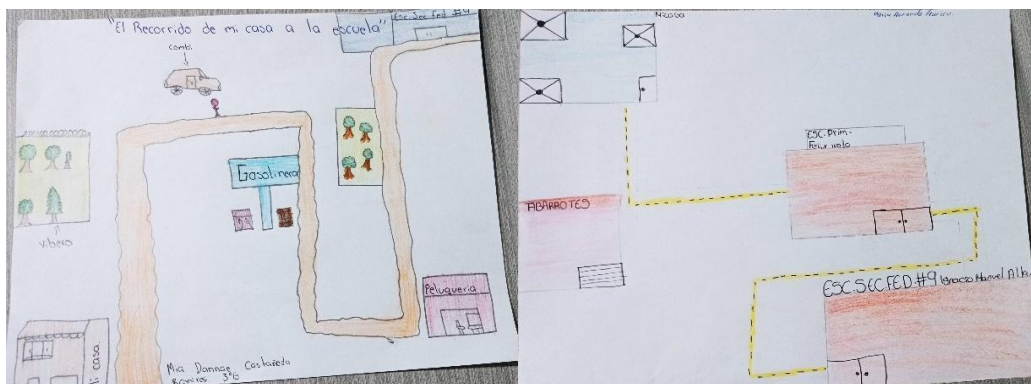
¹⁴⁸ Citado por BUSTOS RAGGI, LLANOS MORALES y VIDAL ARAVENA, *Las paredes sí importan: análisis de la apropiación espacial en estudiantes de colegios con distintos niveles de bienestar subjetivo. Un estudio de caso*, p. 7.

con gran significado personal y emocional. La secuencia didáctica titulada *El recorrido de mi casa a la escuela y el entorno*, retoma esta idea, ya que promueve que los estudiantes reconozcan el trayecto que realizan diariamente de su casa a la secundaria, e identifiquen en él puntos de referencia, experiencias, recuerdos y vínculos con el territorio que habitan.

Esta secuencia, se llevó a cabo enfrentando la limitación de los cincuenta minutos establecidos para la sesión, los cuales resultaron insuficientes para su desarrollo completo. Por ello fue necesario extender la implementación a una segunda clase, distribuyendo la secuencia didáctica en dos sesiones. En esta secuencia, las y los estudiantes del grupo lograron ubicar y plasmar en un mapa los lugares significativos relacionados con sus vivencias personales en el recorrido que hacen desde su hogar hacia la escuela.

Para revisar esta actividad la dividí en dos aspectos: el primero en la interpretación simbólica y apropiación del territorio, es decir de la capacidad de los alumnos para identificar lugares significativos y cómo establecen el nexo entre las nociones de territorio y memoria. Y el segundo aspecto fue la representación del espacio haciendo énfasis en el mapa elaborado. Este elemento lo vinculé directamente con los resultados de la secuencia didáctica siguiente.

Ilustración 8 Mapas elaborados por los alumnos del grupo para la secuencia didáctica tres.



El primer aspecto que consideré en la revisión de esta secuencia didáctica es la interpretación simbólica y apropiación del territorio. Revisé si el alumno logró seleccionar espacios significativos en su recorrido, la explicación del significado de esos lugares, y si existe una conexión emocional o simbólica con él. Entre los lugares más señalados en los mapas, fueron aquellos donde se reúnen con sus amigos, ya sea para acompañarse a la escuela o para ir de paseo los fines de semana. Sin embargo, después de escuchar las experiencias compartidas por las y los

estudiantes, casi todos asignan significado a ciertos espacios, pero la presencia de la violencia es un elemento destacado.

Aunque casi ninguno de los alumnos incluyó este aspecto en sus mapas, durante la sesión en la que expusieron sus trabajos, surgió un espacio casi catártico, en el que varios compartieron experiencias relacionadas con peleas en las que habían participado al finalizar la jornada escolar. Fue en ese momento donde descubrí no solo cuántas cuerdas separan ese punto de la escuela, sino también en qué dirección se ubica el lugar donde se reúnen para evitar ser sancionados por las autoridades escolares.

La mayoría de los estudiantes, tienen experiencias donde participaron en peleas al salir de la escuela, algunos agresores y otros agredidos que no les quedo más que defenderse. De tal manera que estos lugares que parecen invisibles en los mapas que presentaron y esas peleas que ahí ocurren no solo pueden entenderse como una expresión de violencia, sino también como una forma de ejercer el poder entre pares, y revelan sus dinámicas de poder. A pesar de tratarse de un espacio asociado con la violencia, para ellos, posee un significado particular, ya que forma parte de sus vivencias, y la manera que habitan ese territorio. En sus mapas también mencionaron espacios donde vivieron situaciones donde alguno estuvo a punto de ser atropellado, a otro lo lesionó un automóvil mientras iba en su bicicleta, y otra más señala que ha buscado rutas alternas para no encontrarse con su agresora.¹⁴⁹

Ilustración 9 Trabajos de los alumnos de la secuencia didáctica *El recorrido de mi casa a la escuela y el entorno*.



¹⁴⁹ Estas observaciones las registré en el DIARIO DE CAMPO, *El recorrido de mi casa a la escuela y el entorno*, entrada del 21 de febrero de 2025.

Las y los estudiantes demostraron un gran nivel de compromiso, creatividad y esfuerzo en la elaboración de los mapas. Integraron un gran diseño visual debido a que agregaron diversos símbolos, colores, palabras, señalizaciones que permitieron una lectura clara del trayecto que realizan de su casa a la escuela y de los espacios que para ellos son significativos, lo cual fue complementado con la exposición en la que demostraron su capacidad para vincular su experiencia con el espacio representado. En la exposición de sus mapas, explicaron a detalle cada uno de los elementos que integraron, pero los que tuvieron mayor incidencia, además de los relacionados con la violencia, fueron los comercios donde algunos trabajan por las mañanas, las casas donde viven sus familiares más queridos (principalmente abuelos), los lugares donde han tenido experiencias positivas como citas amorosas, o donde encontraron dinero y otros objetos.¹⁵⁰

A través del desarrollo de esta actividad, las y los estudiantes vincularon sus experiencias personales y reconocieron el territorio como un espacio vivido y no sólo físico. Al realizar el mapa, no solo trazaron líneas o agregaron símbolos, sino que reconstruyeron su experiencia, resultado de una serie de momentos, observaciones y emociones.¹⁵¹

Esta secuencia didáctica permitió a las y los estudiantes desarrollar una reflexión sobre su entorno, identificando no solo los elementos que les generan pertenencia, sino también aquellos que evocan experiencias de violencia. A través de este proceso, lograron expresar cómo habitan el territorio, cómo lo sienten, y cómo, desde sus vivencias, lo van transformando. En este sentido, para las y los estudiantes los espacios señalados se convierten en lugares de memoria. Pierre Nora desarrolló esta noción. Para este autor, dicho concepto se refiere a “aquellos espacios donde se cristaliza y se refugia la memoria”.¹⁵² A través de esta actividad tuvieron la oportunidad de expresar cómo recuerdan, sienten y habitan el territorio, como construyen sus propias memorias individuales y colectivas.

Desde esta misma perspectiva, Borghi escribe que entender los espacios desde una perspectiva histórica, posibilita el rescatar memorias en peligro de extinción, relatos orales, tradiciones y vestigios del pasado que corren el riesgo de perderse. “Los espacios, a veces, podrán

¹⁵⁰ Estas observaciones las registré en el DIARIO DE CAMPO, *El recorrido de mi casa a la escuela y el entorno*, entrada del 21 de febrero de 2025.

¹⁵¹ Los espacios señalados en los mapas son espacios donde viven sus emociones; esa esquina donde siempre ven a un amigo y les da alegría, o la calle que les recuerda cuando fueron casi atropellados y les causa ansiedad, o el miedo que les causa llegar a la parada del transporte público porque es la misma ruta que toma su agresor. Al identificar estas emociones reconocen que el espacio que transitan está cargado de vivencias que formarán parte de su historia personal.

¹⁵² ALLIER, “Lugar de memoria: ¿un concepto para el análisis de las luchas memoriales? El caso de Uruguay y su pasado reciente”, citado por KURI PINEDA, “La construcción social de la memoria en el espacio...”, p. 19.

ser oscuros, polvorientos, difícilmente alcanzables, angostos y desconocidos [...], pero ricos en memorias por evocar y recuperar, escondidas en viejos baúles olvidados, en los trasteros de antiguas moradas, entre las zarzas de bosques ya no explorados”.¹⁵³ Así, cuando los estudiantes representan sus recorridos y comparten las experiencias, están preservando una memoria que les pertenece. Esta actividad también fortalece el pensamiento espacial pero, sobre todo tiene una expresión simbólica que articula las nociones de territorio y memoria.

Para comprender el mundo que nos rodea, el pensamiento espacial resulta ser una habilidad cognitiva fundamental. Este pensamiento “se estructura a partir de procesos cognitivos como observar, interpretar y analizar, facilitando la comprensión del espacio [...] implica reconocer relaciones topológicas como proximidad y continuidad, esenciales para comprender el espacio”.¹⁵⁴

Este pensamiento no se adquiere con teoría, es por ello que, para que los alumnos lo desarrollen requieren interactuar con el espacio, porque “el pensamiento espacial está directamente relacionado con la práctica y la experiencia, lo cual se establece cuando existe mayor interacción con la realidad permitiendo la representación de la misma o la interpretación de las representaciones cartográficas del contexto inmediato”.¹⁵⁵ A través de la elaboración de esta secuencia didáctica los alumnos fortalecieron el desarrollo de este tipo de pensamiento porque no solamente representaron gráficamente un recorrido cotidiano, sino que activaron procesos cognitivos para ubicar, entender distancias, direcciones, y asignar significados.

Cuando los alumnos observan el espacio, lo exploran y lo representan, están desarrollando su pensamiento espacial y, a la vez, reflexionan acerca de las problemáticas sociales e históricas vinculadas con el espacio que habitan. Con el objetivo de situar las problemáticas sociales actuales y los acontecimientos históricos en un contexto geográfico específico, se implementó la secuencia didáctica titulada *Mujeres en el territorio*.

A partir de esta secuencia didáctica las sesiones planeadas para desarrollar la propuesta de intervención educativa se realizaron en el aula de medios de la institución. El espacio se encontraba equipado con sillas cómodas, lo que permitió a las y los estudiantes mantenerse atentos y relajados

¹⁵³ BORGHI, “Ecomuseos y mapas de comunidad: un recurso para la enseñanza de la historia y el patrimonio”, p. 259.

¹⁵⁴ ROMERO CASTRO, “Formación en pensamiento espacial para la enseñanza de la Geografía”, p. 4.

¹⁵⁵ PRADA QUIÑONEZ, CASTAÑO VAQUERO y PANTOJA SUÁREZ, “Desarrollo del pensamiento espacial: estudio de caso a partir del manejo de representaciones cartográficas en el aula de la básica primaria”, p. 91.

durante la sesión. En el centro del aula se encontraba el proyector y la computadora con acceso a internet lo que facilitó la presentación de las actividades planeadas.¹⁵⁶

Inicié la sesión de la secuencia didáctica proyectando el mapa de la ciudad de Morelia¹⁵⁷ asegurándome de cubrir el título para no influir en la primera reflexión que las y los estudiantes hicieron. Mientras lo observaban planteé una serie de preguntas para explorar sus conocimientos previos. El resultado fue sorprendente porque ningún estudiante reconoció la ciudad presentada, a pesar de que se trataba de la misma que habitan y por lo tanto expresaron que no sabían nada sobre ella. Respecto a la información que presentaba el mapa afirmaron que los colores representaban alguna información importante, pero necesitaban consultar la simbología para saber cuál exactamente. Entre los elementos que observaban en el mapa estaba la división de la ciudad, suponían que se trataba de colonias, pero no identificaron calles u otros elementos. A pesar de mencionar que les gustaba cómo se veía el mapa, afirmaron que no podrían explicar qué información se representaba en él, sin embargo, mostraron mucho interés en saber qué significaban los colores y de qué ciudad se trataba.¹⁵⁸

Ilustración 11 Diario de campo del docente correspondiente a la secuencia didáctica *Mujeres en el territorio*.

DIARIO DE CAMPO		
Escuela	Esc. Sec. Fed. No. 3 "Ignacio Manuel Altamirano"	50 minutos
Grado y Grupo	Grado 11, Grupo 11	Fecha de la Sesión
Fecha	07/03/2025	No. Participantes
	14	15 de 17
	14	16 de 17
SECUENCIA DIDÁCTICA		
Título	A) Mujeres en el territorio	
Objetivo	Situar las problemáticas actuales y las perspectivas futuras para las mujeres en el territorio. Repetir la observación de la secuencia didáctica	
Situación Contextual	La clase inició con las actividades tal como estaban diseñadas. Continuamos la observación de la ciudad, retomamos lo que vimos la clase anterior a manera de recordatorio breve. Situación Retadora - Nadie reconoció el mapa de la ciudad. - Algunas de la simbología al estar en el mapa parecían representar más información, pero no sabían qué significaban. - Después de observar el mapa, hubo un silencio, muchos se sorprendieron por el tamaño de la zona de colonias. - Recordaron cómo la población en la Pandemia, casi todos comentaron que vivieron y sufrieron. - Muchos a morir. - No sabían qué pasó en la ciudad. - Muchos de esos que murieron por la Pandemia. - Algunos otros, incluso por la Pandemia. - En la Pandemia, muchos de ellos murieron. Situación Asociativa - En esta sesión utilizamos una muestra más de la clase siguiente por que su muestra fue menor y fue posible observar la sesión. - Después de la sesión, pensé la secuencia terminaría en esta clase más. - Esta segunda parte de la secuencia fue muy amena y significativa. - Para cerrar a manera de reflexión, les pedí que escribieran en una hoja de papel lo que les había gustado y lo que no les había gustado de la sesión. - No querían que les escribieran en la hoja. - Algunos de ellos, incluso por la Pandemia. - En la Pandemia, muchos de ellos murieron.	
Se mostraron imágenes y videos en el mapa sobre el tema. Después de observar el tema que representaba y la zona de colonias, observamos una muestra de la clase siguiente por que su muestra fue menor y fue posible observar la sesión. Las colonias donde habitaron: San Miguelito (1), San Miguelito (2), San Miguelito (3), San Miguelito (4), San Miguelito (5), San Miguelito (6), San Miguelito (7), San Miguelito (8), San Miguelito (9), San Miguelito (10), San Miguelito (11), San Miguelito (12), San Miguelito (13), San Miguelito (14), San Miguelito (15), San Miguelito (16), San Miguelito (17), San Miguelito (18), San Miguelito (19), San Miguelito (20), San Miguelito (21), San Miguelito (22), San Miguelito (23), San Miguelito (24), San Miguelito (25), San Miguelito (26), San Miguelito (27), San Miguelito (28), San Miguelito (29), San Miguelito (30), San Miguelito (31), San Miguelito (32), San Miguelito (33), San Miguelito (34), San Miguelito (35), San Miguelito (36), San Miguelito (37), San Miguelito (38), San Miguelito (39), San Miguelito (40), San Miguelito (41), San Miguelito (42), San Miguelito (43), San Miguelito (44), San Miguelito (45), San Miguelito (46), San Miguelito (47), San Miguelito (48), San Miguelito (49), San Miguelito (50), San Miguelito (51), San Miguelito (52), San Miguelito (53), San Miguelito (54), San Miguelito (55), San Miguelito (56), San Miguelito (57), San Miguelito (58), San Miguelito (59), San Miguelito (60), San Miguelito (61), San Miguelito (62), San Miguelito (63), San Miguelito (64), San Miguelito (65), San Miguelito (66), San Miguelito (67), San Miguelito (68), San Miguelito (69), San Miguelito (70), San Miguelito (71), San Miguelito (72), San Miguelito (73), San Miguelito (74), San Miguelito (75), San Miguelito (76), San Miguelito (77), San Miguelito (78), San Miguelito (79), San Miguelito (80), San Miguelito (81), San Miguelito (82), San Miguelito (83), San Miguelito (84), San Miguelito (85), San Miguelito (86), San Miguelito (87), San Miguelito (88), San Miguelito (89), San Miguelito (90), San Miguelito (91), San Miguelito (92), San Miguelito (93), San Miguelito (94), San Miguelito (95), San Miguelito (96), San Miguelito (97), San Miguelito (98), San Miguelito (99), San Miguelito (100).		

Ilustración 10 Estudiantes trabajando en la secuencia didáctica *Mujeres en el territorio*.



¹⁵⁶ En esta secuencia en específico, los estudiantes no necesitaron tomar apuntes, ya que las actividades se centraron únicamente en la observación y el análisis, lo cual generó una dinámica más amena de la clase.

¹⁵⁷ El mapa lleva por título *Mujeres desaparecidas en Morelia, Michoacán entre Enero 2020 a Junio de 2021*, está disponible en los anexos de este documento.

¹⁵⁸ Estas observaciones las registré en el DIARIO DE CAMPO, *Mujeres en el territorio*, entrada del 07 de marzo de 2025.

Ahora, para analizar los resultados de esta secuencia didáctica, retomaré la representación del espacio que los estudiantes elaboraron en el mapa de la secuencia anterior, *El recorrido de mi casa a la escuela y el entorno*. Respecto a la representación del espacio, observé que la mayoría de los estudiantes lograron representar su trayecto en el mapa de manera coherente y ordenada, identificaron los lugares más significativos en su recorrido diario y los ubicaron con una lógica espacial aproximada a la realidad, es decir, mostraron un manejo adecuado de las nociones espaciales básicas, tal como lo plantea la teoría genética del desarrollo de los conceptos espaciales planteadas por Jean Piaget.

Considerando ambos resultados me surge la interrogante: ¿Por qué los estudiantes son capaces de elaborar un mapa detallado del trayecto de su casa hasta la escuela secundaria, pero no logran reconocer el mapa de su propia ciudad? Una de las respuestas a esta interrogante se fundamenta en la teoría del desarrollo cognitivo de Piaget en donde expuso que el entendimiento del espacio se construye en fases; y Abraham A. Moles, por otro lado, lo considera como un proceso que va de la lógica del yo perceptivo a una lógica más cercana al conocimiento científico.

Esto significa que este proceso, en parte es cuestión de maduración porque el desarrollo cognitivo está vinculado con la maduración, aunque también depende de la interacción del estudiante con el entorno. Los estudiantes pasan de ver el espacio desde su propia percepción (el yo perceptivo) a verlo de forma más objetiva, como lo hace la geografía con los mapas. Por lo tanto, la maduración es una condición necesaria pero insuficiente para el desarrollo espacial porque requiere de la experiencia al inicio, los alumnos conocen el espacio por sus recorridos: la casa, la escuela, el parque, etc. Después, aprenden a representarlo en mapas y a interpretarlo, y con eso van desarrollando una manera más crítica de comprender el espacio.

Piaget demostró que el proceso de diferenciación espacial se inicia partiendo de las denominadas “propiedades topológicas del espacio”, que hacen referencia a la proximidad (cercano/lejano), la separación y continuidad (frontera, límite, abierto/cerrado, interior/exterior) y la ordenación (sucesión lineal).¹⁵⁹ En sus mapas, las y los estudiantes las desarrollan al diferenciar entre lo cercano y lejano, lo que está dentro de su camino, al señalar los cruces de avenidas, o marcar los giros en las calles, al ubicar sus domicilios, la escuela, comercios, parques, etc.

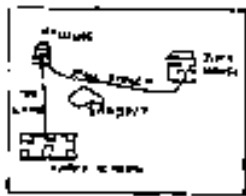
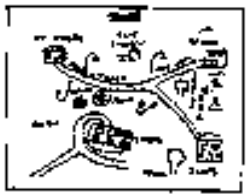
Posteriormente, al imaginar cómo se vería el recorrido que realizan para llegar a la escuela desde otro punto de vista, en este caso, desde una perspectiva desde arriba, desarrollan las

¹⁵⁹ COMES, “La enseñanza de la Geografía y la construcción del concepto de espacio”, p. 171.

“propiedades proyectivas” del espacio, que son el segundo grupo de capacidades espaciales que permite imaginar qué aspecto tendrá un objeto visto desde diferentes puntos de vista o ángulos.¹⁶⁰

Ilustración 12 Clasificación del proceso de conceptualización espacial.

Fuente: COMES, “La enseñanza de la Geografía y la construcción del concepto de espacio”, p. 173.

