



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

TITULO: Estrategias de intervención lúdica enfocadas en fortalecer la comprensión lectora en la enseñanza de la historia con alumnos de secundaria

AUTOR: Israel Hidai García Castillo

FECHA: 07/15/2025

PALABRAS CLAVE: Comprensión lectora, Enseñanza de la historia, Estrategias lúdicas, Intervención educativa, Práctica docente.

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

BENEMÉRITA Y CENTENARIA
ESCUELA NORMAL DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ

GENERACIÓN

2021



2025

**“ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN LÚDICA ENFOCADAS EN FORTALECER
LA COMPRENSIÓN LECTORA EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA CON
ALUMNOS DE SECUNDARIA”**

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

PRESENTA:

ISRAEL HIDAI GARCÍA CASTILLO

ASESOR:

DR. OSCAR HORACIO ROMO ZAPATA

SAN LUIS POTOSÍ, S.L.P.

JULIO DEL 2025



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

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

**A quien corresponda.
PRESENTE. –**

Por medio del presente escrito Israel Hidai García Castillo
autorizo a la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí, (BECENE) la
utilización de la obra Titulada:

**ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN LÚDICA ENFOCADAS EN FORTALECER LA COMPRENSIÓN
LECTORA EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA CON ALUMNOS DE SECUNDARIA**

en la modalidad de: Informe de prácticas profesionales para obtener el
Título en Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Historia en Educación Secundaria
en la generación 2021-2025 para su divulgación, y preservación en cualquier medio, incluido el
electrónico y como parte del Repositorio Institucional de Acceso Abierto de la BECENE con fines
educativos y Académicos, así como la difusión entre sus usuarios, profesores, estudiantes o terceras
personas, sin que pueda percibir ninguna retribución económica.

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

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

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

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

En la Ciudad de San Luis Potosí. S.L.P. a los 11 días del mes de Julio de 2025.

ATENTAMENTE.

Israel Hidai

Israel Hidai García Castillo

Nombre y Firma

AUTOR DUEÑO DE LOS DERECHOS PATRIMONIALES

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

Los que suscriben, tienen a bien

DICTAMINAR

que el(la) alumno(a): C. GARCIA CASTILLO ISRAEL HIDAI
De la Generación: 2021 - 2025

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

Titulado:

ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN LÚDICA ENFOCADAS EN FORTALECER LA COMPRENSIÓN LECTORA EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA CON ALUMNOS DE SECUNDARIA

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

ATENTAMENTE COMISIÓN DE TITULACIÓN

DIRECTORA ACADÉMICA

MTA. MARCELA DE LA CONCEPCION MIRELES
MEDINA



DIRECTORA DE SERVICIOS ADMINISTRATIVOS

DRA. ELIDA GODINA BELMARES

RESPONSABLE DE TITULACIÓN

MTRO. GERARDO JAVIER GUEL CABRERA

ASESOR DEL DOCUMENTO RECEPCIONAL

MTRO. OSCAR HORACIO ROMO ZAPATA



ÍNDICE

1.INTRODUCCIÓN	3
2.PLAN DE ACCIÓN	8
2.1 Contexto	8
2.2 Descripción y focalización del problema.	11
2.3 Propósitos del plan de acción	13
2.4 Revisión teórica	14
2.5 Acciones y estrategias que se definieron como alternativas de solución.....	16
2.6 Prácticas de interacción en el aula	18
2.7 Referentes teóricos y metodológicos.....	19
2.8 Resultados más relevantes (fase diagnóstica).....	20
3.DESARROLLO, REFLEXIÓN Y EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA DE MEJORA	24
3.1 Ciclo de Smith	24
3.1 Primera intervención docente.....	26
3.2 Segunda Intervención Profesional: “¿Quién soy?”	46
4. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	62
5. REFERENCIAS	65
6.ANEXOS	70

1.INTRODUCCIÓN

Este documento recepcional se presenta bajo la modalidad de informe de prácticas profesionales, con un enfoque analítico y reflexivo centrado en las experiencias acumuladas durante el último año de intervención docente en la Escuela Secundaria Técnica N.º 14, ubicada al noroeste de la ciudad de San Luis Potosí capital, en la calle Republica de Honduras S/N en la colonia Satélite (Anexo1); con clave del centro de trabajo 24DST0014V. Esta institución, con una historia de casi cinco décadas de servicio, opera en ambos turnos (matutino y vespertino) y cuenta con una matrícula aproximada de 300 estudiantes. Su infraestructura combina espacios funcionales como talleres, biblioteca, auditorio y aulas con cañones con algunas limitaciones materiales, entre ellas deficiencias en la red eléctrica. Estos elementos condicionan, aunque no impiden, el desarrollo de propuestas pedagógicas innovadoras.

El presente informe se centró en el grupo de segundo grado “C”, conformado por 21 estudiantes (12 mujeres y 9 hombres) cuyas edades oscilan entre los 13 y 14 años. La elección de este grupo responde a una combinación de disposición positiva para el trabajo colaborativo y la necesidad detectada de fortalecer procesos de comprensión lectora, particularmente en la asignatura de Historia.

Mi trabajo no solo refleja un diseño metódico de cómo fue mi enseñanza a lo largo del año escolar 2024-2025, sino que también es una mirada cercana e introspectiva de cómo abordé una de las muchas preguntas que considero vitales para el aprendizaje de mis estudiantes: la falta de comprensión lectora y su impacto en materias como Historia, donde leer textos equivale inherentemente a cómo podemos entender nuestro pasado. A medida que avanzaba en el desarrollo de mi trabajo, comencé a darme cuenta de que las dificultades de mis estudiantes no eran simplemente producto de no trabajar o no preocuparse. Había algo más profundo:

muchos no sabían cómo leer, cómo organizar la información que encontraban, cómo formar una percepción clara de lo que leían. A lo cual respondí que no podía limitarme a enseñar solo el contenido del pasado: necesitaba tratar el problema desde lo general a lo particular de una manera inspiradora. Aquí es donde surgió la idea de usar juegos como una herramienta pedagógica seria.

Por consiguiente me planteé el siguiente objetivo:

Objetivo general: Diseñar y aplicar estrategias de intervención lúdica que contribuyan a la mejora de la comprensión lectora en la materia de historia en alumnos de secundaria.

Objetivos específicos:

- Identificar los problemas de comprensión lectora que afectan directa o indirectamente en su desempeño general en el desarrollo de las materias de secundaria.
- Implementar actividades lúdicas que pongan a prueba su capacidad de retención, memorización o motivación en la clase de Historia y evaluar su efectividad.
- Analizar los resultados obtenidos en el desarrollo de la comprensión lectora y dar un seguimiento que permita responder si es que las actividades resultaron favorables o no para el alumnado.

Mis competencias a desarrollar como docente basadas en el plan de estudios (2018) de la licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Historia en educación secundaria son:

Competencias genéricas

Son aquellas que todos los docentes de cualquier materia necesitan adquirir. Son habilidades genéricas que apoyan un desempeño ético, reflexivo y dedicado en la educación. Estas incluyen, por ejemplo, la capacidad de comunicarse eficazmente en una variedad de contextos, pensar de manera crítica y creativa, demostrar una capacidad para tomar decisiones informadas, trabajar eficazmente en equipos y comportarse con responsabilidad social y profesional en contextos sociales y éticos variados y cambiantes. Estas capacidades, nos permiten como futuros docentes aprender a enfrentar diferentes situaciones, posibilitando que puedan ser formadores de ciudadanos autónomos y se basen en procesos. Las seleccionadas en este trabajo fueron:

- Aplica sus habilidades lingüísticas y comunicativas en diversos contextos
- Soluciona problemas y toma decisiones utilizando su pensamiento crítico y creativo.

Competencias disciplinares

Las competencias disciplinares están sujetas al dominio específico del conocimiento que el profesor debe enseñar, en este caso, Historia. Implican la capacidad de elegir, organizar y enmarcar el conocimiento histórico para hacerlo utilizable en el aula.

Un profesor lleno de habilidades disciplinarias puede ser aquel que conoce el conocimiento de la enfermedad, pero también quien puede enseñar la perspectiva histórica como base para habilitar el pensamiento crítico, estimular la conciencia histórica y tener comprensión del presente a través del análisis del pasado para el estudiante. En este caso, utilicé las siguientes:

Implementa situaciones de aprendizaje para desarrollar el pensamiento histórico y la conciencia histórica.

- Aplica estrategias didácticas para promover el desarrollo de competencias históricas.
- Analiza críticamente su papel como sujeto histórico.

Competencias profesionales

Las competencias profesionales reúnen conocimientos sobre pedagogía, didáctica, ética y reflexión, necesarios para el diseño, implementación y evaluación de la enseñanza y el aprendizaje. Estas competencias permiten al docente realizar intervenciones intencionadas en clase, adaptar los métodos de enseñanza a las características del grupo, evaluar el progreso de los estudiantes, gestionar el grupo de manera inclusiva, y reflexionar sobre la práctica docente para mejorarla continuamente. En mi caso como profesor de historia, estas habilidades también incluyen la capacidad de convertir nuestro conocimiento sobre la historia en experiencias formativas que respondan a los objetivos educativos y sociales de la escuela secundaria, desde una concepción crítica y comprometida con la educación integral del estudiante. Se consideraron las siguientes:

Evalúa los procesos de enseñanza y aprendizaje desde un enfoque formativo para analizar su práctica profesional.

- Diseña y utiliza diferentes instrumentos, estrategias y recursos para evaluar los aprendizajes y desempeños de los estudiantes considerando el tipo de saberes de la historia.
- Reflexiona sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, y los resultados de la evaluación, para hacer propuestas que mejoren su propia práctica.

Este informe está estructurado en partes diseñadas no solo para cumplir con las pautas académicas, sino también para reflejar la trayectoria pedagógica que seguí como docente en formación: desde el diagnóstico inicial, donde pude percibir claramente las limitaciones lectoras de mi grupo, hasta las etapas de intervención, donde busqué convertir esas limitaciones en oportunidades de aprendizaje con estrategias lúdicas e intencionales.

Pero como todas las buenas piezas de aprendizaje, no estuvieron exentas de contratiempos, modificaciones y algunas sorpresas. A veces los resultados no fueron tan exitosos como anticipé, simplemente porque la motivación no es

suficiente o porque reconsideraría el ritmo de trabajo debido a razones contextuales, como ausencias, horarios escolares más cortos o heterogeneidad del grupo.

Pero también hubo éxitos, y esos me recordaban que el esfuerzo valía la pena: estudiantes que hacían más preguntas, que se apropiaban de la actividad, que se reían mientras aprendían, que, lenta pero seguramente, ganaban más confianza para leer y hablar en voz alta. Destaco también el apoyo y acompañamiento de mi docente titular, cuya colaboración me fue fundamental para la estructuración de cada proceso, proporcionándome la retroalimentación de mis actividades y ayudándome en la búsqueda de los espacios en los que yo pudiera seguir desarrollando mi investigación. La evidencia de esto se refleja en los productos desarrollados por los alumnos, en las entrevistas realizadas al final de las actividades llevadas a cabo y en la comparación entre su conocimiento inicial y final.

Aparte de las actividades concretas, relacioné a los autores pedagógicos clásicos de enfoques para enseñar a leer con opciones metodológicas actuales que incluyen juegos como herramienta cognitiva. Por supuesto, no fue fácil escribir teoría y práctica, pero todas las elecciones respondieron a un proceso de reflexión que, sé, me llevó a aprender y crecer como futuro educador.

Cierro con una serie de reflexiones finales y recomendaciones, entendidas no como recetas definitivas, sino como algunos puntos de partida para aquellos de ustedes, como yo, que creen que la Historia no solo se enseña mediante fechas o listas de personajes, sino más bien mediante preguntas, mediante curiosidad, mediante juego, mediante lectura crítica. Si esta pieza puede comunicar una fracción de ese viaje, habrá cumplido su cometido.

2.PLAN DE ACCIÓN

2.1 Contexto histórico

La Escuela Secundaria Técnica No. 14, institución donde se desarrolla la presente intervención educativa, tiene sus antecedentes de nombre en la Escuela Técnica Industrial (ETI) No. 252, fundada el 23 de septiembre de 1974 bajo la dirección del Ing. Edmundo Herrera Uribe. Durante sus primeros meses de operación, la institución funcionó en las instalaciones de la ETI No. 57 con una matrícula inicial de 426 alumnos, mientras se gestionaba la construcción de su edificio propio en un terreno donado por el H. Ayuntamiento de San Luis Potosí en la colonia Satélite.

Las condiciones iniciales de operación presentaron significativos desafíos logísticos y estructurales. Durante la construcción del plantel, concluida en septiembre de 1975, la comunidad educativa enfrentó adversidades climáticas como tolvaneiras en época seca, inundaciones durante las lluvias y temperaturas extremas, condiciones que persistieron durante los primeros años de operación.

El desarrollo institucional de la Escuela Secundaria Técnica No.14 puede caracterizarse por tres etapas fundamentales: la fase fundacional (1974-1976), el período de consolidación (1976-1979) y la etapa de expansión (1979-1999). Durante la dirección del Prof. Aristóteles Medellín Herbert (1979-1994), la institución alcanzó su máxima capacidad operativa con 18 grupos por turno, implementando además programas de extensión educativa que incluían talleres técnicos para adultos y actividades artístico-culturales abiertas a la comunidad.

Desde una perspectiva educativa, la escuela se ha mantenido fiel a su vocación de formación profesional y se forma en paralelo con los estudios elementales; inicialmente se destacó por sus cursos de Modelado y Herramientas de Banco de Ajuste y Maquinaria, Asistente de Contabilidad y Secretaría. Esta

tradición técnica-pedagógica sigue vigente y se ha ajustado al currículo y la tecnología actuales, lo que ha permitido a la escuela mantener su identidad educativa durante los 49 años de su existencia.

Esta trayectoria histórica, caracterizada por la superación de adversidades iniciales y la constante adaptación a los cambios sociales y educativos, establece un paralelismo significativo con los desafíos que enfrentan los estudiantes de segundo grado en el desarrollo de sus competencias lectoras, particularmente en el área de historia. Así como la institución logró consolidarse mediante estrategias innovadoras y trabajo colaborativo, el presente proyecto busca que los estudiantes superen sus dificultades académicas a través de metodologías participativas y significativas.

La inclusión de este marco contextual no solo cumple con una convención estructural para detallar el entorno de investigación, sino que también asegura que los resultados de la intervención puedan interpretarse de manera equilibrada, al tener en cuenta tanto las condiciones materiales de la institución como los principios educativos que han acompañado a la escuela desde su creación. Esta dimensión histórica es de particular importancia para evaluar el papel de las nuevas estrategias en la educación en un sistema con una larga tradición pedagógica.

Contexto actual

En cuanto a infraestructura, la escuela se compone de una zona administrativa, cisterna, un auditorio con capacidad aproximada para 50 personas, biblioteca, cancha deportiva techada, laboratorio, una aula especializada para taller de máquinas y herramientas, asta bandera, plaza cívica, pórtico principal, 3 prefecturas, 6 aulas para talleres derivados, 18 aulas de especialidad de las cuales la mayoría tienen al menos un pizarrón para escribir y también cañón funcional para proyectar, 2 áreas de sanitarios que están a disposición del turno en función y una dirección general.

Se cuenta también con una tienda cooperativa, comedor para los alumnos, sala de maestros; amplias áreas verdes, no obstante en algunas se ha descuidado la limpieza y son depósito de basura que puede ser foco de infección, con algunas deficiencias en la instalación eléctrica, pisos y pintura en mal estado y algunos mobiliarios en mal estado.

Cuenta con dos turnos, el matutino tiene un horario de 7:00 hrs a 13:45 hrs. Su población está compuesta por un total de 300 alumnos contando ambos turnos, siendo 149 alumnas y 151 alumnos. Como toda la educación secundaria en México, está dosificada en tres grados, este centro de trabajo en particular cuenta con 6 grupos por año. Los espacios públicos con los que se rodea la escuela son: Unidad Deportiva una cuadra al sur oeste de la institución, iglesia parroquial dedicada a San Martín de Porres una cuadra al sureste, instalaciones de la Feria Nacional Potosina (FENAPO) a cuatro calles al noreste y algunas áreas de juegos infantiles en la parte que se encuentra dividida en el área trasera del terreno, correspondientes a la unidad deportiva del Instituto Mexicano del seguro social (IMSS), exponiendo en una encuesta realizada a los padres de familia para el programa de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU) 2023-2024, que estos espacios se encuentran en buenas condiciones. Asimismo, los padres señalan los siguientes problemas del entorno natural: contaminación, basura, perros y gatos callejeros y la falta de más áreas verdes a la cercanía de la escuela, evidenciando que, si bien las condiciones del entorno físico no representan un obstáculo evidente para la convivencia, sí dejan ver una desconexión entre el cuidado comunitario y la vida escolar. Este contexto externo no solo influye en la percepción de pertenencia o motivación, sino que también marca el ritmo y la actitud con la que los alumnos se aproximan a sus actividades.

En el caso específico del grupo 2°C, las características del contexto se reflejan de forma clara: es un grupo que, aunque avanza de manera más pausada que otros, muestra sentido de responsabilidad en la entrega de productos, interés cuando se retoman temas ya vistos, e intentan conectar el conocimiento nuevo con

periodos históricos familiares. Sin embargo, también se percibe un clima relajado que exige una constante reestructuración e indicaciones y vigilancia del orden dentro del aula. Es frecuente que la atención se disperse si no se implementan ajustes como el cambio de ubicación o dinámicas más activas.

El grupo de segundo grado “C” de la Escuela Secundaria Técnica No. 14 fue intervenido pedagógicamente a lo largo de un periodo de diez meses, con el propósito de observar, analizar y documentar la evolución de los aprendizajes vinculados a la comprensión lectora en la asignatura de Historia. Este proceso permitió monitorear los avances, identificar las limitaciones y ajustar las estrategias implementadas en función de las necesidades detectadas.

2.2 Descripción y focalización del problema

Para la detección de la problemática se realizó un primer diagnóstico, rescatando como base los datos del programa analítico 2024 de la escuela, tomando en consideración la segunda etapa de los exámenes complementarios y el examen MEJORED, los cuales arrojaron los siguientes resultados:

1. Los alumnos no logran recoger información explícita en el texto, detalles, relaciones causa efecto e ideas principales.
2. El alumno no logra extraer ideas y datos del texto, no clasifica ni sintetiza información.
3. Se observaron dificultades para reducir información implícita en el texto, por lo que se les dificulta recurrir a conocimientos previos y experiencias personales.
4. Los estudiantes no emiten un juicio valorativo, no comparan criterios, conocimientos y experiencias.

De acuerdo con los gráficos presentados en el reporte institucional del ciclo anterior (págs. 13–14), el nivel de efectividad en comprensión lectora se situó entre

el 40 y el 60%, con una tendencia hacia el nivel medio-bajo. Entre las dificultades más relevantes detectadas se incluyeron:

- La extracción de ideas principales y secundarias.
- La identificación de relaciones causa-efecto en los textos.
- La formulación de juicios valorativos y el uso limitado de conocimientos previos para interpretar lo leído (p. 18).

Además, el análisis detallado de los resultados mostró que:

- Un **58.7% de los alumnos no lograba identificar información implícita** en los textos.
- Un **49.1% presentaba dificultad para sintetizar información relevante** (p. 5).

Estos datos reflejaban una comprensión predominantemente literal, con debilidades notorias en los niveles inferencial y crítico, lo cual coincidía con los desafíos observados en clase, especialmente al momento de abordar contenidos históricos que requerían análisis de procesos, causas y consecuencias. Se concluye que la problemática de la Dimensión académica se engloba en la deficiencia de la comprensión lectora.

Para comenzar el análisis del caso, se llevó a cabo un examen diagnóstico de comprensión lectora, extraído del cuadernillo “Exploración de habilidades básicas en lectura”, elaboración de textos escritos y cuantificación mental, instrumento educativo, creado por la Dirección General de Desarrollo de la Administración Educativa, que tiene el objetivo de facilitar su uso e impresión para los docentes de educación secundaria. (“MATERIALES - secundarias.sepbcs.gob.mx”).

Los materiales para realizar la toma de lectura incluyeron:

Una rúbrica para la evaluación de la lectura, que establece los seis componentes fundamentales de la misma, así como la descripción de sus indicadores organizados en tres niveles de desempeño (Anexo 2). Además, se proporciona una ficha de registro por grupo que contiene una tabla con un resumen de los componentes e indicadores, junto con una tabla de resultados. (Anexo 3). Finalmente, hay una hoja de apoyo para el evaluador que especifica el número de palabras del texto, lo que ayuda a calcular el porcentaje de errores necesario para evaluar el componente de precisión, así como las preguntas que se plantean a cada alumno al finalizar su lectura para evaluar el componente de comprensión (Anexo 4). La lectura lleva por título "Las estatuas de la isla de pascua" y comprende un total de 2 páginas, las cuales tuvieron que ser leídas en un tiempo promedio de 6 minutos por alumno (Anexo 5).

2.3 Propósitos del plan de acción

Este segmento presenta los objetivos que se elaborarán en relación con la problemática señalada, los cuales facilitarán el diseño de estrategias fundamentadas en la conciencia histórica. A continuación, se enlistan los objetivos:

- Mejorar la comprensión lectora de los estudiantes de secundaria desde un enfoque interdisciplinario (es decir, considerando la Historia como la materia clave en la que el análisis, la inferencia y la contextualización son esenciales para el aprendizaje).
- Desarrollar y utilizar enfoques lúdicos para facilitar la participación de los estudiantes, el pensamiento crítico y la motivación intrínseca del aprendiz, y reducir la ansiedad lectora, creando un entorno donde surja un aprendizaje significativo.

- Utilizar juegos como herramienta metodológica para relacionar el contenido histórico con las habilidades de lectura, entendiendo que la lectura no solo es decodificadora sino también intérprete y constructora de significado.
- Observar y evaluar los efectos de las actividades implementadas mediante herramientas cualitativas como rúbricas, entrevistas, autoevaluación, observación en el aula y cuantitativas como el análisis de los exámenes educativos elaborados por organismos oficiales externos a la institución.
- Reflexionar de manera crítica y continua sobre la acción docente, basándose en la observación de logros y resistencias o dificultades detectadas durante las fases del proyecto, con el fin de adaptar las intervenciones a las necesidades reales del grupo.

2.4 Revisión teórica

Para la definición de los propósitos, objetivos y la estructuración de este documento recepcional, se consideraron distintos conceptos clave, fundamentándolos como base para la planificación.

Comprensión Lectora: Leer no es solo mirar con los ojos, es enlazar ideas, dar significado, inferir lo que no está explícitamente dicho. Como señala la autora Isabel Solé (1996), la comprensión lectora no es una habilidad cerrada; es un proceso que siempre está en construcción. Leer bien es aprender a pensar. Su frase "aprender a leer para aprender" resume la idea; la lectura es la habilidad que abre puertas más amplias al conocimiento. Esta propuesta me hizo replantear mi práctica como docente: la idea no era que los estudiantes solo supieran lo que sucede en una historia, sino que pudieran construir su propio sentido de cómo funciona la historia a partir de lo que leen, para preguntarse, comparar perspectivas y reconstruir el contexto basado en sus propias experiencias.

Aprendizaje Lúdico: En mi intervención, el juego no era un adorno o una "forma de hacer la clase divertida". En cambio, era un objeto de propósito

pedagógico. La lúdica, en su raíz latina (*ludus*) que significa juego, tiene un sentido transformador cuando se aplica con intencionalidad. Según la Real Academia de la Lengua (RAE), esto es: Divertir, pero en la escuela puede significar mucho más: motivar, despertar la creatividad y promover un aprendizaje profundo. Siguiendo las ideas de Piaget (1945), el juego basado en reglas como los que fueron utilizados en mis intervenciones, desarrolla habilidades cognitivas, así como la cooperación, el respeto por las reglas y la resolución de problemas. Esto fue evidente cuando mis estudiantes se enfrentaron actividades en las que deducir, preguntar y construir colectivamente les exigía pensar de manera distinta y, a la vez, más significativa.

Enseñanza de la Historia: La historia, cuando se enseña bien, no es una lista de fechas o nombres. Es un marco para entender el presente e imaginar el futuro. Como señala Plá (2012), la enseñanza de la historia sigue en construcción porque seguimos buscando métodos para hacer de nuestros ciudadanos seres humanos críticos. Mientras tanto, Santiesteban (2022) argumenta que la historia es beneficiosa precisamente en el sentido de transformación (los estudiantes son capaces de entender los problemas del mundo actual y verse a sí mismos como parte de él). No se trata simplemente de conocer la historia, sino de imaginar un futuro mejor a partir de ella. A partir de esta idea de que los estudiantes podrían aprender no solo a recordar hechos particulares, sino también a atender las causas y consecuencias de un fenómeno y reflexionar sobre su significado moral y político, comencé a indagar y posteriormente, poner en práctica experiencias en las que mis estudiantes aprendieran a leer sobre figuras históricas y jugaran juegos de rol en los que tuvieran que hacer exactamente eso.

