



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

TITULO: La escritura creativa como herramienta para la producción de textos escritos

AUTOR: Héctor Yaír Díaz Rivera

FECHA: 7/15/2026

PALABRAS CLAVE: Producción de textos, escritura, creatividad, técnicas de enseñanza y técnicas didácticas

**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL GOBIERNO DEL ESTADO
SISTEMA EDUCATIVO ESTATAL REGULAR**

**DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN
INSPECCIÓN DE EDUCACIÓN NORMAL**

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

GENERACIÓN

2022



2026

**“LA ESCRITURA CREATIVA COMO HERRAMIENTA PARA
LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS”**

**INFORME DE PRÁCTICAS PROFESIONALES QUE PARA OBTENER EL
TÍTULO DE LICENCIADO EN ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL**

PRESENTA:

HÉCTOR YAÍR DÍAZ RIVERA

ASESORA:

MTRA. MARCELA DE LA CONCEPCIÓN MIRELES MEDINA

SAN LUIS POTOSÍ, S.L.P.

JULIO 2026



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

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

**A quien corresponda.
PRESENTE. –**

Por medio del presente escrito el C. Héctor Yair Díaz Rivera
autorizo a la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí, (BECENE) la
utilización de la obra Titulada:

"La escritura creativa como herramienta para la producción de textos escritos"

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 2022-2026 para su divulgación, y preservación en cualquier medio, incluido el
electrónico y como parte del Repositorio Institucional de Acceso Abierto de la BECENE con fines
educativos y Académicos, así como la difusión entre sus usuarios, profesores, estudiantes o terceras
personas, sin que pueda percibir ninguna retribución económica.

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

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

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

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

En la Ciudad de San Luis Potosí. S.L.P. a los 7 días del mes de Julio de 2026.

ATENTAMENTE.

Héctor Yair Díaz Rivera.

Nombre y Firma

AUTOR DUEÑO DE LOS DERECHOS PATRIMONIALES



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

Revisión 2

Administrativa

Dictamen Aprobatorio del
Documento Recepcional

San Luis Potosí, S.L.P.; a 24 de Junio del 2026

Los que suscriben, tienen a bien

DICTAMINAR

que el(la) alumno(a): C. DIAZ RIVERA HECTOR YAIR
De la Generación: 2022 - 2026

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

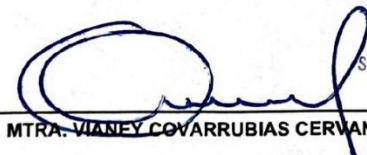
Titulado:

LA ESCRITURA CREATIVA COMO HERRAMIENTA PARA LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS.

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

ATENTAMENTE COMISIÓN DE TITULACIÓN

DIRECTORA ACADÉMICA



MTRO. GERARDO JAVIER GUEL CABRERA

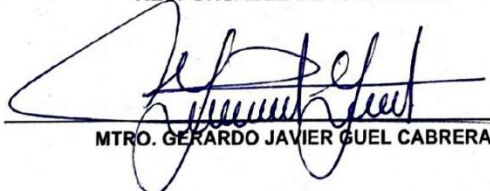


DIRECTORA DE SERVICIOS ADMINISTRATIVOS

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
SISTEMA EDUCATIVO ESTATAL REGULAR
BENEMÉRITA Y CENTENARIA
ESCUELA NORMAL DEL ESTADO

MTRO. GERARDO JAVIER GUEL CABRERA

RESPONSABLE DE TITULACIÓN



MTRO. GERARDO JAVIER GUEL CABRERA

ASESOR DEL DOCUMENTO RECEPCIONAL



MTRO. GERARDO JAVIER GUEL CABRERA



Agradecimientos

El cierre de esta etapa no es solo el resultado de mi esfuerzo, sino el reflejo de todas las personas que me sostuvieron, me inspiraron y me acompañaron a lo largo de estos cuatro años de formación, escribir el punto final de este documento es, en realidad, escribir un gracias infinito a quienes hicieron posible este sueño.

A mi familia, mi primer y más grande pilar, gracias por su apoyo incondicional, por creer en mi vocación desde el primer día y por la paciencia infinita durante las largas noches de desvelo, planeaciones y redacción. Cada logro alcanzado en este trayecto, desde mis primeros días en la licenciatura hasta mi culminación como docente, lleva también su nombre. Todo lo que soy se los debo a ustedes.

A mis amigos y colegas de la generación, con quienes compartí aulas, nervios, risas y la vocación de enseñar. Gracias por hacer de esta etapa una experiencia inolvidable y por construir juntos recuerdos que llevaré siempre, desde los pasillos hasta los corajes que pasamos juntos.

De manera muy especial, quiero dedicar un espacio a quienes transformaron mi paso por la Normal y dejaron una huella imborrable en mi vida personal y profesional:

A la maestra Marcela, quien representó mi última y más significativa conexión con la Normal durante este año de cierre. Ser su "ahijado" en las prácticas y contar con su asesoría fue un verdadero privilegio. Gracias por guiarme para confrontar con madurez mis áreas de mejora y, sobre todo, por enseñarme el verdadero significado de la docencia. Usted me ayudó a entender la tarea tan importante que tenemos en nuestras manos: ser quienes construyen el futuro con empeño, trabajo y un profundo compromiso.

A Perla, una compañera de prácticas como ninguna otra. Gracias por hacer equipo conmigo frente a los retos reales del aula. Tu compromiso, tu visión y tu forma de trabajar hicieron que las jornadas en la secundaria fueran mucho más

llevaderas y enriquecedoras. Eres una docente excepcional y fue un verdadero privilegio compartir las trincheras de la práctica a tu lado.

A Arturo, un fiel compañero en toda la extensión de la palabra. Gracias por estar siempre ahí, dispuesto a ayudar en cuanto pudieras, ya fuera para resolver una duda académica, compartir material o simplemente para aligerar la carga con tu apoyo genuino. Tu lealtad y tu amistad son un regalo que me llevo de esta carrera.

A Ximena, mi media naranja en todas las "pato aventuras" de estos cuatro años. Gracias por ser mi cómplice en las locuras, en el estrés y en los triunfos. Sobrevivir a esta licenciatura no habría sido lo mismo sin nuestras anécdotas, nuestras pláticas interminables y esa conexión única que hizo que incluso los momentos más pesados se convirtieran en las mejores historias para recordar. Gracias por ser esa chispa de energía y amistad pura.

A mis alumnos, que fueron mis mejores maestros durante mi práctica docente, y a la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado, por ser mi segunda casa.

Gracias totales.

Índice

INTRODUCCIÓN	8
1. DIAGNOSTICO DEL CONTEXTO	10
1.1 Contexto geográfico y social	10
1.2 Contexto educativo	10
1.3 Contexto del aula	12
1.4 Diagnóstico educativo	13
1.4 Escritura.....	23
1.5 Escritura creativa	24
1.6 La escritura en el Plan de Estudios 2022.....	25
1.7 Delimitación del problema.....	26
1.8 Objetivos del informe de prácticas	28
1.8.1 Objetivo general.....	28
1.8.2 Objetivos específicos.....	28
2. PLAN DE ACCIÓN	29
2.1 Concepto de plan de acción	29
2.2 Metodología	29
2.3 Problematicación	32
2.4 Propósitos del plan de acción	33
2.4.1 Propósito general.....	33
2.4.2 Propósitos específicos.....	33
2.5 Cronograma De Actividades	34
3. DESARROLLO, REFLEXIÓN Y EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA DE MEJORA	37
3.1 Intervención docente.....	37
3.1.1 Viaje en torno a mi casa	37
3.1.2 Binomio Fantástico	43
3.1.3 ¿Qué pasaría si...?	50
3.1.4 Viejos juegos	58
3.1.5 El canto en el estanque	65
3.1.6 ¿Qué pasaría si...?: Segunda aplicación	75

3.1.7 Binomio Fantástico: Segunda aplicación	85
3.2 Resultados	93
3.2.1 Resultados finales	96
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	101
REFERENCIAS.....	104
ANEXOS	107

INTRODUCCIÓN

Dentro del ámbito en la educación secundaria, es común concebir la enseñanza del español con un enfoque centrado principalmente en la gramática normativa o en la entrega mecánica de trabajos escritos, sin embargo, al observar la dinámica de las aulas, se hace evidente que la producción de textos exige un proceso mucho más complejo y significativo; por lo tanto, el presente informe surge de esta observación directa en la Escuela Secundaria General “Jaime Torres Bodet”, específicamente con el grupo de tercer año, grupo “D”.

Ante este entorno, se identifica que el alumnado presenta dificultades para organizar ideas y expresar puntos de vista propios, delegando en ocasiones su redacción a herramientas tecnológicas externas que ocultan su verdadera voz, ante este escenario, la elaboración de este informe tiene como propósito demostrar cómo la escritura creativa es una herramienta pedagógica para mejorar la producción de textos.

Entonces, en lugar de tratar la redacción como un mero requisito escolar, se busca transformarla en una oportunidad de expresión estética y personal que favorezca la autonomía del estudiante. Para alcanzar esta meta, se trabaja con la metodología de investigación acción de John Elliott; de manera que el análisis de la intervención educativa permite que la práctica docente no sea un modelo estático, sino una espiral continua de planificación, acción, observación y reflexión. De este modo, la metodología se convierte en el medio idóneo para generar información constante y ajustar las estrategias a las verdaderas necesidades del grupo.

Asimismo, este proceso formativo permitió identificar en el perfil de egreso de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español: los dominios del saber y desempeños profesionales que se fortalecieron con el estudio de este tema. De manera específica, se destaca el cumplimiento del rasgo que estipula que el docente en formación hace intervención educativa mediante el diseño, aplicación y evaluación de estrategias de enseñanza, didácticas, materiales y recursos educativos que consideran a la alumna, al alumno, en el centro del proceso

educativo como protagonista de su aprendizaje (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2022, p. 9), a través de este ejercicio, se consolida la función docente como guía y mediador en el desarrollo comunicativo, logrando entrelazar los saberes teóricos con las situaciones reales que se presentan al interactuar cotidianamente con adolescentes.

Para exponer este trayecto de manera clara, el texto se organiza en apartados que fluyen de lo general a lo específico. En el primer capítulo, titulado “Diagnóstico del contexto”, se presenta una caracterización detallada de los entornos geográfico, social, escolar y grupal que rodean a la institución; asimismo, se exponen los resultados de la evaluación inicial que permiten identificar las necesidades formativas del alumnado, posteriormente, el segundo capítulo denominado “Plan de acción”, aborda la fundamentación metodológica y la delimitación del problema, estableciendo los objetivos de trabajo, las estrategias didácticas y el cronograma diseñado para guiar la práctica en el aula, finalmente, en el tercer capítulo “Desarrollo y resultados”, se analiza la ejecución de las secuencias de escritura creativa; en este espacio se examinan las interacciones surgidas durante las sesiones y se contrasta el nivel de desempeño final, ofreciendo un panorama claro sobre el impacto de la propuesta pedagógica.

1. DIAGNOSTICO DEL CONTEXTO

1.1 Contexto geográfico y social

La Escuela Secundaria General “Jaime Torres Bodet”, adscrita a la Zona Escolar 01 de la Secretaría de Educación de Gobierno del Estado (SEGE), con clave: 24DES0012E. Ubicada en la calle Nicolás Zapata 201, Col. Las Mitras, CP. 78000. San Luis Potosí, S.L.P., en la zona centro, lo que la coloca en un corredor urbano con gran movimiento de personas y vehículos, lo que facilita la llegada de estudiantes desde distintos puntos de la ciudad, pero también genera un flujo constante que obliga a la comunidad escolar a organizarse en los horarios de entrada y salida; hay cercanía con rutas de transporte público como camiones urbanos, taxis de sitio, radiotaxis y plataformas digitales: Uber y Didi, asegurando que los alumnos tengan alternativas de movilidad, aunque en ocasiones la saturación del tráfico que se genera en la avenida Nicolás Zapata complican el acceso rápido y seguro.

El entorno inmediato de la institución está conformado por una red de servicios y comercios que atienden las necesidades cotidianas de la comunidad educativa, la presencia de tiendas, papelerías, farmacias, panaderías, cajeros automáticos y centros de salud cercanos, como el módulo del IMSS (Clínica 1), contribuye a consolidar un entorno funcional y activo; la cercanía con otras instituciones educativas, como la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado y diversas primarias oficiales, fortalece la identidad del área como una zona académica, propiciando una interacción constante entre comunidades escolares.

1.2 Contexto educativo

El contexto educativo se define como un espacio dinámico conformado por dimensiones sociales, culturales e históricas que condicionan la construcción del conocimiento. Desde una perspectiva sociocultural, se identifica que el entorno no es un elemento externo, sino un factor mediador en el aprendizaje donde la interacción social facilita la apropiación de herramientas culturales (Guerra García,

2020). De este modo, el contexto constituye el entramado de relaciones y significados en el que el individuo se sitúa para interpretar su realidad.

Aunado a lo anterior, el contexto educativo se operacionaliza a través de diversos ámbitos que influyen en la vida escolar. Según Fierro-Evans y Carbajal-Padilla (2019), esta estructura abarca el plano pedagógico-curricular, la gestión organizativo-administrativa y la vinculación socio-comunitaria, esta visión integral permite comprender que el entorno escolar está delimitado por la normativa institucional y las políticas educativas, las cuales interactúan con las particularidades de la comunidad local para definir el clima de convivencia y aprendizaje (Ducoing Watty y Rojas Moreno, 2017), en el nivel de educación secundaria, se reconoce que el contexto se configura mediante el vínculo entre las tendencias globales y las realidades nacionales que dan forma al currículum.

En este marco, el contexto educativo de la Escuela Secundaria General “Jaime Torres Bodet” revela una serie de oportunidades y desafíos que se entrelazan con las condiciones urbanas, las dinámicas comunitarias y las políticas educativas vigentes. La dirección ha asumido con convicción el compromiso de transformar la escuela en un espacio de encuentro, formación y esperanza, donde el amor, la responsabilidad y el respeto no sean únicamente valores declarativos, sino prácticas cotidianas que orienten el quehacer docente y fortalezcan el vínculo con las familias. No obstante, la institución enfrenta desafíos organizacionales que requieren atención; uno de los más significativos es la baja matrícula, fenómeno que afecta a muchas escuelas secundarias en el país y que tiene implicaciones en la asignación de recursos y en la dinámica pedagógica. Al respecto, Docoing Watty y Rojas Moreno (2017) apuntan que factores como la deserción, la migración y la falta de vinculación con las familias continúan afectando la estabilidad de los planteles. Ante esto, la institución ha optado por fortalecer el acercamiento de los docentes con los alumnos, privilegiando el acompañamiento pedagógico en el aula.

Dentro de este espacio, la relación docente-alumno es recíproca, de interés personal y participativa. Los estudiantes muestran confianza para preguntar y

expresar sus ideas, pero también aprovechan esa cercanía para relajarse, incluso tomando siestas durante la clase. Esta dinámica confirma lo planteado por Conidi (2014), quien sostiene que “la relación maestro-alumno influye en el aprendizaje, la actitud y el crecimiento personal del alumno” (p. 45). En este sentido, la confianza que los jóvenes depositan en el docente se convierte en un recurso que favorece la participación, aunque también exige un manejo equilibrado de la disciplina, ya que el exceso de confianza genera desinterés.

Finalmente, en cuanto a la relación del personal docente que atiende al grupo, el trato se caracteriza por ser cordial y cercano en los saludos. Sin embargo, no se observa un buen acercamiento entre los docentes para concertar proyectos o actividades conjuntas; existe espacio para el diálogo y la coordinación básica, lo que evita conflictos en la organización. Esto coincide con lo señalado por Krichesky y Murillo (2018), quienes destacan que “la colaboración docente es un factor de aprendizaje y promotor de mejora” (p. 137). Aunque en este caso la relación se limita a acuerdos prácticos más que a proyectos compartidos, esto abre la posibilidad de fortalecer este aspecto en el futuro para consolidar el acto pedagógico.

1.3 Contexto del aula

Los estudiantes del tercer año grupo “D”, está conformado por 34 estudiantes, 19 mujeres y 15 hombres, quienes reflejan la diversidad propia de los adolescentes, cada uno aporta su manera de ser y su forma de convivir, lo que genera un ambiente dinámico y en constante movimiento, la mezcla de personalidades permite que las relaciones se den de manera abierta y natural, aunque en ocasiones la inquietud y la distracción se hacen presentes, los alumnos muestran interés por participar y mantener cercanía con el docente, lo que favorece la comunicación y el sentido de confianza dentro del aula.

En el grupo, la relación entre los alumnos se caracteriza por la cercanía y la interacción constante, son sociales entre sí y con estudiantes de otros grupos, lo que genera un ambiente activo y participativo, aunque en ocasiones distraído, esta

dinámica refleja lo señalado por Fierro-Evans y Carbajal-Padilla (2019), quienes afirman que “la convivencia escolar implica la construcción de relaciones cotidianas basadas en respeto, participación y reconocimiento mutuo” (p. 12), lo que se observa en la manera en que los estudiantes se integran y conviven dentro y fuera del aula.

1.4 Diagnóstico educativo

Para atender las necesidades que los estudiantes requieren, es necesario conocer las herramientas que permiten comprender sus áreas de oportunidad, así que para esto existe el diagnóstico educativo, definido por Juárez Lucas (2023) como “...el proceso mediante el cual se identifican las condiciones, necesidades y potencialidades del contexto escolar, con el fin de orientar la intervención pedagógica de manera pertinente y eficaz” (p. 2), lo cual resulta indispensable para poder diseñar una intervención que realmente se ajuste a las características y al contexto de los estudiantes.

El diseño del instrumento diagnóstico buscó sustentarse en diversos referentes teóricos y metodológicos que permitieran abordar la escritura desde una perspectiva integral; en primer lugar, se retomó la propuesta de evaluación indirecta de la escritura, la cual concibe este tipo de ejercicios como una vía para explorar habilidades relacionadas con la coherencia y la cohesión textual sin exigir, de manera inmediata la producción de un texto completo, los ejercicios de uso de conectores y ordenación de enunciados permiten identificar cómo los estudiantes comprenden las relaciones lógico-semánticas entre ideas, aun cuando dichas habilidades no siempre se reflejen de forma directa en textos extensos (Valenzuela Muñoz, 2022, pp. 94), adaptando la propuesta que este referente aportó como base conceptual, para estructurar una sección del instrumento orientada a dimensionar la organización del discurso desde un plano indirecto.

Se incorporaron preguntas orientadas para reconocer la relación que los estudiantes mantienen con la escritura, entendida no solo como una habilidad escolar, sino como una práctica situada en su vida cotidiana, estas interrogantes

permitieron indagar cómo se sienten al escribir, con qué frecuencia lo hacen, qué propósitos le atribuyen y qué temas despiertan su interés, elementos que ayudan a comprender el vínculo afectivo, motivacional y experiencial que cada alumno establece con esta práctica resultó pertinente considerar la perspectiva de Cassany (1995), quien recuerda que escribir no es únicamente dominar técnicas o reproducir estructuras, sino participar en una práctica social que implica tomar decisiones, explorar posibilidades y construir sentido.

De manera complementaria, se consideró la herramienta institucional de exploración de habilidades básicas en lectura y producción de textos escritos, cuyo propósito central es “conocer los avances de los alumnos en componentes básicos” para identificar oportunamente a quienes requieren apoyo y sustentar decisiones reflexivas (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2018, pp. 6–8), este documento aportó no solo ejemplos concretos de ejercicios, sino también una lógica de aplicación diagnóstica con carácter formativo, entendida como un proceso que permite comprender el punto de partida del alumnado y orientar la intervención docente.

Asimismo, el instrumento retomó elementos de evaluación directa de la escritura, particularmente aquellos que enfatizan la importancia de analizar producciones reales del estudiantado, diversos estudios coinciden en que ninguna prueba resulta tan precisa como las muestras auténticas de escritura, ya que permiten observar de manera situada aspectos como la ortografía, la coherencia, la cohesión y el desarrollo de ideas (Valenzuela Muñoz, 2022, pp. 94), bajo esta idea se incorporó una sección que invitó a los estudiantes a expresar una postura personal ante una situación planteada, con la intención de explorar no solo la extensión del texto, sino la forma en que organizan y comunican sus ideas en un contexto significativo.

Finalmente, se integró un instrumento específico para la evaluación de las convenciones básicas de la lengua escrita, el cual permitió focalizar la atención en aspectos normativos como el uso de grafías, la segmentación de palabras y la

puntuación, este tipo de instrumentos parte del reconocimiento de que el dominio de las convenciones se adquiere de manera gradual y requiere ser observado de forma sistemática para distinguir niveles de avance y dificultad (Hess Zimmermann y Mora Sánchez, 2021, s. p.), su función dentro del diagnóstico fue complementar la mirada global sobre la escritura, aportando información precisa sobre aquellos elementos formales que, aunque no constituyen el eje central del proceso de composición, inciden de manera directa en la claridad y legibilidad de los textos producidos por los estudiantes.

El instrumento se estructuró en cuatro secciones complementarias que permitieron obtener una visión amplia del proceso escritor del grupo (Ver anexo A):

La Sección A se enfocó en explorar el acercamiento del alumnado a la escritura, sus intereses, gustos y finalidades al redactar textos. Incluyó reactivos de opción múltiple, algunos con posibilidad de respuesta abierta, así como una pregunta final de carácter abierto que permitió recuperar información cualitativa sobre las motivaciones personales de los estudiantes.

La Sección B evaluó habilidades de escritura desde un enfoque indirecto, mediante ejercicios de uso de conectores y ordenación de enunciados. Esta sección permitió observar la capacidad del alumnado para reconocer relaciones lógicas y estructurales dentro de un texto, sin requerir la producción escrita directa.

La Sección C consistió en una actividad de lectura de un caso y la redacción de una respuesta breve, con el objetivo de identificar la habilidad del alumnado para expresar una postura personal y organizar ideas por escrito. Aunque las respuestas fueron variadas, se observó que, en su mayoría, los estudiantes produjeron textos muy breves, lo que evidenció dificultades para desarrollar ideas de manera extendida.

Finalmente, la Sección D evaluó el dominio de las convenciones básicas de la lengua escrita mediante un dictado y un ejercicio de puntuación. Esta sección permitió identificar fortalezas en el uso de grafías específicas y segmentación de

palabras, así como dificultades significativas en el uso funcional de los signos de puntuación dentro de un texto continuo.

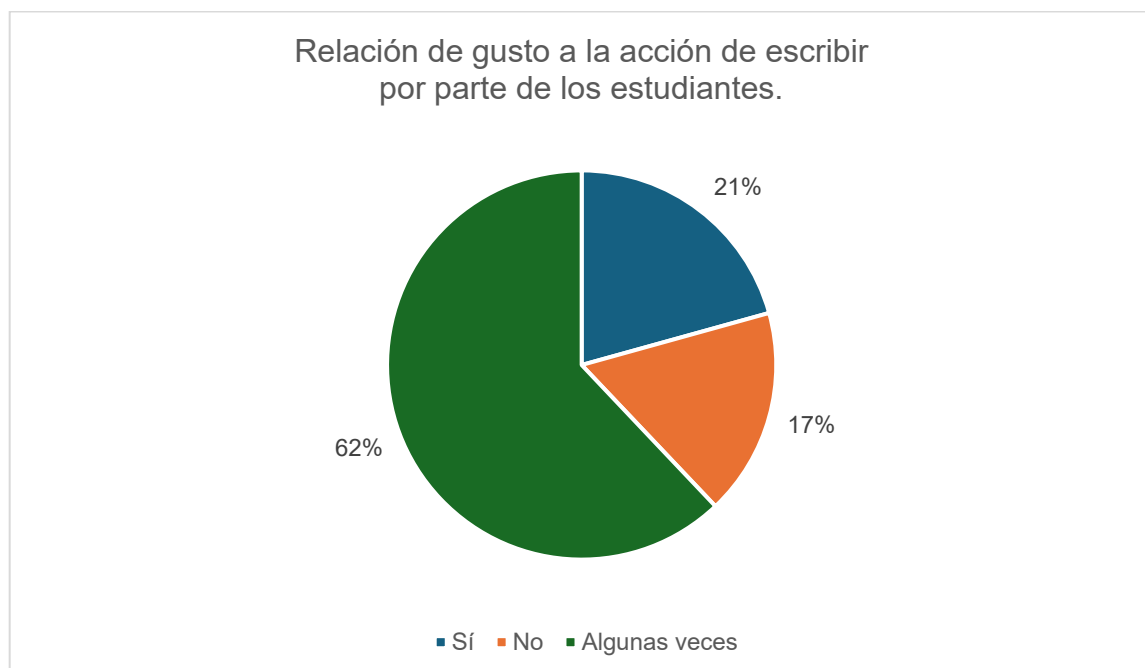
El instrumento se aplicó a 28 de 34 estudiantes, debido a inasistencias registradas durante el proceso, a partir de esto se procede a analizar los resultados obtenidos, con el propósito de identificar tendencias generales, fortalezas y áreas de oportunidad en el desempeño del grupo en relación con la escritura.