Etapa	tipo de mapa	Comentarios
Topológico		Extraordinariamente egocéntrico; los lugares conocidos conectados con la propia casa, solamente icónico, inexistencia de escala, dirección, orientación y distancia, “mapa” sin coordinación.
Proyectivo I		Todavía fundamentalmente egocéntrico; coordinación parcial y conexión de lugares conocidos, dirección más precisa pero escala y distancia inexactas, carretera en forma de plano pero los edificios icónicos, desarrollo escaso de la perspectiva.
Proyectivo II		Mejor coordinación, más detallada y diferenciada; continuidad de rutas, algún edificio en forma de plano, mejora de la escala, la dirección, la orientación y la distancia, mejor perspectiva.
Euclidiano		Mapa coordinado en abstracto y jerárquicamente integrado; preciso y detallado, precisión aproximada en dirección, orientación, distancia, forma, volumen y escala, mapa en forma cartográfica, apenas símbolos icónicos, leyenda necesaria.

La mayoría de los estudiantes intentaron guardar las proporciones en distancias, tamaños, o ubicaciones al dibujarlos en el mapa. Aunque no hay una exactitud métrica, si representa el desarrollo de “las propiedades euclidianas” que están basadas en la noción de proporcionalidad, permiten referenciar, el tamaño, las distancias y las direcciones de los objetos en el espacio según una localización y tamaño proporcional a las distancias métricas reales.¹⁶¹ Para dar respuesta a la interrogante planteada, los aportes de Abraham A. Moles ofrecen una perspectiva distinta acerca

¹⁶⁰ COMES, “La enseñanza de la Geografía y la construcción del concepto de espacio”, p. 171.

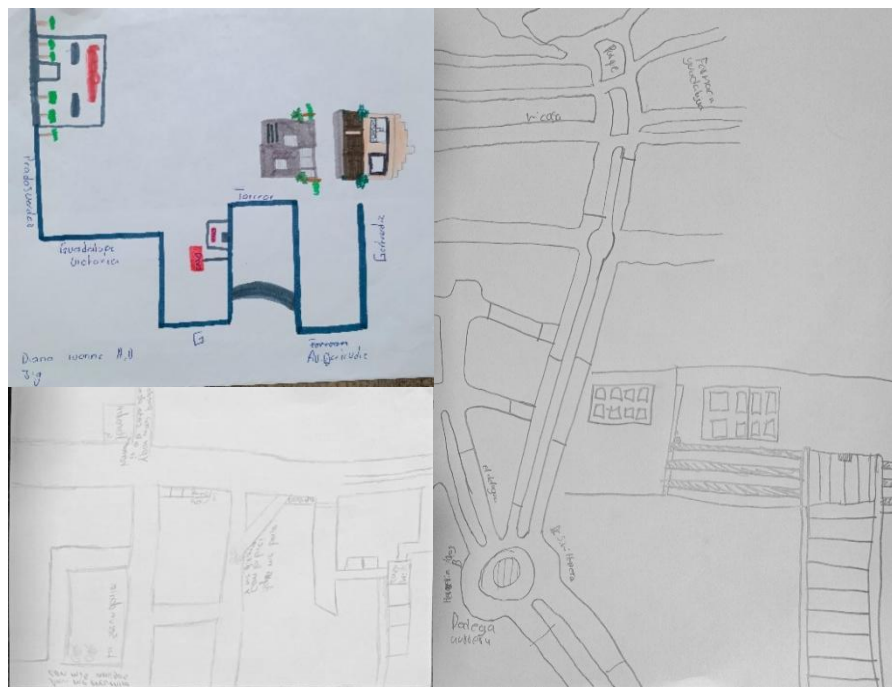
¹⁶¹ COMES, “La enseñanza de la Geografía y la construcción del concepto de espacio”, p. 171.

del proceso de las representaciones mentales del espacio a partir de dos sistemas espaciales diferentes:¹⁶²

el primer sistema espacial, el espontáneo, es el del Yo como centro del mundo, de ahí que el espacio, como representación personal, está regido por la dictadura de nuestra propia centralidad, tal como lo decía Piaget. Un segundo sistema es el de la representación cartesiana o el espacio contemplado por un observador externo, que no habita en él, donde todos los puntos tienen la misma consideración a priori; se trata del espacio cartográfico, medible y pretendidamente más objetivo que la representación mental individual.

Considerando los aportes teóricos anteriores, y con base en las propuestas de Piaget, puedo concluir que las y los estudiantes que participaron en la propuesta de intervención educativa transitan de un pensamiento espacial egocéntrico y concreto hacia uno más abstracto y sistemático. Este proceso revela el paso de una lógica centrada en la propia percepción, la lógica del yo perceptivo, a una lógica más cercana al conocimiento científico, según propuso Moles.

Ilustración 13 Mapas elaborados por los alumnos del grupo.



La explicación a el por qué las y los estudiantes sí pueden representar el recorrido de su casa a la escuela sin ningún obstáculo también se fundamenta en la representación del espacio vivido, es decir, el espacio es representado desde la experiencia, es más significativo para ellos que

¹⁶² Citado por COMES, “La enseñanza de la Geografía y la construcción del concepto de espacio”, p. 174.

un espacio construido a través de representaciones o escalas mayores.¹⁶³ Tal como lo sostiene Abraham A. Moles, quien manifestaba que el ser humano se apropia del espacio mediante un proceso dinámico que se da entre la interacción de la persona (que está en constante cambio) con su entorno: “a través de la acción sobre el entorno, las personas, los grupos y las colectividades transforman el espacio, dejando en él su ‘huella’, es decir, señales y marcas cargadas simbólicamente. Mediante la acción, la persona incorpora el entorno en sus procesos cognitivos y afectivos de manera activa y actualizada”.¹⁶⁴

Algunos alumnos conocen las rutas de transporte público, el nombre de algunas colonias y calles, pero no saben en qué dirección (Norte, Sur, Este u Oeste) se encuentran. Estos ejemplos demuestran que los estudiantes no siempre desarrollan nociones geográficas formales para interpretar un mapa (como las coordenadas geográficas, puntos cardinales, escalas, tipos de proyecciones, etc.), pero eso no implica que no lo entiendan, o incluso que no puedan generar uno propio bajo sus escalas, términos y simbologías.

Ambas teorías, las de Piaget y Moles, han sido útiles para conocer cómo es que los alumnos construyen los conceptos espaciales; este tránsito se está dando de manera progresiva, y es por eso que las y los estudiantes pueden representar con detalle sus recorridos personales: porque están ligados a su memoria espacial,¹⁶⁵ pero al pedirles ubicar su ciudad en el mapa local presentaron dificultades, ya que interpretar un mapa profesional requiere habilidades más complejas que aún están en desarrollo.

Después de escuchar las primeras impresiones respecto al mapa de la ciudad, les mostré el título completo y les pedí que reflexionarían sobre el tema que representaba el mapa, qué periodo histórico abarcaba, qué estaba ocurriendo en ese momento a nivel mundial, nacional (confinamiento por COVID-19) y personal. Esta sesión fue muy significativa porque después del primer impacto y el consecuente momento de silencio, la mayoría de los estudiantes mostraron su preocupación e incluso sorpresa al ver la distribución del número de alertas de mujeres

¹⁶³ Como en el caso del mapa utilizado en la secuencia didáctica, el cual fue elaborado utilizando un software específico para la creación de mapas.

¹⁶⁴ Citado por VIDAL MORANTA y POL URRÚTIA, “La apropiación del espacio: una propuesta teórica para comprender la vinculación entre las personas y los lugares”, p. 283.

¹⁶⁵ Esta memoria en los adolescentes está ligada a sus emociones y se construye a partir de los recorridos cotidianos que realizan, como el trayecto hacia su casa, la escuela, el parque u otros lugares que frecuentan. Sin embargo, derivado de la violencia que se vive en la ciudad de Morelia y de los permisos limitados por parte de sus padres o tutores, sus recorridos no van más allá de estos espacios, lo que reduce la posibilidad de obtener un conocimiento más amplio del territorio que habitan.

desaparecidas emitidas en las colonias de Morelia, y de identificar que muchas de sus colonias estaban incluidas en la lista de las zonas con más denuncias.¹⁶⁶

Si nos guiamos por las cifras oficiales, el INEGI a través de la Encuesta Nacional de Seguridad Pública Urbana (ENSU)¹⁶⁷ señala que el 70.2 %¹⁶⁸ de la población de dieciocho años o más que habita en la ciudad de Morelia, Michoacán se siente inseguro en su ciudad. Este mismo grupo señala en un 21.6%,¹⁶⁹ el nivel de efectividad del gobierno de su ciudad para resolver las principales problemáticas. Los tipos de lugares donde la población encuestada menciona que se siente más insegura, son primero, el transporte público y la calle en segundo y tercer lugar, mientras que en el último lugar aparece la escuela.¹⁷⁰ Conociendo algunas de las características del entorno de las y los estudiantes, no se puede omitir el hecho de que un gran porcentaje de ellos tienen condiciones socioeconómicas precarias.

Es importante conocer estas estadísticas sobre el entorno de las y los estudiantes porque las carencias sociales impactan directamente en su desempeño y desarrollo educativo. Algunos de los estudiantes de la Secundaria Federal No. 9, trabajan por la mañana para apoyar a la economía familiar, así les da oportunidad de asistir a la Secundaria en el turno vespertino. Al llegar a la escuela expresan que no alcanzaron a comer, a bañarse o cepillarse los dientes. Durante las clases esperan con ansias el receso para poder comer, esto repercute en un bajo desempeño académico, además, el cansancio acumulado, el estrés y la falta de tiempo les impiden realizar sus tareas escolares y cumplir en cada una de las asignaturas.

El ejercicio de interpretar un mapa transformó la actividad en una experiencia de aprendizaje situado, en el que el contenido del mapa dejó de ser un dato y la información que contenía adquirió un significado personal porque representa un espacio vivido. Este momento es un ejemplo claro de lo que David P. Ausubel plantea en su teoría del aprendizaje significativo,

¹⁶⁶ Las y los estudiantes mencionaron que no sabían que había tantas mujeres desaparecidas en la Ciudad de Morelia, y mucho menos que la colonia en la que se encuentra su domicilio estuviera en la lista. De las sesenta y cinco colonias de Morelia que se muestran el mapa, en doce de ellas habitan los alumnos del grupo, las colonias son: Ampliación del Porvenir, Eduardo Ruiz, El Lago II, Gertrudis Sánchez, Granjas del Maestro, Primo Tapia, Santiaguito, Solidaridad, Torreón Nuevo I, Torreón Nuevo II, Unidos Santa Cruz y Villas del Pedregal. Estas observaciones las registré en el DIARIO DE CAMPO, *Mujeres en el territorio*, entrada del 07 de marzo de 2025.

¹⁶⁷ El objetivo general de esta encuesta es generar información que permita realizar estimaciones en áreas urbanas (ciudades) de interés, de la percepción de la población sobre la seguridad pública en su ciudad. INEGI, *Encuesta Nacional de Seguridad Pública Urbana. Principales Resultados. Segundo trimestre 2025*, p. 2.

¹⁶⁸ INEGI, *Encuesta Nacional de Seguridad Pública Urbana. Principales Resultados. Segundo trimestre 2025*, p.5.

¹⁶⁹ INEGI, *Encuesta Nacional de Seguridad Pública Urbana Principales Resultados. Segundo trimestre 2025*, p.20.

¹⁷⁰ Estos datos corresponden a la primera quincena del mes de junio de 2025.

donde la información nueva se conecta con experiencia previas cargadas de sentido y relevancia; el mapa dejó de percibirse como un elemento utilizado por el docente para “enseñarles” y se convirtió en un elemento de análisis más profundo, vinculado a una problemática social en la que está inmerso el entorno que los rodea, y el espacio del cual ellos se han apropiado.¹⁷¹

En esta secuencia, al reconocer la temporalidad del mapa (enero de 2020 a julio de 2021) y recordar qué sucedía en ese tiempo, las y los estudiantes revivieron el contexto del confinamiento por COVID-19. Esto activó la memoria personal y colectiva; varios alumnos compartieron vivencias del confinamiento, como la incertidumbre acerca de qué es lo que pasaría y cuándo terminaría la pandemia, el miedo a morir, el duelo que estaban llevando por la muerte de alguno de sus familiares, diferentes emociones causadas por el aislamiento, e incluso la rutina domestica de esos meses.¹⁷²

Al relacionar el mapa trabajado con el período de confinamiento por la pandemia, las y los estudiantes recordaron y compartieron sus experiencias académicas de ese momento.¹⁷³ Entre las situaciones más recurrentes que mencionaron fueron: la necesidad de compartir un solo dispositivo entre varios hermanos para tomar las clase en línea, la ausencia y/o poca estabilidad del internet, estos factores les impedían seguir con regularidad las clases programadas por sus profesores o enviar a tiempo las tareas asignadas. Algunos expresaron que no aprendían igual o que se les hacía complicado hacerlo a partir de actividades escritas y sin ninguna exposición del tema por parte de los docentes. Asimismo, resaltaron que extrañaban la convivencia con sus compañeros y que la rutina de permanecer todo el día resultaba pesada y aburrida, un pequeño grupo comentó que se adaptó mejor a la modalidad en línea ya que no tenían que desplazarse diariamente a la escuela, podrían tomar las clases en pijama o acostados en su cama, y trabajar a su propio ritmo.¹⁷⁴

Esta secuencia didáctica, *Mujeres en el territorio*, no solo mostró un panorama de desigualdad en el acceso y aprovechamiento de los recursos digitales, lo que incidió directamente en la experiencia educativa de las y los alumnos durante la pandemia, también fortaleció el desarrollo del pensamiento histórico al situar sus vivencias dentro de un tiempo específico, ya que

¹⁷¹ Además de la carga emocional, el reconocer su propio espacio dentro de una problemática social y periodo histórico de gran relevancia social motivo a los estudiantes a reconocer las condiciones de su colonia (inseguridad, robos, drogadicción, servicios disponibles y faltantes), a formularse preguntas entre sí, a buscar explicaciones y a la vez, contrastar puntos de vista creando un espacio para el aprendizaje colaborativo.

¹⁷² Estas observaciones las registré en el DIARIO DE CAMPO, *Mujeres en el territorio*, entrada del 14 de marzo de 2025.

¹⁷³ Durante este período histórico las y los estudiantes cursaban el Quinto y Sexto Grado, los últimos años de su educación primaria.

¹⁷⁴ Estas observaciones las registré en el DIARIO DE CAMPO, *Mujeres en el territorio*, entrada del 14 de marzo de 2025.

podieron reconocer que sus experiencias forman parte de un acontecimiento histórico como lo fue la pandemia de COVID-19.

Considero que, en esta secuencia el aprendizaje se dio dentro de la ZDP y las y los estudiantes no solo recibieron información, sino que también pudieron ubicar espacialmente una problemática concreta (desapariciones de mujeres) en el territorio que habitan, y, al identificar la temporalidad del mapa, permitió que desarrollaran una comprensión más amplia del espacio que habitan y sus problemáticas, así el aprendizaje no fue individual, sino también colectivo.

En este sentido, la secuencia, también responde a los planteamientos de Pilar Comes, que propone que, para aprender a pensar el espacio desde la experiencia y de la interacción del entorno teniendo en cuenta cómo los estudiantes realmente viven, sienten y comprenden el espacio, se debe situar el proceso de aprendizaje en la ZDP para que construya progresivamente una comprensión más abstracta y completa del espacio. También propone que, aunque la reconstrucción del conocimiento es un proceso individual, la instrucción escolar debe considerar la interacción social como un instrumento básico para facilitar el aprendizaje. De esta manera, aprender a pensar el espacio debe ser fruto del diálogo y del contraste de puntos de vista.¹⁷⁵

Al localizar la colonia en la que habitan en el mapa, las y los estudiantes vincularon esa información con sus vivencias cotidianas; esto les dio la oportunidad de pensar en su colonia de una manera más crítica al identificar problemas sociales como la inseguridad, los robos, la drogadicción, etc. Considero que identificar los problemas sociales en el entorno que habitan, es una de las fortalezas de esta secuencia didáctica, porque representa una oportunidad para la enseñanza de la Historia en la secundaria para conectar la escuela con la vida real y que los alumnos desarrollen una visión más amplia de su lugar en el mundo. También es una oportunidad para que los adolescentes “se inicien en el ejercicio de la conceptualización de temas afines a la Historia, se formen un espíritu investigativo e interrogador de su vida y su entorno, definan auténticos proyectos de vida, construyan valores de realización personal y asuman posición crítica frente al mundo que les tocó vivir.”¹⁷⁶

Las secuencias didácticas *Mujeres en el territorio* y *Un recorrido por Google Earth* comparten el propósito de desarrollar el pensamiento espacial; en la primera, el punto de partida es un problema social localizado en la ciudad de Morelia que se analiza a través de un mapa, las

¹⁷⁵ COMES, “La enseñanza de la Geografía y la construcción del concepto de espacio”, p. 175.

¹⁷⁶ ACUÑA MEDINA, “Pensar el barrio para enseñar y aprender historia”, p. 71.

actividades de la secuencia permiten que los estudiantes vinculen el espacio con acontecimientos históricos y sociales.

Por otra parte, en la secuencia *Un recorrido por Google Earth* se explora el espacio con uso de la tecnología, la actividad principal consistió en explorar diversos lugares históricos y geográficos utilizando la plataforma en el aula de medios, la cual proporcionó un ambiente ideal para el desarrollo de la clase. Al inicio de la sesión, realicé una serie de preguntas para indagar los saberes previos de las y los estudiantes. Las respuestas muestran que la mayoría de los estudiantes asociaban la plataforma de *Google Earth* con *Google Maps*.¹⁷⁷ Sus aportes estuvieron principalmente enfocados en el uso cotidiano que hacen de Maps, pues muchos mencionaron haberla utilizado para ubicar su calle, buscar domicilios de comercios, explorar su ciudad, explorar rutas alternativas (caminando, en auto o en el transporte público), y seguir indicaciones con GPS. En cuanto a las aplicaciones escolares, los estudiantes se limitaron a pensar en trabajos relacionados con la orientación geográfica o el cálculo de distancias.¹⁷⁸

Ilustración 14 Diario de campo del docente correspondiente a la secuencia didáctica *Un recorrido*

DIARIO DE CAMPO		
Escuela	Esc. Sec. Fed. No. 9 "Ignacio Manuel Altamirano"	
Grado Y Grupo	2º G	Tiempo de la Sesión
Fecha	21 Marzo 2025	No. Participantes
	24 Abril 2025	16 de 17
		15 de 17
SECUENCIA DIDÁCTICA		
Título	(5) Un recorrido por Google Earth	
Objetivo	Elaborar herramientas digitales para explorar diversos lugares históricos y geográficos.	
Región de observación de la secuencia didáctica		
Situaciones Cotidianas	Situaciones Referenciales	Situaciones Anecdóticas
- Formulé las preguntas planteadas, pero al final se alteró cuando me confundieron Maps con Earth y otros. - La clase terminó con la explicación del Volcán Parícutín. Lo retomaremos en la siguiente sesión. - En esta sesión retomamos lo visto en la sesión anterior. - Observamos el video más lo visto en la sesión anterior. - Buscamos los lugares a donde querían viajar.	- Mantuvieron la atención al mostrarles las funciones principales. - La animación del Google Earth para localizar el Volcán les dio mucha risa y les gustó. Le explicamos y activamos el Street View para acercarnos a él. - Reproducimos un video sobre el nacimiento del volcán Parícutín y sin duda mostramos mucho interés y participaron mucho en clase. - La curiosidad por la historia de las y los estudiantes fue una constante. - Muchos de los alumnos se acercaron más a la computadora y proyectar y otros se sentaron en el suelo pero se mantuvieron muy atentos.	- Me da cuenta que este tipo de herramientas digitales demandan su atención. Algunos la instalaban en su celular. - Cuando trabajé con este grupo en primer grado hablamos al respecto el tema del Volcán. Por eso es que le di a la mayoría la bienvenida. - Los todos compartieron un lugar al que les gustaba viajar. Muchos de ellos están interesados en la historia a cerca del sur y París. Aunque no conocen mucho de su historia si saben de localización geográfica y están interesados en lugares como París, España, etc. - Explicamos los nombres de los lugares, como la Torre Eiffel, París, España, etc. - Los alumnos se acercaron a la computadora para ver las imágenes.
Observaciones		
- Utilizan Google Maps para ubicar calles, direcciones, horarios de transporte, verificar el tráfico, se giran GPS. - Respuestas de la pregunta 5: ¿Se imaginan alguna situación en la que podrían utilizar Google Earth para sus proyectos escolares? Las respuestas más comunes fueron: para hacer trabajos sobre cómo llegar a la escuela, para ver cómo llegar a un museo o lugar, para orientarse mejor, para ubicar lugares donde pasaron sucesos históricos, y para ver a qué distancia se encuentra un sitio de donde estamos nosotros.		

¹⁷⁷Una vez formuladas las preguntas iniciales, procedí a mostrarles la plataforma de *Google Earth*, fue en ese momento cuando expresaron que la habían confundido con *Google Maps*. Esta situación no representó un obstáculo, sino una oportunidad valiosa para la exploración geográfica e histórica. Estas observaciones las registré en el DIARIO DE CAMPO, *Un recorrido por Google Earth*, entrada del 21 de marzo de 2025.