Desde este punto de vista, la enseñanza de la historia ya no parecía la transferencia de conocimiento sino un lugar de construcción. Estaba convencido de que no es que los estudiantes tengan problemas para aprender porque no estén interesados, sino porque generalmente no encuentran estas estrategias que les hablen a su propio nivel, que les atraigan, si se quiere, en su propio lenguaje, en su forma de entender el mundo. Así que mi elección de ser lúdico no fue un mero

capricho didáctico sino un deseo de restaurar la conexión perdida entre el estudiante, la lectura y la historia.

2.5 Acciones y estrategias que se definieron como alternativas de solución

El ciclo escolar 2024–2025 inició con una primera etapa de observación y acercamiento al grupo durante el mes de agosto de 2024, en un periodo de dos semanas, que fue dedicado a conocer la dinámica general del aula, los estilos de aprendizaje y los recursos disponibles. Posteriormente, se desarrolló un segundo periodo de intervención en octubre de 2024, con una duración de tres semanas, en el cual se afianzó la relación con el grupo y se aplicaron las primeras estrategias de observación focalizada con base en los productos entregados durante el primer periodo de evaluación; entre los que destacan los debates históricos, el uso de la ruleta como estrategia para reforzar la memorización de información clave, y la elaboración inicial de líneas del tiempo lineales en sus cuadernos. A través de estas actividades fue posible identificar patrones en el desempeño de los estudiantes y establecer una línea base sobre la cual orientar las intervenciones posteriores. El tercer periodo de práctica docente se llevó a cabo en noviembre de 2024, también durante tres semanas, profundizando en el diagnóstico de habilidades lectoras, además de la búsqueda de las primeras actividades lúdicas que pudieran ser trabajadas en el aula.

A partir del mes de diciembre de 2024, se puso en marcha la primera intervención formal, con el desarrollo de una actividad lúdica de largo alcance titulada “Los hombres lobo de Castronegro”, cuyas sesiones de aplicación se distribuyeron entre el 4 y el 6 de diciembre. Para la segunda intervención, se tuvo lugar durante el segundo periodo del ciclo escolar, correspondiente al arranque de clases tras el receso invernal, se retomó la intervención con una secuencia didáctica desarrollada del 10 de febrero al 10 de abril de 2025, estructurada en seis bloques de trabajo centrados en contenidos históricos del siglo XIX. Durante este periodo se

consolidó la estrategia del método “Pregunta-Evidencia-Conclusión” (PEC) como recurso para la comprensión de textos históricos.

La segunda intervención formal se llevó a cabo el 09 de abril de 2025, fundamentada en el juego ¿Quién soy?, se complementó con actividades de introspección personal y entrevistas semiestructuradas. El cierre de la práctica se reforzó con la aplicación de la evaluación de medio ciclo de MEJOREDUE, utilizada para comparar el desempeño actual con los datos diagnósticos del inicio del ciclo, permitiendo así un análisis longitudinal del proceso de mejora en la comprensión lectora del grupo intervenido.

El diseño de mi plan de acción se basa en la visión, en la cual un problema como la baja comprensión lectora no se resuelve simplemente con la instrucción tradicional. Los autores Fierro, Tapia y Fortoul (2013), señalan que los maestros deben primero convertirse en sujetos autorreflexivos y analizar críticamente su contexto. En esta línea, mi diseño de intervención se organizó no solo como una secuencia de actividades, sino como un proceso cíclico definido por la intención, planificación, acción, observación, evaluación y reflexión.

Intención: El objetivo general era mejorar la comprensión lectora de manera lúdica, teniendo en cuenta que el aula no puede ser un lugar sin motivación y sin construcción afectiva del aprendizaje. También significaba reconocer que el bajo rendimiento estudiantil en Historia no resultaba de la falta de interés en la materia, sino de una barrera para su accesibilidad, como la que representa la lectura.

Planificación: La propuesta se estructuró en dos subetapas. La primera intervención fue un enfoque basado en juegos llamado "Hombres Lobo de Castronegro" dirigido a la inferencia y lectura crítica en pasajes narrativos. La segunda intervención es el juego "¿Quién soy yo?", que intentó enmarcar la interpretación de figuras históricas a través de preguntas orientadoras y categorización de hechos. Ambas prácticas se basaron en el diagnóstico inicial, que

incluía baja fluidez en la lectura, bajo dominio del vocabulario histórico y ansiedad respecto a la exposición oral.

Acción: El nivel de participación, el grado de autonomía en la intervención, la extensión del guion generado y la calidad de las preguntas que los alumnos proponían, fueron monitoreadas continuamente en cada una de las intervenciones. Entre los artefactos recopilados se encontraban rúbricas de desempeño, observación del maestro titular y autoevaluaciones de los estudiantes, proporcionando evidencia no solo del producto, sino del proceso de aprendizaje.

Evaluación y reflexión: Se analizaron los productos (cronologías, respuestas orales, registros) y los resultados de entrevistas y pruebas de MEJOREDUE después de cada fase. Inspirado por el método de autoevaluación de Fierro et al. (2013), se promovió la reflexión docente como un medio de mejora, permitiéndome modificar mi acompañamiento, identificar resistencias y reenfocar estrategias más inclusivas.

2.6 Prácticas de interacción en el aula

Las prácticas realizadas en el aula giraron en torno a cambiar el papel del estudiante en el aprendizaje de un receptor pasivo a un juego activo, argumentación y colaboración. Para ambas intervenciones se reconfiguraron los espacios (círculos de diálogo, dinámicas de equipo, roles rotativos) para facilitar una interacción horizontal y asistencia mutua. Esto es consistente con lo que sugieren Fierro et al. (2013), quienes proponen que la transformación de la convivencia escolar debe comenzar con la autorregulación, viendo a los demás como sujetos y haciendo acuerdos compartidos.

Las herramientas utilizadas en esta etapa incluyeron listas de verificación, rúbricas, diarios reflexivos y entrevistas. Pero lo más significativo fue la posibilidad

de observar cambios en las interacciones espontáneas del grupo: mayor disposición a participar, referencias constantes a contenidos previos, y, en algunos casos, reconocimiento mutuo de aportaciones entre pares.

Finalmente, el diagnóstico no fue solo un punto de partida técnico, sino un elemento constantemente actualizado. Tal como sostiene Fierro (2013), el diagnóstico no solo sirve para señalar carencias, sino también para visibilizar las potencialidades del grupo cuando se les ofrecen experiencias que los motivan y los hacen sentir parte del proceso.

2.7 Referentes teóricos y metodológicos

Saber cómo se construye o se da significado a partir de los textos, la centralidad del juego como herramienta de aprendizaje y la importancia de enseñar historia en la cultura actual, se vuelve indispensable para tomar decisiones pedagógicas informadas y contextualizadas. Por lo tanto, aquí presento tres hilos teóricos básicos que orientaron todo el plan de acción.

En primer lugar, abordo la comprensión lectora porque es ahí donde identifiqué el mayor obstáculo para que mis estudiantes pudieran apropiarse del conocimiento histórico. Isabel Solé (1992) define este proceso como algo más que decodificar palabras: implica generar significado, conectar con lo leído, y estar dispuesto a cuestionar lo que se entiende. Esa definición me llevó a observar que, si mis estudiantes no comprenden lo que leen, difícilmente pueden analizar procesos históricos o debatir ideas. En mi aula, la lectura era vista muchas veces como una tarea obligada, no como una herramienta para pensar, y fue ahí donde decidí intervenir.

La segunda base de mi intervención fue el aprendizaje lúdico. Inspirado en las ideas de Piaget (1945) y en estudios recientes sobre neuroeducación (Ryan &

Deci, 2000), entendí que el juego no es solo distracción o entretenimiento, sino una manera de activar la motivación y la curiosidad, justo lo que yo sentía que le faltaba a mi grupo. En actividades como la elaboración de sus infografías, noté cómo los estudiantes participaban con más energía, se arriesgaban más y, sin que lo notaran del todo, empezaban a leer e interpretar con mayor profundidad. El juego se convirtió en el puente que conectó su emoción con el contenido.

Finalmente, en cuanto a la enseñanza de la historia, retomé autores como Plá (2012) y Santiesteban (2022), quienes coinciden en que no se trata solo de enseñar lo que pasó, sino de ayudar a los estudiantes a reflexionar sobre cómo ese pasado impacta en su presente y su futuro. Esta idea me permitió replantear mis actividades no como fines en sí mismos, sino como experiencias para generar pensamiento histórico, es decir, cuestionar, inferir, y construir sentido desde el pasado.

A partir de estos tres pilares, estructuré una propuesta que no solo respondiera a lo que dice la teoría, sino que tomara forma en el aula, con los rostros, voces y necesidades reales de mis alumnos.

2.8 Resultados más relevantes (fase diagnóstica).

Se aplicaron un total de 19 evaluaciones individuales de lectura, correspondientes a 19 de los 21 estudiantes del grupo, durante un periodo de dos semanas. La evaluación fue aplicada de manera individual y comprendió los siguientes seis componentes:

- Fluidez en la lectura
- Precisión en la lectura
- Atención a palabras difíciles
- Uso de la voz
- Confianza y disposición para la lectura
- Comprensión general de la lectura

Cada uno de estos parámetros tenía una calificación máxima de 3 puntos, por lo que la puntuación total que cada estudiante podía obtener era de 18. Esta escala de calificación me permitió determinar un criterio de rendimiento: una puntuación de 9 representa la media mínima aceptable, en cuyo nivel la escala reflejaba que su rendimiento en lectura era básico.

La evaluación de estos indicadores proporcionó un punto de partida para identificar los niveles de comprensión, detectar áreas de mejora y definir el enfoque de las intervenciones pedagógicas posteriores.

Los primeros resultados se cuantificaron en la siguiente tabla:

Tabla 1. Distribución de alumnos por nivel de desempeño en el diagnóstico inicial (Puntuación máxima: 18 puntos).

RANGO DE PUNTUACIÓN	NÚMERO DE ALUMNOS	PORCENTAJE	NIVEL DE DESEMPEÑO
16-18 PUNTOS	5	25%	Sobresaliente
12-15 PUNTOS	7	35%	Satisfactorio

9-11 PUNTOS	6	30%	Básico
≤8 PUNTOS	1	5%	Deficiente
TOTAL	20	100%	

Fuente: Elaboración propia basada en el cuadernillo Exploración de habilidades básicas en lectura (SEP, 2018).

Dentro del componente “comprensión general lectora” se derivaron los siguientes totales:

- 7 alumnos con 3 puntos: Comprensión general de la lectura
- 8 alumnos con 2 puntos: Comprensión parcial de la lectura
- 4 alumnos con 1 punto: Comprensión deficiente de la lectura

Niveles de comprensión lectora (diagnóstico)

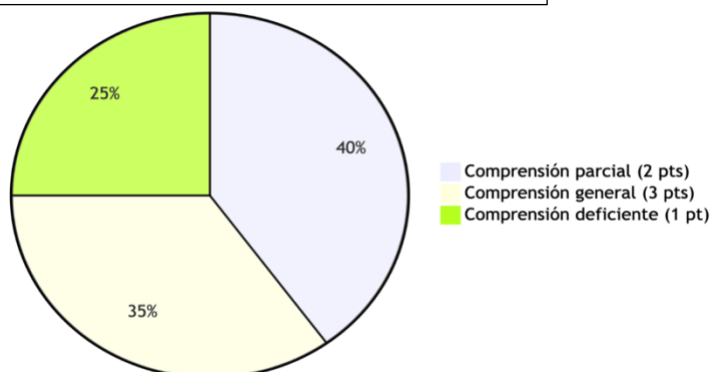


Gráfico 1. Porcentaje de alumnos por nivel de comprensión lectora en el diagnóstico.**Fuente:** elaboración propia

Esto significa que hay un total de 12 alumnos que presentan dificultades en el desarrollo de esta habilidad, por consiguiente nos refleja una mayoría en nuestro total del alumnado, para obtener otra base complementaria de los resultados, se decidió acudir durante la tercera jornada de aprendizaje en el servicio al concentrado de calificaciones de los grupos A,B,C de los cuales soy responsable, para comparar el rendimiento obtenido durante el primer trimestre del ciclo escolar (Anexo 6). Mi atención se centró en aquellas materias que requieren un mayor grado de atención en la lectura de comprensión.

Estos fueron los promedios generales por grupo:

Asignatura	2ºA (Promedio)	2ºB (Promedio)	2ºC (Promedio)
Español	7.8	6.7	6.7
Matemáticas	6.5	6.4	6.8
Historia	7.8	7.2	8.2

Tabla 2. Promedios generales en asignaturas clave (Primer trimestre, ciclo 2024-2025). **Fuente:** elaboración propia

El grupo 2°C mostró mejor desempeño en Historia, pero con debilidad en la materia de Español, lo que reforzó la necesidad de priorizar comprensión lectora transversal. Lo anterior me fue de gran importancia, dado que confirmó, mediante el rendimiento diario de los alumnos en el salón de clases, que el problema no radicaba únicamente en el campo de Historia, sino que existía una limitación más amplia en la construcción de la lectura básica. Este hallazgo apoyó la decisión de dirigir una primera intervención que tenía como objetivo mejorar la comprensión lectora de manera interdisciplinaria, hacia contenidos que no estaban directamente asociados con los contenidos delineados en el programa oficial del curso, pero que subyacen en la base cognitiva para un aprendizaje más elaborado y duradero.

3.DESARROLLO, REFLEXIÓN Y EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA DE MEJORA

3.1 Ciclo de Smith

Para promover una práctica docente verdaderamente crítica, resulta necesario adoptar un modelo que favorezca la reflexividad continua sobre la propia acción pedagógica. En este sentido, se retoma el ciclo reflexivo propuesto por Smith (1991), ofrece una estructura clara para analizar, cuestionar y transformar la práctica educativa desde una postura activa y consciente. Misma estructura que fue retomada después de cada intervención.

Este modelo se compone de cuatro fases interrelacionadas que se desarrollan de manera cíclica, permitiendo pasar de la identificación de una práctica concreta a su eventual transformación, con base en una reflexión fundamentada:

1. Descripción: En esta primera etapa, el docente analiza detenidamente lo que está haciendo en el aula. Se plantea interrogantes sobre el propósito de su

intervención, los principios que la sustentan y el modo en que se está llevando a cabo. No se trata solo de narrar lo que ocurre, sino de reconocer los sentidos y objetivos implícitos en la acción docente.

2. Explicación o teorización (Inspiración): Esta fase consiste en indagar las ideas, creencias o teorías que sostienen la práctica, ya sean explícitas o implícitas. Aquí se exploran los marcos conceptuales que justifican las decisiones pedagógicas tomadas, permitiendo entender por qué enseñamos como enseñamos y qué concepciones del aprendizaje o del sujeto se reflejan en nuestra labor.
3. Confrontación: En este momento, el docente somete su práctica y sus ideas a la crítica constructiva, ya sea mediante el diálogo con otros profesionales, la lectura de teoría pedagógica o la participación en espacios colectivos de reflexión. Este contraste con otras miradas ayuda a cuestionar supuestos, abrir nuevas perspectivas y reconocer posibles limitaciones o áreas de mejora.
4. Reconstrucción: Finalmente, se plantea una reformulación de la práctica a partir de todo lo analizado en las fases anteriores. Esta etapa implica tomar decisiones informadas para transformar la enseñanza de manera consciente, integrando nuevos enfoques, estrategias o actitudes. Lejos de ser una conclusión cerrada, esta fase abre paso a una nueva vuelta del ciclo reflexivo, permitiendo que la práctica evolucione constantemente.

3.1 Primera intervención docente

Una vez realizado el examen diagnóstico, me di a la tarea de explorar alternativas lúdicas que me permitieran dar inicio a mi primera intervención profesional. Así fue como llegué al juego “**Los Hombres Lobo de Castronegro**”, una propuesta diseñada por Philippe des Pallières y Hervé Marly, publicado por la editorial francesa Lui-même en 2001. El juego, ambientado en un contexto medieval, se basa en roles ocultos y estrategias de deducción. Los jugadores se dividen en dos bandos: los aldeanos (mayoría) y los hombres lobo (minoría), quienes deben esconder su identidad mientras intentan eliminar al otro equipo. Cada partida se divide en dos fases: **noche** (donde los hombres lobo actúan en secreto) y **día** (donde se debate y vota para eliminar a posibles sospechosos). La figura del **narrador** es clave, ya que guía el juego y mantiene la coherencia narrativa, además de conocer la identidad de todos los jugadores. (Anexo 7)

Para aplicar el juego en el aula, estructuré la intervención en cuatro momentos, distribuidos en los módulos semanales de Historia de segundo grado. La finalidad era utilizar el reglamento del juego como texto guía para trabajar la comprensión lectora, la lectura por placer, la argumentación oral, y el trabajo colaborativo, a la vez que se mantenía una conexión con procesos históricos y contextos narrativos.

Fase: Descripción

Primer momento: Lectura guiada por el docente.

Durante esta primera fase, realicé la lectura en voz alta del reglamento del juego. La intención era que los alumnos se familiarizaran con los nombres de los personajes, sus funciones y las reglas generales. Sin embargo, los resultados fueron limitados. Al final de la lectura, los alumnos no lograron identificar correctamente el rol de cada personaje cuando se les cuestionó en plenaria. Esta

situación me llevó a reflexionar sobre las limitaciones de la lectura en voz alta como técnica aislada, especialmente en grupos con niveles diversos de competencia lectora.

Tal como lo comenta Ignacio Zafra (2025) quien toma los planteamientos del psicólogo cognitivo Héctor Ruiz Martín, muchas de las técnicas comúnmente usadas en el aula para fomentar la lectura (como la lectura en voz alta por turnos) resultan poco efectivas. Según el especialista, esta práctica tiende a aburrir a los alumnos que ya leen con soltura y genera ansiedad en aquellos con dificultades, lo que provoca desconexión con el texto. Además, a sugerencia de la profesora titular, modifiqué algunas palabras del reglamento que pudieran malinterpretarse o resultar inadecuadas en el contexto escolar, como “asesinar” o “matar”, sustituyéndolas por términos más neutrales como “eliminar” o “sacar”. (Anexo 8)

Segundo momento: Lectura entre pares y asociación imagen-texto.

En esta fase recurrí al método de **lectura entre pares**, una técnica respaldada por la evidencia científica. Como señala el artículo de Zafra, esta estrategia resulta eficaz para mejorar la comprensión, ya que permite al alumno con más habilidades apoyar al compañero con dificultades sin generar presión. Formé equipos de cuatro estudiantes y entregué dos copias del reglamento a cada grupo. Se les dio tiempo suficiente para leer en voz alta, compartir dudas y debatir sobre las reglas. Después de la lectura, les mostré las tarjetas físicas del juego para facilitar la **asociación entre imagen y texto**. Esta estrategia resultó mucho más efectiva, ya que permitió reforzar el vocabulario del reglamento con elementos visuales y generar una comprensión más profunda. Observé una mayor participación, mejor disposición para la lectura y mejor retención de los roles y mecánicas del juego. A la luz de los resultados, comprendí que la primera fase, aunque limitada, sentó una base útil para la asimilación repetida del texto. (Anexo 9)

Tercer momento: Ensayo parcial del juego.

Para el tercer encuentro, realizamos un **ensayo parcial del juego** con el objetivo de reafirmar la comprensión de roles, anticipar posibles obstáculos y preparar el espacio físico del aula. Reorganicé los mesabancos hacia las orillas del aula para formar un círculo amplio en el centro del salón, creando un espacio propicio para el desarrollo del juego. Se afinaron detalles logísticos, como la necesidad de contar con un alumno encargado de llevar el **registro de los personajes elegidos**. También se atendieron aspectos como la **modulación de la voz**, la reacción de los estudiantes al conocer sus roles, y se identificaron conductas problemáticas, como el desánimo de algunos alumnos al ser eliminados en las primeras rondas, lo cual llevó a intervenciones específicas: establecer normas claras sobre el respeto a los turnos, reforzar la importancia del rol del espectador, y designar espacios alejados del juego para quienes salían, evitando así la desestabilización del grupo. Esta fase fue esencial para **ajustar la estrategia y consolidar el rol del narrador**, que en mi caso, requería mantener atención constante al flujo del juego, al mismo tiempo que gestionaba el comportamiento de los participantes.

Cuarto momento: Aplicación oficial del juego

La primera intervención formal se llevó a cabo el día **6 de diciembre de 2024**, con la participación de 15 de los 20 estudiantes del grupo, debido a que algunos de ellos se encontraban realizando una actividad escolar simultánea. Una alumna decidió no participar por voluntad propia y un alumno fue designado para registrar los roles mediante una lista (Anexo 10). La sesión tuvo una duración aproximada de **45 minutos**, y se enriqueció con elementos de ambientación: **cierre de cortinas, cambios de iluminación entre fases del juego, y música de fondo temática** ("Relaxing Celtic Music: Fantasy Medieval Music"), lo que contribuyó a crear una atmósfera inmersiva.

Se llevaron a cabo dos partidas completas. Durante la primera, los alumnos que fueron seleccionados como hombres lobo, mostraron nerviosismo al conversar con sus compañeros aldeanos, lo cual derivaba en un rápido descarte de los objetivos, actitudes como risa o poca participación en los debates, provocaba la desconfianza de sus compañeros, teniendo solamente 5 rondas de día y noche.

Para la segunda partida los hombres lobo mostraban seguridad y estrategia en sus elecciones, eliminaban alumnos que no levantaran sospechas de su identidad, pocas fueron las ocasiones en que los aldeanos con habilidad especial decidían utilizar su ventaja, el ambiente de los alumnos eliminados era supervisado con apoyo especial de la docente titular para evitar incidencias durante la partida, los alumnos adoptaron los papeles del juego en el que tenían que confiar en personas con las que regularmente no tienen comunicación en el aula y desconfiar de sus amigos más cercanos, aspecto fundamental que les permitió a los hombres lobo hasta la cantidad de 11 rondas, quedando finalmente 1 hombre lobo y 3 aldeanos, generando expectativa de las acciones que se fueran a tomar en el punto de más tensión, pues al tomar decisiones inteligentes, alguno de los bandos gana el juego, mi función como narrador representó un papel especial e indispensable, generando duda y suposiciones entre los jugadores. El módulo concluyó al mismo tiempo que la jugada final por parte de los aldeanos descubriendo el último peligro que los acechaba. (Anexo 11)

Al finalizar la actividad, los estudiantes mostraron entusiasmo genuino, formulando preguntas como “¿cuándo volveremos a jugar?” o “¿dónde se consigue el juego?”, lo que evidencia no solo interés por la dinámica, sino también una experiencia de aprendizaje significativa y positiva.

Fase: Explicación

Conclusión de la primera intervención.

La aplicación del juego Los Hombres Lobo de Castronegro como herramienta didáctica permitió no solo fomentar la participación activa del grupo, sino también generar un espacio de aprendizaje significativo en el que la lectura dejó de ser una actividad pasiva para convertirse en una experiencia compartida. A través de la lectura entre pares, la relación imagen-texto, y la ambientación lúdica, los estudiantes demostraron mayor disposición a comprender el contenido, dialogar con sus compañeros y asumir roles que exigían atención, análisis y estrategia.

Si bien el primer acercamiento evidenció la necesidad de replantear las técnicas de lectura empleadas en el aula, los siguientes momentos demostraron que la repetición, la colaboración y el componente visual favorecen la comprensión lectora. La respuesta emocional del grupo (entusiasmo, curiosidad, deseo de continuar) es indicio de que el juego no solo atrajo su atención, sino que también motivó procesos de comprensión profunda del texto base.

Esta intervención sirvió como un puente entre la teoría y la práctica, pues me permitió observar cómo los fundamentos del aprendizaje significativo, la interacción social como motor del desarrollo cognitivo (Vygotsky 1978) y la lúdica como estrategia pedagógica, pueden integrarse exitosamente en una clase de Historia.

Evaluación del impacto en la comprensión lectora.

A partir de la evidencia recabada durante esta primera intervención, se observaron cambios positivos en varios componentes de la comprensión lectora:

- **Identificación de ideas principales:** tras la segunda lectura guiada por pares y la vinculación con imágenes, los alumnos lograron explicar con

mayor claridad las funciones de los personajes, su papel dentro del juego y el objetivo general de cada fase.