La revisión de la información recabada permite observar no solo el nivel de dominio de ciertas habilidades y convenciones de la lengua escrita, sino también las disposiciones, intereses y estrategias que los estudiantes ponen en juego al enfrentarse a tareas de producción textual; los resultados que se presentan a continuación constituyen un insumo fundamental para orientar la toma de decisiones pedagógicas y el diseño de intervenciones didácticas acordes a las necesidades reales del grupo.

Los resultados en la figura 1 muestran que la mayoría del alumnado mantiene una relación intermitente con la escritura, predominando la opción “algunas veces”.

Figura 1

Relación de gusto a la acción de escribir por parte de los estudiantes.



Nota: Distribución de las respuestas de los estudiantes respecto a la frecuencia y su interés por la escritura. Datos obtenidos de la Sección A del instrumento diagnóstico.

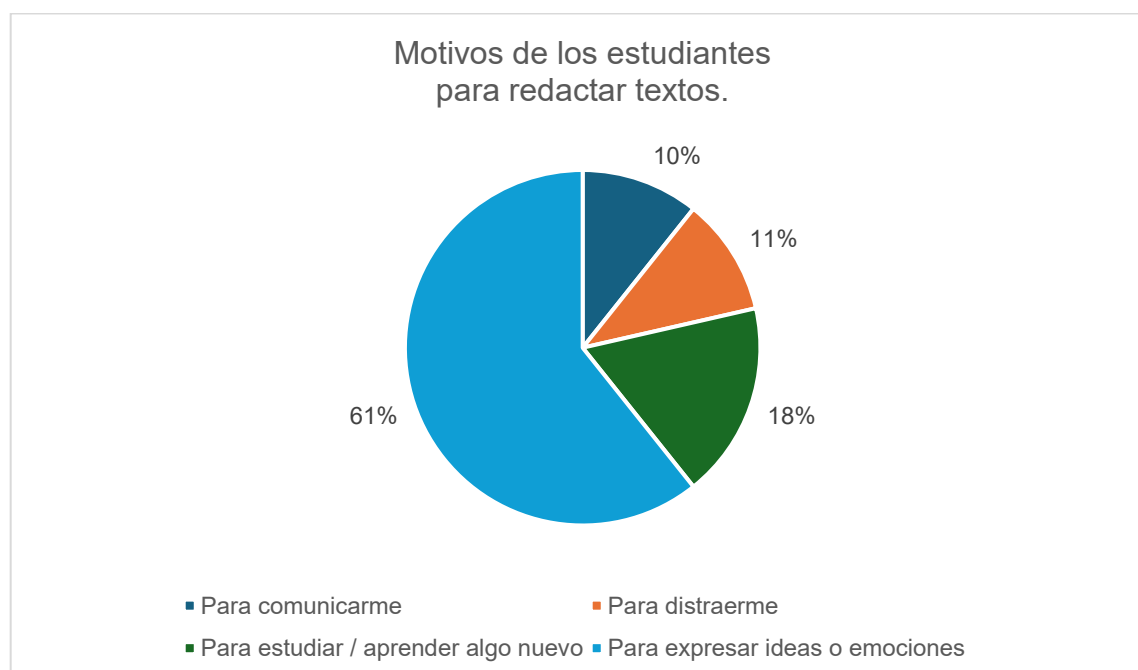
La grafica sugiere que el gusto por escribir no está completamente consolidado, pero tampoco existe un rechazo generalizado. La presencia de respuestas negativas indica que una parte del grupo asocia la escritura con experiencias poco significativas o demandantes.

Este hallazgo orienta la necesidad de diseñar situaciones de escritura con mayor sentido comunicativo, donde el alumnado pueda reconocer la utilidad y el valor expresivo de escribir, favoreciendo una relación más positiva y constante con esta práctica.

La escritura se asocia principalmente con la expresión de ideas o emociones, mientras que finalidades como comunicar información o aprender aparecen con menor frecuencia. Esto evidencia que el alumnado concibe la escritura más como una actividad personal que como una herramienta académica o social en figura 2.

Figura 2

Motivos de los estudiantes para redactar textos.



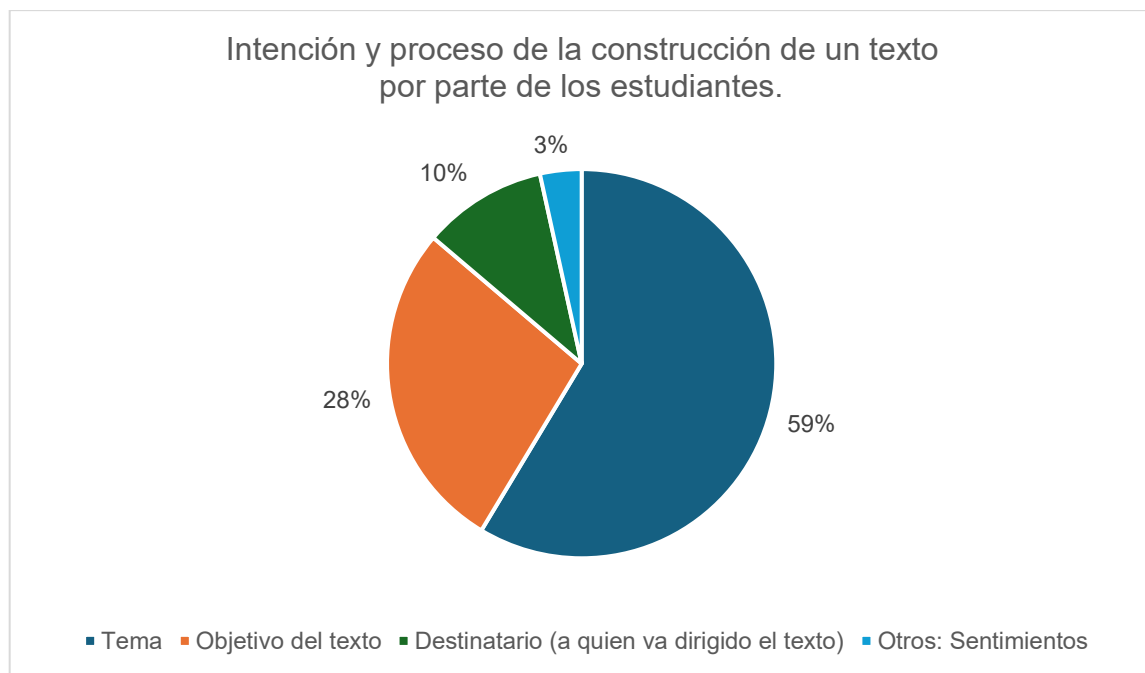
Nota: Frecuencia de los propósitos principales por los cuales los estudiantes deciden redactar textos. Datos obtenidos de la Sección A del instrumento diagnóstico.

Desde una perspectiva didáctica, este resultado permite aprovechar la dimensión expresiva como punto de partida para transitar hacia géneros escolares más formales, integrando progresivamente propósitos comunicativos y académicos.

El aspecto más considerado por los estudiantes es el tema, mientras que el objetivo del texto y el destinatario presentan una menor presencia. Esto refleja una escritura centrada en el contenido, pero con escasa planificación discursiva constatándolo en la figura 3.

Figura 3

Intención y proceso de la construcción de un texto por parte de los estudiantes.



Nota: Elementos que los estudiantes priorizan y toman en cuenta al momento de planificar y construir un texto escrito. Datos obtenidos de la Sección A del instrumento diagnóstico.

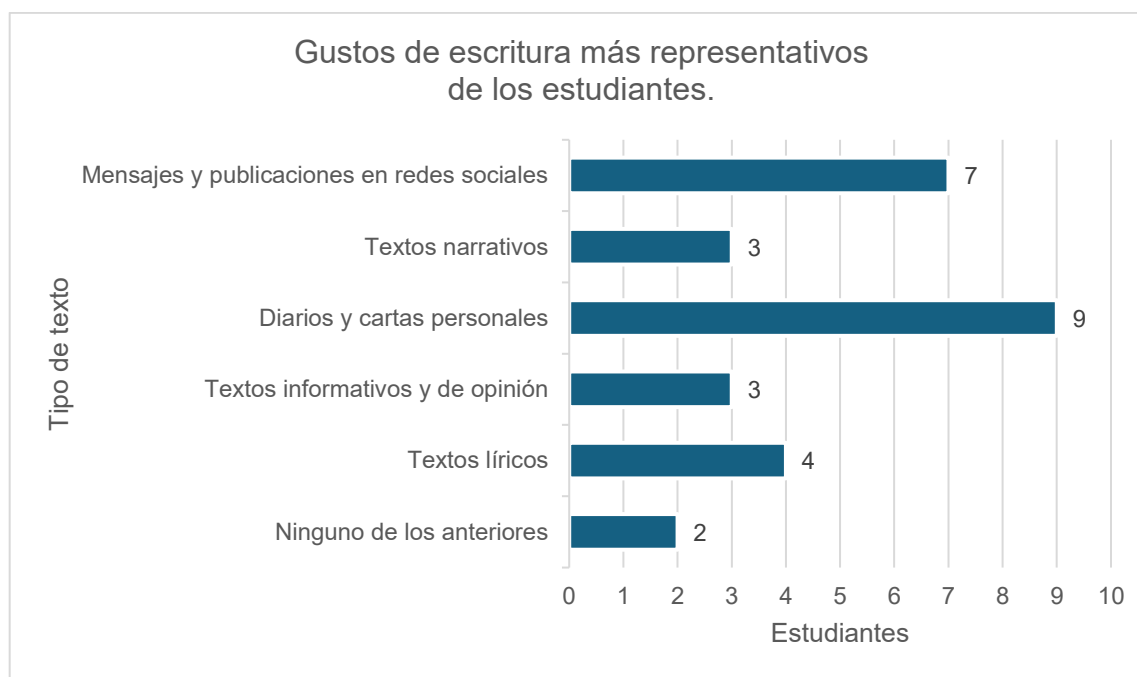
Este resultado evidencia la necesidad de fortalecer procesos de planificación textual, promoviendo que el alumnado reflexione previamente sobre para qué

escribe y a quién va dirigido el texto, elementos clave para mejorar la coherencia y adecuación discursiva.

Los textos personales, como diarios y cartas, así como mensajes en redes sociales, son los más mencionados. En contraste, los textos narrativos, informativos y líricos presentan menor preferencia como se observa en figura 4.

Figura 4

Gustos de escritura más representativos de los estudiantes.



Nota: Géneros y formatos de escritura preferidos por los estudiantes en su vida cotidiana. Datos obtenidos de la Sección A del instrumento diagnóstico.

Este patrón sugiere que el alumnado se siente más cómodo con géneros cercanos a su experiencia cotidiana. Por ello, resulta pertinente diseñar actividades que partan de estos géneros para transitar hacia producciones escolares más complejas, manteniendo el interés y la motivación.

Las temáticas más recurrentes se relacionan con textos líricos, científicos y emocionales. Las respuestas cualitativas evidencian intereses auténticos y variados, lo que representa una oportunidad para diversificar las propuestas de escritura en el aula, como se expone en la tabla 1.

Tabla 1

Temáticas de interés de los estudiantes para redactar textos fuera del contexto académico.

Temas	Cantidad de veces mencionado	Respuesta sobre saliente de algún estudiante para seleccionar su tema
Poemas o líricos	9	“Me gustaría escribir más poemas, ya que me llama mucho la atención saber cómo logran expresarse los autores de poemas, con los poemas”.
Científico	6	“Los temas que me gustaría escribir son temas relacionados sobre la mecatrónica y robótica. Son mis temas favoritos”.
Informativo	5	“Sobre lo que pasa fuera de nuestro país en otros lados y también fuera de nuestro mundo y en los diferentes planetas”.
Emociones	5	“Amor o terror”.
Deportivo	4	“Me interesa mucho el box”.
Novelas	4	“Me gustaría escribir novelas y poemas”.
Vivencial	3	“Sobre las cosas que me pasan día a día ya que hoy es una vivencia y mañana un recuerdo”.
Ciencia ficción	2	“Sobre cuentos poemas o leyendas o videojuegos y comics”.
Fantasía	2	“Sobre el romance, la fantasía ya que son temas que me gustan al momento de leer y porque son entretenidos. Y sobre la astronomía ya que me parece muy interesante todo lo que abarca”.
Rap	1	“Sobre el rap”.
Cómico	1	“Pues me interesan los deportes, las artes, y tal vez me gustaría escribir sobre algo cómico o entretenido”.

Nota: Las respuestas textuales se conservan como evidencia del interés del alumnado.

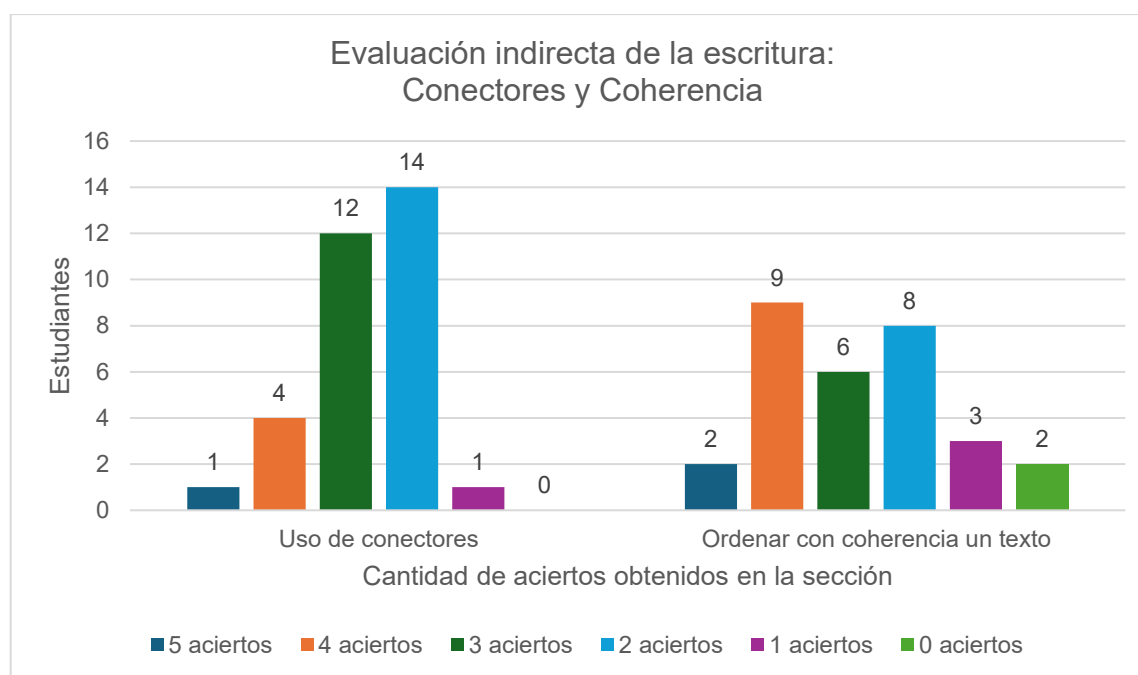
Incorporar estos intereses en la planeación didáctica puede favorecer una mayor implicación del alumnado en las actividades de escritura, así como una producción más significativa y reflexiva.

En el uso de conectores, la mayoría del alumnado se concentra en niveles bajos y medios de aciertos, lo que indica dificultades para establecer relaciones

lógicas explícitas entre ideas. En la ordenación de enunciados, el desempeño mejora ligeramente, aunque persisten errores en la organización global del texto tal se observa en la figura 5.

Figura 5

Evaluación indirecta de la escritura: conectores y coherencia.



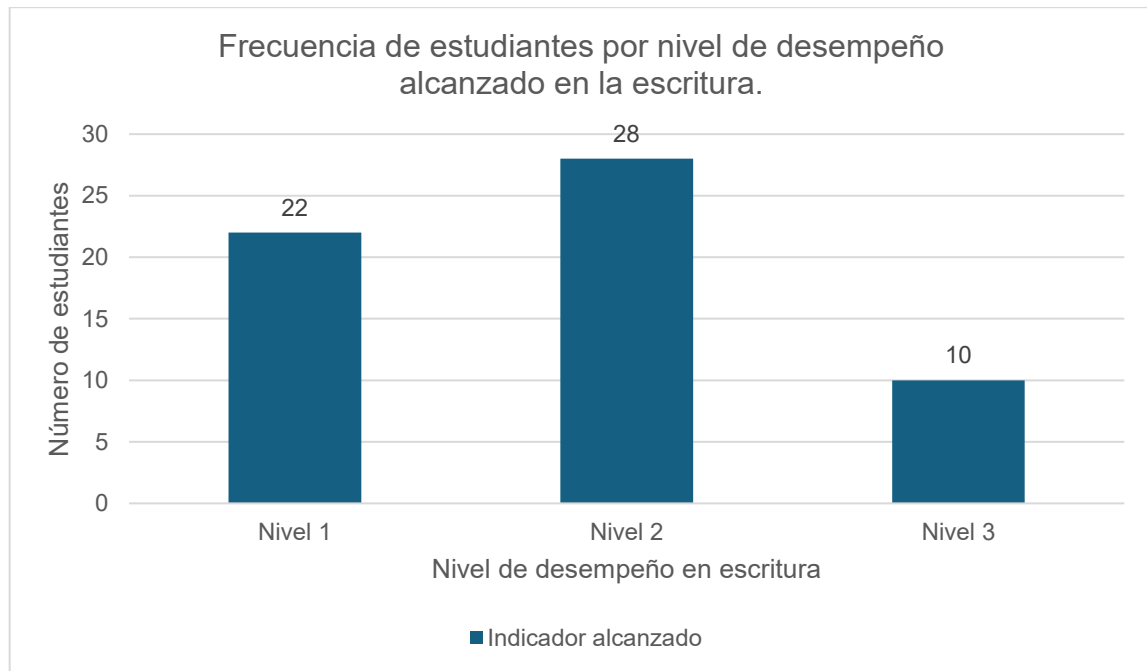
Nota: Resultados de la evaluación indirecta de la escritura correspondiente a la Sección B del instrumento diagnóstico, donde se mide el uso funcional de conectores y la estructuración lógica de enunciados.

Estos resultados sugieren que el alumnado tiene nociones parciales de coherencia textual, pero requiere un trabajo sistemático y contextualizado sobre el uso funcional de conectores y la estructura lógica de los textos.

La gráfica expuesta en la figura 6, se construyó a partir del conteo de la frecuencia de estudiantes ubicados en cada nivel de desempeño, asignando a cada alumno el nivel más alto alcanzado durante la evaluación, esta estrategia de análisis permite observar la distribución del grupo por niveles de logro y facilita la identificación de patrones generales de desempeño en la escritura.

Figura 6

Frecuencia de los estudiantes por nivel de desempeño alcanzado en la escritura.



Nota: La gráfica representa la cantidad de estudiantes que alcanzaron cada nivel de desempeño en escritura correspondiente a la Sección C, considerando el nivel más alto logrado por cada alumno durante la evaluación.

Los resultados muestran que la mayor parte del grupo se concentra en el Nivel 2, lo que indica un dominio intermedio de las convenciones de la lengua escrita evaluadas. Asimismo, la presencia de estudiantes en el Nivel 1 evidencia la necesidad de reforzar aspectos básicos del proceso escritural, mientras que el Nivel 3, alcanzado por un grupo menor, refleja desarrollo significativo en el manejo de dichas convenciones.

Los resultados del dictado muestran un alto porcentaje de aciertos en la mayoría de las oraciones, lo que indica un dominio adecuado de diversas convenciones ortográficas. Sin embargo, el apartado de puntuación presenta el porcentaje más bajo de aciertos, evidenciando dificultades para aplicar los signos de puntuación de manera funcional dentro de un texto tal como se observa en la tabla 2.

Tabla 2

Evaluación de los estudiantes en el uso de las convenciones básicas de la lengua escrita.

Sección evaluada	Total de reactivos	Promedio de aciertos	% de aciertos	% de errores
Oración 1	8	6.36	79.5	20.5
Oración 2	7	6.93	99.0	1.0
Oración 3	8	7.36	92.0	8.0
Oración 4	8	6.68	83.5	16.5
Oración 5	8	7.36	92.0	8.0
Puntuación	6	3.43	57.2	42.8

Nota. Promedios y porcentajes de aciertos y errores en la evaluación de convenciones básicas de la lengua escrita y puntuación (Sección D), aplicada mediante dictado continuo.

Esta situación no se plantea como un eje central del diagnóstico, sino como un aspecto que requiere ser atendido con mayor cuidado, ya que la dificultad para identificar y aplicar correctamente los signos de puntuación puede incidir en la claridad y coherencia de los textos producidos por los estudiantes. En este sentido, los datos sugieren la conveniencia de incorporar actividades específicas y sistemáticas que fortalezcan el uso funcional de la puntuación dentro de procesos de escritura guiados y contextualizados.

1.4 Escritura

La escritura se comprende como un proceso intelectual de alta complejidad que trasciende la simple acción de transcribir sonidos o palabras en un soporte físico. No se trata de una actividad mecánica de copia, sino de una construcción cognitiva que involucra dimensiones de pensamiento crítico. En este sentido, la redacción exige que el autor realice un esfuerzo consciente por planear sus intenciones comunicativas, organizar la jerarquía de sus ideas y construir un mensaje que sea coherente para un destinatario (Cassany, 1995, p. 32). Este enfoque desplaza la visión tradicional de la escritura como técnica y la coloca como una herramienta de elaboración del conocimiento.

Desde una perspectiva sociocultural, el acto de escribir se define por su naturaleza mediadora entre el individuo y su entorno. Se asume que el lenguaje escrito adquiere un sentido real y profundo únicamente cuando logra conectarse con las vivencias y necesidades del sujeto, convirtiéndose en una manifestación de su pensamiento. Bajo esta premisa, las palabras y los conceptos toman un significado auténtico en el momento en que transitan del entorno social colectivo hacia la mente de cada persona (Vygotsky, 1934/1995, pp. 11-14). Por lo tanto, el desarrollo de la escritura en el aula no debe buscar la acumulación de páginas, sino la calidad del mensaje. La eficacia de un texto reside en su claridad y en la estructuración lógica de los argumentos, priorizando el éxito comunicativo por encima de la extensión del escrito (Cassany, 1995, pp. 97-98).

1.5 Escritura creativa

Por su parte, la escritura creativa se presenta como una modalidad que permite al estudiante alejarse de los esquemas rígidos de la enseñanza tradicional para explorar nuevas formas de expresión personal. Se entiende como un espacio de libertad donde el sujeto tiene la posibilidad de proyectar su propia identidad y subjetividad a través del uso estético del lenguaje (Alonso, 2001, p. 51). En este tipo de producción, la redacción deja de ser una tarea escolar obligatoria para transformarse en una búsqueda de belleza y originalidad, donde la intención estética se convierte en el motor principal que legitima la voz del alumno dentro de la cultura escrita (Kaufman & Rodríguez, 1993, p. 23).

Es importante subrayar que la creatividad en la escritura no es un acto espontáneo o desordenado que carece de estructura; por el contrario, requiere de condiciones específicas para desarrollarse de manera efectiva. La invención literaria necesita de un tiempo de incubación y de la implementación de marcos de referencia o restricciones lúdicas. Estas reglas, lejos de limitar el pensamiento, funcionan como detonantes que activan la inspiración y obligan al autor a buscar soluciones narrativas novedosas (Timbal-Duclaux, 1993, p. 11). Así, la escritura creativa se consolida como un ejercicio intelectual de alto nivel que exige una planeación mental rigurosa y una selección léxica minuciosa, logrando que la

imaginación se active de forma dirigida y propositiva para alcanzar un impacto en el lector (Alonso, 2001, p. 55).

1.6 La escritura en el Plan de Estudios 2022

El enfoque pedagógico del Plan de Estudio 2022 introduce una transformación profunda en la manera de concebir los procesos de apropiación del lenguaje, distanciándose de los modelos tradicionales que priorizaban la memorización de reglas aisladas. Desde esta perspectiva, la producción de textos se entiende como una práctica social indispensable para la participación y el desarrollo del pensamiento crítico en comunidad. De este modo, los aspectos más significativos de la reforma son centrar la enseñanza del español en el aprendizaje efectivo de la lectura y la escritura, yendo más allá del estudio exclusivo de la gramática, para fortalecer las habilidades verbales, distinguir los distintos tipos de textos y promover la asimilación de las normas de uso de la lengua (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2024, p. 130). Así, la redacción se convierte en un medio dinámico para la expresión de la identidad del sujeto y no en un fin puramente técnico o repetitivo.

