



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

TITULO: Estrategia didáctica para mejorar la expresión oral en estudiantes de primer grado de secundaria

AUTOR: Víctor Manuel Tovar Turrubiartes

FECHA: 07/15/2025

PALABRAS CLAVE: Expresión oral, Secundaria, Estrategias didácticas, Evaluación formativa, Narración

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



**“ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA MEJORAR LA EXPRESIÓN ORAL EN
ESTUDIANTES DE PRIMER GRADO DE SECUNDARIA”**

INFORME DE PRACTICAS PROFESIONALES

**PARA OBTENER EL TÍTULO DE LICENCIADO EN
ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL EN EDUCACIÓN SECUNDARIA**

PRESENTA:

VICTOR MANUEL TOVAR TURRUBIARTES

ASESORA:

ALMA ROSA CAÑEDO GAMBOA

SAN LUIS POTOSÍ, S.L.P.

JULIO 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 VICTOR MANUEL TOVAR TURRUBIARTES
autorizo a la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí, (BECENE) la
utilización de la obra Titulada:

**"ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA MEJORAR LA EXPRESIÓN ORAL EN ESTUDIANTES DE
PRIMER GRADO DE SECUNDARIA"**

en la modalidad de: Informe de prácticas profesionales para obtener el
Título en Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español 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.

VICTOR MANUEL TOVAR TURRUBIARTES

Nombre y Firma
AUTOR DUEÑO DE LOS DERECHOS PATRIMONIALES

Nicolás Zapata No. 200
Zona Centro, C.P. 78000
Tel y Fax: 01444 812-11-55
e-mail: cicyt@beceneslp.edu.mx
www.beceneslp.edu.mx



San Luis Potosí, S.L.P.; a 11 de Julio del 2025

Los que suscriben, tienen a bien

DICTAMINAR

que el(la) alumno(a): C. TOVAR TURRUBIARTES VICTOR MANUEL
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:

ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA MEJORAR LA EXPRESIÓN ORAL EN ESTUDIANTES DE PRIMER GRADO DE SECUNDARIA

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

ATENTAMENTE COMISIÓN DE TITULACIÓN

DIRECTORA ACADÉMICA



DIRECTORA DE SERVICIOS ADMINISTRATIVOS

MTRA. MARCELA DE LA CONCEPCION MIRELES
MEDINA

DRA. ELIDA GODINA BELMARES

RESPONSABLE DE TITULACIÓN

ASESOR DEL DOCUMENTO RECEPCIONAL

MTRO. GERARDO JAVIER GUEL CABRERA

MTRA. ALMA ROSA CAÑEDO GAMBOA



Agradecimientos

Culminar esta intervención no ha sido un camino sencillo. Hubo días de dudas, de cansancio, de sentir que no lo lograría. Pero también hubo palabras de aliento, silencios compartidos, oraciones sinceras y una fuerza que, aunque a veces invisible, nunca me abandonó.

Quiero comenzar agradeciendo profundamente a mi madre, María Amelia Turrubiarres Pesina, a mi padre, Victorriano Tovar Martínez, y a mi hermana, Analilia Tovar Turrubiarres. Ellos han sido mi sostén incondicional. Cada paso que he dado, cada logro alcanzado, ha sido posible gracias a su apoyo firme, a su paciencia y al amor con el que me han acompañado desde el inicio. Nunca caminaron detrás ni delante de mí, siempre a mi lado, incluso en los momentos más inciertos. Todo lo que hoy estoy terminando se los debo a ustedes. Gracias por no soltarme nunca, por creer en mí cuando ni yo mismo estaba seguro. Si llegué hasta aquí, fue porque ustedes me empujaron hacia adelante con amor.

Agradezco también a Dios y a la Virgen María, por haberme sostenido en cada momento de duda, por haberme dado fuerzas cuando sentía que ya no podía más. En medio de este camino, su presencia fue refugio, guía y consuelo. Esta experiencia no habría tenido el mismo sentido sin la fe que me sostuvo desde dentro, en silencio, pero con firmeza.

A mis amigos y amigas verdaderos, los que se quedaron cuando me ausenté para enfocarme, los que no dejaron de preguntarme cómo iba, los que me escucharon cuando necesitaba hablar. Gracias por cada palmada en la espalda, por cada mensaje de aliento, por su compañía a pesar del cansancio. Gracias por recordarme que la meta valía la pena.

A mi asesora de documento recepcional, la maestra Alma Rosa Cañedo Gamboa, le agradezco profundamente por no dejarme soltar este trabajo cuando sentía que no daba más. Gracias por su orientación clara, por su paciencia infinita, por su exigencia que me

impulsó a dar lo mejor de mí, y por esas palabras de aliento que llegaron justo cuando más las necesitaba. Sin su acompañamiento, este documento no habría llegado a buen puerto. Gracias por confiar en mí, incluso cuando yo dudaba.

Agradezco también a mis alumnos y alumnas de 1° grado, porque sin saberlo, también me enseñaron. Me mostraron que el aprendizaje no siempre es lineal, que a veces las transformaciones son pequeñas, casi imperceptibles, pero profundamente significativas. Gracias por su risa, por su miedo, por su voz, por cada intento. Ellos me dieron el sentido real de lo que significa enseñar.

Y al equipo docente y directivo de la escuela que me abrió las puertas, gracias por permitirme intervenir, equivocarme y aprender. Gracias por brindarme un espacio donde pude poner en práctica no solo mis ideas pedagógicas, sino también mis valores.

Finalmente, me agradezco a mí mismo por no rendirme. Por no dejar a medias este proceso, por persistir incluso cuando el cansancio era más fuerte que las ganas. Por seguir, por cerrar esto no desde la perfección, sino desde la convicción de haberlo hecho con sentido, con compromiso y con corazón.

Este trabajo no es solo un requisito cumplido: es la prueba viva de que, cuando se cree en algo, vale la pena seguir adelante. Y aunque todavía queda camino por recorrer, me voy con la certeza de que este paso fue importante. Gracias a todos los que caminaron conmigo, aunque fuera un tramo breve. Nunca olvidaré lo que cada uno me dio.

TABLA DE CONTENIDO

I. INTRODUCCIÓN.....	1
1.1 Describe el lugar en que se desarrolló la práctica profesional y las características de los participantes.....	2
1.1.1 Contexto externo.....	2
1.1.2 Contexto interno.....	3
1.1.3 Contexto áulico.....	4
1.1.4 Características de los participantes.....	4
1.2 Justifica la relevancia del tema.....	6
1.3 Interés personal sobre el tema y responsabilidad asumida como profesional de la educación.....	8
1.4 Contextualiza la problemática planteada.....	9
1.5 Plantea los objetivos de elaboración del documento.....	9
1.6 Identifica las competencias que se desarrollaron durante la práctica.....	10
1.7 Describe de forma concisa el contenido del documento.....	13
II. PLAN DE ACCIÓN.....	14
2.1 Diagnostica y analiza la situación educativa describiendo características contextuales.....	14
2.2 Describe y focaliza el problema.....	18
2.3 Plantea los propósitos considerados para el plan de acción.....	20
2.4 Incluye la revisión teórica que argumenta el plan de acción. (presupuestos psicopedagógicos, metodológicos y técnicos).....	20
2.5 Plantea el plan de acción donde se describen el conjunto de acciones y estrategias que se definieron como alternativas de solución (Intención, planificación, acción, observación, evaluación y reflexión).....	24

2.6 Describe las prácticas de interacción en el aula (acciones, estrategias e instrumentos).....	26
2.6.1 Diagnóstico.....	26
2.6.2 Taller de escritura colaborativa para la lectura en voz alta.....	27
Descripción.....	27
2.6.3 Ejercicio de narración oral.....	29
Descripción.....	29
2.6.4 Exposición de notas periodísticas acerca de problemas comunes en la sociedad.....	30
Descripción.....	30
2.6.5 Círculo acerca de microrrelatos inclusivos.....	31
Descripción.....	31
2.6.6 Exposición de pizzas literarias.....	31
Descripción.....	31
III.DESARROLLO, REFLEXIÓN Y EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA DE MEJORA.....	33
1.- ACTIVIDAD DIAGNÓSTICA: Exposición sobre pueblos originarios de San Luis Potosí.....	33
2.- ACTIVIDAD: Taller de escritura colaborativa para lectura en voz alta. (Delia Lerner)	36
3.- Ejercicio de narración oral (Cassany).....	42
4.- Exposición de notas periodísticas acerca de problemas comunes en la sociedad....	47
5.-Tertulia literaria acerca de microrrelatos inclusivos.....	53
6.- Pizza Literaria.....	59
IV. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	65
V. REFERENCIAS.....	68
VI. ANEXOS.....	71

I. INTRODUCCIÓN

La expresión oral es una de las habilidades fundamentales para la vida escolar, social y personal de cualquier ser humano. Sin embargo, a pesar de su importancia, en muchos espacios educativos esta competencia suele ser relegada o trabajada de manera superficial. A lo largo de mi formación docente y, especialmente, durante mis jornadas de práctica en la Escuela Secundaria General “Dionisio Zavala Almendarez”, pude constatar que muchos estudiantes de primer grado presentan serias dificultades para expresarse oralmente con claridad, seguridad y coherencia. Esta observación inicial despertó en mí una profunda inquietud: ¿cómo ayudarles a mejorar su capacidad de hablar en público, de compartir sus ideas y de confiar en su propia voz.

Este documento recepcional es el resultado de ese cuestionamiento y de una experiencia formativa que me permitió diseñar, aplicar y reflexionar una propuesta de intervención enfocada en favorecer la expresión oral de los estudiantes de 1°B, mediante actividades didácticas diseñadas con base en autores como Daniel Cassany, Delia Lerner, Carlos Lomas y Emilia Ferreiro. Cada una de las actividades implementadas respondió a una necesidad detectada durante un diagnóstico inicial, y buscó abordar distintos aspectos de la expresión oral: la fluidez, la organización de ideas, la adecuación al contexto, la capacidad argumentativa y la expresión emocional.

A lo largo del documento se presentan el contexto de intervención, la descripción del problema identificado, los fundamentos teóricos que sustentaron las decisiones pedagógicas, la sistematización de las actividades realizadas incluyendo evidencias de progreso y obstáculos enfrentados, así como las conclusiones derivadas del proceso. Este trabajo no pretende ser una receta didáctica, sino una construcción vivida que refleja tanto los avances de los estudiantes como mi propio crecimiento como docente en formación.

El lenguaje no solo se enseña; se acompaña, se modela, se vive. Y este documento busca mostrar precisamente eso: cómo, desde el aula, es posible abrir espacios donde los

estudiantes no solo hablen, sino se escuchen, se afirmen y se transformen. Porque aprender a expresarse es también aprender a ser.

1.1 Describe el lugar en que se desarrolló la práctica profesional y las características de los participantes.

1.1.1 Contexto externo

La Escuela Secundaria General Dionisio Zavala Almendárez está situada en la colonia Industrial Aviación 2da Sección, en el municipio de San Luis Potosí, a 11.54 km al sur del centro geográfico del municipio y a 5.25 km al noreste del centro urbano de San Luis Potosí. En esta zona, además de la oferta educativa, se encuentran diversas opciones de comida rápida a domicilio y para llevar, como la cocina económica.(ANEXO 1)

La escuela está ubicada en una zona residencial tranquila, completamente rodeada de casas-habitación. El movimiento en la colonia es reducido, y sólo se genera tráfico y concentración de personas durante las horas de entrada y salida de la escuela. Justo enfrente, hay una tienda y una papelería que los alumnos frecuentan regularmente. Además, durante la salida, varias casas y puestos locales ofrecen frituras, botanas y dulces a los estudiantes, creando un ambiente dinámico en esos momentos del día.

La colonia y la comunidad de la escuela pueden considerarse de nivel económico medio, ya que la mayoría de los alumnos provienen de familias con una estabilidad financiera favorable, en cuanto a la infraestructura de las casas que rodean la escuela, en su mayoría son de material de construcción como ladrillo, cemento y grava, generalmente, se trata de viviendas amplias de dos pisos y la mayoría de las casas, si no es que casi todas, cuentan con un automóvil y un espacio de estacionamiento.

En la escuela es poco común encontrar alumnos con problemas económicos graves o contextos familiares difíciles. Con la ayuda de docentes se investigó acerca del

planteamiento y se llegó a la conclusión de qué raramente se presentan estudiantes con comportamientos problemáticos o asociados con ambientes de pandillas, lo que contribuye a un ambiente escolar más tranquilo y enfocado en el aprendizaje.

1.1.2 Contexto interno

La escuela secundaria tiene como estructura aulas, oficinas, canchas, baños, entre otros. Todo esto la conforma, haciendo que se rija por una administración de directivos y maestros, los cuales coordinan y se distribuyen impartiendo sus clases dentro de la escuela.

La escuela cuenta con 5 edificios, 4 de ellos son de 4 aulas y 1 de 7 aulas, en total de salones de clase son 23, de los cuales 18 son para impartir clases ordinarias; 1o, 2o y 3o año cuentan con 6 aulas cada uno, divididos en grupos desde la A a la F, los 5 restantes es donde se imparten los talleres. (ANEXO 2)

Así mismo cuenta con un área administrativa que es donde radican los directores, subdirectores y personal administrativo, el lugar donde se ubican es amplio para la buena gestión de la escuela. Cabe mencionar que cada grado tiene su respectiva prefectura la cual tiene su propio cubículo. (ANEXO 3)

Como área recreativa cuentan con un salón de artes, que es donde los alumnos de canto, coro y música desempeñan sus habilidades. Otro espacio recreativo son las canchas; la escuela cuenta con 3 de básquetbol; 2 techadas y una al aire libre, igualmente con una cancha de fútbol siete. (ANEXO 4)

Cuenta también con una biblioteca escolar muy amplia, la cual tiene un acervo escaso, la totalidad de libros que se encuentran en ella son alrededor de los 5 mil; el 40% son libros de texto que se han ido acumulando alrededor del tiempo, el otro 60% se encuentran libros variados como; enciclopedias , literatura, diccionarios, artes, historia, música entre otros. Los docentes en ocasiones la utilizan como un salón de clases. (ANEXO 5)

Para la estancia personal de los maestros y alumnos la escuela proporciona tres áreas, una sala de maestros y dos áreas de mesas y bancas al aire libre para los alumnos, con el fin de tener cierta comodidad en la institución respecto a las actividades en general. Por último también brinda tres espacios higiénicos; dos puntos de baños para los estudiantes y un punto ubicado en la sala de maestros para los docentes. (ANEXO 6)

1.1.3 Contexto áulico

El espacio donde los alumnos llevan a cabo su aprendizaje es dentro del aula, conocer el contexto de esta es importante debido a que podemos saber si el espacio es adecuado, si tiene buenas características, incluso poder aportar recursos materiales mismos para mejorar el lugar donde aprenden y poder crear un mejor aprendizaje.

La estructura de las aulas en la escuela se repite en casi todas, ya que varían en sus tamaños. Todas cuentan con mesabancos; el número va dependiendo de los alumnos que se encuentren en el salón, tienen buen estado y son ergonómicos, pero no buen aspecto; pues están descuidados, ya que algunos se pueden ver rayoneados. También cuentan con un pizarrón blanco o de vidrio para cada grupo, esté último solo para los terceros grados.

El tamaño de las aulas es bueno para que los alumnos estén cómodos, lo principal es que se tenga el espacio suficiente y que el sonido no se encierre o se disperse. En cuanto al sistema de ventilación, cada aula cuenta con ventanas en la parte superior del muro en ambos dos lados, así mismo con una puerta de acceso la cual no tienen chapa, parecieran estar vandalizadas. (ANEXO 7)

1.1.4 Características de los participantes

La edad de los alumnos se encuentra entre los 12 y 15 años, sin embargo, hay quienes rebasan o les falta para llegar a la edad establecida, normalmente este es el momento en que van experimentando cambios físicos y emocionales. El grupo está conformado por veintitrés estudiantes de primer grado de secundaria, quienes provienen de distintos entornos familiares y socioeconómicos. La mayoría de ellos vive con ambos

padres, lo que les brinda cierta estabilidad en casa, aunque hay quienes solo viven con su madre o con otros familiares. Sus padres tienen entre treinta y seis y cuarenta y cuatro años, y en su mayoría cuentan con estudios de secundaria o preparatoria, lo que influye en el tipo de apoyo académico que pueden brindarles en casa.

Desde el aspecto económico, la mayoría de los padres trabaja en empleos fijos o propios, aunque algunos tienen trabajos con contrato y otros no tienen empleo. Esto genera una diversidad en las condiciones económicas del grupo: mientras algunos estudiantes tienen acceso a diversos servicios y dispositivos electrónicos, otros viven en condiciones más limitadas. Sin embargo, la mayoría reside en casas propias, lo que sugiere cierta estabilidad en sus hogares.

Respecto a su movilidad, la mayoría de los estudiantes camina a la escuela, lo que indica que viven relativamente cerca del plantel. Solo unos pocos utilizan automóvil o transporte público. En cuanto a su dinero semanal, la mayoría recibe entre cincuenta y cien pesos, los cuales gastan principalmente en comida y transporte, aunque algunos también los destinan a material escolar o gastos personales.

En el aula, los alumnos muestran distintos niveles de participación y habilidades comunicativas. Un aspecto común en el grupo es la dificultad en la expresión oral. Muchos de ellos se muestran inseguros al hablar en público, titubean o no encuentran las palabras adecuadas para expresar sus ideas con claridad. En actividades que requieren exponer o dialogar, algunos se limitan a respuestas cortas y evitan profundizar en sus explicaciones. Esta dificultad puede estar relacionada con la falta de hábito de lectura, la poca confianza en sí mismos o simplemente la falta de práctica en la expresión oral.

A nivel actitudinal, se observa que algunos estudiantes son reservados y prefieren no participar activamente en clase, mientras que otros muestran interés en los temas cuando se sienten en confianza. Sin embargo, en general, el grupo necesita mayor motivación para expresarse con seguridad y desenvolverse mejor en actividades que impliquen hablar en público.

A pesar de estas dificultades, el grupo tiene potencial para mejorar en su expresión oral si se les brindan estrategias adecuadas. Son estudiantes que responden bien cuando se les incentiva y se les brinda un ambiente de confianza. Trabajar con dinámicas grupales, debates y exposiciones puede ayudarles a mejorar su seguridad y fluidez al hablar. Los alumnos tienen características diversas en cuanto a su entorno familiar y socioeconómico, pero en su mayoría presentan dificultades en la comunicación oral, lo que representa un reto y una oportunidad para fortalecer sus habilidades a través de estrategias enfocadas en mejorar su expresión y confianza al hablar.

1.2 Justifica la relevancia del tema.

Este documento busca plantear e incorporar estrategias prácticas las cuales facilitan el fomento de la expresión oral en estudiantes de primer grado de secundaria, la intención es mejorar esta capacidad que permanentemente está en continuo desarrollo, ya que no solamente se refleja en el ámbito escolar, puesto que lo usamos en otras facetas; como en lo social y lo profesional. Debido a que en cada momento de la vida el individuo debe comunicarse, lo que lo llevará a interactuar con otras personas en donde deba de usar la expresión de sus ideas, intereses o necesidades a través del diálogo para ser parte de una comunidad, implementando actividades que promuevan el juego, la creatividad, y la interacción. Se espera no solo mejorar la habilidad de hablar en público, sino también fortalecer la autoestima y la capacidad de relacionarse con los demás, ya que esto va alineado con la misma visión que tiene Lerner 2001 “La apropiación de la lengua escrita requiere la realización de prácticas que tengan sentido en la comunidad en la que los alumnos participan, aunque se trate de prácticas propias de un espacio de formación” y hace énfasis en lo importante que es diseñar situaciones educativas significativas que permitan a los alumnos apropiarse del lenguaje como herramienta para comprender y transformar su entorno.

Es por eso que se diseñarán y aplicarán actividades que fomenten el uso correcto y expresivo del lenguaje oral, considerando que la educación debe ir más allá de la

memorización y enfocarse en formar ciudadanos críticos y comunicativos. Parafraseando a Lerner 2001 comenta que la escuela debe convertirse en una microcomunidad donde las prácticas de lectura y escritura se vivan de forma auténtica, un principio que también se extiende a la expresión oral como una herramienta esencial para la interacción social.

Aunado a lo anterior, se retoma el enfoque de Daniel Cassany (2006), quien sostiene que aprender a expresarse oralmente no consiste simplemente en reproducir estructuras lingüísticas, sino en construir significados en situaciones sociales reales, donde el estudiante tenga un propósito comunicativo claro y pueda hacer uso del lenguaje de forma funcional y reflexiva. Según el autor, “la enseñanza de la lengua debe girar en torno a situaciones de uso auténtico del lenguaje y no a ejercicios descontextualizados” (Cassany, 2006). Por ello, las actividades propuestas en este trabajo buscarán que los estudiantes hablen con una intención específica, construyan discursos propios y se escuchen entre sí como sujetos válidos, permitiendo un aprendizaje significativo y transformador.

Además, se recupera el planteamiento de Carlos Lomas (1999), quien destaca que la expresión oral no puede entenderse únicamente como un mecanismo técnico de transmisión de información, sino como una herramienta para construir identidad, ejercer la ciudadanía y participar activamente en la sociedad. Desde esta visión, enseñar a hablar también implica enseñar a pensar, a disentir, a argumentar, a dialogar y a empatizar. En ese sentido, fortalecer la expresión oral de los estudiantes no solo contribuye a mejorar su desempeño académico, sino también a desarrollar competencias sociales y éticas fundamentales para su vida fuera de la escuela.