- **Secuenciación de eventos:** en el ensayo y aplicación oficial del juego, los alumnos mostraron comprensión del orden lógico del reglamento (fase de noche, fase de día, votación, eliminación), aplicándolo de forma autónoma.
- **Inferencias y toma de decisiones:** durante las partidas, especialmente en la segunda, los jugadores desarrollaron hipótesis sobre las identidades ocultas, basándose en el comportamiento verbal y no verbal de sus compañeros, lo que implicó analizar pistas indirectas, anticipar consecuencias y argumentar en grupo.
- **Comprensión crítica y reflexión oral:** algunos alumnos fueron capaces de justificar sus decisiones y observaciones en los debates grupales, y se mostraron receptivos a las estrategias de otros participantes, demostrando así habilidades de pensamiento crítico en un entorno lúdico.

A nivel actitudinal, se incrementó notablemente el interés por la lectura de instrucciones y textos narrativos, así como la disposición para participar en actividades que involucraran comprensión textual y social. Esta intervención evidenció que, al integrar actividades lúdicas bien planeadas y acompañadas de técnicas de lectura efectivas, se pueden fortalecer las competencias lectoras de los alumnos en un contexto significativo y cercano a sus intereses.

Fase:Confrontación

Reflexión posterior a la intervención.

Una vez concluida la intervención formal y con el cierre del segundo periodo escolar en diciembre, se llevó a cabo una revisión general de los promedios del grupo 2.º “C” en la materia de historia. Se observó que el promedio general descendió de 8.2 (primer periodo) a 7.1 (segundo periodo), lo que representa una baja considerable.

Este resultado generó interrogantes relevantes sobre el impacto de la estrategia lúdica en el aprendizaje formal evaluado mediante calificaciones. (Anexo 12)

Es importante aclarar que el juego como herramienta pedagógica no fue diseñado para sustituir contenidos curriculares, sino como un vehículo para reforzar habilidades lectoras necesarias para la comprensión de textos históricos. La intención era fortalecer la base cognitiva que permite interpretar, comparar y analizar información textual, no necesariamente evaluar contenidos memorísticos del programa.

La caída en el promedio puede atribuirse a **diversos factores complementarios**:

- **Cierre de ciclo escolar** con múltiples actividades paralelas (concursos, posadas, entrega de proyectos finales), lo cual dispersó el enfoque académico.
- **Asistencia irregular** en las semanas finales de diciembre, que afectó la continuidad del trabajo con varios alumnos.
- **Limitado tiempo para consolidar conocimientos históricos formales**, ya que se priorizó el desarrollo de la intervención en comprensión lectora.

Sin embargo, pese a la baja en la calificación promedio, se observaron logros significativos en el desarrollo de habilidades de comprensión y participación activa, tales como:

- Mayor disposición para leer e interpretar textos no escolares.
- Uso espontáneo del lenguaje argumentativo en los debates del juego.
- Capacidad para relacionar reglas escritas con acciones concretas.
- Apropiación de vocabulario contextual (personajes, funciones, turnos, narrador, estrategia, sospecha, deducción, etc.).

Estos logros no siempre se reflejan directamente en la calificación numérica, pero sí representan un avance cualitativo en la alfabetización académica de los estudiantes, especialmente en un contexto donde la comprensión lectora ha sido identificada como una debilidad estructural.

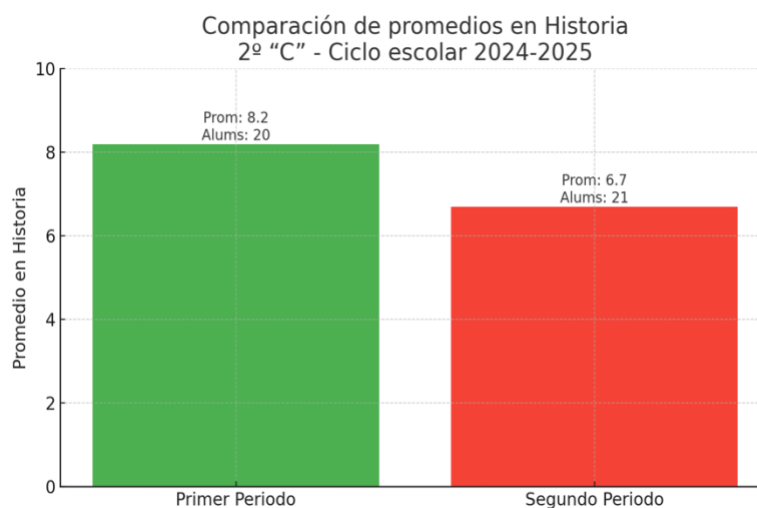


Figura 1. Comparación de promedios del grupo 2.º "C" en la asignatura de Historia durante el primer y segundo periodo del ciclo escolar 2024-2025. Se observa una disminución de 1.5 puntos, coincidente con el cierre del periodo de intervención lúdica y un aumento en el número de alumnos debido a la incorporación de una alumna de nuevo ingreso.

Fuente: Elaboración propia.

Fase: Reconstrucción

Tras concluir la primera intervención en el mes de diciembre y con el cierre del segundo periodo, se hizo evidente la necesidad de fortalecer la enseñanza de la historia con mayor intención formativa. La disminución en el promedio del grupo 2.º "C" en esta asignatura no solo evidenció aspectos a atender en cuanto al dominio de contenidos, sino también abrió la posibilidad de reflexionar sobre las formas de evaluar y valorar el trabajo del alumnado.

Durante los primeros meses del ciclo escolar, las entregas de trabajo se calificaban mediante una lógica binaria (entregado/no entregado), sin considerar las variaciones cualitativas en el desempeño individual. A partir de febrero, y con

base en los aprendizajes obtenidos en la etapa anterior, se decidió modificar el método de evaluación, incorporando rúbricas de valoración para otorgar una puntuación más justa, clara y significativa a cada producto generado. Esta decisión permitió reconocer con mayor precisión el nivel de comprensión, análisis y apropiación de los contenidos históricos trabajados.

Con el inicio del nuevo periodo escolar, del 10 de febrero al 10 de abril, trabajado en dos periodos contínuos de 4 semanas cada uno, durante las primeras cuatro semanas, se trabajaron los contenidos correspondientes al bloque temático: “Las revoluciones modernas y sus tendencias”, abordando temas fundamentales para comprender la transformación política e ideológica de México en el siglo XIX. Las actividades diseñadas tuvieron como eje el desarrollo de cuatro procesos de desarrollo de aprendizaje (PDA):

1. Identificar causas y consecuencias de corta y larga duración de la Revolución de Ayutla de 1854.
2. Analizar las Leyes de Reforma expedidas entre 1859 y 1861, emitir opiniones sobre su vigencia y estimar su valor en la actualidad.
3. Problematicar la relación entre liberales y conservadores durante el periodo.
4. Elaborar una cronología comprensiva de los hechos más relevantes ocurridos durante la Guerra de Reforma.

La intervención en este segundo periodo no solo buscó mantener la participación estudiantil mediante estrategias accesibles y dinámicas, sino también consolidar los aprendizajes históricos a través de productos evaluables, con base en criterios previamente definidos.

Las actividades realizadas fueron variadas y progresivas: incluyeron lecturas comentadas, elaboración de organizadores gráficos, redacciones argumentadas, análisis de eventos clave, trabajo colaborativo y presentaciones orales. Estas acciones estuvieron acompañadas de instrumentos de evaluación formativa como

rúbricas y cuestionarios de reflexión, que permitieron dar seguimiento al desarrollo de habilidades de comprensión y pensamiento histórico en cada estudiante.

El producto final integrador de este bloque fue la elaboración de una cronología digital, construida con herramientas digitales como TimelineJS o Canva. Este producto permitió reunir, en formato visual y narrativo, los aprendizajes obtenidos a lo largo de las sesiones, y representó un ejercicio auténtico de interpretación histórica a partir del análisis de fuentes.

La siguiente tabla resume los seis momentos desarrollados, especificando los temas trabajados, las actividades clave, los productos generados, el tipo de evaluación empleada y el número de sesiones destinadas a cada uno.

Tabla. Productos 2do momento

Momento	Temas trabajados	Actividades clave	Producto intermedio	Instrumento de evaluación	Sesiones
1	Revolución de Ayutla: causas y consecuencias	- Lectura guiada - Organizador gráfico de causas y consecuencias - Tabla comparativa	Reflexión escrita sobre efectos a corto y largo plazo	Rúbrica momento 1 (Anexo 14)	3
2	Análisis de las Leyes de Reforma	- Lectura de fragmentos - Discusión grupal - Redacción de	Texto de opinión sobre valor actual de las leyes	Rúbrica momento 2 (Anexo 14)	3

		opinión argumentada			
3	Guerra de Reforma: hechos clave	- Revisión de eventos clave - Lectura del libro de texto - Diseño de línea del tiempo (borrador)	Línea del tiempo digital (en construcción)	Rúbrica momento 3 (Anexo 14)	3
4	El Imperio de Maximiliano y consecuencias	- Lectura y discusión - Lista de pros y contras del Imperio - Conexión con reformas	Lista reflexiva con análisis crítico	Rúbrica momento 4 (Anexo 14)	3
5	Revisión y mejora del proyecto	- Retroalimentación por pares - Corrección de cronologías - Redacción de ensayo argumentativo	Ensayo: impacto de las Leyes de Reforma	Rúbrica momento 5 (Anexo 14)	2
6	Presentación de productos finales y reflexión	- Exposición oral de la cronología y el ensayo -	Cronología digital final Reflexión sobre el aprendizaje	Rúbrica momento 6 y cuestionarios de	2

	Autoevaluación y coevaluación		evaluación (Anexo 14)	
--	----------------------------------	--	--------------------------	--

La organización de la planeación por momentos didácticos se diseñó con base en los principios de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), particularmente en su apuesta por un aprendizaje situado, significativo y orientado al desarrollo de capacidades para la vida en comunidad (Anexo 13). De acuerdo con el Plan de estudio para la educación básica 2022, los procesos de aprendizaje deben partir de situaciones reales o históricamente relevantes que permitan a los estudiantes problematizar su entorno y construir saberes a través del diálogo y la reflexión crítica (SEP, 2022, p. 86).

La estructura por momentos no solo responde a una necesidad de orden didáctico, sino también a una lógica progresiva, en la que los saberes se consolidan a través de experiencias que involucren la lectura, la producción escrita, la discusión y la construcción colaborativa del conocimiento. Esta lógica se alinea con el enfoque del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), el cual propone que el aprendizaje se active mediante retos auténticos, organizados en torno a preguntas esenciales, y que desemboquen en un producto final con sentido para los estudiantes (Thomas & Mergendoller, 2000, p. 3). En este caso, ese producto fue una cronología digital, resultado del análisis de procesos políticos e ideológicos clave del siglo XIX mexicano.

La reflexión crítica de los estudiantes en torno a las Leyes de Reforma, la Revolución de Ayutla y el conflicto liberal-conservador, no fue guiada por la memorización de datos, sino por la lectura e interpretación de fuentes históricas. Esta práctica se sustenta en el enfoque de pensamiento histórico escolar, entendido como la capacidad para formular preguntas, interpretar documentos, establecer relaciones causales y tomar postura frente a los hechos del pasado (Universidad de Granada, 2022). Estas habilidades se desarrollaron gradualmente en cada

momento de la planeación, lo cual evidenció un crecimiento en la manera en que los alumnos comprendieron y comunicaron los procesos históricos.

Por otro lado, la decisión de incluir recursos digitales como Canva y TimelineJS en la elaboración de la cronología final responde a la necesidad de promover la alfabetización multimodal, entendida como la capacidad para integrar múltiples formas de representación (texto, imagen, línea del tiempo, símbolo) en la comunicación del conocimiento. Según Cabero-Almenara y Llorente-Cejudo (2006), esta alfabetización es esencial para el siglo XXI, ya que permite a los alumnos desarrollar competencias transversales en el uso significativo de la tecnología educativa, conectando con sus propios estilos de aprendizaje.

Análisis del producto final: presentación de la cronología digital.

La actividad correspondiente al producto final del periodo (la elaboración y presentación de una cronología digital colaborativa) se organizó en tres equipos de siete integrantes cada uno. Cada grupo tuvo un periodo específico de tiempo destinado al desarrollo de su trabajo, el cual fue guiado, supervisado y retroalimentado en cada sesión. Se les permitió organizar sus equipos libremente, atendiendo a criterios de afinidad, lo que favoreció la colaboración interna, pero también evidenció ciertas limitaciones al momento de exponer ante el resto del grupo.

Durante las presentaciones finales, pude identificar varios elementos positivos: los equipos entregaron cronologías bien organizadas, visualmente atractivas y estructuralmente claras, con una distribución temática coherente y una narrativa que evidenciaba el trabajo. La mayoría de los estudiantes cumplió con los lineamientos establecidos, y compartieron las ligas de edición de sus trabajos en Canva, lo que permitió verificar las contribuciones individuales y el progreso del producto. (Anexo 15).

Sin embargo, al momento de la exposición oral, se hicieron evidentes algunas dificultades que impactaron la valoración final del proyecto, particularmente en los siguientes aspectos:

- Presencia de **faltas de ortografía** en algunos textos de la cronología.
- **Carencia de precisión en la ubicación espacio-temporal** de ciertos eventos históricos.
- **Inseguridad y dependencia del texto durante la exposición**, observándose en el uso excesivo de lectura directa desde la presentación, tono de voz bajo, y falta de contacto visual con el público.

Estas dificultades se reflejaron también en los resultados obtenidos en las rúbricas de evaluación aplicadas, donde el aspecto con mayor inconsistencia fue el de la exposición y dominio del tema. A pesar de haber trabajado durante semanas en la construcción del contenido, se observó que algunos estudiantes no dedicaron tiempo suficiente a estudiar o ensayar su parte del proyecto antes de presentarlo, lo cual redujo el impacto de una presentación visualmente lograda.

Momento 6: Presentación Final y Evaluación del Proyecto

✦ Producto a evaluar: Exposición final del proyecto.

Criterio	Excelente (10)	Bueno (8)	Regular (6)	Deficiente (4)
Dominio del tema	Explica el tema con claridad, seguridad y dominio de la información.	Explica el tema con seguridad, pero con algunas dudas.  	Muestra dominio parcial del tema. 	No demuestra dominio del tema.
Calidad de la presentación	La presentación es clara, visualmente atractiva y bien organizada.  	La presentación es clara, pero con detalles mejorables.	La presentación es poco organizada y poco clara. 	La presentación es desordenada y difícil de comprender.
Trabajo en equipo	 Se nota la colaboración y el esfuerzo equitativo entre los integrantes. 	Hubo buena colaboración, pero con algunas áreas de mejora. 	Se percibe desigualdad en la participación.	No hubo trabajo colaborativo.

Simbología

Equipo 1.  Equipo 2.  Equipo 3 

Esta situación puede explicarse, en parte, por el nerviosismo natural que los adolescentes suelen experimentar al hablar frente a un grupo, incluso cuando se trata de sus propios compañeros. Según un estudio realizado por la Universidad Autónoma del Estado de México, los adolescentes manifiestan inseguridad, tensión corporal y evasión del contacto visual como respuestas frecuentes ante la exposición oral, debido a la falta de confianza, miedo al error y temor al juicio social (Jiménez-Silva, 2020, p. 66). Estas respuestas, más que un reflejo de desinterés, evidencian la necesidad de acompañamiento docente para fortalecer sus habilidades de comunicación oral.

Otro aspecto relevante fue que uno de los equipos no logró concluir su cronología en tiempo, lo cual se atribuyó a la ausencia recurrente de algunos de sus integrantes y a la intermitencia en la conexión a internet dentro del aula, factor que dificultó el trabajo en línea. No obstante, se ofreció orientación a todos los equipos para que compartieran la liga editable del proyecto, de forma que cualquier miembro pudiera colaborar desde casa o cualquier otro espacio con acceso a red. En este caso, la falta de seguimiento individual afectó el rendimiento colectivo.

A pesar de estas dificultades, la actividad permitió reconocer los avances alcanzados por los estudiantes en cuanto a organización temática, síntesis de información histórica, uso de recursos digitales y trabajo en equipo. El reto pedagógico siguiente consiste en reforzar la preparación para la exposición oral y fomentar una mayor apropiación del contenido por parte de todos los integrantes, no solo durante la elaboración del producto, sino también al momento de presentarlo.

Estas manifestaciones no pueden entenderse solo como un problema de “nervios” o falta de preparación, sino como una señal de que la comprensión lectora y el dominio del contenido no estaban suficientemente consolidados. De hecho, la comprensión del tiempo histórico y la ubicación espacial son elementos centrales en la lectura de textos históricos, tal como lo afirman Monteverde y Guzmán (2020),

quienes explican que los estudiantes con baja comprensión lectora suelen tener mayores dificultades para ubicar eventos en secuencias lógicas, detectar relaciones causales y establecer contextos temporales.

Ante esta situación, surgió la pregunta clave: ¿Estas dificultades pueden estar ligadas directamente a la comprensión lectora? A mi parecer, sí, y no únicamente en el plano de la interpretación del texto, sino también en su aplicación práctica y comunicativa. Por esta razón, se decidió mantener el proyecto de la cronología digital, pero ahora con un enfoque más profundo: no partir de cero, sino expandir y mejorar el trabajo ya realizado.

Tabla de contenidos; 10 de marzo-09 de abril:

Moment o	Temas trabajados	Actividades clave	Producto intermedio o final	Instrument o de evaluación	Sesione s
1	Intervención extranjera (Tratados McLane-Ocampo, Mon-Almonte, Alianza Tripartita)	- Lectura de fuentes - Cuadro comparativo - Mapa mental y debate	Integración en cronología digital	Rúbrica momento 1 (Anexo 16)	4
2	Segunda Invasión Francesa y Batalla del 5 de mayo	- Dramatización de actores - Infografía sobre claves estratégicas	Infografía y mejora de la cronología digital	Rúbrica momento 2 (Anexo 16)	3

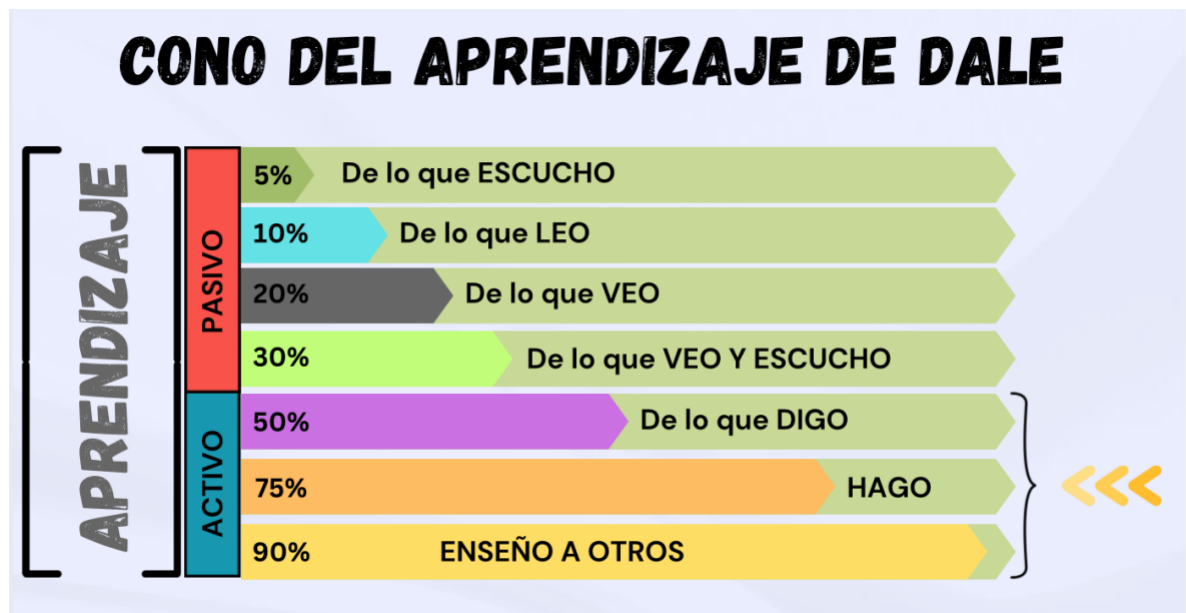
		- Revisión de cronología			
3	Restauración de la República y Porfiriato	- Lectura y organización cronológica - Debate crítico - Hipótesis sobre Díaz y sus opositores - Análisis de prensa	Cronología digital final con interpretación y evidencias	Rúbrica momento 3 (Anexo 16)	6

Tras detectar que los alumnos presentaban dificultades específicas como la carencia de precisión en la ubicación espacio-temporal y la dependencia excesiva del texto durante la exposición, consideré que era momento de reforzar el trabajo con la comprensión lectora, pero de forma más estructurada y estratégica. Estas carencias no solo evidencian una falta de práctica oral, sino también una comprensión débil de lo leído, lo que repercute en su capacidad para explicarlo de forma autónoma.

Inicialmente, exploré el método SQ4R (Survey, Question, Read, Recite, Rewrite, Review), una técnica clásica para leer de forma activa. No obstante, al revisarlo más a fondo, encontré que su aplicación completa podía volverse demasiado extensa para el ritmo de trabajo cotidiano. En esa línea, el profesor Cal Newport, especialista en hábitos de estudio y autor del libro *Cómo ser un estudiante de alto rendimiento*, sostiene que “los estudiantes más eficaces rara vez utilizan métodos largos como el SQ4R, porque prefieren técnicas simples que se adaptan mejor a sus contextos de tiempo y carga académica” (Newport, 2005, p. 84). Esta

idea me pareció razonable, sobre todo considerando que muchos alumnos no tienen el hábito de estudio desarrollado ni la autonomía suficiente para sostener un proceso de lectura tan meticuloso por sí solos.

En busca de una opción más directa, me resultó útil revisar el enfoque de Edgar Dale y su conocido Cono de la Experiencia. Su premisa esencial sigue siendo válida: aprendemos mejor cuando combinamos múltiples formas de representación y participación, especialmente cuando las experiencias son activas, prácticas y multisensoriales (Dale, 1969). Esta reflexión se alineó con mi decisión de mantener la cronología como producto final, pero potenciarla con técnicas de lectura activa y visualización, que respondieran a las necesidades detectadas en el grupo.



Así fue como decidí implementar el método PEC (Pregunta, Evidencia, Conclusión), una estrategia sencilla para estructurar la comprensión lectora. A diferencia de métodos rígidos, esta herramienta se adapta bien a textos históricos, ya que obliga al lector a formarse una pregunta al inicio, buscar en el

texto evidencias que la respondan y cerrar el proceso con una conclusión argumentada.

El PEC también se relaciona con lo que Cassany (2006) propone al hablar de lectura crítica: no basta con leer, sino que es necesario establecer relaciones, emitir juicios y comprender desde una perspectiva contextualizada, especialmente en el área de Historia.

Resultados de la segunda parte del proyecto: cronología digital ampliada con el método PEC.

Tras haber reorganizado la estructura de trabajo con base en las dificultades detectadas en el periodo anterior, se procedió a implementar la segunda fase del proyecto: la ampliación de la cronología digital con la incorporación de nuevos contenidos históricos (Intervención extranjera, Segunda Invasión Francesa, Restauración de la República) y la aplicación explícita del método PEC como estrategia para fortalecer la comprensión lectora y la apropiación de los temas abordados.

A cada equipo se le solicitó integrar en su cronología entre cinco y seis preguntas significativas, elaboradas por los propios estudiantes a partir del contenido trabajado. Se brindó la indicación de hacer el estudio exhaustivo de estas, ya que también tendrían ponderación en la evaluación del trabajo. Estas preguntas debían cumplir con tres criterios:

1. Estar directamente relacionadas con un hecho histórico representado en la línea del tiempo.
2. Generar una búsqueda intencionada de información en el contenido trabajado.
3. Concluir en una síntesis escrita breve que sirviera como “anotación explicativa” dentro de la cronología.

A través de la formulación de preguntas significativas, los alumnos lograron establecer relaciones más directas entre los hechos estudiados, sus causas y consecuencias, y la narrativa general de la cronología. Con el objetivo de ofrecer una evaluación formativa que reconociera tanto el esfuerzo como el cumplimiento de los criterios, se optó por aplicar una rúbrica de evaluación cuya calificación máxima fue de 8 puntos, equivalente a 10 como calificación numérica. Esta decisión buscó mantener la equidad entre los equipos que cumplieron todos los criterios y aquellos que, a pesar de mostrar avances significativos, omitieron elementos esenciales como la evidencia. (Anexo 16)

Sin embargo, no todos los equipos cumplieron completamente con la consigna de **anexar evidencia textual** que respaldara sus conclusiones. En varios casos, se limitaron a formular la pregunta y a dar una respuesta breve, sin presentar elementos concretos del contenido trabajado (fragmentos del texto, datos históricos, citas o referencias visuales) que sirvieran como justificación de sus conclusiones. (Anexo 17)

Al concluir la segunda fase del proyecto de cronología digital, uno de los aspectos más llamativos fue la cantidad de errores ortográficos detectados en los trabajos finales. Curiosamente, estos errores fueron incluso más frecuentes que en la primera entrega, lo cual, lejos de interpretarse como un retroceso, fue visto como una muestra de mayor producción original por parte de los alumnos. Es decir, los textos presentaban ideas construidas por ellos mismos, lo que implicaba procesos genuinos de interpretación, síntesis y redacción, en lugar de una simple copia de fuentes o transcripción mecánica de información. Esta situación reafirma la necesidad de seguir trabajando la escritura como una herramienta de pensamiento y no solo como medio de presentación formal.