Bajo este marco curricular, la composición escrita se reconoce como un proceso gradual y sistemático que atraviesa toda la educación básica, el cual debe responder de forma directa a las necesidades y realidades del alumnado. Redactar no se limita al acto físico de llenar una hoja de papel, sino que constituye una toma consciente de decisiones comunicativas. Por esta razón, la enseñanza de la escritura en preescolar, primaria y secundaria implica seleccionar y generar ideas considerando las características de los destinatarios y las experiencias vitales de niñas, niños y adolescentes (SEP, 2024, p. 144). Este enfoque situado exige que el aula se transforme en un espacio de interacción donde la producción textual adquiera un significado real y cercano para los jóvenes.

Asimismo, la propuesta de la reforma resalta la importancia de acompañar al alumnado en la formalización y el perfeccionamiento de sus escritos sin descuidar el sentido original de su creatividad. Para que un texto logre su propósito y tenga un

impacto real en quien lo lee, se requiere un andamiaje didáctico continuo. Por ello, se busca enfatizar la redacción organizada, atendiendo aspectos esenciales como la estructura textual, la sintaxis y la ortografía, además de fomentar la revisión sistemática para identificar errores ortográficos, problemas de cohesión y fallas de coherencia (SEP, 2024, p. 144). De esta manera, la evaluación del texto escrito deja de ser una acción punitiva y se asume como un insumo pedagógico indispensable dentro del proceso de autorregulación del propio estudiante.

1.7 Delimitación del problema

La presente propuesta de mejora se inscribe en la disciplina de Lenguajes, tomando como eje rector el Programa Sintético de la Fase 6 (SEP, 2023), el cual articula los contenidos y procesos de desarrollo de aprendizaje para el nivel secundaria. Bajo este marco normativo, la intervención se sitúa específicamente en la Escuela Secundaria General “Jaime Torres Bodet”, ubicada en la ciudad de San Luis Potosí, y se dirige al grupo de tercer año, sección “D”. El alcance del proyecto se orienta al cumplimiento de los objetivos nacionales que buscan fomentar el reconocimiento de la diversidad lingüística y el fortalecimiento de la identidad comunitaria a través de la producción textual. En términos operativos, el trabajo se enfoca en transitar de un modelo de escritura reproductiva hacia uno de composición auténtica, utilizando secuencias didácticas basadas en técnicas de escritura creativa, tales como el microrrelato y el binomio fantástico.

La escritura en el aula suele percibirse erróneamente como un ejercicio de transcripción o un simple cumplimiento de requisitos académicos, lo que la despoja de su función comunicativa y epistémica fundamental. Durante la fase de diagnóstico y observación en el salón de clases, se identifica que el alumnado presenta deficiencias significativas en la producción de textos escritos. Los jóvenes muestran dificultades para la estructuración lógica del mensaje, carecen de cohesión entre sus ideas y enfrentan un marcado bloqueo al intentar plasmar una voz propia. Escribir exige planear, organizar y construir un mensaje desde cero (Cassany, 1995); sin embargo, los estudiantes tienden a redactar de forma

autómata, generando productos superficiales que no reflejan un compromiso intelectual con el contenido.

A esta barrera cognitiva se suma un desafío contemporáneo que agrava la desvinculación del adolescente con su propio texto: el uso recurrente y acrítico de herramientas de inteligencia artificial. Se observa que, ante la exigencia de redactar o frente al bloqueo ante la hoja en blanco, los alumnos optan por delegar el esfuerzo intelectual a plataformas automatizadas. Esta práctica da como resultado la entrega de textos estandarizados, carentes de intención estética y totalmente desconectados de la realidad cultural y del léxico potosino. Al externalizar la producción textual, el joven elude el proceso de estructuración del pensamiento que resulta indispensable para la apropiación del lenguaje (Vygotsky, 1934/1995). En consecuencia, la escritura se reduce a un producto artificial que enmascara las verdaderas carencias de redacción y anula la posibilidad de que el alumno se reconozca a sí mismo en su discurso.

Frente a este escenario, surge la necesidad de replantear la intervención pedagógica para devolverle el sentido a la producción escrita en el marco de la Nueva Escuela Mexicana. Se postula entonces a la escritura creativa como la herramienta idónea para revertir la apatía, romper la dependencia tecnológica y potenciar el desarrollo de habilidades lingüísticas. Al introducir técnicas que imponen restricciones lúdicas (como el límite de palabras o la integración obligatoria de regionalismos), se ofrece un andamiaje que libera la inspiración sin asfixiarla (Timbal-Duclaux, 1993). La escritura creativa permite que el estudiante experimente con la intencionalidad estética de la lengua (Kaufman & Rodríguez, 1993), forzándolo a tomar decisiones conscientes sobre su vocabulario y estructura, logrando así que la redacción recupere su valor como un acto de afirmación personal e identidad cultural.

1.8 Objetivos del informe de prácticas

1.8.1 Objetivo general

- Demostrar que la escritura creativa como herramienta pedagógica favorece la producción de textos escritos en educación secundaria.

1.8.2 Objetivos específicos

- Revisar y seleccionar técnicas de escritura creativa como escritura libre, microficción, escritura guiada, juegos de rol y ejercicios de reescritura pertinentes para el nivel y los contenidos de secundaria.
- Diseñar actividades basadas en escritura creativa que se vinculen con la enseñanza del Español en 3º de secundaria.
- Evaluar el impacto de la escritura creativa en la fluidez, originalidad y calidad de los textos producidos por los estudiantes de secundaria.
- Valorar fortalezas y áreas de oportunidad en la intervención docente para reflexionar y atender una mejora en la mediación en clase.

2. PLAN DE ACCIÓN

2.1 Concepto de plan de acción

En el proceso de organización y gestión de proyectos educativos, resulta fundamental contar con herramientas que estructuren el trabajo docente, reconociendo la necesidad de una guía que funcione como un instrumento operativo, permitiendo transitar de la simple intención a la práctica concreta; se comprende que la planificación no constituye un mero listado de deseos, sino una estrategia ordenada y sistemática diseñada para alcanzar resultados.

Bajo esta lógica, es necesario identificar el recurso específico que permite materializar dicha estrategia, es aquí donde cobra relevancia el concepto de plan de acción, el cual actúa como el mecanismo articulador entre las ideas abstractas y la realidad escolar, este instrumento no solo organiza el tiempo y los esfuerzos, sino que define con precisión la ruta a seguir, tal como se detalla en su conceptualización técnica.

Para definirlo con mayor precisión Lozano y Mercado lo describen como un instrumento que prioriza las iniciativas esenciales para alcanzar determinados objetivos y metas; además, funciona como una guía que ofrece un marco estructurado para la ejecución de un proyecto y establece la ruta mediante la cual se organizarán, orientarán e implementarán las tareas necesarias para su consecución (como se citó en Santana Ortega et al., 2022, p. 39), esta conceptualización enfatiza que el plan de acción no constituye un documento estático, sino una hipótesis de trabajo susceptible de ser puesta a prueba, retroalimentada y ajustada conforme se desarrolla la intervención en contextos reales.

2.2 Metodología

La metodología a utilizar se organiza como un proceso cíclico de planificación, acción, observación y reflexión, donde cada intervención en el aula genera información que orienta ajustes inmediatos a la práctica así como la implementación de actividades, esto comprende a la investigación-acción; la cual

determina un seguimiento de los resultados y la reflexión continua, permitiendo valorar la pertinencia de las estrategias y modificarlas según las necesidades del grupo; de este modo, la metodología se convierte en un medio para mejorar la práctica desde la experiencia misma, favoreciendo decisiones pedagógicas.

Para comprender mejor, entendamos la investigación-acción como el estudio de una situación social para tratar de mejorar la calidad de la acción en la misma; su objetivo consiste en proporcionar elementos que sirvan para facilitar el juicio práctico en situaciones concretas y la validez de las teorías e hipótesis que genera no depende tanto de pruebas “científicas” de verdad, sino de su utilidad para ayudar a las personas a actuar de modo más inteligente y acertado; en la investigación-acción, las “teorías” no se validan de forma independiente para aplicarlas luego a la práctica, sino a través de la práctica (Elliott, 2005, p. 88), por lo tanto, el plan de acción se inserta en una espiral de ciclos continuos de planificación, acción, observación y reflexión, donde cada paso implementado genera nuevos datos que informan y corrigen la ruta original, asegurando que la práctica evolucione de manera inteligente y pertinente al contexto escolar.

Con la intención de materializar la mejora en la producción de textos, el presente plan de acción no se limitó a una aplicación lineal de actividades, sino que se estructuró siguiendo las fases de la espiral autorreflexiva detalladas por John Elliott (1993). Este enfoque metodológico permitió que la enseñanza del español se convirtiera en un proceso continuo de investigación, articulando la teoría y la práctica a través de cuatro etapas fundamentales:

Planificación: Todo ciclo de investigación-acción parte de identificar una "idea general"; en este caso, la problemática central fue la dificultad del alumnado para organizar ideas lógicas y su dependencia tecnológica al redactar. A partir de este reconocimiento, se estructuró un plan general centrado en técnicas de escritura creativa, de modo que, la planeación consistió en diseñar secuencias didácticas basadas en restricciones lúdicas que aprovecharan el contexto de los adolescentes y manejando los contenidos interdisciplinario del plan sintético de la fase 6, siendo

estos “la diversidad de lenguas y su uso en la comunicación familiar, escolar y comunitaria; la diversidad étnica, cultural y lingüística de México a favor de una sociedad intercultural” (Ver anexo B).

Acción: Esta fase consistió en llevar el plan general a la práctica. Durante la intervención en el aula, las estrategias diseñadas dejaron de ser teoría para convertirse en mediaciones reales, de manera que, se implementó la planificación ya en acción, buscando que la escritura trascendiera del mero cumplimiento escolar y se transformara en una vía de expresión auténtica. La intervención exigió flexibilidad docente para introducir las actividades lúdicas, guiar la lluvia de ideas y establecer las consignas operativas que detonarían la producción textual en los estudiantes.

Observación: De manera simultánea a la enseñanza, fue indispensable supervisar tanto el proceso de implementación como los efectos que las acciones producían en los estudiantes. La observación no se limitó a una mirada pasiva, sino que el aula se convirtió en un espacio de recolección de productos con los cuales se utilizaron técnicas e instrumentos concretos, como el registro de los diálogos e interacciones verbales, el análisis de los borradores y cuentos escritos por el grupo, así como la aplicación de rúbricas y listas de cotejo, permitiendo captar la realidad del proceso escrito en el momento exacto en que ocurría.

Reflexión: La espiral culmina e inicia nuevamente con la evaluación y revisión reflexiva de lo implementado. Al término de cada sesión, se realizó un escrutinio sobre los resultados obtenidos y sobre las fallas operativas de la propia mediación docente (como la ambigüedad en ciertas instrucciones o las intervenciones externas que limitaban la autonomía del alumno). Esta fase de reflexión permitió comprender los fallos, generar nuevas hipótesis explicativas y corregir el plan de acción original, asegurando que la práctica pedagógica evolucionara de manera inteligente para los siguientes ciclos de intervención.

Esta perspectiva metodológica postula que la mejora de la práctica no se logra mediante la aplicación pasiva de teorías externas, sino a través de un proceso

dinámico de reflexión y cambio; bajo este enfoque la validez de las estrategias propuestas en el plan de acción se determina en el mismo proceso de su ejecución y no en una etapa previa de validación teórica, la acción se convierte, por sí misma, en el campo de prueba de las ideas que la sustentan.

2.3 Problematicación

La enseñanza de la escritura en la educación básica presenta actualmente un panorama preocupante, particularmente en el nivel secundaria; diversas investigaciones evidencian que, a pesar de que los planes y programas de estudio contemplan el desarrollo progresivo de habilidades escritoras, el alumnado no logra dominar aspectos fundamentales de la producción escrita, como la coherencia, la sintaxis y la ortografía, al respecto, Guevara Benítez y Romero Mata (2023) señalan que los resultados de evaluaciones nacionales e internacionales muestran que los estudiantes de secundaria en México no alcanzan un dominio adecuado de los elementos básicos de la escritura, lo que evidencia una brecha entre el currículum formal y las prácticas reales que se desarrollan en el aula.

En el contexto específico del grupo de tercer año de secundaria donde se implementó el presente Plan de Acción, se observa un bajo desempeño en la producción de textos escritos, manifestado en dificultades para organizar ideas y expresar opiniones propias de sus escritos, esta situación coincide con lo mencionado por Alonso (2001), quien sostiene que la escritura escolar suele reducirse a la reproducción de contenidos, limitando la posibilidad de que el alumnado experimente la escritura como un proceso de exploración, reflexión y construcción de sentido.

Estudios recientes confirman que la escritura creativa contribuye al desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de secundaria, al promover la argumentación, la toma de postura y la valoración de distintas perspectivas (Zúñiga Paredes et al., 2024) estas aportaciones refuerzan la necesidad de replantear las prácticas de enseñanza de la escritura, orientándolas hacia procesos que privilegien la participación del alumnado y la construcción de aprendizajes con sentido.

Para detonar el proceso creativo en el aula y estructurar las fases de acción, la propuesta de intervención retomó los principios pedagógicos de Gianni Rodari (1999), quien concibe la invención literaria como un acto lúdico, sistemático y liberador. Las técnicas propuestas por el autor, tales como el binomio fantástico y la hipótesis sugerida (¿Qué pasaría si...?), no se aplicaron de manera rígida, sino que fueron adaptadas estratégicamente a las necesidades, los intereses y el contexto sociocultural de los estudiantes de tercer grado. Al modificar estas estructuras y fusionarlas con el léxico cotidiano, los regionalismos y las vivencias de los adolescentes, se logró que la imaginación se activara de forma natural.

Desde esta perspectiva, el presente Plan de Acción se centra en la escritura creativa como eje de intervención, con el propósito de que las y los estudiantes reconozcan su capacidad para producir textos propios sin depender de la inteligencia artificial; esta propuesta se vincula directamente con el ejercicio del dominio docente relacionado con la intervención educativa, mediante el diseño, aplicación y evaluación de estrategias didácticas que colocan al alumnado en el centro del proceso educativo como protagonista de su aprendizaje, en congruencia con el perfil de egreso de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español.

2.4 Propósitos del plan de acción

2.4.1 Propósito general

- Implementar técnicas de escritura creativa como herramienta pedagógica para mejorar la producción escrita en la clase de Español.

2.4.2 Propósitos específicos

- Desarrollar actividades didácticas que combinen, práctica guiada y producción independiente, para favorecer la producción escrita de los adolescentes.
- Fomentar la motivación y la autonomía escritora del alumnado para que produzcan textos originales y coherentes.
- Evaluar los avances en la producción textual mediante indicadores como estructura, intención y manejo del lenguaje.

2.5 Cronograma De Actividades

No.	Fecha	Actividad	Propósito	Descripción	Materiales y recursos	Instrumentos de evaluación
1	10/03/26	Viaje en torno a mi casa	Que los estudiantes redacten un cuento, mediante la personificación de un objeto cotidiano para promover la escritura creativa y favorecer la producción de textos escritos.	Observar su entorno cercano y seleccionar detalles significativos, los alumnos vinculan objetos y espacios cotidianos con sus propias emociones y experiencias personales. A partir de este ejercicio, redactan un relato.	Hojas, lápiz.	Rúbrica (caracterización de la trama narrativa y rasgos textuales)
2	11/03/26 24/04/26	El binomio fantástico	Que los estudiantes redacten un relato, por medio del uso de dos términos que sirvan como puentes en la construcción de tramas lógicas para promover la escritura creativa y favorecer la producción de textos escritos.	A partir de la selección de dos elementos distantes, los alumnos asocian componentes insólitos para vincularlos mediante una historia.	Hojas, lápiz.	Rúbrica (caracterización de la trama narrativa y rasgos textuales)
3	12/03/26 22/04/26	¿Qué pasaría si...?	Que los estudiantes construyan una conversación, utilizando un caso hipotético	Partiendo de una situación o personaje inicial, los alumnos plantean hipótesis	Hojas, lápiz	Rúbrica (trama conversacional y marcas dialogales)

			de discusión en pares que sirva como recurso formando argumentos para promover la escritura creativa y favorecer la producción de textos escritos.	absurdas para cuestionar la cotidianeidad y redactan una conversación basada en la situación.		
4	17/03/26	Viejos juegos	Que los estudiantes formulen oraciones, mediante la reorganización de palabras que encuentren en material impreso para promover la escritura creativa y favorecer la producción de textos escritos	Mediante el recorte de titulares o respuestas en cadena, los alumnos recombina n elementos textuales para generar una nueva oración.	Periódicos, revistas, hojas, tijeras y pegamento.	Lista de cotejo (trama informativa / expositiva y la caracterización léxica)

5	18/03/26	El canto en el estanque	Que los estudiantes reformulen términos, por medio de sinónimos, intercambios textuales, rimas y realizando un acróstico, con el fin de crear una historia utilizando las palabras generadas en el proceso, para promover la escritura creativa y favorecer la producción de textos escritos.	A partir de la elección de una palabra detonadora, los alumnos generan asociaciones de ideas, imágenes y recuerdos para organizarlos en una secuencia narrativa. Tras seleccionar los elementos que aportan mayor coherencia, redactan un texto donde la palabra inicial cobra un sentido propio dentro del relato.	Hojas, lápiz.	Rúbrica (caracterización de la trama narrativa y rasgos textuales)
---	----------	-------------------------	---	---	---------------	--

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

3.1 Intervención docente

En este apartado se presentan las técnicas de escritura creativa que se aplicaron durante la intervención docente, viaje en torno a mi casa, el binomio fantástico, ¿qué pasaría si...?, viejos juegos y el canto en el estanque; las cuales enriquecen el proceso de escritura de los alumnos, al favorecer las producciones textuales, al crear un interés en los alumnos para que escriban. Al seleccionar estas actividades se pensó en un desarrollo integral, inclusivo y diverso, que valore la creatividad y la riqueza cultural de los alumnos.

3.1.1 Viaje en torno a mi casa

La primera actividad se llevó a cabo el 10 de marzo de 2026 con los integrantes de tercer año, grupo D, contando con la presencia de 31 de los 34 alumnos. Durante los 18 minutos que duró la actividad, se abordó el contenido curricular centrado en la diversidad de lenguas y su uso en la comunicación familiar, escolar y comunitaria, integrando al Proceso de Desarrollo de Aprendizaje (PDA) correspondiente a la Fase 6 de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), la actividad buscó que el alumnado analizara y reconociera algunas variantes lingüísticas de la lengua española para lograr valorarla como una muestra fundamental de riqueza cultural. Por tal motivo, en esta ocasión la sesión se enfocó en la presentación y exploración del concepto de idiolecto, el cual se explicó mediante ejemplos incorporados en una tabla impresa (Ver anexo C), permitiendo que los jóvenes descubrieran de manera práctica que cada persona posee una forma única de expresarse que moldea y constituye su propia identidad.

Con el fin de que la creación literaria partiera del entorno inmediato del alumnado, se diseñó un ejercicio de composición escrita centrado en la personificación de lo cotidiano, considerando esto, se pidió redactar un cuento en primera persona desde la perspectiva de un objeto de uso diario que manifestara una emoción específica, con ello, se buscó que la escritura trascendiera de la simple

descripción y se convirtiera en una construcción narrativa vinculada con su experiencia cercana, en consecuencia, se implementó una dinámica en la que la subjetividad orientó la producción textual y evitó que formara parte de un requisito escolar; en su lugar, ofreció a los estudiantes la posibilidad de experimentar con la intencionalidad estética de su propia lengua (Kaufman & Rodríguez, 1993, p. 23), así, el idiolecto y la personificación de lo cotidiano funcionaron como recursos para construir cuentos más auténticos y para validar su manera particular de ver y nombrar el mundo dentro del aula.

Secuencia 1: Instrucciones Iniciales.

DF: A ver, en la hoja vamos a... les voy a dar una serie de indicaciones para la actividad del día de hoy.

Ao1: ¿La tenemos qué escribir?

DF: Sí, la tienen que escribir. Número uno: Elige un objeto que uses todos los días o que sea importante para ti.

Aa1: ¿Solo uno?

DF: Solo uno. Puede ser un teléfono, la cama, audífonos...

Aa1: ¿un anillo?

DF: Un anillo, ropa, uniforme.

DF: Número dos: Ponle un adjetivo que exprese una emoción. ¿Qué es un adjetivo, chicos? (nadie contesta) Es lo que describe algo. Un adjetivo que exprese una emoción, ¿cuál podría ser?

Aos: Divertido, feliz, triste, aburrido...

Aa2: ¿El apego?

DF: El apego es un sentimiento... un adjetivo de emoción. Amor sí, alegría sí, felicidad también.

Al observar la secuencia de instrucciones, se empieza a mencionar como iniciara la actividad, dando pauta para redactar las instrucciones del trabajo a realizar, pero entonces, surgió la duda de un estudiante sobre si debían copiar las indicaciones, ante lo cual la respuesta afirmativa del docente estableció la dinámica sobre cómo se realizaría el trabajo físico, posteriormente, se solicitó seleccionar un

objeto de uso diario; esta indicación generó inquietud en el grupo y llevó a los participantes a preguntar por opciones específicas, pero en lugar de otorgar un momento para que los jóvenes exploraran su entorno, el docente intervino nombrando elementos concretos como un teléfono, la cama o el uniforme, lo cual muestra cómo se proporcionaron las respuestas de forma inmediata. Esta inmediatez al resolver dudas limitó la autonomía del alumno al reducir su búsqueda de material creativo por sí mismo a uno predefinido.

La dinámica se centró en el uso de conceptos gramaticales y el docente solicitó a la clase proponer un adjetivo que expresara una emoción, lanzando una pregunta abierta sobre la definición de este término. No obstante, ante el silencio de los alumnos, el docente decidió responder a la propia interrogante señalando que un adjetivo es aquello que describe algo.

Con lo anterior, se identificaron dos fallos en la intervención docente, en primer lugar, una confusión evidente en la forma de plantear la consigna, debido a que, en la enseñanza del español, la naturaleza semántica del adjetivo es expresar una cualidad, una característica o un estado temporal de las cosas, mientras que las emociones en sí mismas suelen ser nombres o sustantivos abstractos, por lo tanto, pedir un adjetivo como sinónimo de emoción resultó inexacto y complicó la comprensión de la tarea para los jóvenes.

En segundo lugar, no se brindó el tiempo de espera necesario para que los alumnos procesaran la pregunta e intentaran formular una respuesta, comprometiendo el aprendizaje, así como lo plantearon Kaufman y Rodríguez (1993, pp. 13-14), “desde una enseñanza sólida de la lengua, la reflexión sobre los aspectos gramaticales requiere que el estudiante participe de forma activa”; al responder por ellos con la intención de avanzar rápido en la clase, se cortó el espacio de intercambio; para comprender mejor lo anterior, recordemos que el lenguaje oral y socializado actúa como el puente principal para el desarrollo del pensamiento (Vygotsky, 1934/1995, pp. 41-42), en consecuencia, no dar pie a la

participación oral anuló la oportunidad de que los jóvenes estructuraran sus propias ideas antes de comenzar a escribir.

Durante el último diálogo, la dinámica tomó un rumbo distinto, de ahí que, cuando se solicitaron ejemplos de adjetivos emocionales, los alumnos respondieron proponiendo palabras como “divertido, feliz, triste, aburrido”, a continuación, intervino un estudiante que preguntó si “el apego” entra en esa categoría, la reacción frente a esta aportación dejó ver una imprecisión conceptual, puesto que terminó validando términos como “amor”, “alegría” y “felicidad” como si fueran adjetivos de emoción en el uso de la lengua; sin embargo, esas palabras funcionan como sustantivos abstractos.

Secuencia 2: Personificación

DF: Número tres: Escribe una historia en la que ese objeto cobre vida y hable o actúe como tú lo harías.

DF: ¿Ustedes vieron la película de Intensamente? ¿Han visto la película de Cars? En Intensamente, ¿cómo vemos a las emociones? (nadie contesta) Como la personificación, ¿no?

Aos: ¿Qué tan extenso tiene que ser?

DF: Va a ser cuanto ustedes quieran. Puede ser tan corto o tan largo como gusten, pero tiene que ser una historia. En un renglón no creo que cuenten una historia. Tiene que ser una historia bien desarrollada.

Ao1: Puedo hacer un microcuento.

DF: Si, pero entonces te pediría más de uno.

Ao1: No se crea, mejor uno normal.

Analizando la secuencia de personificación, surgió un intercambio muy revelador respecto a las reglas para escribir el texto, de manera que, cuando el grupo preguntó qué tan larga debía de ser la historia, el educador respondió primero que la extensión era libre, pero casi de inmediato estableció condiciones al mencionar que un renglón no era suficiente y que debía ser una narración “bien desarrollada”, a causa de esto, la situación cambió de sentido porque un alumno propuso hacer un microcuento, una idea creativa y totalmente válida, pero recibió

como respuesta que, de elegir ese formato corto, tendría que escribir más de un texto, transformando esa variedad en cantidad de la que debía formar la producción textual.