¹⁷⁸ Las respuestas responden a la pregunta ¿Se imaginan alguna situación en la que podrían utilizar *Google Earth* para sus proyectos escolares? Las respuestas más comunes fueron: para hacer trabajos sobre cómo llegar a la escuela, para ver cómo llegar a un museo o lugar, para orientarse mejor, para ubicar lugares donde pasaron sucesos históricos, y para ver a qué distancia se encuentra un sitio de donde estamos nosotros.

Aunque en un inicio los alumnos confundieron ambas plataformas, sus respuestas demostraron que poseen gran familiaridad con el uso cotidiano de la tecnología. Al mostrarles la plataforma correcta, muchos se mostraron sorprendidos por sus características visuales y funcionales. Como primer acercamiento, presenté las funciones más relevantes de *Google Earth*, tales como: buscar espacios, direcciones, sitios de interés (monumentos, lagos, volcanes, ríos, etc.), la visualización en 3D de montañas, paisajes, etc., mostrar líneas de cuadrícula (paralelos y meridianos), mostrar imágenes históricas, activar el *Timelapse*, mostrar *Street View*, alternar entre diferentes capas, medir la distancia entre dos puntos, cómo ver las nubes, mostrar el simulador de vuelo, mostrar la luz sobre el espacio geográfico, agregar rutas. Esta breve introducción despertó el interés del grupo convirtiendo la clase en un espacio más dinámico.

En la segunda parte de esta actividad se planteó a las y los estudiantes la siguiente pregunta: ¿Han escuchado hablar de la erupción del volcán Parícutín? Las respuestas revelaron que la mayoría del grupo tenía alguna referencia sobre el volcán, ya sea por haber visto imágenes, documentales, o escuchados relatos de familiares. Sin embargo, también quedó en evidencia que solo un pequeño porcentaje había tenido la oportunidad de visitar personalmente ese lugar.¹⁷⁹ A partir de esto, se utilizó *Google Earth* para ubicar el volcán Parícutín en el mapa y realizar una explicación del suceso histórico, también se utilizaron videos referentes al nacimiento del volcán como apoyo didáctico.

Para cerrar la secuencia didáctica, les pedí que pensarán en un lugar del mundo que les gustaría visitar y que compartieran los motivos del viaje, donde está ubicado (país, ciudad, estado, etc.), y si conocían algo de su historia. La actividad generó una gran participación. Casi todos quisieron compartir algo y comenzamos a buscar algunos de esos lugares en *Google Earth*, los que nos fueron posibles considerando el tiempo que restaba de la sesión. La mayoría de los destinos que eligieron estaban en el extranjero, sabían dónde se localizaban, pero no conocían mucho sobre su historia.¹⁸⁰ Y a medida que íbamos viajando, de manera virtual, los alumnos vinculaban lo que

¹⁷⁹ Estas observaciones las registré en el DIARIO DE CAMPO, *Un recorrido por Google Earth*, entrada del 21 de marzo de 2025.

¹⁸⁰ Las respuestas que registré en el DIARIO DE CAMPO, *Un recorrido por Google Earth*, entrada del 04 de abril de 2025, son: Egipto para ver las pirámides, a Japón por su cultura, a Corea del Sur para ver a su cantante favorito de K-pop, a París por la Torre Eiffel, a Italia para comer pizza, a Oaxaca porque sus abuelos son de allá, a Alemania para visitar un campo de concentración y aprender más, a Palenque en Chiapas porque su hermana fue a la zona arqueológica.

sabían con lo que iban viendo en la exploración en GE. Esta actividad favoreció la expresión oral, la escucha y la construcción colectiva del conocimiento.

Los resultados de esta secuencia didáctica demuestran que el uso de herramientas digitales como *Google Earth*, permite vincular la historia con el espacio geográfico donde ocurrieron los hechos. A través de la exploración virtual, las y los estudiantes desarrollan habilidades cognitivas al involucrarse con el espacio, tal como lo señala Zappettini:¹⁸¹

“con la utilización de nuevas tecnologías, especialmente *Google Earth* consideramos básicamente, que contribuye a la construcción de un conocimiento donde las destrezas no solo son cognitivas, la incorporación de nuevas tecnologías amplía los conocimientos instrumentales, el pensamiento espacial de las personas a través de: la visualización espacial, la orientación espacial y las relaciones espaciales. *Google Earth* introduce una visión distinta de la noción de espacio por el hecho de poder aprehenderlo desde la tridimensionalidad que nos ofrece el programa.”

Las actividades permitieron a los estudiantes visualizar un suceso histórico desde una perspectiva tridimensional, es decir, de ubicar el volcán Parícutín en el mapa en 3D y analizar cómo un evento natural, causado por la actividad volcánica del país, modifica el entorno humano y cómo estos cambios quedan registrados en el espacio físico y en la memoria histórica de todo un estado.

Es importante destacar que la incorporación de las nuevas tecnologías como esta plataforma, en la enseñanza de la Historia, contribuyen de manera significativa a la construcción del pensamiento histórico en adolescente que cursan la educación secundaria. A través de la visualización geográfica de los poblados afectados por el nacimiento del volcán Parícutín (Parícutín y San Juan Parangaricutiro) pueden comprender el hecho histórico desde una representación más clara y precisa, es decir de vincular el pasado con el presente ya que no se trataba solo de un evento aislado, sino de un hecho histórico con consecuencias notables hasta el presente.¹⁸² Tal como lo menciona Julia Salazar, es ubicar y comprender los hechos históricos que sucedieron en un espacio y tiempo determinado, es comprender que el pasado no es algo muerto sino que constituye al presente.¹⁸³

¹⁸¹ ZAPPETTINI, “Enseñar Geografía con *Google Earth*. Una experiencia didáctica en el Nivel Superior”, p. 439.

¹⁸² Al ubicar en *Google Earth* el volcán Parícutín, los alumnos se mostraron curiosos, sorprendidos y muy atentos. Algunos comentarios fueron: “Eso es lo que quedó del pueblo”, “la iglesia quedó enterrada en la lava”, “ahora entiendo por qué se tuvo que evacuar al pueblo”, “me da curiosidad saber cómo vivían las personas ahí”, “a donde se fue la gente”, “parece una película, pero paso de verdad”, “el paisaje ya no es el mismo”. Varios alumnos hicieron preguntas relacionadas con las vidas de las personas que vivían ahí, en cómo se organizaron para salir lo más pronto posible, e incluso imaginaron qué harían si les tocará vivir una situación así. Esto evidencia que la actividad no solo despertó interés, sino que propició una reflexión basada en una conexión entre el pasado y el presente. Estas observaciones las registré en el DIARIO DE CAMPO, *Un recorrido por Google Earth*, entrada del 21 de marzo de 2025.

¹⁸³ SALAZAR SOTELO, *Narrar y aprender historia*, p. 8.

La propuesta didáctica no solo se centra en la adquisición de conocimientos históricos, sino también en el fortalecimiento de la capacidad de análisis y el uso de nuevas tecnologías aplicadas al aprendizaje de la Historia. de esta manera, la incorporación de *Google Maps* en la secuencia didáctica *Pensamiento, lucha y contexto de la derrota de José María Morelos*, permitió potenciar un aprendizaje más significativo y participativo en las y los estudiantes.

3.2 Seguimiento y resultados de la Fase 2. Creando el mapa.

La secuencia didáctica *Pensamiento, lucha y contexto de la derrota de José María Morelos* fue parte de la *Fase 2. Creando el mapa* de la propuesta de intervención didáctica. Esta secuencia estaba diseñada para desarrollarse en un total de cuatro sesiones de clase, es decir, una clase por semana. Al concluirla, las y los estudiantes elegirían un tema histórico de los contenidos del Plan de Estudios para la Educación Básica 2022, o bien, elegirían libremente un hecho histórico de su interés. En las sesiones posteriores, trabajarían de manera individual en la elaboración de sus mapas en *Google My Maps*. Sin embargo, debido a la limitación del tiempo fue necesario realizar un reajuste en la planificación.

Uno de los primeros ajustes consistió en la creación de una cuenta y contraseña en *Gmail* para que las y los estudiantes pudieran acceder a las computadoras del Aula de Medios, debido a que este ciclo escolar los alumnos ya no contaban con un correo institucional. Con el objetivo de crear un espacio para guardar y compartir la información que se emplearía en la elaboración del mapa colaborativo, también se creó una clase en *Google Classroom*.

Ilustración 15 Aula de medios de la Esc. Sec. Fed. No .9.



Cuando comenzó la Fase 2 de la propuesta de intervención didáctica nos encontrábamos en la segunda semana de abril, a pocos días de que iniciará el segundo receso vacacional del ciclo escolar-del 14 al 25 de abril-al regreso de las vacaciones, la semana transcurrió entre el cierre del mes de abril y el inicio de mayo. A partir de este momento restaban siete semanas de clase en el

ciclo, que tendría que aprovechar para poder concluir todas las fases de la PID, sin embargo, durante el mes de mayo se presentaron algunas suspensiones precisamente en el único día destinado para trabajar en ella, lo que trajo como consecuencia que la PID no se pudiera concluir.

Durante la semana previa al comienzo de las vacaciones, y en conjunto con las y los estudiantes, dialogamos sobre el tiempo restante y la manera en que lo organizaríamos para aprovecharlo al máximo. La solución que encontramos a esta situación fue trabajar de manera simultánea en la elaboración del mapa colaborativo y en la construcción del mapa digital correspondiente a la *Secuencia didáctica 7. Mi primer mapa digital*.

Después del diálogo, llegamos a los siguientes acuerdos para la elaboración del mapa colaborativo: 1) se mantendrá el tema elegido y se hará uso de las diversas fuentes de información y elementos sugeridos en la planificación de la secuencia didáctica para integrar en el mapa colaborativo (enlaces, videos, iconografía, textos, reseñas de libros, grabaciones sonoras, mapas, entre otros). 2) Dividir las tareas de investigación de los libros impresos y en formato PDF propuestos en la planificación. Cada uno deberá entregar un producto (mapa conceptual, resumen, esquema, etc.) a los encargados de elaborar el mapa colaborativo en la plataforma de *Google Maps*. 3) La docente realizará una explicación de cómo utilizar la plataforma antes de iniciar con la elaboración de los mapas para facilitar su uso por parte de las y los estudiantes. 4) Los encargados de elaborar el mapa en la plataforma lo harán en el Aula de Medios proyectando en la pantalla para que el resto de la clase pueda resolver dudas sobre su uso. 5) Daniel y yo seríamos los encargados de elaborar el mapa digital en la plataforma de *Google My Maps* con los productos proporcionados por el resto de los participantes.

Los acuerdos para la elaboración del mapa digital fueron: elaborar en binas el mapa digital,¹⁸⁴ elegir el tema histórico y durante el periodo de vacaciones avanzar con la búsqueda de la información, elección de imágenes, videos, y otros materiales de apoyo.¹⁸⁵

En cuanto a los textos que las y los estudiantes llevaron a casa durante las vacaciones, el grupo se dividió las tareas de la siguiente manera: Wendy y Carmen se encargaron de la información del libro *Carácuaro de Morelos*. Pamela y Aeris consultaron el cedulario *Museo Casa*

¹⁸⁴ Los alumnos decidieron elaborar el mapa digital en parejas ya que les resultaba mucho más sencillo, y, además, permitía avanzar con mayor rapidez en la realización del mapa.

¹⁸⁵ Esta tarea no se llevó a cabo. De acuerdo con las explicaciones que las y los estudiantes dieron, no pudieron realizar la investigación debido a la falta de acceso a internet, equipos de cómputo u otros dispositivos. Algunos mencionaron que aprovecharon los días para descansar y convivir con sus familias, otros señalaron que salieron de vacaciones, mientras que algunos simplemente olvidaron cumplir con esta tarea.

de Morelos y la exposición *Bicentenario de los Sentimientos de la Nación y el Congreso de Chilpancingo*. Por su parte, José Antonio investigó en el libro *José María Morelos. Generalísimo y Siervo*, mientras que a mí me tocó leer el libro de *La ciudad de Valladolid de Michoacán durante la guerra de Independencia. Impactos económicos y sociales, 1810-1821*. Arturo seleccionó datos del libro *Valladolid de Michoacán. La ciudad y su arquitectura*, y Alexander del texto *Las campañas de Morelos* del INEHRM. Finalmente, Emmanuel leyó *Las campañas militares de José María Morelos, escuela de la insurgencia mexicana, 1810-1813* y Fernanda Los “Sentimientos de la Nación”.

Al regresar de las vacaciones, algunos de los estudiantes entregaron los productos que elaboraron a partir de los textos que les tocó leer y de la información que seleccionaron, lo cual nos permitió iniciar la elaboración del mapa colaborativo. En esa misma sesión, y conforme a lo acordado, realicé una explicación sobre el uso de la plataforma antes de comenzar con la elaboración de los mapas con el propósito de facilitar su manejo por parte de las y los estudiantes.

Mientras realizaba la explicación, los alumnos fueron explorando la plataforma en tiempo real desde las computadoras del Aula de Medios, y al mismo tiempo atendían a la explicación. Realizaron diversas preguntas acerca de las diferentes funciones disponibles, principalmente de la manera de insertar enlaces, agregar imágenes, o modificar la información de los marcadores.

Ilustración 16 Alumnos explorando *Google My Maps*.



Las y los estudiantes se mostraron atentos a las indicaciones y buscaron ponerlas en práctica de inmediato, pero el tiempo no fue suficiente y la sesión tuvo que concluir. En cuanto a la percepción sobre el uso de la herramienta, algunos de los estudiantes comentaron que la plataforma les parecía fácil de utilizar y mencionaron que les resultaba motivador poder trabajar con un recurso

digital novedoso para ellos. Sin embargo, otros expresaron que les resultaba más complicado y que necesitarían apoyo adicional para poder elaborar el mapa digital.¹⁸⁶

Ilustración 17 Estudiantes elaborando el mapa.



Las últimas sesiones para la elaboración de los mapas fueron un desafío constante; el primer obstáculo fue la desconexión intermitente de internet, pues a pesar de contar con el equipo adecuado, la red escolar presentó fallas. Esta limitación provocó que las y los estudiantes no pudieran acceder a la plataforma ni a ningún sitio web. Otro de los obstáculos que considero como un factor crítico fue el tiempo, ya que los cincuenta minutos no bastaron.¹⁸⁷ Las sesiones de las que disponíamos para la elaboración del mapa no permitieron que las y los estudiantes avanzaran lo suficiente en la búsqueda de la información del tema, o exploraran a profundidad todas las funciones de *Google Maps*. Como resultado, las sesiones se llevaron a cabo de manera apresurada.

La mayoría de los estudiantes necesitaron más tiempo para aprender a usar la plataforma, ya que no estaban familiarizados con sus funciones, lo cual requirió que el tiempo se dividiera entre la búsqueda de información y los intentos de elaboración del mapa, lo que afectó considerablemente la implementación de la PID.

¹⁸⁶ A los alumnos que se les facilitaba el uso de la plataforma contaban con un equipo de cómputo en casa. Los alumnos del Taller de Ofimática mencionaron no tener conocimientos suficientes sobre el uso de las computadoras debido a las constantes ausencias del docente de dicha disciplina. A lo largo de esta fase, esta condición no desapareció por completo, pero sí observé un avance debido a la práctica en el uso de la plataforma y el trabajo colaborativo entre compañeros lo que permitió a los alumnos menos experimentados fueran adquiriendo mayor familiaridad con las funciones básicas. De esta manera, la implementación de la PID permitió apreciar cómo los aprendizajes en una asignatura-en este caso de Ofimática- se relacionan en otra y la posibilidad de complementar aprendizajes transversales. Estas observaciones las registré en el DIARIO DE CAMPO, *Pensamiento, lucha y contexto de la derrota de José María Morelos y Pavón y Mi primer mapa digital*, entrada del 02 de mayo de 2025.

¹⁸⁷ Descontando los minutos que los estudiantes utilizaban para llegar al Aula de Medios, organizarse y encender los equipos.

Debido a que las secuencias didácticas se trabajaron de manera simultánea, el rol del docente en ambas se modificó respecto a lo planeado inicialmente. En un principio, había contemplado que en la secuencia “*Pensamiento, lucha y contexto de la derrota de José María Morelos*” el docente tendría un rol activo, mientras que en la secuencia “*Mi primer mapa digital*”, asumiría únicamente el rol del guía durante el proceso de elaboración del mapa. Sin embargo, en la práctica el rol que asumí se mantuvo activo en ambas secuencias: en la primera, al atender las dudas técnicas de la plataforma, resolver preguntas relacionados con la investigación, del tema, y a la vez, realizar las tareas que se me habían asignado en la elaboración del mapa colaborativo. Esta situación impidió que, en la última secuencia didáctica, desempeñara únicamente el rol de guía tal como se había previsto porque, aunque se proporcionó una explicación previa sobre su uso, fue necesario brindar acompañamiento a las y los estudiantes de manera constante para resolver los imprevistos.

Ilustración 18 Elaboración del mapa en la plataforma.



Por acuerdo tomado en clase, las y los estudiantes fueron respondiendo la bitácora al termino de cada sesión como parte de las actividades diarias. Con el fin de facilitar su llenado y mantener un mejor orden en el registro, yo entregaba a cada estudiante el formato impreso correspondiente a la sesión. De esta manera, pude realizar un seguimiento de las actividades.

A partir de la revisión de las bitácoras, identifiqué elementos relevantes que me permitieron comprender su proceso de aprendizaje en el Aula de Medios. En cuanto a las actividades realizadas, las y los estudiantes mencionaron que aprendieron a utilizar las computadoras, una plataforma digital que hasta ese momento era desconocida para ellos- *Google My Maps*-, así como a buscar información en internet y seleccionar imágenes o videos adecuados para sus trabajos.

Respecto a lo que aprendieron, la mayoría de los estudiantes reconoció sus avances en el uso de la tecnología y en cada sesión de clase fueron descubriendo nuevas funciones.¹⁸⁸ Esto refuerza mi afirmación de que desarrollaron competencias digitales que les serán útiles a futuro. Un modelo integral para la alfabetización en el uso de las nuevas tecnologías requiere el desarrollo de cuatro ámbitos o dimensiones formativas: la dimensión instrumental, relacionada al dominio técnico o instrumental de cada tecnología (uso del hardware y del software o programas informáticos, de texto, navegación por internet, de comunicación, etc.). La dimensión cognitiva, que permita la adquisición de los conocimientos y habilidades para buscar, seleccionar, analizar, comprender y recrear la enorme cantidad de información a la que se accede a través de las nuevas tecnologías, así como comunicarse con otras personas. La dimensión actitudinal que desarrolle actitudes hacia la tecnología, de modo que no se caiga ni en un posicionamiento tecnofóbico, ni en una actitud de aceptación acrítica y sumisa de las mismas. Y, por último, una dimensión axiológica o ética que permita la toma de conciencia de que las tecnologías de la información y comunicación no son asépticas ni neutrales desde un punto de vista social, sino que las mismas inciden significativamente en el entorno cultural, educativo y político de nuestra sociedad.¹⁸⁹

En el apartado de las emociones, mi registro fue ambivalente: por un lado, las y los estudiantes expresaron frustración y desesperación debido a las fallas técnicas, principalmente porque las computadoras se desconectaban de la red de *WiFi*. Estas dificultades generaron desánimo en algunos de los momentos de la sesión. Sin embargo, también manifestaron entusiasmo por aprender algo nuevo, lo cual se convirtió en un factor motivador que los impulsó a continuar pese a los obstáculos.

La gestión del tiempo se convirtió en un elemento central durante la implementación de la propuesta de intervención. Al inicio de las PID, observé cierta desorganización ya que las y los estudiantes tardaban en ingresar al Aula de Medios, acomodarse y encender las computadoras, lo que reducía el tiempo efectivo de trabajo. Después, y debido a la presión que surgió por el tiempo y las sesiones limitadas que teníamos, ellos mismos comenzaron a priorizar el tiempo

¹⁸⁸ Varios de los alumnos señalaron que trabajar con una computadora fue una experiencia diferente a usar un teléfono o una tableta electrónica. Por lo tanto, el familiarizarse con nuevas funciones e interfaces que no estaban acostumbrados a manejar permitió el desarrollo de habilidades digitales. Estas observaciones las registré en el DIARIO DE CAMPO, *Mi primer mapa digital*, entrada del 13 de junio de 2025.