Este documento, por tanto, se justifica en la necesidad de brindar a los estudiantes oportunidades reales para usarse a sí mismos como sujetos hablantes en situaciones diversas, dentro y fuera del aula, desde una visión integradora que articule lo pedagógico con lo emocional, lo lingüístico con lo cultural, y lo escolar con lo comunitario. La propuesta responde no solo a una carencia detectada, sino a una convicción: la voz de los estudiantes merece espacio, guía y confianza para desarrollarse.

1.3 Interés personal sobre el tema y responsabilidad asumida como profesional de la educación.

La manera en la que llegó a interesarme este tema, fue debido a que en las jornadas de observaciones y prácticas que me asignaban pude notar cómo las niñas y niños de cada uno de los grupos presentaban dificultades para desarrollar la práctica social del lenguaje denominada expresión oral , ya que hacen uso de ella desde que nacen. Por lo cual me generó interés y preocupación debido al grado escolar donde se desarrollan; pues se encuentran en la secundaria, y deberían tener un mayor nivel de expresión oral.

Es de mi conocimiento que si no se aborda esta problemática, desde ahora con herramientas y estrategias necesarias podría traerles dificultades, no solo en la capacidad de expresarse oralmente, sino también en el plano emocional; porque podrían experimentar una sensación de desesperación al no expresarse adecuadamente. Esto implica trabajar en su fluidez verbal, claridad de ideas, intensidad de la voz y el ritmo que tienen al hablar en público; para fortalecer estas competencias se les brindará a los estudiantes una base sólida para mejorar su desarrollo personal, académico y profesional a largo plazo.

Además, durante mi estancia en las aulas, fui testigo de cómo muchos alumnos evitaban participar por temor a ser juzgados, por inseguridad o simplemente por no saber cómo organizar sus ideas al hablar. Esta situación me hizo reflexionar sobre lo importante que es que la escuela les brinde espacios donde se puedan expresar sin miedo, donde se escuchen entre ellos y aprendan a confiar en su voz. Vi rostros de frustración cuando no lograban comunicarse como querían, y también vi cómo se iluminaban sus miradas cuando eran comprendidos o cuando, con esfuerzo, lograban explicar algo frente a sus compañeros.

Esa transformación, aunque pequeña, me motivó a pensar que el aula puede ser el lugar donde los estudiantes aprendan no solo contenidos, sino también a decirse a sí mismos con claridad, con seguridad y con sentido. Me interesó este tema porque creo firmemente que la palabra es una herramienta poderosa, no solo para el éxito escolar, sino

también para desenvolverse en cualquier ámbito de la vida. Por eso decidí centrarme en esta problemática: porque sé que trabajar la expresión oral no es un detalle menor, sino una necesidad formativa urgente, y porque como futuro docente, quiero ser parte de esa transformación desde una enseñanza más humana, más cercana y más significativa.

1.4 Contextualiza la problemática planteada.

Desde mi estancia en la normal y experiencias abordadas en jornadas de práctica tuve la oportunidad de observar con mayor detenimiento las actitudes de los alumnos al presentar proyectos, exposiciones o participar en clase, por lo que me percaté de que muchos de ellos mostraban signos de vergüenza o pena al compartir la información de sus investigaciones o argumentar en voz alta, sin embargo, este comportamiento no era sólo evidente en uno o dos estudiantes, sino que la mayoría del grupo lo experimentaba. Esta situación me resultó preocupante, ya que a su edad, se espera que los alumnos hayan desarrollado progresivamente la capacidad de expresarse de manera oral, aunque debido a la experiencia que tuvieron durante la pandemia, se vieron limitados en su interacción y práctica comunicativa, que en consecuencia no pudieron darle continuidad a este desarrollo como se esperaba.

Es fundamental tener en cuenta que tanto el lenguaje escrito como la expresión oral son igualmente relevantes, ya que ambos desempeñan un papel vital en la adquisición de conocimientos en el aula. Además, son herramientas que los estudiantes utilizarán a lo largo de su vida en diversos contextos, tanto académicos como personales, sociales y laborales.

1.5 Plantea los objetivos de elaboración del documento.

Una vez identificada la problemática, es fundamental establecer los objetivos que guiarán este documento, ya que proporcionarán una estructura coherente al proceso. Estos objetivos ayudarán a definir los resultados esperados y orientarán el desarrollo del estudio.

En este sentido, desempeñan un papel clave en la elaboración del informe, pues ofrecen una estructura sólida que facilita la toma de decisiones a lo largo de todo el proceso.

Objetivo general

Favorecer la expresión oral en alumnos de primer año de secundaria a través de actividades enfocadas a potenciar las habilidades comunicativas.

Objetivos específicos:

- Diagnosticar las habilidades comunicativas de los alumnos para el diseño de las actividades.
- Aplicar una propuesta de intervención docente que permita mejorar la expresión oral en los alumnos de primer grado de secundaria.
- Evaluar las actividades enfocadas a potenciar la expresión oral en los alumnos de primer grado de secundaria.

1.6 Identifica las competencias que se desarrollaron durante la práctica.

A lo largo de mi formación docente y durante mis prácticas, desarrollé varias competencias que han sido clave para mi crecimiento profesional y personal. Unas de ellas fueron las competencias genéricas, las cuales fortalecen la capacidad de solucionar problemas y tomar decisiones utilizando el pensamiento crítico y creativo. Esto lo apliqué constantemente al enfrentar retos en el aula, como cuando tuve que ajustar actividades en tiempo real para mantener la atención de mis alumnos o buscar formas innovadoras de resolver conflictos dentro del grupo.

También aprendí a trabajar de manera autónoma y a autorregularme, algo que considero fundamental en esta profesión. Durante las jornadas de práctica, siempre traté de investigar y prepararme por mi cuenta para mejorar mi enseñanza, buscando nuevas estrategias que se ajustaran a las necesidades de los alumnos. Esto me ayudó a crecer no

solo como docente, sino también como persona, porque me permitió ser más consciente de mis áreas de oportunidad y trabajar en ellas.

Otra competencia importante fue la colaboración. Trabajé con otros maestros, estudiantes y hasta con padres de familia en proyectos que no solo se enfocaban en el aprendizaje de los alumnos, sino también en fortalecer la comunidad educativa.

En cuanto al uso de tecnologías, aprendí a integrarlas de manera efectiva en mis clases. Diseñé presentaciones, utilicé plataformas en línea y busqué recursos digitales para enriquecer las actividades de los estudiantes. Esto me permitió adaptarme a las demandas actuales de la enseñanza y ofrecerles a los alumnos herramientas más dinámicas y útiles para su aprendizaje.

Por último, trabajé mucho en mis habilidades lingüísticas y comunicativas. Estas me ayudaron a conectar con los alumnos, explicar temas de manera clara y adaptada a su nivel. Esto fue especialmente importante para generar confianza, promover el diálogo en el aula y motivar a los estudiantes a participar y expresarse.

Por otro lado se encuentran las competencias profesionales y disciplinares las cuales son más específicas a lo que se apega un docente. En primer grado, me enfrenté a situaciones que me enseñaron a actuar con valores y principios éticos, cívicos y sociales.

Estas experiencias no solo me ayudaron a entender la importancia de promover el respeto y la empatía en el aula, sino que también me hicieron reflexionar sobre cómo mi postura y decisiones impactan a los alumnos y su entorno. Aprendí a trabajar con una visión humanista que fomenta la igualdad y la justicia en cada interacción, generando un ambiente de confianza y colaboración.

En segundo grado, mis esfuerzos se concentraron en perfeccionar mis habilidades comunicativas. Logré organizar y expresar ideas de manera más clara, tanto en mis clases como en interacciones con compañeros y familias. Este fue el momento en el que también trabajé para fomentar el amor por la lectura y la apreciación literaria en los alumnos, buscando conectar los textos con sus intereses y experiencias. Reflexionar sobre mi práctica docente también fue clave durante este periodo, ya que empecé a identificar qué

estrategias funcionaban mejor y cómo podía mejorar aquellas que no tenían el impacto esperado, todo con el objetivo de responder mejor a las necesidades de mis estudiantes.

En tercer grado, mi desarrollo se centró en ser un modelo de buen uso de la lengua materna. Me esforcé por emplear un lenguaje claro, adecuado y responsable, no solo para enseñar, sino también para inspirar a los alumnos a mejorar su propio uso del lenguaje. Además, profundicé en unidades de estudio lingüístico para diseñar actividades que propiciaran una reflexión más consciente sobre el idioma. Este aprendizaje fue crucial para diseñar procesos de enseñanza más efectivos y alineados con los enfoques pedagógicos actuales, siempre adaptándolos al contexto de los estudiantes para garantizar aprendizajes significativos.

Actualmente, en cuarto grado, me encuentro trabajando en gestionar ambientes de aprendizaje inclusivos y colaborativos que permitan a los alumnos desarrollarse integralmente. Este año me ha permitido explorar cómo los proyectos educativos pueden valorizar las riquezas lingüísticas y culturales del entorno de los estudiantes, integrándolas en el proceso de enseñanza. También he aprendido a utilizar el conocimiento del Español y su didáctica para diseñar estrategias más adaptadas y funcionales, con la intención de hacer que los contenidos sean atractivos, útiles y significativos.

Aunque he avanzado mucho en el desarrollo de estas competencias, sé que todavía me falta dominar por completo algunos aspectos, como la capacidad de realizar transposiciones didácticas más efectivas o profundizar en la enseñanza reflexiva de la lengua. Sin embargo, reconozco que estas competencias todavía no las domino por completo. Cada día encuentro nuevos retos que me enseñan que el aprendizaje es un proceso continuo. Estoy comprometido a seguir trabajando en mis habilidades y a mantenerme en constante desarrollo para ser un mejor docente y ofrecer lo mejor a mis alumnos.

1.7 Describe de forma concisa el contenido del documento.

En este apartado, se describe el lugar en el que se desarrolló la práctica profesional, proporcionando detalles sobre la escuela, su ubicación, infraestructura y el entorno en el que los estudiantes interactúan. También se mencionan las características de los participantes, incluyendo los alumnos y otros actores relevantes, como los docentes y el personal administrativo. Esta parte establece el contexto general en el que se lleva a cabo la práctica. Además, se justifica la relevancia del tema abordado en el informe, explicando por qué el tema es importante tanto para los estudiantes como para la comunidad educativa en general. Se destacan las razones que motivaron la elección de este tema y cómo responde a las necesidades del contexto educativo.

En la introducción también se aborda el interés personal del autor por el tema tratado, mostrando cómo la elección del tema está vinculada a la formación y desarrollo profesional del futuro docente. Se explica la responsabilidad asumida por el autor en su rol como educador y las implicaciones de este trabajo en su futura práctica profesional.

Asimismo, se contextualiza la problemática planteada en el informe, describiendo los desafíos o situaciones que se identificaron durante las prácticas y que justifican la necesidad de investigar o intervenir en ese ámbito. Este apartado proporciona una visión clara de la situación que motiva el estudio.

En seguida, se plantean los objetivos que guían la elaboración del documento, tanto los generales como los específicos, orientados a resolver la problemática planteada o a analizar un aspecto clave del proceso educativo. También se incluye la identificación de las competencias que se han desarrollado durante la práctica, enfocándose en aquellas habilidades y capacidades adquiridas y mejoradas a lo largo de la experiencia.

Finalmente, se ofrece una descripción concisa del contenido del documento, proporcionando un panorama general sobre los apartados y cómo estos contribuyen al desarrollo del tema y los objetivos del trabajo.

II. PLAN DE ACCIÓN

2.1 Diagnostica y analiza la situación educativa describiendo características contextuales.

Con la intención de conocer el nivel de expresión oral de mis alumnos y sentar las bases para su mejora a través de estrategias didácticas, apliqué un instrumento para la obtención del diagnóstico en el grupo de 1°B de la Escuela Secundaria General Dionisio Zavala Almendarez. Esta actividad no surgió como un ejercicio aislado, sino que formó parte del cierre de un proyecto más amplio que el grupo de 1°B había venido trabajando sobre la diversidad cultural en San Luis Potosí. En ese contexto, los alumnos se organizaron en equipos para investigar sobre distintas comunidades indígenas del estado, utilizando textos informativos que yo seleccioné y proporcioné previamente. El contenido abordado incluía aspectos como el idioma, la historia, las tradiciones y el valor social de cada cultura, lo cual permitió que la actividad tuviera un enfoque formativo, con sentido y vínculo directo con su realidad.

Desde mi rol como docente en formación, aproveché esta actividad para observar cómo se expresaban mis alumnos sin una intervención previa centrada en la expresión oral: cómo organizaban sus ideas, qué nivel de claridad y fluidez manejaban, cómo era su actitud al hablar en público y de qué manera interactuaban con sus compañeros. El hecho de que ya tuvieran un conocimiento previo sobre el tema me permitió centrar la observación no tanto en el contenido, sino en la forma en que lo comunicaban. Esta experiencia fue clave para establecer un diagnóstico inicial, pues reveló dificultades significativas en el uso de la voz, la conexión entre ideas, el contacto visual, la actitud corporal y la expresividad emocional. A partir de estos hallazgos, fue posible diseñar un plan de acción centrado en mejorar progresivamente esas dimensiones de la expresión oral, siempre desde un enfoque humanista y constructivista.

Antes de aplicar cualquier estrategia para fortalecer la expresión oral, necesitaba saber en qué punto estaban mis alumnos, no solo a nivel general, sino en aspectos más concretos de su desempeño al hablar. Por eso, además de observar cómo se desenvolvían durante las exposiciones del proyecto sobre diversidad cultural, decidí utilizar una tabla de valoración que me permitiera registrar de forma más precisa distintos elementos que intervienen en la expresión oral. Esta tabla no fue pensada solo para ese momento, sino como una herramienta que me acompañaría a lo largo de todo el proceso, permitiéndome comparar avances y retroalimentar de manera específica.

El propósito del diagnóstico era justamente ese: evaluar cómo se expresaban en una situación comunicativa real, considerando tanto su actitud como la forma en que organizaban y transmitían sus ideas. La tabla incluyó los siguientes criterios: coherencia, adecuación lingüística, cohesión, claridad, fluidez, interacción, capacidad argumentativa y expresión emocional y actitudinal. Cada uno se calificó en una escala de cuatro niveles: insuficiente (1), satisfactorio (2), bueno (3) y excelente (4), lo cual me permitió hacer un análisis más detallado y justo del nivel de cada estudiante.

A continuación, presento la tabla que utilicé como instrumento de evaluación diagnóstica y que también fue clave para dar seguimiento al progreso en cada una de las actividades posteriores.

Criterios	Excelente (4)	Bueno (3)	Satisfactorio (2)	Insuficiente (1)
Coherencia	El discurso está perfectamente organizado y las ideas se desarrollan de manera lógica y fluida.	El discurso está bien organizado, aunque algunas ideas pueden no estar completamente desarrolladas.	El discurso tiene algunas ideas claras, pero hay dificultades en la organización.	El discurso carece de organización clara y las ideas son difíciles de seguir.
Adecuación lingüística	El lenguaje utilizado es totalmente adecuado para el contexto y la audiencia.	El lenguaje es adecuado, aunque hay algunas imprecisiones o falta de variación en el registro.	El lenguaje es generalmente adecuado, pero no siempre se ajusta al contexto.	El lenguaje utilizado no es apropiado para el contexto o la audiencia.
Cohesión	Se utilizan recursos discursivos para conectar las ideas de manera efectiva, facilitando la comprensión.	Se usan algunos recursos para conectar ideas, aunque algunas conexiones no son claras.	Hay intentos de conectar las ideas, pero muchas transiciones no son claras.	Las ideas no están conectadas, lo que dificulta la comprensión.
Claridad	El mensaje es claro, preciso y fácil de entender en todo momento.	El mensaje es generalmente claro, pero con algunas partes que pueden causar confusión.	El mensaje es comprensible, pero con varios puntos ambiguos o poco claros.	El mensaje es confuso y difícil de entender.
Fluidez	Habla de manera natural, sin pausas innecesarias, con ritmo adecuado.	La fluidez es buena, aunque hay algunas pausas o repeticiones innecesarias.	La fluidez es limitada, con muchas pausas o repeticiones que dificultan la comprensión.	La fluidez es muy baja, con pausas excesivas y dificultades para continuar.
Interacción	El hablante responde de manera adecuada y efectiva, manteniendo un diálogo fluido.	El hablante responde adecuadamente, aunque podría interactuar más con los demás.	El hablante responde de forma básica, pero la interacción es limitada.	El hablante no interactúa de manera efectiva o no responde adecuadamente.
Capacidad argumentativa	Argumenta de manera sólida y presenta razones claras y bien desarrolladas.	Presenta buenos argumentos, pero podrían desarrollarse más o ser más convincentes.	Los argumentos son poco sólidos o insuficientemente desarrollados.	No presenta argumentos claros o convincentes.
Expresión emocional y actitudinal	Expresa claramente emociones y actitudes que enriquecen el discurso.	Expresa algunas emociones y actitudes, pero de manera limitada o poco clara.	Hay una expresión mínima de emociones o actitudes, no es completamente clara.	No hay expresión de emociones o actitudes.

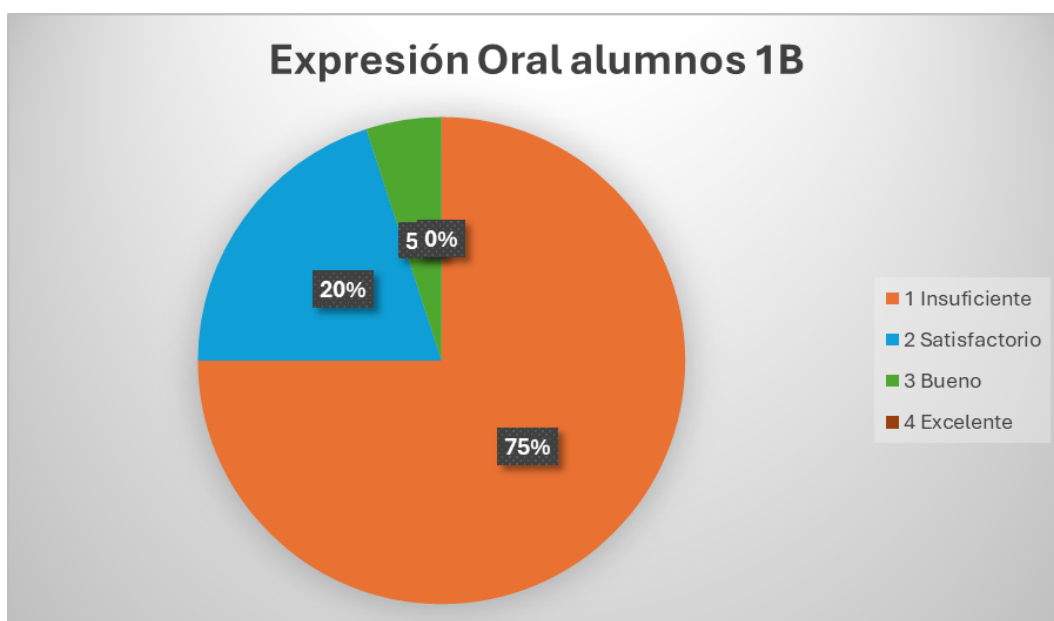
Para enriquecer el proceso de evaluación y hacerlo más objetivo, no solo observé y registré el desempeño de los alumnos, sino que también repartí la tabla de valoración entre los equipos, con el fin de obtener un punto de vista complementario y fomentar la autoevaluación y la coevaluación. Esto permitió que los propios estudiantes reflexionaran sobre su desempeño y el de sus compañeros, identificando áreas de oportunidad en su expresión oral.

Esta tabla se aplicó de manera uniforme para valorar los mismos elementos en cada ejercicio, lo que permitió dar seguimiento al progreso de los estudiantes a lo largo del tiempo.

Este enfoque evaluativo se fundamenta en las perspectivas teóricas de Cassany (2006), quien destaca la importancia de la interpretación y resignificación del mensaje; Lomas (2003), que enfatiza la organización y coherencia del discurso; Ferreiro (1990), que subraya la relación entre desarrollo cognitivo y expresión; y Lerner (2005), que resalta el aprendizaje social y reflexivo en la comunicación oral.

La aplicación constante de esta tabla permitió identificar fortalezas y áreas de oportunidad, facilitando ajustes didácticos para apoyar la mejora continua en la expresión oral. Así, la evaluación se convirtió en un recurso formativo que acompañó y promovió el desarrollo integral de las habilidades comunicativas de los estudiantes.

Al realizar el análisis de los resultados, pude constatar que la mayoría del grupo presentó un nivel insuficiente de expresión oral, lo que indica dificultades significativas en el uso del lenguaje hablado para comunicarse de manera efectiva. Aspectos como la fluidez, la claridad en la exposición de ideas y la capacidad argumentativa fueron algunos de los puntos más débiles en el desempeño general.



Estos resultados evidencian la necesidad de trabajar en estrategias que fomenten el desarrollo de la expresión oral en el aula, a través de actividades que les permitan mejorar su confianza al hablar, estructurar mejor sus ideas y expresarse con mayor seguridad y claridad ante un público.