En lo que respecta al desarrollo del pensamiento histórico, hubo detalles significativos que generaron preocupación. Además de las ya conocidas confusiones entre temporalidades y periodos históricos (presentes desde

la primera entrega), esta vez se sumó un error recurrente en la identificación y contextualización de personajes históricos. Varios estudiantes mezclaron figuras pertenecientes a la Independencia, la Guerra de Reforma y el Segundo Imperio Mexicano, ubicándolos en contextos que no correspondían a su participación real. Este fenómeno evidenció una dificultad no solo en la ubicación cronológica, sino también en la construcción de líneas narrativas coherentes en torno a los procesos históricos trabajados.

Dicha situación resultó determinante para la planificación de mi segunda intervención lúdica formal. Los errores no fueron vistos como fallos aislados, sino como síntomas de una necesidad didáctica más profunda: reforzar la distinción entre periodos, personajes y hechos históricos clave. Esto implicaba diseñar una estrategia que permitiera reconocer, clasificar y contextualizar correctamente a los protagonistas de la historia de México del siglo XIX, fortaleciendo al mismo tiempo la comprensión lectora, la memoria significativa y el pensamiento crítico.

Fase: Descripción

3.2 Segunda Intervención Profesional: “¿Quién soy?”

Como parte de la línea de intervención enfocada en fortalecer la comprensión lectora dentro del aprendizaje histórico, se diseñó una estrategia lúdica experimental titulada “¿Quién soy?”, aplicada el día 09 de abril de 2025, tras una serie de sesiones de preparación y presentación previa de personajes históricos del siglo XIX.

El juego “¿Quién soy yo?”, inspirado en el popular juego de mesa Headbanz, fue una elección pedagógica, fundamentada en la teoría y la experiencia en el aula. Dado que es un juego del cual mis alumnos me expresaron que tenían conocimiento (por experiencias informales previas o por la visualización en algún medio de comunicación), convertirlo en un juego de aprendizaje me condujo a un

momento inmediato de conexión y a una disposición emocional y cognitiva para el aprendizaje.

La actividad consistió en que cada alumno recibía la identidad secreta de un personaje histórico, la cual debía ser descubierta por medio de preguntas que solo podían responderse con respuestas de “sí” o “no”. A lo largo del juego, los alumnos reforzaban su conocimiento de personajes, periodos históricos y contextos mediante el cruce de información compartida en equipo.

Previamente, entre los días 6 y 8 de abril, se realizó una presentación dinámica y digital que permitió introducir a los estudiantes a un total de 20 personajes históricos.(Anexo 18) En sus cuadernos, debían llevar un registro de cada figura, clasificándola según su descripción, acciones principales y periodo al que perteneció. Esto permitió activar conocimientos previos, pero también evidenció vacíos: la mayoría de los estudiantes reconoció con facilidad a figuras como Miguel Hidalgo, Porfirio Díaz, Benito Juárez, Maximiliano de Habsburgo, Carlota de Bélgica, Josefa Ortiz de Domínguez e Ignacio Zaragoza, mientras que mostraron dificultad con personajes secundarios o menos referenciados en los libros de texto. (Anexo 19).

Desde el inicio, se realizaron ajustes a las reglas del juego para adaptarlo al propósito pedagógico. Las modificaciones incluyeron:

- Tiempo límite por ronda.
- Restricciones sobre el tipo de preguntas permitidas.
- Participación equitativa por equipos.
- Registro escrito de aciertos y personajes deducidos.

La selección de esta dinámica lúdica no fue casual. Su objetivo principal fue reforzar la comprensión lectora mediante la asociación, categorización e

interpretación de información histórica, en un entorno activo y participativo. A través del juego, los estudiantes debían activar conocimientos almacenados, inferir datos, comparar figuras similares y utilizar vocabulario específico del campo de la historia, lo cual exige habilidades lectoras que van más allá de la simple decodificación de texto.

Como señala Motos (2008), el juego es una herramienta pedagógica poderosa cuando se utiliza con intencionalidad clara: permite al alumno construir conocimiento a partir del error, negociar significados y generar aprendizajes significativos desde la motivación. En este sentido, “¿Quién soy?” no solo fue un medio recreativo, sino una estrategia para movilizar el conocimiento previo, evaluar comprensión de los contenidos históricos y reforzar la identificación de actores clave en distintos procesos del siglo XIX mexicano.

Además, este tipo de dinámicas responde a lo planteado por la Nueva Escuela Mexicana, que promueve prácticas inclusivas, participativas y vinculadas al contexto sociocultural del alumno, reconociendo la diversidad de estilos de aprendizaje y la importancia del enfoque lúdico como forma de acceso al conocimiento (SEP, 2022, p. 93).

En términos de comprensión lectora, actividades como esta fortalecen procesos cognitivos esenciales: recuperación de información, inferencia, categorización y contextualización histórica, al mismo tiempo que fomentan el trabajo colaborativo, el lenguaje oral estructurado y la autonomía en el aprendizaje.

Puesta en marcha de la actividad.

Para el desarrollo de la actividad, el docente en formación organizó a los alumnos en seis equipos heterogéneos, integrados de forma estratégica. La intención fue romper con los agrupamientos habituales y propiciar nuevas interacciones sociales entre compañeros con distintos niveles de participación, conocimiento y habilidades.

Esta decisión resultó acertada para el tipo de dinámica planeada, pues permitió observar formas de colaboración distintas y más abiertas entre estudiantes que habitualmente no trabajaban juntos. (Anexo 20).

Cada equipo recibió una banda con velcro, con la cual un participante a la vez colocaba una tarjeta con el nombre de un personaje histórico en la frente, sin saber de quién se trataba. Las tarjetas estaban dispuestas boca abajo sobre una mesa al centro del salón, y cada alumno elegía una sin verla, bajo la supervisión del docente. Se aclaró desde el inicio que no estaba permitido mirar la tarjeta ni que los compañeros revelaran accidentalmente el personaje. En todo momento se respetaron estas reglas.

Aunque al principio algunos equipos iniciaron con preguntas abiertas o confusas, rápidamente comprendieron la dinámica correcta del juego: formular preguntas que solo se pudieran responder con “sí” o “no”, lo que agilizó las rondas y fomentó el pensamiento lógico y la memoria de lo aprendido. Cada 5-6 minutos se realizaba un cambio de participante con la banda, garantizando la rotación equitativa y la participación de todos.

Un recurso valioso fue permitir a los miembros sin banda consultar su libreta al inicio de la ronda, en la cual contaban con un organizador visual de los personajes trabajados previamente. Esto funcionó como apoyo para generar mejores pistas y reforzar la relación entre nombres, hechos y contextos históricos. (Anexo 20).

Uno de los detalles más enriquecedores de esta intervención fue observar cómo los estudiantes comenzaron a conectar los nombres históricos con su vida cotidiana, utilizando como pistas referencias personales: “se llama como tu tío”, “como tu novio” o “como tu hermano”, entre otras. Este recurso, aunque informal, generó un anclaje afectivo y familiar, facilitando la retención y el reconocimiento del personaje. Este tipo de conexiones refuerza lo que Edgar Dale planteaba en su modelo del “Cono de la Experiencia”: el aprendizaje se vuelve más

significativo cuando se vincula con lo concreto, lo familiar y lo emocional (Dale, 1969).

El número máximo de personajes adivinados por un equipo fue de 10, lo cual indica tanto el dominio del contenido como la eficacia de la dinámica grupal. Asimismo, fue posible observar una integración más fluida entre los estudiantes, probablemente derivada de las nuevas combinaciones de equipo. Algunos alumnos mostraron habilidades sociales y de liderazgo que no se habían manifestado en sesiones anteriores, lo que sugiere que estas dinámicas también favorecen el desarrollo socioemocional.

Las imágenes tomadas por la maestra titular durante la actividad evidencian altos niveles de motivación, entusiasmo y participación activa. Este tipo de evidencias refuerza la idea de que el juego, cuando está bien estructurado y tiene una finalidad clara, puede convertirse en una herramienta poderosa para activar la comprensión, estimular la memoria y generar aprendizajes duraderos. (Anexo 21)

Evaluación reflexiva: “Valoro mi aprendizaje”.

Como cierre de la segunda intervención lúdica, se propuso una actividad de evaluación formativa y autorreflexiva titulada “Valoro mi aprendizaje”, cuyo propósito fue que los estudiantes tomaran conciencia de lo aprendido, reconocieran sus fortalezas y áreas de mejora, y establecieran conexiones entre su participación en la dinámica y su desarrollo académico.

Esta estrategia responde a los principios de la evaluación formativa, donde se enfatiza el autodescubrimiento del proceso de aprendizaje y se entrelaza con el desarrollo de competencias.. Más allá de obtener una calificación que para ellos resultara aprobatoria, mi objetivo fue invitar a los estudiantes a verbalizar y documentar sus aprendizajes desde una perspectiva personal.

El ejercicio constó de **dos apartados**:

1. Redacción de un párrafo donde cada estudiante debía describir tres aprendizajes significativos que obtuvo durante la secuencia.
2. Tres preguntas abiertas, diseñadas para detonar un análisis más específico:
 - ¿Qué habilidades te permitieron identificar a los personajes que fueron vistos en el juego?
 - ¿Qué conceptos fueron nuevos para ti y cuáles de ellos se te dificultaron?
 - ¿Qué mejoras en tus trabajos puedes identificar en comparación con los anteriores?

Debido a la limitación de tiempo, **solo cuatro estudiantes lograron concluir por completo esta reflexión**, cuyas respuestas fueron recopiladas. (Anexo 22).

A pesar de la baja participación, las respuestas entregadas mostraron un nivel de conciencia creciente en cuanto al proceso vivido, destacando aprendizajes como:

- El reconocimiento de personajes históricos y su relación con los periodos correspondientes.
- La capacidad para trabajar con compañeros nuevos y formular preguntas estratégicas.
- La mejora en la organización del trabajo y en la participación durante actividades colaborativas.

Además, se identificaron dificultades mencionadas por los propios alumnos, como confundir los periodos de la historia, no recordar nombres menos conocidos o no saber cómo dar pistas sin dar la respuesta directa. Esta autorreflexión será retomada para futuras estrategias, pues ofrece pistas claras sobre qué aspectos continuar fortaleciendo.

Actividades como esta refuerzan el principio de la autoevaluación como herramienta de aprendizaje, uno de los enfoques sugeridos por la Nueva Escuela Mexicana (SEP, 2022), y contribuyen a formar estudiantes autónomos, críticos y conscientes de su proceso educativo.

Fase: Explicación

Análisis de percepciones estudiantiles: entrevistas individuales.

Como parte del cierre de la segunda intervención lúdica, y reconociendo la importancia de recoger evidencias cualitativas del aprendizaje, se realizó una serie de entrevistas semiestructuradas a estudiantes que participaron en la actividad ¿Quién soy?; La entrevista tuvo como objetivo explorar sus percepciones sobre el juego, identificar los aprendizajes construidos, las habilidades movilizadas y la utilidad pedagógica de la dinámica desde su propia experiencia.

Dado que el día posterior a la aplicación ya no se tuvo sesión con el grupo 2° C, fue posible entrevistar únicamente a cuatro alumnos, uno por equipo, quienes accedieron a compartir su experiencia. Las entrevistas fueron organizadas en cinco categorías temáticas:

1. **Comprensión histórica.**
2. **Pensamiento crítico y uso de preguntas.**
3. **Colaboración y comunicación.**
4. **Evaluación de la actividad.**
5. **Aplicación del conocimiento.**

Transcripción de entrevista.

Entrevista para evaluar su experiencia dentro de la actividad “¿Quién soy?” Que se llevó a cabo el día miércoles 09 de abril de 2025.

DF=Docente en formación.

A1=Alumno 1

Entrevista 1.

DF: La primera pregunta es, ¿Qué personaje te pareció más difícil de adivinar y por qué?

A1: Maximiliano porque no me lograba acordar de que bando era liberal conservador segunda imperio o independentista y no me acordaba de su nombre, pero al final si ya lo recordé

DF: ¿Cuál fue el personaje más fácil de adivinar?

A1: Vicente

DF: ¿Vicente qué?

A1: Se me fue el apellido

DF: ¿Porque fue el más fácil?

A1: Porque me acordé de que bando era más fácil y rápidamente

DF: ¿Qué aprendiste sobre los personajes históricos que no sabías antes del juego?

A1: Que es muy importante para nuestra historia

DF: ¿Pudiste relacionar a los personajes con los eventos históricos que vimos en clase?

A1: Si

DF: ¿Como?

A1: Por ejemplo, en los vídeos que ponían donde aparecía que hacían sus características, como eran su foto e información relevante

DF: ¿Qué tipo de preguntas te ayudaron a adivinar más fácil el personaje?

A1: Que bando era, que si habían participado en guerra o independencia y decir varios años

DF: ¿Que estrategias usarse para descartar personajes?

A1: eh era sencillo porque había muy poco de independentistas y de segundo imperio mayormente era de conservadores y liberales

DF: ¿crees que hacer preguntas de sí o no te ayudó a pensar mejor en las características de los personajes y por qué?

A1: y sí un poco porque si me hubieran dicho más sobre su información hubiera sido muy fácil y no hubiera estado tan divertido y no podría esforzarme

DF: ¿Cómo fue trabajar con tus compañeros durante el juego?

A1: Bien, porque se la pasaban riendo

DF: ¿Qué tan importante fue escuchar con atención las respuestas para poder adivinar?

A1: Fue muy importante porque si no hubiera puesto atención no hubiera sabido las respuestas fácilmente

DF: ¿Te sentiste cómodo participando? ¿Porque sí o por qué no?

A1: Sí me sentí cómodo porque pues por así decirlo me esforcé en hacerlo

DF: ¿Te gustó esta manera de aprender historia y por qué?

A1: Si, porque así podemos interactuar más con la forma de aprender más divertida más entretenida menos pesado

DF: ¿Que cambiarías del juego para hacerlo más interesante o útil?

A1: Que si va a haber equipos de 3 los 3 tengamos una carta y de uno por uno vamos haciendo preguntas

DF: ¿Recomendarías esta actividad para repasar otros temas de historia?

A1: si

DF: ¿Cuál? Por ejemplo

A1: Cuando México Hizo la guerra con Estados Unidos o en guerras mundiales Donde podamos aprender más cosas y eso sería una forma más fácil de aprenderlo

DF: ¿Crees que ahora podrías explicar quién es cada personaje sin ver tu libro?

A1: No creo que los pueda adivinar así perfectamente todos, pero algunos sí

DF: ¿Por qué?

A1: Porque así mi memoria puede aprenderse más de sus características, más de su información y algunos de los nombres

DF: ¿Qué personaje te gustaría investigar más a fondo y por qué?

A1: El de Maximiliano porque se me hizo mas difícil decir su nombre en el juego, acordarme de el y si lo estudio a la próxima podría decirlo más rápido

DF: Muchas gracias

Comprensión histórica.

Los estudiantes manifestaron haber fortalecido su reconocimiento de personajes históricos claves, especialmente aquellos con mayor presencia mediática o narrativa como Miguel Hidalgo o Porfirio Díaz. Las respuestas revelaron también confusiones frecuentes con personajes menos trabajados previamente, como Ignacio Allende o Maximiliano de Habsburgo. Algunos alumnos relacionaron directamente a los personajes con eventos históricos vistos en clase, apoyándose en recursos como la presentación digital, imágenes proyectadas o videos explicativos. Estas asociaciones demuestran que el juego permitió movilizar el conocimiento previo y reforzar la memoria contextualizada, lo cual es fundamental en el aprendizaje de la historia. Según Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF 2018), el aprendizaje a través del juego permite consolidar conocimientos complejos al activar la emoción, la repetición significativa y el pensamiento en acción.

Fase:Confrontación

Pensamiento crítico y uso de preguntas.

Los participantes coincidieron en que las preguntas cerradas de “sí o no” facilitaron la deducción de los personajes, ya que les ayudaron a identificar patrones (por ejemplo, si eran hombres o mujeres, liberales o conservadores, si participaron en guerras o periodos clave). También se emplearon estrategias de descarte sistemático y categorización. Estos procesos reflejan el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y lógico, esenciales para analizar información histórica. Como plantea Technovation (2022), formular buenas preguntas estimula la exploración, la inferencia y la toma de decisiones fundamentadas, incluso en edades tempranas.

Colaboración y comunicación

Las entrevistas reflejan una valoración altamente positiva del trabajo en equipo. Los estudiantes describieron la experiencia como divertida, con momentos de risa, cooperación y compañerismo. A pesar de haber sido reorganizados con personas con las que normalmente no trabajan, se adaptaron con facilidad y destacaron la importancia de la escucha activa y el respeto mutuo. El trabajo colaborativo en dinámicas como esta no solo permite compartir conocimientos, sino que además fortalece habilidades socioemocionales. Salvatierra y López (2023) señalan que la colaboración pedagógica fomenta el desarrollo interpersonal, el liderazgo y la empatía entre los estudiantes.

Fase: Reconstrucción

Evaluación de la actividad.

En términos generales, la actividad fue valorada como una forma “divertida y diferente” de aprender Historia. Todos los estudiantes entrevistados dijeron que la recomendarían para repasar otros temas, como la guerra con Estados Unidos o las guerras mundiales. Estas respuestas indican un alto nivel de aceptación, motivación y participación activa. Uno de los principios del aprendizaje basado en juegos es precisamente generar un entorno educativo donde el error sea parte del proceso, y el conocimiento se construya en comunidad. Como indica UNIR Formación Permanente (2022), los juegos aplicados a la educación favorecen la atención sostenida, la implicación emocional y el aprendizaje profundo.

Aplicación del conocimiento

Si bien algunos estudiantes expresaron que no podrían explicar completamente quién fue cada personaje sin apoyo visual o textual, otros indicaron que sí podrían hacerlo, al menos con ciertos personajes. Esta diferencia pone en evidencia que la actividad sí ayudó a fijar información, aunque su consolidación aún requiere

estrategias complementarias. Según Magrid (s.f.), el aprendizaje basado en el juego mejora las capacidades cognitivas, como la memoria, la comprensión y la autonomía en el aprendizaje, siempre que esté acompañado de seguimiento y reflexión posterior.

Evaluación final: actualización de medio ciclo MEJOREDU.

Como etapa final del proceso de intervención, se aplicó a los estudiantes una evaluación diagnóstica de medio ciclo, correspondiente al instrumento oficial de MEJOREDU (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación). Esta comisión es un organismo público descentralizado del Gobierno de México, cuya función es generar, coordinar y difundir evaluaciones, estudios y propuestas para mejorar la calidad educativa del país, con enfoque en la equidad, inclusión y mejora continua (MEJOREDU, 2023).

La prueba aplicada corresponde a la versión actualizada de medio ciclo escolar, y fue seleccionada porque este mismo instrumento había sido utilizado como punto de partida al inicio del proceso de intervención, permitiendo establecer una comparación directa entre los niveles de logro iniciales y finales de los alumnos en relación con los aprendizajes esperados del área de Historia. Si bien no fue diseñada específicamente para evaluar una estrategia lúdica, su utilidad radica en ofrecer una visión global del avance, retroceso o estabilidad de los conocimientos adquiridos a lo largo del periodo trabajado.

Esta última aplicación me sirvió como una línea de conclusión externa y objetiva, lo que permitió contrastar la evidencia cualitativa de lo que está sucediendo en el aula (participación, comprensión, reflexión, trabajo en equipo, etc.) con lo que fue capturado por un instrumento estandarizado. De esta manera, el objetivo era proporcionar una visión más completa sobre el efecto de las estrategias utilizadas, especialmente cuando se llevan a cabo mediante la comprensión lectora en el área de Historia.

En el campo de Ética, Naturaleza y Sociedades (ENS), los estudiantes debieron interpretar situaciones relacionadas con la violencia, el maltrato infantil o los derechos humanos. Este tipo de reactivos exige no solo comprensión literal, sino también capacidad para inferir, argumentar y aplicar conceptos éticos al contexto. (Anexo 23).

Los resultados obtenidos fueron los siguientes:

Nivel	Porcentaje	Indicadores de comprensión lectora
AD (Aprendizaje desarrollado)	37%	Inferencia y argumentación; uso de vocabulario académico adecuado como “dignidad” o “violencia psicológica”.
EPD (En proceso de desarrollo)	49%	Comprensión literal de los textos, con dificultades para sintetizar ideas o argumentar con profundidad.
RA (Requiere apoyo)	12.5%	Identificación de información básica, pero con poca contextualización y escasa elaboración en las respuestas.

Estos datos sugieren que poco más de un tercio del grupo es capaz de vincular información textual con conceptos abstractos y construir argumentos coherentes, mientras que una proporción mayor se limita a descripciones generales sin análisis. El otro 12.5% muestra poca comprensión y necesita mejorar el vocabulario y la construcción de argumentos. (Anexo 24)

Bajo la categoría Saberes y Pensamiento Científico (SPC), se probó el análisis e interpretación de datos estadísticos y diseño gráfico asociados con problemas sociales. Leer gráficos, tablas y texto no continuo es una forma de comprensión lectora que requiere un tipo diferente de proceso de lectura, basado en la selección y priorización de la información.

Los resultados obtenidos en este rubro fueron los siguientes:

Nivel	Porcentaje	Indicadores de comprensión lectora
AD (Aprendizaje desarrollado)	33%	Interpretación adecuada de datos complejos y representación organizada en gráficas proporcionales.
EPD (En proceso de desarrollo)	55%	Identificación de datos relevantes, pero con errores de cálculo y dificultades en la construcción gráfica.
RA (Requiere apoyo)	8%	Confusión en la lectura de consignas y problemas para ejecutar operaciones básicas.

En este caso, un tercio del grupo demostró comprensión adecuada de textos numéricos, mientras que más de la mitad cometió errores vinculados con la interpretación. Aunque estos errores pueden atribuirse en parte a la habilidad matemática, también reflejan una lectura poco precisa de consignas, tablas y relaciones numéricas.

El análisis cruzado de ambas áreas permite identificar patrones relevantes. Las fortalezas del grupo están presentes en aquellos estudiantes que demuestran la capacidad de inferir, argumentar, usar información numérica y relacionar textos con contextos sociales. Sin embargo, la mayoría de los estudiantes todavía se encuentran en un nivel medio; en otras palabras, tienen una comprensión superficial y literal del contenido. Un número menor también necesita apoyo directo con vocabulario, inferencias y organización de la información.

Comparación entre ciclos: evolución del grupo 1°C a 2°C

La información obtenida a través de la evaluación MEJOREDU en el ciclo actual permitió establecer una comparación significativa respecto a los desempeños registrados un año antes. Aunque los instrumentos evaluaban habilidades desde distintos campos disciplinares (Lenguajes vs. ENS/SPC), comparten un mismo eje transversal: la comprensión lectora aplicada en contextos complejos.

En primer grado, las dificultades se centraban principalmente en:

- No identificar información implícita (58.7%).
- Problemas para sintetizar información (49.1%).
- Bajo uso de inferencias y relaciones entre ideas.

En segundo grado, si bien persisten algunas de estas dificultades, **se observa un avance notable** en los niveles de desempeño:

- El **37% del grupo alcanzó el nivel de Aprendizaje Desarrollado (AD)** en ENS, mostrando capacidad para argumentar y relacionar ideas.
- El **33% obtuvo AD en SPC**, interpretando datos y organizándolos de forma adecuada.
- La proporción de alumnos que requieren apoyo (RA) **descendió a 12.5% en ENS y 8% en SPC**, lo que representa una mejora en comparación con el 58.7% que no identificaba información implícita en el ciclo anterior.

En términos generales, puede decirse que el grupo ha transitado de una comprensión fundamentalmente literal a una **comprensión más interpretativa y reflexiva**, aunque aún de forma desigual. La mitad del grupo permanece en un nivel intermedio (EPD), lo que sugiere la necesidad de continuar con estrategias que promuevan la profundización en el análisis de textos.

Estos avances pueden atribuirse en parte a la incorporación de estrategias didácticas enfocadas específicamente en la comprensión lectora (como el método PEC o el uso de dinámicas lúdicas con objetivos formativos), así como a la práctica constante de lectura y análisis de materiales históricos.

Este análisis comparativo, por lo tanto, respalda la pertinencia de las intervenciones realizadas durante el ciclo actual, y plantea la necesidad de seguir trabajando de forma transversal la comprensión lectora como base para la interpretación del pasado y la formación de pensamiento crítico en el aula de Historia.

4. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

El presente trabajo de intervención tuvo como eje central el diseño y aplicación de estrategias de intervención lúdica enfocadas en fortalecer la comprensión lectora en la enseñanza y aprendizaje de la Historia, dirigido a estudiantes de segundo grado de secundaria. A lo largo de su implementación se abordaron desafíos concretos vinculados al bajo rendimiento en comprensión de textos históricos, así como a la dificultad para contextualizar actores, procesos y consecuencias dentro de los contenidos curriculares del siglo XIX mexicano.

En términos de sujetos, la propuesta alcanzó un impacto significativo en un grupo con características particulares: estudiantes adolescentes, con distintos niveles de desarrollo cognitivo, emocional y social, con una marcada preferencia por actividades prácticas, visuales y colectivas. A través de las estrategias propuestas, se logró movilizar su participación activa, motivación e implicación emocional, lo que derivó en una mejora paulatina de su comprensión y apropiación de los contenidos, especialmente en aquellos con menor disposición inicial hacia la materia.

El contexto escolar; una secundaria técnica del sistema público, con grupos medianamente numerosos, tiempos acotados por la carga horaria y limitaciones de infraestructura digital, representó un escenario desafiante pero viable para llevar a cabo intervenciones que exigieran autonomía, cooperación y pensamiento crítico. Las condiciones materiales fueron básicas: salones convencionales, acceso intermitente a conexión de red, equipos limitados y materiales autogestionados por el docente en formación. Aun con esas condiciones, la propuesta demostró ser factible y adaptable, generando ambientes de aprendizaje significativos con recursos sencillos y estrategias bien estructuradas.

Desde el enfoque didáctico, se trabajó bajo los principios del aprendizaje activo y situado, incorporando la ludificación como recurso pedagógico con intención formativa. La intervención no se limitó a entretener, sino que convirtió el

juego en una vía para organizar el pensamiento, recuperar información, tomar decisiones, colaborar y verbalizar aprendizajes. El uso del método PEC (Pregunta, Evidencia, Conclusión) y la actividad lúdica “¿Quién soy?” ejemplifican cómo es posible transitar de una lectura pasiva a una lectura activa y crítica, incluso dentro de una materia tradicionalmente narrada como la Historia.

En cuanto a las áreas de conocimiento, la experiencia permitió establecer conexiones sólidas entre Historia y Lengua Materna, evidenciando que la comprensión lectora no es exclusiva del campo de Español, sino una competencia transversal que determina la forma en que los estudiantes acceden al conocimiento en todas las disciplinas. Las actividades desarrolladas lograron que los estudiantes no solo leyeran e interpretaran textos, sino que organizaran cronologías, identificaran actores históricos, y desarrollaran hipótesis sobre los acontecimientos trabajados.

Los resultados obtenidos mediante instrumentos como las rúbricas, las entrevistas estudiantiles y la actualización de la evaluación MEJOREDU mostraron avances reales en los niveles de comprensión, aunque aún con una presencia considerable de estudiantes en un nivel intermedio, que leen pero no siempre profundizan. La comparación con los datos diagnósticos del ciclo anterior reafirma este crecimiento, demostrando que estrategias contextualizadas, intencionadas y sostenidas sí tienen efecto en los aprendizajes de los adolescentes.

A pesar de estos logros, es importante reconocer las limitaciones de la propuesta. Por una parte, el tiempo escolar acotado y la estructura rígida del calendario limitan el número de sesiones posibles para desarrollar proyectos a profundidad. Por otra parte, la falta de acceso constante a plataformas digitales, conexión estable o materiales impresos, limitó la posibilidad de extender las actividades fuera del aula o adaptarlas de forma multimodal.

Como recomendaciones, se propone que este tipo de intervenciones se integren de manera más formal al diseño curricular, permitiendo que la comprensión lectora se aborde desde la interdisciplinariedad y que las asignaturas como Historia no se limiten al estudio de fechas y hechos, sino que se conviertan en espacios para interpretar procesos humanos desde múltiples voces y miradas. Hoy puedo decir que mi experiencia en la secundaria técnica no.14 no solo dejó aprendizajes en los estudiantes. También me transformó a mí. Me reafirmó que enseñar implica escuchar, observar, ajustar, atreverse a intentar, diseñar y aplicar. Y que cuando le damos sentido a lo que hacemos, también ayudamos a otros a encontrar el suyo.

Finalmente, esta intervención reafirma que el aprendizaje mejora cuando se estimula el pensamiento crítico, se reconoce la voz del estudiante, y se crean condiciones donde leer deja de ser un acto individual y se convierte en una experiencia compartida, colaborativa y profundamente humana.

5. REFERENCIAS

- Cabero-Almenara, J., & Llorente-Cejudo, M. C. (2006). La alfabetización digital: una alfabetización para el siglo XXI. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (20). <https://edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/view/500>
- Carretero, M. (2015). *Constructivismo y educación*. Paidós.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU). (2023). *¿Qué es MEJOREDU?*. Gobierno de México. <https://www.mejoredu.gob.mx/que-es-mejoredu/>
- Fierro Evans, C., Tapia García, G., Fortoul Ollivier, B., Martínez-Parente Zubiría, R., Macouzet del Moral, M., & Jiménez Muñoz-Ledo, M. (2013). Conversando sobre la convivencia en la escuela: Una guía para el auto-diagnóstico de la convivencia escolar desde las perspectivas docentes. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2). Universidad Autónoma de Madrid. <https://revistas.uam.es/riee/article/view/3407>
- Gómez-Giraldo et al. (2022). Lúdica y motivación en adolescentes. *Revista de Psicodidáctica*.
- Huizinga, J. (1938). *Homo ludens*. Alianza Editorial.
- Kintsch, W., & van Dijk, T. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. Academic Press.

- Llacta Aparicio, E. D., & Cárdenas Rondán, C. A. (2021). La aplicación del elemento lúdico en el diseño de espacios educativos como catalizador del aprendizaje dentro de un centro de educación básico regular en el distrito de Comas.
- Macias, O. D. L., Nabarro, E. P. A., Cruz, L. C., & Cerna, C. E. C. (2023). Estrategias lúdico-pedagógicas para el fortalecimiento de la oralidad en estudiantes de secundaria. *Dominio de las Ciencias*, 9(2), 1250-1265.
- Magrid. (s.f.). *Beneficios del aprendizaje basado en el juego*. <https://magrid.education/es/benefits-of-play-based-learning/>
- MENESES, Y. C., & BURBANO, W. A. I. (2021). EL JUEGO COMO ESTRATEGIA LÚDICO-PEDAGÓGICA PARA LA COMPRENSIÓN LECTORA DE LOS ESTUDIANTES DE GRADO TERCERO.
- Monteverde, A., & Guzmán, D. (2020). Comprensión lectora y tiempo histórico en estudiantes de secundaria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 22(3), 1–15. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/3737>
- Motos, T. (2008). *El juego en la educación: Teoría y práctica del juego en el aula*. Graó.
- Newport, C. (s.f.). *Complicated Study Systems, Complicated Productivity Software, and Complicated Achievements*. Recuperado de: <https://calnewport.com/q-a-complicated-study-systems-complicated-productivity-software-and-complicated-achivements/>
- Pablo Lomeli. (2019, Agosto 23). *4 Técnicas para MEJORAR tu COMPRENSIÓN de LECTURA | Técnicas de Estudio #5*[Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=mJzOLghzUwA>

Piaget, J. (1945). La formación del pensamiento en el niño. Editorial Siglo XXI.

Plá, S. (2012). La enseñanza de la historia como objeto de investigación. *Secuencia*, (84), 163-184.

Prats, J. (2010). En defensa de la Historia como materia educativa. <http://hdl.handle.net/10662/4623>

Programa analítico Secundaria Técnica 14. (2023-2024).

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: Diccionario de la lengua española, 23.^a ed., (versión 23.8 en línea). <https://dle.rae.es>.

Ryan, R. & Deci, E. (2000). Self-Determination Theory. *American Psychologist*.

Salvatierra Rivera, M. E., & López Rocabado, G. A. (2023). El trabajo colaborativo como estrategia pedagógica en la educación secundaria. *Revista Ciencia y Cultura*, 27(3), 1423–1441. https://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S2616-79642023000301423&script=sci_arttext.

Sánchez Miguel, E. (2010). La lectura en el aula. Graó.

Sánchez Miguel, E. (2010). *Dificultades lectoras en la adolescencia*. Revista de Educación, (351), 423-445.

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2022). *Plan de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria 2022*. Gobierno de México. <https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/06/Plan-de-Estudio-ISBN-ELECTRONICO.pdf>

Semblanza histórica de la EST-14 (1974-1999).

- SEP MATERIALES.(2018). Exploración de habilidades básicas, Lectura. Herramienta para la escuela: secundaria. Secretaría de Educación Pública.
- Smyth, J. (1991). Una pedagogía crítica de la práctica en el aula. Revista de educación.https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/70287/0082007300_3631.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Solé, I. (1992). Estrategias de comprensión de la lectura. Cuadernos de pedagogía, 216(3), 25-27.
- Solé, I. (1996). Estrategias de lectura. Graó.
- Technovation. (2022). *Plan de actividades para el desarrollo del pensamiento crítico en jóvenes*.https://www.technovation.org/wp-content/uploads/2022/02/2022-CH2_workbook_ESP.pdf
- Thomas, J. W., & Mergendoller, J. R. (2000). *Managing project-based learning: Principles from the field*. Buck Institute for Education. https://www.dr-hatfield.com/science_rules/articles/Managing%20Project%20Based%20Learning.pdf
- Torres, Y. G. R. (2024). La formación del pensamiento histórico: didáctica, disputa y democracia. Entrevista al Dr. Antoni Santisteban. Perspectivas, (28), 1-17. <https://doi.org/10.15359/rp.28.11>
- UNICEF & The LEGO Foundation. (2018). *Aprender a través del juego: una introducción para los educadores*.<https://www.unicef.org/sites/default/files/2019-01/UNICEF-Lego-Foundation-Aprendizaje-a-traves-del-juego.pdf>

UNIR Formación Permanente. (2022). *¿Qué es el aprendizaje basado en juegos y cómo aplicarlo en el aula?*.

<https://unirfp.unir.net/revista/educacion/aprendizaje-basado-juegos/>

Universidad de Granada. (2022). Cómo trabajar el pensamiento histórico en Secundaria. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, (43), 87–101. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/didactica/article/view/25376>

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (Vol. 86). Harvard university press.

Xtudeo. (s.f.). *El cono de la experiencia o pirámide de aprendizaje de Edgar Dale*.

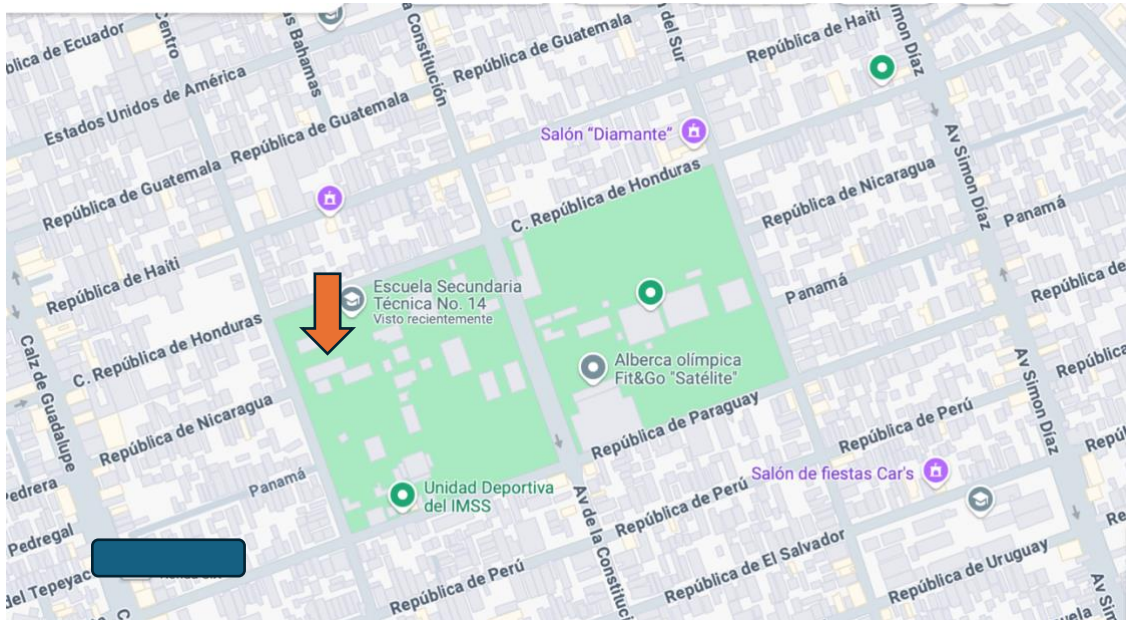
Recuperado de: <https://www.xtudeo.com/blog/cono-experiencia-piramide-aprendizaje-edgar-dale/>

Zafra, I. (2025, mayo 8). *Aprender siete palabras relativamente cultas a la semana y leer por parejas: así pueden llegar los alumnos a ser lectores competentes*.

El País. <https://elpais.com/educacion/2025-05-08/aprender-siete-palabras-cultas-a-la-semana-y-leer-por-parejas-asi-pueden-llegar-los-alumnos-a-ser-lectores-competentes.html>

6.ANEXOS

Anexo 1 - Ubicación Escuela Secundaria técnica No.14.



Anexo 2. Rúbrica.

TOMA DE LECTURA

EDUCACIÓN SECUNDARIA

RÚBRICA						
A			B		C	
I	La lectura es fluida	3	La lectura es parcialmente fluida	2	No hay fluidez en la lectura	1
	- Lee palabras, frases u oraciones completas con ritmo y claridad. - Hace solo las pausas determinadas por signos de puntuación, entre frases, oraciones y párrafos.		- Algunas veces lee con ritmo ciertas oraciones o párrafos. - Hace pausas solo ante algunos signos de puntuación.		- Lee de manera monótona y sin precisión palabras, frases u oraciones. - Produce pausas constantes que no corresponden con signos de puntuación.	
II	Precisión en la lectura	3	Precisión moderada en la lectura	2	Imprecisión en la lectura	1
	- Lee correctamente todas las palabras sin cometer ningún error. - Lee con exactitud todas las palabras conocidas o desconocidas. - Articula sin ninguna dificultad las palabras que constituyen el texto.		- Presenta vacilaciones, sustituye, modifica u omite palabras de la lectura. - Comete hasta un 5 % de errores al leer palabras conocidas o desconocidas. - Tiene dificultades al articular palabras con dos consonantes seguidas y una vocal (trabadas): <i>pla, gro, tri, bla</i>.		- Tiene un número considerable de errores: vacilaciones, falsos inicios y/o reformulación del texto. - Comete más de 6 % de errores al leer palabras conocidas o desconocidas. - No logra articular palabras con sílabas trabadas: <i>trillados, agreste, blanquear...</i>	
III	Atención a palabras complejas	3	Atención en algunas palabras complejas	2	Sin atención a palabras complejas	1
	- Lee cuidadosamente las palabras complejas o desconocidas a fin de no equivocarse. - Lee palabras complejas o desconocidas sin titubeos.		- Se detiene ante algunas palabras complejas o desconocidas y corrige si se equivoca al pronunciarlas. - Sustituye palabras complejas o desconocidas por otras similares.		- Se equivoca, no corrige y continúa la lectura. - Omite leer palabras complejas o desconocidas y continúa la lectura.	
IV	Uso adecuado de la voz al leer	3	Uso inconsistente de la voz al leer	2	Manejo inadecuado de la voz al leer	1
	- Da el volumen y entonación apropiados a la lectura. - Usa los signos interrogativos o exclamativos para dar la entonación que requiere el texto. - Cuida la dicción pronunciando cada término de manera limpia, clara, con la acentuación correcta y sin error.		- Da volumen y entonación solo en algunas partes de la lectura. - Da entonación solo con algún signo (interrogativos o exclamativos) o lee con expresividad que no se corresponde con los signos. - Corrige si comente un error de dicción al leer.		- Realiza una lectura monótona con graves problemas de volumen o entonación. - No atiende los signos de interrogación o exclamación durante la lectura. - Comete errores de dicción al leer: <i>vístes, ábanos, cállensen, nadien</i>, etc.	
V	Seguridad y disposición ante la lectura	3	Seguridad limitada y esfuerzo ante la lectura	2	Inseguridad o indiferencia ante la lectura	1
	- Manifiesta una actitud positiva ante el acto de leer. - Muestra un dominio de prácticas lectoras. - Disfruta de la lectura.		- Muestra rasgos de tensión pero que no interfiere con su lectura. - Leer no le es fácil, pero puede manejar el momento.		- Manifiesta contrariedad ante la lectura. - Presenta gran nerviosismo, lo que interfiere su desempeño lector. - Se observa apatía o desinterés por lo que lee.	
VI	Comprensión general del texto	3	Comprensión parcial del texto	2	Comprensión deficiente del texto	1
	- Comunica información específica de la lectura. - Destaca las ideas principales, personajes y escenarios del texto. - Emite su opinión sobre el contenido del texto.		- Expone solamente algunos datos generales del texto leído. - Menciona algunas ideas, personajes o escenarios del texto. - Emite con dificultad su opinión sobre el contenido del texto.		- No menciona información contenida en el texto. - No relaciona las ideas, personajes y escenarios de lo leído. Relata un contenido ajeno a su lectura. - No llega a emitir una opinión sobre el texto leído.	

Anexo 3. Ficha de registro.

TOMA DE LECTURA

EDUCACIÓN SECUNDARIA

FICHA DE REGISTRO

Ciclo escolar:		Grado y grupo:		Fecha de aplicación:	
----------------	--	----------------	--	----------------------	--

COMPONENTES E INDICADORES

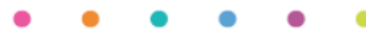
I	La lectura es fluida	3	La lectura es medianamente fluida	2	No hay fluidez	1
II	Precisión en la lectura	3	Precisión moderada en la lectura	2	Falta de precisión en la lectura	1
III	Atención en todas las palabras complejas	3	Atención en algunas palabras complejas que corrige	2	Sin atención a palabras complejas	1
IV	Uso adecuado de la voz al leer	3	Uso inconsistente de la voz al leer	2	Manejo inadecuado de la voz al leer	1
V	Seguridad y disposición ante la lectura	3	Seguridad limitada y esfuerzo elevado ante la lectura	2	Inseguridad o indiferencia ante la lectura	1
VI	Comprensión general de la lectura	3	Comprensión parcial de la lectura	2	Comprensión deficiente	1

TABLA DE RESULTADOS

	Nombre del alumno	Resultados por componente						Total alumno	Observaciones
		I	II	III	IV	V	VI		
1									
2									
3									
4									
5									
6									
7									
8									
9									
10									
11									
12									

Anexo 4. Preguntas de apoyo.

TOMA DE LECTURA



SECUNDARIA. SEGUNDO GRADO

► Guía de preguntas para el aplicador

Plantee al alumno las siguientes preguntas y espere sus respuestas. No es necesario que las registre.

1. ¿De qué trata el texto?

(Si el alumno contesta la primera pregunta planteando el tema: la existencia de los monolitos que están en la Isla de Pascua; identifica algunas de las explicaciones de su existencia que las personas han dado y menciona uno de los argumentos sólidos –por ejemplo, los experimentos mediante los que se comprueba cómo puede ser movida una estatua de 200 toneladas-, omita hacer las preguntas 2, 3, 4 y 5).

2. ¿Cuál consideras que fue el propósito del autor para escribir este texto?
3. ¿Con qué fin fueron hechos estos gigantes de piedra?
4. ¿De dónde se obtenía el material para fabricar los monolitos?
5. ¿De qué manera llegaron las estatuas al lugar en que hoy se ubican en las costas de la Isla de Pascua?

Anexo 5. Lectura.

TOMA DE LECTURA

SECUNDARIA. SEGUNDO GRADO

LAS ESTATUAS DE LA ISLA DE PASCUA



Los **moai**, las gigantescas estatuas de piedra de la **Isla de Pascua**, constituyen la expresión más importante del arte escultórico **Rapa Nui** y se han convertido en su señal de identidad. No obstante, a pesar de su fama mundial y la multitud de estudios realizadas sobre ellos, todavía quedan muchas preguntas sin resolver en torno a estos gigantes de piedra.

¿Qué es un moai y qué representa?

El nombre completo de las estatuas en su idioma local es **Moai Ainga Ora**, que significa "rostro vivo de los ancestros". Estos gigantes de piedra fueron hechos para representar a sus ancestros, gobernantes o antepasados importantes, que después de muertos tenían la capacidad de extender su "**mana**" o poder espiritual sobre la tribu, para protegerla.

Los reyes poseían este poder de manera innata; otros podían adquirirlo en el transcurso de sus vidas. Para ello tenían que realizar una serie de hazañas extraordinarias, y estaban obligados a demostrarlo constantemente para no perderlo.

Los clanes más prósperos ordenaban construir un moai como una manera de honrar al hombre difunto con mana. Después de meses de duro trabajo, el moai recorría su camino hasta llegar al **ahu**, o altar de piedra preparado para recibirlo, acompañado de grandes celebraciones.

¿Cómo los fabricaron?

Las estatuas de Isla de Pascua fueron esculpidas, en un principio, en basalto, traquita y escoria roja, pero poco después los talladores se fijaron en el volcán **Maunga Eo** (que significa "cerro aromático"), la piedra volcánica de color amarillo

TOMA DE LECTURA

SECUNDARIA. SEGUNDO GRADO

grisáceo, que se da exclusivamente en ese lugar de la isla, es un tipo de ceniza compacta con incrustaciones de basalto.

Se iniciaba el tallado desde un costado de la imagen, enfrentando la pared vertical, o hacia abajo, donde existieran superficies horizontales o incluso bastante inclinadas, con la cabeza hacia arriba o hacia abajo. Los maestros talladores esculpían la piedra con cinceles de basalto u obsidiana llamados "**toki**"; se calcula que un equipo de escultores podría tardar hasta dos años en terminar un moai grande.

Uno de los misterios sin resolver es saber por qué no extrajeron los grandes bloques en bruto y los llevaron a un lugar más accesible, para que los escultores pudieran trabajar de manera más cómoda, y en cambio, ascendían hasta la parte más alta y difícil del volcán para tallar cada detalle de los moais, incluso los finos rasgos de la cara y las manos, en su lugar de origen.

¿Cómo los movieron?

Aunque muchas teorías se han planteado al respecto, el traslado de estas enormes y pesadas estatuas es todavía el mayor misterio sin resolver de la Isla de Pascua. Sin embargo, descartando algunas ideas fantasiosas, existe una serie de hipótesis serias y experimentos que han permitido demostrar que el transporte es factible con los recursos humanos y materiales con que contaban los antiguos isleños.

Según la tradición, los moai "caminaban". De hecho, desde la cantera del volcán salían varios caminos destinados al transporte de las estatuas. Aún hoy es visible la ruta que seguían por la costa sur, en donde se hallan varios moai caídos hacia adelante.

Se ha probado que es factible hacer "caminar" un moai de unos tres metros de altura, haciéndolo bascular alternativamente al mismo tiempo que se tira de cada lado de la base hacia adelante. Otro experimento exitoso muestra el traslado de un moai recostado sobre una plataforma de maderos como trineo, que se tira con cuerdas sobre troncos transversales. Probablemente desarrollaron distintas técnicas a lo largo del tiempo, en función del tamaño y peso de los moai, y de los recursos disponibles.

Adaptado de: <http://imagineisladepascua.com/la-isa-de-pascua/cultura-ropa-nui/moais/>

Consulta: 31 de agosto 2018.

Anexo 6. Calificaciones primer periodo.