¹⁸⁹ Para una lectura más amplia recomiendo el texto completo de MONZÓN DAVILA, *Alfabetización digital en el aula*, p. 93.

concentrándose en aspectos sencillos, como la búsqueda y selección de la información y la práctica en la plataforma de *Google My Maps*, y comenzaron a aprovechar cada minuto de las sesiones.¹⁹⁰

Desde mi perspectiva, la gestión del tiempo representó un desafío constante, debido a que la planeación original contemplaba un equilibrio entre la explicación, el acompañamiento técnico y el trabajo individual de las y los estudiantes. Sin embargo, las condiciones reales en el aula me obligaron a reajustar continuamente el uso del tiempo; en primer lugar, fue necesario destinar más minutos de los previstos a la resolución de dudas técnicas sobre el funcionamiento de la plataforma. Las interrupciones ocasionadas por la conectividad inestable dieron la apertura para reorganizar las dinámicas de la sesión; en varios momentos se recurrió a explicaciones teóricas acerca de la búsqueda de la información mientras se restablecía el servicio de internet.¹⁹¹

Un elemento significativo dentro de la dinámica del grupo fue la figura del “alumno líder”. Aunque no era el estudiante que regularmente obtenía las mejores evaluaciones académicas, su experiencia y habilidad con el uso de la tecnología lo convirtieron en un apoyo indispensable para sus compañeros. Cuando me encontraba apoyando a alguno de los alumnos, Arturo apoyaba a sus compañeros en la resolución de problemas cuando acudían a él en busca de orientación. La participación de él propició un clima de confianza y colaboración entre los estudiantes del grupo, aunque en algunos momentos ese rol adicional limitó el tiempo para que él pudiera trabajar en el mapa digital.

Las y los estudiantes contaron con la oportunidad de seleccionar los contenidos temáticos para la elaboración de los mapas digitales, pudiendo elegir los sugeridos en el Programa Sintético de la Fase 6 del Plan de Estudios de la educación básica 2022 de la disciplina de Historia, o bien optar por otros temas según su interés personal. Los temas de los mapas digitales fueron: *Los olmecas*, *Los mayas*, *Josefa Ortiz de Domínguez*, *la Cultura Francesa*, *la Cultura Japonesa*, *la Revolución Francesa*; y el mapa colaborativo *Pensamiento, lucha y contexto de la derrota de José María Morelos*.

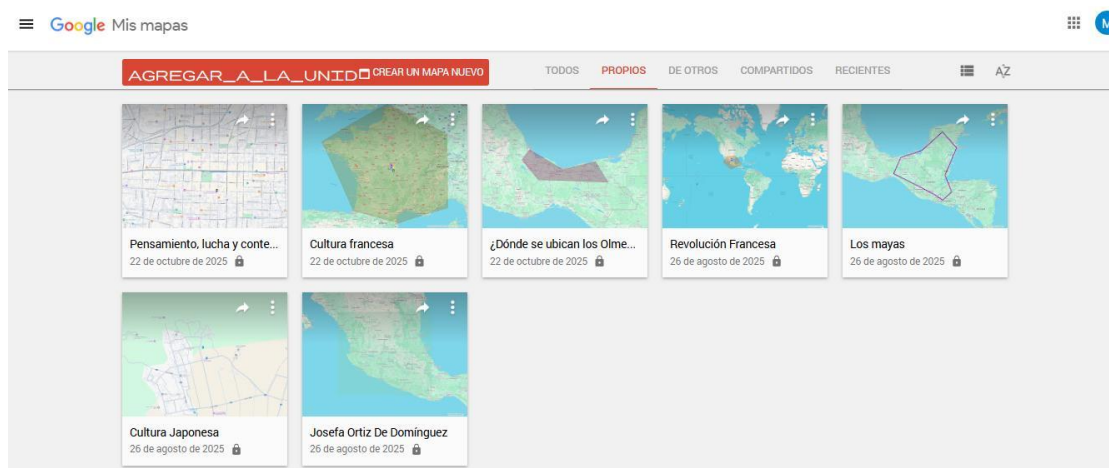
Los temas seleccionados responden a la propuesta curricular de Historia de Tercer Grado de la educación secundaria, debido a que los mapas que llevan por título *Pensamiento, lucha y*

¹⁹⁰ Al comienzo de la propuesta de intervención didáctica la gestión del tiempo por parte de los estudiantes fue irregular. Sin embargo, esta situación mejoró conforme comenzaron a familiarizarse con la plataforma

¹⁹¹ Mientras volvía la conexión al Wifi se mantuvieron charlas con los adolescentes del grupo respecto a la utilidad de esta habilidad más allá de la propuesta de intervención. Reconocieron que la habilidad de investigar será indispensable en su ingreso al siguiente nivel educativo; algunos de los comentarios que realizaron fueron relacionados a que, en la preparatoria las investigaciones serían más largas y exigentes, así sabrían cuál información les servirá y cuál no.

contexto de la derrota de José María Morelos y Josefa Ortiz de Domínguez se ubican en el bloque de los procesos de independencia de América Latina y en la historia nacional de México. El mapa de *La Revolución Francesa* se relaciona directamente con los contenidos sobre la Independencia de las Trece Colonias. Los mapas acerca de *Los Mayas* y *Los Olmecas* se enlazan con el estudio del bloque temático el origen del ser humano, prehistoria y las civilizaciones originarias, parte fundamental del inicio del programa de Historia. Por último, los mapas sobre la *Cultura Japonesa* y la *Cultura Francesa* permiten articular los contenidos de historia con diversas temáticas del programa.

Ilustración 19 Mapa elaborados en *Google My Maps*.



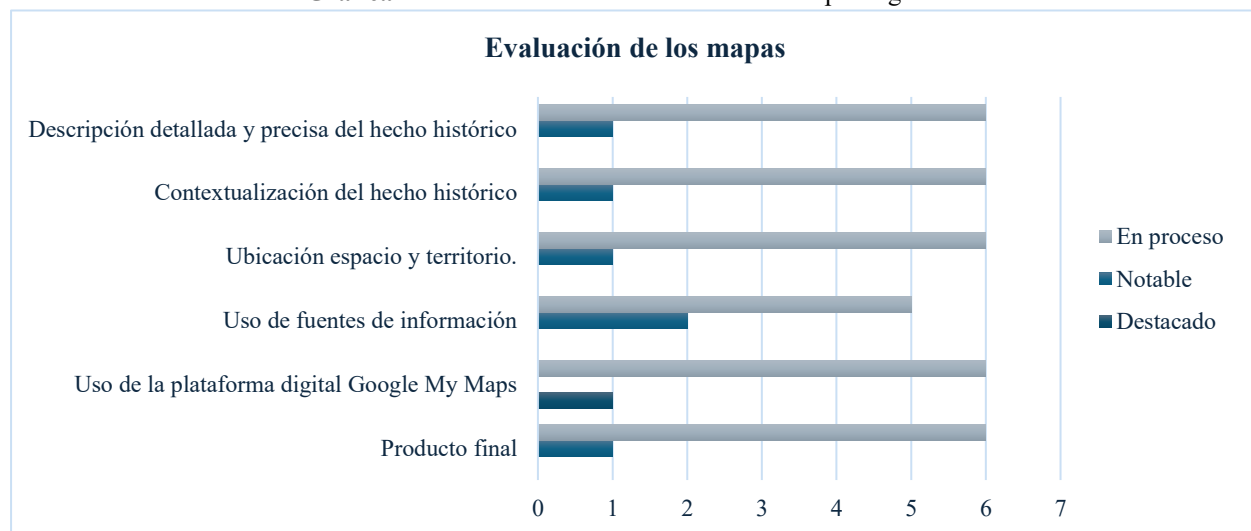
La elección de los temas equilibra la historia universal y la historia de México ya que los temas seleccionados para los mapas digitales permiten visibilizar figuras históricas que influye en la construcción de la identidad nacional y el papel de las mujeres en la historia. Al integrar los temas relacionados con la Independencia Mexicana y la Revolución Francesa, las y los estudiantes pueden comprender ideas de libertad, soberanía, analizar causas y consecuencias y contextualizar los hechos de la historia, además de vincularlos con problemáticas sociales y económicas. Abordar las civilizaciones originarias como los mayas y los olmecas, permite a los alumnos comparar hechos de la historia y comprender su presencia en la actualidad.

Al dar espacio a la flexibilidad en la elección de los contenidos históricos para elaborar los mapas digitales en la PID se atendió a los intereses de las y los estudiantes lo cual implicó abandonar el rigor académico y hacer a un lado la idea de que la historia es una lista de fechas, nombres y sucesos preestablecidos y se abre la posibilidad de explorar temas que despierten la curiosidad en los alumnos promoviendo un aprendizaje más activo y significativo.

El uso de mapas digitales ofrece un recurso pedagógico útil, ya que permite representar sucesos históricos y las y los estudiantes no solo aprenden historia, sino que también desarrollan habilidades imprescindibles en la educación del siglo XXI. Las plataformas *web 2.0* son un gran aliado para que el estudiante de forma autónoma sea capaz de buscar y aprender a utilizar distintos recursos que le ayuden y faciliten el proceso de convertirse en un buen ciudadano digital, es decir, que sea capaz de hacer varias cosas a la vez entre ellas, buscar, localizar y aplicar información para su uso personal.¹⁹² La alfabetización digital no es solo aprender a usar una computadora o una aplicación, sino también entender cómo funcionan las nuevas tecnologías, cuestionarlas y usarlas de forma consciente.

Con el propósito de evaluar los mapas elaborados en la plataforma de *Google My Maps* por las y los estudiantes, utilicé la rúbrica de evaluación integrando tres niveles de desempeño y seis criterios de análisis. En la gráfica siguiente se observan los resultados obtenidos.

Gráfica 1 Resultados de la evaluación de los mapas digitales.



Los resultados obtenidos en la evaluación muestran que la mayoría de los mapas digitales elaborados por las y los estudiantes se encuentran en el nivel “en proceso”. Las áreas de mayor dificultad fueron la contextualización y la ubicación espacial, lo que limita una visión completa del hecho histórico y presentan dificultades para describir de manera completa y precisa los hechos. A diferencia de los criterios anteriores, el uso de fuentes de información y el producto final

¹⁹² MONZÓN DAVILA, *Alfabetización digital en el aula*, p. 90.

muestran un leve progreso. Esto refleja una mejora en la búsqueda de la información, lo que indica un desarrollo de habilidades de investigación de los alumnos del grupo.

Como lo he señalado en párrafos anteriores, el tiempo insuficiente para trabajar en clases limitó la posibilidad de profundizar en la fase de investigación y elaboración del mapa. A ello se sumaron las suspensiones de clases que interrumpieron la continuidad de la PID, dificultando que las y los estudiantes mantuvieran un ritmo constante en la construcción de los mapas digitales. Otro factor que incidió de manera significativa fue la desconexión de internet lo cual influyó en el uso de la plataforma de *Google My Maps*.

Las condiciones mencionadas se convirtieron en obstáculos que afectaron la planificación y la elaboración final del mapa digital. El objetivo de la propuesta de intervención didáctica era desarrollar el pensamiento histórico en las y los estudiantes mediante la creación del mapa en *Google My Maps*, y aunque no se llegó a la fase final de la PID, al momento de evaluar el mapa final no es adecuado considerar únicamente las habilidades individuales de las y los estudiantes; es necesario tener en cuenta las condiciones reales en las que se implementó la propuesta. En este sentido, es comprensible que en todos los criterios de evaluación los resultados aparezcan en el nivel de desarrollo “En proceso”.

El hecho de que los resultados estén “En proceso” no significa un fracaso, sino que resalta la importancia de los aprendizajes progresivos, por lo tanto, considero que en la evaluación del mapa final resulta importante valorar los intentos y los progresos de las y los estudiantes, ya que el aprendizaje ocurre incluso cuando el resultado no alcanza el nivel máximo esperado. Desde la perspectiva de la ZDP de Vygotsky, el énfasis no está solo en el mapa digital terminado, sino en cómo los alumnos avanzaron con ayuda entre pares y del docente, en cómo experimentaron, cometieron errores y corrigieron. Para Vygotsky, el desarrollo es alentado por los procesos de aprendizaje y, en gran medida, es una consecuencia de ellos.¹⁹³

También es importante considerar que, “el aprendizaje que se produzca partiendo desde una ZDA (Zona de Desarrollo Actual)- y hasta alcanzar los límites de autonomía posibles desde esa base definidos por la ZDP (Zona de Desarrollo Próximo), es el que nos permitirá desvelar la estructura y características del aprendizaje humano”.¹⁹⁴ De acuerdo con Barbara Rogoff quien ha

¹⁹³ CUBERO y LUQUE, “Desarrollo, educación y educación escolar: la teoría sociocultural del desarrollo y del aprendizaje”, p. 147.

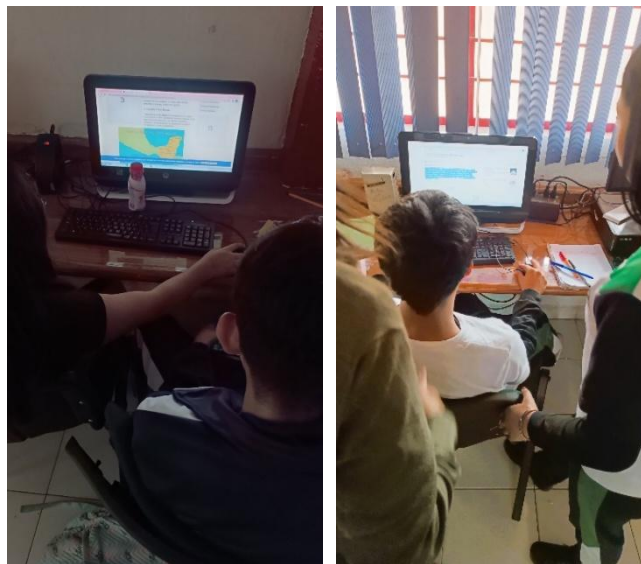
¹⁹⁴ ALVAREZ, y DEL RÍO, “Aprendizaje y desarrollo: la teoría de la actividad y la Zona de Desarrollo Próximo”, p. 111.

retomado y ampliado en sus investigaciones el concepto de Zona de Desarrollo Próximo, el aprendizaje puede entenderse como:¹⁹⁵

“la apropiación de los recursos a través de la participación en actividades conjuntas. El aprendizaje escolar es un fenómeno comunitario, en el que alumnos y alumnas aprenden gracias a su participación en las actividades que se desarrollan en comunidades de aprendices, actividades que están conectadas con las prácticas de esa comunidad y con su historia. En los procesos que tienen lugar mientras niños y adultos realizan conjuntamente esas actividades, los niños adquieren formas más maduras de participación en la sociedad gracias a la asistencia directa que reciben de los adultos o de otros niños.”

Rosario Cubero y Alfonso Luque señalan que, desde el enfoque sociocultural, el proceso de construcción de conocimientos ya no se entiende como una realización individual, sino como un proceso de co-construcción o de construcción conjunta que se realiza con la ayuda de otras personas, que en el contexto escolar son el profesor y los compañeros del aula.¹⁹⁶ La elaboración de mapas digitales mediante *Google My Maps* es un ejemplo de aprendizaje como co-construcción del conocimiento; las y los estudiantes trabajaron con apoyo del docente y, en muchos casos, con ayuda entre pares para avanzar a pesar de las limitaciones de tiempo o conectividad. Así, cada mapa es producto de una co-construcción y no solo de esfuerzos individuales.

Ilustración 20 Alumnos construyendo mapas digitales.



Los autores, mencionan que “la ayuda educativa, es decir, los mecanismos mediante los cuales se intenta influir en el desarrollo y el aprendizaje del niño, se lleva a cabo a través de una

¹⁹⁵ CUBERO y LUQUE, “Desarrollo, educación y educación escolar: la teoría sociocultural del desarrollo y del aprendizaje”, p. 147.

¹⁹⁶ CUBERO y LUQUE, “Desarrollo, educación y educación escolar: la teoría sociocultural del desarrollo y del aprendizaje”, p. 153.

serie de procedimientos de regulación de la actividad conjunta.”¹⁹⁷ Aunque cada estudiante desarrolla habilidades individuales (de investigación, de análisis histórico, del uso de la plataforma), éstas se fortalecen al integrarse con el trabajo colectivo del grupo. Como docente, mi función fue guiar, organizar y buscar estrategias para ir regulando las actividades de las sesiones de clase y proporcionar andamiaje. Ofrecer andamiaje para la elaboración del mapa digital consistió en distintas acciones que facilitaron el aprendizaje y el desarrollo del pensamiento histórico; al definir objetivos me permitió orientar en la búsqueda y selección a los alumnos evitando la dispersión de la información, así como de la selección de fuentes confiables y fortaleciendo la capacidad crítica de las y los estudiantes. Del mismo modo, el apoyo sobre el uso de *Google My Maps* mostrando cómo insertar marcadores, descripciones, imágenes, etc., funcionó como andamiaje enfocado al uso de la tecnología, permitiendo que las y los estudiantes adquieran habilidades que aún no dominan. Desde la perspectiva de la práctica docente, la promoción del trabajo colectivo sustentó mi postulado de que la elaboración del mapa digital fue un proceso de construcción del conocimiento colaborativo. Así, mi intervención no solo guio la actividad, sino que también generó un contexto de aprendizaje.

Ilustración 21 Trabajo colaborativo.



Al promover el trabajo colaborativo en la elaboración del mapa digital, se generó un proceso horizontal de aprendizaje, donde las ideas, aportes y reflexiones de cada estudiante tuvieron un valor dentro de la propuesta de intervención didáctica. La intervención docente, más que imponer contenidos, se convirtió en un contexto de aprendizaje compartido, en el que la interacción, la negociación y la construcción conjunta del conocimiento fueron posibles.

¹⁹⁷ CUBERO y LUQUE, “Desarrollo, educación y educación escolar: la teoría sociocultural del desarrollo y del aprendizaje”, p. 153.

En una entrevista concedida en agosto de 1985 a la pedagoga Rosa María Torres, Paulo Freire afirma que:¹⁹⁸

“el educador no solo es el que educa, sino quien en tanto educa, es educado a través del diálogo. Así, otra práctica de horizontalidad parece evidenciarse [...] Para él, en este acto de enseñar y aprender, hay un momento inductivo que implica la toma de responsabilidad del educador, sin rehuir a esta ni olvidarse del compañerismo, como lo haría la educación bancaria. El otro está implícito desde el momento en que el profesor tiene una función intercambiable con el alumno, porque también aprende de él.”

Además, el uso del mapa digital como herramienta favoreció esta horizontalidad, ya que las y los estudiantes tuvieron la posibilidad de decidir sobre la elección del tema histórico eligiendo desde su interés personal; buscaron y seleccionaron fuentes de información, comenzaron con la elaboración del mapa digital de forma que reflejara su comprensión del tema, y tomaron decisiones sobre cómo gestionar su tiempo; y asumieron un rol activo pasando de recibir información a ser protagonistas de su propio aprendizaje. En este contexto de horizontalidad desde la visión del docente, una de las diversas tareas fue orientar en la investigación y en el uso de la plataforma

La producción horizontal del conocimiento, no quiere decir que el maestro deje de ser la autoridad en el aula “pues es él quien guía, quien permite y alienta a que los otros aprendan, mientras él también aprende en esa relación dialógica. El maestro es quien orienta y construye con el otro los conocimientos. Así las cosas, queda descartado el autoritarismo como forma de relación vertical que se ha dado en la escuela por muchos siglos”.¹⁹⁹ En la PID, trabajamos desde la horizontalidad que rompió con la verticalidad tradicional, en el aula, yo también era alguien que aprendía junto a ellos. La elaboración de los mapas fue el mejor ejemplo, mientras ellos investigaban y exploraban la aplicación, yo aprendía: a optimizar el tiempo de las sesiones equilibrando los momentos de apoyo técnico, con la elaboración de un mapa colaborativo; a implementar una nueva actividad que implicaba retos logísticos; a gestionar mis propias emociones desde la frustración hasta el entusiasmo al ver los avances logrados.

Desde mi experiencia docente, y con la implementación de la PID, confirmé que mi papel no se reduce a transmitir información, sino a crear las condiciones para que el aprendizaje se realice como un proceso compartido, mi función fue acompañar y orientar a las y los estudiantes más que imponerles un contenido histórico o una actividad que elaborar. Ya no se trataba de terminar rápido para cumplir, sino de dedicar el tiempo necesario para lograr algo de calidad.

¹⁹⁸ CORNEJO PORTUGAL, “Paulo Freire: La horizontalidad como desafío de la educación liberadora”, p. 63

¹⁹⁹ BALVIN HERRERA, et al., *Enseñar para el aprendizaje: una relación cimentada en la equivalencia y la horizontalidad*, p.127.

3.3 El camino de la enseñanza: retos y reflexiones de una docente.

Aunque las condiciones bajo las cuales se implementó la propuesta de intervención didáctica no fueron las más favorables y limitaron la posibilidad de obtener un producto final acabado, la aplicación de la propuesta de intervención didáctica representó un desafío que generó resultados significativos al propiciar aprendizajes valiosos tanto en las y los estudiantes, como en mí y en mi labor docente.