En la enseñanza de la escritura, la claridad y la coherencia de las ideas mantienen una importancia superior frente a la cantidad de palabras entregadas, pues de acuerdo con Cassany (1995, pp. 97-98), el éxito comunicativo reside en la estructuración lógica del mensaje y no en su extensión; no obstante, al percibir que su idea inicial le exigiría un esfuerzo mayor para alcanzar ese estándar de calidad teórica, el estudiante decidió abandonar su propuesta original y respondió al docente que realizaría un cuento “normal” para evitar el trabajo extra.

Esta acción, es una clara evidencia de que las respuestas que se dan al grupo pueden frenar el interés de los jóvenes por explorar diferentes formas narrativas. Redactar un texto breve no significó que hubo menos aprendizaje; por el contrario, fue un ejercicio que exigió un alto nivel de planeación mental y una selección muy cuidadosa del vocabulario (Cassany, 1995, pp. 31–32). A partir de lo observado en este diálogo, se debe procurar que los ejemplos utilizados en clase coincidieran exactamente con el tema central, permitiendo que los alumnos desarrollaran su creatividad sin desanimarse.

Secuencia 3: Dudas producidas

Aa1: ¿Cómo invento la historia?

DF: Fíjate. Este es tu personaje, esta es su personalidad, entonces tienes que crear una historia donde...

Aa2: ¿Crear una historia donde el objeto tenga esta personalidad?

DF: Así es, puedes tomar algo cotidiano, por ejemplo, ¿qué objeto es?

Aa2: Una almohada.

DF: Tan fácil puede ser, antes de irte a dormir, ¿qué crees que piense tu almohada? La vas a aplastar, digo, ¿o no?

Aa2: ¡Ay! Va a pensar que soy una mugre mocosa.

Aa1: Si escogí mis audífonos, ¿qué puedo hacer con ellos?

DF: ¿Qué hace usted con los audífonos día con día? Música, audio, llamadas... piense qué puede hacer ese objeto en alguna situación en una historia donde su personalidad sea la emoción que está ahí.

Aa1: ¿Le pregunto a ChatGPT?

DF: No, nada de IA. Esto lo tienen que hacer ustedes.

Durante esta secuencia, surgieron dudas acerca de las dificultades para comenzar el relato de los estudiantes. Ante la pregunta explícita de cómo inventar la historia, el docente intervino formulando interrogantes generales sobre el uso diario de los objetos elegidos para ayudarles a imaginar situaciones concretas, de tal modo que, la mediación al generar estas preguntas directas facilitó la organización de las ideas antes de escribir.

El caso específico de la almohada resultó revelador: al plantear la situación cotidiana de aplastarla antes de dormir, la estudiante Aa2 respondió de forma natural y con humor, demostrando la comprensión del ejemplo para construir su propia historia; en este sentido, Cassany (1995, pp. 53–57) describe cómo la conversación sobre situaciones comunes permite romper el bloqueo inicial frente a la hoja en blanco y facilitar el arranque de la redacción.

Cuando otra alumna Aa1 expuso dudas sobre cómo integrar unos audífonos en la tarea, el docente vinculó el objeto con acciones comunes (escuchar música, contestar llamadas) para situar al personaje. Justo entonces el alumno propuso buscar la respuesta en una herramienta de inteligencia artificial, obteniendo una respuesta negativa, considerando a Cassany (1995, pp. 31–32), quien afirma que redactar exige planear, organizar y construir el propio mensaje desde cero, por lo que la restricción buscó preservar el trabajo autónomo en el salón.

A partir del análisis de estas interacciones, se hizo evidente que relacionar los ejercicios escolares con vivencias personales ayudó a involucrar a los jóvenes en su propio proceso de composición textual; sin embargo, la intención de recurrir a tecnología automatizada reveló inseguridad al plasmar ideas propias,

demostrando la necesidad de que el lenguaje escrito adquiriera un sentido real y personal para su vida (Vygotsky, 1934/1995, pp. 13–14).

3.1.2 Binomio Fantástico

La actividad se realizó el 11 de marzo de 2026 con los integrantes de tercer año, grupo D, contando con la presencia de 30 de los 34 alumnos. Durante los 22 minutos que duró la sesión, se trabajó con el contenido curricular sobre la diversidad de lenguas y sus formas de uso en los ámbitos familiar y comunitario, integrando el Proceso de Desarrollo de Aprendizaje (PDA) correspondiente a la Fase 6, la intervención buscó que el grupo identificara y valorara las variantes lingüísticas del español como una muestra de riqueza cultural. Por tal motivo, la producción se concentró en explorar cómo las palabras cambian según las variantes sociales, permitiendo que los jóvenes descubrieran que el habla no es estática, sino una expresión viva de la identidad de cada comunidad.

Partiendo de la idea de que el lenguaje y el pensamiento son procesos sociales en los que las palabras adquieren un significado real al transitar del entorno colectivo a la mente de cada persona (Vygotsky, 1934/1995, pp. 11-13), se asume que, al conocer estos cambios culturales del lenguaje, el alumno reconoce su propia voz dentro de un marco cultural más extenso, en ese sentido, se implementó un ejercicio de redacción literaria orientado a explorar la subjetividad para que la escritura no se limitara al cumplimiento de un requisito, sino que funcionara como una oportunidad para que los jóvenes experimentaran con la intención estética de la lengua (Kaufman & Rodríguez, 1993, p. 23); de esta manera, el uso de una tabla con distintas variantes sociales sirvió como base para que los participantes construyeran sus propios relatos.

Secuencia 1: Instrucciones

DF: Número uno: Elige dos palabras de la tabla de variantes por país... de categorías diferentes.

Aa: ¿Las tenemos que copiar en la libreta?

DF: Sí, en la libreta. Por ejemplo, no podemos elegir "foco" y "bombilla" porque son de la misma categoría. Podemos elegir "pieza" y "foco", algo que sea distinto.

Ao: Profe, ¿pueden ser del mismo país?

DF: Del mismo país sí, pero no de la misma categoría. No puede ser "cambio" y "vuelto".

Al observar la secuencia, se identifica que al mencionar las instrucciones iniciales, el docente, estableció una consigna específica: elegir dos palabras de la tabla que pertenecieran a categorías semánticas distintas (Ver anexo D), esta propuesta exigió que los alumnos exploraran la variedad del vocabulario disponible en el material de apoyo; en la didáctica de la escritura creativa, establecer reglas claras ayuda a que la imaginación se active de manera más dirigida (Alonso, 2001, p. 55) por tal motivo, ante la pregunta de una alumna sobre si debían copiar los términos en la libreta, el profesor confirmó que el registro escrito era necesario; aunque pareciera una instrucción de rutina, constituyó el inicio real del proceso de composición literaria en el aula, a su vez, mencionar que escribir no consiste únicamente en pasar información al papel, sino que es un ejercicio que requiere que el autor tome las primeras decisiones sobre su texto y organice su mente para lo que vendría después (Cassany, 1995, p. 32); de este modo, el hecho de anotar las palabras elegidas funcionó como un anclaje que permitió al adolescente apropiarse del lenguaje ajeno, convirtiendo las variantes sociales en herramientas propias para su creación personal.

El diálogo mostró un esfuerzo por explicar la diferencia entre categorías y sinónimos mediante ejemplos claros como "foco" y "bombilla", el docente aclaró que no se podía usar ambos porque cumplen con la misma función, lo que obligó al estudiante a realizar un ejercicio de clasificación y lógica mental, entonces, esta distinción fue fundamental, ya que el aprendizaje de conceptos en esta etapa dependió de la capacidad del joven para abstraer y agrupar la realidad de forma coherente (Vygotsky, 1934/1995, p. 42), ahora se puede decir que al prohibir la repetición de categorías, se aseguró que el material para el cuento fuera variado, lo

cual fue parte de una técnica recomendada para liberar la inspiración y evitar que el relato se volviera monótono o repetitivo (Timbal-Duclaux, 1993, p. 11).

Por otra parte, la aclaración sobre si los términos podían pertenecer al mismo país permitió observar que el interés en la producción del texto se centró en la diversidad de significados más que en la ubicación geográfica, el profesor permitió que las palabras compartieran origen siempre y cuando mantuvieran su diferencia de uso, como se ilustró en el caso de "cambio" y "vuelto", de ahí que, este tipo de distinciones ayudó a que la idea sobre el lenguaje fuera sistemática, permitiendo que el alumno valorara la riqueza de su propia lengua en situaciones de comunicación que resultan reales (Kaufman & Rodríguez, 1993, p. 14). En consecuencia, la intervención guio a los alumnos a reconocer que el español tendría múltiples formas de nombrar la realidad, preparándolos para usar esa variedad con una intención estética en su propio relato.

Retomando las dudas en la secuencia que surgieron de los alumnos, se logró identificar que el uso de ejemplos negativos, como explicar lo que "no se podría hacer", funcionó como un espacio de claridad para el grupo durante la fase de preparación, y de momento, definir claramente los posibles errores antes de que ocurrieran, redujo la incertidumbre que no permitiría a los estudiantes en que se enfocaran plenamente en la parte creativa de la tarea, dado que la escritura creativa en el salón de clases debía entenderse como un espacio donde se experimenta con las palabras para construir significados que sean importantes para el autor (Alonso, 2001, p. 66). Así, la secuencia demostró que preparar el vocabulario y las reglas de selección fue un paso indispensable para que los jóvenes tuvieran ideas para producir textos originales sin sentirse perdidos durante el proceso.

Secuencia 2: Ideas para la construcción del relato

Continúan las instrucciones de la actividad.

DF: Número dos: Redacta un relato dándole sentido a su presencia en el mismo.

Por ejemplo, si tenemos un pájaro y un carpintero, ¿qué tenemos?

Aos: ¡Un pájaro carpintero!

DF: Exacto. Pero si a un niño que no conoce un "pez globo" le ponemos la imagen de un pez y un globo, ¿cómo se lo imaginaría?

Aa: Pues como un pez flotando o un globo con escamas.

DF: Podría ser. El punto es que ustedes construyan ese relato a través de la unión de esas dos palabras. Pueden decir que tuvo una aparición, que alguien lo construyó o que alguien usó magia para combinarlos.

En el desarrollo de la segunda secuencia, se identifica la continuidad que vinculó directamente los términos seleccionados en la instrucción previa con la creación de un relato con sentido, de manera que esta fase buscó la forma en que el alumno realizara una propuesta donde la combinación léxica permitiera explorar nuevas realidades, promoviendo el reconocimiento de la diversidad lingüística desde un enfoque productivo y no meramente receptivo; al respecto subrayar que el texto de escritura creativa debe constituirse como un espacio donde el sujeto experimente libremente con la lengua para construir significados que resulten importantes para su propia realidad (Alonso, 2001, p. 51), sin embargo, surgió una ambigüedad inicial al solicitar que se le dé "sentido a su presencia en el mismo", puesto que esta instrucción resultó vaga y no aclaró si se refería al contexto del relato o a la estructura del párrafo, lo que podría generar cierta incertidumbre en los jóvenes sobre el propósito final de su redacción.

Durante el intercambio de ideas en la secuencia, se utilizó el ejemplo del "pájaro carpintero" para ilustrar la unión de conceptos, para demostrar la idea principal de la actividad que motivó la participación de parte del grupo. La validación rápida, sirvió para reforzar la confianza estudiantil, permitiendo que los alumnos se sintieran seguros al proponer sus ideas iniciales dentro de la dinámica de clase, no obstante, se percibió que los ejemplos proporcionados por el educador dominaron la interacción, dejando pocos turnos de conversación para que los estudiantes desarrollaran por cuenta propia sus asociaciones lingüísticas, en este sentido, la redacción no es solo un proceso individual, sino un intercambio social donde el lenguaje debe fluir de manera bidireccional para actuar realmente como el mediador del pensamiento complejo (Vygotsky, 1934/1995, p. 78); liderar la conversación de

forma tan marcada limitó la autonomía necesaria para que el alumno asumiera el control total del mensaje que deseó construir.

Continuando con la interacción, el planteamiento del "pez globo" propuso una apertura hipotética muy valiosa que simuló un aprendizaje intercultural al pedir que se imaginara el objeto desde la perspectiva de alguien que desconociera la existencia de ese sustantivo colectivo y por lo tanto del animal al que refería ese nombre; los estudiantes respondieron proponiendo soluciones visuales como un "pez flotando" o un "globo con escamas", demostrando una gran libertad creativa y capacidad para modificar variables dentro de un modelo. A pesar de este acierto, se identificó una dependencia visual excesiva en la mediación, pues el diálogo asumió que las imágenes mentales estaban disponibles sin llegar a verbalizar o describir detalladamente el contenido de la tabla de variantes, para que el proceso de composición sea efectivo, el autor debe ser capaz de transformar estas imágenes en un lenguaje escrito claro y legible, priorizando siempre la organización de las ideas sobre la simple ocurrencia visual (Cassany, 1995, p. 32).

Para orientar la redacción del relato, el educador proporcionó opciones explícitas como la aparición, la construcción física o el uso de la magia, funcionando estos elementos como apoyos o andamiajes para la invención literaria, entendiendo que esta flexibilidad permitió a los alumnos explorar múltiples interpretaciones sin sentirse obligados a seguir una única ruta narrativa, aceptando las respuestas con un "podría ser" que relajó las tensiones de inseguridad o dudas del texto; de igual modo, mencionar que la escritura creativa se beneficia de estas sugerencias que actúan como disparadores para liberar la inspiración y evitar el temido bloqueo ante la página en blanco (Timbal-Duclaux, 1993, p. 11), de modo que el reto aquí radicó en el no especificar límites de longitud o un tiempo determinado para la ejecución, la libertad otorgada pudo transformarse en una falta de dirección que entorpeciera el cierre de la idea narrativa en el papel.

Por otra parte, se observó una transición abrupta entre los ejemplos presentados, saltando del primer caso al segundo sin otorgar una pausa reflexiva que permitiera a los adolescentes asimilar las reglas de construcción propuestas.

Aunque el docente exigió que el relato tuviera "sentido" para mantener la coherencia, la falta de una instrucción más detallada sobre cómo lograr esa unión lógica representó un obstáculo para la producción de textos de calidad; resulta fundamental recordar que la claridad y la organización interna del texto son indispensables para que el escrito cumpla con su verdadera función comunicativa y estética en el aula (Kaufman & Rodríguez, 1993, p. 23), determinando que al apresurar el paso de la explicación a la práctica, se corrió el riesgo de que los alumnos produjeran textos fragmentados donde la unión de las palabras variantes no lograra una verdadera integración literaria que fuera coherente para el lector.

Secuencia 3: Mediación individual y el uso de la primera persona.

Ao: Profe, ¿el relato debe ser como de alguien que lo cuenta?

DF: Es un relato, entonces debe estar escrito en primera persona. O sea que decimos: "yo vi", "busqué", "construí", "hice", "pensé"... ¿Alguna duda?

Aa: ¿Qué tan largo debe ser?

DF: Como ustedes decidan, pero que se entienda. ¡Y nada de Inteligencia Artificial! El punto es que lo hagan ustedes.

Ao: ¿Puedo poner "che" y también "pinche"?

DF: No, Othoniel, no puedes poner eso. Busca palabras de la tabla.

Al observar el acercamiento individual de la última secuencia, se identificó que el profesor estableció la obligatoriedad de redactar el texto en primera persona bajo el argumento de un relato, de tal modo que esta decisión técnica buscó fomentar una estructura narrativa donde el alumno asumiera una voz propia para expresar la historia del relato, algo semejante se reconoce en la escritura creativa que permite al sujeto proyectar su identidad y subjetividad a través de la lengua (Alonso, 2001, p. 51). Al restringir las posibilidades narrativas, pero no desde el inicio, se corrió el riesgo de frenar la experimentación y coherencia que debería

caracterizar a una producción escrita, impidiendo que el joven organizara su discurso.

Al mismo tiempo, el docente modeló la tarea proporcionando ejemplos de verbos en primera persona como "yo vi", "busqué", "construí" o "pensé" para ilustrar la consigna, esta mediación verbal fue un recurso útil para guiar a los alumnos en la estructuración de sus primeras oraciones, facilitando que el pensamiento oral se transforme gradualmente en un registro escrito coherente, muestra que interpreta Vygotsky (1934/1995, p. 78) como el papel del maestro mediador, es fundamental para que el estudiante logre realizar por sí solo tareas que inicialmente le resultan complejas, no obstante, mencionar únicamente una lista de verbos aislados sin ofrecer un relato modelo completo puede dejar al estudiante con una visión fragmentada de cómo se construye una narración, dificultando la comprensión del flujo narrativo que se busca alcanzar.

En relación con la extensión del escrito, el diálogo reveló una respuesta flexible pero subjetiva al mencionar que la extensión sería "como ustedes decidan, pero que se entienda"; si bien esta postura evitó la rigidez de exigir una cantidad exacta de páginas, dejó un vacío importante al no contar con una rúbrica o guía explícita que defina los criterios de calidad con el fin de valorar ese supuesto "se entienda", para ello recordar que en la enseñanza de la composición, la claridad y la legibilidad son elementos primordiales que deben evaluarse con parámetros claros para que el alumno comprenda qué se espera de su desempeño (Cassany, 1995, p. 97); al carecer de un espacio de referencia detallado, la evaluación del texto quedó sujeta a una interpretación personal que podría generar confusión durante el proceso de revisión, afectando la autonomía del autor al no saber si su producción cumplía con la necesidad de producir el texto.

Otro punto relevante en la interacción en la secuencia, fue la prohibición rotunda del uso de herramientas de inteligencia artificial, enfatizando que el objetivo central fue que el trabajo sería realizado manualmente por el alumnado, a lo que refiere que esta decisión pretendió priorizar la autenticidad y el esfuerzo cognitivo

que implica la invención literaria desde cero, reconociendo que la escritura es un proceso de descubrimiento de significados que no puede ser sustituido por procesos automatizados (Cassany, 1995, p. 32), a pesar de la validez de esta regla, se observó que se enunció de forma abrupta sin explicar los beneficios de practicar la creatividad de esta manera, debido a lo cual, integrar una breve explicación sobre por qué es importante crear por cuenta propia ayudaría a que los jóvenes valoraran más su propia capacidad de construcción textual y el desarrollo de sus habilidades imaginativas.

Reconociendo la existencia de una corrección personalizada en cuanto un alumno preguntó por el uso de modismos coloquiales como "che" o "pinche", ante lo cual el docente respondió negando la posibilidad de incluirlos, dando que esta acción intentó mantener el foco en las palabras contenidas en la tabla de variantes, asegurando que la actividad cumpla con su propósito lingüístico inicial de comparar registros sociales específicos, tal cual al mencionar que el texto de escritura debe ser un espacio para experimentar con la lengua, pero también requiere de un marco que asegure el uso de los materiales didácticos propuestos (Alonso, 2001, p. 66), no obstante, rechazar estos términos sin discutir su origen o por qué no forman parte de la tabla es una oportunidad perdida para profundizar en el estudio de los registros sociolingüísticos y la riqueza cultural de las variantes coloquiales.

3.1.3 ¿Qué pasaría si...?

La actividad se llevó a cabo el 12 de marzo de 2026 con los integrantes de tercer año, grupo D, contando con la presencia de 30 de los 34 alumnos. Durante los 25 minutos que duró la actividad, se dio continuidad al contenido curricular centrado en la diversidad de lenguas y sus formas de uso en los ámbitos familiar y comunitario, integrando el Proceso de Desarrollo de Aprendizaje (PDA) correspondiente a la Fase 6, la intervención buscó que el grupo identificara y valorara las variantes lingüísticas del español como una muestra fundamental de riqueza cultural, por tal motivo, en esta ocasión la producción textual se concentró en explorar los regionalismos y el habla coloquial propios de San Luis Potosí, permitiendo que los jóvenes descubrieran de manera práctica que el lenguaje no es

un sistema estático, sino una expresión viva que moldea y refleja la identidad de su entorno más cercano.

Con el fin de que la ficción se alimentara de la experiencia inmediata del grupo, este ejercicio de redacción literaria se diseñó a partir de la oralidad cotidiana de los estudiantes. Como punto de arranque, se estableció que la conversación escrita debía iniciar, de manera obligatoria, a partir de expresiones locales potosinas o de términos del léxico regional, dichas frases funcionarían como detonante de la interacción narrativa. Al colocar los regionalismos como insumo inicial, el debate sobre los superpoderes dejó de ser una conversación genérica y se convirtió en una construcción situada que acercó al aula las expresiones cotidianas de los adolescentes.

Secuencia 1: El planteamiento del caso.

DF: Había dos compas, bien normales, hasta que un día cada uno despertó con un superpoder distinto uno tiene superfuerza y el otro se puede hacer invisible. Pero aquí viene el detalle: aunque los dos están bien emocionados, solo uno puede ser el héroe principal, y el otro tiene que decidir si se convierte en su ayudante, su compa de misiones, o si mejor arma su propio camino.

Aos: Profe, ¿entonces hay que ver quién se queda como héroe y quién...? (se interrumpen entre ellos)

DF: Algo así, solo uno puede ser el héroe principal. El otro decide si es su ayudante o se va por su cuenta. Tienen que debatir por escrito quién merece el puesto.

Ao: ¿Podemos hablar como nosotros hablamos siempre?

DF: ¡Exacto! Tienen que usar las "frases potosinas" de la lista para que el diálogo suene auténtico, como si estuvieran platicando aquí afuera.

Al observar el planteamiento de la actividad, el docente planteó un escenario hipotético centrado en la adquisición de superpoderes por parte de "dos compas normales", al respecto, Alonso (2001, p. 51) señala que los enfoques productivos en las producciones escritas permiten alejarse de la enseñanza tradicional, y en este caso, el uso de elementos ficticios cercanos a los intereses de los adolescentes generó una motivación que facilitó el arranque de la actividad, por lo tanto, la

introducción narrativa de un conflicto entre superfuerza e invisibilidad funcionó como un recurso creativo que enganchó al grupo que intensificó las ideas para que la producción de textos fuera personal, con intención y constante.

Considerando la pregunta realizada por el estudiante que intentó enfatizar en la posibilidad de "hablar como nosotros hablamos siempre", contamos con Kaufman y Rodríguez (1993, p. 23) quienes expresan que la escritura en la escuela debe responder a una intencionalidad estética que permita la expresión genuina de la subjetividad de ahí que la interrogante reflejó la necesidad de los jóvenes por validar su propia identidad lingüística dentro del aula, ahora bien, al responder de forma entusiasta y afirmativa, el profesor permitió que el idiolecto de los estudiantes se convirtiera en la materia prima del diálogo, rompiendo la barrera entre el lenguaje académico formal al momento de escribir y la realidad comunicativa que los jóvenes viven fuera del centro educativo.

Surgió a partir de ello, una ambigüedad cuando el educador equiparó el "hablar como ellos" exclusivamente con el uso de una lista de frases potosinas, si bien esta instrucción buscó integrar el tema de los regionalismos, hay que mencionar que no quedó claro qué significa para el docente esa autenticidad más allá de insertar palabras aisladas, ya que al no profundizar en los matices del habla coloquial de San Luis Potosí, se corre el riesgo de que el ejercicio se limitara a un intercambio de términos sin explorar la estructura, el uso coloquial del contexto y el ritmo de la conversación real; en consecuencia, el análisis del intercambio de dudas, sugirió que para futuras referencias sería valioso dialogar sobre cómo el contexto social moldea la forma en que los adolescentes construyen sus mensajes.

En relación con la organización del trabajo, la decisión de que las parejas debatan por escrito quién merece el rol principal introdujo un dilema ético que promovió la argumentación entre pares, acorde con Vygotsky (1934/1995, p. 78) quien explica que el intercambio social es el mediador fundamental para que el pensamiento se transforme en lenguaje estructurado, y en esta actividad, la negociación sobre el mérito de cada poder obligó a los alumnos a organizar sus

ideas antes de plasmarlas, sin embargo, se observó una interrupción entre los estudiantes durante la explicación que no fue gestionada por el profesor, lo cual podría generar un desequilibrio en la colaboración si una de las voces domina el proceso de escritura sobre la otra.

Atendiendo a la propuesta de mantener una regla la cual estableció que "solo uno puede ser el héroe principal" impuso un límite que podría frenar soluciones creativas alternativas, como el trabajo en equipo equitativo donde las restricciones son útiles para liberar la inspiración (Timbal-Duclaux 1993, p. 11), pero en este segmento, la prohibición de un dúo dinámico o alternativas que postulen los alumnos, cerrando caminos narrativos que podrían haber sido explorados con interés, dado que exigir que decidan quién "merece" el puesto sin ofrecer criterios claros de evaluación, la actividad se trasladó a un plano meramente subjetivo donde el debate podría perder profundidad si no se ofrecieran pautas lógicas sobre la utilidad o responsabilidad de los poderes.