20/5/25, 13:08

cpte.gob.mx/pele/alumnos/conducta_grupo.php?opc=cal&cvecl=

**POTOSÍ**
PARA LOS POTOSINOS
GOBIERNO DEL ESTADO 2021-2027

SEGE
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ
DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN BÁSICA

CT: 24DST0014V

ESCUELA: ESCUELA SECUNDARIA TECNICA NUM. 14

CICLO ESCOLAR: 2024-2025

TURNO: MATUTINO

NIVEL: SECUNDARIA

DIRECCIÓN: HONDURAS S/N, APARTADO POSTAL 641

SECTOR: 1

ZONA: 5

MODALIDAD: SECUNDARIA TECNICA

GRUPO: 2-C

MOMENTO: 1

20/05/2025

CONCENTRADO DE CALIFICACIONES POR GRUPO

No.	ALUMNO(A)	ESP	MAT	SLI	CIE	HIS	FCE	ETE	EFI	ART	ESO	PROMEDIO	REP
1	AC	7.0	7.0	5.0	7.0	8.0	8.0	6.0	8.0	6.0	9.0	6.8	1
2		6.0	7.0	6.0	8.0	9.0	8.0	7.0	9.0	6.0	9.0	7.3	
3		6.0	7.0	5.0	7.0	9.0	7.0	6.0	9.0	7.0	9.0	7.0	1
4		6.0	7.0	6.0	7.0	8.0	7.0	6.0	8.0	6.0	9.0	6.7	
5		7.0	7.0	6.0	8.0	9.0	9.0	6.0	8.0	8.0	9.0	7.5	
6		6.0	6.0	6.0	6.0	7.0	8.0	6.0	8.0	7.0	9.0	6.6	
7		6.0	6.0	6.0	6.0	8.0	6.0	6.0	8.0	10.0	9.0	6.8	
8		7.0	7.0	6.0	8.0	9.0	9.0	9.0	8.0	10.0	9.0	8.1	
9		6.0	7.0	6.0	7.0	8.0	9.0	8.0	8.0	6.0	9.0	7.2	
10		7.0	6.0	7.0	7.0	8.0	8.0	6.0	8.0	6.0	9.0	7.0	
11		6.0	5.0	6.0	7.0	7.0	8.0	6.0	9.0	6.0	9.0	6.6	1
12		9.0	9.0	10.0	9.0	9.0	10.0	10.0	8.0	9.0	9.0	9.2	
13		7.0	6.0	6.0	8.0	9.0	7.0	9.0	8.0	7.0	9.0	7.4	
14		6.0	8.0	6.0	8.0	7.0	9.0	9.0	8.0	8.0	9.0	7.6	
15		6.0	6.0	6.0	6.0	7.0	6.0	6.0	8.0	6.0	9.0	6.3	
16		9.0	8.0	7.0	7.0	9.0	10.0	9.0	9.0	8.0	9.0	8.4	
17		6.0	6.0	5.0	8.0	9.0	9.0	6.0	8.0	6.0	9.0	7.0	1
18		7.0	6.0	6.0	6.0	6.0	7.0	5.0	8.0	6.0	9.0	6.3	1
19		7.0	9.0	6.0	9.0	9.0	10.0	9.0	9.0	9.0	9.0	8.5	
20		6.0	6.0	6.0	7.0	8.0	10.0	7.0	8.0	8.0	9.0	7.3	
		6.7	6.8	6.2	7.3	8.2	8.3	7.1	8.3	7.3	9.0	7.3	
	REPROBADOS	0	1	3	0	0	0	1	0	0	0	5	5
	PORCENTAJE DE REPROBACION	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	

Anexo 7. Jurgo de mesa “Hombres lobo de Castonegro”.

EL HOMBRE LOBO DE CASTRONEGRO

VERSIÓN ALTERNATIVA PARA EL AULA



del pupitre
a las estrellas



DONADOR DE OSOS

Cada mañana, justo después de descubrir quién ha sido atacado por la noche, si hay al menos un Hombre Lobo adyacente al Donador, el narrador emitirá un gruñido en sentido de peligro. Solamente se tendrá en cuenta los vecinos que sigan con vida. Si el donador es infectado, el narrador gruñirá todas las mañanas.



EL CABALLERO

Si el caballero es atacado por los Hombres Lobo, queda eliminado pero uno de ellos enfermará a causa de la ruina de la ciudad espada. El Hombre Lobo que esté más cerca del caballero será el que muera por enfermedad.



LAS GEMELAS

Durante la primera noche, el narrador pide que abran los ojos para reconocerse. Tendrán que votar siempre a la misma persona y podrán ponerse de acuerdo durante algunas noches. Si muere una de ellas, la otra puede elegir si sobrevivir o morir junto a su hermana.



LOS TRILLIZOS

Durante la primera noche, el narrador pide que abran los ojos para reconocerse. Tendrán que votar siempre a la misma persona y podrán ponerse de acuerdo durante algunas noches. Si muere uno de ellos, los otros dos pueden elegir si sobrevivir o morir junto a su hermano.



del pupitre
a las estrellas

Protectores de la aldea.



LA VIDENTE

Es la líder de los defensores de la aldea. Cada noche, al inicio de la partida, los hombres lobo, con los ojos cerrados, levantarán un pulgar para que la vidente pueda identificarlos. Debe ayudar a los aldeanos, pero debe ser discreta, si los hombres lobo la descubren, será el final de su equipo.



EL PROTECTOR

Cada noche puede elegir a un jugador para protegerlo de la cacería de los lobos. Ese jugador no puede repetirse durante la partida y puede ser él mismo. Se comunica en secreto con la niña y el ángel para intentar linchar a los lobos.



LA NIÑA

Puede, entrecabriendo los ojos, espiar a los Hombres Lobo por la noche, mientras cometen sus crímenes. Si la descubren, morirá inmediatamente en silencio y secretamente, en lugar de la persona que iba a ser cazada esa noche. Durante el día se comunica con el ángel en secreto.



EL ÁNGEL

El juego empieza con un linchamiento. Si el ángel consigue que le voten, despierta como ángel salvado y gana la partida. Si pasa de la primera ronda, podrá conocer la identidad de la vidente, levantando ésta el pulgar. Ella no sabrá quién es él. Se puede comunicar con el protector.



del pupitre
a las estrellas



EL ZORRO

Por la noche, cuando el narrador lo llama, el Zorro puede designar a un grupo de 3 jugadores vecinos, señalando al jugador central. Si en ese grupo hay al menos un Hombre Lobo, el narrador hará una señal afirmativa. En este caso, el Zorro podrá utilizar su poder cada 2 noches. Si no hay ningún Hombre Lobo, el Zorro perderá su poder. Pero recibirá información valiosa sobre los 3 jugadores elegidos.



CUPIDO

Podrá enamorar a 2 jugadores para toda la partida. La primera noche (turno preliminar), designa a 2 jugadores enamorados. Cupido puede, si quiere, designarse a sí mismo como uno de los enamorados. El narrador hace una señal a los enamorados que abran los ojos y se conocerán. Si uno de ellos muere, el otro morirá de pena inmediatamente.



ALDEANO

No tiene ninguna habilidad o poder. Sus únicas armas son la capacidad de análisis de los comportamientos para identificar a los Hombres Lobo y su fuerza de convicción para impedir la ejecución de inocentes.



del pupitre
a las estrellas

Aldéanos caóticos



EL JUEZ TARTAMUDO

Una vez por partida, el Juez Tartamudo puede decidir que habrá dos votos con eliminación (linchamientos) consecutivos. El Juez notificará la decisión al narrador levantando el pulgar u otro similar previamente pactado, durante una votación eliminatoria (linchamiento).



EL SECTARIO

Antes de la partida, el narrador divide la aldea en 2 grupos eligiendo un criterio determinado (pelo, gafas, etc) y se lo comunica en voz alta a la aldea. El Sectarío tendrá como misión la eliminación por completo del grupo al que no pertenezca. Si lo consigue, gana la partida en solitario.



EL NIÑO SALVAJE

Es un aldeano. La primera noche, cuando el narrador lo llame, se convertirá a otro jugador como modelo a seguir. Si durante la partida, dicho modelo muere, el Niño Salvaje se transformará en Hombre Lobo y a partir de la siguiente noche actuará como tal. Mientras su modelo a seguir siga vivo, será un aldeano más.



EL LADRÓN

Si se decide incluir este personaje en la partida, una vez durante la partida, este personaje podrá elegir cambiar su carta por la de otro jugador. El personaje que recibe la carta no podrá volver a cambiarla y será ladrón para el resto de la partida. El ladrón adquirirá la habilidad del personaje que le haya tocado obligatoriamente, le quite o no.



del pupitre
a las estrellas

Sirvientes de la luna



EL HOMBRE LOBO

Durante cada noche, devoran a un aldeano. Durante el día tienen que ocultar su identidad nocturna para evitar el linchamiento popular.



EL LOBO FEROS

Cada noche, despierta y ataca junto al resto de Hombrs Lobo. Pero mientras ningún Hombre Lobo, Niño Salvaje o Perro Lobo sea eliminado, despertará una segunda vez solo para devorar a una víctima.



EL HOMBRE LOBO ALBINO

Cada noche, despierta y ataca junto con el resto de Hombrs Lobo. Después de la cacería, el Hombre Lobo Feroz y el Padre de los Hombrs Lobo levantarán el pulgar con los ojos cerrados para que pueda identificarlos. Su objetivo será eliminar a los Hombrs Lobo y a los aldeanos.



EL PADRE DE TODOS LOS LOBOS

Cada noche, actúa como un Hombre Lobo normal. La noche que él decida, después de que los Hombrs Lobo se hayan ido a dormir, podrá levantar la mano. Si lo hace, la persona que haya decidido devorar, será infectada y pasará a ser un Hombre Lobo. Esa noche no morirá nadie. Su objetivo es encontrar a la víctima y matarla. Si lo hace, gana la partida.



del pupitre
a las estrellas



EL PERRO LOBO

La primera noche decidirá si es un aldeano o un Hombre Lobo. A partir de entonces actuará como tal el resto de la partida.



LA GITANA

Envía los poderes de la vidente y se intentará hacer pasar por ella. Cuando el Ángel despierta para descubrir la identidad de la vidente y protegerla ella levantará también el pulgar para despertarle. Su objetivo es proteger a los Hombrs Lobo de ser atrapados en los linchamientos.



BRUJA

Tiene 2 pociones, una para hechizar y otra para resucitar a un Hombre Lobo que haya sido atrapado. También protege a los Hombrs Lobo.



SIRVIENTA

Antes de que se revele la carta del jugador linchado por el pueblo, la sirvienta puede revelar su carta a los demás. Si lo hace, perderá su carta, pero ganará la del personaje eliminado. Lo hará sin que nadie sepa qué personaje adquirió, y deberá asumir su rol el resto de la partida.



del pupitre
a las estrellas

ORDEN DE LA PARTIDA (GUÍA PARA EL NARRADOR):

1. PREPARACIÓN PREVIA A LA PARTIDA.

- Separación de la aldea en 2 grupos (para el sectario) por parte del narrador. Lo verbaliza en voz alta para que lo oigan todos.

2. PERSONAJES LLAMAMOS SOLO LA PRIMERA NOCHE (después pasar al punto 9).

- Cupido enamora a dos jugadores.
- Los enamorados despiertan y se reconocen.
- Gemelas se reconocen.
- Trillizos se reconocen.
- El Niño Salvaje decide a quién imitar.
- El Cazador de Osos despierta para que el narrador lo identifique.
- El Perro Lobo despierta para comunicarle al narrador los secretos a qué bando pertenece.
- Los Hombrs Lobo (Hombre Lobo, Hombre Lobo Feroz, Hombre Lobo Albino y Padre de los Hombrs Lobo) despiertan y se reconocen, pero no saben quién es quién.
- Los Hombrs Lobo duermen, y Hombre Lobo, Hombre Lobo Feroz y Padre de los Hombrs Lobo levantan el pulgar.
- La vidente despierta y los identifica.
- El Ángel despierta. La Vidente y la Gitana levantan el pulgar. Las identifica.

3. TODAS LAS NOCHES. Omitir el punto 2 si no se está jugando la primera noche.

- El Ladrón decide si roba alguna carta.
- El Zorro señala un grupo de 3 personas juntas. El narrador asiente o niega con la cabeza.
- Protector: decide a quién va a proteger o blindar en este turno.
- Todos los Hombrs Lobo: despiertan y asesinan.
- (Noche si, noche no). Hombre Lobo Feroz: Caza de nuevo al solo.
- Padre de todos los Hombrs Lobo: ¿Utiliza su poder? (Solo una vez por partida).
- La bruja decide si utiliza alguna poción.

4. EL DÍA.

- Presobrimiento de las víctimas.
- Oráculo lo mol del oso.
- Peñate.
- Linchamiento.
- ¿Sirvienta? Puede utilizar su poder o no.
- Segundo voto si el Juez lo decide.
- Cae de nuevo la noche.



del pupitre
a las estrellas

Anexo 8. Reglamento juego de mesa.

Reglas y objetivos de:
Los Hombres Lobo de
Castronegro

Los Hombres Lobo de Castronegro
(Les Loups-Garous de Thiercelieux en su edición original francesa) es un juego de cartas de 8 a 18 jugadores creado en 2001 por Dmitry Davidoff, Philippe des Pallières y Herve Marly e inspirado en el juego precedente Werewolf (1986), que fue a su vez un rediseño del juego Mafia adaptando su tema al de los hombres lobo.¹

Objetivo del juego

En general, existen dos bandos en la partida: Aلدanos por una parte y Hombres Lobo por otra. El objetivo de cada equipo es acabar con todos los miembros del otro, con la particularidad de que los aldeanos (la mayoría) ignoran quiénes son los hombres lobo (con la excepción de ciertos aldeanos especiales, que pueden poseer información adicional), mientras que los hombres lobo saben quiénes son los hombres lobo y quiénes los aldeanos, pero están en minoría y deben por tanto fingir que son aldeanos. (Es posible que exista un tercer bando si la partida incluye a Cupido y este enamora a un aldeano y un hombre lobo) A todas las personas que reciban una carta se las denomina "jugadores" y se considera que forman "el pueblo".

El juego se articula en torno a dos fases: Día (todos los jugadores tienen los ojos abiertos y hablan, tratando de encontrar a los hombres lobo, mientras los hombres lobo se hace pasar por aldeanos) y Noche (todos los jugadores tienen los ojos cerrados, salvo aquellos que van siendo llamados por el narrador y actúan en silencio). Durante la fase de la noche los hombres lobo abrirán los ojos en su turno para elegir una víctima, que será eliminado al día siguiente. Es posible que existan otros turnos por la noche, durante los cuales únicamente abrirán los ojos un aldeano con un personaje especial y aplique efectos especiales a la partida (generalmente beneficiosos para los aldeanos). Durante la fase del día, todos los jugadores intentarán descubrir quié(n) entre ellos es un hombre lobo y tras debatir, votará a un jugador a su elección para ser señalado (el jugador con más votos será eliminado de la partida y mostrará públicamente su carta). Las fases de noche y día se alternan sucesivamente hasta que únicamente queden hombres lobo o aldeanos vivos y la partida termine con la victoria de uno de los dos bandos (es posible que la partida termine en empate si se juega con ciertos personajes especiales, ya que puede darse el caso de que en el turno final no quede ningún jugador vivo).

Preparación del juego

Al comienzo de la partida, se reparten tantas cartas como jugadores (a excepción del Narrador que no recibe ningún personaje). Cada jugador mira su carta para saber cual es su personaje, información que mantendrá en secreto a menos que sea eliminado. En función del número de jugadores se establecerá un mínimo recomendado de Hombres Lobo: de 8 a 11, habrá 2 Hombres Lobo; a partir de 12 jugadores, habrá 3. Los creadores del juego incluyen recomendaciones para incluir otros personajes especiales, pero se trata de meras sugerencias y la decisión final sobre el número de personajes especiales y su combinación queda a discreción del Narrador.

Normalmente, se suele jugar alrededor de una mesa, donde se colocan las cartas para facilitar la tarea del Narrador.

Comienzo de la partida

Al comenzar el juego, todos los jugadores cierran los ojos (se considera entonces que en la ficción es de noche y todos duermen): solo los abrirán cuando el Narrador los llame para jugar (nombrando a los personajes que deben actuar, nunca por los nombres de los jugadores) y volverán a cerrar los ojos en cuanto acabe su turno. Se juega el turno de preparación:

- El Narrador llama al Ladró, éste levantará la mano silenciosamente y el primero le mostrará las dos cartas sobrantes boca arriba por si quiere elegir una y cambiarla por su carta de Ladró. Si las dos cartas propuestas son de Hombre Lobo, el ladrón deberá cambiar su carta obligatoriamente.
- A continuación, el Narrador llama a Cupido, quien lanzará sus flechas de amor y elegirá

dos jugadores a los que quiere enamorar (puede elegirse como uno de los enamorados el mismo). A continuación este personaje se convierte en un simple aldeano. El narrador tocará discretamente la cabeza de los enamorados para que estos puedan abrir los ojos y reconocerse (sin mostrarse sus personajes). Una vez se hayan reconocido, los enamorados vuelven a cerrar los ojos.

El Narrador decide si los aldeanos votarán ahora un Alguacil (función adicional, independiente del personaje) por mayoría simple, o si el Alguacil será elegido más tarde en el transcurso de la partida.

Desarrollo de la partida

Tras la sucesión del turno de preparación y la posible elección de Alguacil, se procede a jugar la primera noche.

- Durante la Noche todos los jugadores duermen y el Narrador irá llamando a cada personaje en el siguiente orden:
 - Vidente: elige un jugador y el Narrador le mostrará la carta de dicho jugador.
 - Hombres Lobo: eligen por consenso a un jugador a quien quieren matar, señalándolo al Narrador.
 - Si no hay unanimidad, no hay eliminación, por lo que dispondrá de un tiempo limitado para elegir a su víctima (a discreción del Narrador).
 - Bruja: El Narrador le señala el jugador que está a punto de eliminar (si lo hay) y ésta decidirá qué hacer. Puede salvarlo, gastando su Poción de la Vida, o dejarlo sin esa oportunidad. A continuación, la bruja tiene la opción de gastar su Poción de la eliminación para eliminar al jugador que desee.

- Una vez han jugado los personajes anteriormente descritos, se procede a la fase de Día. El narrador indicará quién ha salido esa noche de la partida y a continuación los jugadores que siguen vivos debaten. Las reglas permiten expresamente farisear (anunciar en voz alta que uno tiene un personaje que no tiene) o decir la verdad: lo único que se prohíbe es mostrar la carta de personaje que uno tenga. Los hombres lobo intentarán hacerse pasar por aldeanos (simples aldeanos o aldeanos con poderes especiales), los aldeanos tratarán de deducir quién miente o quién es un hombre lobo guiándose por las votaciones y las muertes previas, por la actitud o el nerviosismo de resto de jugadores, etc. Los aldeanos con personajes especiales intentarán usar su información en provecho del pueblo, con cuidado de no ser descubiertos, puesto que ser demasiado obvios podría suponer su eliminación en la noche siguiente a manos de los hombres lobo. Una vez los jugadores se han hecho una idea de quién puede ser un hombre lobo, se procede a una votación. Las reglas originales sugieren que tras la primera votación el Narrador elija a 2 candidatos para ser linchados y a continuación se efectúe una segunda votación únicamente entre estos dos candidatos: el jugador que reciba más votos es eliminado de la partida (linchado por el pueblo) y deberá mostrar su carta de personaje a los demás.

- Cada vez que un jugador sea eliminado, ya sea debido al ataque de los Hombres Lobo, la Poción de la Bruja, la elección del Ganador, la autoeliminación por estar enamorado o simplemente el linchamiento del pueblo, debe revelar su carta de personaje.
- la partida prosigue así, alternando noche y día, hasta que un bando ha eliminado al otro.
 - la primera edición de las reglas señalaba que los hombres lobo ganaban si conseguían eliminar al penúltimo aldeano (es decir, que en el caso de que en un día quedasen vivos

únicamente un aldeano y un hombre lobo, ganaban los hombres lobo). Las ediciones posteriores establecen que ganan únicamente si eliminan al último aldeano.

- Los aldeanos, en cualquier caso, deben eliminar a todos los hombres lobo para ganar la partida.
- Se considera ganadores a todos los jugadores que compartiesen bando con el vencedor, independientemente de que hayan llegado al final de la partida o no.

Los enamorados perderán la partida si están eliminados y la ganará si están vivos: forman un bando independiente y no pueden ganar si no permanecen en la partida.

Personajes

- Narrador: Dirige la partida, modera el diálogo e informa de los sucesos acontecidos. A su discreción queda la interpretación de las reglas y las dudas.
- Ladrón: Si se decide incluir este personaje en la partida, deben analizarse dos cartas adicionales antes de repartir. En el turno de preparación, el Ladrón verá las dos cartas sobrantes y podrá elegir si cambiar la suya por alguna de las dos sobrantes. Si ambas cartas son de Hombre Lobo, deberá cambiar su personaje por el de Hombre Lobo obligatoriamente.

Variante: Cuando es el turno del ladrón mueve las cartas de sitio a donde el prefiera. Puede moverlas a la derecha o la izquierda. Cuando la gente se despierta, mira la carta que le ha tocado y juega con el nuevo personaje.

Cupido: En el turno de preparación, elige a dos jugadores (puede elegirse a sí mismo como uno de los dos jugadores) y los enamora. Los jugadores enamorados pasan a ser un bando más del juego y solo ganará si sobreviven al final de la partida: si uno de los dos enamorados es eliminado, el otro ante "la horrible dea de vivir sin su amor" se ira con él. En el caso de que los jugadores enamorados sean un hombre lobo y un aldeano, o dos hombres lobo, deberán eliminar al resto de los jugadores de la partida para poder ganar. Si ambos son aldeanos, únicamente deben llegar vivos al final de la partida, nada les obliga a eliminar al resto de jugadores.

Hombres Lobo: por la noche, designarán una víctima que será devorada. Debe haber unanimidad en la designación de la víctima o, en caso contrario, no habrá víctima esa noche.

Es posible que no exista consenso en el caso de que un Hombre Lobo este enamorado de un Aldeano y el resto de los hombres lobo quiera matar a su enamorado. En cualquier instante de este turno, la Niní puede (si así lo desea) abrir los ojos para identificar a los Hombres Lobo, pero con cuidado de que no la vean. La primera edición del juego estableció la regla de que no era obligatorio abrir los ojos como Hombre Lobo (para así evitar ser descubierto por la Niní), pero si ningún hombre lobo abrió los ojos por la noche, todos "percieron de hambre" y los aldeanos ganaron la partida. Esta regla desaparece en las sucesivas ediciones del juego, en las que se incorpora la prohibición expresa de que un hombre lobo sea seleccionado como víctima nocturna (juega que podría resultarles beneficiosa si esta en juego la Bruja y decide salvar a la víctima).

Niní: Durante el turno de los Hombres Lobo, puede abrir los ojos para tratar de descubrir quiénes son. Debe actuar con cautela, ya que si es descubierta por los Hombres Lobo, pasará a ser automáticamente la víctima de esa noche, en lugar de cualquiera que hubieran decidido.

Si se juega con la Niní, esta prohíbe a todos los jugadores colocar las manos frente a la cara o mirar hacia abajo durante el turno de la noche. Las reglas prohíben asimismo expresamente que la Niní abra los ojos de forma evidente y los mantenga abiertos para hacerse pasar por un

Anexo 9. Lectura entre pares.



Anexo 10. Lista de personajes en la partida.

Hombres lobo de Catonegro	Partida 1	Partida 2	Partida 3	Partida 4
	Aldeano			
	Aldeano	x		
	Aldeano ladron			
	enamorado Aldeano cazador			
	enamorado Aldeano			
	Aldeano	x		
	lobo	x		
	Aldeano Vidente			
	n. no juega			
	lobo	x		
	Aldeano Cebado			
	lobo	x		

Anexo 11. Imágenes primera intervención.



Nota: Primera intervencion; Actividad “Hombres Lobo de Castronegro”. Los alumnos se muestran organizados a manera de círculo, con función de incitar a la comunicación de los participantes.

Anexo 12. Calificaciones segundo periodo.