El propósito de la propuesta de intervención didáctica era que las y los estudiantes del grupo desarrollaran el pensamiento histórico a través del desarrollo de habilidades como el análisis, la búsqueda y selección de información mediante la elaboración de un mapa digital utilizando la plataforma de *Google My Maps*. Sin embargo, la experiencia estuvo marcada por varios obstáculos que limitaron el alcance de esos objetivos iniciales. De este modo, la meta dejó de centrarse únicamente en la creación del mapa digital, y pasó a valorarse más el desarrollo de habilidades que, aunque no estaban planeadas al inicio, podrán reflejarse en la elaboración de nuevos mapas en el futuro y en otro tipo de productos.

Las y los estudiantes lograron elaborar un mapa básico que incluía algunos elementos, más allá del producto final, lo más significativo fue observar cómo los alumnos mostraron soluciones en equipo y mantuvieron el interés en aprender. Aunque los resultados fueron clasificados en el nivel de desempeño “En proceso”, no refleja una limitación en las capacidades de las y los estudiantes, sino más bien de las condiciones bajo las cuales se implementó la PID.

La propuesta de intervención didáctica evidenció que los avances parciales también constituyen logros importantes en la construcción del conocimiento. La fase de elaboración del mapa permitió detectar las áreas de mejora en la planificación de actividades digitales, en el caso particular de esta intervención didáctica propongo contemplar más tiempo para implementarla,²⁰⁰ llevar a cabo prácticas individuales y colectivas del manejo de *Google My Maps* para que las y los estudiantes puedan explotar las funciones de la plataforma y cumplir con los objetivos de la PID.

Dentro de las habilidades no previstas que las y los alumnos desarrollaron en la PID, y que se relacionan directamente con el aprendizaje de la Historia, porque enriquecen la manera en la que los alumnos se acercan a los sucesos históricos, son las habilidades investigativas ya que los

²⁰⁰ En el caso particular de esta intervención didáctica y, como he señalado en distintas ocasiones, el tiempo resultó insuficiente, ya que su aplicación se llevó a cabo una vez por semana en el periodo comprendido entre enero y junio. Durante estos meses, se presentaron algunas suspensiones escolares que coincidieron con el día destinado para trabajar en la PID, además del receso vacacional del mes de abril. Lo cual acortó todavía más los días para avanzar.

alumnos se enfrentaron a la búsqueda, selección y organización de información con el propósito de representar un hecho histórico en el mapa digital.

Durante la elaboración del mapa en la plataforma, experimentamos (las y los estudiantes y yo) diversas emociones, la primera reacción común fue la frustración frente a los problemas de conectividad, el tiempo limitado de las sesiones generó sentimientos de presión y la sensación de apuro por no poder avanzar en la PID.²⁰¹ Esa misma frustración lejos de paralizarlos los ayudó a practicar la perseverancia, el apoyo mutuo con su compañero con quien estaban trabajando, y a practicar la resiliencia frente a los imprevistos.

A lo largo de las distintas secuencias didácticas de la PID, los estudiantes vivieron un conjunto de emociones que acompañaron el proceso de aprendizaje: al inicio predominó la inseguridad en los adolescentes del grupo, pero conforme se avanzaban en las sesiones mostraron entusiasmo porque estaban descubriendo una forma diferente de aprender. Observaba en ellos asombro y curiosidad al descubrir que trabajarían con una herramienta digital poco conocida para ellos y utilizada en las escuelas, aunque también aparecieron dudas cuando comenzaron a familiarizarse con ellas y con el uso de la tecnología. Diversión en los momentos en que la búsqueda en *Google Earth* se convertía en una herramienta de exploración y aprendizaje, cuando explicaban los mapas donde plasmaron el recorrido de su casa a la escuela y compartían sus experiencias. Inquietud y nerviosismo cuando sentían que no usarían la plataforma como otros. Esperanza al darse cuenta de que a pesar de los obstáculos poco a poco estaban aprendiendo algo, por insignificante que eso pareciera. Confianza y optimismo al trabajar en equipo y compartir pequeños logros tan sencillos como agregar un marcador. Esas emociones positivas y negativas se fueron mezclando a lo largo del proceso de aprendizaje donde desarrollaron competencias socioemocionales.

Durante la última fase de aplicación de la PID fue necesario acompañar de manera constante a las y los estudiantes para resolver los imprevistos y participar en la construcción del mapa colaborativo; por ello, no fue posible desempeñar únicamente el rol de guía, como se había previsto en un inicio. Desempeñar este rol también tuvo ventajas significativas. En primer lugar, me permitió tener una visión más cercana del proceso de aprendizaje de las y los estudiantes

²⁰¹ Cuando fallaba la red de Wifi algunos adolescentes del grupo mostraban gestos de cansancio, comentarios de desánimo, se sacudían la cabeza, se levantaban mientras volvía la conexión, otros comentaban que nunca alcanzaba el tiempo, revisaban su teléfono. Y yo simplemente esperaba con paciencia y ansiedad porque la planeación de las actividades no estaba sucediendo como se esperaba.

detectando en tiempo real sus dudas, sus logros e incluso el manejo de sus emociones. Además, favoreció un mayor vínculo con el grupo, ya que los alumnos percibieron mi apoyo no solo como docente, sino también como colaborador en la elaboración del mapa. Esta experiencia enriqueció mi práctica docente, y me impulsa a desarrollar planeaciones más flexibles y fortalecer mi habilidad para improvisar soluciones en futuras intervenciones didácticas.

Trabajar con herramientas digitales en el aula requiere de una planificación flexible y una gran dosis de paciencia, por parte de los estudiantes, pero principalmente del docente. Desde mi experiencia, he aprendido que no siempre todo sale como se espera; pueden surgir problemas técnicos, dificultades de conexión, desconocimiento de la plataforma o falta de familiaridad con las herramientas por parte de los estudiantes.

Esto obliga al docente a replantear actividades sobre la marcha y buscar estrategias alternativas. Sin embargo, estos desafíos también se convierten en oportunidades de aprendizaje al fortalecer la capacidad de planificación, del manejo de los recursos tecnológicos y de adaptación al contexto real en los que se implementan las intervenciones didácticas. Considero que el uso de la tecnología en el aula es un camino de ajustes continuos que enriquece y promueve nuevas formas de enseñar, y de aprender, la Historia.

Considero que el desarrollo de habilidades digitales va más allá del campo de la Historia, pues resultará útil para la formación académica y personal de las y los estudiantes. En el aprendizaje de la historia, no solo implica aprender a implementar herramientas y plataformas tecnológicas, sino también comprender y analizar la información disponible de manera más crítica. Estas habilidades les darán la oportunidad de ir más allá de la simple memorización de hechos y fechas, favoreciendo el pensamiento histórico.

La PID contribuyó a que las y los estudiantes no solo desarrollaron habilidades digitales, sino también habilidades colaborativas y la importancia de adaptarse frente a los imprevistos. Durante el proceso, la resolución de problemas se convirtió en aprendizaje tan valioso como los contenidos históricos, ya que los adolescentes del grupo aprendieron a enfrentar dificultades técnicas de manera colaborativa.

Observar cómo los adolescentes del grupo enfrentaban dificultades técnicas, se apoyaban mutuamente y buscaban soluciones me hizo comprender que enseñar Historia también es acompañar a los estudiantes en la construcción de habilidades para la vida. Esta experiencia me llevó a reflexionar sobre mi propio rol como docente; más que un “transmisor de contenidos”, soy

un guía que aprende junto con sus estudiantes, adaptándose, escuchando, proponiendo alternativas y valorando tanto el proceso como el resultado.

Como docente, integrar la horizontalidad en el aula implica ser flexible, escuchar a las y los estudiantes, reconocer que aportan ideas y conocimientos que enriquecen la clase, y que el aprendizaje se construye de manera compartida. Esto no significa disminuir el papel del docente, en lugar de ser la única fuente de saber, el docente debe convertirse en facilitador y propiciar espacios que permitan que el aula se conciba como un lugar en el que el ambos comparten responsabilidades en el proceso de aprendizaje. Desde esta relación horizontal es importante un cambio en la concepción de la enseñanza y el aprendizaje. Este enfoque me ha enseñado que el aprendizaje no es un proceso individual ni de jerarquías, sino un intercambio constante de ideas, experiencias y conocimientos, donde los alumnos y los docentes aportamos y aprendemos al mismo tiempo.

Lo vivido con la elaboración de mapas digitales mediante una plataforma marcó un antes y un después en la forma en que los estudiantes se involucraban con la historia; un ejemplo muy significativo de este cambio fue la manera en que las y los estudiantes se apropiaron del espacio y de los tiempos. Después, llegábamos al mismo tiempo al aula de Medios sin necesidad de recordarles que debían trasladarse de su salón de clase a este espacio. Este cambio demostró el interés y la motivación que surgió en los alumnos para participar en la PID, pues no fue necesario insistirles. Lo más sorprendente fue que esta actividad, que no era obligatoria, logró captar su atención. Si les hubiera anunciado que en la hora de Integración Curricular llevaríamos Historia, es probable que el interés y la curiosidad hubieran sido muy diferentes.

Lo que se logró con la aplicación de la PID fue darle la vuelta a la dinámica tradicional: en lugar de imponer un contenido se ofreció una experiencia donde los adolescentes del grupo no solo aprendieron, sino que se apropiaron del conocimiento de manera activa. Esta es una de las enseñanzas más valiosas de esta experiencia, cuando los alumnos participan desde la motivación y no desde la obligación, el aprendizaje adquiere otra dimensión y se vuelve significativo. Es imprescindible entender que “el proceso de enseñanza-aprendizaje no es solo transmisión de conocimientos, es un proceso complejo que involucra la sensación, percepción, memoria, inteligencia, aprendizaje, pensamiento, lenguaje y comunicación, creatividad, motivación, emociones y sentimientos, actitudes, valores y creencias, conflictos, frustraciones.”²⁰²

²⁰² ANGULO, Lilian, “El currículo como proyecto de desarrollo humano desde una perspectiva compleja”, p. 107.

CONCLUSIÓN

La presente investigación permitió comprobar que la elaboración de mapas digitales como recurso didáctico, específicamente a través de la plataforma *Google My Maps*, es una herramienta útil para el desarrollo del pensamiento histórico en estudiantes de educación secundaria escolarizada, y pertinente en la enseñanza de la Historia de este nivel educativo.

A partir de la elaboración de mapas digitales, se desarrollaron y pusieron en práctica habilidades esenciales como la búsqueda, selección y análisis de información, lo que sentó las bases para el desarrollo del pensamiento histórico en las y los estudiantes. Estas habilidades que serán de gran utilidad en su futura vida académica, laboral, y personal para comprender de una manera más completa los hechos históricos.

En este sentido, las secuencias didácticas que forman la propuesta de intervención didáctica se articulan con los elementos del pensamiento y la conciencia histórica expuestos en el primer capítulo de esta investigación,²⁰³ lo cual refuerza el sustento teórico de la propuesta.

Los dibujos y mapas elaborados en papel, así como los testimonios recopilados muestran que los adolescentes del grupo conciben ciertos espacios como refugios personales y colectivos, en los que desarrollan actividades académicas, recreativas, y también llevan a cabo sus procesos de socialización y de expresión emocional. Esta apropiación del espacio confirma que la noción de territorio, tal como lo plantearon Gilberto Giménez, Hebe Vessuri, Isabelle Sánchez, no se limita sólo a la dimensión geográfica, sino que se construye a partir de significados sociales, culturales y emocionales que los sujetos les asignan.

En este caso, el territorio escolar —el patio cívico, el salón de clase, los rincones de la escuela no supervisados— adquiere una relevancia especial porque reafirma que esta apropiación simbólica del territorio está cargada de emociones. Al apropiarse de ciertos lugares, dentro y fuera de la escuela, las y los alumnos construyen significados personales y colectivos que fortalecen su sentido de pertenencia, de identidad y principalmente de la memoria colectiva.

Sin embargo, se encontraron dificultades en los alumnos para interpretar mapas más abstractos como el mapa de su ciudad debido a que su comprensión del espacio se encuentra relacionado con el desarrollo progresivo de las nociones espaciales según las teorías de Piaget y Moles; los alumnos representan desde un espacio vivido, basado en la experiencia directa y la memoria emocional, mientras que la interpretación de mapas profesionales requiere de un

²⁰³ Consultar la Tabla 3. Elementos para el desarrollo del pensamiento histórico y la conciencia histórica, p. 31.

pensamiento espacial abstracto que aún se encuentra en desarrollo. Este ejercicio sirve como puente entre ambos sistemas de representación y se fortalece a través de la interacción activa del estudiante con su entorno. Así el aprendizaje se enriquece significativamente cuando se parte de los espacios y experiencias vividas por las y los estudiantes.

A través de las secuencias de esta propuesta didáctica, se observó el nexo entre el pensamiento espacial y el pensamiento histórico entre los estudiantes a través de su capacidad para conectar problemáticas sociales con su experiencia en un periodo histórico;²⁰⁴ fue posible que las y los estudiantes se reconocieran como sujetos históricos capaces de relacionar pasado, presente y futuro al situar las vivencias individuales y situarlas en un período histórico es posible que las y los estudiantes se reconozcan como parte de un acontecimiento histórico a nivel mundial. Por lo tanto, esta propuesta demuestra que en la enseñanza de la Historia se debe partir de las experiencias de las y los estudiantes para que éstos puedan comprender los hechos históricos de una manera más amplia, integrando experiencias reales y cercanas que permitan a los alumnos transitar de un pensamiento basado en lo memorístico hacia un pensamiento más complejo y crítico.

A través del uso de herramientas digitales se fortalece el pensamiento espacial mediante la visualización geográfica en donde ocurren los sucesos históricos; el uso de *Google Earth* muestra el potencial pedagógico de este tipo de plataformas en la enseñanza y aprendizaje de la Historia.²⁰⁵

Aunque no fue posible alcanzar en su totalidad el producto final esperado, los resultados evidencian que la propuesta didáctica acercó a los estudiantes a los contenidos de Historia de una manera más dinámica al integrar el uso de recursos digitales. El trabajo con la plataforma *Google My Maps* fue el eje central de esta experiencia de aprendizaje y enseñanza, un medio innovador para explorar y representar hechos históricos, ofreciendo una experiencia distinta, donde lo más importante fue el proceso de construcción del conocimiento y no únicamente el mapa final.

Es importante reconocer que la implementación de la propuesta didáctica se llevó a cabo enfrentando limitaciones relacionadas con la conectividad, el tiempo insuficiente, fallas técnicas en el equipo de cómputo, estos factores incidieron directamente en los resultados de la evaluación donde la mayoría de los mapas digitales se ubicaron en un nivel “en proceso”, pero lejos de

²⁰⁴ Esto se observó en la secuencia didáctica “Mujeres en el territorio”, a través del análisis del mapa temático sobre desapariciones de mujeres en Morelia, Michoacán, durante el confinamiento por COVID-19.

²⁰⁵ La exploración del volcán Parícutín en Michoacán permitió a los estudiantes visualizar un hecho histórico desde una perspectiva tridimensional, de observar los cambios en el entorno, y cómo los fenómenos naturales dejan huellas en la memoria colectiva.

representar un fracaso, este resultado refleja un proceso de aprendizaje en desarrollo, donde no solo tiene valor el trabajo final, sino el progreso en habilidades de investigación y tecnológicas y las bases del pensamiento histórico. Esta experiencia demuestra que los estudiantes pueden desarrollar habilidades digitales indispensables para desenvolverse en entornos académicos y profesionales cada vez más mediados por la tecnología.

Los alumnos tuvieron un acercamiento a una nueva plataforma *Google My Maps* y ejercitaron sus habilidades investigativas, lo cual posibilita que los alumnos consideren que el aprendizaje de la Historia puede convertirse en un conocimiento que se construye de manera crítica. De esta manera, la propuesta didáctica puede ofrecerles una nueva forma de relacionarse con el conocimiento histórico, además, el mapa digital no fue únicamente un producto, sino un espacio de aprendizaje donde los adolescentes pusieron en práctica el trabajo colaborativo, y desarrollaron habilidades investigativas y socioemocionales.

Las actividades realizadas en cada una de las secuencias didácticas son propicias para desarrollarse dentro de la Zona de Desarrollo Próximo, propuesta por Vygotsky, donde la interacción social y la guía docente facilitan la construcción colectiva del conocimiento. En este sentido, la intervención didáctica reafirma que enseñar y aprender Historia en el contexto actual implica acompañar a los estudiantes en la construcción conjunta del conocimiento, escuchar y aprender junto con ellos, promoviendo un espacio en el que se valoren los avances parciales, los logros alcanzados y las habilidades adquiridas a lo largo del proceso.

El rol central del trabajo colaborativo y la horizontalidad en el aula, la figura del alumno líder, el diálogo constante y la construcción del conocimiento transformaron la dinámica tradicional en el aula, favoreciendo un ambiente de confianza y aprendizaje.

La evaluación para el aprendizaje es un elemento esencial dentro de la implementación de la propuesta de intervención educativa ya que no se limita solo a evaluar el producto final, sino que permite reconocer que el aprendizaje significativo se construye a través del proceso y de los desafíos que se enfrentan. Esta evaluación permite que el docente obtenga información para ajustar sus estrategias y monitorear los avances de los estudiantes, de retroalimentar de manera constante el proceso de enseñanza y de aprendizaje, además promueve que las y los estudiantes reconozcan sus logros por pequeños que parezcan.

Si tuviera la oportunidad de volver a implementar esta propuesta de intervención didáctica, el primer cambio que realizaría sería planear con mayor amplitud el tiempo de las secuencias

didácticas. La experiencia me mostró que los alumnos necesitan tiempo suficiente no solo para comprender los contenidos históricos, sino también para explorar las plataformas y familiarizarse con cada una de sus funciones. Incluirían más sesiones de práctica con *Google My Maps* antes de iniciar la investigación y representación del hecho histórico.

Si no contara con recursos digitales, optaría por alternativas como la elaboración de murales, maquetas colectivas u otras actividades, que, aunque fuesen manuales, conservaran la finalidad de ubicar los hechos históricos en un contexto geográfico, al mismo tiempo que potenciaran la creatividad, el trabajo colaborativo y la apropiación activa del conocimiento.

Volver a empezar significaría también hacerlo desde una conciencia más clara: que cada dificultad, ya sea técnica, de tiempo o de organización, se convierta en una oportunidad para generar un aprendizaje tanto en los estudiantes como en mí misma como docente. Lo haría con más paciencia, más flexibilidad y mayor apertura para dejar que las y los estudiantes dirijan parte del proceso de enseñanza y de aprendizaje.

La elaboración de mapas digitales mediante la plataforma de *Google My Maps* lejos de ser un fin en sí mismo, fue un medio para promover habilidades transversales: desde la alfabetización digital, habilidades cognitivas, hasta la capacidad de analizar el territorio como un espacio vivido, simbólico e histórico. La utilización de herramientas digitales como *Google My Maps*, demostró que es un recurso que potencia la motivación la curiosidad y la apropiación del conocimiento, permitiendo que los estudiantes se involucren de manera activa y significativa en la exploración de los contenidos históricos.

Esta propuesta de intervención didáctica constituye en un primer paso para fortalecer el pensamiento histórico en los alumnos de educación secundaria y subraya la importancia de diseñar propuestas didácticas que sigan explorando el uso de herramientas digitales en la enseñanza de la Historia, incorporando actividades que promuevan el pensamiento crítico y la apropiación significativa del conocimiento. Y “es que el enseñar no existe sin el aprender, y con esto quiero decir más que lo que diría si dijese que el acto de enseñar exige la existencia de quien enseña y de quien aprende”.²⁰⁶ La frase de Paulo Freire me invita a repensar la práctica docente recordándome que enseñar y aprender son procesos inseparables y mutuamente enriquecedores, saber que enseñar no es imponer saberes, sino acompañar, escuchar y aprender junto con mis estudiantes, construyendo juntos aprendizajes significativos.

²⁰⁶ FREIRE, Paulo, *Cartas a quien pretende enseñar*, p. 45.