Para el nivel educativo en el que se encuentran, este bajo desempeño en la expresión oral es preocupante, ya que limita su capacidad para comunicarse de manera efectiva en distintas situaciones. Si bien no existe un documento que especifique con claridad los niveles de expresión oral que los estudiantes deben alcanzar en primer grado de secundaria, el Plan de Estudio 2022 establece en su perfil de egreso que, al término de su tercer año de secundaria, los alumnos deben ser capaces de comprender y expresar ideas con coherencia, adecuando su lenguaje a distintos contextos (SEP, 2022).

Además, el mismo documento enfatiza la importancia de la expresión oral dentro del campo formativo de Lenguajes, señalando que el desarrollo de esta habilidad es fundamental no solo para la comunicación efectiva, sino también para la construcción del conocimiento y la interacción social (SEP, 2022). Sin embargo, no proporciona una rúbrica o niveles de desempeño específicos que permitan medir con precisión el grado de avance que los estudiantes deben tener en esta habilidad a lo largo de su educación secundaria.

Este diagnóstico inicial me permitió establecer una base sólida para la aplicación de las actividades didácticas que ya he diseñado, las cuales están enfocadas en fortalecer la expresión oral de mis alumnos de manera progresiva y significativa. Ahora, el siguiente paso será llevarlas a cabo y observar su impacto en el desarrollo de sus habilidades comunicativas. A lo largo del proceso, evaluaré constantemente su desempeño para identificar avances y dificultades. En caso de que alguna actividad no genere los resultados esperados o no se adapte a las necesidades del grupo, realizaré las modificaciones necesarias para ajustar y mejorar su efectividad, asegurando así un aprendizaje más significativo y funcional para los estudiantes.

2.2 Describe y focaliza el problema.

Como parte del inicio de mi intervención educativa, realicé un diagnóstico integral dirigido a los estudiantes del grupo de 1°B de la Escuela Secundaria General Dionisio Zavala Almendarez, con el propósito de identificar fortalezas y áreas de oportunidad en el desarrollo de sus cuatro habilidades lingüísticas fundamentales: leer, escribir, hablar y escuchar. Esta valoración se realizó a través de diversas actividades didácticas que pusieran en juego dichas habilidades en situaciones significativas. El objetivo era obtener un panorama más amplio y realista de cómo se comunican y comprenden los alumnos tanto de forma oral como escrita.

A través del análisis de los resultados obtenidos, fue evidente que si bien existen algunas dificultades en la lectura y escritura (como la comprensión lectora y la organización de textos escritos), la debilidad más marcada y constante en la mayoría de los estudiantes se encontraba en la habilidad de hablar, es decir, en la expresión oral. Esta conclusión fue reafirmada al observar su desempeño en una actividad evaluativa específica: una exposición oral en equipos, centrada en distintos pueblos indígenas, la cual no solo me permitió observar su desempeño en tiempo real, sino también aplicar una rúbrica detallada que evaluó criterios como coherencia, adecuación lingüística, cohesión, claridad, fluidez, interacción, capacidad argumentativa y expresión emocional y actitudinal. (ANEXO 8)

Los resultados reflejaron que la mayoría del grupo presenta un nivel insuficiente en esta habilidad. Los estudiantes mostraron dificultades para organizar sus ideas, lo que derivó en discursos desordenados, con ideas poco conectadas o mal desarrolladas. Muchos de ellos dependían en exceso de leer sus notas, sin lograr expresar sus ideas de forma fluida o espontánea. También fue notoria la falta de precisión y adecuación en el uso del lenguaje oral, recurriendo frecuentemente a muletillas, repeticiones o términos informales, lo que obstaculizaba la claridad del mensaje.

Otro aspecto relevante identificado fue la baja fluidez. Alumnos que titubeaban constantemente, hacían pausas excesivas o repetían palabras, evidenciaron una falta de seguridad y preparación al momento de hablar frente a otros. Esta carencia de fluidez no sólo representa una barrera para expresarse con claridad, sino que también es reflejo de una escasa exposición previa a actividades que fomenten la expresión oral, así como de una falta de acompañamiento en el desarrollo de esta habilidad.

En cuanto a la capacidad argumentativa, la mayoría de los estudiantes presentó discursos superficiales, sin sustento o justificación clara. Les costaba mantener un punto de vista y sostenerlo con argumentos válidos, lo que muestra una debilidad no sólo en el uso del lenguaje, sino también en el desarrollo del pensamiento crítico y la construcción lógica de ideas. Esta dificultad es particularmente relevante, ya que limita su participación activa en situaciones de diálogo, debate o reflexión colectiva, elementos clave en la formación secundaria.

El diagnóstico también permitió evidenciar aspectos emocionales y actitudinales que afectan directamente la expresión oral. Algunos estudiantes evitaron participar activamente por timidez o miedo a equivocarse, lo cual refleja una falta de confianza en sí mismos. Esta inseguridad repercute directamente en su forma de hablar, generando discursos monótonos, sin expresividad ni contacto visual. La interacción con sus compañeros, además, fue limitada, lo que pone de manifiesto una débil capacidad para dialogar, escuchar activamente y establecer intercambios comunicativos significativos.

En síntesis, el problema identificado no se reduce a un solo factor, sino que se trata de una combinación de elementos lingüísticos, actitudinales y pedagógicos que han incidido en el bajo nivel de expresión oral de los estudiantes. Falta de práctica, inseguridad al hablar, escasas estrategias para organizar sus ideas y poca estimulación del pensamiento argumentativo son algunos de los factores más relevantes. Este panorama justifica la necesidad de diseñar y aplicar un plan de acción centrado en fortalecer progresivamente la expresión oral, con actividades específicas que permitan a los estudiantes desarrollar sus competencias comunicativas y expresarse con mayor claridad, coherencia y confianza.

2.3 Plantea los propósitos considerados para el plan de acción

Propósito general

Mejorar la expresión oral en estudiantes de 1er grado de secundaria, a través de actividades didácticas para potenciar las habilidades comunicativas.

Propósitos específicos

- Identificar los aspectos de la expresión oral a través de un instrumento de indagación para el diseño de las actividades.
- Aplicar las actividades a través de recursos didácticos y rúbricas para medir y mejorar la expresión oral.
- Analizar los resultados de las actividades aplicadas a través de gráficas estadísticas para observar el proceso de mejoría en los estudiantes de 1er grado.

2.4 Incluye la revisión teórica que argumenta el plan de acción. (presupuestos psicopedagógicos, metodológicos y técnicos)

A partir del diagnóstico aplicado al grupo de 1°B, se identificaron dificultades significativas en la expresión oral de los estudiantes: falta de fluidez, escasa organización de ideas, miedo al error, dificultad para sostener un discurso frente a otros y bajo nivel de

confianza en sí mismos. Frente a este panorama, se diseñó un plan de acción progresivo y reflexivo, cuyo objetivo fue desarrollar las habilidades orales de los alumnos a través de actividades didácticas variadas, contextualizadas y emocionalmente significativas.

Este plan de acción se fundamentó en los aportes de autores como Delia Lerner, Daniel Cassany, Carlos Lomas y Emilia Ferreiro quienes defienden una enseñanza del lenguaje centrada en la participación activa, el trabajo colaborativo, la reflexión sobre la lengua y el uso funcional del lenguaje en contextos reales y socialmente relevantes.

La primera actividad que se realizó fue una de diagnóstico, en la cual los alumnos expusieron datos acerca de pueblos indígenas en el estado de San Luis Potosí, esta exposición me ayudaba a evaluar diversos criterios por medio de una tabla y así poder identificar en qué nivel se encontraban, esta rúbrica está basada en los planteamientos de Daniel Cassany, Delia Lerner y Carlos Lomas, quienes coinciden en que la expresión oral no se limita a reproducir datos, sino que implica generar sentido considerando el contexto, las emociones y las relaciones sociales involucradas en la comunicación.

La segunda actividad fue el Taller de escritura colaborativa para lectura en voz alta, inspirado en Delia Lerner (2001), quien sostiene que producir textos de forma colectiva permite a los estudiantes apropiarse del lenguaje, reflexionar sobre él y comprender su estructura. En esta actividad, los alumnos elaboraron textos narrativos por equipos y posteriormente los leyeron en voz alta. Esto favoreció la organización del discurso, la expresión con sentido y la seguridad al hablar, ya que estaban familiarizados con el contenido. El trabajo en equipo también generó un ambiente de confianza donde el error fue percibido como parte del proceso.

La siguiente actividad fue un Ejercicio de narración oral con apoyo de tarjetas de palabras clave, basado en Daniel Cassany (2006), quien afirma que narrar sin depender de un texto escrito favorece la fluidez, la creatividad y el orden lógico del discurso. Para facilitar la tarea, los alumnos recibieron tarjetas con palabras que les sirvieron de guía. Aunque varios estudiantes aún titubeaban o se detenían al hablar, en algunos ya se observaba una mejora en la claridad y en la seguridad al presentarse frente a sus compañeros.

Después se desarrolló la actividad Exposición de notas periodísticas sobre problemas sociales, en la que los alumnos, por equipos, crearon notas sobre temas relevantes en su comunidad: violencia, adicciones, contaminación, cuidado del agua, entre otros. Esta actividad buscó favorecer la argumentación oral a partir de contextos significativos. Aunque la coherencia discursiva aún no era óptima, algunos estudiantes comenzaron a mostrar mayor confianza, fluidez al expresarse y mejor selección de palabras, como señala Isabel Solé (1992) al hablar de la importancia de los textos funcionales y el pensamiento crítico en el desarrollo de la competencia comunicativa.

Posteriormente, se llevó a cabo una tertulia literaria centrada en microrrelatos inclusivos, en la cual los estudiantes leyeron y comentaron textos breves sobre personas con discapacidad que, a pesar de las adversidades, lograron alcanzar metas significativas.

La actividad se desarrolló en círculo, fomentando un ambiente de respeto, escucha y diálogo. Cada alumno compartió lo que le hizo sentir el texto, lo que aprendió y cómo relacionaba la historia con su realidad. Esta estrategia, respaldada por Lerner (2001) y Cassany (2006), tuvo como propósito fortalecer la expresión oral a través de la argumentación, el intercambio de ideas y la reflexión colectiva. La tertulia permitió a los estudiantes organizar mejor sus opiniones y expresarlas con mayor claridad, y aunque algunos aún presentaban ciertas dificultades para comunicarse con fluidez, se evidenció una mejora en la coherencia de sus intervenciones y una actitud más participativa.

Una de las actividades que generó mayor impacto fue la Exposición de pizzas literarias, donde los estudiantes elaboraron materiales visuales en forma de pizza para presentar elementos narrativos de un cuento leído previamente. Esta exposición fue presentada ante otros grupos y padres de familia, lo cual motivó a los estudiantes a prepararse mejor. En esta ocasión, se observó una mejora considerable en la claridad de las ideas, la fluidez verbal y la confianza al hablar en público. Cassany (2006) señala que el uso de recursos visuales y el trabajo previo de planificación refuerzan la organización del discurso y disminuyen la ansiedad comunicativa, lo cual se vio reflejado positivamente en esta experiencia.

Todas las actividades fueron evaluadas mediante rúbricas específicas que valoraron aspectos clave de la expresión oral: coherencia, fluidez, claridad, organización de ideas, expresión corporal, uso del lenguaje, actitud y capacidad argumentativa. Se promovió una evaluación formativa, centrada en la retroalimentación constante, la coevaluación entre compañeros y la autoevaluación, con el fin de acompañar el proceso de mejora de cada estudiante y reconocer sus avances individuales.

En conjunto, este plan de acción permitió observar avances reales en varios estudiantes, especialmente en la seguridad, la claridad y la coherencia de su expresión oral. Aunque no todos alcanzaron el mismo nivel, el proceso fue significativo para la mayoría, demostrando que la enseñanza de la expresión oral, cuando se basa en prácticas situadas, colaborativas y reflexivas, puede tener un impacto directo en la formación de hablantes más competentes y críticos.

2.5 Plantea el plan de acción donde se describen el conjunto de acciones y estrategias que se definieron como alternativas de solución (Intención, planificación, acción, observación, evaluación y reflexión).

Número y Fecha	Actividad	Propósito	Evaluación	Recursos
1 28 de noviembre del 2024	Exposición sobre pueblos originarios de San Luis Potosí	Que los alumnos presenten exposiciones acerca de pueblos indígenas, dando lectura a textos, creando diseños acerca de los mismos, para evaluar la expresión oral	Rúbrica	Cartulinas, plumones, textos de pueblos indígenas, imágenes.
2 10 de febrero del 2025	Taller de escritura colaborativa para lectura en voz alta (Delia Lerner)	Redactar textos narrativos-descriptivos mediante la preparación y lectura en voz alta para fomentar la expresión oral	RÚBRICA	Hojas de trabajo, textos de ejemplo, guías para escribir textos narrativos o descriptivos.

3 17 de febrero del 2025	Ejercicio de narración oral (Cassany)	Crear historias reales o ficticias mediante la redacción de historias propias o adaptadas para desarrollar habilidades de narración oral	RÚBRICA	Cuentos breves, tarjetas con palabras clave, grabadora de audio o para autoevaluación
4 27 de marzo del 2025	Exposición de notas periodísticas acerca de problemas comunes en la sociedad	Que los estudiantes expongan notas periodísticas, fomentando la claridad, fluidez y uso adecuado del lenguaje en contextos formales para desarrollar la expresión oral	RÚBRICA	Tabloides, información acerca de problemáticas, noticias, etc...
5 05 de abril del 2025	Tertulia literaria acerca de microrrelatos inclusivos	Que los alumnos fortalezcan su capacidad oral, opiniones y puntos de vista en una tertulia literaria para desarrollar habilidades argumentativas	RÚBRICA	Microrrelato, puntos de vista acerca de discapacidades, hojas de máquina.

6	Exposición de pizzas literarias	Elaborar una exposición con apoyos visuales presentando la información de manera organizada y clara para mejorar la expresión oral	RÚBRICA	Cajas de pizza, unicel, pinturas, cuentos.
06 de abril del 2025				

2.6 Describe las prácticas de interacción en el aula (acciones, estrategias e instrumentos).

2.6.1 Diagnóstico

Descripción

Antes de comenzar formalmente el plan de acción, se llevó a cabo una actividad diagnóstica que no se realizó como un ejercicio independiente, sino como parte del cierre de un proyecto que el grupo de 1°B había estado desarrollando sobre la diversidad cultural en San Luis Potosí. Aproveché su conocimiento previo del tema para evaluar cómo se expresaban oralmente sin haber recibido aún ninguna intervención específica. Esto permitió valorar no solo su desempeño, sino también su actitud, preparación, disposición para comunicarse en público y su interacción con los compañeros.

El tema de la actividad giraba en torno a la cultura indígena, vinculándola con valores esenciales como el respeto, la diversidad cultural y el reconocimiento de nuestras raíces. Esta orientación se alinea con el enfoque humanista establecido en el Plan de Estudio 2022, que señala que “la escuela debe propiciar espacios donde se formen personas conscientes, empáticas, solidarias y capaces de transformar su entorno” (SEP,

2022). Con este ejercicio se promovió la reflexión y el reconocimiento del valor cultural local, con un enfoque formativo.

La tarea consistió en que los estudiantes, organizados en equipos, investigaran sobre alguna comunidad indígena del estado, utilizando textos informativos que yo seleccioné y proporcioné. Con base en esta información, debían preparar una presentación oral que abordará aspectos como el idioma, la historia, las tradiciones y otros elementos importantes del grupo étnico asignado. Para facilitar la organización, les di una plantilla con los puntos clave, y les informé que su desempeño sería evaluado mediante una rúbrica que consideraba aspectos como fluidez, coherencia, claridad, adecuación del lenguaje, capacidad argumentativa, expresión emocional e interacción con el auditorio. Esta rúbrica se fundamenta en las ideas de Daniel Cassany, Delia Lerner y Carlos Lomas, quienes destacan que hablar implica más que repetir información, es construir significado desde una dimensión social, emocional y contextual.

Durante la preparación, observé diferencias notables entre los equipos: algunos se organizaron eficazmente, distribuyendo responsabilidades y revisando los textos para planear lo que dirían, mientras otros permanecían a la espera de que alguien más asumiera la tarea. El día de la presentación, se acondicionó el aula para crear un ambiente propicio, disponiendo las mesas hacia un costado y dejando espacio para las exposiciones, con lugares asignados para que cada equipo pudiera observar a sus compañeros. Sin embargo, al iniciar las presentaciones, quedó claro que existían dificultades profundas: muchos hablaban con voz baja, realizaban lecturas monótonas y mecánicas, les costaba conectar ideas y evitaban el contacto visual, limitándose a leer sin entonación ni interacción con la audiencia.

2.6.2 Taller de escritura colaborativa para la lectura en voz alta

Descripción

La segunda actividad que implementé en mi intervención fue un taller de escritura colaborativa con lectura en voz alta, en la que los alumnos, organizados en equipos, redactaron un texto breve narrativo-descriptivo y posteriormente lo leyeron frente al grupo.

Esta estrategia tenía como propósito comenzar a trabajar la expresión oral desde un espacio más controlado y seguro, donde los estudiantes pudieran hablar en público a partir de un texto que ellos mismos habían construido. Elegí iniciar con esta propuesta porque consideré que tener dominio del contenido les permitiría enfocarse en aspectos como la entonación, la dicción y la claridad al leer, disminuyendo así el miedo escénico.

Durante la actividad, observé que aunque varios estudiantes participaron activamente en la escritura del texto, al momento de leer se mostraron nerviosos o inseguros. Algunos incluso se negaron a pasar al frente o leyeron con voz muy baja. En contraste, unos pocos lograron expresarse con mayor confianza. Me preocupó notar que en general había muchas dificultades para entonar correctamente, hacer pausas apropiadas o mantener la atención del grupo. Esta primera actividad me permitió constatar que el nivel de expresión oral del grupo era bajo, tal como lo indicaba el diagnóstico inicial. Incluso en los equipos que realizaron un buen trabajo de redacción, la lectura en voz alta no fue fluida ni natural.

Me apoyé en las ideas de Delia Lerner (2001), quien afirma que la escritura colaborativa favorece tanto la comprensión como la expresión oral, ya que implica organizar ideas, negociar significados y tomar decisiones en grupo. Sin embargo, esta experiencia me hizo ver que no todos los estudiantes se beneficiaron de igual forma, y que la lectura de un texto propio no garantiza una expresión oral clara o segura. Algunos alumnos no se involucraron activamente en la redacción y, al momento de leer, su participación fue mecánica y sin intención comunicativa. También comprendí que para quienes nunca habían hablado en público, esta actividad pudo haber representado un reto demasiado grande, sobre todo sin ensayos previos.

2.6.3 Ejercicio de narración oral.

Descripción

La segunda actividad implementada fue diseñada para avanzar un peldaño más en el desarrollo de la expresión oral. En esta ocasión, los estudiantes debían crear una historia breve real o ficticia y narrar oralmente frente al grupo, sin depender de un texto escrito. Esta dinámica representó un reto mayor, ya que debían confiar en su memoria, en su creatividad y en su capacidad para organizar las ideas en el momento. Para acompañar el proceso, se les entregaron tarjetas con palabras clave, con el fin de que pudieran mantener un hilo conductor sin perder la espontaneidad del relato.

Desde el inicio, muchos alumnos se mostraron inseguros. Algunos manifestaban que “no sabían qué decir” o que “se les iba a olvidar”, lo que evidenciaba su temor a hablar sin un respaldo escrito. Durante la narración, varios realizaron pausas largas, utilizaron muletillas o repitieron frases para llenar los vacíos en su discurso. Sin embargo, también hubo momentos en que lograron conectar con su audiencia. Algunos relatos generaron risas, atención y aplausos espontáneos, lo cual mostró que, aunque con errores, estaban comenzando a expresarse con mayor libertad y sentido. Esta actividad permitió visibilizar los primeros avances en la expresividad, la organización espontánea de ideas y la conexión emocional con lo que decían.

La propuesta se basó principalmente en los planteamientos de Daniel Cassany (2006), quien afirma que “La narración oral es una herramienta poderosa para desarrollar la fluidez verbal, la autonomía discursiva y la capacidad de estructurar un discurso sin depender del texto escrito”.

Además, al pedir a los alumnos que relataran algo propio, se buscó generar mayor involucramiento emocional, una estrategia clave para fortalecer la confianza al hablar. Las tarjetas con palabras clave funcionaron como un andamiaje, en el sentido que plantea Vigotsky (1978), ya que permitieron a los alumnos avanzar un poco más allá de lo que podían hacer por sí solos, sin limitar su creatividad ni mecanizar el proceso.

2.6.4 Exposición de notas periodísticas acerca de problemas comunes en la sociedad

Descripción

La tercera actividad del proceso fue una exposición de notas periodísticas creadas por los propios alumnos, con el objetivo de continuar fortaleciendo la expresión oral a través de situaciones reales, significativas y cercanas a su contexto. Los temas fueron seleccionados libremente, bajo un eje común: problemáticas frecuentes en su comunidad.

Surgieron trabajos sobre la violencia familiar, el consumo de drogas, el cuidado del agua, la contaminación y otros temas con los que los estudiantes se sintieron identificados. Esta conexión con su realidad generó un mayor interés y participación durante el desarrollo del proyecto.

Las acciones realizadas incluyeron la lectura de ejemplos de notas periodísticas reales, una guía previa para estructurar la información en partes (título, introducción, cuerpo y cierre), la redacción individual o por parejas, y finalmente la exposición oral ante el grupo.