En cuanto a la mediación, se asumió que los jóvenes tenían acceso inmediato a la lista de regionalismos abordada previamente, refiriendo solo las palabras mostradas, topándose con algo que limitó o entorpeció la redacción; al respecto a Cassany (1995, p. 32) destaca que la expresión escrita o la producción de textos es un proceso complejo donde el autor debe tomar decisiones constantes sobre el vocabulario, y tener un lapso corto o explicación vaga de términos no conocidos, solo generó una carga cognitiva al estudiante para tratar de usarla sin coherencia pues pretendió entenderla para no fallar en la actividad; a causa de tener que inventar un significado a las frases mientras intentó crear una historia de ficción, los alumnos pudieron distraerse del objetivo lingüístico principal, enfocándose más en responderle al compañero sobre la trama de los superpoderes, que en el utilizar con coherencia las variantes léxicas de su comunidad.

Contemplando la validación entusiasta del docente ante el uso del habla local, se reforzó la confianza del grupo, pero la falta de un ejemplo modelado sobre cómo integrar esas frases en el diálogo dejó la ejecución a la suerte de cada pareja.

Secuencia 2: Dudas ante el desarrollo.

Ao1: Profe, ya puse que yo debo ser el héroe porque soy fuerte, pero él ya me contestó y no sé qué más poner.

DF: Fíjate lo que él te puso (lee lo escrito en la hoja). Dice que no lo pueden ver. ¿De qué te sirve la fuerza si no sabes dónde está el enemigo?

Ao1: Pues le voy a decir que puedo golpear el suelo y lo tumbo.

DF: Ándale. Tienen que responderle al otro, no solo decir lo suyo. Contraargumentar es buscarle la debilidad a lo que él dijo.

Analizando esta secuencia que atiende al momento del desarrollo de la actividad, se hizo presente una situación bastante común durante los ejercicios de producción de textos, el bloqueo creativo, ya que un estudiante manifestó no saber qué más redactar tras haber expuesto su argumento inicial sobre la “superfuerza”, sintiéndose abrumado por la respuesta lógica de su compañero “invisible”, ante esta dificultad, Vygotsky (1934/1995, p. 78) subraya que la intervención de un guía es crucial para estructurar el pensamiento del estudiante, de manera que al pedirle al alumno que evalúe atentamente lo que su compañero escribió (“¿De qué te sirve la fuerza si no sabes dónde está el enemigo?”), el docente ofreció un andamiaje puntual que facilitó que el adolescente lograra articular una nueva idea, moviéndolo desde el estancamiento hacia el análisis de la situación.

La mediación hasta este punto sirvió para introducir la habilidad de la contraargumentación de una forma práctica para el nivel de secundaria, al indicarle al grupo que "contraargumentar es buscarle la debilidad a lo que él dijo", el profesor logró traducir una competencia discursiva compleja a un lenguaje cotidiano fácil de asimilar, tal como señala Cassany (1995, p. 32), donde la composición escrita no es un acto aislado, sino un proceso donde el autor dialoga constantemente con su entorno y toma decisiones en función de su lector, entonces exigir que los estudiantes le respondan verdaderamente al compañero fomentó una escritura interactiva que trascendió el monólogo, obligándolos a conectar sus ideas con las de la otra persona.

La interacción mantuvo un tono que se alineó con la jerga de la región, destacando la validación del docente con la expresión "Ándale" frente a la propuesta del alumno; sostener este ambiente de aceptación es una estrategia recomendada por Alonso (2001, p. 55) para reducir la ansiedad que suele generar la hoja en blanco en los talleres de escritura, no obstante, el análisis profundo reveló una desconexión importante con el objetivo central de la clase, de manera que el docente en formación aprobó la respuesta narrativa del joven, omitió por completo ejemplificar cómo se podría integrar alguna de las "frases potosinas" listadas dentro de ese nuevo diálogo, dando por hecho, que se perdió de vista el enfoque lingüístico inicial, la actividad corrió el riesgo de convertirse en un ejercicio superficial, alejándose de la intencionalidad estética y cultural que debería mantener el tratamiento de la lengua materna (Kaufman & Rodríguez, 1993, p. 23).

En cuanto a las debilidades operativas durante esta fase de la redacción, el intercambio mostró una notable carencia de instrucciones precisas respecto al formato de la conversación, infiriendo que la consigna dejó sin especificar aspectos vitales como la extensión esperada, la duración del ejercicio o la cantidad de turnos que debe contener el debate para considerarse terminado, coincidiendo con lo que señala Timbal-Duclaux (1993, p. 11) quien enfatiza que la escritura creativa, por más libre que parezca, requiere de marcos de referencia claros que estructuren el esfuerzo imaginativo del sujeto muestra de ello la falta de estas guías aumentó la probabilidad de que los textos quedaran inconclusos, desorganizados o que el estudiante escribiera mucho más que su pareja, generando un desbalance en la participación.

Sumado a lo anterior, la dinámica de resolución del conflicto narrativo reveló una dependencia significativa hacia la figura del docente, considerando que, él mismo aceptó rápidamente la solución del alumno ("golpear el suelo y lo tumbo") sin pedirle que profundice en la lógica de su propuesta dentro de las posibilidades de la historia, ante proporcionar y validar la salida argumentativa casi de inmediato, no se fomentó la autorresolución inicial frente al problema literario, a medida de ello, para que la escritura colaborativa sea verdaderamente efectiva, es necesario que

los jóvenes asuman la responsabilidad de construir y defender la coherencia de sus propias tramas antes de recibir la validación externa del guía.

Secuencia 3: Utilidad de los regionalismos.

Aa: ¿Si le digo que "está bien gacho" su poder, cuenta?

DF: Sí, pero dime por qué está gacho. Usa la frase, pero mete el argumento.

DF: (Al grupo) Una vez que aclaren sus ideas, sigan el debate. Veo que ya están estructurando mejor las respuestas.

Ante esta interacción, la atención recayó en el esfuerzo de un estudiante por integrar genuinamente el vocabulario local dentro de la ficción, de ahí que, cuando el alumno preguntó si es válido argumentar que el poder de su compañero "está bien gacho", demostró una apropiación activa del material lingüístico potosino; desde otro punto de vista, dar cabida a este lenguaje coloquial sin juzgarlo resulta fundamental, ya que la escritura en el entorno escolar adquiere su verdadero significado estético e identitario cuando trasciende el mero requisito académico y permite la expresión libre de la subjetividad (Kaufman & Rodríguez, 1993, p. 23), en este sentido, la duda del joven reflejó un intento por validar su propia voz frente a las exigencias formales de la redacción, buscando que su texto suene auténtico.

Ante esta inquietud, la respuesta del docente representó un acierto metodológico al exigir una conexión lógica e inmediata en el escrito, considerando que al indicarle "Sí, pero dime por qué está gacho. Usa la frase, pero mete el argumento", se evitó que el regionalismo se reduzca a un simple adorno decorativo en el diálogo; con respecto al papel del educador como puente entre el nivel de desarrollo real del alumno y su potencial analítico (Vygotsky, 1934/1995, p. 78) se hace evidente aquí, pues la instrucción obligó al adolescente a sostener su postura retórica, de esta manera, el ejercicio promovió un desarrollo crítico donde las expresiones regionales se utilizaron activamente para fundamentar las debilidades o fortalezas de los superpoderes dentro de la trama.

Ahora bien, el análisis profundo de esta interacción también reveló ciertas debilidades en la gestión del regionalismo dentro del aula. Aunque se aceptó el uso

del término "gacho", el docente omitió explicar los límites del lenguaje coloquial, pasando por alto que, dependiendo del contexto, esta palabra puede tener connotaciones agresivas o despectivas, en torno a lo anterior, la didáctica de la composición requiere que el autor tome decisiones conscientes sobre la adecuación y el impacto de su vocabulario (Cassany, 1995, p. 32), y al no corregir el tono ni discutir las implicaciones de descalificar al otro, se perdió una valiosa oportunidad para la reflexión del uso social, en particular los estudiantes necesitaron comprender no solo qué frases usar, sino por qué y en qué situaciones literarias resultan pertinentes sin romper el respeto en la argumentación.

Por otro lado, respecto al docente, dirigiéndose al grupo en general con un refuerzo positivo, afirmando que percibe cómo "ya están estructurando mejor las respuestas", se entendió que esta unión de la afirmación promovió la equidad al animar a todos los participantes por igual; sin embargo, el progreso señalado resultó completamente subjetivo al carecer de criterios explícitos de valoración, acorde con los talleres literarios, sostener la motivación es clave para evitar la frustración (Alonso, 2001, p. 55), pero afirmar que la estructura mejora sin mostrar un ejemplo modelado de cómo integrar orgánicamente esas frases en el texto dejó a los jóvenes a la deriva, de ahí que, depender exclusivamente de las frases listadas y la falta de una guía clara, aumentaron el riesgo de que el aprendizaje fuera disparate y de que no todos logran el objetivo narrativo.

Finalmente, la actividad adoleció de un cierre formal que verificara la comprensión colectiva del propósito principal. Al no existir un espacio final donde se corroborara qué aprendieron los jóvenes al fusionar la invención literaria con los regionalismos de San Luis Potosí, la responsabilidad sobre el uso de la lengua quedó debilitada. Todo ejercicio de redacción, por muy libre y lúdico que parezca, exige marcos de referencia que estructuren el esfuerzo imaginativo y garanticen la asimilación del contenido (Timbal-Duclaux, 1993, p. 11), por lo anterior, surge el reto de enriquecer el rediseño de estas intervenciones, ya que es necesario que el docente implemente estrategias de cierre reflexivo y ofrezca modelajes explícitos,

asegurando que el debate de los superhéroes logre consolidar la identidad cultural a través de una escritura plenamente consciente.

3.1.4 Viejos juegos

La actividad se llevó a cabo el 17 de marzo de 2026 con los integrantes de tercer año, grupo D, contando con la presencia de 32 de los 34 alumnos. Durante los 25 minutos que duró la sesión, se dio continuidad al contenido curricular centrado en la diversidad de lenguas y sus formas de uso en los ámbitos familiar y comunitario. Integrando el Proceso de Desarrollo de Aprendizaje (PDA) correspondiente a la Fase 6, la actividad buscó que el grupo identificara y valorara las variantes lingüísticas del español como una muestra fundamental de riqueza cultural. Por tal motivo, en esta ocasión la producción textual se concentró en explorar los neologismos y la evolución del lenguaje juvenil moderno, permitiendo que los adolescentes descubrieran de manera práctica que el idioma no es un sistema estático, sino una estructura viva que se transforma y adapta constantemente a las nuevas tecnologías y realidades de su entorno.

Con el fin de alimentar la creación literaria a partir de textos de circulación social, la actividad se diseñó para trabajar con materiales impresos como periódicos y revistas. Al comenzar, se propuso una estrategia de exploración en la que los alumnos debían localizar expresiones, recortarlas y pegarlas, y después combinarlas de forma obligatoria con neologismos extraídos de una lista previamente entregada (Ver anexo E). Esta combinación funcionó como el detonante de la producción: al partir de un soporte físico y no solo de la imaginación, se buscó que la redacción dejara de ser una transcripción aislada y se transformara en una construcción lúdica que acercara el vocabulario contemporáneo de los adolescentes a formatos formales de comunicación, legitimando su jerga dentro del aula.

Desde la premisa de Vygotsky (1934/1995, pp. 11-13), que explica el carácter social del lenguaje y del pensamiento y cómo las palabras adquieren significado cuando transitan del entorno colectivo a la mente del individuo, se entendió que

convertir términos de reciente creación en el motor del relato podía ayudar a que el alumno reconociera y legitimara su propia voz en el espacio académico. Bajo esa lógica, se implementó un ejercicio en el que la innovación léxica y la manipulación de textos operaran como reglas de escritura; en consecuencia, se pretendió evitar que la redacción se percibiera únicamente como el cumplimiento de un requisito escolar y, en cambio, abrir un margen para que los jóvenes exploraran la intencionalidad estética de un idioma en constante cambio (Kaufman & Rodríguez, 1993, p. 23). Así, las variantes modernas se posicionaron como el principal estímulo para que los estudiantes intentaran ensamblar oraciones auténticas que, pese a los desafíos operativos enfrentados, permitieron identificar interacciones y áreas de mejora en esta intervención.

Secuencia 1: Instrucciones.

DF: Jóvenes, hoy vamos a trabajar con neologismos. Primero, elijan ejemplos de la lista que les entregué y construyan oraciones que tengan sentido con lo que encuentren en el periódico o revista.

Aa1: Profe, ¿qué son exactamente los neologismos o para qué nos sirve usarlos?

DF: Son palabras nuevas que se integran al idioma. Elijan las que les gusten y hagan sus oraciones.

Aa1: ¿Y luego qué hacemos con el periódico?

DF: Tienen que buscar expresiones ahí para que vean cómo se usan en textos de la vida real y las incluyen en su trabajo.

Observando el inicio de la actividad, se percibió que el educador introdujo el tema de los neologismos con la intención de vincular el vocabulario juvenil con textos de circulación social, como periódicos y revistas. Al respecto, Kaufman y Rodríguez (1993, p. 23) sostienen que la lectura y escritura en el entorno escolar deben conectarse con situaciones comunicativas reales para no reducirse a un mero ejercicio académico. Permitir que los jóvenes elijan las palabras de la lista "que les gusten" representó un acierto inicial, pues, como sugiere Alonso (2001, p. 55), la posibilidad de elección personal es un factor clave para mantener el interés y la motivación en los talleres de producción textual, sin embargo, a pesar de este

arranque prometedor, la actividad rápidamente reveló fallas estructurales profundas en la transmisión de la tarea que terminaron por desviar el propósito principal.

Un primer problema se produjo en la definición conceptual del tema abordado, de ahí que cuando la alumna preguntó exactamente qué son los neologismos y para qué sirven, el docente se limitó a responder que son "palabras nuevas que se integran al idioma", esta explicación resultó vaga y desaprovechó la oportunidad de conectar el concepto con la jerga tecnológica o social que los adolescentes dominan a la perfección, hay que mencionar que el lenguaje, entendido como un proceso profundamente social (Vygotsky, 1934/1995, p. 78), adquiere sentido para el estudiante cuando logra interiorizarlo desde su propia experiencia cotidiana, dicho de otra manera, al no explicar que términos modernos (como chatear o postear) son ejemplos vivos de esta categoría, y al proporcionar una lista de palabras sin su respectivo significado, el docente dejó a los jóvenes frente a conceptos abstractos, dificultando que se apropiaran del conocimiento de manera significativa.

A partir de lo anterior, se sumó una falla crítica en la claridad de la consigna operativa, donde el objetivo real de la actividad era realizar una técnica creativa de construcción textual, en la que los alumnos debían recortar palabras del material impreso, pegarlas para estructurar el inicio de una oración y escribir a mano únicamente el neologismo seleccionado; sin embargo, la instrucción del docente ("construyan oraciones con lo que encuentren en el periódico") omitió por completo los verbos de acción física necesarios, en contraste, la didáctica de la escritura creativa exige que las reglas del juego, las restricciones y los pasos a seguir sean sumamente explícitos para encauzar adecuadamente el esfuerzo imaginativo (Timbal-Duclaux, 1993, p. 11), y al no detallar el uso de tijeras o pegamento, ni enfatizar la restricción de escritura, los adolescentes malinterpretaron la tarea y optaron por el camino más directo: redactar todo a mano con lo que se les venía a la mente.

Ante la confusión evidente del grupo ("¿Y luego qué hacemos con el periódico?"), la respuesta del educador volvió a carecer de precisión instrumental, por ello el indicarles que busquen expresiones "ahí" no resolvió la duda sobre la manipulación física del material; de manera que, enseñar a componer textos, especialmente cuando se introducen técnicas de escritura creativa en estructuración gramatical, requiere que el facilitador demuestre el proceso (Cassany, 1995, p. 32), de ahí que la falta de un ejemplo visual o un modelo en el pizarrón, donde se apreciara claramente la fusión entre las palabras recortadas y el neologismo escrito, generó una dispersión total, además, sin este modelaje explícito, la atención de los alumnos se saturó tratando de adivinar qué se esperaba de ellos, lo que derivó en la omisión total del recorte y pegado casi en su totalidad.

Acerca del presente análisis de esta sección, se hizo evidente la ausencia de una verificación o retroalimentación previa al inicio del trabajo autónomo, considerando que el docente no se aseguró de que el grupo hubiera comprendido el formato de trabajo antes de dejarlos interactuar con los materiales, lo que resultó en un fracaso en la ejecución técnica de la planeación.

Secuencia 2: Confrontación al uso de los periódicos y revistas.

DF: A ver, los que ya pensaron en las oraciones, empiecen a buscar en los periódicos las frases que les pedí.

Ao: Profe, es que está muy difícil. Ya busqué y no encuentro ninguna palabra que me sirva.

Ao: Sí, es mucho relajo estar buscando en las hojas. ¿No podemos hacer solo oraciones con las palabras de la lista?

DF: Es para que vinculen el ejercicio con textos reales, intenten buscar en los encabezados.

Observando el diálogo de la secuencia, existió una confrontación directa entre la expectativa del docente y la realidad operativa de los alumnos. Cuando los estudiantes expresaron frustración al no encontrar las palabras que necesitaban, el educador intervino recordando que el propósito es "vincular el ejercicio con textos reales", de modo que esta insistencia tuvo un fundamento pedagógico sumamente

valioso, puesto que la lectura y la escritura adquieren verdadero sentido cuando se alejan de la artificialidad escolar y se conectan directamente con materiales de circulación social (Kaufman & Rodríguez, 1993, p. 23), considerando que el sugerir que enfoquen su búsqueda en los encabezados, el maestro proporcionó una dirección práctica que intentó guiar la exploración, demostrando un esfuerzo por anclar la actividad en el uso auténtico y cotidiano del lenguaje que ofrecen los medios impresos.

De acuerdo a lo que se mencionó anteriormente, una queja abierta de los adolescentes, quienes calificaron la búsqueda entre las hojas como "mucho relajó", fue un indicador claro de que la motivación inicial estaba declinando con rapidez, aunque el docente demostró flexibilidad al no reprenderlos y tratar de fomentar la persistencia, la respuesta omitió abordar la raíz técnica de esta desmotivación, acorde con que la producción textual, debe mantener un nivel óptimo de interés y reducir la ansiedad frente a los obstáculos operativos, esto es fundamental para asegurar el éxito del proceso creativo (Alonso, 2001, p. 55), de manera que el ignorar la solicitud de los jóvenes de "hacer solo oraciones con las palabras de la lista" sin ofrecer una mediación que reduzca verdaderamente la dificultad de la búsqueda física, se corrió el riesgo de que el ejercicio dejara de percibirse como un desafío lúdico y se convirtiera en una carga frustrante. Esta confrontación operativa no surgió de la nada, sino que fue una consecuencia directa de la instrucción previa deficiente analizada en la secuencia anterior.

La dificultad extrema que reportaron los alumnos evidenció una marcada falta de andamiaje; es decir, el docente no dividió la tarea en pasos manejables que permitieran al grupo transitar desde la inexperiencia técnica hacia el dominio de la actividad (Vygotsky, 1934/1995, p. 78), debido a la ausencia de esta guía estructurada, la relación entre el listado de conceptos y el material impreso resultó confuso, lo que frenó el avance regular de la actividad.

Además, la intervención careció de un apoyo visual o práctico que ejemplificara exactamente lo que se esperaba lograr, de ahí que sugerir que

revisaran los encabezados fue un buen punto de partida, pero resultó insuficiente si no se modelaba cómo extraer una frase de ese titular y cómo combinarla de forma coherente con un neologismo escrito a mano, así mismo la composición de textos, particularmente cuando involucra la manipulación física de recortes para formar nuevas estructuras sintácticas, exige que el autor tome decisiones precisas sobre la cohesión, la gramática y el uso del vocabulario (Cassany, 1995, p. 32), por ello al no demostrar en el pizarrón cómo se ensambla una oración híbrida uniendo el recorte con la escritura, los alumnos continuaron operando bajo la suposición engañosa de que deben transcribir o encontrar la oración completa ya armada en la revista.

Secuencia 3: Reducción del alcance.

DF: Veo que la mayoría solo está entregando las oraciones creadas con las palabras de la lista y dejaron de lado lo del periódico.

Aos: Es que no le entendimos bien a cómo meter las dos cosas, mejor nada más hicimos lo de los neologismos.

DF: Está bien, entreguen lo que tengan de las oraciones. Después revisamos cómo buscar mejor en los textos.

Considerando el desenlace de esta actividad por parte de los alumnos, la atención se dirigió al momento en que el docente reconoció abiertamente que la mayoría del grupo había omitido el uso del material impreso, entregando únicamente las oraciones redactadas con las palabras de la lista, frente a la confesión honesta de los alumnos sobre su falta de comprensión, la decisión de aceptar la entrega parcial demostró una notable flexibilidad, a causa de mantener un espacio de aceptación. Evitar el rechazo inmediato frente a un fallo técnico resultó fundamental para no perder la confianza de los adolescentes y sostener su motivación hacia el trabajo literario (Alonso, 2001, p. 55), de manera que esta postura comprensiva validó el esfuerzo inicial del grupo, evitando una frustración generalizada que pudiera derivar en el rechazo hacia la asignatura.

A consecuencia de esta falta de directrices previas, la reducción del alcance de la tarea conllevó un riesgo inminente de pérdida de la intención del aprendizaje

con ello al eximir al grupo de integrar los recortes periodísticos y conformarse solo con las oraciones manuscritas, se borró el propósito central de la planeación: la vinculación del vocabulario de neologismos con los textos de circulación social, a causa de la lectura y escritura que en el entorno educativo cobran verdadero sentido estético cuando se alejan de la artificialidad y logran interactuar con situaciones comunicativas auténticas (Kaufman & Rodríguez, 1993, p. 23), entonces el separar los neologismos del periódico, el ejercicio involucionó hacia una práctica tradicional de vocabulario aislado, perdiendo su intencionalidad integradora y la oportunidad de un desarrollo textual.

Por otra parte, la promesa del educador de revisar "después" cómo buscar mejor en los textos, aunque mostró una clara intención de planificación futura, postergó la corrección del obstáculo, mostró que retrasar la retroalimentación impide aprovechar el momento exacto de la dificultad, omitiendo una valiosa oportunidad de aprendizaje; a condición de que el proceso de composición escrita es dinámico y requiere que el aprendiz tome decisiones constantes evaluando sus propios aciertos y fallos bajo la supervisión de un experto (Cassany, 1995, p. 32), por lo tanto, al no detener la clase para mostrar un ejemplo en el pizarrón o exigir un esfuerzo de comprensión a la integración en ese mismo instante, la responsabilización sobre la técnica quedó entorpecida, permitiendo que los estudiantes asumieran la evasión del reto como una ruta académicamente válida.

Para concluir, en el análisis de esta última secuencia, se hizo énfasis que la intervención logró salvaguardar la relación empática entre el docente y el grupo, pero tropezó en su objetivo didáctico principal debido a la ambigüedad de las instrucciones iniciales, ante ello una propuesta que prometía conectar orgánicamente el lenguaje moderno de los adolescentes con los medios impresos culminó en una entrega fragmentada, de ahí que el rediseño de esta actividad para futuras aplicaciones deberá asegurar que las técnicas de producción textual se presenten mediante modelajes visuales directos y pasos sistematizados, ya que a través de un acompañamiento explícito y cierres que verifiquen la asimilación

metodológica, se garantizará que los estudiantes logren fusionar creativamente la innovación de los neologismos con las estructuras formales de la lengua.

3.1.5 El canto en el estanque

Primera sesión.

La actividad se realizó durante dos días, la primera sesión se llevó a cabo el 18 de marzo de 2026, con los integrantes de tercer año, grupo D, contando con la presencia de 32 de los 34 alumnos. Durante los 19 minutos, se dio continuidad al contenido curricular centrado en la diversidad de lenguas y sus formas de uso en los ámbitos familiar y comunitario. Integrando el Proceso de Desarrollo de Aprendizaje (PDA) correspondiente a la Fase 6, la actividad buscó que el grupo identifique y valore las variantes lingüísticas del español como una muestra fundamental de riqueza cultural. Por tal motivo, en esta ocasión la producción textual se concentró en explorar los arcaísmos y el rescate del vocabulario en desuso, permitiendo que los adolescentes descubrieran de manera práctica que el idioma posee una memoria histórica y que las palabras antiguas pueden revitalizarse para enriquecer la narrativa de su entorno actual.

Este ejercicio se diseñó estratégicamente para que la futura creación literaria se nutriera de la exploración lúdica y morfológica de las palabras. Para iniciar, se planteó una técnica de análisis textual estructurado en una cuadrícula, donde los alumnos debían seleccionar un arcaísmo de una tabla donde se explicaba el concepto y daban ejemplos (Ver anexo F), para someterlo a diversos juegos lingüísticos, tales como la búsqueda de rimas, sinónimos y la creación de un acróstico. El uso de esta cuadrícula se fundamenta teóricamente como una herramienta de apoyo creativo; al respecto, Timbal-Duclaux (1993, p. 11) enfatiza que la invención literaria requiere de marcos de referencia o restricciones lúdicas que, lejos de limitar el pensamiento, funcionan como detonantes que activan la inspiración y obligan al autor a buscar soluciones novedosas. Al utilizar esta manipulación de la palabra como punto de partida, se aseguró que el uso de léxico antiguo no fuera una inserción mecánica, sino un reto intelectual preparatorio.