BIBLIOGRAFÍA

- ACASO, Maria, *Reduolution, hacer la revolución en la educación*, España, Paidós, 2013.
- ACUÑA MEDINA, Alfonso, “Pensar el barrio para enseñar y aprender historia”, en *Perspectivas. Revista de Historia, Geografía, Arte y Cultura*, Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt, XI:3, 2015, pp. 69-81.
- AGUËRA PEDROSA, Santos, *El pensamiento histórico: Problemas, competencias y modelos de aprendizaje* [en línea], 2014, en <https://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/2809/Trabajo.pdf?sequence=1>
- AGUIRRE AGUILAR, Genaro, “El estudiante y la configuración del aula activa: Itinerario, aprendizajes e investigación”, en *Alteridades. Revista de Educación*, XV:2, 2020, México, pp. 161-173.
- ALBERTÍN CARBÓ, Pilar, “La formación reflexiva como competencia profesional. Condiciones psicosociales para una práctica reflexiva. El diario de campo como herramienta”, en *Revista de Enseñanza Universitaria*, 2007, pp. 7-18.
- ALVAREZ, Amelia, DEL RÍO, Pablo, “Aprendizaje y desarrollo: la teoría de la actividad y la Zona de Desarrollo Próximo”, en COLL, César, PALACIOS, Jesús, MARCHESI, Álvaro (compiladores), *Desarrollo psicológico y educación. II. Psicología de la educación escolar*, Alianza Editorial, 2014, Madrid, pp. 93-119.
- ÁLVAREZ LARRAIN, Alina, K. MCCALL, Michael, LEÓN VILLALOBOS José María, *Mapeo participativo y cartografía social de conocimientos culturales, históricos y arqueológicos: recurso práctico para profesores y estudiantes universitarios*, Morelia, Michoacán, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), 2022.
- ANGULO, Lilian, “El currículo como proyecto de desarrollo humano desde una perspectiva compleja”, en *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 19, 2013, Mérida-Venezuela, pp. 103-119.
- ANJOVICH, Rebeca, CAPPELLETTI, Graciela, *La evaluación como oportunidad*, Argentina, Paidós, 2018.
- ARTEAGA, Belinda y CAMARGO, Siddhartha, “Educación histórica: una propuesta para el desarrollo del pensamiento histórico en el plan de estudios de 2012 para la formación de maestros de Educación Básica”, en *Revista Tempo e Argumento*, VI:13, 2014, pp. 110-114.

- ARRANZ LÓPEZ, Aldo, LÓPEZ ESCOLANO, Carlos, SALINAS SOLÉ, Cecilia, ZÚÑIGA ANTÓN, María, MONTORIO LLOVERÍA, Raquel, y PUEYO CAMPO, Ángel, “El potencial de *Google Earth* aplicado al análisis espacial en Geografía”, en DE MIGUEL GONZÁLEZ, Rafael, DE LÁZARO Y TORRES, María Luisa, MARRÓN GAITE, María Jesús (coordinadores), *Innovación en la enseñanza de la geografía ante los desafíos sociales y territoriales*, Institución, "Fernando el Católico", 2013, pp. 179-194.
- AUSUBEL, David P., *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva pedagógica*, Edición en castellano, Barcelona, Paidós, 2002.
- BALVIN HERRERA, Nelson Fernando, CÁRDENAS CUADROS, John Albert, LÓPEZ ARBOLEDA, Gloria María, VICUÑA DE ROJAS, Jenny, VÁSQUEZ GÓMEZ, Kelly Samadi, PAREDES OVIEDO, Diana Melissa, *Enseñar para el aprendizaje: una relación cimentada en la equivalencia y la horizontalidad*, Medellín, Editorial Universidad Pontificia Bolivariana, 2020.
- BENADIBA, Laura, *Historia oral, relatos y memorias*, Argentina, MAIPUE, 2007).
- BORGHI, Beatrice, “Ecomuseos y mapas de comunidad: un recurso para la enseñanza de la historia y el patrimonio”, en *Estudios Pedagógicos*, XLIII: 4, 2017, pp. 251-275.
- BUSTOS RAGGI, Camina, LLANOS MORALES, Alejandra, VIDAL ARAVENA, Carolina, *Las paredes sí importan: análisis de la apropiación espacial en estudiantes de colegios con distintos niveles de bienestar subjetivo. Un estudio de caso*, Valparaíso, Facultad de Filosofía y Educación de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, 2014.
- BUXÓ, Ramón, “Paisajes culturales y reconstrucción histórica de la vegetación. *Ecosistemas*” [en línea], *Revista científica y técnica de ecología y medio ambiente*, XV:1, 2006, <http://www.revistaecosistemas.net/articulo.asp?Id=408> [20 de julio de 2024], pp.1-6.
- CAMARGO ARTEAGA, Siddharta, VALADEZ MEDINA, Jazmín “¿Para qué me sirve la historia? El fomento de la conciencia histórica en jóvenes de tercer grado de educación secundaria”, en LATAPÍ ESCALANTE, Paulina, BLÁZQUEZ ESPINOSA, José Carlos, CAMARGO ARTEGA Siddharta (compiladores), *Caminos en la enseñanza de la historia*, México Universidad Autónoma de Querétaro, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Universidad Pedagógica Nacional, CONACYT, 2007, pp. 803-817.
- CATALÁ ROMERO, Rebeca, “Explicando el mundo en el que vivimos con mapas: Propuesta de aprendizaje cartográfico”, en *GeoGraphos, Universidad de Valencia*, VII:89, 2016, España, pp. 171-206.

- Coordinación Nacional de Museos y Exposiciones, *Cedulario. Museo casa Morelos*, CONACULTA, Morelia, 2012.
- COORDINACIÓN PARA LA IGUALDAD DE GÉNERO EN LA UNAM, Estudiantes universitarias crean mapa de mujeres reportadas como desaparecidas en Morelia, 2021, en <https://coordinaciongenero.unam.mx/2021/11/estudiantes-universitarias-crean-mapa-de-mujeres-reportadas-como-desaparecidas-en-morelia/>
- CORONA NÚÑEZ, José, *Carácuaro de Morelos*, Morelia, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH), 1991.
- CORNEJO PORTUGAL, Inés, “Paulo Freire: La horizontalidad como desafío de la educación liberadora”, en *Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación*, Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), 151, 2022, pp. 59-72.
- COMES, Pilar, “La enseñanza de la Geografía y la construcción del concepto de espacio”, en BENEJAM, Pilar, PAGÉS, Joan, *Enseñar y aprender ciencias sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria*, Horsori, 1998, Barcelona, pp. 169-188.
- CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE LOS ESTADOS UNIDOS MEXICANOS 1917, de 28 de mayo de 2021 [en línea], *Art. 3º*, 1917, México.
- CUBERO, Rosario, LUQUE, Alfonso, “Desarrollo, educación y educación escolar: la teoría sociocultural del desarrollo y del aprendizaje”, en COLL, César, PALACIOS, Jesús, MARCHESI, Álvaro (compiladores), *Desarrollo psicológico y educación. II. Psicología de la educación escolar*, Alianza Editorial, 2014, Madrid, pp. 137-155.
- DÁVILA MUNGUÍA, Carmen Alicia, “Valladolid de Michoacán. *La ciudad y su arquitectura*” en *Espacios de Encuentro Cultural. Estudios de Caso de Iberoamérica*, Morelia Facultad de Arquitectura, Instituto de Investigaciones Históricas, 2008, pp. 95-120.
- DE LA MONTAÑA CONCHIÑA, Juan Luis, “Paisajes históricos y enseñanza-aprendizaje de la historia. Aspectos conceptuales y una propuesta didáctica: La Serena y Comarca de los Montes (Extremadura) en la edad media”, *Universidad, Escuela y Sociedad (UNES)* ,4, 2018, pp. 102-118.
- DELGADO, Enrique, "El mapa: importante medio de apoyo para la enseñanza de la historia", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15, 2002, pp. 333-334.
- DÍAZ ROSALES, Maria Alejandra, HERNÁNDEZ AVENDAÑO, Juan Luis, *Planear, mediar y evaluar desde el aprendizaje situado* [PDF], Aprendizaje Situado.

- DIRECCIÓN GENERAL DE PLANEACIÓN, PROGRAMACIÓN Y ESTADÍSTICA EDUCATIVA, Sistema educativo nacional, ciclo escolar 2024-2025, 2025, México, en <https://www.planeacion.sep.gob.mx/principalescifras/>
- DOMÍNGUEZ CASTILLO, Jesús, *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*, Barcelona, GRAÓ, 2015.
- DUART, Diana, VAN HAUVERT, Carlos, “*Historia, espacio y sociedad. Reconsideraciones para el trabajo disciplinar*” [PDF].
- FAIRSTEIN, Gabriela, CARRETERO RODRÍGUEZ, Mario, “La teoría de Jean Piaget y la educación. Medio siglo de debates y aplicaciones”, en TRILLA BERNET, Jaume (coordinador), *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*, 4ta. edición, España, GRAÓ, 2007, pp. 177-206.
- FONTANA, Josep, “¿Para qué sirve la historia?” Reforma de la Educación Normal en México”, Belinda ARTEAGA y Siddharta CAMARGO en “Educación histórica: una propuesta para el desarrollo del pensamiento histórico en el plan de estudios de 2012 para la formación de maestros de Educación Básica”, en *Revista Tempo e Argumento*, 13, 2014, pp. 110-140.
- FONOTECA NACIONAL, *Itinerario de José María Morelos y Pavón*, 2009, en https://mexicana.cultura.gob.mx/es/repositorio/detalle?id=_suri:FONOTECA:TransObjeto:5bce73087a8a02074f82fdc1
- FREIRE, Paulo, *Cartas a quien pretende enseñar*, Argentina, Siglo XXI, 2da edición, 2008.
- GALINDO CARRILLO, Ángeles, “Conciencia histórica y formación humana: pensar la historia para la educación”, en *Revista Española de Pedagogía*, LII: 198, 1994, pp. 257-270.
- GALLARDO, Laura, *Mapeo colaborativo del Aprendizaje Social Abierto. Construyendo caminos alternativos*, Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2013, España, <https://hdl.handle.net/20.500.14468/13593>
- GARCÍA BARRAGÁN, Elisa, LÓPEZ OROZCO, Leticia, *José María Morelos en el arte*, México, Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México (INEHRM), 2015.
- GARCÍA GONZÁLEZ, Juan Antonio, “El resurgir de los mapas. La importancia del «dónde» y del pensamiento espacial”, en *Ería. Revista cuatrimestral de geografía* [en línea], XXXVII:2, 2017, <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6192071>

- GARCÍA LÁZARO, Andrés, *Capítulo II. Las campañas militares de José María Morelos. Escuela de la insurgencia mexicana, 1810-1813*. México, pp. 54-85.
- GARCÍA PASCUAL, Francisco, “Métodos y Técnicas en la Geografía”, en PRATS, Joaquín (coordinador) , *GEOGRAFÍA E HISTORIA. Complementos de formación disciplinar*, GRAÓ, Barcelona, 2011, vol. 1, pp. 77-90.
- GIMÉNEZ, Gilberto, “Territorio, cultura e identidades. La región socio-cultural”, en *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*. Época II, V: 9, 1999, pp. 25-57.
- GIMENO SACRISTÁN, José, *El currículum: una reflexión sobre la práctica*, Madrid, Morata, 2007.
- GIMENO SACRISTÁN, José, *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*, Madrid, Morata, 2010.
- GIRALDO RESTREPO, Juan Carlos, “Educación geográfica, riesgos socioambientales y Google Earth”, en *Didáctica, innovación y multimedia*, 34, 2016, pp. 1-19.
- GUERRERO HERNÁNDEZ, Ma. Gabriela, “Moisés Sáenz Garza: la conformación del México moderno”, en *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, II: 1, 2021, pp. 45-60.
- GOOGLE EARTH, “Lleva el mundo a tu clase”, <https://www.google.com/earth/education/>
- GÓMEZ CARRASCO, Cosme Jesús, MIRALLES MARTÍNEZ, Pedro, “Los espejos de Clío. Usos y abusos de la Historia en el ámbito escolar”, en *Revista de historiografía*, 31, 2019, pp. 277-282.
- HALBWACHS, Maurice, “Espacio y memoria colectiva”, en *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, III: 9, 1990, pp. 11-40.
- HERNÁNDEZ CARRETERO, Ana Ma. “El valor del paisaje cultural como estrategia didáctica”, en *Tejuelo*, 9, 2010, pp. 162-178.
- HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto, FERNÁNDEZ COLLADO, Carlos, BAPTISTA LUCIO, María del Pilar, *Metodología de la Investigación*, Distrito Federal, McGRAW-HIL, 6ta. Edición, 2014.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDIOS HISTÓRICOS DE LAS REVOLUCIONES DE MÉXICO (INEHRM), *Bicentenario de los Sentimientos de la Nación y el Congreso de Chilpancingo*, México, 2016, en https://www.inehrm.gob.mx/es/inehrm/Bicentenario_de_los_Sentimientos_de_la_Nacion_y_el_Congreso_de_Chilpancingo
- INEHRM, *Las campañas de Morelos*, México, 2015, en https://inehrm.gob.mx/es/inehrm/Las_Campanas_de_Morelos

- INEHRM, Iconografía de *José María Morelos y Pavón*, México, 2015, en https://inehrm.gob.mx/es/inehrm/Jose_Maria_Morelos_y_Pavon_Iconografia_1765-1815
- INEHRM, *José María Morelos y Pavón*, 2020, en <https://www.youtube.com/watch?v=aw7hWrmvCRY&t=31s>
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA Y GEOGRAFÍA (INEGI), *Censo de Población y Vivienda 2020* de 01 de mayo de 2025, 2025, México, <https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2020/>
- INEGI, *Encuesta Nacional de Seguridad Pública Urbana (ENSU). Principales resultados. Segundo trimestre 2025* [PDF], 2025, México, <https://www.inegi.org.mx/programas/ensu/>
- INEGI, *Encuesta Nacional de Seguridad Pública Urbana (ENSU)* [PDF], México, <https://www.inegi.org.mx/programas/ensu/>
- INEGI, *Resumen del censo general de habitantes de 30 de noviembre de 1921*, México, <https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/1921/#publicaciones>
- JAIMES MEDRANO, Harald Uriel, *La ciudad de Valladolid de Michoacán durante la guerra de Independencia. Impactos económicos y sociales, 1810-1821*, México, Fondo Editorial Estado de México, 2012.
- KOHLBERG, Lawrence y LÓPEZ, Pilar, “Etapas morales y moralización. Un enfoque de desarrollo cognitivo”, en *Revista de Estudios de Educación y Desarrollo: Infancia y Aprendizaje*, X:18, 1982, pp. 33-51.
- KURI PINEDA, Edith, “La construcción social de la memoria en el espacio: una aproximación sociológica”, en *Península*, XII, 2017, pp. 9-30.
- LLANES ARENAS, Lorena, “La enseñanza y la didáctica de la historia”, en Lorena LLANES ARENAS (coordinadora), *Didáctica de la Historia para el siglo XXI*, Palabra de Clío, 2012, México, pp. 7-16.
- LEY GENERAL DE EDUCACIÓN, *Art. 37 de 07 de junio de 2024* [PDF], México, pp. 18-17,
- LOIS, Carla, “El mapa como metáfora o la espacialización del pensamiento”, en *Terra Brasilis* [en línea], 6, 2015, <https://doi.org/10.4000/terrabrasilis.1553>, pp. 1-27.
- López, Daniela, “Reconocimiento a mapa de mujeres desaparecidas”, *Gaceta UNAM* [en línea], Morelia, 2022, en <https://www.gaceta.unam.mx/reconocimiento-a-mapa-de-mujeres-desaparecidas/>

- LÓPEZ FACAL, Ramón, “Enseñar a pensar históricamente: sobre el origen de los nacionalismos”, en *Aula-Historia Social*, 8, 2001, pp. 60-71.
- LUQUE REVUELTO, Ricardo, “El uso de la cartografía y la imagen digital como recurso didáctico en la enseñanza secundaria. Algunas precisiones en torno a Google Earth” en *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, 55, 2011, España, pp. 183-210.
- MAJLUF, Alegría, “Representación de relaciones espaciales en el dibujo espontáneo y en pruebas espaciales piagetianas en niños peruanos de 4 a 7 años 11 meses de clases socioeconómica media y baja”, *Revista Latinoamericana de Psicología*, XXII:2, 1980, pp. 237-252.
- MATEO SAURA, Antonio, SÁNCHEZ GALINDO, Fátima, VALERA BERNAL, Francisco Javier, *La cartografía como experiencia didáctica en Educación Secundaria Obligatoria*, España, Universidad de Murcia, 1996.
- MAPA INTERACTIVO DE MORELIA, *Densidad poblacional en Morelia*, en <https://sigmorelia.gob.mx/?v=bGF0OjE5LjcxNTkxLGxvbjotMTAxLjE5NzI4LHo6MTAsbDpjMTA3fGM3MDU=>
- MOLINA, Silvia, *José María Morelos. Generalísimo y siervo*, México, Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México (INEHRM), 2015.
- MONZÓN DAVILA, Elba Marina, *Alfabetización digital en el aula*, en La Revolución en la Educación [en línea], Galileo Universidad, 2025, <https://biblioteca.galileo.edu/tesario/handle/123456789/960>
- MORÁN OVIEDO, Porfirio, “Hacia una evaluación cualitativa en el aula”, *Reencuentro*, 48, 2007, pp. 9-19.
- MORENO, Maritza, *Sentimientos de la Nación*, Coordinación de Humanidades, Museo de las Constituciones, México, 2017.
- MORENO OLIVOS, Tiburcio, *Evaluación del aprendizaje. Reinventar la evaluación en el aula*, Ciudad de México, Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), 2016.
- MURILLO GARZA, Angélica, MARTÍNEZ PUGA, José, RODRÍGUEZ SÁNCHEZ, José Luis, PÉREZ LÓPEZ, Jesús, y TORRES GRIMALDO, Oscar, “Moisés Sáenz Garza, Transformador de la Realidad Educativa en México”, en *Revista Iberoamericana de Ciencias*, I:30, 2014, pp. 29-44.

- MIRABAL VALDÉS, Ismaray, *Concepción teórico- metodológica para la utilización del mapa como medio de enseñanza de la Historia*, Tesis de doctorado, Universidad de Ciencias Pedagógicas, Villa Clara, 2015.
- ORDORIK, Imanol, RODRÍGUEZ GÓMEZ, Roberto, *Plan de Diez años para desarrollar el Sistema Educativo*. Universidad Autónoma de México, 2022, México, en https://www.planeducativonacional.unam.mx/CAP_07/Text/07_03a.html
- ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD (OMS), *Salud del adolescente*, 2024, en https://www.who.int/es/health-topics/adolescent-health#tab=tab_1
- ORTIZ CERMEÑO, Eva, “Aplicación didáctica de los mapas y la cartografía como instrumentos de formación en el aula”, en *Revista de Ciencias Sociales* [PDF], Universidad de Costa Rica, 167, 2020, Costa Rica, en <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15363782012>
- PAGÈS BLANCH, Joam, “El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía”, en *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 7, 2009, pp. 67-91.
- PARELLADA, Cristian Abraham, “Los mapas históricos como instrumentos para la enseñanza de la Historia”, en *Tempo e Argumento*, XIX: 21, 2017, pp. 312-337.
- PIAGET, Jean, *Inteligencia y afectividad con prólogo de Mario Carretero*, Buenos Aires, Aique, 2015.
- PRADA QUIÑONEZ , Yohana, CASTAÑO VAQUERO, Mayori, PANTOJA SUÁREZ, Paula, “Desarrollo del pensamiento espacial: estudio de caso a partir del manejo de representaciones cartográficas en el aula de la básica primaria”, en *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* ,5, 2019, <https://doi.org/10.17398/2531-0968.05.74>, pp. 74-93.
- RAVAZZOLA, Alejandro Mario, Carlos LANDA, Marcelo VITORES y Daniela Noemi AVIDO, “Territorios virtuales y campos de batalla: El uso de mapas digitales como espacios multimedia de estudio y divulgación”, *Revista de Humanidades Digitales*, VI: 11, 2021, pp. 217-235.
- RINCÓN, Tania, “Aprender con todo el cerebro. Estrategias y modos de pensamiento visual, metafórico y multisensorial” en *TELOS. Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, Universidad Dr. Rafael Bellosó Chacín, X:3, 2008, Venezuela, pp. 465-467.