Durante el proceso, se utilizaron tarjetas con palabras clave como estrategia de apoyo para quienes necesitaran una guía al momento de hablar, sin depender totalmente de la lectura del texto. Este recurso funcionó como un andamiaje, en términos de lo planteado por Vigotsky (1978), ayudando a que los alumnos pudieran avanzar un poco más allá de lo que lograrían de forma autónoma.

Desde el enfoque de Daniel Cassany (2006), enseñar a hablar implica establecer un propósito comunicativo claro, ofrecer estructuras discursivas y acompañar el proceso con prácticas constantes.

Durante las exposiciones, observé que algunos estudiantes se expresaron con mayor seguridad que en las actividades anteriores. Hubo mejoras en la organización de ideas, mayor claridad al exponer y una intención más consciente de conectar con el público. Sin embargo, también se notaron debilidades persistentes: algunos alumnos continuaban leyendo en su totalidad, o se bloqueaban a la mitad de su presentación, sin lograr concluir.

Aun así, la mayoría logró compartir su información con cierto grado de claridad, lo que representa un avance en comparación con los niveles iniciales.

2.6.5 Círculo acerca de microrrelatos inclusivos

Descripción

Para esta actividad, organicé una tertulia en la que los estudiantes compartieron microrrelatos inclusivos sobre personas con discapacidad que, a pesar de las dificultades, lograron alcanzar metas importantes. El espacio se desarrolló en un ambiente de respeto y escucha activa, donde cada alumno leyó en voz alta su microrrelato y luego expresó cómo se sintió, qué aprendizaje obtuvo y cómo pensaba que esas personas lograron sus objetivos. Durante la tertulia, noté un compromiso mayor entre los estudiantes, probablemente por la carga emocional que tenían los relatos. La participación fue constante, aunque algunos aún presentaban dificultades para comunicar sus ideas con claridad o para argumentar sus opiniones. Sin embargo, otros comenzaron a organizar mejor su discurso y a expresarse con mayor fluidez.

La intención fue fomentar el pensamiento crítico y empático, promoviendo que los estudiantes construyeran opiniones fundamentadas en lo leído y vivido. Cassany (2006) señala que la lectura y la expresión oral se complementan cuando los estudiantes no solo decodifican el texto, sino que lo interpretan y dialogan para resignificarlo. Además, Lerner destaca la importancia de la interacción social para el desarrollo de la expresión oral, mientras que Lomas enfatiza que la organización y argumentación de ideas mejora con apoyos adecuados, lo cual quedó reflejado en las dificultades y avances observados.

2.6.6 Exposición de pizzas literarias

Descripción

Esta actividad consistió en la elaboración y exposición de “pizzas literarias”, una estrategia visual que permitió a los estudiantes representar distintos elementos de un

cuento o texto leído mediante las porciones de una pizza (por ejemplo: personajes, trama, mensaje, contexto, opinión personal, etc.). Para esta ocasión, invité a padres de familia y a otros grupos de la escuela como público, lo que generó un ambiente más formal y motivante para los alumnos. Al saber que tendrían audiencia, muchos se prepararon con anticipación, ensayaron en casa y mostraron un mayor compromiso con su presentación. Durante las exposiciones, observé una mejora significativa en varios estudiantes: hablaron con mayor claridad, organizaron mejor sus ideas, mostraron coherencia en su discurso y algunos alcanzaron una fluidez sorprendente. La actividad promovió un ambiente de entusiasmo, colaboración y orgullo por el trabajo realizado.

Como estrategia, la “pizza literaria” sirvió como un apoyo visual que facilitó la organización del discurso de los estudiantes y redujo el miedo escénico, ayudándolos a tener claro qué decir en cada momento. Para acompañar esta dinámica, utilicé materiales impresos con las instrucciones y ejemplos, además del apoyo del público para crear un contexto auténtico de comunicación. La observación directa durante las exposiciones me permitió registrar el desarrollo en la expresión oral, identificando avances y áreas a mejorar.

Teóricamente, esta propuesta se fundamenta en Cassany (2006), quien sostiene que los apoyos visuales fortalecen la comunicación oral al proporcionar un referente concreto que guía al hablante. Lerner enfatiza que la interacción en contextos sociales reales impulsa el aprendizaje y la confianza para expresarse en público. Por su parte, Lomas destaca la importancia de la estructura y la coherencia en el discurso oral, que puede lograrse mediante apoyos gráficos como la “pizza literaria”. Además, se consideró que la integración del público responde a lo señalado por Díaz Barriga (2005), sobre la potencia del aprendizaje en contextos significativos y socialmente relevantes.

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

1.- ACTIVIDAD DIAGNÓSTICA: Exposición sobre pueblos originarios de San Luis Potosí

FECHA: 28 de noviembre del 2025

PROPÓSITO: Que los alumnos presenten exposiciones acerca de pueblos indígenas, dando lectura a textos, creando diseños acerca de los mismos, para evaluar la expresión oral

La actividad diagnóstica se llevó a cabo antes de iniciar formalmente el plan de acción, pero no como un ejercicio aislado, sino como parte del cierre de un proyecto escolar que el grupo de 1ºB venía trabajando sobre la diversidad cultural de San Luis Potosí. (ANEXO 9) Vi una oportunidad valiosa en ese contexto: aprovechar su familiaridad con el tema para observar cómo se desenvolvían oralmente sin haber recibido aún intervención específica. De esta manera, no sólo evaluaría su desempeño, sino también su actitud, su preparación, su disposición a comunicarse frente al grupo y su manera de interactuar con sus compañeros.

La actividad partía de un contenido escolar de la cultura indígena pero lo conectaba con valores fundamentales como el respeto, la diversidad cultural y el reconocimiento de nuestras raíces. Esto se alinea con el enfoque humanista propuesto por el Plan de Estudio 2022, el cual destaca que “la escuela debe propiciar espacios donde se formen personas conscientes, empáticas, solidarias y capaces de transformar su entorno” (SEP, 2022). A través de este ejercicio, se promovió la reflexión y la valoración de la riqueza cultural local, con un enfoque formativo.

La consigna fue simple: en equipos, debían investigar sobre un pueblo indígena del estado utilizando textos informativos que yo previamente seleccioné y les entregué. (ANEXO 10) Con base en esos textos, tenían que preparar una exposición oral donde hablaran sobre el idioma, la historia, las costumbres y otros elementos relevantes del grupo

étnico elegido. Les proporcioné una plantilla para organizar la información y les expliqué que serían evaluados con una rúbrica centrada en aspectos como fluidez, coherencia, claridad, adecuación lingüística, capacidad argumentativa, expresión emocional e interacción con el público. (ANEXO 8)

Desde el inicio de la preparación, noté contrastes marcados entre los equipos. Algunos comenzaron a organizarse, asignarse roles, releer los textos y planear qué decir. Otros simplemente se quedaban esperando a que alguien más resolviera la tarea. A1, mientras miraba el texto con una ceja levantada, comentó con tono de inseguridad:

A1: Profe, ¿esto lo copiamos tal cual o lo tenemos que decir con nuestras palabras?

DF: La idea es que lo entiendan y luego lo expliquen como si se lo contaran a alguien más. No se trata de repetir, sino de hablar desde lo que comprendieron.

Unos pasos más adelante, otro alumno levantó la mano tímidamente.

A2: Pero yo nunca he hablado así frente al grupo.

DF: No te preocupes. No busco que lo digas perfecto, solo quiero ver cómo te expresas. Piensa que es solo una conversación, no un examen.

A2: ¿Y si me trabo?

DF: Puedes parar y continuar. Nadie te va a apurar. Yo estaré aquí para ayudarte si te bloqueas.

Más tarde, escuché a dos estudiantes conversar en voz baja mientras leían su hoja.

A4: Yo mejor leo todo, me da pena hablar.

A5: Pero el profe dijo que intentemos. No pasa nada si nos equivocamos.

DF: (interviniendo) Exacto, lo importante es que lo intenten. Lo que más valoraré es que se animen a hablar con sus propias palabras.

El día de la exposición organizamos el aula para favorecer el ambiente. Pusimos las mesas hacia el fondo, dejé un espacio al frente para las presentaciones, y asigné lugares para que los equipos observarán a sus compañeros. (ANEXO 11)

Mientras acomodaban sus materiales, algunos reían nerviosamente, otros ensayaban en voz baja. El primer equipo comenzó, y desde ese momento fue evidente que las barreras eran más profundas de lo que había anticipado: voces muy bajas, lecturas mecánicas, dificultad para conectar ideas, miradas al suelo. En varios casos, se limitaban a leer el contenido sin entonación, sin pausa, sin conexión con el público.

A3, visiblemente nervioso, bajó la hoja a la mitad de la exposición y me miró.

A3: Ya me equivoqué, ¿puedo empezar otra vez?

DF: Claro que sí. Tómame tu tiempo, respira y vuelve a empezar desde donde te sientas cómodo.

A3: ¿Puedo mirar a mi compañero para acordarme?

DF: Por supuesto, apóyense entre ustedes. Están en equipo.

A mitad de otra presentación, noté que un alumno le susurraba al de al lado:

A6: No me acuerdo qué seguía...

A7: Di lo de las tradiciones, eso va ahora.

DF: (interviniendo suavemente) Está bien que se ayuden. Eso también es parte de hablar: apoyarse y retomar.

La mayoría de las presentaciones tuvieron problemas similares: interrupciones, ideas desorganizadas, falta de contacto visual y muy poca expresividad. A pesar de que habían trabajado el tema y tenían material de apoyo, el discurso no fluía. Fue en ese momento cuando comprendí con más claridad que la dificultad no era de contenido, sino de expresión oral: no sabían cómo decir lo que sabían.

Al finalizar todas las exposiciones, sistematicé los resultados de la rúbrica y los porcentajes fueron contundentes: el 75% de los alumnos quedó ubicado en el nivel de “insuficiente”, el 20% en “satisfactorio” y solo el 5% en “bueno”. Nadie alcanzó el nivel “excelente”. Aunque me hubiera gustado otro panorama, esta fotografía del grupo era exactamente lo que necesitaba para comenzar a diseñar el plan de acción. Como dice

Cassany (2006) “No se trata de que hablen más, sino de que aprendan a construir un discurso con sentido”. Y como plantea Emilia Ferreiro, “La expresión oral no se desarrolla por inercia; requiere espacios reales, acompañamiento didáctico y un contexto emocional seguro”. (ANEXO 12)

Este diagnóstico me permitió ver con claridad las debilidades: la mayoría dependía del texto escrito, tenían miedo a hablar frente a otros, no organizaban sus ideas ni sabían cómo argumentar. Pero también observé algunas fortalezas: interés por los temas, disposición a trabajar en equipo, respeto al escuchar a los compañeros. Tal como sostiene Lerner (2001), es en las prácticas escolares auténticas donde los alumnos pueden encontrar el sentido del lenguaje. Esta fue una de esas prácticas. Y aunque los resultados no fueron favorables, sí fueron honestos y necesarios.

A partir de aquí, comprendí que no bastaba con “ponerlos a hablar”. Era urgente diseñar situaciones que construyeran confianza, que les dieran herramientas discursivas, que les permitieran equivocarse sin miedo y que les mostraran que sus ideas valen la pena. Este fue el inicio de todo el proceso. Y aunque comenzó con tropiezos, también abrió la puerta a los pequeños logros que vendrían después.

2.- ACTIVIDAD: Taller de escritura colaborativa para lectura en voz alta. (Delia Lerner)

FECHA: 10 de febrero del 2025

PROPÓSITO: Redactar textos narrativos-descriptivos mediante la preparación y lectura en voz alta para fomentar la expresión oral.

La segunda actividad que implementé en mi intervención fue un taller de escritura colaborativa con lectura en voz alta. (ANEXO 32) Esta propuesta tenía el propósito de comenzar a trabajar la expresión oral desde un espacio controlado y seguro, donde los

estudiantes pudieran expresarse con mayor confianza, a partir de un texto que ellos mismos habían elaborado. (ANEXO 13)

Decidí iniciar empezar a trabajar y evaluar con esta actividad porque consideré que, al crear un texto en equipo, los estudiantes tendrían mayor apropiación del contenido, lo que les permitiría concentrarse mejor en la lectura oral, disminuyendo así el nerviosismo y la inseguridad que suele provocar hablar en público. Además, escribir colectivamente implicaba dialogar, negociar significados, seleccionar palabras y construir sentido, lo cual también fortalecía sus habilidades de escucha, de participación activa y de organización del lenguaje.

Esa mañana llegué al aula con todo listo para aplicar la actividad del proyecto de intervención: el taller de escritura colaborativa con lectura en voz alta. Era una de las primeras sesiones donde trabajaría de forma directa la expresión oral, así que sentía cierta expectativa mezclada con nervios. El grupo de 1°B estaba inquieto, como de costumbre, y el aula tenía ese murmullo típico de los primeros minutos de clase. Al entrar, les pedí que se organizarán en equipos de cuatro personas, como ya lo habíamos hecho en ocasiones anteriores. Mientras se acomodaban arrastrando las bancas, algunos hacían bromas y otros preguntaban si hoy también íbamos a leer “en voz alta”.

A1: ¿Otra vez vamos a pasar al frente, profe?

DF: Sí, pero primero vamos a escribir algo propio —les respondí mientras entregaba las hojas con la guía.

Les expliqué que iban a construir una historia en equipo, una situación breve que a todos les interesa o les causara risa, miedo o emoción, algo que pudieran contar con sus propias palabras. Les mostré algunos ejemplos de textos sencillos y les di una hoja con preguntas guía para ayudarles a estructurar su narración. El ambiente era mixto: algunos se entusiasmaron y comenzaron a lanzar ideas de inmediato; otros se quedaron mirando la hoja sin saber qué hacer. A medida que recorría el salón, notaba cómo cada equipo vivía el proceso de forma distinta.

Me detuve junto a un grupo donde un alumno, cabizbajo, giraba su lápiz sin escribir nada.

A1: Profe, no sé cómo ponerlo...

DF: ¿Qué quieren contar? No se preocupen por escribirlo perfecto, primero díganlo como si se lo estuvieran platicando a alguien.

A2: Pero si lo decimos así suena raro...

DF: ¿Cómo lo dirían si lo contaran entre ustedes? Así, escríbanlo primero con sus palabras, ya luego lo mejoramos juntos.

Unos segundos después, A3 alzó la mano desde otro rincón:

A3: Profe, ¿podemos hacer una historia de miedo?

DF: Claro, siempre que tenga sentido y la armen entre todos.

A4: ¡Yo tengo una de una casa abandonada!

A3: ¡Sí! Esa estuvo buena, la contamos el otro día.

DF: Entonces ya tienen de dónde empezar. Anótenlo y vean qué personajes, lugar y final quieren.

Tras ese intercambio, empezaron a soltarse. A3 propuso una idea sobre un sueño extraño, A2 lo complementó con un personaje, y A1 terminó escribiendo el primer párrafo.

En otro equipo, una alumna se reía mientras discutía con sus compañeros cómo empezar.

A5: ¡No le pongas eso, va a sonar raro cuando lo leamos!

A6: Pero es chistoso, ¡así lo va a entender el grupo!

DF: A ver, lean esa parte en voz alta a ver cómo suena. Si se entiende y les gusta, déjenla. Si no, la cambian.

Algunos tachaban y corregían sin parar, otros se turnaban el lápiz. Fue en ese momento cuando recordé a Delia Lerner (2001), quien plantea que la escritura escolar no debe ser una práctica mecánica, sino una actividad social cargada de significado, en la que se discute, se opina y se construye colectivamente. Y justo eso estaba pasando. El lenguaje dejaba de ser una imposición del docente para convertirse en herramienta compartida, aunque fuera caótica a ratos.

Después de unos 30 minutos de escritura y revisión, les pedí que comenzarán a prepararse para la lectura en voz alta. Inmediatamente, la energía del grupo cambió. Los murmullos se apagaron poco a poco y aparecieron los nervios: manos que escondían los papeles bajo la mesa, miradas que evitaban la mía, incluso risitas incómodas. Les di cinco minutos para ensayar entre ellos antes de pasar al frente, pero ni con eso se animaban todos. (ANEXO 14)

DF: ¿Quién quiere empezar? —pregunté. Dije silencio.

A1: Profe... ¿Puedo leerlo desde mi lugar?

DF: Claro. Y si quieres leer sólo una parte, también está bien. Lo importante es que lo intentes.

A3: Es que yo tiemblo cuando hablo fuerte...

DF: Eso es normal. A mí también me pasaba cuando era estudiante. Pero verás que cuando empiezas, se te pasa. ¿Por qué no lo leen entre todos? Cada quien una parte.

Así lo hicieron. El primer equipo leyó desde sus lugares, a dos voces, y aunque se trababan, se escuchaban apoyándose entre ellos. Aplausos tímidos siguieron. Un segundo equipo quiso leer al frente, pero uno de sus integrantes no logró decir más de tres palabras antes de que su voz se cortara. (ANEXO 15)

A2: Profe, mejor que lo lea él... yo no puedo. Me da pena.

DF: Está bien, pero intenta leer aunque sea una línea. No importa si te equivocas, aquí nadie se burla.

Al final, la mayoría accedió a participar de alguna forma: desde el lugar, compartiendo la lectura o pidiendo que otro comenzara primero. Aunque sus voces eran bajas, y algunas apenas audibles, el simple hecho de leer frente al grupo ya era un avance para varios. Fue evidente que el reto más grande no era el contenido del texto, sino el temor a hablar en público, al error, al juicio del otro.

A pesar de las limitaciones, esta actividad me permitió ver en qué punto estaba el grupo respecto a su expresión oral. Confirmó lo que decía Cassany (2006): que hablar en voz alta es una práctica que requiere acompañamiento, confianza y contexto significativo. No basta

con darles un texto y pedirles que lo lean; hay que preparar el ambiente, el cuerpo, la emoción. Esta primera actividad, aunque llena de tropiezos, puso la primera piedra del proceso: los estudiantes empezaban a escuchar sus propias voces.

Desde una mirada constructivista, como lo plantea Daniel Cassany (2006), “El aprendizaje del lenguaje se da cuando el alumno lo usa en situaciones reales, significativas y socialmente contextualizadas.”

Esta actividad respondía precisamente a esa lógica: los estudiantes estaban enfrentándose al desafío de expresar una idea escrita, negociada y pensada por ellos, ante una audiencia real, lo que les exigía ordenar sus ideas, vocalizar con claridad, ajustar el tono y controlar los nervios. Aunque no todos lograron hacerlo con soltura, lo importante fue que participaron, enfrentaron su miedo a equivocarse y comenzaron a construir una nueva relación con su voz.

Desde el enfoque humanista, fue clave cuidar el ambiente emocional del aula. Carlos Lomas (1999) menciona que “La palabra es también un acto de identidad: quien habla se expone, se posiciona, se arriesga”.

Por eso, mi rol como docente no fue solo técnico, sino afectivo: sostener, animar, validar los esfuerzos, incluso cuando el resultado no era perfecto. Esa postura ayudó a que algunos se animaran a leer aunque fuera en voz baja o con apoyo de sus compañeros. La meta no era evaluar la dicción, sino construir confianza y comenzar a dar forma al discurso oral.

Si bien los recursos fueron adecuados, reconozco que en algunos casos hicieron falta apoyos más específicos: habría sido útil mostrar un ejemplo grabado de una lectura oral, o realizar un ensayo más formal antes de la presentación. Esos elementos los fui incorporando en actividades posteriores como parte del aprendizaje docente que iba desarrollando. También comprendí que la lectura en voz alta, aunque parezca sencilla, implica una coordinación compleja entre lo escrito, lo emocional y lo corporal.

Desde mi rol como docente, esta actividad me permitió desplegar y fortalecer competencias como la gestión emocional del aula, la adaptación a las necesidades del

grupo, la observación pedagógica y la toma de decisiones en el momento. Tuve que acompañar, contener, ajustar y, sobre todo, estar atento a lo que sentían y necesitaban mis estudiantes. En ellos, comencé a notar el desarrollo de competencias como la organización del discurso, la participación cooperativa, la escucha activa y la iniciación en la expresión oral en público. Aunque no todos lograron hablar con fluidez, sí hubo avances reales: estudiantes que no habían hablado frente al grupo dijeron unas cuantas frases, otros se arriesgaron a leer lo que habían escrito, y varios lograron leer con voz firme, sintiéndose orgullosos de haberlo hecho.

Los resultados comparados con la actividad de diagnóstico reflejan claramente el nivel inicial permanencia de la misma manera ya que aún no se intervenía totalmente dentro del problema. Ningún estudiante alcanzó el nivel excelente, solo 2 alumnos se ubicaron en nivel bueno, 5 en satisfactorio y 15 en insuficiente. Estos datos evidencian la inseguridad general para hablar en público, así como la falta de fluidez, claridad y control de la voz, aspectos que fueron observados durante la intervención. (ANEXO 12) La lectura en voz alta permitió una primera aproximación al uso del lenguaje oral, pero dejó ver que la mayoría de los estudiantes aún no se sentían listos para enfrentarse a la expresión oral frente a sus compañeros.

Esta actividad fue, sin duda, el primer peldaño. No resolvió el problema de la expresión oral, pero sí abrió un camino, un espacio, una oportunidad. Como bien señala Emilia Ferreiro (1999) “El lenguaje se construye desde la interacción, y esa interacción debe ser significativa, auténtica y emocionalmente válida”.

Eso fue lo que intenté con esta propuesta: crear una situación real, humana y pedagógica donde los estudiantes empezaran a darle valor a su palabra, no como repetición, sino como construcción personal y colectiva.