20/5/25, 13:09

cpte.gob.mx/peie/alumnos/conducta_grupo.php?opc=cal&cvect=


POTOSÍ
 PARA LOS POTOSINOS
GOBIERNO DEL ESTADO 2021-2027


SEGE
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ
DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN BÁSICA

CT: 24DST0014V
 NIVEL: SECUNDARIA
 MODALIDAD: SECUNDARIA TECNICA

ESCUELA: ESCUELA SECUNDARIA TECNICA NUM. 14
 DIRECCIÓN: HONDURAS S/N, APARTADO POSTAL 641

CICLO ESCOLAR: 2024-2025
 SECTOR: 1
 GRUPO: 2-C

TURNO: MATUTINO
 ZONA: 5
 MOMENTO: 2
 20/05/2025

CONCENTRADO DE CALIFICACIONES POR GRUPO

No.	ALUMNO(A)	ESP	MAT	SLI	CIE	HIS	FCE	ETE	EFI	ART	ESO	PROMEDIO	REP
1	AC	7.0	7.0	5.0	8.0	7.0	10.0	6.0	8.0	9.0	9.0	7.4	1
2	A	6.0	8.0	6.0	9.0	6.0	9.0	8.0	9.0	8.0	9.0	7.6	
3	C	6.0	8.0	6.0	6.0	8.0	9.0	9.0	8.0	8.0	9.0	7.5	
4	C	6.0	6.0	6.0	6.0	6.0	9.0	8.0	8.0	8.0	9.0	7.0	
5	B	6.0	5.0	5.0	6.0	6.0	5.0	6.0	7.0	6.0	9.0	5.7	3
6	G	7.0	7.0	6.0	8.0	8.0	9.0	9.0	8.0	7.0	9.0	7.6	
7	G	7.0	6.0	6.0	7.0	6.0	9.0	7.0	7.0	8.0	9.0	7.0	
8	G	5.0	6.0	6.0	6.0	6.0	6.0	6.0	8.0	7.0	9.0	6.2	1
9	G	8.0	8.0	8.0	10.0	9.0	10.0	10.0	8.0	9.0	9.0	8.8	
10	H	6.0	6.0	6.0	6.0	6.0	10.0	7.0	8.0	9.0	9.0	7.1	
11	H	7.0	6.0	7.0	6.0	8.0	9.0	9.0	8.0	8.0	9.0	7.5	
12	L	5.0	6.0	6.0	6.0	6.0	8.0	6.0	9.0	7.0	9.0	6.5	1
13	L	9.0	10.0	10.0	10.0	10.0	10.0	10.0	9.0	10.0	9.0	9.7	
14	M	7.0	7.0	6.0	8.0	6.0	6.0	8.0	8.0	8.0	9.0	7.1	
15	M	7.0	8.0	8.0	10.0	7.0	10.0	9.0	8.0	10.0	9.0	8.5	
16	R	7.0	6.0	5.0	6.0	6.0	5.0	7.0	8.0	7.0	9.0	6.3	2
17	R	8.0	8.0	7.0	10.0	9.0	10.0	7.0	8.0	10.0	9.0	8.5	
18	R	7.0	6.0	6.0	8.0	7.0	8.0	9.0	8.0	6.0	9.0	7.2	
19	R	5.0	6.0	6.0	5.0	6.0	6.0	7.0	8.0	6.0	9.0	6.1	2
20	S	8.0	9.0	8.0	10.0	9.0	9.0	10.0	9.0	9.0	9.0	9.0	
21	Z	7.0	7.0	6.0	6.0	8.0	10.0	10.0	8.0	9.0	9.0	7.8	
PROMEDIOS		6.7	7.0	6.4	7.5	7.1	8.4	8.0	8.1	8.0	9.0	7.5	
REPROBADOS		3	1	3	1	0	2	0	0	0	0	10	
PORCENTAJE DE REPROBACION		0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	

 BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ
 (BECENESLP)
 LICENCIATURA EN ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA HISTORIA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA
 (PLAN DE ESTUDIOS 2018)
 PRÁCTICA PROFESIONAL Y VIDA ESCOLAR
 SEMESTRE VIII
 CICLO ESCOLAR 2024-2025
 DOCENTE: Israel Hidai García Castillo GRADO: 2º GRUPOS: "A,B,C"

Momento 6: Se presentarán los proyectos finales de manera grupal, tratando de defender los argumentos presentados en las cronologías y ensayos, y se realizará una evaluación final del proceso de aprendizaje, reflexionando sobre los logros alcanzados. Número de sesiones: 2 sesiones	Proyectos Finales Sesión 16: Evaluación Final y Cierre del Proyecto	proyectos finales, en los cuales los estudiantes expondrán su cronología digital y sus ensayos. Desarrollo: Los estudiantes presentarán su trabajo final, y los compañeros y docentes proporcionarán retroalimentación. Cierre: Los estudiantes reflexionarán sobre los aprendizajes obtenidos a través de la presentación y la discusión del contenido. Inicio: El docente aplicará un cuestionario de autoevaluación y coevaluación para que los estudiantes reflexionen sobre su desempeño en el proyecto. Desarrollo: Reflexión final sobre los aprendizajes adquiridos y la importancia de comprender la relación entre las reformas y la historia actual de México. Cierre: Cierre motivacional, reconociendo los esfuerzos de los estudiantes en el desarrollo del proyecto y su crecimiento en la comprensión de la historia.	para defender los argumentos. Instrumento: Evaluación de la presentación oral y del uso de la cronología digital y ensayo. Rúbrica momento 6. Anexo 6.  Reflexión crítica sobre el aprendizaje, evaluación del proyecto final y participación en la autoevaluación y coevaluación. Instrumento: Cuestionario de autoevaluación y coevaluación. Anexo 6. 	Cronología digital. Cuestionario de autoevaluación. Formato para coevaluación entre compañeros. Anexo 6.
---	---	--	---	---

Anexo 14. Rúbricas de evaluación (Febrero-Marzo).

Compendio de rúbricas para cada momento

Momento 1: Introducción al Contexto Histórico y Causas de la Revolución de Ayutla (Sesiones 1-3)

Criterios	Excelente (10-9)	Satisfactorio (8-7)	Necesita Mejorar (6-5)	Deficiente (<5)
Análisis de fragmento sobre la Revolución de Ayutla (Sesión 3)	Identifica ideas clave con claridad y argumentación histórica.	Identifica ideas clave con algunas imprecisiones.	Interpretación limitada o confusa.	No entrega o presenta información incorrecta.
Organizador gráfico de ideas clave (Sesión 1)	Presenta información completa, clara y bien estructurada. Uso creativo de esquemas.	Presenta información clara, aunque con algunos detalles por mejorar.	Presenta información incompleta o poco clara.	No entrega o la información es insuficiente y desordenada.
Reflexión escrita sobre el impacto de la Revolución de Ayutla (Sesión 2)	Argumenta con claridad, usa ejemplos y lenguaje adecuado. Excelente ortografía.	Presenta argumentos claros, pero con poca profundización. Algunos errores ortográficos.	Argumentos poco claros o sin desarrollo. Varios errores ortográficos.	No entrega o la reflexión es muy superficial y confusa.

Momento 2: Análisis de las Leyes de Reforma y Opinión Personal (Sesiones 4-6)

Criterios	Excelente (10-9)	Satisfactorio (8-7)	Necesita Mejorar (6-5)	Deficiente (<5)
El impacto de las Leyes de Reforma	Argumentación sólida, estructura bien organizada y excelente ortografía.	Buen desarrollo de ideas, pero con algunos errores ortográficos o estructurales.	Ideas poco claras y desorganizadas, con errores ortográficos notables.	No entrega o el ensayo es muy deficiente.
Lluvia de ideas sobre diferencias entre liberales y conservadores	Participa con ideas fundadas y ejemplos claros.	Participa con ideas válidas, pero poco desarrolladas.	Participación limitada o imprecisa.	No participa o su intervención es irrelevante.
Juego de roles sobre liberales y conservadores	Desempeña su papel con creatividad y argumentación histórica.	Representa adecuadamente su rol, aunque con poca profundidad argumentativa.	Participa, pero con información correcta o escasa.	No participa o no sigue las instrucciones.

Momento 3: Profundización en la Guerra de Reforma y Maximiliano (Sesiones 7-9)

Criterios	Excelente (10-9)	Satisfactorio (8-7)	Necesita Mejorar (6-5)	Deficiente (<5)
Elaboración de la cronología digital	Incluye eventos clave, explicaciones claras y buen diseño visual.	Presenta eventos importantes, pero con explicaciones limitadas.	Incompleta o con errores históricos.	No entrega o la cronología es incorrecta.
Investigación en línea sobre eventos clave	Selecciona información relevante y confiable. Referencias bien citadas.	Presenta buena información, aunque con referencias limitadas.	Información poco relevante o sin verificar.	No investiga o la información es incorrecta.
Análisis de fragmento de las Leyes de Reforma	Identifica y explica los decretos con claridad. Relaciona con la actualidad.	Identifica los decretos con algunas imprecisiones.	Interpretación limitada o confusa.	No entrega o presenta información incorrecta.

Momento 4: Momento 4: Cronología de los Acontecimientos de la Guerra de Reforma (Sesiones 10-12)

Criterios	Excelente (10-9)	Satisfactorio (8-7)	Necesita Mejorar (6-5)	Deficiente (<5)
Discusión en parejas sobre beneficios y retos de las Leyes de Reforma	Expresa ideas con claridad y argumentos fundamentados. Escucha activamente.	Participa activamente, aunque sus ideas necesitan más desarrollo.	Participa con dificultad o sin argumentación clara.	No participa o su intervención es irrelevante.
Discusión sobre la influencia de la Guerra de Reforma en la política actual	Expresa ideas bien fundamentadas con ejemplos claros.	Participa con ideas válidas pero con argumentación limitada.	Argumentación poco desarrollada o imprecisa.	No participa o su intervención es irrelevante.

Momento 5: Revisión, Análisis Crítico y Mejoras en el Proyecto

✂ Producto a evaluar: Ensayo argumentativo sobre las Leyes de Reforma.

Criterio	Excelente (10)	Bueno (8)	Regular (6)	Deficiente (4)
Estructura del ensayo	Tiene introducción, desarrollo y conclusión bien definidas.	Presenta estructura clara, pero con algunas fallas en organización.	Su estructura es poco clara o desorganizada.	No sigue una estructura clara.
Argumentación	Expone ideas de manera clara, lógica y con fundamentos sólidos.	Presenta argumentos válidos, pero con algunas debilidades.	Argumenta de manera superficial y sin lógica clara.	No argumenta de forma coherente.
Uso de fuentes	Usa fuentes confiables y cita correctamente.	Usa fuentes confiables, pero con errores en la citación.	Usa pocas fuentes o sin citarlas correctamente.	No usa fuentes confiables.

Momento 6: Presentación Final y Evaluación del Proyecto

✂ Producto a evaluar: Exposición final del proyecto.

Criterio	Excelente (10)	Bueno (8)	Regular (6)	Deficiente (4)
Dominio del tema	Explica el tema con claridad, seguridad y dominio de la información.	Explica el tema con seguridad, pero con algunas dudas.	Muestra dominio parcial del tema.	No demuestra dominio del tema.
Calidad de la presentación	La presentación es clara, visualmente atractiva y bien organizada.	La presentación es clara, pero con detalles mejorables.	La presentación es poco organizada y poco clara.	La presentación es desordenada y difícil de comprender.
Trabajo en equipo	Se nota la colaboración y el esfuerzo equitativo entre los integrantes.	Hubo buena colaboración, pero con algunas áreas de mejora.	Se percibe desigualdad en la participación.	No hubo trabajo colaborativo.

Anexo 15: Proyecto; Cronología digital.

Trabajo equipo 1.

Trabajo equipo 2.

Trabajo



Anexo 16: Rúbricas (Marzo-Abril)

Compendio de rúbricas para cada momento

Momento 1: Introducción al Contexto Histórico y Causas de la Revolución de Ayutla (Sesiones 1-4)

Evaluación:

Criterio	Indicador 10	Indicador 8	Indicador 6	Indicador 4
Identificación de causas y consecuencias	Presenta ejemplos claros y relevantes	Presenta causas y consecuencias precisas, aunque sin ejemplos	Identifica causas y consecuencias de forma superficial	No logra identificar causas ni consecuencias
Organización de ideas	Presenta ideas organizadas de forma clara y lógica	Presenta ideas organizadas, aunque con confusiones	Presenta ideas con desorden que dificultan la comprensión	No logra organizar sus ideas adecuadamente
Organización de ideas y presentación oral	Ideas claras y exposición segura	Ideas comprensibles con ligera inseguridad en la exposición	Ideas poco organizadas y exposición vacilante	Exposición deficiente y sin ideas claras
Participación en debates y exposiciones	Participa activamente con argumentos claros y fundamentados	Participa con argumentos claros, aunque breves	Participa poco con argumentos confusos	No participa en las discusiones

Momento 2: Análisis de las Leyes de Reforma y Opinión Personal (Sesiones 5-7)

Evaluación:

Criterio	Indicador 10	Indicador 8	Indicador 6	Indicador 4
<i>Participación en debates y exposiciones</i>	Participa activamente con creatividad y fidelidad histórica	Participa con buena actuación, pero con ligeros errores históricos	Participa poco con elementos históricos confusos	No participa ni representa adecuadamente la escena
<i>Infografía</i>	Infografía detallada, bien organizada y con claves estratégicas claras	Infografía adecuada, pero con algunos detalles faltantes	Infografía incompleta o con falta de detalle	Infografía deficiente o irrelevante
<i>Cronología digital</i>	Cronología digital precisa, completa y bien estructurada	Cronología correcta, pero con algunos detalles faltantes Cronología incompleta o mal organizada	Cronología incompleta o mal organizada	Cronología desorganizada o incompleta

Momento 3: Profundización en la Guerra de Reforma y Maximiliano (Sesiones 8-13)

Criterio	Excelente (4)	Bueno (3)	Satisfactorio (2)	Insuficiente (1)
<i>Cronología digital</i>	Cronología bien organizada con todos los eventos clave	Cronología adecuada, aunque con algunos detalles faltantes	Cronología incompleta o desordenada	Cronología desorganizada o sin eventos clave
<i>Cuadro comparativo</i>	Cuadro detallado, con información precisa y clara sobre el Porfiriato	Cuadro adecuado, pero con algunos detalles faltantes o confusos	Cuadro incompleto o con errores evidentes	Cuadro mal estructurado o irrelevante
<i>Hipótesis sobre el trato de Díaz</i>	Hipótesis claras, bien fundamentadas y con evidencia	Hipótesis adecuadas, pero con algunos puntos débiles	Hipótesis incompletas o poco fundamentadas	Hipótesis débiles o no fundamentadas
<i>Evidencias seleccionadas</i>	Evidencias relevantes, bien seleccionadas y explicadas	Evidencias adecuadas, pero con poca explicación	Evidencias incompletas o irrelevantes	No presenta evidencias claras o pertinentes
<i>Artículo de opinión</i>	Artículo bien estructurado, con una crítica sólida y bien argumentada	Artículo adecuado, pero con algunos puntos poco claros	Artículo incompleto o con argumentos débiles	Artículo deficiente o irrelevante
<i>Cronología digital completa</i>	Cronología final precisa, bien estructurada y con todas las conclusiones integradas	Cronología correcta, pero con algunos puntos por mejorar	Cronología incompleta o con detalles incorrectos	Cronología deficiente o mal organizada

Anexo 17: Proyecto; cronología método PEC.

Trabajo equipo 1.

Cronología

TRABAJOS
HISTORIA
-PROF. ISRAEL

¿QUE CAUSAS LLEVARON A LA BATALLA DE PUEBLA Y PORQUE OCURRIÓ?

OCURRIÓ EL 5 DE MAYO DE 1862 DEBIDO A LA INTERVENCIÓN FRANCESA EN MÉXICO, YA QUE EL PAÍS HABÍA SUSPENDIDO EL PAGO DE SU DEUDA EXTERNA.

¿CÓMO SE DESARROLLÓ LA BATALLA Y CUAL FUE EL RESULTADO?

EL EJÉRCITO MEXICANO, LIDERADO POR IGNACIO ZARAGOZA, RESISTIÓ Y VENCIO A LAS TRUPOS FRANCESAS, A PESAR DE SER MENOS NUMEROSOS Y TENER MENOS EQUIPO.

¿CUALES FUERON LAS CONSECUENCIAS POLITICAS Y SOCIALES DE LA BATALLA DE PUEBLA?

AUNQUE LA GUERRA CONTINUÓ, LA VICTORIA ELEVO LA MORAL MEXICANA Y SE CONVIRTIÓ EN UN SÍMBOLO DE RESISTENCIA NACIONAL.

BATALLA DE PUEBLA 1862

LA BATALLA DE PUEBLA FUE UN EVENTO CLAVE EN LA HISTORIA DE MÉXICO, YA QUE, AUNQUE NO DETUVO LA INTERVENCIÓN FRANCESA, REPRESENTÓ UN SÍMBOLO DE VALENTÍA Y RESISTENCIA. LA VICTORIA DEL EJÉRCITO MEXICANO FRENTE A UN EJÉRCITO MÁS PODEROSO DEMOSTRO QUE, CON DETERMINACIÓN, ERA POSIBLE DEFENDER LA SOBERANÍA NACIONAL, DEJANDO UN LEGADO DE ORGULLO Y UNIDAD PARA EL PAÍS.



¿QUE FUE LA MONARQUÍA MEXICANA Y CUANDO SIGUIÓ?

LA MONARQUÍA MEXICANA FUE UN GOBIERNO MONARCAICO INSTAURADO TRAS LA DERROTA DE FRANCIA, CON AUGUSTO DE ITURBIDE COMO EMPERADOR EN 1864.

¿QUIENES PARTICIPARON?

AUGUSTO DE ITURBIDE, MAXIMILIANO DE HABSBURGO, CARLOS ARRIOLA, JUAN BAUTISTA VARELA Y NARCISO VALDEARRO, TARRAGO, MARQUESE DE ERASMO, NICOLAS BRES, ANTONIO DE LA CRUZ.

¿A QUE SE DEBIO?

ESTA MONARQUÍA FUE IMPUSTA POR UNA POTENCIA EXTRANJERA Y SE DEBIO A LA AMBICIÓN DE NAPOLEÓN III DE EXPANDIR SU INFLUENCIA EN AMÉRICA.

SEGUNDA MONARQUÍA MEXICANA 1864-1867

EL SEGUNDO IMPERIO MEXICANO (1864-1867) SE ESTABLECIÓ DESPUÉS DE LA INVASIÓN FRANCESA Y EL DERROCAMIENTO DEL GOBIERNO LIBERAL DE BENITO JUÁREZ. MAXIMILIANO FUE INSTALADO COMO EMPERADOR Y REALIZÓ REFORMAS EDUCATIVAS Y DE INFRAESTRUCTURA, PROMOVIERON LA AGRICULTURA Y LA INDUSTRIA. SIN EMBARGO, SU GOBIERNO FUE BREVE DEBIDO A LA RETIRADA DE LAS FUERZAS FRANCESAS EN 1866 Y SU POSTERIOR CAPTURA Y EJECUCIÓN EN 1867, LO QUE PERMITIÓ EL REESTABLECIMIENTO DEL GOBIERNO REPUBLICANO DE BENITO JUÁREZ.

Trabajo equipo 2

Cronología

El segundo imperio mexicano 1862-1867

El Segundo Imperio Mexicano fue un período de la historia de México que comenzó en 1862, tras la intervención francesa en México, y terminó en 1867, con la caída de Maximiliano de Habsburgo. Este período se caracterizó por la presencia de un emperador extranjero, Maximiliano, apoyado por las fuerzas francesas, frente al gobierno liberal de Benito Juárez.

PREGUNTAS

SEGUNDO IMPERIO MEXICANO

1. ¿CÓMO SE LLAMA LA PERSONA QUE DISPUTO EL ESTILO DE GOBIERNO EUROPEO?



BATALLA DE PUEBLA

1. ¿CUALES FUERON LOS PERSONAJES MAS RELEVANTES DE ESTE SUCESO?



2. ¿QUE LUGAR CONVIRTIÓ EN SU RESIDENCIA Y DESPACHO?



2. ¿CUALES FUERON LAS PRINCIPALES CAUSAS DE LA DERROTA DE FRANCIA?



3. ¿A QUIEN APOYO MAXIMILIANO CON EL PROPÓSITO DE DERROTAR EL EJÉRCITO FRANCÉS?



3. ¿CUALES FUERON LAS PRINCIPALES CAUSAS DE LA GUERRA?



Trabajo equipo 3

la segunda intervención de Francia y España

Eje cronológico

1. ¿en que año y quien fue puesto como emperador en México con el apoyo militar de Francia?

fue Maximiliano en 1864

2. ¿en que año Maximiliano aspiro la corona de México?

en 1864

3. ¿Com quien tuvo conflicto Maximiliano?

tuvo conflicto con las iglesias y conservadores

4. ¿Por qué Maximiliano ya no quiere de pensar del ejército?

para apoyarse en los jenerales conservadores

5. ¿quien trans formó las gerillas en un ejército?

Juarez

1. ¿en que año era gracia un imperio gobernado y por quien?

En 1862 por Napoleón III

2. ¿Quiénes y cuando lograron vencer la avanzada de los franceses?

Los indios y pobladores de la región del 5de mayo de 1862

3. ¿quien fue ser cano a Maximiliano?

la elite y política mexicana

4. ¿quien puso fin ala guerra?

estados unidos

5. ¿que le fue imposible a Maximiliano?

sostener su gobierno

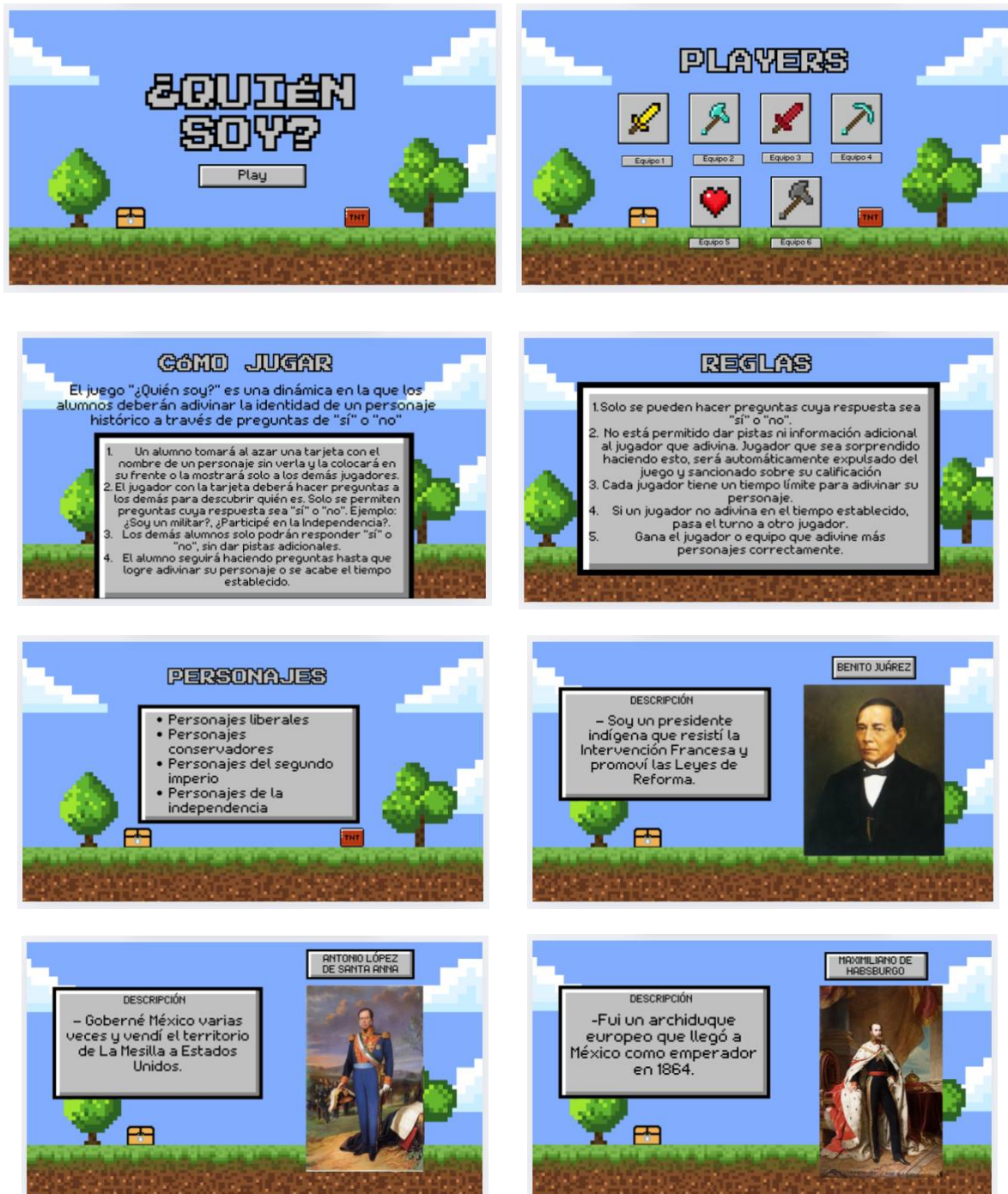
Cronología

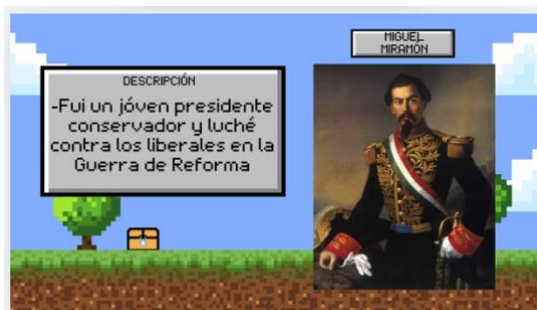
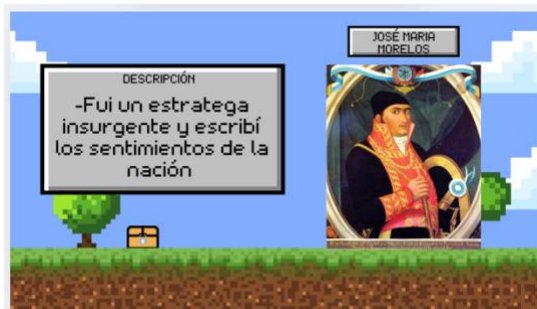
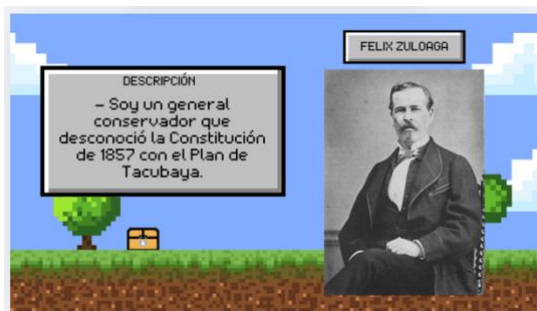
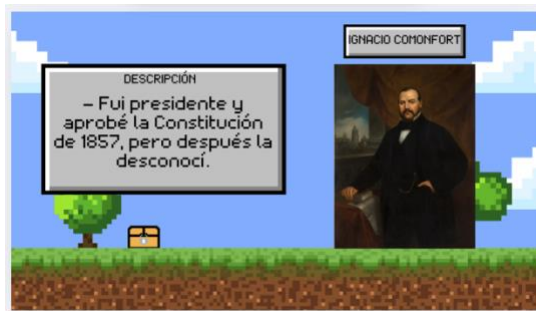
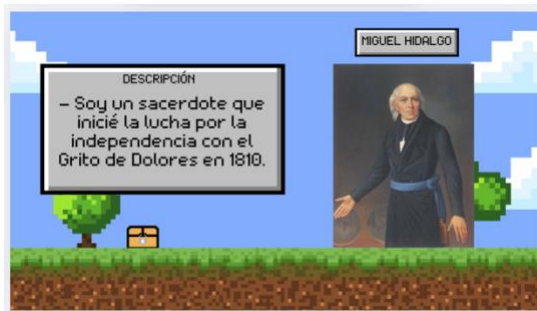
CONCLUSION

por qué fue un triunfo para el país es importante porque fue un hecho muy relevante lo de haber ganado contra Francia los hizo enorgullecerse de si mismos y de sus soldados. En resumen, la Batalla de Puebla fue un triunfo emblemático pero no definitivo, mientras que el Segundo Imperio Mexicano terminó con la derrota de Maximiliano y el triunfo del movimiento liberal, consolidando la soberanía nacional mexicana.