Secuencia 1: El juego lingüístico

DF: El día de hoy vamos a ir paso a paso... tenemos que jugar con la palabra. Primero elijan un arcaísmo de la tabla: abalado, yantar, repeluz, facer, bujero, tapujos, sopapo u ósculo.

Ao: ¿Puedo elegir cual quiera?

DF: Sí, pueden elegir el que ustedes quieran. Ahora dividan la hoja en forma de cruz (se dibuja la cruz en el pizarrón). Bien, vamos a buscar rimas. Si yo elijo yantar, rima con bailar o cantar (se anota en el espacio del pizarrón).

Aa: ¿Y con ósculo?

DF: Palabras que terminen en "lo".

Aos: ¿disimulo, especulo, módulo? (uno después de otro)

DF: Claro, justo esas palabras riman bien.

Observando la intención del docente en formación por abordar la gramática histórica desde una perspectiva lúdica, de ahí que el plantear la consigna bajo la premisa de "jugar con la palabra", la actividad se pretendió aplicar como un reto creativo que disminuyó la resistencia al trabajo escrito, así por ejemplo, la decisión de otorgar autonomía total en la elección del término ("pueden elegir el que ustedes quieran") resultó un acierto significativo, ya que la posibilidad de decisión personal fomenta la motivación intrínseca (Alonso, 2001, p. 55), permitiendo que el estudiante se apropiara del arcaísmo desde el primer momento para personalizar su propio proceso de experimentación.

Para estructurar este esfuerzo imaginativo, el educador solicitó a los jóvenes que dividieran la hoja de trabajo en forma de cruz, apoyando la indicación con una producción similar en el pizarrón que fue visible para todos y en tiempo real; a continuación, el uso de ejemplos concretos y colectivos, como buscar la rima de "yantar" con "bailar o cantar", actuó como un andamiaje esencial para el desarrollo de la sesión (Vygotsky, 1934/1995, p. 78), logrando que la consigna no solo se escuchara, sino que se observara en su aplicación directa, no obstante, se detectó una falta en especificar cada cuadrícula desde un inicio en el uso de dicha cuadrícula, a causa de no explicar sistemáticamente frente al grupo qué tipo de

juego (sinónimos, acrósticos o cambio de letras) correspondía a cada cuadrante, el formato corrió el riesgo de quedarse en una simple división visual, privando a los adolescentes de los marcos de referencia explícitos que requiere la escritura estructurada (Timbal-Duclaux, 1993, p. 11).

Durante la interacción oral, el docente validó rápidamente las propuestas del grupo ante la búsqueda de rimas para "ósculo", aceptando de inmediato palabras como "disimulo" o "módulo", como resultado, este refuerzo positivo inmediato construyó un ambiente de seguridad indispensable para la participación activa, pero la regla operativa proporcionada ("palabras que terminen en 'lo'") resultó bastante limitada, por ello quedó resaltar que en la enseñanza de la composición, promover la toma de decisiones léxicas y poéticas más complejas enriquece invariablemente el producto final (Cassany, 1995, p. 32); sin embargo, al reducir la rima a un criterio fonológico tan básico, se omitió la discusión sobre la calidad estética de las terminaciones o la exploración de rimas imperfectas, dejando pasar una oportunidad idónea para mostrar la riqueza y variedad del idioma.

Considerando la relevancia por la vinculación conceptual con el término "arcaísmo", de algún modo, tendió a diluirse durante la ejecución del juego lingüístico. Si bien la dinámica resultó fluida y participativa, no se verbalizó el propósito detrás de la manipulación de una palabra en desuso; acorde con la escritura en el entorno escolar debe responder a una intencionalidad clara que le otorgue un significado real al aprendizaje (Kaufman & Rodríguez, 1993, p. 23), al enfocarse exclusivamente en el aspecto mecánico de las rimas, se descuidó la reflexión metacognitiva sobre por qué vale la pena rescatar estas "palabras viejas", cómo contrastan con su equivalente moderno o de qué manera pueden reconstruirse semánticamente para adquirir nueva vida dentro de la redacción contemporánea.

Atendiendo también que el tiempo de espera y el ritmo de trabajo grupal no fueron gestionados de manera equitativa, ya que, mientras algunos estudiantes lograron avanzar ágilmente lanzando rimas en secuencia continua, otros podrían

enfrentarse a un bloqueo sin recibir la pauta necesaria para transitar hacia las siguientes fases del ejercicio.

Secuencia 2: Mediación sobre la sinonimia e intercambio léxico.

Continuando con la actividad, se les solicitó colocar sinónimos y modificar la palabra seleccionada, generando una nueva intercambiando una letra, esto en sus respectivos espacios de la cuadrícula, presentando ejemplo en el pizarrón de manera grupal.

Aa: Profe, ¿un sinónimo de facer?

DF: Sería realizar o construir.

Ao: ¿Cómo es el intercambio de letra?

DF: Cambien una letra para que diga otra palabra. Por ejemplo en yantar podemos pasar a mantar, que es cobijar a alguien.

Aa: Yo a ósculo le cambié la "l" por una "r" y dice oscuro.

Ao: ¿Y de bujero? Me salió bujeto.

DF: Bien, justo así.

Continuando con el desarrollo de la actividad, la instrucción se desplazó hacia el segundo cuadrante de la hoja, centrado en la búsqueda de sinónimos para el arcaísmo seleccionado, de ahí que, cuando una alumna solicitó un equivalente para la palabra "facer", el profesor ofreció una mediación directa y concreta al sugerir términos como "realizar o construir", de manera que esta intervención, vista desde la perspectiva de Vygotsky (1934/1995, p. 78), representa un andamiaje verbal efectivo que permite al estudiante avanzar en la resolución de la tarea mediante el apoyo de un guía, otorgándole un sentido práctico inmediato a la sinonimia. Sin embargo, al analizar detenidamente la respuesta, se advierte que el educador omitió explicar que la sinonimia absoluta es casi inexistente y que la elección del vocablo depende enteramente del contexto narrativo, acorde con Cassany (1995, p. 32) quien señala que la redacción exige una toma de decisiones léxicas complejas; al no realizar esta distinción, se corre el riesgo de que los jóvenes asimilen una visión simplificada donde cualquier equivalente funciona igual, dejando de lado la riqueza semántica y la intención original del autor.

Enseguida, la dinámica transitó hacia las interacciones individuales sobre el intercambio de letras, una estrategia lúdica guiada con la consigna: "cambien una letra para que diga otra palabra", de un modo que para ilustrarlo visualmente ante la clase, el maestro había transformado "yantar" en "mantar", dándole el significado de "cobijar"; de acuerdo con Alonso (2001, p. 55), fomentar el juego interactivo con el lenguaje es una técnica invaluable para detonar la imaginación y perder el miedo a la hoja en blanco, de donde se infiere que contar con esta base colectiva en el pizarrón animó a los alumnos a proponer variaciones creativas propias durante el seguimiento individual, como "oscuro" (a partir de "ósculo") y "bujeto" (derivado de "bujero"), no obstante, en estas interacciones uno a uno, el docente dejó pasar la oportunidad de señalar explícitamente el carácter inventado de algunas de estas formas, a su vez debía ser necesario aclarar a los estudiantes que estaban ejerciendo figuras retóricas, evitando así que confundan un ejercicio de creatividad literaria con la lexicografía real y formal del idioma.

Durante la secuencia de diálogos, el ritmo de atención se mantuvo ágil y dinámico, con el educador respondiendo en fila a las múltiples inquietudes de los adolescentes y culminando con un "Bien, justo así", deriva a que esta validación constante de los logros creativos, sin exigir una única respuesta correcta predeterminada, reforzó la confianza de los participantes y consolidó un ambiente de aula muy positivo; aun con este acierto relacional, Kaufman y Rodríguez (1993, p. 23) recuerdan que la escritura escolar debe perseguir una intencionalidad estética profunda y consciente, entonces al limitarse a aceptar las propuestas de los jóvenes sin invitarlos a expandir el juego (por ejemplo, cuestionando qué sucedería si alteran la vocal inicial o si el cambio genera un sustantivo en lugar de un adjetivo), la regla de intercambio se estancó en un plano meramente formal; el docente omitió llevar la reflexión a un sentido más agudo que permita a los adolescentes comprender cómo una leve alteración morfológica puede transformar drásticamente el sentido de la palabra.

A medida que la atención individual se enfocó en el cambio de letras y la invención de palabras novedosas, se diluyó la comprensión sobre el origen antiguo

de términos como "bujero" o "ósculo"; acorde con que la didáctica de la escritura creativa, Timbal-Duclaux (1993, p. 11) sostiene que los juegos preliminares deben funcionar como cimientos lógicos que estructuren y den sentido al relato final; en este caso, el docente no generalizó en voz alta la utilidad de la estrategia ni conectó explícitamente cómo estas nuevas derivaciones convivirán con los arcaísmos en la historia que redactarán en la siguiente clase, de ahí que, al faltar un refuerzo grupal que amarre la exploración de las letras con el objetivo narrativo, se corre el riesgo de que los alumnos perciban la actividad como una simple suma de pasatiempos aislados, en lugar de vivirla como un proceso integral de composición escrita y descubrimiento cultural.

Secuencia 3: Proceso para redactar un acróstico.

DF: Vamos al último, el acróstico. Fíjense bien, el acróstico está conformado por...

Aa1: Acróstico es una canción de Shakira...

DF: También es... pero fíjense, con cada letra de la palabra podemos nosotros formar otras palabras y eso sería un acróstico. Normalmente se usa en poesía, pero bueno para no complicarnos, aunque no tengan rima o seguimiento vamos a buscar palabras, por ejemplo, aquí podría ser: ya sé, antes, noche...

Aa1: ¿Le puedo poner rima?

DF: Si empieza con la letra, adelante.

Aa2: ¿Puedo usar otorrinolaringólogo?

DF: Usted se quiere complicar.

Avanzando hacia el último cuadrante de la actividad, la instrucción se focalizó en la redacción de un acróstico a partir del arcaísmo elegido. Durante la introducción de este concepto, una alumna interrumpió para asociar el término con una canción de Shakira, demostrando que esta asociación a la cultura pop revela una noción parcial del concepto, ante ello, el educador respondió con empatía "También es... pero fíjense", aclarando la confusión sin invalidar la participación. Mantener este tono accesible y lúdico, tal como se aprecia en el intercambio humorístico cuando un estudiante propuso "otorrinolaringólogo" respondiendo "Usted se quiere complicar", resulta esencial en la didáctica de la escritura creativa, puesto que

reduce la ansiedad y consolida la clase como un espacio seguro para el ensayo y el error (Alonso, 2001, p. 55).

Para explicar la mecánica del ejercicio, el docente en formación proporcionó una definición operativa y simple: "con cada letra de la palabra podemos nosotros formar otras palabras". acto seguido, modeló el inicio de un acróstico en el pizarrón a partir de la palabra "yantar" ("ya sé, antes, noche"), conforme a Vygotsky (1934/1995, p. 78), la ejemplificación directa funciona como un andamiaje que permite al alumno visualizar procesos abstractos; al mostrar cómo las iniciales detonan nuevas ideas, se facilita la ejecución técnica de la tarea. Asimismo, la decisión de rebajar las exigencias formales, aclarando que no es necesario mantener una rima estricta o un seguimiento métrico riguroso, resultó un acierto pedagógico para desmitificar la poesía y fomentar una participación rigurosa al formato lírico.

Analizando el diálogo se revela que la definición del acróstico resultó algo incompleta, a causa de limitar la explicación a "formar otras palabras" y proveer un ejemplo breve y suelto ("ya sé, antes, noche"), el docente omitió precisar que, idealmente, esta composición poética se organiza en versos o líneas independientes que, en conjunto, logran articular una oración coherente o transmitir un mensaje unificado (Kaufman & Rodríguez, 1993, p. 23), de ahí que al no distinguir claramente entre un acróstico literario y una simple lista vertical de palabras inconexas, se corre el riesgo de que los alumnos interpreten el ejercicio como un mero trámite ortográfico, dejando de lado el valor expresivo de la técnica. Si el educador hubiera construido un ejemplo de cuatro o cinco líneas con sentido completo en el pizarrón, se habría reforzado significativamente la función textual del acróstico.

Ligado con lo anterior, existió una falta de conexión entre el ejercicio creativo y la reflexión semántica sobre el arcaísmo, donde el docente no sugirió, por ejemplo, que el acróstico de "ósculo" o "facier" pueda contar una breve anécdota relacionada con el significado de la palabra antigua, desaprovechando una valiosa oportunidad

para que la poesía actúe como un puente directo hacia producción textual, conforme a la composición escrita la cual es un proceso donde las decisiones del autor deben poseer una coherencia interna (Cassany, 1995, p. 32); al no estimular una temática central (por ejemplo, "escriban sobre cómo se siente un personaje al usar este término") ni anticipar estrategias frente a letras complicadas, la tarea quedó dispersa y menos integrada al objetivo cultural de la actividad.

Segunda sesión.

La segunda sesión de intervención se llevó a cabo el 19 de marzo de 2026, contando con un tiempo de trabajo efectivo de 18 minutos y la participación de 33 de los 34 estudiantes del grupo. Para dar continuidad a la exploración lingüística de la sesión anterior, el segundo día de intervención partió de la recuperación directa del vocabulario antiguo y las estructuras poéticas (acrósticos) que los alumnos construyeron en su cuadrícula. Al establecer este insumo como la materia prima obligatoria para redactar un relato nuevo, se atiende la premisa de Vygotsky (1934/1995, pp. 11-13) referente a que el lenguaje y el pensamiento son procesos sociales donde las palabras cobran un significado real al pasar del entorno colectivo a la apropiación individual.

Como resultado, esta dinámica narrativa tuvo el propósito de evitar que la redacción fuera vista solo como el cumplimiento de un requisito escolar, ofreciendo en su lugar una oportunidad para que los jóvenes experimentaran con la intencionalidad estética de la lengua (Kaufman & Rodríguez, 1993, p. 23). De esta manera, entre las variantes históricas descubiertas el día anterior y la imaginación literaria del momento sirvió como el motivador principal para que los estudiantes logaran ensamblar cuentos auténticos, dando sentido a las interacciones analizadas a continuación.

Secuencia 4: Producción narrativa.

Tras realizar los ejercicios de la actividad, se propuso producir un escrito narrativo utilizando términos desde lo trabajado con anterioridad.

DF: Hoy vamos a construir un cuento donde el arcaísmo sea fundamental para la trama. Piensen en Blanca Nieves: ¿qué objeto es importante?

Aos: La manzana (en coro).

DF: ¿En la Bella y la Bestia?

Aos: La rosa (en coro).

DF: Son importantes ¿verdad? así su arcaísmo debe ser central en su historia. Pueden usar las palabras que pusieron ayer en la hoja.

Aos: ¿Las rimas, los sinónimos, lo de las palabras que iban para abajo?

DF: Sí eso mero, pueden utilizarlas para complementar el cuento.

Observando la dinámica, se dirigió la actividad hacia la producción narrativa, solicitando a los alumnos redactar una historia utilizando los términos explorados con anterioridad, de manera que el docente en formación fomentó la autonomía al no imponer una estructura temática cerrada, permitiendo que la historia tomara formas realistas, fantásticas o humorísticas, con respecto a el proceso de escritura, la conexión explícita con el trabajo anterior queda una vinculación facilitadora de realización textual, pues la escritura creativa deja de ser un acto aislado para convertirse en un proceso continuo de construcción (Cassany, 1995, p. 32), a pesar de este precedente para iniciar a producir, la indicación inicial carece de parámetros operativos claros, como una extensión mínima o un tiempo estimado para la redacción, de manera que al omitir estos límites, se corre el riesgo de que el esfuerzo imaginativo se disperse, recordando que la libertad creativa requiere de ciertas restricciones formales para encauzar exitosamente la producción escrita e impedir que el alumno se enfrente al vacío (Timbal-Duclaux, 1993, p. 11).

Durante la explicación de la consigna, el educador utilizó los ejemplos de la manzana en Blanca Nieves y la rosa en La Bella y la Bestia para ilustrar cómo el arcaísmo debe ser "fundamental para la trama", considerando que esta analogía resultó altamente accesible, ya que tradujo el concepto abstracto de "centralidad narrativa" a referentes culturales que los adolescentes dominaron en coro, hay cierto fallo, ya que la metáfora funciona como un excelente motivador inicial, aunque no se precisa de qué manera la palabra antigua asumirá ese rol dentro de sus

relatos; no queda claro si el vocablo operará como un objeto físico, un hechizo mágico o una leyenda de la comunidad, donde se infiere que el aprendizaje sea completamente efectivo, es recomendable que el maestro provea un modelo mínimo en el pizarrón que demuestre cómo arrancar una narración utilizando el arcaísmo como eje (Vygotsky, 1934/1995, p. 78), evitando que la palabra quede relegada a un simple detalle aislado o decorativo en la historia.

En respuesta a las dudas de los estudiantes sobre si debían incluir las rimas, sinónimos y acrósticos trabajados en la cuadrícula del proceso anterior, el docente validó el esfuerzo previo con un cercano "Sí, eso mero", esta afirmación mantuvo la técnica de producción narrativa del grupo al reconocer el proceso que llevaban hasta entonces, fomentando un clima de confianza indispensable en los talleres literarios (Alonso, 2001, p. 55), a pesar de este refuerzo positivo, la instrucción de "utilizarlas para complementar el cuento" resulta sumamente vaga, de modo que, el análisis de la práctica sugiere que los alumnos necesitan guías más tangibles sobre cómo integrar esos juegos formales en la prosa; por ejemplo, sugerir explícitamente que el acróstico funcione como el título del cuento o que las rimas se incorporen en los diálogos de los personajes, de ahí que, sin estas directrices, la asimilación de los ejercicios preliminares queda al azar, dificultando que el texto final alcance una verdadera cohesión estructural.

Considerando las áreas de mejora procedimentales, se observa que la intervención pierde de vista, de forma momentánea, la dimensión histórica del contenido, ya que al pedir que la palabra sea el centro de la trama sin contextualizar su origen temporal, se omite la oportunidad de integrar el arcaísmo con el lenguaje actual desde una perspectiva crítica; así mismo, la escritura en el entorno escolar debe promover una reflexión sobre cómo el idioma evoluciona y moldea la identidad comunitaria (Kaufman & Rodríguez, 1993, p. 23), de ahí que al plantear, por ejemplo, el reto de narrar cómo un adolescente contemporáneo descubre esta "palabra vieja" y cómo su uso transforma su realidad, habría dotado al ejercicio de una profundidad cultural mayor, elevando el arcaísmo de un simple juego de letras a un verdadero rescate del patrimonio lingüístico.

Retomando lo que se logró percibir en la actividad, se evidencia un esfuerzo genuino por acercar la gramática a los intereses juveniles mediante un enfoque empático, sin embargo, hay tropiezos en la consolidación técnica del producto narrativo debido a la ambigüedad de las consignas de proceso de escritura, de manera que, la experiencia demuestra que la transición del juego de palabras a la narrativa estructurada exige que el docente actúe como un mediador mucho más directo en la facilitación de ejemplos visibles y estrategias de integración.

3.1.6 ¿Qué pasaría si...?: Segunda aplicación

La actividad se trabajó el 22 de abril de 2026 con los integrantes de tercer año, grupo D, contando con la presencia de 31 de los 34 alumnos. Durante los 43 minutos que duró la actividad, se dio continuidad al contenido curricular centrado en la diversidad étnica, cultural y lingüística de México a favor de una sociedad intercultural. Integrando el Proceso de Desarrollo de Aprendizaje (PDA) correspondiente a la Fase 6, la actividad buscó que el grupo practicara la comunicación asertiva y reconociera las manifestaciones interculturales como una muestra fundamental de riqueza social. Por tal motivo, en esta ocasión la producción textual se concentró en explorar la identidad personal y contrastarla a través del diálogo, permitiendo que los jóvenes descubrieran de manera práctica que el lenguaje no es un sistema estático, sino una herramienta viva para presentarse, interactuar y construir empatía en su entorno.

Con el fin de que la caracterización de los personajes surgiera de la experiencia inmediata del alumnado, el ejercicio de redacción se planeó para apoyarse en referentes cercanos a su vida cotidiana. Desde el inicio se acordó que el diálogo debía escribirse con la apariencia de un chat de WhatsApp, y que la dinámica lúdica de "Impostor o Tripulante" funcionara como detonante del intercambio narrativo. Así, al tomar como base sus gustos, su vestimenta y sus costumbres (ya fuera para decir la verdad o para construir una mentira verosímil), el producto se alejó de una conversación escolar genérica y se convirtió en una escritura situada que acercó la expresión adolescente al análisis de la coherencia discursiva dentro del aula.

Si se retoma la premisa de Vygotsky (1934/1995, pp. 11-13), según la cual lenguaje y pensamiento se configuran socialmente y las palabras adquieren sentido al transitar del plano colectivo al individual, puede comprenderse por qué convertir la propia identidad y los referentes culturales en el punto de arranque del relato favoreció que el alumnado reconociera y legitimara su voz en el espacio escolar. Bajo esa lógica, se llevó a cabo una escritura colaborativa en la que la subjetividad y la comunicación asertiva orientaron la producción. Con ello se buscó que la redacción no se redujera al cumplimiento de una consigna, sino que abriera un margen para experimentar con la intención estética e interactiva de la lengua (Kaufman & Rodríguez, 1993, p. 23). En consecuencia, el desafío de sostener la verosimilitud o detectar el engaño operó como principal motivador para que las parejas argumentaran, negociaran y construyeran un diálogo con sentido, a partir del cual se identificaron interacciones y áreas de mejora en esta intervención.

Secuencia 1: Recuperación de conocimientos previos.

Se presentó un texto anteriormente de un caso hipotético donde se presenta un estudiante nuevo proveniente de Yucatán, manifestando situaciones de su cultura.

DF: A ver, por ejemplo, el día de ayer leímos este... el caso hipotético de que llegaba un compañero externo al salón. Ese compañero, ¿cómo se presentaba?, ¿qué nos decía?, ¿qué mencionaba el texto?

Ao: Que le gustan las hamacas y la cochinita pibil.

DF: Que le gusta las hamacas y la cochinita pibil. ¿Qué más nos decía el texto?

Aa: El clima caluroso.

DF: El clima caluroso.

Aa: Que utilizaba como una vestimenta tradicional de Yucatán, ¿verdad?

Analizando esta secuencia, se logró identificar cómo el docente en formación focalizó la atención del grupo mediante la recuperación guiada de información, por medio de una actividad anterior, de modo que al cuestionar directamente sobre las características del "compañero externo" proveniente de Yucatán, se generó respuesta efectiva correspondientes al material que funcionó como guía, de ahí que, el tono de validación constante frente a las respuestas de los adolescentes y la

distribución equitativa de la palabra fomentaron un ambiente de confianza, el cual es un requisito indispensable para disminuir la resistencia inicial hacia los ejercicios de producción textual (Alonso, 2001, p. 55).

Durante este intercambio, los estudiantes lograron recuperar elementos clave de la identidad regional del personaje, tales como sus preferencias gastronómicas ("cochinita pibil") y la descripción del entorno físico ("clima caluroso"), no obstante, lo que comprende a la mediación, reveló una desconexión importante con el objetivo, debido a que el docente en formación recuperó con éxito las costumbres del compañero hipotético, sin embargo, omitió por completo el explorar cómo hablaba, qué palabras diferentes usaba o qué expresiones propias, con respecto a esto, resaltar que la lectura en el aula debe trascender la comprensión literal para analizar la intencionalidad estética y cultural del lenguaje (Kaufman & Rodríguez, 1993, p. 23); al no dirigir preguntas hacia el uso de variantes culturales enfocadas a la región propia, se perdió una oportunidad invaluable para introducir la diversidad dialectal como medio del dialogo.

Sumado a lo anterior, la interacción mostró una tendencia a aceptar respuestas parcialmente desarrolladas sin estimular una mayor profundidad descriptiva, por ejemplo, cuando una alumna mencionó que el personaje utilizaba "una vestimenta tradicional de Yucatán", el educador se limitó a repetir la afirmación sin indagar sobre el nombre exacto de dicha prenda (como la guayabera o el huipil) ni sobre sus características visuales, esta falta de comprensión más amplia empobreció el sentido léxico y descriptivo que los jóvenes tendrían a su disposición al momento de escribir; además, el cierre de esta etapa inicial careció de una consigna clara. En ningún momento se les anticipó a los estudiantes que la información organizada en la tabla serviría como insumo directo para elaborar su propio texto, a condición de que todo proceso de composición exige que el autor conozca de antemano el propósito de su tarea, pues solo así podrá tomar decisiones pertinentes sobre la organización de sus ideas (Cassany, 1995, p. 32).