3.- Ejercicio de narración oral (Cassany)

FECHA: 17 de febrero del 2025

PROPÓSITO: Crear historias reales o ficticias mediante la redacción de historias propias o adaptadas para desarrollar habilidades de narración oral.

La tercera actividad que llevé a cabo en el proceso de intervención fue un ejercicio de narración oral, en el cual los alumnos debían contar una historia breve, ya fuera real o ficticia, apoyándose únicamente en tarjetas con palabras clave. (ANEXO 33) Esta actividad fue pensada como un avance natural respecto a la anterior, donde los estudiantes habían leído en voz alta un texto escrito por ellos mismos. Si bien en esa primera experiencia varios mostraron nerviosismo e inseguridad, también se observaron señales de disposición: algunos lograron levantar la voz, otros coordinaron su lectura en equipo, y unos pocos incluso mostraron entusiasmo al ser escuchados. Partiendo de esa base, consideré que ya estaban listos para subir un peldaño más: pasar de leer a narrar sin depender del texto escrito.

Desde el enfoque que promueve el Plan de Estudio 2022 de la SEP, el trabajo docente debe atender la formación integral del estudiante, reconociéndose como un ser activo, reflexivo y emocional, capaz de transformar su realidad a través del lenguaje, la participación y el pensamiento crítico. Bajo esta visión humanista, se espera que el aula sea un espacio donde la palabra tenga valor no solo por su forma, sino por su sentido. Esta actividad buscaba justamente eso: permitir que los estudiantes se apropiaran de su discurso, lo organizaran a su manera, y lo comunicaran con libertad, aún con errores o vacilaciones.

La actividad representó un nuevo reto en el proceso de fortalecer la expresión oral, pues por primera vez los alumnos debían contar una historia sin tener un texto escrito frente a ellos. La propuesta era invitarles a narrar oralmente algo que les resultara cercano, divertido o incluso inventado, pero que organizaran mentalmente con la ayuda de palabras clave. Al iniciar la clase, el ambiente en el aula era menos tenso que en la sesión anterior,

pero aún había cierta incertidumbre. Algunos alumnos llegaron preguntando si hoy también leerían, y al explicar que esta vez lo harían "sin papel", varios fruncieron el ceño.

A1: ¿Sin leer? ¿Así nomás hablando?

DF: Así es, pero no van a improvisar todo. Van a usar sus propias palabras clave como guía.

A2: ¿Y si se me olvida lo que iba a decir?

DF: Para eso están las tarjetas. Son como señales que te recuerdan lo que sigue. No necesitas memorizar nada.

Decidí iniciar con una lluvia de ideas en el pizarrón: "¿Qué tipo de historias podríamos contar?". Apunté las respuestas que iban surgiendo: anécdotas, leyendas, sustos, bromas pesadas, historias inventadas, e incluso cosas vergonzosas. La participación fue más dinámica que en la actividad anterior. A1 levantó la mano de inmediato para contar cómo una vez se quedó encerrado en el baño de la escuela. Algunos se rieron, y eso ayudó a romper el hielo.

DF: Todo eso vale, cualquier historia es válida si tiene una secuencia y te importa contarla.

Ahora piensen: ¿qué historia van a contar?

Mientras repartía las hojas para escribir las tarjetas con palabras clave, les expliqué que no tenían que memorizar la historia palabra por palabra. Les pedí que anotaran entre 5 y 7 ideas clave, que les sirvieran de guía al momento de hablar. Recorrí el salón mientras cada quien escribía en su lugar. Algunos lo hicieron con rapidez, otros miraban el techo o el suelo como esperando que se les ocurriera algo.

A5: (*susurrando a su compañera*) No se me ocurre nada.

A6: Cuenta lo del perro de tu vecino, eso que siempre dices que da miedo.

A5: ¿Eso sí cuenta?

DF: Claro que sí. Si lo cuentas con emoción y tiene una secuencia, funciona. No importa si es real o inventado.

Me detuve junto a un grupo que no había avanzado mucho.

A3 me miró con una mezcla de preocupación y resignación.

A3: Profe, yo no sirvo para hablar. Me trabo siempre.

DF: ¿Tú sabes por qué te trabas? Porque quieres decirlo perfecto. Y aquí nadie te pide perfección. Solo que lo intentes.

A3: Es que en la pasada leí, pero ahora tengo que hablar sin nada...

DF: Hoy tienes tu historia y tus palabras clave. Eso vale más que cualquier hoja. Confía en eso.

Se rió nerviosamente y volvió a leer lo que había escrito. Su equipo lo animaba en silencio, con miradas cómplices, como diciendo “tú puedes”.

Una vez que todos terminaron sus tarjetas, les di diez minutos para ensayar por parejas o solos. Algunos lo tomaron con seriedad, practicando sus frases en voz baja, mientras que otros aún resistían con murmullos del tipo: “yo no paso”, “mejor que pase él”. Aun así, el clima era menos hostil que en la primera actividad. Se notaba que la mayoría ya había vencido la primera barrera del miedo escénico, aunque no del todo.

Para la exposición, decidí organizar la actividad en pequeños grupos. Les pedí que formaran grupos de cinco o seis compañeros, y ahí narraran sus historias. Pensé que, al estar en un espacio más reducido, la presión bajaría, y así fue. En cada grupo designé un oyente activo, que debía hacer una pregunta o comentario al final, para promover la interacción. (ANEXO 16)

Durante las narraciones, pude observar cómo algunos estudiantes empezaban a soltarse:

A1: Contaba su historia imitando voces y moviendo las manos.

A2: Que en la actividad anterior no había leído nada, ahora lograba narrar de principio a fin con pausas naturales.

En contraste, A4 se detenía a cada frase, consultando su tarjeta repetidamente, pero lograba retomar. Me acerqué en un momento donde parecía que se iba a rendir.

DF: Tranquilo, retoma desde donde te quedaste. Lo estás haciendo bien.

A4: Respiró hondo y continuó.

Era evidente que las tarjetas funcionaban como un andamio emocional y discursivo, lo que me hizo recordar a Cassany (2006), quien defiende que narrar historias sin leerlas promueve la autonomía comunicativa, pero requiere mediaciones que ayuden a construir el discurso oral desde la memoria y la experiencia. También pensaba en lo que dice Ferreiro: que el lenguaje se construye socialmente, en el intercambio, y aquí ese intercambio se volvía visible, sobre todo cuando los compañeros aplaudían o reaccionaban a las historias.

Esta segunda actividad dejó ver una ligera pero importante evolución respecto a la primera. Aunque todavía había titubeos, pausas largas y nerviosismo, también aparecieron los primeros gestos, los cambios de tono, la mirada al oyente. Incluso noté cómo algunos empezaban a controlar el ritmo de su habla. Era un paso más hacia la seguridad oral, lento pero firme. Y para muchos, narrar en voz alta algo propio frente a sus compañeros, sin leer, fue un logro mucho mayor de lo que ellos mismos pensaban posible.

Lo más interesante fue que muchos eligieron historias personales, lo que reforzó la conexión emocional con su discurso. Emilia Ferreiro (1999) insiste en que el lenguaje no puede enseñarse como un conjunto de estructuras descontextualizadas, sino como una herramienta para significar el mundo. Narrar sus propias vivencias, aunque de manera sencilla, les dio a los alumnos un punto de apoyo emocional para expresarse.

Desde el enfoque constructivista que retoma Daniel Cassany (2006), contar historias orales es una práctica auténtica que exige al hablante organizar el contenido, adecuar su lenguaje al oyente, y tomar decisiones en el momento. Esa fue precisamente la intención de esta actividad: fomentar la fluidez, la claridad, la improvisación guiada y el desarrollo de la autonomía oral.

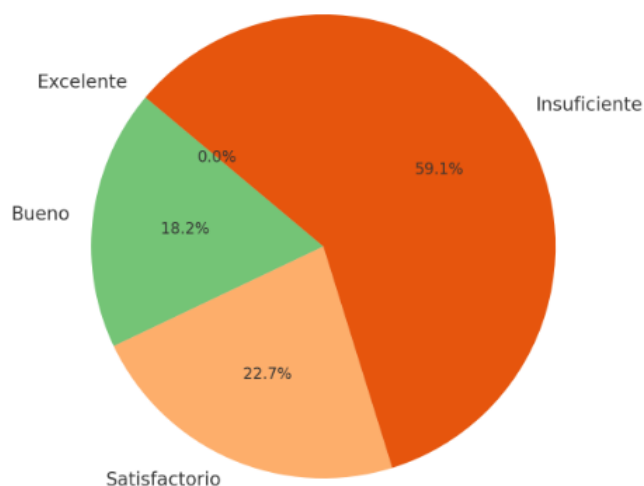
Aunque muchos alumnos aún mostraban dificultades muletillas, repeticiones, pausas excesivas se notaron avances en comparación con la actividad anterior. Hubo estudiantes que no leyeron ninguna palabra, sino que confiaron en sus ideas y se dejaron llevar por la narración. También surgieron reacciones espontáneas del grupo: risas, gestos de atención, comentarios al final como “estuvo buena tu historia”, lo cual fortaleció la seguridad de quienes hablaron.

Como recursos, utilicé fichas blancas para las palabras clave, y espacio físico para que los alumnos se movieran con libertad. Aunque la mayoría aprovechó las tarjetas como guía, noté que algunos las convertían en una muleta: leían palabra por palabra en lugar de usarlas como apoyo visual. Para estos casos, comencé a implementar mini ensayos con ayuda de un compañero que les hiciera preguntas para reforzar su seguridad. Esa medida, aunque improvisada, fue útil para preparar mejor al menos a quienes más nervios mostraban. (ANEXO 17)

Durante el proceso, trabajé constantemente en mi propia competencia docente: observar con atención, intervenir con oportunidad, ajustar la estrategia sobre la marcha. Este ejercicio me enseñó que no basta con dar la consigna; hay que acompañarla emocional y pedagógicamente. Me permitió fortalecer habilidades como la empatía, el modelado verbal y la mediación del conflicto interno que muchos estudiantes viven al hablar en público.

Ellos, por su parte, comenzaron a desarrollar competencias fundamentales: la planificación oral, la organización lógica del discurso, la adaptación al público y la expresión con sentido. También noté mejoras en la escucha: quienes no hablaban, escuchaban con más atención, y luego comentaban lo que les había gustado. Ese tipo de interacción oral es parte de lo que Carlos Lomas (1999) plantea como competencia comunicativa crítica: no solo hablar por hablar, sino construir sentido con los demás.

En esta aplicación se notó un ligero avance respecto a la anterior. Aunque todavía no hubo ningún caso en nivel excelente, sí aumentó el número de estudiantes en el nivel bueno (4 alumnos) y se mantuvo un nivel similar en satisfactorio (5 alumnos), mientras que 13 continuaron en insuficiente. En comparación con la primera actividad, algunos alumnos comenzaron a mostrar mayor confianza al hablar sin depender completamente de un texto escrito, aunque las pausas excesivas, los titubeos y la falta de estructura seguían siendo comunes. Este cambio indica una primera señal de mejora en la soltura al expresarse oralmente.



Esta actividad, como parte del proceso secuenciado, no fue perfecta ni concluyente, pero sí representó un paso firme hacia el desarrollo de la expresión oral. Comparada con la primera, se evidenció un cambio: menos dependencia del papel, más espontaneidad, mayor conexión emocional. El lenguaje se volvió más auténtico, menos escolarizado. Algunos estudiantes aún no logran articular un discurso fluido, pero ya no rehúyen por completo la palabra. Otros, incluso, pidieron repetir su narración porque se les ocurrió “otra forma de decirlo”. Esas señales, aunque sutiles, muestran que vamos en el camino correcto.

Esta experiencia reafirmó mi convicción de que la expresión oral no puede ser una tarea de un día, ni una simple evaluación. Es una construcción progresiva que requiere tiempo, acompañamiento y un profundo respeto por los procesos individuales. Como docente en formación, comprendí que cada palabra dicha por un alumno es un acto de valentía y que cada intento, aunque imperfecto, es una posibilidad real de transformación.

4.- Exposición de notas periodísticas acerca de problemas comunes en la sociedad

FECHA: 27 de marzo del 2025

PROPÓSITO: Que los estudiantes expongan notas periodísticas, fomentando la claridad, fluidez y uso adecuado del lenguaje en contextos formales para desarrollar la expresión oral.

La cuarta actividad implementada dentro de mi intervención consistió en la elaboración y exposición oral de una nota periodística centrada en problemáticas frecuentes del contexto cercano de los estudiantes. (ANEXO 34) A diferencia de las dos actividades anteriores, esta propuesta representó un paso importante hacia una mayor autonomía discursiva, ya que requería no solo expresarse con claridad, sino también construir un texto con estructura informativa, posicionarse frente a una problemática y compartir su postura ante un público.

Fue un ejercicio complejo porque los alumnos debían articular ideas propias a partir de su experiencia y observación del entorno. Esta actividad se diseñó como un puente entre lo trabajado en las actividades anteriores (organización del discurso y fluidez oral) y un tipo de expresión oral más funcional y comprometida con lo social, en congruencia con lo que establece el Plan de Estudio 2022, que promueve una educación situada, humanista y vinculada con el contexto comunitario.

Para la tercera actividad del proyecto, planteé una estrategia que permitiera a los alumnos expresarse oralmente hablando sobre temas reales de su contexto: la creación y exposición de notas periodísticas. Quería seguir avanzando un peldaño más en el desarrollo de la expresión oral, pero en esta ocasión anclándome en contenidos que tuvieran un fuerte vínculo con su vida cotidiana, apostando por el enfoque humanista que busca darle sentido a lo que se aprende y se comunica.

La sesión comenzó en el aula, con las bancas agrupadas por equipos. En el pizarrón escribí: “¿Qué es una nota periodística?” y empecé a guiar una conversación breve con ellos. Hablamos de los elementos clave: título, entrada, cuerpo y cierre, y les mostré ejemplos reales impresos, seleccionados de medios locales. Los titulares captaron su atención de inmediato: “Escasez de agua en la colonia Las Palmas”, “Vecinos denuncian maltrato animal”, “Jóvenes exigen más seguridad en la zona escolar”. Se oían comentarios

como “Eso pasa donde vivo yo” o “Mi tía salió en una nota de esas porque pusieron un foco afuera”.

DF: ¿Qué tienen en común estas notas?

A1: Son cosas que pasan aquí...

DF: Exacto. Y por eso tienen valor. Porque cuentan algo que ustedes conocen, viven o les importa. Hoy, ustedes serán quienes cuenten esas historias.

Al plantear la consigna, noté una energía distinta en el grupo. Les pedí que trabajaran por equipos para redactar una nota breve sobre un problema que conocieran o que consideraran importante. Les entregué una plantilla con los apartados de la nota, para que organizaran su texto, y tarjetas en blanco para anotar palabras clave que después les ayudarían en su exposición oral.

A2: Profe, ¿puedo hacer mi nota sobre el tiradero que está detrás de la cancha?

DF: Claro. Tú lo conoces mejor que nadie. Escríbelo para que otros sepan lo que se vive ahí.

A3: Yo quiero hablar del maltrato a los perros... en mi cuadra siempre golpean a uno.

DF: Muy bien, ese es un tema fuerte pero necesario. Expónlo con respeto, pero con firmeza.

El aula se llenó de conversaciones. Los equipos comenzaban a compartir ideas, discutir qué problema abordar, y cómo contarlo. (ANEXO 18) Algunos anotaban de inmediato, otros me llamaban para preguntar cómo iniciar o si podían usar cierta palabra. Esa participación activa y comprometida me confirmó lo que sostiene Delia Lerner (2001): “Cuando el lenguaje se convierte en una herramienta para comprender e intervenir en el mundo, los estudiantes se implican con mayor profundidad”.

Mientras caminaba entre ellos, escuché a A4 susurrar a su compañero: “¿Qué ponemos primero? ¿Lo que pasa o lo que sentimos?”. (ANEXO 19) Me detuve y les ayudé a organizar las ideas, explicando que primero se expone el hecho, luego sus causas, y después una conclusión o reflexión. Algunos equipos fluían con naturalidad, mientras que otros se trababan, escribían frases sueltas o repetían las mismas ideas. Para esos casos, ofrecí modelos orales improvisados, diciéndoles ejemplos como: “Una nota puede comenzar

así: 'Vecinos denuncian la acumulación de basura cerca de la cancha del barrio El Rincón, lo cual ha generado malos olores y plagas'".

La segunda parte de la actividad era la exposición oral. Ya con sus notas redactadas, les pedí que prepararan una breve presentación usando las tarjetas de palabras clave que habían llenado. Les recordé que no debían leer el texto completo, sino contarlo con sus palabras, siguiendo las ideas guía. Aquí fue donde, nuevamente, apareció la barrera emocional. (ANEXO 20)

A5: Profe, ¿puedo leerlo? Me da miedo que se me olvide...

DF: Usa tus tarjetas como ayuda. No lo digas igual que lo escribiste. Tú hiciste la nota, la conoces. Solo cuéntenos lo que escribiste, como si lo explicarás a alguien.

Dividí el grupo para que expusieran en pequeños equipos, de cinco o seis alumnos, para reducir la tensión. Uno a uno comenzaron a compartir sus notas. Algunos lograban hilar sus ideas con cierta fluidez, hablar con un tono firme, incluso hacían énfasis en sus palabras. Otros aún dependían mucho de las tarjetas, hablaban bajo o evitaban el contacto visual. Sin embargo, lo más significativo fue ver que alumnos que antes no se habían animado a participar, esta vez dieron el paso.

A6, quien en la narración oral no quiso hablar, esta vez leyó su nota en voz temblorosa pero completa. Al terminar, bajó la hoja y me dijo:

A6: Profe, me trabé, pero ya lo dije todo...

DF: Eso es lo que más valoro. No importa cómo lo dijiste, sino que lo lograste.

Este tipo de avances, aunque pequeños, son reflejo de lo que señala Cassany (2006) "La expresión oral no se mejora de manera instantánea ni uniforme, sino a través de experiencias que motiven al estudiante a hablar desde su mundo, su realidad, sus emociones". Y justamente eso ocurrió con esta actividad. El hecho de poder hablar de lo que conocían les dio seguridad, legitimó su voz y les hizo comprender que su palabra también tiene valor.

En comparación con las dos actividades anteriores, hubo un mayor grado de estructuración del discurso. Aun cuando persistieron las dudas y el nerviosismo, varios

alumnos comenzaron a controlar mejor su entonación, a usar conectores y a construir frases más claras. Aunque no todos lograron cumplir con los criterios evaluativos en su totalidad, la transformación en la actitud y disposición fue notable.

Esta actividad me dejó una lección importante: cuando se conecta la escuela con la vida, la expresión oral cobra sentido, y muchos alumnos, incluso los más inseguros, se atreven a hablar, aunque sea poco. Fue una experiencia poderosa que me confirmó que vamos por buen camino.

Desde el enfoque humanista, esta actividad permitió que los alumnos se expresaran sobre realidades que les afectan, reforzando su sentido de pertenencia y su conciencia crítica. De acuerdo con la SEP (2022) “Un enfoque humanista parte del reconocimiento del estudiante como sujeto con voz, emociones, identidad y agencia, capaz de incidir en su contexto”. Por eso, diseñar actividades que les permitan hablar de su entorno es también una forma de validar su experiencia y dar sentido al uso de la palabra.

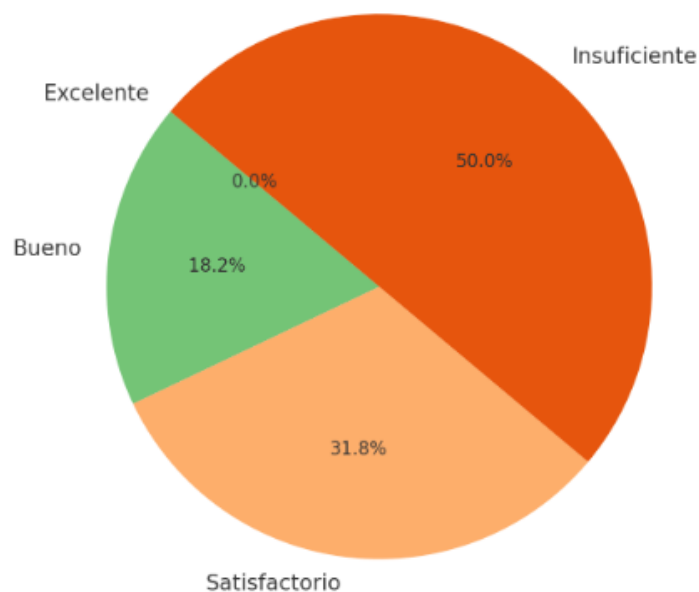
Desde lo constructivista, la actividad implicó tomar decisiones lingüísticas, organizar información, planear una intervención oral, y adaptar el lenguaje al tipo de audiencia. Según Cassany (2006), aprender a hablar implica tener un propósito comunicativo claro y comprender que el lenguaje es una herramienta para compartir, convencer, explicar o cuestionar. En este ejercicio, los alumnos aprendieron a hablar con intención, a construir sentido y a posicionarse desde su palabra.

Las competencias que lograron movilizar fueron variadas: organización del discurso, expresión clara de ideas, argumentación inicial, escucha activa y, sobre todo, la confianza para expresarse ante otros. También aprendieron a estructurar un mensaje de tipo informativo, identificando lo esencial y lo secundario. Por mi parte, como docente, desarrollé habilidades de modelado, acompañamiento personalizado y mediación emocional. Además, comencé a identificar mejor quién necesitaba más apoyo y en qué momento intervenir sin presionar.