- ROMERO CASTRO, Olga, “Formación en pensamiento espacial para la enseñanza de la Geografía” en *Aracne. Revista electrónica de recursos en internet sobre Geografía y Ciencias Sociales*, XXIX: 29, 2025, <http://doi.org/10.1344/ara2025.303.49607>, pp. 1-23.
- RÜSEN, Jorn, “El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogénica relativa a la conciencia moral”, en *Propuesta Educativa*, FLASCO, 7, 1992, pp. 27-36.
- SALAZAR SOTELO, Julia, *Narrar y aprender historia*, México, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), 2006.
- SÁNCHEZ QUINTANAR, Andrea, *Reencuentro con la historia. Teoría y praxis de su enseñanza en México*, México, UNAM, 2006.
- SÁNCHEZ-ROSE, Isabelle, VESSURI, Hebe, “Territorio fracturado entre memorias, olvidos y territorialidades ajenas”, en VESSURI, Hebe, BOCCO, Gerardo (coordinadores), *Conocimiento, paisaje, territorio: Procesos de cambio individual y colectivo*, Universidad Nacional de la Patagonia Austral (UNPA), Centro de Investigaciones en Geografía Ambiental (CIGA–UNAM), Centro Nacional Patagónico (CENPAT), Universidad Nacional de Río Negro, 2015, pp. 143-164.
- SANDOVAL FLORES, Etelvina, *La trama de la escuela secundaria: institución, relaciones y saberes*, México, Plaza y Valdés, 2002.
- SANTISTEBAN FERNÁNDEZ, Antoni, “La formación del profesorado para hacer visible lo invisible”, en HERNÁNDEZ CARRETERO, Ana Ma, GARCÍA RUÍZ Carmen Rosa, y DE LA MONTAÑA CONCHIÑA, Juan Luis (editores), *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas*, España, Universidad de Extremadura, 2015, pp. 383-394.
- SERRARLE, Gabriela, “Incrementa en 2024 homicidios contra mujeres en Michoacán”, *El Sol de Morelia* [en Línea], 03 de julio de 2024, Morelia, en <https://www.elsoldemorelia.com.mx/local/incrementa-en-2024-homicidios-contra-mujeres-en-michoacan-12182903.html>
- SECRETARÍA DE BIENESTAR, *Informe Anual Sobre la Situación de Pobreza y Rezago Social 2023*, disponible en <https://www.gob.mx/bienestar/documentos/informe-anual-sobre-la-situacion-de-pobreza-y-rezago-social>

- SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (SEP), *Avance del contenido del Programa sintético de la Fase 6* [PDF], México, 2022.
- SEP, *Plan de Estudios de la educación básica 2022* [PDF], México, 2022.
- SOLANA, Fernando, *Historia de la educación pública en México*, México, Fondo de Cultura Económica, 2001.
- SOTO-MÁRQUEZ, Elizabeth, “Ambientes de aprendizaje y el deseo de aprender, en *Revista RedCA*, V:13, 2022, pp. 33-51.
- TAPIA SOSA, Ermel, *Diseño Curricular. Fundamentos praxiológicos y epistemológicos para el desarrollo del diseño curricular en la educación superior*, Ecuador, Universidad Técnica Luis Vargas Torres de Esmeraldas, 2017.
- TREJO BARAJAS, Deni, “La historiografía regional y sus problemas: una oportunidad para pensar críticamente la investigación y la enseñanza de la historia”, en Adelar, HEINSFELD, SETTI RECKZIEGEL, Ana Luiza, *América de Múltiplas Regiões*, 2016, Universidade De Passo Fund, 2016, pp. 19-44.
- VIDAL MORANTA, Tomeu, POL URRÚTIA, Enric, “La apropiación del espacio: una propuesta teórica para comprender la vinculación entre las personas y los lugares”, en *Anuario de Psicología/The UB Journal of psychology*, XXXVI:3, 2005, Barcelona, pp. 281-297.
- VIGOTSKY, Lev S, *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, COLE, Michael, VERA, John-Steiner, SCRIBNER, Sylvia, SOUBERMAN, Ellen (editores), Barcelona, Crítica, 1978.
- VILA MENDIBURU, Ignasi, “Lev S. Vigotsky: la psicología cultural y la construcción de la persona desde la educación”, en TRILLA BERNET, Jaume (coordinador), *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*, 4ta edición, España, GRAÓ, 2007, pp. 207-228.
- ZAPPETTINI, María Cecilia, “Enseñar Geografía con Google Earth. Una experiencia didáctica en el Nivel Superior”, en LORDA, María Amalia, PRIETO, María Natalia (compiladoras), *Didáctica de la Geografía: debates comprometidos con la actualidad: enseñanza e investigación en la formación docente*, Argentina, Editorial de Universidad Nacional del Sur (Ediuns), 2016, pp. 436-448.
- ZORRILLA, Margarita, “La educación secundaria en México: al filo de su reforma”, en REICE- *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* [PDF], II:1, 2004.

Diario de campo.

DIARIO DE CAMPO, *Conociendo la propuesta didáctica*, entrada del 10 de enero de 2025

DIARIO DE CAMPO, *Los espacios que habito*, entrada del 17 de enero de 2025.

DIARIO DE CAMPO, *El recorrido de mi casa a la escuela y el entorno*, entrada del 21 de febrero de 2025.

DIARIO DE CAMPO, *Mujeres en el territorio*, entrada del 07 de marzo de 2025.

DIARIO DE CAMPO, *Un recorrido por Google Earth*, entrada del 21 de marzo de 2025.

DIARIO DE CAMPO, *Pensamiento, lucha y contexto de la derrota de José María Morelos y Pavón y Mi primer mapa digital*, entrada del 02 de mayo de 2025.

ANEXOS

Diario de campo del docente.

DIARIO DE CAMPO			
Escuela	Esc. Sec. Fed. No. 9 "Ignacio Manuel Altamirano"	Grado Y Grupo	3º A
Fecha	10-Enero-2025	No. Participantes	50 minutos
SECUENCIA DIDÁCTICA			
Título: 1) Conociendo la PID			
Objetivo: Conocer la estructura de la PID, objetivos, Se cumplió? ☒			
Registro de observaciones de la secuencia didáctica			
Situaciones Cotidianas	Situaciones Relevantes	Situaciones Anecdóticas	
*Escribí en el pizarrón las preguntas contempladas en la PID y les pedí que pasaran a escribir su respuesta. Debido a que la mayoría de ellos mostraban desinterés, estaban con flojera por el registro a clases. *Se resolvieron las dudas respecto a la PID. *Del total de alumnos solamente una no quiso participar.	*Acomulamos que yo les proporcionaría el formato para elaborar su bitácora. Cada Sesión les entregaré una impresión y ellos las conservarán para entregarlas al final y así amar la bitácora. *Al final, fue mejor escribir las preguntas en el pizarrón y que ellos pasaran a contestar. General la participación e interés en las 64 alumnos (os).	*¿Qué bueno que ya es Viernes! Dijo Daniel. Él es un chico muy atento y con el mayor desempeño académico. Me genera un poco de estrés, desmotivación y por que él, es el líder del grupo. Uno de los líderes y ni él estaba con ánimo de trabajar. El resto del grupo reafirmó lo que dice Daniel. *La otra chica es Aeris.	
Observaciones			
- La mayoría de los alumnos (as) se encuentran sin ganas de trabajar porque se acostumbraron a las días de vacaciones. - Tomé fotografías de sus respuestas. - A la mayoría no les agrada la asignatura de Historia. - A este grupo le di clases de geografía en 1º grado, la mayoría ha permanecido en el grupo, excepto cinco de ellos.			

DIARIO DE CAMPO			
Escuela	Esc. Sec. Fed. No. 9 "Ignacio Manuel Altamirano"	Grado Y Grupo	3º A
Fecha	07-Febrero-25	No. Participantes	50 minutos
SECUENCIA DIDÁCTICA			
Título: 2) El recorrido de mi casa a la escuela y el entorno			
Objetivo: Los niños relacionarán los lugares por donde pasan, República, escuela, ferri de la memoria. Se cumplió? ☒ 1/2			
Registro de observaciones de la secuencia didáctica			
Situaciones Cotidianas	Situaciones Relevantes	Situaciones Anecdóticas	
* Se les pidió que elaboraran el mapa con los materiales que tuvieron en el momento. Solamente los proporcioné hojas blancas para quien decidiera usarlas. * Se llevaron de tarea terminar el mapa en casa para exponerlo la siguiente clase.	* Los (as) alumnos tenían mucho ánimo de trabajar. En esa clase en específico estaban muy alegres. * Mientras trabajaban estaban recordando experiencia que tuvieron en 1º grado respecto a conflictos, cambios, el trabajo con profesoras.		
Observaciones			
* La clase inició platicando sobre las colonias donde viven y cómo llegaban a la secundaria. La mayoría llega en transporte público y otros los llevan sus familiares. La mayoría viven en Santiago, Prados Verdes, Granjas del Maestro, Solidaridad, El Realito, los lagos, entre otros. Los más lejanos en Villas del Pedregal. * Algunos mencionaron que no les dejan ir solos por la inseguridad y mucho menos pasear solos.			

DIARIO DE CAMPO			
Escuela	Esc. Sec. Fed. No. 9 "Ignacio Manuel Altamirano"	Grado Y Grupo	3º A
Fecha	13-Enero-2025	No. Participantes	50 minutos
SECUENCIA DIDÁCTICA			
Título: 2) Los espacios que habito			
Objetivo: Representar la forma en la que los alumnos perciben los espacios de su entorno. Se cumplió? ☒ 1/2			
Registro de observaciones de la secuencia didáctica			
Situaciones Cotidianas	Situaciones Relevantes	Situaciones Anecdóticas	
* Las ilustraciones visuales atraen su atención y participación. * El tiempo no fue suficiente por lo que la sesión se terminó a la próxima clase. * Se dio la indicación de la elaboración del dibujo y se quedó de tarea. * La exposición de los dibujos inició de manera voluntaria. Algunos estudiantes no exponieron su dibujo pero si lo realizaron.	* Un espacio que mencionaron que les gusta de la escuela es la esquina (Por la calle de Juarez) porque que ninguna actividad educativa va ahí. * Se sienten libres. * Van cuando quieren "salarse" un chicle. * Han ido a llamar por repartos amorosos (principalmente mujeres). * A fumar (ligamentos, puros y algunos hasta marihuana). * Para platicar con sus amigos (as). * Escucharse música. * Por ahí, algunos se han salido y vuelto a la escuela.	* Me sorprendió el lugar que mencionaron porque ya no se había imaginado su existencia. * Fue una conversación muy amena y confiaron en mí para decirme de ese lugar sin temor de que los fuera a delatar.	
Observaciones			
* Los principales espacios que habitan son: 1. El hogar-habitación: para escuchar música, trabajar en sus proyectos, hablar por teléfono, jugar videojuegos, ver T.V. series, novelas y programas favoritos. Algunos mencionan la cocina de su casa para ver el pizarrón cuando están de tarea. 2. La escuela: el patio chico donde juegan fútbol y otros deportes, sechan el cabello, se reúnen con otros, comen en el recreo, van a sus materias. En el salón les gusta estar por la vista del Quinceo y los alrededores que les gusta fotografiar. Es un lugar cómodo y seguro. Algunos prefieren estar en el salón que salir a las canchas por que llena de chicos jugando y no hay muchas, bonitas para sentarse. Algunos les gustan los baños porque están sucios y viejos.			

DIARIO DE CAMPO			
Escuela	Esc. Sec. Fed. No. 9 "Ignacio Manuel Altamirano"	Grado Y Grupo	3º A
Fecha	21-Febrero-2025	No. Participantes	50 minutos
SECUENCIA DIDÁCTICA			
Título: 3) El recorrido de mi casa a la escuela y el entorno			
Objetivo: (Segunda sesión de la secuencia). Se cumplió? ☒			
Registro de observaciones de la secuencia didáctica			
Situaciones Cotidianas	Situaciones Relevantes	Situaciones Anecdóticas	
* Tiempo insuficiente para la exposición de sus mapas. * La exposición de sus mapas fue obligatoria por que habían estado en una plática sobre los E.S. Pero una vez que empezaron a participar la mayoría recordó el ánimo.	* Los lugares más señalados en los mapas son: - Donde se reúnen con amigos. - Punto de reunión para ir de paseo. - Afuera de la escuela para encontrarse y entrar juntos. NOTA: en la exposición de sus dibujos fueron más descriptivos con su explicación.	* Descubrí el lugar cercano a la Secundaria donde van a pelear a la escuela. * Muchos de los alumnos han participado en peleas, algunos tenían que defenderse y otros buscaban la pelea. * Mencionaron un grupo de estudiantes que se pelean para practicar y se comparten videos de las peleas.	
Observaciones			
Algunos espacios que mencionaron en sus dibujos son: * Un abuelo estuvo la punta de ser atropellado. * A uno lo lesionaron mientras iba en su bicicleta y se la dañaron. * Wendy mencionó su experiencia de violencia donde una chica de otro grupo la insulta y ha querido agredirla. Compartió la misma ruta del transporte público y ha optado por buscar otras rutas. * Lugares donde trabajan por la mañana. * Domicilios de seres queridos (abuelos, primos). * Encontraron dinero, un celular y una cartera con dinero. * Lugar donde iniciaron una relación de noviazgo.			

DIARIO DE CAMPO				
Escuela	Esc. Sec. Fed. No. 3 "Ignacio Manuel Altamirano"			
Grado y Grupo	3º G	Tiempo de la Sesión	50 minutos	
Fecha	21 Marzo 2022	No. Participantes	16 de 17	
	04 Abril 2022		15 de 17	
SECUENCIA DIDÁCTICA				
Título	⑤ Un recorrido por Google Earth			
Objetivo	Explorar herramientas digitales. Usar mapas digitales para ubicar lugares. Registrar de observaciones de la secuencia didáctica			Se cumplió? ☒ 1/2
Situaciones Cotidianas	Situaciones Relevantes		Simenciones Anecdóticas	
- Formulé las preguntas planteadas, pero al final se dieron cuenta que confundieron Bing con Earth a la vez. - La clase terminó en la exploración de Volcán Parícutin. Lo retomaremos en la siguiente sesión. - En esta sesión, retomamos la visita al la sesión anterior. - Observamos el video "Buscamos las lunas de donde querían viajar."	- Monitorearon la atención a mostrarnos las funciones principales. - La animación del Google Earth para localizar el Volcán les dio una idea y los guió. Lo exploramos y activamos el Street View para acercarnos a él. - Reproducimos un video sobre el nacimiento del volcán Parícutin y sin duda mostramos mucho interés y participaron mucho en clase. - La curiosidad por topografía de las y los estudiantes fue una constante. - Muchos de los alumnos se acercaron más a la computadora y preguntaron y otros se sentaron en el piso para practicar topografía.		- Me di cuenta que este tipo de herramientas captan demasiado la atención. Algunos la instalamos en su celular. - Como trabajo con este que en primer grado habíamos abordado el tema del Volcán, así, por eso que comencé al Volcán la mayoría lo conocía. - Tal vez compartieron un lugar al que les gustaría viajar. Muchos de ellos están interesados en los volcanes a Cerros del Sur y París. Aunque no conocen mucho de su historia. Si saben su localización y graficaron datos sitios, etc. - Algunos de los presentes ya habían viajado a París. - Algunos de los estudiantes desearon ir a París. - Algunos de los estudiantes desearon ir a París. - Algunos de los estudiantes desearon ir a París.	
- Utilizan Google Maps para ubicar calles, monumentos, temas de transporte, verificar el tráfico, seguir GPS. - Respuestas de la pregunta 3: Sobre cómo llegar a la escuela a casa desde algún punto, ir a un museo, orientarse, de vacaciones, ubicar lugares donde pasó algún hecho, medir distancias de diferentes lugares.	- Utilizaron Google Maps para ubicar calles, monumentos, temas de transporte, verificar el tráfico, seguir GPS. - Respuestas de la pregunta 3: Sobre cómo llegar a la escuela a casa desde algún punto, ir a un museo, orientarse, de vacaciones, ubicar lugares donde pasó algún hecho, medir distancias de diferentes lugares.			Parícutin a través de diversos han viajado hasta el lugar.

DIARIO DE CAMPO			
Escuela	Esc. Sec. Fed. No. 9 "Ignacio Manuel Altamirano"	50 minutos	
Grado y Grupo	3° G.	Tiempo de la Sesión	
Fecha	02 de Mayo 2023	No. Participantes	
		12 de 17	
SECUENCIA DIDACTICA			
Título		Frecuencia de la E. y el plan de campo	
Objetivo		¿Se cumplió? <u>1/2</u>	
Registro de observaciones de la secuencia didáctica			
Situaciones Cotidianas		Situaciones Relevantes	
* Esta sesión se realizó en la semana de clase, después de las vacaciones. * Exploramos la plataforma de Google My Maps como lo habíamos acordado.		* El acuerdo que elegí un contenido histórico y comencé la búsqueda de la inf. no se llevó a cabo por falta de internet, equipo e internet en casa. Salieron de vacaciones, aprovecharon para descansar entre otros motivos.	
		* Se mencionaron intentos de la explicación sobre el uso de My Maps, pero se observó nerviosismo, preocupación en algunos estudiantes. * También mencionaron que parece difícil pero nunca habían usado una plataforma así, era nuevo, parecían, todo un reto.	
Observaciones			
* Algunos alumnos comentaron que estaban en el taller de Ofimática pero el profesor no asiste con regularidad, por ello no han aprendido mucho. * Quienes tienen computadora en casa tienen más habilidad para usar las. * Normalmente usan los equipos para escuchar música, buscar información para las tareas. Wikipedia es la pag. principal de donde obtienen información.			

DIARIO DE CAMPO			
Escuela	Esc. Sec. Fed. No. 9 "Ignacio Manuel Altamirano"		
Grado Y Grupo	3º G	Tiempo de la Sesión	50 minutos
Fecha	06 Junio 2025	No. Participantes	14-17
SECUENCIA DIDÁCTICA			
Título		¿Se cumplió? 1/2	
Objetivo		1/2	
Registro de observaciones de la secuencia didáctica			
Situaciones Cotidianas	Situaciones Relevantes	Situaciones Anecdóticas	
- En esta clase continuamos con la elaboración del mapa. Se han elaborado dudas que van desde cómo guardar una imagen en la computadora, o descargarla. - Algunos alumnos han estado explorando en diversas páginas web información, la leen y van copiando en word la inf. que les ha parecido interesante del tema. También están practicando en la plataforma de My Maps.	- El internet ha estado funcionando de manera intermitente, lo que ha ocasionado dudas por que no se puede avanzar en nada. - Los estudiantes han estado muy participativos y dispuestos a trabajar en la propuesta. - Han dicho hasta algunas cosas cuando se fue el internet.	- Mi papel como docente ya no es ser solo guía debido a que estoy apoyando y orientando constantemente a los(los) alumnos en dudas técnicas, en fallas en los equipos como apagar, prender, etc. - No he podido avanzar en la elaboración del mapa por apoyar a los alumnos. - Hasta esta sesión pude observar que Arturo tiene más dominio de las computadoras que el resto. Él ha estado apoyando a los compañeros que le requieren y al mismo tiempo me ha ayudado a mí. Me preocupa que no pueda avanzar más en su aprendizaje.	
Observaciones			
- La sesión requirió de más tiempo, para trabajar. - Han existido muchas suspensiones de clase, lo cual ha retrasado mucho el avance en el mapa. Algunas suspensiones fueron por el Día de las Madres, del Maestro, y la reunión de CTE. Después de cuatro suspensiones de la sesión de clase por esos motivos, a los alumnos les costó retomar el ritmo, pero aún así han continuado con actividades principales como buscar información, elementos y practicar en la plataforma.			

DIARIO DE CAMPO			
Escuela	Esc. Sec. Fed. No. 9 "Ignacio Manuel Altamirano"		
Grado Y Grupo	3º G	Tiempo de la Sesión	50 minutos
Fecha	13 Junio 2025	No. Participantes	15-17
SECUENCIA DIDÁCTICA			
Título		¿Se cumplió? 1/2	
Objetivo		1/2	
Registro de observaciones de la secuencia didáctica			
Situaciones Cotidianas	Situaciones Relevantes	Situaciones Anecdóticas	
- Hemos tenido fallas de conexión. Algunos computadores al tienen virus pero otros no. Eso está impidiendo avanzar en el mapa y en la búsqueda de la información. - El tiempo de la sesión es muy corto para apoyar a todos. - Aprovechamos unos minutos para hablar de la búsqueda de la información y los alumnos mencionan que así nunca exploran otras fuentes principalmente las primeras dos páginas que aparecen al realizar la búsqueda. Pero aún así han explorado más.	- Mi papel como docente ya no es ser solo guía debido a que estoy apoyando y orientando constantemente a los(los) alumnos en dudas técnicas, en fallas en los equipos como apagar, prender, etc. - No he podido avanzar en la elaboración del mapa por apoyar a los alumnos. - Hasta esta sesión pude observar que Arturo tiene más dominio de las computadoras que el resto. Él ha estado apoyando a los compañeros que le requieren y al mismo tiempo me ha ayudado a mí. Me preocupa que no pueda avanzar más en su aprendizaje.	- Mientras regresaba a la red, estuvimos platicando en un grupo de alumnos del 3º G y mencionan que les ha parecido muy interesante trabajar en este proyecto, pero que se sienten frustrados y ansiosos porque no han podido avanzar. - Mencionaron que han buscado en diferentes páginas de información, antes de copiarla al mapa les gustaría revisar cuál es la adecuada. - El tiempo para volver, dijeron, y quisieran tener al menos dos clases para avanzar.	
Observaciones			
- Los alumnos han mencionado que están avanzando en el uso de la computadora (a quienes se les dificultaba). Comentaron que no es lo mismo usar una tablet a un teléfono. Les gustaría tener más clases en el Aula para aprender más respecto a la computación. Ha sido todo un reto para ellos. - Los he observado muy concentrados en su búsqueda y su disposición para trabajar ha mejorado mucho. Incluso llegan antes y al mismo tiempo que yo a). Aquí, situación que antes no era común.			