Finalmente, el profesor desaprovechó el potencial intercultural de la actividad al no establecer un contraste directo con la realidad inmediata de los alumnos, de manera que si se cuestionara a los estudiantes sobre cómo creen que se sentiría ese compañero yucateco al enfrentarse al clima o a las costumbres específicas de San Luis Potosí habría generado un ejercicio de empatía que enriquecería la perspectiva de lo que podría trabajarse. En el plano operativo, también se advirtió la repetición de un error de concordancia cuando el maestro validó la frase "le gusta las hamacas" sin modelar la estructura correcta ("le gustan las hamacas"); si bien es acertado no interrumpir bruscamente la participación para no frenar la motivación, la ausencia de una rectificación sutil privó al grupo de la guía sintáctica necesaria, así mismo, las fases de planeación en la escritura creativa requieren de un andamiaje firme y de reglas claras que estructuren el esfuerzo imaginativo antes de que el estudiante se enfrente a la redacción formal (Timbal-Duclaux, 1993, p. 11).

Secuencia 2: Lluvia de ideas sobre gustos.

Continuando con la actividad, se realiza una tabla en el pizarrón donde se colocan los gustos que mencione el grupo respecto a la comida, ropa y acciones.

DF: A ver, entonces vamos a simular como que también vamos a presentarnos frente al grupo o hacia una persona. A ver, díganme, ¿comida favorita de ustedes?

Aos: Sushi, costras, camarones, pizza. (uno tras otro)

DF: A ver, ahora gustos que ustedes hagan en la tarde, cosas que hagan cotidianamente.

Aos: Comer paketaxo, leer, dormir, gimnasio, ver tele, ensayo de banda. (uno tras otro)

DF: Ahora, tipo de ropa que ustedes usen comúnmente.

Aos: Pantalones anchos, shorts, camisas holgadas, vaqueros. (uno tras otro)

Al analizar la secuencia, se presentó una lluvia de ideas para recuperar las experiencias y los intereses del alumnado como estrategia de preparación para la producción textual. Al solicitar la socialización de elementos individuales como la comida de su preferencia, las ocupaciones de la tarde y los estilos de vestimenta

comunes, se logró la construcción de ejemplos directamente vinculados con la realidad inmediata de los estudiantes, asimismo, con dichas aportaciones se mantiene un ritmo ágil y continuo que fomenta la motivación grupal, organizando las ideas en bloques temáticos que sirven de insumo para la escritura (Alonso, 2001, p. 55).

Aunado a ello, aunque la lluvia de ideas generó entusiasmo en el grupo, se identificó que la recolección de aportaciones se limitó a palabras aisladas sin ofrecer un modelaje sintáctico explícito, esta carencia metodológica impidió que la mediación docente funcionara como un verdadero andamiaje capaz de impulsar el aprendizaje (Vygotsky, 1934/1995, p. 78), el educador debió estructurar estos conceptos en frases completas dentro del pizarrón; por ejemplo, transitar del simple "sushi" o "ver tele" a un enunciado modelo como "por las tardes me gusta comer sushi mientras veo la tele", de ahí que, al no proporcionar ejemplos visibles de cómo redactar estos gustos dentro de una oración con sentido comunicativo, la tabla funcionó únicamente como un inventario de vocabulario suelto, desaprovechando su potencial como guía gramatical directa para la redacción, de igual modo, se agravó significativamente debido a la ambigüedad en la instrucción sobre el formato final del texto.

Planteando la mención del profesor de que iban a "simular presentarse", omitió clarificar que el producto esperado era un diálogo estructurado, de ahí que la composición escrita exige que el autor tome decisiones conscientes sobre la cohesión, el registro y la secuencia de su mensaje (Cassany, 1995, p. 32), y debido a que no se establecieron directrices básicas sobre cómo debe organizarse este intercambio escrito (como la inclusión de saludos, turnos de participación y uso de los regionalismos seleccionados), se dejó a los jóvenes sin el soporte necesario, donde resultó que las actividades de producción, por más libres que parezcan, requieren marcos de referencia explícitos que estructuren el esfuerzo imaginativo (Timbal-Duclaux, 1993, p. 11); al faltar esta guía mínima, existió el riesgo de que los diálogos resultaran desorganizados o difirieran drásticamente en su nivel de formalidad.

Secuencia 3: Explicación de la dinámica,

DF: Fíjense, cada quien tiene una forma propia de gustos, de comida, de ropa, de actividades que ustedes hacen. Vamos a hacer una actividad en donde ustedes se van a reunir en parejas. Les voy a entregar un papelito que va a decir "Impostor" o "Tripulante".

DF: No tienen que enseñar el papelito a la otra persona, solo tienen que saber ustedes qué les toca, si impostor o tripulante. Si les toca ser impostor, ustedes tienen que inventar estos gustos. Por ejemplo, por lo general si les pregunto ¿juegan golf?, para mentir, para ser impostor podrían decir que juegan golf. Si es tripulante, la verdad.

DF: ¿Entendimos, chicos? Si les toca impostor tienen que inventarse sus gustos. Si es tripulante, la verdad.

Avanzando en la actividad, el docente introdujo la dinámica "Impostor o Tripulante", una herramienta basada en la asignación de roles secretos, entonces, al iniciar la instrucción recordando que "cada quien tiene una forma propia de gustos, de comida, de ropa, de actividades", se logró vincular directamente la exploración personal de la fase anterior con esta nueva consigna, y al asignar los roles de "Impostor" (quien inventa sus gustos) y "Tripulante" (quien dice la verdad) añadió un elemento de secretismo que elevó significativamente la tensión y el interés a lo que se debe conversar, de manera que el juego interactivo, como señala Alonso (2001, p. 55), es un detonador eficaz para la producción oral y escrita en adolescentes, ya que disminuye la presión académica y convierte el diálogo en un reto comunicativo genuino.

Para asegurar la comprensión de la regla principal, el maestro proporcionó un ejemplo claro y verosímil: "¿juegan golf?, para mentir, para ser impostor podrían decir que juegan golf", esta ejemplificación fuera un acierto, pues demuestra que la mentira no debe ser absurda o imposible, sino lo suficientemente creíble dentro de su contexto para sostener el engaño. A condición de que se mantenga un tono cercano y verificar la comprensión grupal ("¿Entendimos, chicos?") consolidó un ambiente abierto a dudas, además al obligar a las parejas a interactuar asumiendo

estos roles, la dinámica promovió una comunicación activa donde ambos estudiantes debieron organizar sus ideas para interrogar, responder y sostener una postura coherente frente al otro (Vygotsky, 1934/1995, p. 78).

El análisis operativo de la instrucción reveló vacíos metodológicos importantes respecto a la ejecución de la tarea, aunque la premisa del juego está clara, se omitió modelar cómo debería estructurarse ese intercambio, dicho de otra manera, para que la comunicación sea verdaderamente asertiva y fluida, los alumnos necesitan un andamiaje visible; por ejemplo, el maestro debió ejemplificar en el pizarrón preguntas clave de presentación ("¿qué sueles hacer en las tardes?") y cómo formular respuestas sostenidas desde ambos roles, de ahí que, al no proporcionar un modelo básico de diálogo, ni aclarar si la interacción debe ser una entrevista unidireccional o una presentación mutua, existió el riesgo de que la conversación careciera de cohesión o degenerara en una simple enumeración de gustos inconexos.

Ligado a esta falta de estructura conversacional, se advirtió una omisión crítica en cuanto a los recursos disponibles, a pesar de haber construido una extensa tabla de vocabulario anteriormente, no se instruyó explícitamente a los alumnos para que se apoyen en ella ("usen las palabras de la tabla para sus verdades o para inspirar sus mentiras"), además, no se establecieron límites de credibilidad ni parámetros sobre cuántos gustos debe inventar el impostor, lo que podría derivar en relatos demasiado exagerados que rompieran el sentido de la actividad, esto quiere decir que en el desarrollo de competencias comunicativas interculturales, la toma de decisiones sobre qué decir y cómo decirlo requiere de marcos de referencia precisos que orienten el esfuerzo creativo sin coartarlo (Timbal-Duclaux, 1993, p. 11).

Secuencia 4: Instrucciones para la elaboración del diálogo escrito.

DF: Lo que tienen que hacer es un diálogo, como si fuera una conversación de WhatsApp, como si se presentaran por primera vez. "Hola amigo, tengo estos gustos, hago esto por las tardes, me gusta hacer esto".

DF: Todo lo tienen que poner en la hoja, no tienen que conversarlo, tienen que escribirlo. Se contesta uno, lo lee y responde el otro.

Aa: Profe, ¿y aquí pongo mi nombre?

DF: Sí, la hoja es en parejas, papelito por persona.

Las instrucciones para la elaboración del diálogo escrito inició al sugerir que el formato debe simular una "conversación de WhatsApp", el docente en formación utilizó un referente cultural sumamente familiar y atractivo para los adolescentes, de manera que, esta analogía funcionara como un poderoso andamiaje para la redacción, pues orienta el estilo del texto hacia un intercambio breve, directo y basado en turnos (Alonso, 2001, p. 55); además, al proponer frases introductorias como "Hola amigo, tengo estos gustos, hago esto por las tardes", se ofreció una estructura base que ayudó a los alumnos a organizar sus ideas antes de comenzar a escribir.

Durante esta explicación, resultó acertada la aclaración operativa: "Todo lo tienen que poner en la hoja, no tienen que conversarlo, tienen que escribirlo. Se contesta uno, lo lee y responde el otro", resultado que, esta directriz distinguió de manera clara el plano de la oralidad frente al de la escritura, mostrando la mecánica del trabajo colaborativo (A escribe, B lee y responde), lo que fomentó una verdadera interacción cognitiva a través del texto (Vygotsky, 1934/1995, p. 78). Sin embargo, a pesar de la claridad en la mecánica del turno, la consigna volvió a carecer de un modelo estructural concreto en el pizarrón, para garantizar que los jóvenes comprendieran cómo se transcriben los diálogos, era indispensable mostrar un ejemplo visual que ilustrara el uso de guiones, nombres o formato de chat; de lo contrario, se corre el riesgo de que la organización espacial del escrito resulte confusa.

En consecuencia, a la falta de un modelo visual, se advirtió una ausencia de parámetros que regulen la calidad y extensión del producto, ya que no se especificó la longitud mínima esperada (por ejemplo, exigir al menos seis intercambios), lo que puede generar diálogos telegráficos o desbalanceados; tampoco se aprovechó la oportunidad para vincular de forma explícita el contenido del texto con las

actividades preliminares; en esta instrucción de cierre no se les recordó a los estudiantes que deben nutrir la conversación utilizando el vocabulario de la tabla construida con anterioridad, ni se reiteró que el contenido de los mensajes debe reflejar los engaños del "Impostor" o las verdades del "Tripulante" definidos desde antes, como resultado la escritura escolar pierde cohesión cuando los ejercicios previos no se amarran explícitamente en la consigna final (Timbal-Duclaux, 1993, p. 11).

Secuencia 5: Aclaración de dudas durante el desarrollo (Monitoreo)

Ao: Profe, yo sí tengo una duda, ¿qué tenemos que hacer? No entendí.

DF: Primero pongan el título y sus nombres. Lo que tienen que hacer es ~~hacer~~ un diálogo, de manera escrita. Tienen que presentarse como si fuese la primera vez. Tienes que hablarle de tus gustos, de cosas que haces, de la ropa que te gusta usar.

DF: Dependiendo del papelito, si te tocó impostor, pues mentir. Si es tripulante, decir la verdad. Y el otro tiene que averiguar si lo estás engañando. Pero todo tiene que ser escrito.

Aa: Profe, ¿cómo voy a saber qué le dice el impostor?

DF: Pues tienes que conocerlo, en este caso. El otro no lo sabe, el otro tiene que averiguar si le están mintiendo o le están diciendo la verdad.

Durante el momento de dialogo textual, un estudiante expresó abiertamente su confusión respecto a la tarea ("¿qué tenemos que hacer? No entendí"), así que se le reiteró la instrucción base, recordando que el producto es un diálogo escrito donde deben presentarse abordando sus gustos cotidianos.

Explicando la dinámica de roles, el maestro introdujo un elemento narrativo fundamental que dotó de verdadero propósito al ejercicio: "el otro tiene que averiguar si lo estás engañando", de manera que, esta indicación elevó significativamente la complejidad cognitiva de la tarea, conforme a Vygotsky (1934/1995, p. 78), quien reitera que el lenguaje escrito exige una abstracción mayor y más consciente que el oral; al obligar al "tripulante" a formular preguntas para descubrir la mentira, la redacción dejó de ser una simple enumeración de aficiones

y se transformó en una herramienta de análisis argumentativo, con esta regla, la coherencia textual y la verosimilitud se volvieron los criterios principales para sostener la conversación, obligando a los estudiantes a prestar atención detallada a lo que su compañero escribe.

A pesar del acierto conceptual que representó el reto, la mediación presentó vacíos importantes en su ejecución práctica, por ejemplo, cuando una alumna preguntó directamente "¿cómo voy a saber qué le dice el impostor?", la respuesta del docente resultó ambigua al contestar "Pues tienes que conocerlo", de ahí que esta explicación no aclaró si el estudiante debe basarse en el conocimiento previo que tiene de su compañero en la vida real, o si debe analizar las pistas y contradicciones dentro del propio texto, esto estando acorde con que la enseñanza de la composición, es vital que las instrucciones guíen la toma de decisiones lingüísticas (Cassany, 1995, p. 32); al no ofrecer un ejemplo concreto sobre cómo cuestionar una mentira por escrito (por ejemplo, redactando en el pizarrón: "Si dices que juegas golf, ¿en qué campo entrenas?"), se dejó al azar el modo en que los jóvenes incorporarán la fase de "descubrimiento" en sus diálogos.

Secuencia 6: Plenaria de la dinámica.

DF: A ver chicos, levante la mano quién logró adivinar si su compañero era impostor o tripulante.

Ao₁: Yo.

DF: A ver, ¿cómo descubrió eso?

Ao₁: Porque me puso cosas que ni qué.

DF: ¿Y él qué era, impostor o tripulante?

Aa: Impostor.

DF: ¿Y usted cómo se dio cuenta de que le estaba mintiendo?

Ao: Porque puso cosas que nada que ver con ella.

En la etapa de cierre de la actividad, la dinámica cambió hacia una puesta en común donde se compartieron los resultados del ejercicio, de manera que al cuestionar directamente al grupo con la pregunta "¿cómo descubrió eso?", el docente en formación dirigió la atención de la clase no solo hacia el resultado del

juego (quién ganó o perdió), sino hacia los procesos mentales y analíticos que los estudiantes utilizaron, sin embargo, la validación de respuestas intuitivas y coloquiales como "me puso cosas que ni qué" o "nada que ver con ella" demostró una notable falta de sistematización de los hallazgos grupales, así que el docente escuchó y aceptó las justificaciones de los jóvenes, pero omitió organizar estas estrategias en el pizarrón bajo conceptos clave, tales como "contradicciones", "desviaciones de la realidad" o "incoherencia textual" considerarlo para que la experiencia empírica se transforme en un aprendizaje formal y duradero, es necesario que el mediador estructure el conocimiento emergente (Vygotsky, 1934/1995, p. 78), por lo tanto, al no profundizar interrogando qué tipo de gustos específicos (comida, ropa o rutinas) delataron al impostor, ni pedirles que expliquen su proceso de pensamiento paso a paso, se perdió la oportunidad de construir un marco de referencia compartido sobre cómo se diseña una narrativa creíble.

Asimismo, se advirtió una desconexión importante entre la dinámica lúdica y la naturaleza escrita de la producción escolar. El maestro no aprovechó la plenaria para trasladar esta reflexión hacia el análisis de textos, omitiendo explicar que, al igual que en el juego, la coherencia interna es vital al momento de construir personajes literarios o sostener un diálogo escrito (Cassany, 1995, p. 32). Tampoco se retomó la tabla de vocabulario inicial para evaluar si las mentiras más exitosas fueron aquellas que se apoyaron inteligentemente en los conceptos previamente listados considerando que todo proceso de escritura requiere que las fases de evaluación retroalimenten la técnica de composición (Timbal-Duclaux, 1993, p. 11).

3.1.7 Binomio Fantástico: Segunda aplicación

La actividad se realizó el 24 de abril de 2026 con los integrantes de tercer año, grupo D, contó con la presencia de 24 de los 34 alumnos. Durante los 24 minutos que duró la actividad, se dio continuidad al contenido curricular centrado en la diversidad étnica, cultural y lingüística de México a favor de una sociedad intercultural. Integró el Proceso de Desarrollo de Aprendizaje (PDA) correspondiente a la Fase 6, la actividad buscó que el grupo practicara la comunicación asertiva y reconociera las manifestaciones interculturales como una

muestra fundamental de riqueza social. Por tal motivo, en esta ocasión la producción textual se concentró en la redacción de un cuento estructurado que integrara referentes culturales y visuales específicos, en este caso, el Oso Rojo mediante la lectura colectiva con anterioridad (Ver anexo G) y la muñeca otomí Lelé por medio de una infografía (Ver anexo H) además de la muestra física de dicha muñeca; permitió que los jóvenes descubrieran de manera práctica que la escritura literaria no es un ejercicio mecánico, sino una expresión viva que requiere planeación, capacidad de síntesis y la toma consciente de decisiones narrativas para lograr un impacto en el lector.

Partiendo de la idea de que el lenguaje y el pensamiento son procesos sociales en los que las palabras y los símbolos adquieren un significado real al transitar del entorno colectivo a la mente de cada persona (Vygotsky, 1934/1995, pp. 11-13), se asume que, al apropiarse de estos elementos culturales para construir una historia propia, el alumno logra reconocer y legitimar su voz dentro de un marco creativo más extenso. En ese sentido, se implementó un ejercicio de redacción orientado a explorar la subjetividad y el humor, con el propósito de que la escritura no se limitara al cumplimiento de un requisito, sino que funcionara como una oportunidad para que los jóvenes experimentaran con la intención estética de la lengua (Kaufman & Rodríguez, 1993, p. 23). De esta manera, el reto de combinar ambos personajes y la exigencia de planificar un desenlace coherente se utilizaron como base para que los participantes negociaran su creatividad y construyeran relatos auténticos que dieron sentido a las interacciones y áreas de mejora analizadas en esta última intervención.

Secuencia 1: Instrucciones iniciales y planificación del cuento.

DF: Número uno: Considerar a la muñeca Lelé y al oso rojo del cuento anterior.

DF: Número dos: Escribir un cuento en el que ambos elementos tengan presencia.

DF: Esto quiere decir que ustedes tienen que escribir un cuento donde la muñeca Lelé y el oso rojo funcionen dentro de la narrativa del cuento. Ya sea como personajes, ya sea como objetos en el cuento, ya sea como la problemática que nos da el cuento.

DF: Fíjense bien, antes de que empiecen a escribir, quiero que piensen y consideren en cómo se va a formular el cuento. Yo quiero que en esta ocasión... porque he notado que cuando les pido cuentos inician bien, pero al momento de llegar al cierre o a la conclusión de la historia, no saben muy bien qué poner.

DF: Entonces quiero que antes de que empiecen a escribir, analicen un poco cómo podrían funcionar estos dos elementos y enfatizar el cierre que podría tener alguna historia.

Aa1: Profe...

DF: Mande.

Aa1: Este profe, yo no le entendí, ¿cómo qué tenemos que hacer?

DF: Tienes que escribir un cuento.

Aa1: ¿Pero en el uno qué es?

DF: No, pues es que es la indicación, primero hacen uno... piense cómo podría integrar a la muñeca Lele y al oso rojo. Después, este, tiene que hacer lo del cuento.

De acuerdo con las indicaciones de la actividad, se solicitó la elaboración de un texto narrativo que integrara dos elementos previamente trabajados por el grupo: la muñeca Lele y el oso rojo; esta conexión directa con un referente literario previo facilita la comprensión del marco narrativo y permite aprovechar lo previo que los alumnos ya habían construido hacia estos elementos, asimismo, resultaría sumamente positivo que se ofreciera flexibilidad creativa al explicar que tanto la muñeca como el oso pudieran funcionar dentro de la trama como protagonistas, objetos incidentales o incluso como el detonante del conflicto central, considerando que brindar estas diversas opciones operativas fomenta la autonomía del estudiante sin desviar el objetivo principal del ejercicio, reduciendo la ansiedad que suele provocar el enfrentarse a una hoja en blanco (Alonso, 2001, p. 55).

Un aspecto identificado para la actividad fue la atención explícita que se le otorgó a la estructura formal del relato, enfocándose específicamente en el momento del desenlace, de ahí que al mencionar ante el grupo un área de oportunidad detectada en producciones anteriores (señalando que los estudiantes suelen iniciar bien sus textos, pero presentan dificultades para cerrar la historia), se

demostró un interés genuino por elevar la calidad técnica de la redacción, así que, esta observación invitó a los jóvenes a realizar un ejercicio reflexivo, instándolos a planificar sus ideas globales antes de comenzar a escribir. Cassany (1995, p. 32) subraya que la composición es un proceso complejo de toma de decisiones constantes; por lo tanto, exigir una pausa previa para determinar cómo funcionarán los personajes y qué tipo de cierre tendrá el cuento resulta un paso indispensable para garantizar la cohesión del producto final.

La forma en que se estructuraron y verbalizaron las indicaciones generó una confusión evidente durante la ejecución de la práctica, en donde el docente intentó dividir la consigna de manera lógica utilizando marcadores de orden ("Número uno" y "Número dos"), pero omitió aclarar si estos numerales correspondieran a fases mentales del proceso (primero idear, luego redactar) o a apartados físicos que debían desarrollarse por separado en la libreta, de ahí que esta ambigüedad instruccional provocó que un estudiante interrumpiera la explicación para admitir abiertamente que no comprendía qué debía hacer exactamente en el primer paso, de manera que al intentar resolver la inquietud del alumno, la respuesta del maestro resultó desordenada y poco esclarecedora ("es la indicación, primero hacen uno... piense cómo podría integrar..."), mezclando la instrucción de pensar con la orden directa de escribir.

Desde un enfoque constructivista, Vygotsky (1934/1995, p. 78) establece que la mediación verbal del guía debe estructurar el pensamiento del aprendiz de forma nítida y secuencial para ayudarlo a transitar su zona de desarrollo próximo, como resultado al no separar con claridad la fase de planificación abstracta de la fase de producción textual, se abandonó al adolescente en un estado de incertidumbre operativa, causando que, ante la falta de un lenguaje instruccional preciso, se debilitara el andamiaje que se pretendía construir, obligando a los estudiantes casi a adivinar la intención de la tarea, lo que irremediablemente provocó que aquellos que no se atrevieron a preguntar arrastraran la misma confusión a lo largo de todo el ejercicio.

Considerando que, aunque se insistió en que se debía enfatizar el cierre de la historia, la intervención careció de herramientas de apoyo concretas para lograr este propósito, de manera que, en ningún momento se modeló en el pizarrón qué tipos de conclusiones narrativas son válidas (un final resolutorio, una moraleja, un desenlace abierto o trágico) ni se ofreció un esquema o lluvia de ideas para organizar el inicio, el nudo y el desenlace, dicho de otra manera la escritura creativa, por más libre e imaginativa que busque ser, requiere de marcos de referencia explícitos que funcionen como cimientos operativos (Timbal-Duclaux, 1993, p. 11), y al omitir parámetros básicos como una extensión mínima o la utilización de un organizador gráfico previo, existió un alto riesgo de que las narraciones resultaran nuevamente dispersas o que el final se percibiera apresurado, repitiendo el mismo error técnico que el docente intentaba subsanar desde el principio.

Secuencia 2: Retroalimentación de Ideas y límites.

Ao1: Nosotros... ¿Tenemos que hacer un cuento?

DF: Sí, un cuento.

Ao1: ¿Pero de qué?

DF: De Lele y el oso. Combinarlos en una historia.

Ao2: Mire, léalo, está bien chido.

DF: A ver... ¿Qué dice aquí?

Ao2: Al percibir...

DF: Al percibir, okey.

Aa1: (responde ya que está leyendo junto al docente) ¿Y a quién se comió? ¡A la muñeca Lele! ¡Se la comió...!