Los recursos empleados fueron las plantillas de notas periodísticas, ejemplos impresos, tarjetas para palabras clave y una rúbrica de evaluación sencilla para observar

avances en la expresión oral. Sin embargo, no todos los materiales funcionaron igual con todos los estudiantes. En algunos casos, la plantilla resultó confusa, por lo que tuve que simplificarla durante la actividad, eliminando términos técnicos como “lead” o “cierre informativo”. Esa modificación fue necesaria para que pudieran avanzar sin frustración. (ANEXO 21)

En esta etapa los estudiantes empezaron a mostrar un mayor dominio del discurso, aunque los avances fueron aún modestos. Se mantuvo el número de alumnos en nivel bueno (4) pero se incrementó el número en satisfactorio (7 alumnos), y el nivel insuficiente bajó a 11 alumnos. Aunque nadie alcanzó el nivel excelente, este ejercicio representó una oportunidad para hablar de temas cercanos a su realidad, lo cual facilitó un mejor nivel de involucramiento. Varios alumnos se esforzaron por estructurar mejor sus ideas y mostrar cierta intención comunicativa, aunque aún con vacilaciones.



También fue evidente que, aunque hubo mejora, la actividad no impactó a todos por igual. Algunos alumnos aún no logran articular un mensaje claro ni hablar con confianza. Sin embargo, para muchos representó un salto importante: se apropiaron de su tema, organizaron mejor sus ideas y mostraron un avance real en la coherencia de su discurso.

Esta actividad me reafirmó que trabajar la expresión oral desde el contexto cercano no solo es viable, sino profundamente transformador. Los estudiantes no necesitan

únicamente técnicas de oratoria, sino oportunidades genuinas para hablar con propósito, emoción y pertenencia. Aunque todavía hay mucho por mejorar, pude confirmar que su palabra empieza a tomar forma y sentido cuando se conecta con lo que viven y sienten. Y eso, para mí, ya es una transformación pedagógica real.

5.-Tertulia literaria acerca de microrrelatos inclusivos

FECHA: 05 de abril del 2025

PROPÓSITO: Que los alumnos fortalezcan su capacidad oral, opiniones y puntos de vista en una tertulia literaria para desarrollar habilidades.

La quinta actividad implementada fue una tertulia centrada en la lectura de microrrelatos inclusivos, particularmente aquellos que abordaban experiencias de personas con discapacidad que, pese a las adversidades, habían logrado alcanzar metas importantes. (ANEXO 35) A diferencia de las actividades anteriores, esta propuesta se diseñó con un enfoque menos estructurado en lo expositivo y más orientado al diálogo, a la reflexión colectiva y a la apropiación del lenguaje desde lo emocional y lo crítico. Ya no se trataba de leer o narrar una historia propia, sino de sumergirse en las experiencias de otros, y luego compartir, debatir, disentir y construir nuevas miradas desde la palabra oral.

SEP (2022) “reconoce que las aulas deben ser espacios para la construcción de pensamiento crítico, el respeto a la diversidad y el desarrollo de la empatía. Las tertulias, los círculos de lectura y los diálogos significativos son vistos como herramientas clave para fomentar estos valores, y se promueve que los estudiantes no solo lean, sino que interpreten, discutan y transformen su forma de pensar a través del lenguaje”.

Bajo esa visión, desarrollé esta actividad que, más allá de buscar la corrección formal del habla, tenía el objetivo de propiciar una conversación auténtica, profunda y transformadora, en la que los estudiantes pusieran en juego su expresión oral desde lo emocional y lo reflexivo.

Para preparar la sesión, en clases previas los estudiantes habían escrito sus propios microrrelatos inclusivos, tomando como base historias de superación que conocían, que

habían investigado o que imaginaron sobre personas con alguna discapacidad física, sensorial o intelectual. (ANEXO 22) Al inicio de la clase, les pedí que seleccionaran el microrrelato más significativo de su equipo y que un representante lo leyera al grupo. Organicé el aula en círculo, rompiendo con la disposición tradicional, para crear una atmósfera distinta, horizontal, de diálogo y cercanía.(ANEXO 23)

DF: Hoy vamos a leer sus microrrelatos... pero más importante, vamos a escuchar lo que sentimos al hacerlo. Esta actividad es un círculo, no hay respuestas correctas. Solo voces.

Desde el primer momento, el ambiente cambió. Algunos ya estaban ansiosos por leer. A1 se ofreció inmediatamente para iniciar, lo que sorprendió al resto, pues en actividades anteriores había sido de los más callados. Comenzó leyendo un relato sobre una chica sorda que logró convertirse en profesora de arte. Su voz temblaba un poco, pero se mantenía firme. Al terminar, hizo una pausa.

DF: ¿Qué te dejó escribir esta historia?

A1: Que hay gente que pasa cosas más difíciles que nosotros... y aun así lo logran. A veces yo me quejo mucho por tonterías.

Tras su intervención, comenzaron a levantarse más manos. A2 habló sobre una historia donde un niño ciego programaba videojuegos. A3 mencionó que nunca había pensado lo difícil que era moverse en silla de ruedas por su colonia, donde casi no hay rampas.

A3: Profe, mi abuelito no puede caminar bien... y ahora me acordé de él. Siempre dice que el mundo no está hecho para personas como él.

Esos comentarios llenaron la sala de un ambiente reflexivo, diferente. Hubo silencios, gestos de asentimiento, incluso algunas miradas bajas. El grupo escuchaba más que en cualquier otra actividad. Yo intervenía lo menos posible, limitándome a lanzar preguntas como: “¿Alguien quiere responder a eso?”, “¿Se han sentido así alguna vez?”, o simplemente diciendo: “Gracias por compartirlo”.

Me acerqué a A4, que no había hablado aún, y le susurré:

DF: ¿Te gustaría compartir algo?

A4: No sé si lo que pienso está bien...

DF: Aquí no hay correcto o incorrecto. Solo lo que sentiste.

Le costó un momento decidirse, pero alzó la mano.

A4: A mí me dio coraje... porque a veces nos reímos de personas así sin saber lo que viven. Yo lo he hecho. Y ahora me siento mal.

Ese tipo de declaraciones marcaron un punto de inflexión. No solo estaban usando la palabra oralmente, sino que la cargaban de sentido. La expresión oral aquí no era una técnica, sino una forma de construirse como personas conscientes de su entorno y de los otros.

La actividad se convirtió en una verdadera tertulia literaria, de esas que Cassany (2006) y Delia Lerner (2001) defienden como espacios de intercambio genuino. Se notó claramente que los alumnos comenzaban a articular mejor sus ideas, a hilarlas con más claridad y, sobre todo, a hablar con más convicción. A diferencia de las actividades anteriores, en esta no hubo resistencia a participar. Incluso quienes no leyeron su relato, compartieron opiniones, dudas y sentimientos. (ANEXO 24)

Lo que más valoré fue la capacidad del grupo para escuchar activamente, algo que no había ocurrido antes con tanta fuerza. En las actividades previas, muchos hablaban por hablar, o para cumplir. Aquí, lo hacían desde un lugar más profundo. Esta actividad me confirmó que la expresión oral no puede desarrollarse sin contenido emocional, sin diálogo real, sin un contexto que le dé sentido. Como planteaba Paulo Freire, enseñar a hablar es también enseñar a pensar y a sentir.

Este círculo, que parecía una pausa entre actividades más estructuradas, fue en realidad una de las sesiones más poderosas del proceso, porque el lenguaje dejó de ser algo que se califica, para convertirse en un medio para comprender al otro y a uno mismo. Y esa es, quizás, la forma más profunda de expresión oral que se puede alcanzar en la escuela.

Esa frase detonó una conversación intensa. Fue en ese momento cuando entendí que estábamos tocando fibras profundas. La expresión oral, aquí, no era un fin en sí mismo, sino un medio para expresar, cuestionar y construir sentido colectivo. Esta actividad encarnó de manera ejemplar el enfoque humanista promovido por la SEP (2022), en donde se concibe al estudiante como un sujeto activo, sensible, con voz propia, capaz de reflexionar críticamente sobre su entorno. Además, el trabajo en comunidad escucharse, responder, disentir con respeto también se alinea con la visión de la educación como proceso social.

Comparada con las tres actividades anteriores, esta representó un giro cualitativo. Mientras que en las primeras se priorizó la organización del discurso, la fluidez y la claridad al exponer, aquí el centro fue la construcción de sentido. Ya no se trataba solo de hablar con coherencia, sino de hablar con profundidad. Ya no era importante usar un vocabulario perfecto, sino conectar con el mensaje, con el otro, con uno mismo. Esta diferencia me permitió ver avances que no siempre eran visibles en términos técnicos, pero sí en lo emocional y relacional.

Desde el enfoque constructivista, esta actividad se sostuvo en la interacción. Como afirma Cassany (2006), el aprendizaje de la lengua no se da en la repetición, sino en el uso auténtico, situado y compartido. Aquí los estudiantes no fueron simples receptores de un texto, sino interlocutores activos que reconstruyeron el mensaje desde su experiencia. También recupero lo que señala Ferreiro (1999) sobre la expresión oral como una construcción social, donde el discurso cobra vida cuando se inserta en una comunidad que dialoga y resignifica.

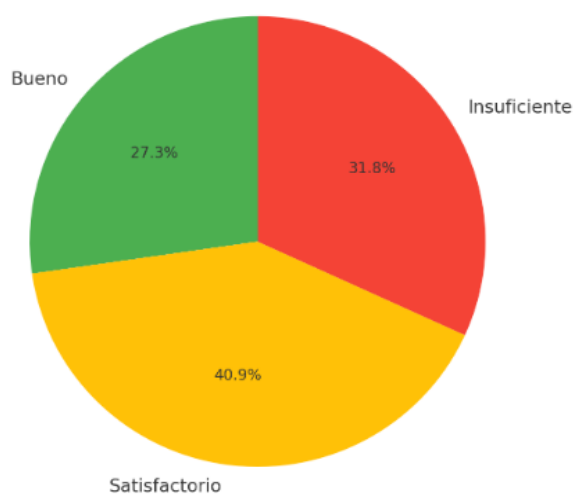
Las competencias que se movilizaron fueron profundas y variadas: la comprensión lectora, la expresión oral con sentido argumentativo, la escucha empática, el pensamiento crítico y la capacidad de expresión emocional. Algunos alumnos que en otras actividades solo repetían frases breves o se limitaban a leer, ahora formulaban ideas propias, utilizaban conectores causales y opinaban con más seguridad. En cuanto a mi propia labor docente, esta actividad me exigió nuevas competencias: saber mediar el diálogo sin imponerlo, sostener el clima emocional, y valorar la expresión oral más allá de lo formal. También

aprendí a escuchar más atentamente, a intervenir solo cuando era necesario y a confiar en la potencia de la palabra entre pares.

En términos de recursos, la actividad fue sencilla: microrrelatos impresos, un espacio amplio y una rúbrica cualitativa para observar aspectos como la participación, la argumentación y la claridad de las ideas. Sin embargo, lo más valioso no fueron los materiales, sino el entorno creado: el círculo, la escucha, la libertad para hablar sin ser evaluado formalmente. Esto me hizo reflexionar que, a veces, menos es más. Que cuando hay contenido emocional, contexto significativo y una consigna clara, la expresión oral florece incluso en quienes nunca habían participado.

Claro que no todo fue perfecto. Hubo estudiantes que no hablaron, otros que repitieron ideas sin profundidad, o que se refugiaron en frases muy generales. Pero incluso en esos casos, la disposición a escuchar, a asentir con la cabeza, a mirar con atención al compañero que hablaba, ya representaba una transformación. Lo que no sucedía en actividades anteriores, donde muchos desconectaban al no ser ellos quienes hablaban, ahora sí ocurría: la palabra del otro también tenía valor.

Aquí se observó un avance significativo en comparación con las actividades previas. Si bien nadie llegó al nivel excelente, 6 estudiantes lograron posicionarse en nivel bueno, 9 en satisfactorio y solo 7 se mantuvieron en insuficiente.



La actividad, por su carga emocional y su componente reflexivo, propició un ambiente donde más estudiantes se sintieron cómodos al participar. Se notó una mayor claridad al expresar sus opiniones y una mejora en la coherencia al compartir sus ideas. Además, hubo una participación más equilibrada entre los integrantes del grupo.

Esta tertulia no resolvió el problema de la expresión oral, pero sí demostró que hablar con sentido, desde la emoción y la reflexión, genera aprendizajes profundos y duraderos. Me quedó claro que no basta con enseñar a exponer; hay que enseñar a dialogar, a escuchar, a sentir, a transformar el lenguaje en una herramienta de conciencia. En este proceso, los estudiantes no solo aprendieron a hablar mejor, sino a pensar mejor, a convivir con mayor empatía y a valorar la diversidad de experiencias humanas.

Como docente en formación, esta fue una de las experiencias más significativas del proceso. Me enseñó que la expresión oral no es solo técnica, sino también ética y política: es dar la palabra, sostenerla y recibirla con respeto. Y si bien algunos aún necesitan más tiempo, más apoyo o más práctica, en esta actividad comenzaron a entender que sus voces importan, y que lo que piensan y sienten tiene un lugar en la escuela.

6.- Pizza Literaria

FECHA: 05 de abril del 2025

PROPÓSITO: Crear historias reales o ficticias mediante la redacción de historias propias o adaptadas para desarrollar habilidades de narración oral

La última actividad de mi intervención fue, sin duda, la más significativa y reveladora: una exposición oral de “pizzas literarias” creadas a partir de cuentos previamente leídos y analizados por los estudiantes. (ANEXO 36) Esta dinámica, además de cerrar el proyecto, sirvió como una especie de termómetro para valorar cuánto se había avanzado en términos de expresión oral desde la primera actividad. A diferencia de los ejercicios anteriores más íntimos, más controlados y en muchos casos enfrentados al miedo de hablar frente al grupo,

esta vez nos enfrentamos a una situación mucho más exigente: exponer frente a otros alumnos y, por primera vez, ante padres de familia. (ANEXO 25)

Esta dimensión pública le dio un peso especial a la actividad, generó un ambiente de entusiasmo, pero también de nerviosismo, y me permitió observar la transformación real de varios estudiantes, tanto en su capacidad de expresión como en su seguridad personal.

Para cerrar la intervención, diseñé una actividad que integrara todo lo trabajado a lo largo del proceso, pero que además permitiera dar visibilidad al esfuerzo y crecimiento de los estudiantes: la exposición de “pizzas literarias”. (ANEXO 26)

La consigna era sencilla en apariencia, pero muy rica en su estructura: elegir un cuento leído previamente en clase, analizarlo y plasmar su contenido en una representación visual en forma de pizza. Cada “rebanada” debía reflejar un aspecto clave del texto: personajes, ambiente, conflicto, mensaje, valores, emociones, etc. (ANEXO 27) La presentación debía hacerse de manera oral, explicando a padres de familia, compañeros y docentes invitados lo que significaba cada parte.

Desde días antes, el ambiente en el grupo era otro. El nerviosismo de las primeras sesiones se había transformado en expectativa. Algunos estudiantes llegaban temprano para repasar, otros se acercaban en los recesos a ensayar. A diferencia de las actividades iniciales, donde el miedo era palpable, aquí predominaba el entusiasmo.

A1 (mientras me esperaba en la puerta del aula):

—Profe, ¿me puede escuchar ahorita rápido? Quiero ensayar antes de que llegue la gente.

DF: Perfecto. Vamos a escucharte. Así cuando te toque pasar, ya lo vas a tener más claro.

A1: Es que ya no me da tanta pena... pero igual se me van las palabras.

DF: Si se te van, respira y sigue. Lo importante es que hables como tú sabes.

En otro momento, A2 se me acercó durante la salida para decirme:

A2: Profe, esta vez sí quiero que me escuche mi mamá.

DF: Claro —respondí con una sonrisa—. Es tu momento. Todo lo que trabajamos fue para esto.

La mañana de la exposición, nos movimos de aula a un espacio más grande: acomodamos las mesas, colocamos las pizzas literarias como si fueran obras de arte y organizamos los espacios para recibir a los invitados. Las familias comenzaron a llegar poco antes de las exposiciones. También se sumaron algunos docentes y estudiantes de otros grupos. Pese a que los nervios regresaron por momentos, era un nerviosismo distinto, más cercano a la emoción que al miedo paralizante. Se respiraba orgullo. (ANEXO 28)

DF (antes de comenzar):

—Hoy no vamos a calificar con número. Hoy vamos a mirar lo lejos que han llegado desde aquel primer día. Hoy ustedes son los expertos.

Las exposiciones iniciaron. La mayoría de los estudiantes articulaban sus ideas con mayor claridad y orden, usaban expresiones que no habíamos escuchado antes en sus discursos: “Lo que nosotros entendimos fue...”, “Este personaje representa...”, “Aquí pusimos el valor del respeto porque...”. Hubo contacto visual, gestos, modulaciones en la voz, incluso momentos de humor o emoción al recordar fragmentos de los cuentos.

Un padre que estaba en el fondo del salón me dijo emocionado:

PDF: Maestro, no sabía que mi hija podía hablar así. Siempre me dice que le da miedo, pero hoy se lució.

A3, quien en las primeras actividades se negaba a participar, ahora comenzó su exposición con voz baja, pero firme. A medida que avanzaba, ganó confianza. Al finalizar, me miró desde su lugar:

A3: Profe... ¡ni me trabé!

DF: ¿Viste que sí podías?

A3: Es que me gustó mucho hacerlo. Y practicamos un buen rato.

DF: Eso pasa cuando hablas de algo que tú hiciste y que te gustó.

Este último comentario me pareció clave. Como señala Cassany (2006) “La expresión oral se construye a través de experiencias auténticas y significativas, no mediante la repetición mecánica”. Aquí, la motivación intrínseca fue esencial: hablaban porque querían, no porque debían. Como afirma también Delia Lerner (2001) “Cuando los

estudiantes se sienten parte del proceso, y lo que hacen tiene un destinatario real, la palabra cobra un nuevo valor social”.

Comparado con la primera actividad, el cambio fue evidente. Ya no era necesario rogar para que alguien leyera. Ahora me pedían pasar primero, ensayaban por voluntad propia, pedían retroalimentación antes de exponer. Aunque no todos alcanzaron una fluidez perfecta, sí se logró una mejora significativa en la claridad, coherencia y seguridad con que se expresaban.

Esta actividad fue el cierre perfecto no solo por el producto final, sino por lo que significó en términos de crecimiento. Muchos vencieron miedos, otros reafirmaron sus capacidades, y todos vivieron el poder de la palabra compartida, esa que se construye, se siente y se dice con sentido. (ANEXO 29)

Desde el enfoque humanista, esta actividad fue profundamente significativa. La SEP (2022) plantea que el enfoque humanista en la educación se orienta a formar sujetos integrales, conscientes de sí mismos, de su entorno y de su capacidad de transformación. Darle la palabra a los estudiantes frente a su comunidad es un acto educativo, pero también es un acto de confianza: decirles que lo que piensan, sienten y comunican importa. Carlos Lomas (1999) sostiene que el lenguaje no solo sirve para comunicar, sino para construir la identidad. Esta exposición fue una muestra clara de cómo la palabra puede fortalecer la autoestima y darle al estudiante una voz que antes no se atrevía a usar.

Comparando con las actividades anteriores, el contraste fue evidente. En la primera, muchos necesitaban el texto para leer palabra por palabra. En la segunda, las tarjetas con palabras clave eran un salvavidas. En la tertulia, algunos apenas lograban hilar una reflexión con coherencia. Pero aquí, la mayoría fue capaz de sostener una exposición completa, organizada y significativa, con una intención clara de comunicar. Ya no era solo un ejercicio escolar; era una experiencia pública, real, con propósito.

Desde la visión constructivista, esta actividad implicó una síntesis: el alumno tuvo que comprender, organizar, crear y comunicar, todos procesos activos de construcción del

conocimiento. Cassany (2006) afirma que enseñar a hablar en público no es enseñar a repetir, sino a pensar en voz alta, a construir argumentos, a organizar ideas y a interactuar con una audiencia real. Aquí, cada alumno fue autor de su mensaje, y eso los obligó a tomar decisiones lingüísticas, discursivas y hasta emocionales.

Las competencias que se desplegaron fueron muchas y complejas: interpretación literaria, pensamiento analítico, expresión oral planificada, escucha activa (cuando otros exponían), y sobre todo, confianza comunicativa. En mí, esta actividad me retó a organizar un evento más grande, a coordinar tiempos, recursos, invitados, pero también a observar con otra mirada: la del cierre, la del balance, la del crecimiento. Desarrollé competencias de planeación, gestión, evaluación formativa y emocional, y sobre todo, de acompañamiento respetuoso y sostenido.

En cuanto a los recursos, se utilizaron materiales sencillos pero funcionales: cartulinas, tijeras, marcadores, fichas de análisis, cuentos impresos. El verdadero recurso, sin embargo, fue el trabajo previo: todo el andamiaje emocional y académico que habíamos construido. Sin esas bases, esta exposición no habría sido posible. Claro, hubo dificultades: un equipo no se preparó bien y su exposición fue muy breve. Otros usaron mucho apoyo visual y poco lenguaje oral. En esos casos, intervine suavemente:

DF: ¿Qué parte del cuento les costó más representar en la pizza?

A1: El conflicto, profe... como que no sabíamos bien qué poner.