DIARIO DE CAMPO			
Escuela	Esc. Sec. Fed. No. 9 "Ignacio Manuel Altamirano"		
Grado Y Grupo	3º G	Tiempo de la Sesión	50 minutos
Fecha	13 Junio 2025	No. Participantes	16 de 19
SECUENCIA DIDÁCTICA			
Título		¿Se cumplió? 1/2	
Objetivo		1/2	
Registro de observaciones de la secuencia didáctica			
Situaciones Cotidianas	Situaciones Relevantes	Situaciones Anecdóticas	
Los estudiantes han estado practicando en la elaboración del mapa se está trabajando en parejas se turnan para practicar en la plataforma y la otra persona busca información, pero siempre se consultan mutuamente para aprobar ya sea desde la selección de la información o de la imagen.	- Comentarios de los alumnos: - Saber investigar les ayudará en la preparación para las actividades y los profesores serán más exigentes y al menos ya sabrán cómo buscar la información.	- Al inicio de la clase les comenté que ya no habría más clases para trabajar en la PID, les agradecí con mucha tristeza de saber que esto era el fin de las sesiones pero también de mi tiempo junto a ellos a quienes les he tenido más cariño aún. - Ella se conmovió y dijeron que harían lo que podían en el día de hoy.	
Observaciones			
La relación con los y las estudiantes se ha fortalecido, hemos sido más cercanos, hay más confianza mutua. Sin duda la comunicación ha mejorado. Hay la práctica pero también uno de ellos que está aprendiendo, teniendo estos, ansiedad, preocupación porque este proyecto no va a terminar como lo había planeado. Es una mezcla de satisfacción por lo que los alumnos están logrando, pero tristeza porque no podrán verlo culminado por la falta de tiempo y las fallas técnicas.			

DIARIO DE CAMPO			
Escuela	Esc. Sec. Fed. No. 9 "Ignacio Manuel Altamirano"		
Grado Y Grupo	3º G	Tiempo de la Sesión	50 minutos
Fecha	20 de Junio 2025	No. Participantes	16 de 19
SECUENCIA DIDÁCTICA			
Título		¿Se cumplió? X	
Objetivo		X	
Registro de observaciones de la secuencia didáctica			
Situaciones Cotidianas	Situaciones Relevantes	Situaciones Anecdóticas	
- Al inicio de la clase les comenté que ya no habría más clases para trabajar en la PID, les agradecí con mucha tristeza de saber que esto era el fin de las sesiones pero también de mi tiempo junto a ellos a quienes les he tenido más cariño aún. - Ella se conmovió y dijeron que harían lo que podían en el día de hoy.	Hay en la última sesión de clase, la próxima semana iniciaré clases de regularización y los estudiantes ya no vendrán.	- Al recordar que era la última clase nos despedimos los alumnos y yo. Fue muy emotivo el darnos un abrazo. - Varios chicos recordaron que les había gustado trabajar y que ojalá tuvieran la oportunidad de terminar. "Hemos aprendido mucho" dijo Alexis, y menciona lo que aprendió en este proyecto.	
Observaciones			
- Aunque los(los) alumnos no terminaron el mapa, aún así, en esta última clase siguieron realizando actividades de búsqueda de información, intentaron practicar en el mapa aún mientras la conexión a internet era lenta. - Se notaron tristes y la atmósfera del aula cuando mencioné que sería la última clase, porque a partir de ahí se notaron con desánimo.			

Algunas de las bitácoras de las y los estudiantes.

BITÁCORA DEL ESTUDIANTE			
Escuela	Esc. Sec. Fed. No. 9 "Ignacio Manuel Altamirano"	Grado y Grupo	3ºG
Nombre del o la estudiante	Mónica	Fecha	11/06/23
Título del mapa			
Mis observaciones ¿Qué actividades realicé?			
un mapa virtual			
¿Qué aprendí hoy?			
aprendí a como poder hacer un mapa virtual, como colocar imágenes y textos.			
¿Qué emoción estoy sintiendo? ¿Por qué? (Ejemplo de algunas emociones: optimista, interesado, inspirado, satisfecho, confundido, sorprendido, agobiado, inseguro, frustrado, entre otras emociones).			
feliz, por que aprendí una cosa nueva.			
Ideas para mejorar/avanzar en mi proyecto			
aprender mas cosas para hacerlo mucho mejor.			
Dificultades y obstáculos a los que te enfrentaste al momento de realizar la actividad			
colocar imágenes, textos, mapas y otros cosas mas.			
Incidentes de la clase			
ninguna			
Reflexiones personales			
si me sirvo, me gusta, queda mas tiempo para hacerlo mejor.			

BITÁCORA DEL ESTUDIANTE			
Escuela	Esc. Sec. Fed. No. 9 "Ignacio Manuel Altamirano"	Grado y Grupo	3ºG
Nombre del o la estudiante	Pamela	Fecha	21-05-2023
Título del mapa			
Mis observaciones ¿Qué actividades realicé?			
comentamos y recordamos un mapa sobre un tema bastante interesante, la muestra nos dio la libertad de elegir un tema de historia y crear un mapa en Google my maps			
¿Qué aprendí hoy?			
Como crear mapas y me adapte en el tema de la revolución francesa			
¿Qué emoción estoy sintiendo? ¿Por qué? (Ejemplo de algunas emociones: optimista, interesado, inspirado, satisfecho, confundido, sorprendido, agobiado, inseguro, frustrado, entre otras emociones).			
muy intrigada en como va a desarrollar mi mapa, quiero ver que tanta imaginación tengo, es muy emocionante.			
Dificultades y obstáculos a los que te enfrentaste al momento de realizar la actividad			
los mapas en algo no entendí (la computadora) la muestra nos explicaba como hacerlo			

BITÁCORA DEL ESTUDIANTE			
Escuela	Esc. Sec. Fed. No. 9 "Ignacio Manuel Altamirano"	Grado y Grupo	3ºG
Nombre del o la estudiante	Mica Danalia	Fecha	
Título del mapa			
Mis observaciones ¿Qué actividades realicé?			
Hice un mapa virtual sobre donde se ubicaron los primeros Olmecas.			
¿Qué aprendí hoy?			
A como hacer un mapa, donde ubicar y saber cuando fueron los inicios de los Olmecas.			
¿Qué emoción estoy sintiendo? ¿Por qué? (Ejemplo de algunas emociones: optimista, interesado, inspirado, satisfecho, confundido, sorprendido, agobiado, inseguro, frustrado, entre otras emociones).			
optimismo, interesado, inspirado y seguro.			
Ideas para mejorar/avanzar en mi proyecto			
aprender mas en la computadora de la escuela y como utilizarla.			
Dificultades y obstáculos a los que te enfrentaste al momento de realizar la actividad			
que el internet fallaba mucho y se oia de las aplicación.			
Incidentes de la clase			
fallas del internet			
Reflexiones personales			
El realmente poner atención a la clase y aprender.			

BITÁCORA DEL ESTUDIANTE			
Escuela	Esc. Sec. Fed. No. 9 "Ignacio Manuel Altamirano"	Grado y Grupo	3ºG
Nombre del o la estudiante	Aeris	Fecha	
Título del mapa			
Mis observaciones ¿Qué actividades realicé?			
Un Mapa del mundo hecho en mi casa sobre la cultura francesa			
¿Qué aprendí hoy?			
que la cultura francesa es muy extensa como la musica o la gastronomía, Arte, historia			
¿Qué emoción estoy sintiendo? ¿Por qué? (Ejemplo de algunas emociones: optimista, interesado, inspirado, satisfecho, confundido, sorprendido, agobiado, inseguro, frustrado, entre otras emociones).			
felicidad por que esto nose si sera para las damas y que aprendan			
Ideas para mejorar/avanzar en mi proyecto			
poner mas cosas para que los damas sepan como es Francia y no solo su famosa Torre Eiffel			
Dificultades y obstáculos a los que te enfrentaste al momento de realizar la actividad			
que siempre no haga internet			
Incidentes de la clase			
que no haga casi siempre internet			
Reflexiones personales			
Mm no tengo			

BITÁCORA DEL ESTUDIANTE			
Escuela	Esc. Sec. Fed. No. 9 "Ignacio Manuel Altamirano"		
Nombre del o la estudiante	Jose Antonio		Grado y Grupo
Nombre de la secuencia didáctica			Fecha
Mis observaciones ¿Qué actividades realicé?			
Se de cual era mi lugar seguro y de que con quien era mi persona del lugar seguro y que dibujamos también			
¿Qué aprendí hoy?			
aprendí de ver mi lugar seguro y que era mi ex periencia y también de ver que por te como me gusta para estar tranquilo			
¿Qué emoción estoy sintiendo? ¿Por qué? (Ejemplo de algunas emociones: optimista, interesado, inspirado, satisfecho, confundido, sorprendido, agobiado, inseguro, frustrado, entre otras emociones).			
me siento ins pirado y soy preñado por lo que estar loyando			
Dificultades y obstáculos a los que te enfrentaste al momento de realizar la actividad			
de identificar un solo lugar por que me gustan muchos lugares para sentirme seguro			

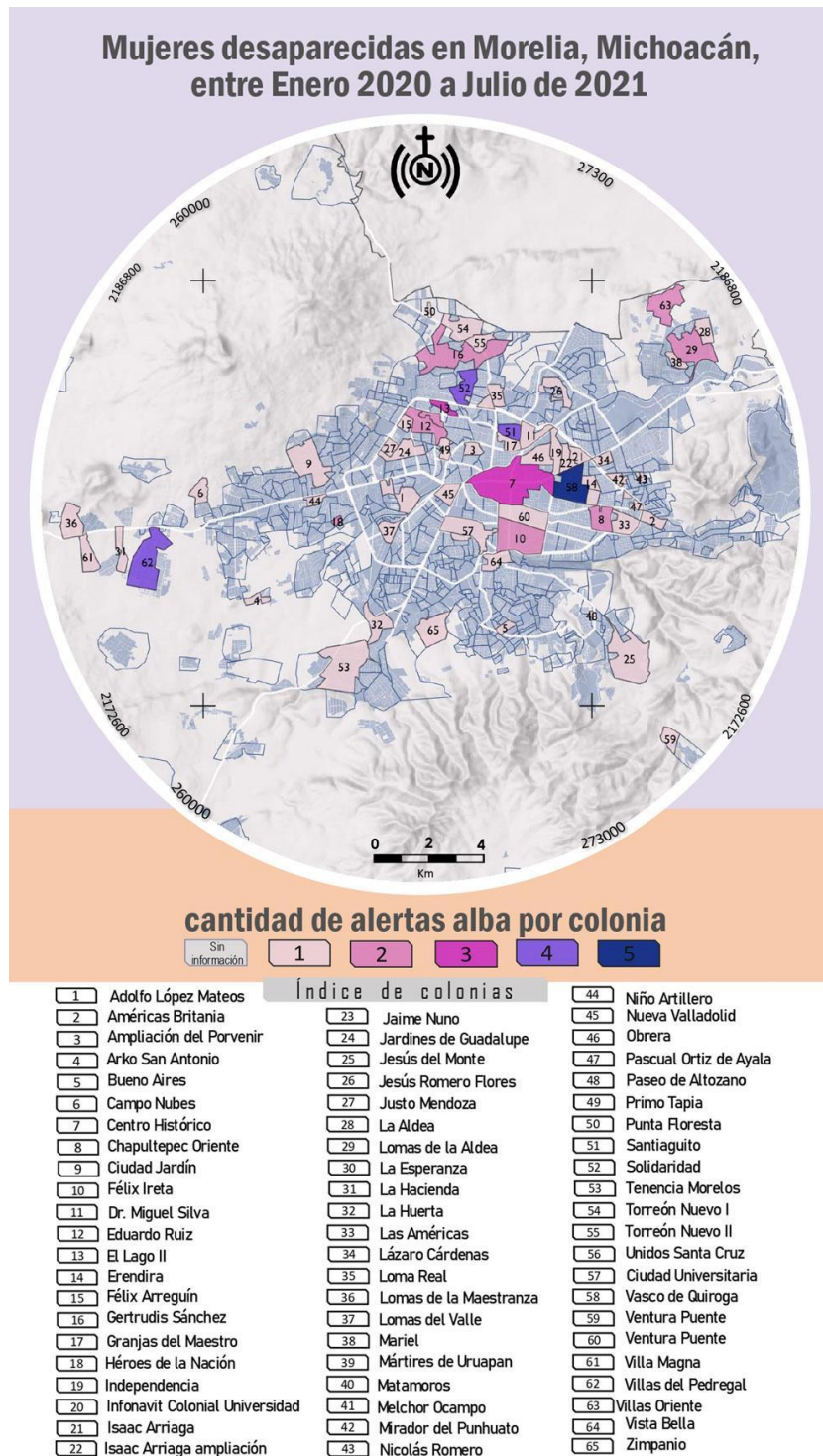
BITÁCORA DEL ESTUDIANTE			
Escuela	Esc. Sec. Fed. No. 9 "Ignacio Manuel Altamirano"		
Nombre del o la estudiante	Himela		Grado y Grupo
Nombre de la secuencia didáctica			Fecha
Mis observaciones ¿Qué actividades realicé?			
Estoy por terminar mi mapa de la revolución francesa, es muy divertido hacer estos mapas muy entretenidos			
¿Qué aprendí hoy?			
Aprendí a como colocar ubicaciones en My maps y a explorar el mundo por medio de la tecnología.			
¿Qué emoción estoy sintiendo? ¿Por qué? (Ejemplo de algunas emociones: optimista, interesado, inspirado, satisfecho, confundido, sorprendido, agobiado, inseguro, frustrado, entre otras emociones).			
Fue muy emocionante esta clase, siempre me en- trigo mucho en el mapa, me parece una actividad muy padre			
Ideas para mejorar/avanzar en mi proyecto			
Pues ya casi salimos, pero me hubiese gustado termi- nar mi mapa al 100%, pero fue un gusto trabajar en estos proyectos			
Dificultades y obstáculos a los que te enfrentaste al momento de realizar la actividad			
La maestra siempre nos ayudaba si algo se nos atrabaja nunca tuve ninguna dificultad.			
Incidentes de la clase			
Ninguno, afortunadamente			
Reflexiones personales			
Espero te vaya muy bien maestra, siempre fue muy buena maestra, estas actividades las deberian dejar todos los maestros, gracias por cada enseñanza Mucho éxito ☺			

BITÁCORA DEL ESTUDIANTE			
Escuela	Esc. Sec. Fed. No. 9 "Ignacio Manuel Altamirano"		
Nombre del o la estudiante	Yazmin Rodriguez		Grado y Grupo
Nombre de la secuencia didáctica			Fecha
Mis observaciones ¿Qué actividades realicé?			
Un dibujo sobre un lugar en el espacio en donde yo me siento segura, también respondimos unas preguntas sobre ese lugar al que tanto nos gusta.			
¿Qué aprendí hoy?			
Aprendí que un lugar que para otras personas es mas simple, para nosotros tiene un aprecio, o un valor personal, y que en nuestro alrededor, los lugares cada quien los ve de manera distinta			
¿Qué emoción estoy sintiendo? ¿Por qué? (Ejemplo de algunas emociones: optimista, interesado, inspirado, satisfecho, confundido, sorprendido, agobiado, inseguro, frustrado, entre otras emociones).			
Muy interesada, pues son temas que casi ningún profesor toca me parece muy optimista esta tipo de actividad			
Dificultades y obstáculos a los que te enfrentaste al momento de realizar la actividad			
Solamente recordar que había en mi lugar seguro. Lo demás fue algo muy sencillo y muy interesante.			

BITÁCORA DEL ESTUDIANTE			
Escuela	Esc. Sec. Fed. No. 9 "Ignacio Manuel Altamirano"		
Nombre del o la estudiante	Aris		Grado y Grupo
Nombre de la secuencia didáctica			Fecha
Mis observaciones ¿Qué actividades realicé?			
realice preguntas y dibujo sobre los espacios que habito y como se hacen sentir esos espacios especiales para mi			
¿Qué aprendí hoy?			
Aprendí sobre mis espacios que habito y que me hace sentir o saber el significado de por que me gusta es espacio al que frecuentemente estar emociones que me hacen sentir para mi			
¿Qué emoción estoy sintiendo? ¿Por qué? (Ejemplo de algunas emociones: optimista, interesado, inspirado, satisfecho, confundido, sorprendido, agobiado, inseguro, frustrado, entre otras emociones).			
Estoy sintiendo calma ya que al lugar que voy me genera calma ya que es un lugar tranquilo			
Dificultades y obstáculos a los que te enfrentaste al momento de realizar la actividad			
Ningun obstaculo me genero al hacer la actividad solo calma e inspiracion			

Mapa utilizado en la secuencia didáctica Mujeres en el territorio.

Fuente: López, Daniela, “Reconocimiento a mapa de mujeres desaparecidas”, Gaceta UNAM [en línea], Morelia, 2022, en <https://www.gaceta.unam.mx/reconocimiento-a-mapa-de-mujeres-desaparecidas/>



Paulina Reyes Pineda

LA HISTORIA EN EL MAPA UNA PROPUESTA DIDÁCTICA PARA ENSEÑAR HISTORIA EN LA ESCUELA SECUNDARIA.pdf

 Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo

Detalles del documento

Identificador de la entrega

trn:oid::3117:530181218

Fecha de entrega

19 nov 2025, 1:58 p.m. GMT-6

Fecha de descarga

19 nov 2025, 2:12 p.m. GMT-6

Nombre del archivo

LA HISTORIA EN EL MAPA UNA PROPUESTA DIDÁCTICA PARA ENSEÑAR HISTORIA EN LA ESCUELApdf

Tamaño del archivo

4.9 MB

145 páginas

53.201 palabras

297.825 caracteres

9% Similitud general

El total combinado de todas las coincidencias, incluidas las fuentes superpuestas, para ca...

Filtrado desde el informe

- Texto citado
- Texto mencionado
- Coincidencias menores (menos de 10 palabras)

Fuentes principales

- 9%  Fuentes de Internet
- 3%  Publicaciones
- 0%  Trabajos entregados (trabajos del estudiante)

Marcas de integridad

N.º de alertas de integridad para revisión

No se han detectado manipulaciones de texto sospechosas.

Los algoritmos de nuestro sistema analizan un documento en profundidad para buscar inconsistencias que permitirían distinguirlo de una entrega normal. Si advertimos algo extraño, lo marcamos como una alerta para que pueda revisarlo.

Una marca de alerta no es necesariamente un indicador de problemas. Sin embargo, recomendamos que preste atención y la revise.

Formato de Declaración de Originalidad y Uso de Inteligencia Artificial

Coordinación General de Estudios de Posgrado
Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo



A quien corresponda,

Por este medio, quien abajo firma, bajo protesta de decir verdad, declara lo siguiente:

- Que presenta para revisión de originalidad el manuscrito cuyos detalles se especifican abajo.
- Que todas las fuentes consultadas para la elaboración del manuscrito están debidamente identificadas dentro del cuerpo del texto, e incluidas en la lista de referencias.
- Que, en caso de haber usado un sistema de inteligencia artificial, en cualquier etapa del desarrollo de su trabajo, lo ha especificado en la tabla que se encuentra en este documento.
- Que conoce la normativa de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, en particular los Incisos IX y XII del artículo 85, y los artículos 88 y 101 del Estatuto Universitario de la UMSNH, además del transitorio tercero del Reglamento General para los Estudios de Posgrado de la UMSNH.

Datos del manuscrito que se presenta a revisión		
Programa educativo	Maestría en Enseñanza de la Historia	
Título del trabajo	LA HISTORIA EN EL MAPA: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA PARA ENSEÑAR HISTORIA EN LA ESCUELA SECUNDARIA	
	Nombre	Correo electrónico
Autor/es	Paulina Reyes Pineda	2348354f@umich.mx
Director	Malinalli Hernández Rivera	malinalli.rivera@umich.mx
Codirector		
Coordinador del programa	Ángel Rafael Almarza Villalobos	mae.ensenanza.historia@umich.mx

Uso de Inteligencia Artificial		
Rubro	Uso (sí/no)	Descripción
Asistencia en la redacción		

Formato de Declaración de Originalidad y Uso de Inteligencia Artificial

Coordinación General de Estudios de Posgrado
Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo



Uso de Inteligencia Artificial		
Rubro	Uso (sí/no)	Descripción
Traducción al español		
Traducción a otra lengua	Si	Se utilizó para corroborar la traducción previa del resumen del Español al Inglés.
Revisión y corrección de estilo		
Análisis de datos		
Búsqueda y organización de información		
Formateo de las referencias bibliográficas		
Generación de contenido multimedia		
Otro		

Datos del solicitante	
Nombre y firma	Paulina Reyes Pineda
Lugar y fecha	Morelia, Michoacán. 18 de noviembre de 2025.