Santiago Alexander Silva Hernández
Ximena Reyes Huerta
Oliver Emmanuel Rivera Guerrero
Cristian Almaguer Lopez
Tadeo Esait Carranza Gonzalez
Ana Lilia Molina Flores

Anexo 18: Láminas ilustrativas de actividad para segunda intervención: ¿Quién soy?.





MELCHOR OCAÑO

DESCRIPCIÓN
-Redacté las leyes importantes de reforma y tengo una ley de matrimonio con mi nombre



IGNACIO ALLENDE

DESCRIPCIÓN
-Soy un militar que organizó el levantamiento independentista con Hidalgo



JUAN NEPOMUCENO ALMONTE

DESCRIPCIÓN
- Soy el hijo de Morelos y apoyé el Imperio de Maximiliano.



VICENTE GUERRERO

DESCRIPCIÓN
-Luché hasta el final por la independencia y pacté con Iturbide el Plan de Iguala



GUILLERMO PRIETO

DESCRIPCIÓN
-Soy un escritor y político liberal, salvé a Benito Juárez diciéndole a los soldados: "los Valientes no asesinan"



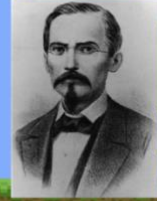
AGUSTÍN DE ITURBIDE

DESCRIPCIÓN
-Soy un militar que consumó la independencia y me convertí en el primer emperador de México



MANUEL SANTOS DEBOLLADO

DESCRIPCIÓN
-Me llamaban ""el Héroe de las Derrotas"" por mi persistencia en la Guerra de Reforma



JOSEFA ORTIZ DE DOMÍNGUEZ

DESCRIPCIÓN
-Avisé a los insurgentes que la conspiración de Querétaro había sido descubierta, mi apodo derivaba del cargo de mi esposo el corregidor



PORFIRIO DÍAZ

DESCRIPCIÓN
-Fui un militar que luchó en la batalla del 5 de mayo y después goberné México por más de 30 años



IGNACIO ZARAGOZA

DESCRIPCIÓN
-Soy un general que dirigió la victoria sobre los franceses en la batalla de Puebla en 1862



Anexo 19. Dinámica de exposición y documentación del juego ¿Quién soy?.



Anexo 20. Puesta en marcha de la actividad ¿Quién soy?.



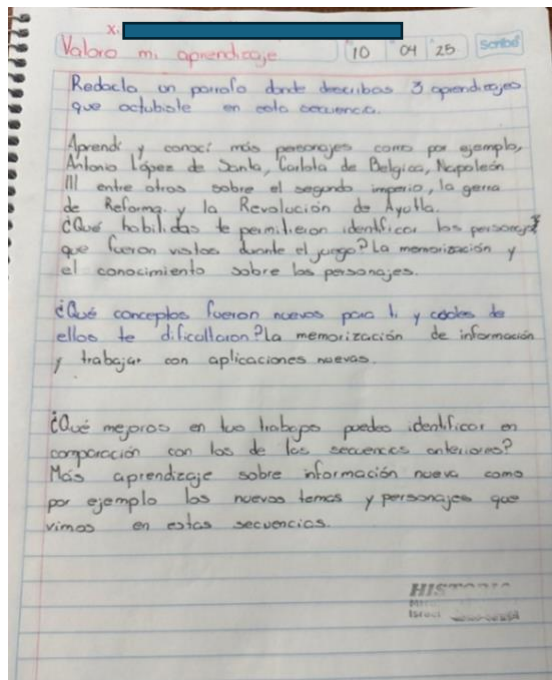
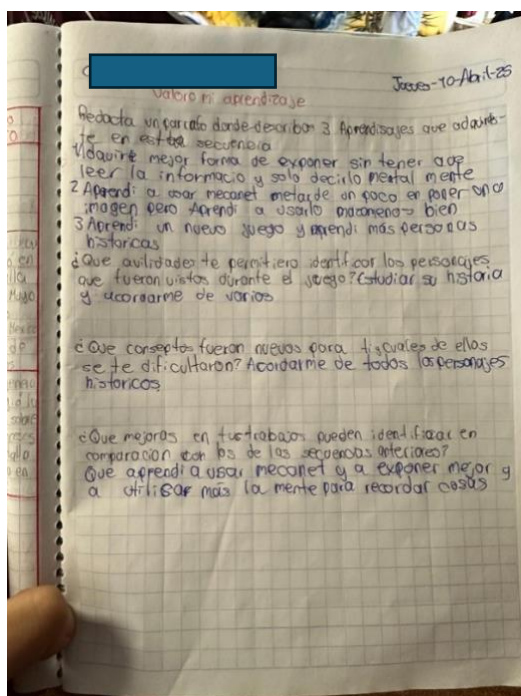
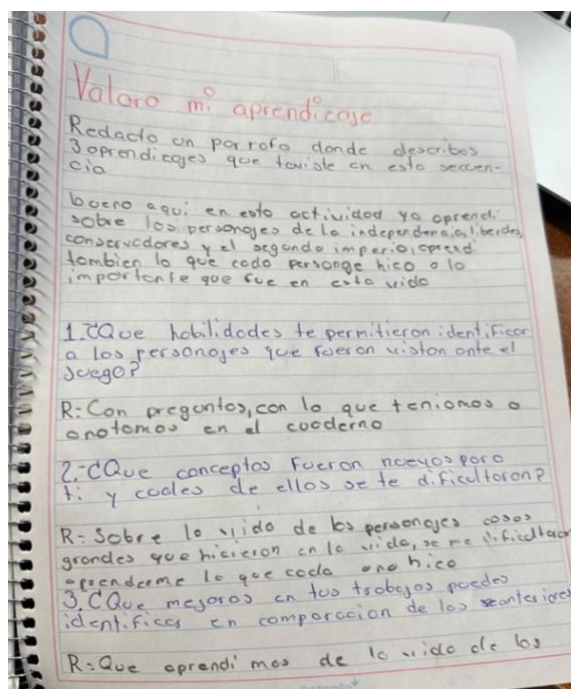
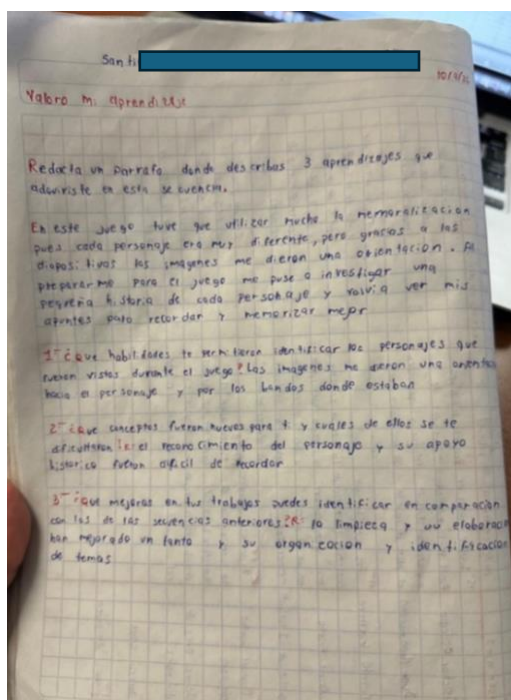


Anexo 21. Participación activa en la actividad ¿Quién soy?.





Anexo 22. Actividad “Valoro mi aprendizaje”.



Anexo 23. Prueba examen MEJOREDU.



Evaluación Diagnóstica de los Aprendizajes de las Alumnas y los Alumnos de Educación Básica

Fase 6. Primero y segundo grados de educación secundaria
EIA-01. ¡Hasta que la dignidad se haga costumbre!

Nombre completo: _____
Grupo: _____ Edad: _____ Mujer ☐ Hombre ☐

¡Hola! Este ejercicio busca conocer lo que han aprendido las y los estudiantes como tú, al inicio del ciclo escolar.

Tus respuestas servirán para que las y los maestros tengan una idea más clara sobre lo que aprendiste el año anterior y cómo favorecer tu aprendizaje.

Te invitamos a que hagas tu mejor esfuerzo, que reflexiones tus respuestas y contestes honestamente.

Instrucciones:

1. Lee con atención las situaciones y problemas que se presentan.
2. Escribe tus respuestas con tus propias palabras, haz los cálculos y dibujos en los espacios indicados.
3. Si requieres más espacio para escribir puedes usar tu cuaderno u hojas blancas.
4. Ten a la mano tu lápiz, goma y sacapuntas. También puedes usar colores para los dibujos o esquemas.
5. Si tienes alguna duda, levanta la mano para que se acerque tu maestra(o) y te la aclare.
6. En caso de que tengas dudas para responder una pregunta, déjala pendiente y continúa con la siguiente. Al final regresa y vuelve a intentarlo.
7. Si terminaste, levanta la mano para que tu maestra(o) recoja tu cuadernillo.

Fase 6

1. Haz una gráfica de barras con la información de la tabla.



2. Observa los datos de la tabla y la gráfica que elaboraste, ¿cuáles son los tipos de violencia que representan la moda? Escribe cómo lograste identificarlo.

3

Educación Básica

¡Hasta que la dignidad se haga costumbre!

El grupo de 6ºA de la Escuela General Lázaro Cárdenas, de San Pedro Cholula, realizó el proyecto escolar "Violencia de género: un problema social que nos afecta". Consideraron importante organizar una asamblea entre sus compañeras, compañeros, madres y padres de familia de los grupos de 4º, 5º y 6º, con la intención de establecer acuerdos de convivencia para evitar los diversos tipos de violencia que suelen presentarse contra las mujeres.

Como parte de sus actividades, realizaron una lista de los casos de violencia que se presentan con más frecuencia en su comunidad. Con la información obtenida realizaron una encuesta a 600 mujeres y niñas sobre la violencia que habían enfrentado, y se registraron los datos en la siguiente tabla.

Tipos de violencia que suelen afectar la dignidad y derechos de las niñas y mujeres de la comunidad

	Tipos de violencia	Casos
1	Bromas hirientes	56
2	Descalificar	54
3	Ridiculizar y ofender	68
4	Forzar a una relación sentimental	69
5	Humillar en público	59
6	Celar las amistades o relaciones	51
7	Acosar en redes sociales	55
8	Golpear intencionalmente	69
9	Ignorar o la ley del hielo	50
10	Tocamientos indebidos en el cuerpo	69

2

Educación Básica

3. ¿Qué opinas sobre la violencia que viven las mujeres? Argumenta tu respuesta.

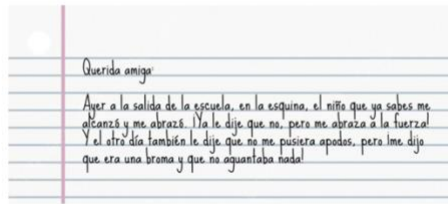
4. A partir de lo que has reflexionado en este ejercicio, responde:

- a) ¿Qué acciones de manera individual y con tus compañeros y compañeras propondrías

- b) Escribe por qué es importante involucrar a más personas en la solución de este problema.

4

5. Lee el siguiente recado que Laura, una niña de 6°, dio a una de sus compañeras de grupo:



- a) ¿Qué crees que esté sintiendo Laura?

- b) ¿Qué opinas respecto a lo que le dijo el niño a Laura?

- c) ¿Qué le recomendarías hacer a Laura para que su compañero deje de molestarla?

¡Muchas gracias por tu participación!

Anexo 24. Resultados fase 6 MEJOREDU.


EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA


MEJOREDU
MEJORANDO LA EDUCACIÓN

**EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA
CICLO ESCOLAR 2024 - 2025
EJERCICIOS INTEGRADORES DEL APRENDIZAJE (EIA)
REPORTE POR GRUPO**

CCY 24DST0014V

TURNO MATUTINO

NIVEL SECUNDARIA

FASE 6

GRADO 2

NOMBRE DE LA ESCUELA

ESCUELA SECUNDARIA TECNICA NUM. 14

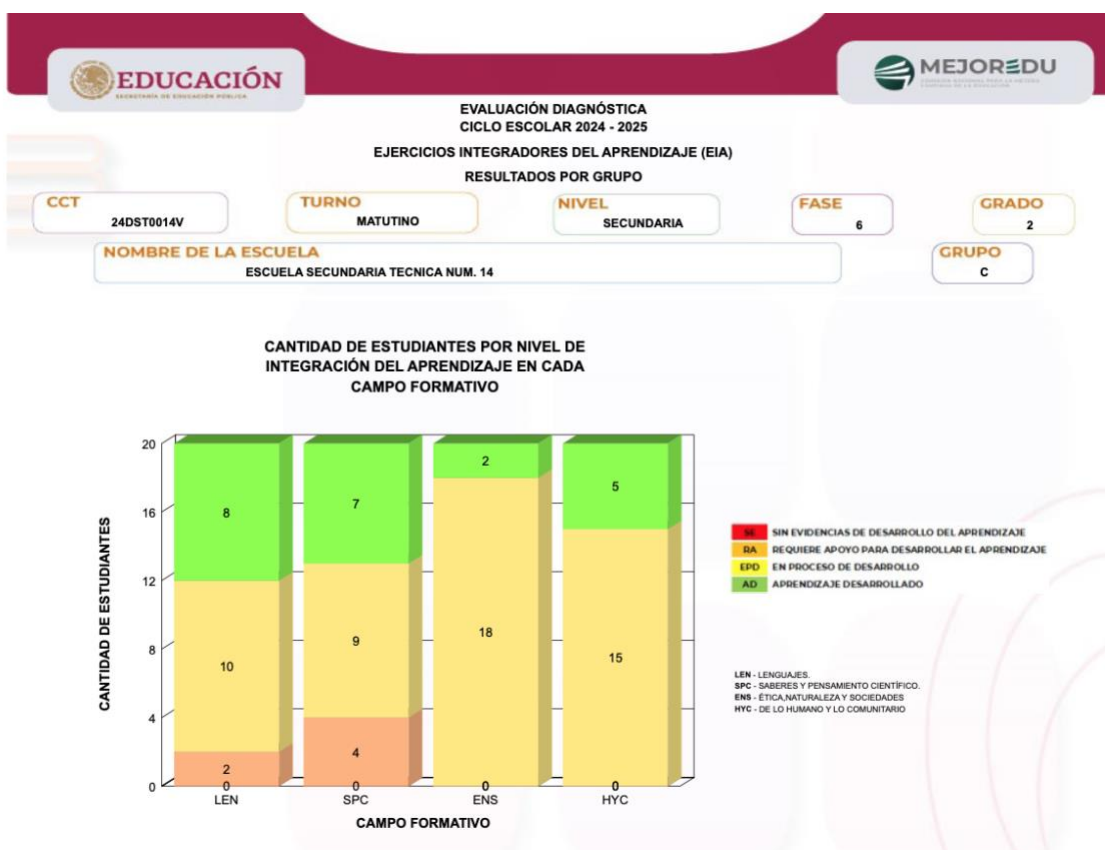
GRUPO C

NÚM. DE LISTA	NOMBRE DEL ESTUDIANTE	VALORACIÓN ASIGNADA SEGÚN LA RÚBRICA																				NIVEL DE INTEGRACIÓN DEL APRENDIZAJE POR ESTUDIANTE EN CADA CAMPO FORMATIVO				
		CAMPOS FORMATIVOS																								
		LEN				SPC				ENS				HYC												
		EA1-C3-A1	EA2-C1-A1	EA2-C1-A2	EA1-C1-A1	EA1-C1-A2	EA1-C1-A3	EA1-C2-A1	EA1-C2-A2	EA2-C2-A1	EA2-C2-A2	EA2-C2-B1	EA2-C2-B2	EA1-C4-A1	EA1-C4-B1	EA2-C3-A1	EA2-C3-B1	EA2-C3-C1	EA1-C5-A1	EA1-C5-B1	EA1-C5-C1					EA2-C4-A1
1		3	2	2	3	2	2	2	1	3	2	3	3	3	2	3	1	2	3	2	3	AD	AD	EPO	AD	
2		3	1	1	3	2	2	1	1	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	2	3	EPO	AD	AD	AD	
3		2	2	2	1	1	3	3	3	2	3	2	3	3	3	3	2	2	3	1	EPO	AD	AD	AD	EPO	
4		3	2	1	1	1	1	3	0	3	2	3	3	1	1	3	2	2	3	1	2	EPO	EPO	EPO	EPO	
5		3	2	2	3	2	2	3	2	3	3	3	3	2	2	2	1	2	2	2	2	AD	AD	EPO	EPO	
6		2	1	1	1	1	1	2	2	3	2	3	2	2	2	3	2	2	1	3	2	AD	EPO	EPO	EPO	
7		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	2	2	1	2	RA	RA	EPO	EPO	
8		2	0	0	3	2	2	3	0	3	3	3	2	2	1	3	2	2	1	2	3	RA	EPO	EPO	EPO	
9		2	1	2	1	1	1	1	0	3	3	3	2	3	2	3	1	2	2	2	3	EPO	EPO	EPO	EPO	
10		3	2	2	3	2	2	3	2	3	3	3	3	1	3	1	3	2	2	2	2	AD	AD	EPO	EPO	
11		3	2	2	1	1	1	0	1	1	1	1	1	2	2	3	1	3	3	1	2	AD	RA	EPO	EPO	
12		2	3	3	3	2	2	3	3	3	3	3	3	2	2	3	1	2	3	1	2	3	AD	AD	EPO	AD
13		3	2	2	2	1	1	1	0	3	2	3	3	2	2	3	1	3	2	3	3	3	AD	EPO	EPO	AD
14		3	2	2	2	1	1	3	3	3	2	3	3	3	2	3	1	2	3	2	2	3	AD	AD	EPO	AD
15		1	2	1	1	1	1	0	2	1	1	0	0	1	1	3	1	2	3	1	2	1	EPO	RA	EPO	EPO
16		2	2	2	1	1	1	1	0	3	3	3	2	1	1	3	2	2	3	1	3	3	EPO	EPO	EPO	AD
17		1	2	1	1	1	1	2	2	3	2	3	1	1	2	3	1	1	1	1	2	3	EPO	EPO	EPO	AD
18		1	2	1	2	1	1	1	1	0	0	1	1	2	2	1	1	2	1	2	3	3	EPO	RA	EPO	EPO
19		3	3	2	1	1	1	3	3	3	2	3	2	2	2	3	2	2	2	2	3	2	AD	EPO	EPO	EPO
20		3	2	1	1	1	1	3	0	3	3	3	2	1	1	2	1	2	2	2	2	2	EPO	EPO	EPO	EPO

PORCENTAJE DE ESTUDIANTES EN CADA VALORACIÓN SEGÚN LA RÚBRICA

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
0	1.6	4.7	4.7	0.0	4.7	7.8	18.8	38.7	7.8	7.8	8.4	8.4	1.6	1.6	1.6	1.6	8.4	0.0	1.6	1.6
1	12.5	8.3	40.8	28.1	48.3	62.5	10.8	23.4	18.9	14.1	12.5	15.8	18.8	31.3	8.4	37.5	7.8	25.0	3.1	8.4
2	46.9	84.4	46.9	60.8	50.0	25.0	15.6	26.4	32.8	25.0	20.3	53.1	54.7	37.5	43.8	67.2	43.8	58.4	76.6	64.1
3	39.1	4.7	7.8	10.8	0.0	4.7	54.7	20.3	48.4	53.1	57.8	21.9	26.6	12.5	11.6	17.2	21.4	48.4	15.6	18.8

SE SIN EVIDENCIAS DEL APRENDIZAJE REQUIERE APOYO PARA DESARROLLAR EL APRENDIZAJE EPD EN PROCESO DE DESARROLLO DEL APRENDIZAJE AD DESARROLLADO




EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA
CICLO ESCOLAR 2024 - 2025
EJERCICIOS INTEGRADORES DEL APRENDIZAJE (EIA)
RESULTADOS POR ESCUELA


MEJOREDU
COMISIÓN NACIONAL PARA LA MEJORA CONTINUA DE LA EDUCACIÓN

CCT
24DST0014V

TURNO
MATUTINO

FASE
6

NIVEL
SECUNDARIA

NOMBRE DE LA ESCUELA
 ESCUELA SECUNDARIA TECNICA NUM. 14

GRADO
 2

CAMPO FORMATIVO
ÉTICA, NATURALEZA Y SOCIEDADES

PORCENTAJE DE ESTUDIANTES POR NIVEL DE INTEGRACIÓN DEL APRENDIZAJE EN CADA GRUPO

GRUPO	SE	RA	EPD	AD
A	0.0 %	4.5 %	90.9 %	4.5 %
B	0.0 %	0.0 %	77.3 %	22.7 %
C	0.0 %	0.0 %	90.0 %	10.0 %
D	4.8 %	0.0 %	90.5 %	4.8 %
E	0.0 %	15.0 %	85.0 %	0.0 %
F	0.0 %	5.0 %	80.0 %	15.0 %
GLOBAL	0.8 %	4.0 %	85.6 %	9.6 %

EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA
CICLO ESCOLAR 2024 - 2025

EJERCICIOS INTEGRADORES DEL APRENDIZAJE (EIA)

RESULTADOS POR ESCUELA

CCT 24DST0014V

TURNO MATUTINO

FASE 6

NIVEL SECUNDARIA

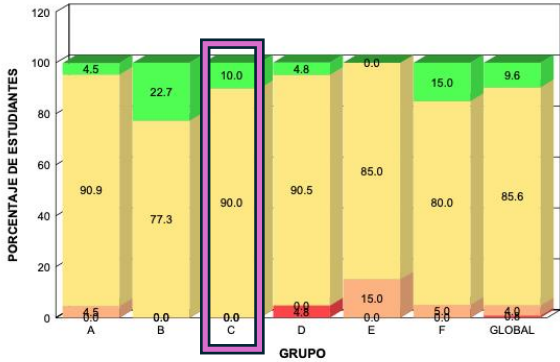
NOMBRE DE LA ESCUELA ESCUELA SECUNDARIA TECNICA NUM. 14

GRADO 2

CAMPO FORMATIVO
ÉTICA, NATURALEZA Y SOCIEDADES

PORCENTAJE DE ESTUDIANTES POR NIVEL DE INTEGRACIÓN DEL APRENDIZAJE EN CADA GRUPO				
GRUPO	SE	RA	EPD	AD

PORCENTAJE DE ESTUDIANTES POR NIVEL DE INTEGRACIÓN DEL APRENDIZAJE EN CADA GRUPO



- SE** SIN EVIDENCIAS DE DESARROLLO DEL APRENDIZAJE
- RA** REQUIERE APOYO PARA DESARROLLAR EL APRENDIZAJE
- EPD** EN PROCESO DE DESARROLLO
- AD** APRENDIZAJE DESARROLLADO