DF: Explícalo con tus palabras, como cuando me lo contaste ayer. No lo pienses tanto.

Esa pequeña intervención bastó para que se animaran a completar su presentación. La clave estuvo en no dejar que el error apagara la experiencia.

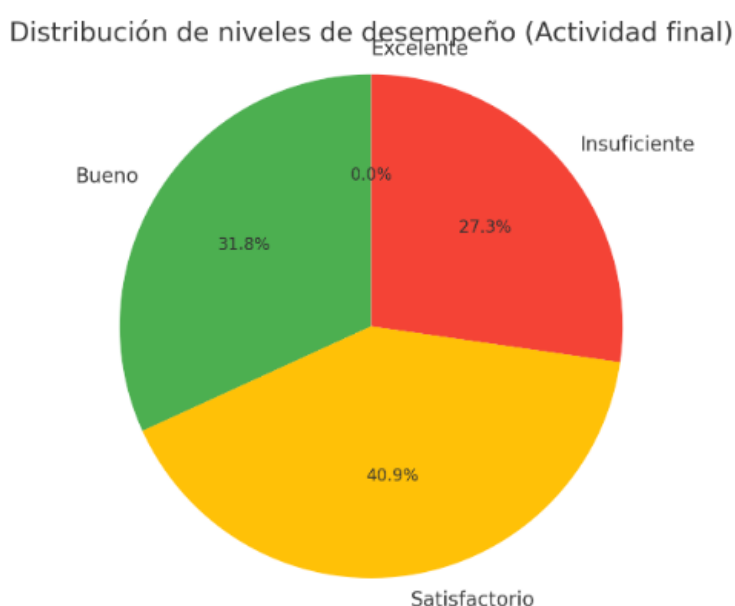
La transformación no fue total. No todos se convirtieron en oradores, ni todos superaron su timidez. Pero sí se notó una evolución real. Ya no había rechazo a participar, sino deseo de hacerlo mejor. Ya no pedían no pasar, sino pedían practicar más. Algunos, incluso, se acercaron al final para decirme:

A2: Profe, ¿y si hacemos otra actividad así después?

DF: ¿De verdad quieren otra?

A3: ¡Sí! Pero ahora con otra historia, o podemos inventar la nuestra...

Esta fue la actividad que presentó los mejores resultados del proceso. Aunque aún ningún estudiante alcanzó el nivel excelente, 7 se ubicaron en el nivel bueno, 9 en satisfactorio y solo 6 permanecieron en insuficiente. En comparación con el punto de partida, el progreso es evidente. La preparación adicional que implicaba exponer ante un público más amplio generó en muchos alumnos una actitud más comprometida, así como una mejora en la organización de sus ideas, el contacto visual y la seguridad al hablar. Fue notorio que algunos de los alumnos que en actividades previas se encontraban en nivel insuficiente, lograron avanzar al menos al nivel satisfactorio.



Esta última actividad no fue solo una culminación, sino una demostración tangible de que el trabajo sostenido, humano y significativo da frutos. Me hizo comprender que mejorar la expresión oral no es un objetivo técnico, sino un proceso integral que combina lo cognitivo, lo emocional, lo social y lo cultural. Esta exposición fue un acto de afirmación, de apropiación del lenguaje y de construcción de identidad. Los alumnos no solo aprendieron a hablar; aprendieron a contarse, a escucharse y a mostrarse al mundo con mayor seguridad. (ANEXO 30)

Como docente en formación, esta experiencia me recordó por qué elegí esta profesión. Acompañar a mis alumnos en este proceso fue también una transformación personal. Comprendí que enseñar lengua no es solo enseñar a hablar, sino enseñar a confiar en la voz propia. Y esa voz, ahora, suena más fuerte, más clara y más significativa que cuando comenzamos.

IV. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Llegar al final de esta intervención significó valorar de manera concreta los resultados obtenidos en relación con los propósitos y objetivos establecidos desde el inicio. El propósito general fue mejorar progresivamente la expresión oral de los alumnos de 1°B mediante actividades didácticas planificadas en secuencia, considerando sus necesidades y niveles iniciales. A lo largo del proceso, se implementaron cinco actividades orientadas al desarrollo de distintas habilidades vinculadas con la expresión oral: claridad, fluidez, coherencia, capacidad argumentativa, expresión emocional y actitudinal, entre otras.

De acuerdo con la tabla de evaluación aplicada en cada actividad, los datos evidencian que sí se logró el objetivo central, aunque de forma parcial. Hubo una mejora visible en la mayoría de los alumnos, sobre todo en la organización de sus ideas, la claridad al expresarse y su disposición para participar. Si bien el nivel de excelencia no se alcanzó, el hecho de haber reducido significativamente los niveles de insuficiencia y haber duplicado el número de estudiantes en nivel bueno, indica que la intervención fue efectiva en términos generales.

En cuanto a las ideas de los autores que guiaron mi trabajo, puedo decir que mucho de lo que proponen es cierto. Crear contextos significativos, trabajar en comunidad, valorar la experiencia emocional del lenguaje, todo eso ayuda. Lo vi en mis alumnos. Pero también descubrí que esos principios no garantizan el éxito. A veces, aunque todo esté planeado

con sentido, algo no funciona. Porque cada alumno es distinto, porque la historia que cada uno carga afecta su manera de hablar, porque hay factores invisibles que influyen más de lo que uno imagina.

Sin embargo, al revisar los resultados obtenidos en cada una de las actividades (ANEXO 31), pude constatar que sí hubo un avance progresivo en el grupo. En la primera actividad, 15 alumnos se ubicaban en el nivel insuficiente, y solo 2 alcanzaban el nivel bueno, sin que nadie lograra un desempeño excelente. Para la segunda actividad, aunque el nivel de excelencia seguía sin alcanzarse, ya había 4 estudiantes con desempeño bueno y se redujo ligeramente el número en insuficiente. En la tercera actividad, el número de alumnos en nivel satisfactorio aumentó, y el grupo mostró mayor disposición para hablar, incluso si aún había titubeos o inseguridades.

Fue hasta la cuarta y quinta actividad donde la mejora se hizo más evidente: en la cuarta, solo 7 alumnos permanecían en insuficiente y ya había 6 con desempeño bueno; en la última, ese número subió a 7, y solo 6 estudiantes continuaban en el nivel más bajo. Es decir, aunque el nivel excelente nunca se alcanzó y eso también es un llamado a seguir trabajando, los niveles de insuficiencia disminuyeron visiblemente, y el nivel bueno se duplicó en comparación con el inicio.

Estos datos reflejan un cambio real. Y ese cambio no fue solo en los criterios técnicos, sino también en lo actitudinal: hubo más participación voluntaria, más confianza al hablar y más disposición para comunicarse con sentido. Las voces que antes se limitaban a leer sin entonación comenzaron a organizar sus ideas, a improvisar, a expresarse con mayor coherencia. Incluso quienes continuaron enfrentando dificultades evidenciaron avances parciales que no se habían observado al inicio.

A partir del análisis de los resultados, es posible afirmar que las actividades diseñadas fueron pertinentes para el desarrollo de la expresión oral, siempre que se consideren algunas mejoras. Por ejemplo, en las primeras actividades quedó claro que leer

un texto propio o usar tarjetas de apoyo puede ser útil, pero también puede convertirse en una dependencia si no se enseña a usar esos recursos como guía y no como sustituto de la voz propia. Por eso, en futuras intervenciones es recomendable que estos apoyos estén acompañados de ensayos previos, trabajo en pares y retroalimentación constante.

También fue evidente que los temas con los que los estudiantes se sienten identificados como en el caso de las notas periodísticas motivan una participación más comprometida. De ahí la importancia de seleccionar contenidos vinculados con su realidad y contexto inmediato. Las actividades como las tertulias o las exposiciones con público externo, por otro lado, demostraron que la expresión oral mejora cuando se insertan en situaciones comunicativas auténticas, con propósito, audiencia y preparación suficiente.

Como recomendación general, considero necesario que el trabajo de la expresión oral en secundaria no se limite a una asignación ocasional o a una actividad aislada, sino que forme parte continua del trabajo en el aula. Las actividades deben construirse desde lo que los alumnos conocen y viven, incluir apoyos visuales, emocionales y cognitivos, y permitir múltiples momentos de práctica antes de la exposición final. Asimismo, es importante que la evaluación considere tanto los avances técnicos como la disposición al hablar, la interacción y el esfuerzo individual, y que se utilicen instrumentos claros y compartidos como la rúbrica empleada en esta intervención.

Finalmente, aunque esta propuesta no resolvió por completo todas las dificultades, sí permitió avances medibles y dejó bases sólidas para continuar fortaleciendo la expresión oral en el aula. Fortalecer la expresión oral es un proceso que requiere constancia, acompañamiento y estrategias significativas. Esta intervención demostró que, cuando se construyen condiciones propicias y se acompaña a los estudiantes en su proceso, es posible transformar sus formas de expresarse y abrirles un camino hacia una comunicación más consciente, clara y segura.

V. REFERENCIAS

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguirre, J., & Teberosky, A. (1997). *Los nombres de los niños: La alfabetización inicial en una escuela multilingüe*. Paidós.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Paidós.
- Cassany, D. (2006). *Tras las claves de la escritura: Cómo aprender y enseñar a escribir*. Paidós.
- Ferreiro, E. (1999). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI Editores.
- Ferreiro, E. (2007). *Alfabetización: Teoría y práctica*. Siglo XXI Editores.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: Lo real, lo posible y lo necesario*. Fondo de Cultura Económica.
- Lomas, C. (1999). *La enseñanza de la lengua y la literatura en la educación secundaria: una perspectiva sociocultural y discursiva*. Barcelona: Octaedro.
- Lomas, C. (1999). *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria*. Octaedro.
- Lomas, C. (2005). *Textos y contextos: Didáctica de la lengua y la literatura desde una perspectiva crítica*. Paidós.
- Lomas, C. (2008). *La formación del profesorado y la educación lingüística*. Octaedro.
- SEP. (2022). *Plan de estudios 2022 para la educación preescolar, primaria y secundaria*. Secretaría de Educación Pública.
- Vigotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.
- Vigotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Paidós.
- Bruner, J. S. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Paidós.
- Bruner, J. S. (2002). *La cultura de la educación*. Paidós.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1997). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI Editores.

Chomsky, N. (2000). *El conocimiento del lenguaje: Su naturaleza, origen y uso*. Ariel.

Halliday, M. A. K. (1994). *Introducción al estudio funcional del lenguaje*. Ariel.

Krashen, S. D. (1982). *Principios y práctica en la adquisición del lenguaje*. Pergamon Press.

REFERENCIAS ELECTRÓNICAS

Mio Quinteros, Z. J. (2023). *Expresión oral y habilidades comunicativas en estudiantes del tercer grado de secundaria en una institución educativa pública, Piura 2022*. Universidad César Vallejo.
<https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/112784>UCV Repository

Viladrosa i Clua, J. (2023). *La expresión oral en Secundaria: una herramienta esencial para la comunicación*. Impuls Educació.
<https://impulseducacio.org/es/la-expresion-oral-en-secundaria-una-herramienta-esencial-para-la-comunicacion/>IMPULS EDUCACIÓ

Saras Zapata, É. (2020). *Estrategias pedagógicas para desarrollar la capacidad de expresión oral*. Revista Educación, 18(18), 145–157.
<https://revistas.unsch.edu.pe/index.php/educacion/article/view/179>revistas.unsch.edu.pe

Lucas Macías, M. E., & Espinar Álava, E. M. (2019). *Desarrollo de estrategias afectivas y sociales para mejorar la expresión oral en estudiantes de décimo año*. Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo.
<https://www.eumed.net/rev/atlante/2019/08/expresion-oral-estudiantes.html>Eumed.net

Pomiano Anaya, A. (2022). *Estrategias Comunicativas para mejorar la Expresión Oral en Estudiantes de la I.E. Santo Domingo*. Universidad San Pedro. <https://repositorio.usanpedro.edu.pe/items/67a0d7f7-d6ff-4b92-a31d-e98128a4ea33repositorio.usanpedro.edu.pe>

Dueñas, M. (2017). *Fortalecimiento de competencias comunicativas en expresión oral en el contexto universitario*. Université de Limoges. <https://www.unilim.fr/trahs/3198Université de Limoges>

Instilassalinas. (2025). *Fomentando la Expresión Oral en Estudiantes de Secundaria*. <https://instilassalinas.es/fomentando-la-expresion-oral-en-estudiantes-de-secundaria/Instilassalinas.es+1Instilassalinas.es+1>

Instilassalinas. (2025). *Desarrollo de la Expresión Oral en Estudiantes de Secundaria*. <https://instilassalinas.es/desarrollo-de-la-expresion-oral-en-estudiantes-de-secundaria/>

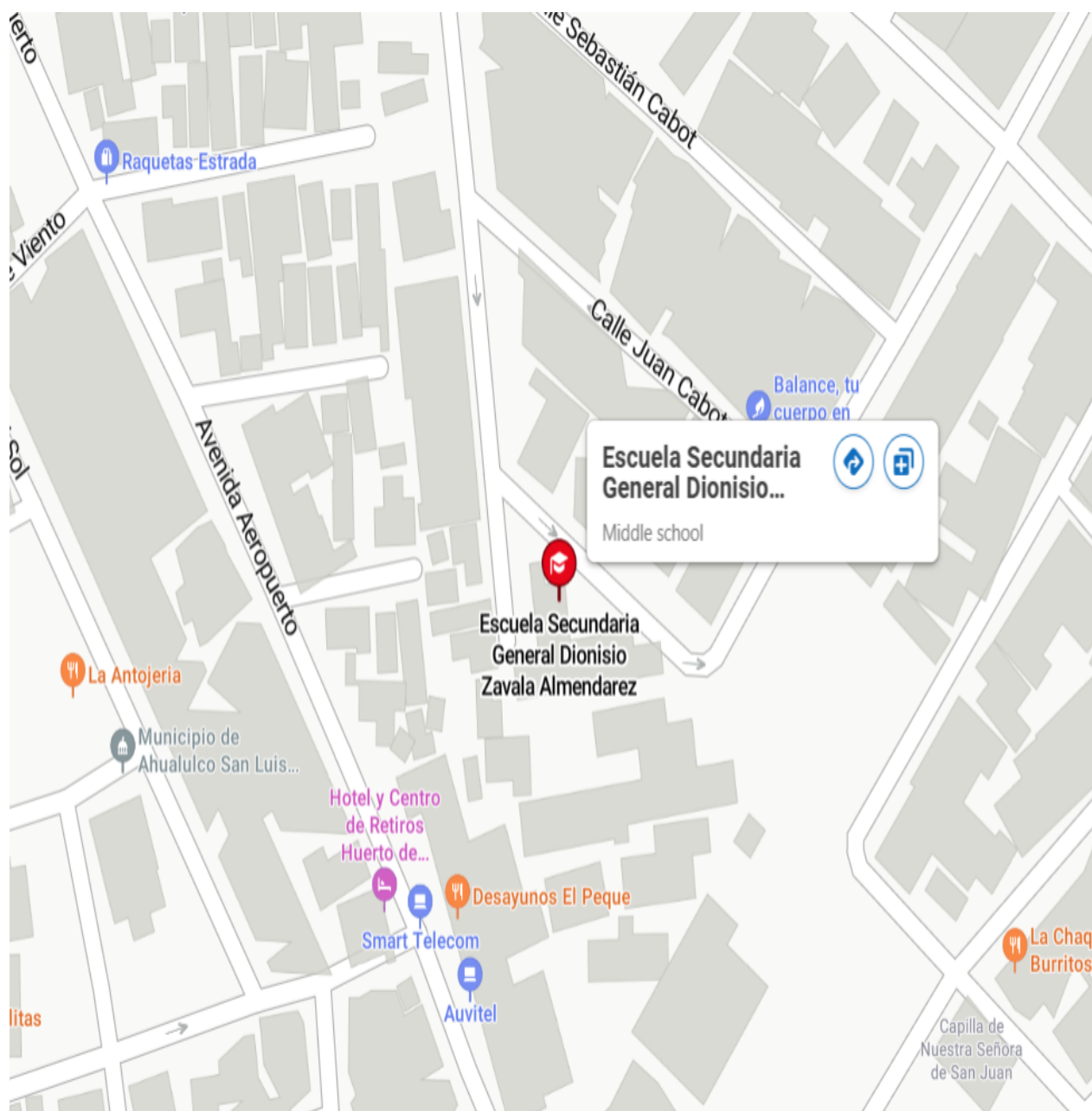
Docentes y Educación. (2024). *Actividades de expresión oral para secundaria*. <https://docentesyeducacion.com/noticias/actividades-expresion-oral-secundaria/docentesyeducacion.com>

Amelica. (s.f.). *Praxis profesionales de los docentes para fortalecer la expresión oral en los estudiantes*. <https://portal.amelica.org/ameli/journal/466/4664570039/html/AmeliCA>

SEP. (2022). *Plan de Estudio 2022 para la Educación Básica*. Secretaría de Educación Pública. [<https://www.planestudios.sep.gob.mx/>]

VI. ANEXOS

ANEXO 1.



Nota: En la imagen se muestra la foto del croquis de la escuela donde se realizó la intervención.

ANEXO 2



Nota: Infraestructura de la escuela, pasillo exterior

ANEXO 3



Nota: La imagen muestra el interior del área administrativa.

ANEXO 4



Nota: En la imagen se muestra la cancha de futbol.

ANEXO 5



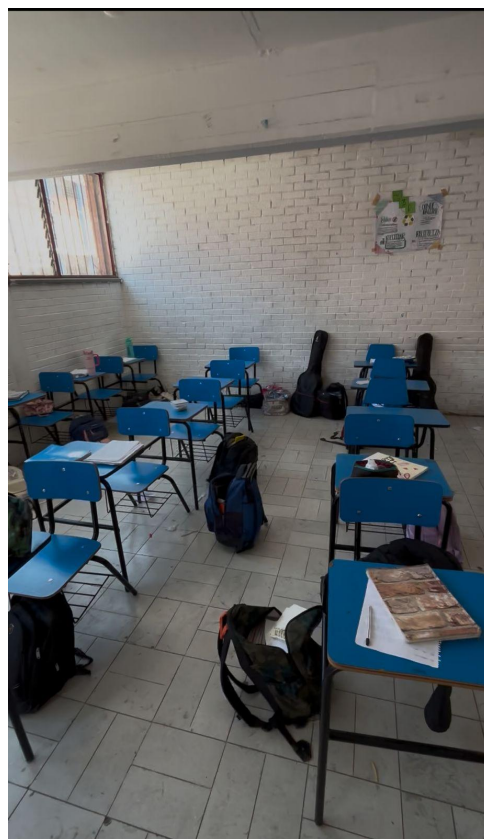
Nota: Área recreativa de mesas.

ANEXO 6



Nota: Biblioteca escolar.

ANEXO 7



Nota: Interior del salón, se pueden apreciar los pupitres.

ANEXO 8

Criterios	Excelente (4)	Bueno (3)	Satisfactorio (2)	Insuficiente (1)
Coherencia	El discurso está perfectamente organizado y las ideas se desarrollan de manera lógica y fluida.	El discurso está bien organizado, aunque algunas ideas pueden no estar completamente desarrolladas.	El discurso tiene algunas ideas claras, pero hay dificultades en la organización.	El discurso carece de organización clara y las ideas son difíciles de seguir.
Adecuación lingüística	El lenguaje utilizado es totalmente adecuado para el contexto y la audiencia.	El lenguaje es adecuado, aunque hay algunas imprecisiones o falta de variación en el registro.	El lenguaje es generalmente adecuado, pero no siempre se ajusta al contexto.	El lenguaje utilizado no es apropiado para el contexto o la audiencia.
Cohesión	Se utilizan recursos discursivos para conectar las ideas de manera efectiva, facilitando la comprensión.	Se usan algunos recursos para conectar ideas, aunque algunas conexiones no son claras.	Hay intentos de conectar las ideas, pero muchas transiciones no son claras.	Las ideas no están conectadas, lo que dificulta la comprensión.
Claridad	El mensaje es claro, preciso y fácil de entender en todo momento.	El mensaje es generalmente claro, pero con algunas partes que pueden causar confusión.	El mensaje es comprensible, pero con varios puntos ambiguos o poco claros.	El mensaje es confuso y difícil de entender.
Fluidez	Habla de manera natural, sin pausas innecesarias, con ritmo adecuado.	La fluidez es buena, aunque hay algunas pausas o repeticiones innecesarias.	La fluidez es limitada, con muchas pausas o repeticiones que dificultan la comprensión.	La fluidez es muy baja, con pausas excesivas y dificultades para continuar.
Interacción	El hablante responde de manera adecuada y efectiva, manteniendo un diálogo fluido.	El hablante responde adecuadamente, aunque podría interactuar más con los demás.	El hablante responde de forma básica, pero la interacción es limitada.	El hablante no interactúa de manera efectiva o no responde adecuadamente.
Capacidad argumentativa	Argumenta de manera sólida y presenta razones claras y bien desarrolladas.	Presenta buenos argumentos, pero podrían desarrollarse más o ser más convincentes.	Los argumentos son poco sólidos o insuficientemente desarrollados.	No presenta argumentos claros o convincentes.
Expresión emocional y actitudinal	Expresa claramente emociones y actitudes que enriquecen el discurso.	Expresa algunas emociones y actitudes, pero de manera limitada o poco clara.	Hay una expresión mínima de emociones o actitudes, no es completamente clara.	No hay expresión de emociones o actitudes.

Nota: Rúbrica utilizada para la evaluación de las actividades.

ANEXO 9

9. Difusión Presentación del producto. Muestran el producto final al aula para dar cuenta de cómo se resolvió o cómo se atendió la problemática del Proyecto.	Propósito: Que los alumnos presenten sus producciones finales, a través de exposiciones, para fomentar la expresión oral y el trabajo en equipo. Actividades: • Ordenar al grupo para que cada equipo exponga en el aula o un espacio designado. • Las presentaciones incluirán la explicación de sus investigaciones y con los puntos solicitados por el docente. • Uso de rubrica para evaluar las exposiciones (previamente entregada a los alumnos para guiar su preparación).	1 sesión
---	--	-----------------

Nota: Secuencia didáctica utilizada en la sesión del diagnóstico

ANEXO 10

Los Huastecos: Cultura, Lengua y Tradiciones

Los huastecos son un grupo indígena cuya presencia se extiende principalmente en la región conocida como la Huasteca, que abarca partes de los estados de San Luis Potosí, Veracruz, Hidalgo, Tamaulipas y Querétaro. Este grupo, que forma parte de la familia lingüística otomangua, posee una rica y diversa herencia cultural que ha perdurado a lo largo de los siglos.

Ubicación Geográfica y Contexto: La Huasteca es una región geográfica y cultural que se caracteriza por su variada topografía, con montañas, valles y una gran diversidad de flora y fauna. Esta región ha sido hogar de los huastecos durante siglos, y la conexión con la tierra es un aspecto clave de su cultura.

Lengua: El idioma huasteco es parte de la familia otomangua y, aunque en la actualidad muchos huastecos hablan español, la lengua original sigue siendo importante en varias comunidades. La lengua huasteca tiene varias variantes dialectales, y es común encontrar que los hablantes combinan el huasteco con el español en su vida diaria. La preservación de la lengua es un tema fundamental, ya que se encuentra en riesgo de desaparecer. A pesar de ello, existen esfuerzos por parte de las comunidades para revivirla, como programas educativos bilingües y la producción de material didáctico en huasteco.

Cultura y Tradiciones: La cultura huasteca está profundamente influenciada por su conexión con la naturaleza. Uno de los aspectos más destacados de la vida de los huastecos es su música, que incluye el "son huasteco", un género musical que se caracteriza por el uso del violín, la guitarra y la jarana. Las danzas tradicionales, como el "Huapango", son también fundamentales en sus celebraciones.

El "zacahuil", un tamal gigante que se prepara en ocasiones especiales, y los "bocoles", pequeñas tortas de maíz rellenas, son algunos de los platos más representativos de la gastronomía huasteca.

Rituales y Creencias: La cosmovisión de los huastecos está estrechamente relacionada con la naturaleza y la espiritualidad. Su concepción del mundo incluye una relación profunda con los elementos naturales, como el agua, el viento y la tierra. Las ceremonias

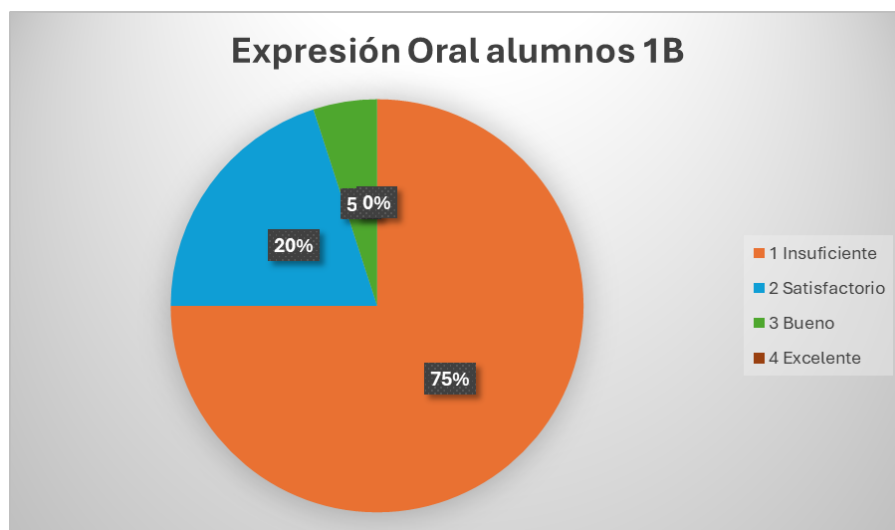
Nota: Texto entregado a los alumnos para la elaboración de su exposición en el diagnóstico.

ANEXO 11

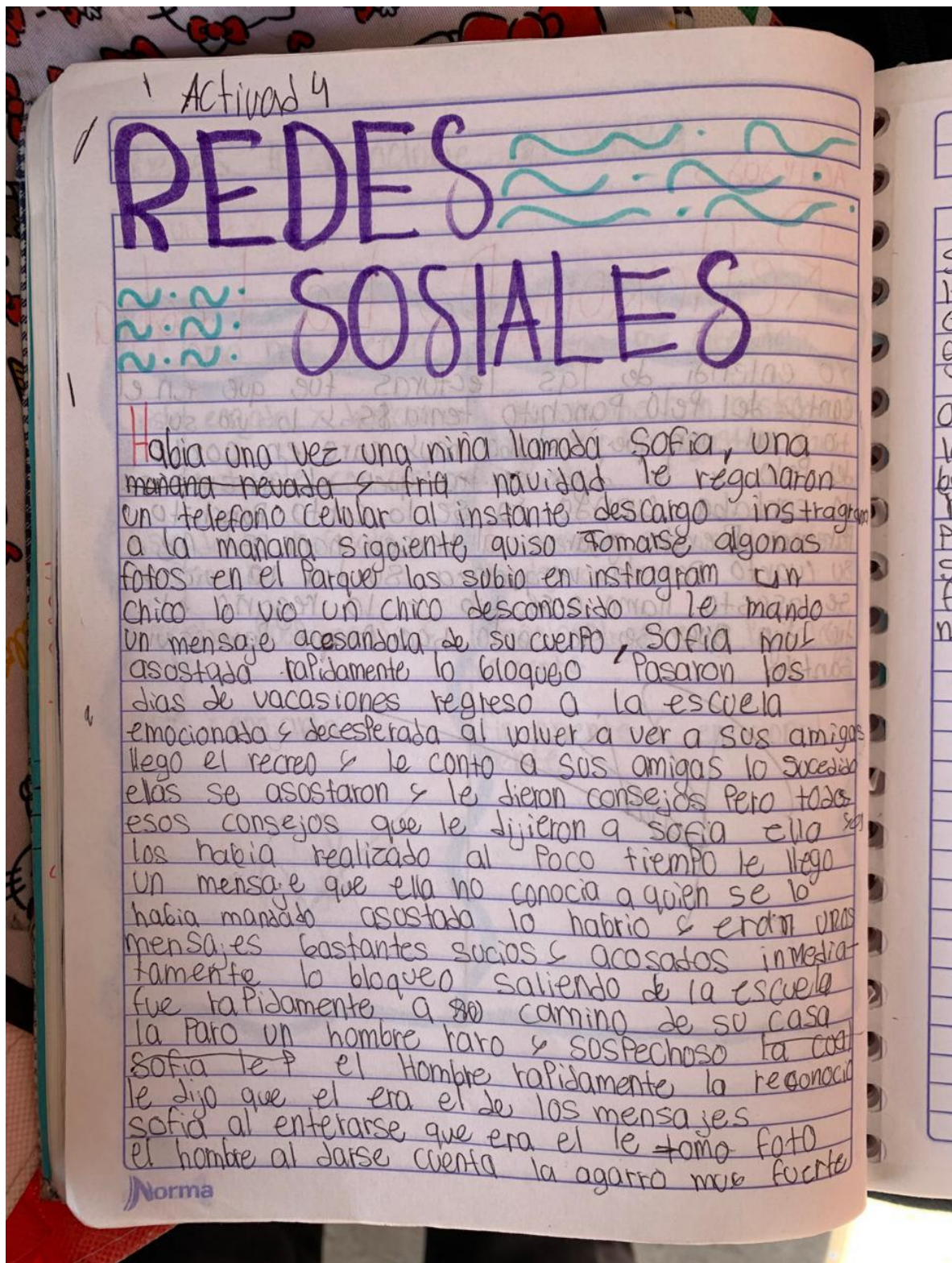


Nota: Imagen donde los alumnos están llevando a cabo su exposición.

ANEXO 12



Nota: Gráfico de resultados actividad de diagnóstico.



Nota: Producto elaborado por alumna en la actividad 2.

ANEXO 14



Nota: Alumno compartiendo el texto redactado por él en la actividad.

ANEXO 15



Nota: Alumno comentando parte de su producto en la actividad 2

ANEXO 16



Nota: Alumnos compartiendo historias desarrolladas por ellos con tarjetas clave.

ANEXO 17



Nota: Alumnos en el desarrollo de la actividad 3.

ANEXO 17



Nota: Alumnos en el desarrollo de la actividad 3.

ANEXO 18



Nota: Alumnos integrados en equipos para la realización del producto en actividad 4.

ANEXO 19



Nota: Alumnos discutiendo e intercambiando ideas para la realización del producto.

ANEXO 20



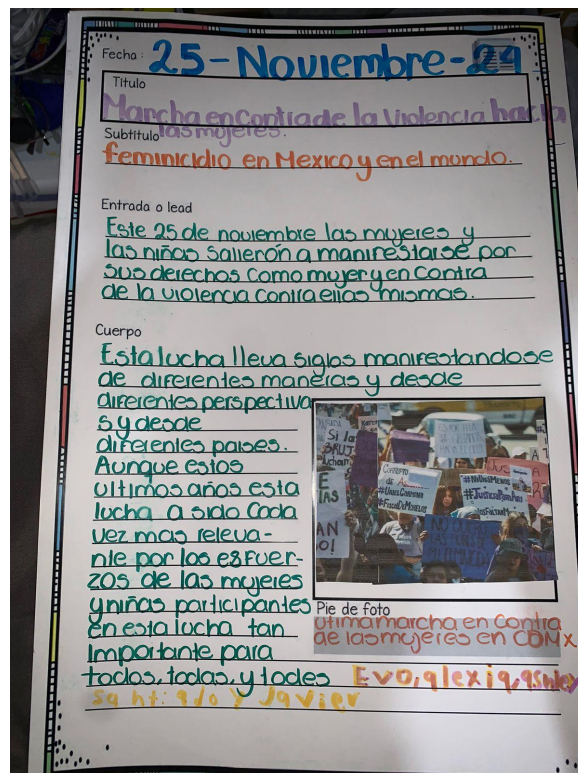
Nota: Alumnos exponiendo su producto en actividad 4.

ANEXO 20



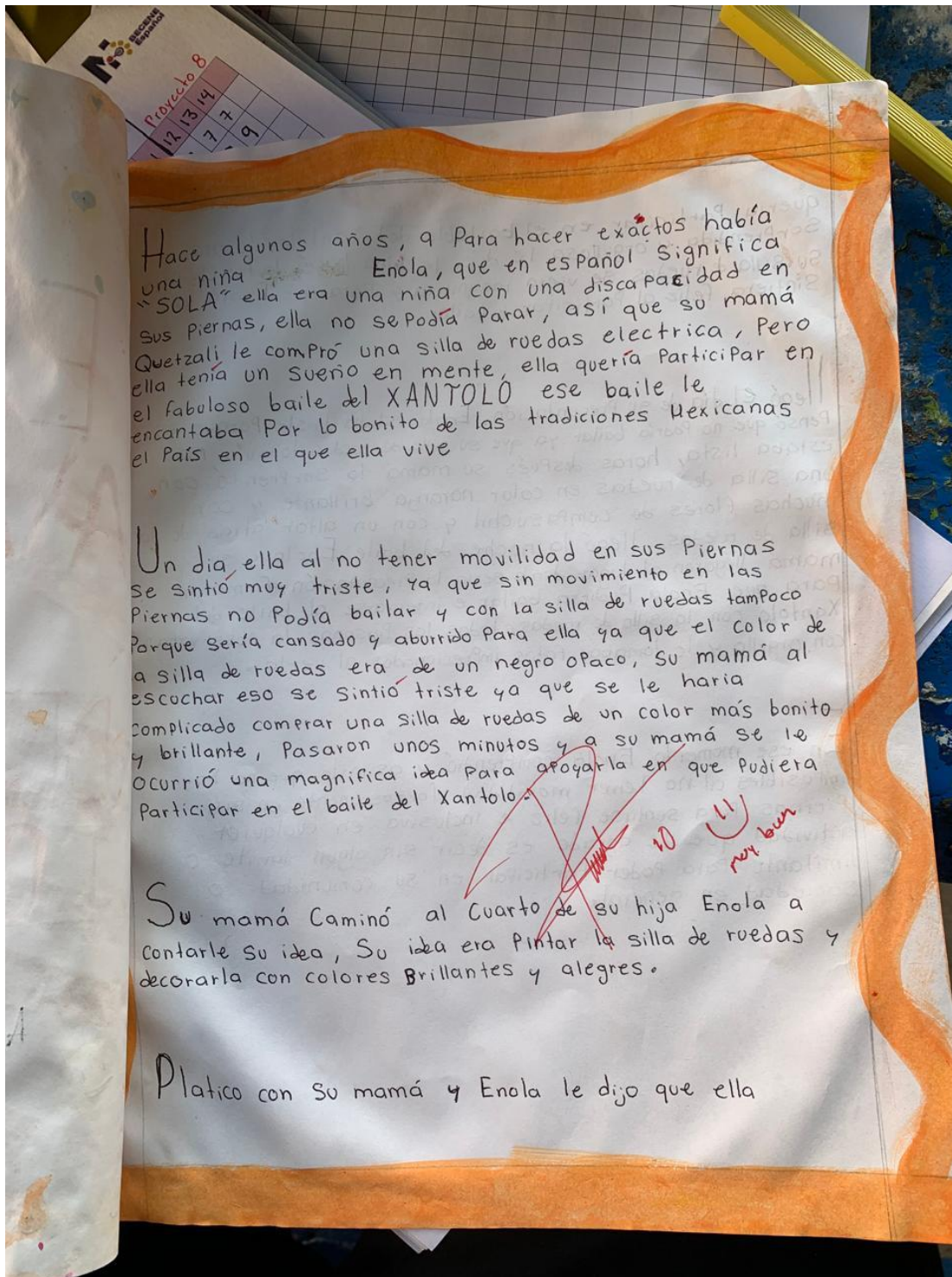
Nota: Alumnos exponiendo su producto en actividad 4.

ANEXO 21



Nota: Ejemplo del producto que realizó un equipo en la actividad.

ANEXO 22



Nota: Producto realizado para llevar a cabo la actividad 5.

ANEXO 23



Nota: Mobiliario en círculo, alumnos preparándose para la exposición de microrrelatos.

ANEXO 24



Nota: Exposición de trabajos.

ANEXO 25



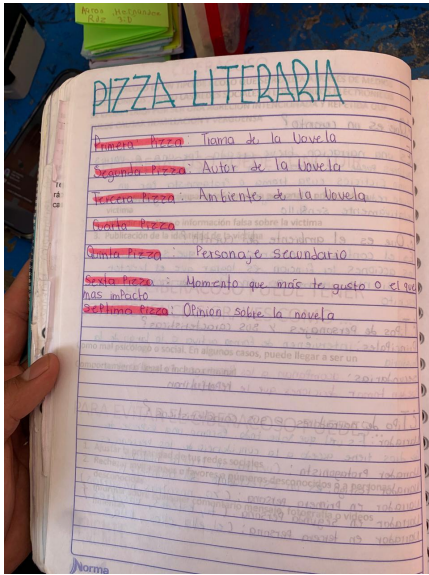
Nota: Alumnos exponiendo pizzas literarias a padres de familia y alumnos.

ANEXO 26



Nota: Preparación de pizza literaria actividad 6.

ANEXO 27



Nota: Indicaciones de apoyo para la organización de la pizza.

ANEXO 28



Nota: Exposición de pizza literaria a alumnos.

ANEXO 29



Nota: Alumnos perdiendo el miedo en la exposición de su pizza.

ANEXO 30



Nota: Alumnos concluyendo la actividad.

ANEXO 31

N.	ALUMNO	Actividad 1				Actividad 2				Actividad 3				Actividad 4				Actividad 5			
		E	B	S	I	E	B	S	I	E	B	S	I	E	B	S	I	E	B	S	I
1	MIGUEL																				
2	NOELIA																				
3	JORGE																				
4	HANNA																				
5	REGINA																				
6	RUBEN																				
7	VICTOR R.																				
8	MELISSA																				
9	GUSTAVO																				
10	EMMA I.																				
11	SCARLETH																				
12	JESÚS M.																				
13	REBECA																				
14	EDGAR																				
15	ERICK																				
16	MELANI																				

17	OLIVER																				
18	IKER T.																				
19	LIAM																				
20	KAMIL																				
21	DANYA																				
22	RENATA																				

Nota: Tabla global de resultados.

1 Insuficiente
2 Satisfactorio
3 Bueno
4 Excelente

ANEXO 32

Día de Intervención. Se toma el día para realizar actividades de intervención con los alumnos. Criterios de evaluación Evaluación: Se usará una rúbrica que evalúe la claridad, la fluidez, la vocalización, la actitud y la colaboración. Se priorizará la confianza al hablar y el esfuerzo por organizar un discurso con sentido.	Propósito: Redactar textos narrativos-descriptivos mediante la preparación y lectura en voz alta para fomentar la expresión oral. Taller de escritura colaborativa con lectura en voz alta Los estudiantes trabajarán en equipos para redactar una narración breve sobre una situación que les provoque risa, miedo o emoción. El texto se construirá colectivamente, permitiendo el diálogo y la negociación de significados. Una vez terminado, cada equipo ensayará la lectura oral y la presentará frente al grupo, ya sea desde su lugar o al frente del aula.	1 sesión 10/02/2025
--	--	--------------------------------

Nota: Planeación, clase para la segunda actividad.

ANEXO 33

Día de Intervención. Se toma el día para realizar actividades de intervención con los alumnos. Criterios de evaluación Evaluación: La rúbrica contemplará la estructura del discurso, la fluidez, la creatividad, la capacidad de improvisación, la claridad y la interacción con el oyente.	Propósito: Crear historias reales o ficticias mediante la redacción de historias propias o adaptadas para desarrollar habilidades de narración oral. Narración oral con tarjetas de palabras clave Cada estudiante elegirá una historia breve (real o ficticia) y preparará entre 5 y 7 tarjetas con palabras clave que le ayuden a organizar su narración. Posteriormente, se formarán pequeños grupos donde cada estudiante narrará su historia oralmente, sin leer un texto. Habrà un oyente activo por grupo que deberá formular preguntas o comentarios al final de cada intervención.	1 sesión 17/02/2025
--	--	--------------------------------

Nota: Planeación, clase para la tercera actividad.

ANEXO 34

Día de Intervención. Se toma el día para realizar actividades de intervención con los alumnos. Criterios de evaluación Evaluación: Se valorará la argumentación, la claridad expositiva, la selección del lenguaje, la coherencia del discurso y la pertinencia del tema abordado.	Propósito: Que los estudiantes expongan notas periodísticas, fomentando la claridad, fluidez y uso adecuado del lenguaje en contextos formales para desarrollar la expresión oral. Exposición de notas periodísticas sobre problemas sociales Los estudiantes, en equipos, redactarán una nota periodística sobre un problema social presente en su comunidad (adicciones, violencia, contaminación, etc.). Después, expondrán oralmente su nota, justificando por qué eligieron ese tema y explicando sus posibles soluciones.	1 sesión 27/03/2025
--	---	--------------------------------

Nota: Planeación, clase para la cuarta actividad.

ANEXO 35

Día de Intervención. Se toma el día para realizar actividades de intervención con los alumnos. Criterios de evaluación Evaluación: La rúbrica considerará la claridad al expresar ideas, la capacidad de relacionar el texto con la experiencia, la argumentación, la escucha activa y la participación voluntaria.	Propósito: Que los alumnos fortalezcan su capacidad oral, opiniones y puntos de vista en una tertulia literaria para desarrollar habilidades. Tertulia literaria con microrrelatos inclusivos Los alumnos leerán microrrelatos que presenten historias sobre personas con discapacidad que logran superar obstáculos. En un círculo de tertulia, compartirán lo que les hizo sentir el texto, lo que aprendieron y cómo lo relacionan con su vida. Se promoverá el diálogo respetuoso, la escucha activa y la argumentación oral.	1 sesión 05/04/2025
---	--	--------------------------------

Nota: Planeación de penúltima actividad en la intervención.

ANEXO 36

Día de Intervención. Se toma el día para realizar actividades de intervención con los alumnos. Criterios de evaluación Evaluación: Se evaluará la claridad del discurso, la fluidez verbal, el uso del material de apoyo, la seguridad al hablar, la interacción con el público y la organización del contenido.	Propósito: Crear historias reales o ficticias mediante la redacción de historias propias o adaptadas para desarrollar habilidades de narración oral Exposición de pizzas literarias Cada equipo seleccionará un cuento trabajado en clase y elaborará una "pizza literaria", material visual dividido en segmentos que representen los elementos narrativos del texto: personajes, ambiente, conflicto, solución, moraleja, etc. La exposición se realizará ante padres de familia y alumnos de otros grupos.	1 sesión 05/04/2025
--	---	--------------------------------

Nota: Última actividad en la intervención.