Analizando esta secuencia, la dinámica se centró en el monitoreo y la retroalimentación de las primeras ideas narrativas, de ahí que, cuando un alumno manifestó dudas sobre la tarea fundamental ("¿Tenemos que hacer un cuento? ¿Pero de qué?"), se le respondió con inmediatez y claridad, reiterando que la historia debía combinar a la muñeca Lele y al oso, de modo que, esta confirmación rápida resultó ser un acierto, ya que reenfocó la atención de los estudiantes y evitó que el relato se desviara hacia personajes o temas aislados, asimismo, cuando otro

joven invitó al maestro a revisar su avance ("léalo, está bien chido"), la actitud receptiva del educador fomentó un ambiente de confianza, con respecto a, aceptar la expresividad de los adolescentes sin imponer correcciones severas de inicio es fundamental en la didáctica de la escritura, pues mantiene viva la motivación intrínseca y valida el esfuerzo creativo del autor frente a su propio texto (Alonso, 2001, p. 55).

Durante la revisión del escrito, el docente leyó en voz alta el comienzo del cuento ("Al percibir...") y validó el esfuerzo léxico del estudiante con un tono de aprobación, considerando que esta dinámica de co-lectura, donde los alumnos participan activamente revelando el giro de su trama ("Se la comió... a la muñeca Lelé"), generó un espacio dialógico sumamente valioso, sin embargo, el análisis crítico de la interacción evidenció que la retroalimentación se mantuvo en un nivel superficial, donde el docente escuchó la idea radical de que el oso devorara a la muñeca, pero omitió problematizar la coherencia de esta acción o guiar a los jóvenes hacia la exploración de cómo ese suceso impactaría el resto de la narración, considerando que la composición escrita exige cuestionar constantemente las decisiones del autor (Cassany, 1995, p. 32); al no preguntar qué sucedía después o cómo se resolvería dicho conflicto, se perdió la oportunidad de impulsar una planificación más profunda y estructurada.

Ligado a la falta de cuestionamiento sobre la trama, se observó una desconexión importante con el objetivo didáctico central planteado al inicio de la actividad: la mejora de los cierres en los cuentos, sobre todo, a pesar de que los estudiantes presentaban una situación clímax evidente, no se aprovechó el momento para vincular este evento con el desenlace esperado, omitió preguntas cruciales como "¿y cómo va a cerrar la historia si el oso ya se comió a Lele?", de manera que esta falta de andamiaje rompió la continuidad conceptual de la consigna (Vygotsky, 1934/1995, p. 78), además, la intervención careció de observaciones específicas sobre la forma del texto; el maestro aprobó el uso del verbo "percibir", pero no ofreció orientaciones sobre la cohesión de las ideas, la descripción previa que le daría sentido a ese verbo, o la adecuación del registro lingüístico para que la

narración adquiriera un tono literario más formal (Kaufman & Rodríguez, 1993, p. 23).

Secuencia 3: Negociación de la producción.

Ao1: ¿Le puedo poner que el oso rojo pues acá se echó bien hartos polvos y se hizo oso polar?

DF: Es que me da gracia eso... ¿Pero eso lo va a poner en el microcuento?

Ao1: Ajá.

DF: Pues si gusta. Pero hágalo bien, Emiliano.

Ao1: Profe, ¿mínimo de palabras?

DF: No es necesario un mínimo, con que... (lo interrumpe)

Ao1: ¿Y el máximo?

DF: Máximo 30 palabras. Pero bien hecho.

Esta secuencia evidencia cómo la dinámica se centró en el monitoreo y la retroalimentación de las primeras ideas narrativas, de ahí que, cuando un alumno manifestó dudas sobre la tarea fundamental ("¿Tenemos que hacer un cuento? ¿Pero de qué?"), se le respondió con inmediatez y claridad, reiterando que la historia debía combinar a la muñeca Lele y al oso, de modo que, esta confirmación resultó ser un acierto, ya que reenfocó la atención de los estudiantes y evitó que el relato se desviara hacia personajes o temas aislados, asimismo, cuando otro joven invitó al maestro a revisar su avance ("léalo, está bien chido"), la actitud receptiva del educador fomentó un ambiente de confianza, con respecto a aceptar la expresividad de los adolescentes sin imponer correcciones severas de inicio es fundamental en la didáctica de la escritura, pues mantiene viva la motivación intrínseca y valida el esfuerzo creativo del autor frente a su propio texto (Alonso, 2001, p. 55).

Durante la revisión del escrito, el docente leyó en voz alta el comienzo del cuento ("Al percibir...") y validó el esfuerzo léxico del estudiante con un tono de aprobación, considerando que esta dinámica de co-lectura, donde los alumnos participaron activamente revelando el giro de su trama ("Se la comió... a la muñeca Lelé"), generó un espacio dialógico sumamente valioso, sin embargo, el análisis

crítico de la interacción evidenció que la retroalimentación se mantuvo en un nivel superficial, donde el docente escuchó la idea radical de que el oso devorara a la muñeca, pero omitió problematizar la coherencia de esta acción o guiar a los jóvenes hacia la exploración de cómo ese suceso impactaría el resto de la narración, considerando que la composición escrita exige cuestionar constantemente las decisiones del autor (Cassany, 1995, p. 32); al no preguntar qué sucedía después o cómo se resolvería dicho conflicto, se perdió la oportunidad de impulsar una planificación más profunda y estructurada.

Ligado a la falta de cuestionamiento sobre la trama, se observó una desconexión importante con el objetivo didáctico central planteado al inicio de la actividad: la mejora de los cierres en los cuentos, sobre todo, a pesar de que los estudiantes presentaban una situación clímax evidente, el educador no aprovechó el momento para vincular este evento con el desenlace esperado, omitió preguntas cruciales "¿y cómo va a cerrar la historia si el oso ya se comió a Lele?", de manera que esta falta de andamiaje rompió la continuidad conceptual de la consigna (Vygotsky, 1934/1995, p. 78), además, la intervención careció de observaciones específicas sobre la forma del texto; el maestro aprobó el uso del verbo "percibir", pero no ofreció orientaciones sobre la cohesión de las ideas, la descripción previa que le daría sentido a ese verbo, o la adecuación del registro lingüístico para que la narración adquiriera un tono literario más formal (Kaufman & Rodríguez, 1993, p. 23).

La interacción reveló un área de oportunidad en el manejo grupal frente a dudas recurrentes, donde al detectar que algunos estudiantes aún preguntaban sobre premisas muy básicas de la actividad, se optó por resolver la incertidumbre únicamente de manera focalizada con esos estudiantes cercanos, fallando ya que al considerar que en los talleres de escritura, cuando la confusión procedimental persiste, resulta mucho más efectivo detener brevemente la dinámica para reexplicar la consigna a toda el aula de forma unificada (Timbal-Duclaux, 1993, p. 11); al concentrar la retroalimentación solo en un par de alumnos, se dejó sin guía metodológica al resto del grupo, limitando el impacto del monitoreo y perdiendo la

ocasión de establecer criterios colectivos sobre la calidad narrativa que se espera alcanzar.

3.2 Resultados

Para calificar los trabajos de los alumnos, se utilizó el marco teórico de Kaufman y Rodríguez (1993) expuesto en su obra *La escuela y los textos*; esta propuesta metodológica organiza los escritos mediante el cruce de dos criterios fundamentales: la función predominante del lenguaje (informativa, literaria, apelativa o expresiva) y la trama textual (narrativa, argumentativa, descriptiva o conversacional), a partir de esta matriz conceptual, se diseñaron instrumentos de evaluación específicos que permiten transformar las propiedades de cada formato textual en indicadores objetivos y criterios observables para su revisión.

Considerando que para evaluar no se podía valorar de la misma manera un cuento inventado que un debate escrito, ya que cada uno utiliza el lenguaje de forma muy distinta, en consideración, se diseñaron dos rúbricas catalogadas por “rúbrica A” (Ver anexo I) y “rúbrica B” (Ver anexo J) y una lista de cotejo (Ver anexo K), ajustadas a las necesidades de los textos narrativos, conversacionales y expositivos respectivamente.

Para comprender e interpretar correctamente los resultados obtenidos, fue necesario establecer niveles de logro que indicaran el avance real de los alumnos; estos niveles se definieron y calcularon de forma distinta dependiendo del instrumento de evaluación que se utilizó en cada actividad, de modo que, en el caso de las rúbricas A y B, cada trabajo se revisó asignando un puntaje que iba del 0 al 3 en cada uno de los aspectos a evaluar, de ahí que, al sumar estos puntos, se obtuvo una calificación total que luego se convirtió en un porcentaje, y a partir de ello, se establecieron tres niveles: "Logro esperado", asignado a los trabajos que obtuvieron un 75% o más del puntaje total, indicando que el alumno comprendió la instrucción y cumplió de forma satisfactoria; "En proceso", otorgado a las producciones que alcanzaron entre un 50% y un 74%, mostrando que el estudiante estaba en camino de dominar la tarea pero aún presentaba fallas; y "Requiere

refuerzo", para los textos con menos del 50% de los puntos, señalando dificultades importantes.

Por otro lado, para la evaluación con la Lista de Cotejo, fue más directo, ya que revisaba únicamente si el alumno cumplía o no con 10 requisitos marcando un "Sí" o un "No", así que, el "Logro esperado" se otorgó a quienes cumplieron entre 8 y 10 requisitos, "En proceso" entre 5 y 7, y "Requiere refuerzo" a los trabajos con menos de 5 requisitos.

Al analizar las producciones narrativas de manera específica, la rúbrica A se aplicó a un total de 111 textos recopilados a lo largo de cuatro actividades enfocadas en contar historias, tales como "Viaje en torno a mi casa", "El canto en el estanque" y "Binomio fantástico" que se aplicó en dos ocasiones.

Tabla 3

Resultados de actividades dirigidas a la producción narrativa (producto textual).

Nivel de Logro	Cantidad de Trabajos (Total: 111)	Porcentaje Global
Logro Esperado	14	12.6%
En Proceso	49	44.1%
Requiere Refuerzo	48	43.2%

Nota: Criterios extraídos de la caracterización de la trama narrativa y rasgos textuales (Cap. 1, Cap. 2 y Cap.3; Kaufman, A. M., y Rodríguez, M. E. (1993)).

Los datos mostraron que la mayor parte del grupo se ubicó en los niveles "En proceso" y "Requiere refuerzo" (Ver anexo L). Al revisar a fondo, hubo una mejora muy favorable en la forma de armar la historia y en el vocabulario, considerando que con el paso de las actividades, los alumnos lograron incluir palabras nuevas y regionales dándoles sentido dentro de historias que tenían un inicio, un desarrollo y un final claros, también se observó una contradicción interesante: al usar herramientas de evaluación estrictas, algunos trabajos obtuvieron bajas

calificaciones en el punto de "emoción que causa una acción", simplemente porque no todas las actividades pedían incluir emociones de forma obligatoria.

Por su parte, en el caso de las producciones conversacionales y de diálogo, la Rúbrica B se usó para calificar 28 trabajos en parejas, esta actividad se centró en el debate y el diálogo, mediante el uso de "¿Qué pasaría si...?", el cual se aplicó en dos ocasiones.

Tabla 4

Resultados de actividades dirigidas a la producción conversacional/dialogal (producto textual).

Nivel de Logro	Cantidad de Trabajos (Total: 28)	Porcentaje Global
Logro Esperado	5	17.9%
En Proceso	15	53.6%
Requiere Refuerzo	8	28.5%

Nota: Criterios en rasgos de la trama conversacional y marcas dialogales (Cap. 1, Cap. 2 y Cap.3; Kaufman, A. M., y Rodríguez, M. E. (1993)).

El desempeño global en los diálogos mostró a más de la mitad del grupo en un nivel medio "En proceso"; los resultados evidenciaron que, cuando se les pidió discutir y defender una idea (como en el debate de los superpoderes), los alumnos respondieron muy bien. Sin embargo, cuando se les pidió hacer una presentación más informal, el nivel de sus argumentos bajó mucho, lo que indicó que su esfuerzo dependía de cómo se les diera la instrucción, por ejemplo, el problema identificado en esta parte fue la falta de signos para los diálogos (como los guiones o los dos puntos); los estudiantes tendieron a escribir como si estuvieran chateando por teléfono (Ver anexo M), sin pausas claras en ambas ocasiones, cuando las instrucciones fueron diferentes en cada momento. Por otro lado, darles libertad para usar palabras coloquiales los motivó a escribir textos más largos y naturales, aunque en algunos casos cruzaron el límite y usaron palabras fuera de contexto a nivel académico.

En cuanto a las producciones de oraciones, la lista de cotejo se aplicó a 28 trabajos individuales de la actividad “Viejos juegos”.

Tabla 5

Resultados de actividades dirigidas a la producción expositiva (producto textual).

Nivel de Logro	Cantidad de Trabajos (Total: 28)	Porcentaje Global
Logro Esperado	10	35.7%
En Proceso	10	35.7%
Requiere Refuerzo	8	28.6%

Nota: Criterios rasgos de la trama informativa/expositiva y la caracterización léxica (Cap. 1, Cap. 2, Cap. 3 y Cap.4; Kaufman, A. M., y Rodríguez, M. E. (1993)).

Los resultados de este instrumento se repartieron de forma muy pareja entre los tres niveles. Al analizar los detalles, se comprobó que los alumnos tenían una excelente capacidad para formar oraciones claras e incluir palabras tecnológicas o de moda (hackear, stalkear, influencer), sin embargo, se detectaron dos grandes problemas: en primer lugar, hubo mucho rechazo a buscar información por su cuenta en periódicos y revistas; la mayoría prefirió inventar oraciones sueltas, perdiendo el sentido informativo que pedía la tarea, en segundo lugar, se detectó que, aunque los estudiantes sabían usar estas palabras modernas en su vida diaria, les costaba mucho trabajo explicar qué significaban o para qué servían en el idioma. Finalmente, como la tarea de investigar les pareció complicada, los datos mostraron que varios alumnos prefirieron ahorrar esfuerzo pegando las oraciones de manera textual y solo integrar una palabra al final (Ver anexo N).

3.2.1 Resultados finales

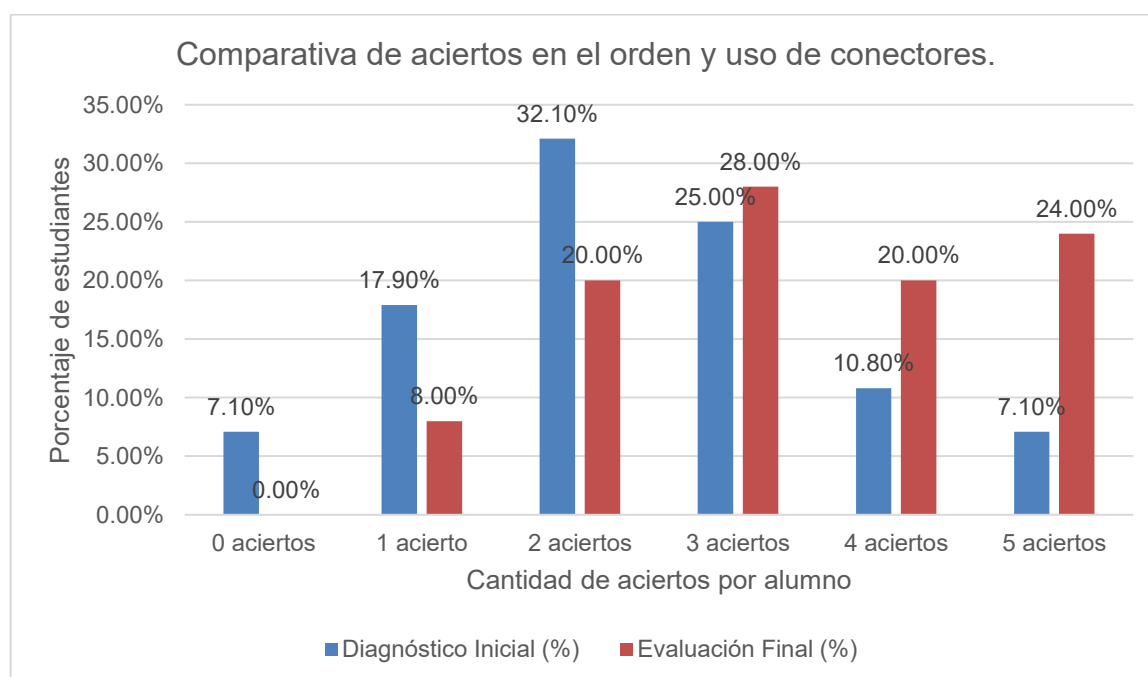
Para medir el impacto de las actividades implementadas, se llevó a cabo una segunda aplicación del instrumento diagnóstico inicial, con la intención de mantener la congruencia analítica, los resultados de esta evaluación final se contrastaron utilizando los mismos criterios de clasificación (frecuencia de estudiantes por nivel

y cantidad de aciertos). Dado que la cantidad de alumnos evaluados varió entre ambas etapas, los datos se estandarizaron mediante el uso de porcentajes para permitir una comparación objetiva y estadísticamente válida.

Respecto al orden y uso de conectores en textos con coherencia (evaluada en la Sección B del diagnóstico), durante la aplicación inicial la mayoría del grupo fluctuó en un rango intermedio, y solo dos estudiantes lograron alcanzar el puntaje máximo de cinco aciertos. En contraste, los resultados de la segunda aplicación muestran un desplazamiento altamente positivo en el dominio procedimental del alumnado tal se observa en la figura 7.

Figura 7

Comparativa de aciertos en el orden y uso de conectores.



Nota: Resultados comparativos de la Sección B correspondientes al diagnóstico inicial y la evaluación final. Se muestra el desplazamiento positivo en la estructuración lógica de textos tras la intervención.

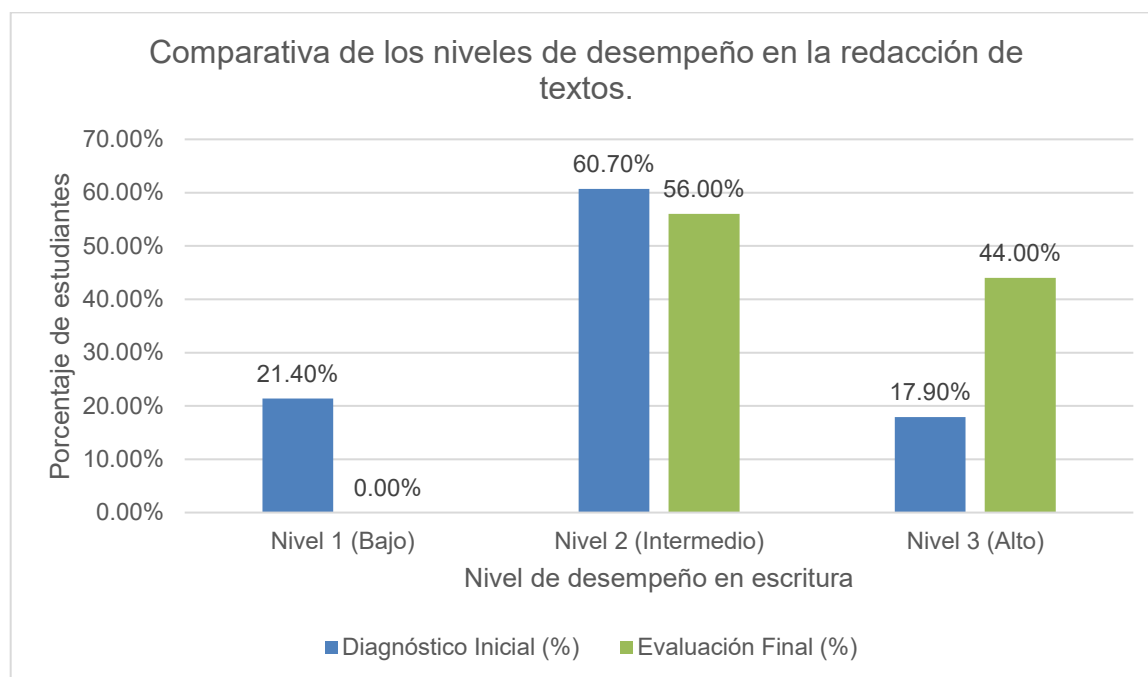
Comparando los resultados, la proporción de alumnos que logró ordenar el texto a la perfección se triplicó, pasando del 7.1% al 24.0%, lo que representa un alcance real de seis estudiantes con los cinco aciertos posibles. Asimismo, la base

de alumnos que obtenían calificaciones críticas de cero o un acierto se redujo considerablemente, erradicándose por completo el porcentaje de estudiantes sin aciertos. Este cambio evidencia que la práctica constante favoreció la capacidad del alumnado para identificar la estructura lógica que dota de sentido a un escrito. La mediación docente, orientada a dotar de intencionalidad a los escritos, sirvió como un andamiaje efectivo para que los jóvenes comprendieran que los conectores no son elementos aislados, sino enlaces indispensables para la cohesión textual.

En relación con los niveles de desempeño en redacción (Sección C), en la primera etapa el grupo se concentró en un dominio intermedio (Nivel 2), con una presencia significativa de estudiantes en el Nivel 1, lo cual reflejaba serias dificultades para desarrollar ideas propias de manera autónoma. Al revisar las producciones de la segunda etapa, el avance cualitativo y cuantitativo es evidente, como se observa en la figura 8.

Figura 8

Comparativa de los niveles de desempeño en la redacción de textos.



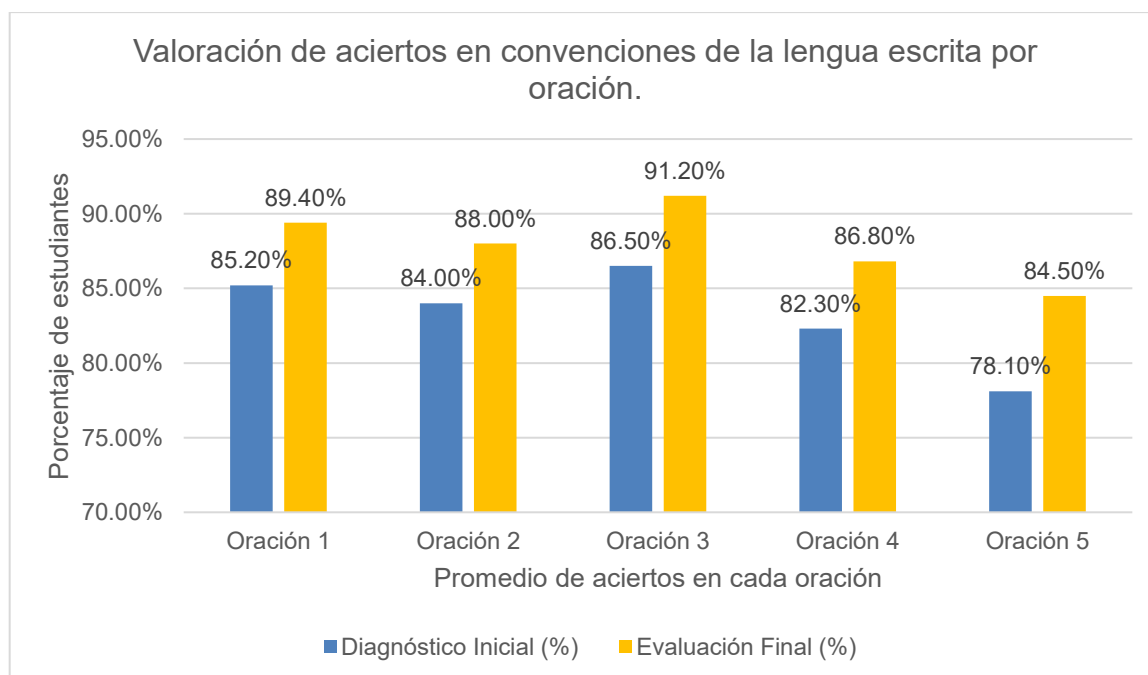
Nota: Distribución porcentual del nivel de dominio alcanzado por el alumnado en la producción textual en la Sección C, destacando la erradicación del Nivel 1 en la segunda aplicación.

El logro más destacado de la intervención pedagógica es la erradicación absoluta de la categoría más baja (Nivel 1), la cual descendió del 21.4% al 0.0%; la totalidad de los alumnos evaluados logró posicionarse en los Niveles 2 y 3, incrementándose este último del 17.9% al 44.0%. Estos datos demuestran que las secuencias didácticas basadas en la escritura creativa permitieron al alumnado adquirir la confianza y las herramientas operativas necesarias para redactar textos más extensos, originales y con mayor criterio.

Finalmente, al analizar el dominio de las convenciones básicas de la lengua y la ortografía mediante el dictado por medio de la Sección D; se constató un progreso sostenido en las habilidades mecánicas de la escritura. En la primera aplicación, el grupo ya mostraba un punto de partida aceptable, con promedios generales que rondaban el 84% de aciertos, como se evidencia en la figura 9.

Figura 9

Valoración de aciertos en convenciones de la lengua escrita por oración.



Nota: Promedios porcentuales de aciertos obtenidos mediante la prueba de dictado en la Sección D del diagnóstico inicial y la evaluación final.

Se aprecia un aumento generalizado y ascendente en la correcta escritura de todas las estructuras sintácticas evaluadas, el avance más significativo se registró en la última oración de la prueba, donde el índice de respuestas correctas creció del 78.1% al 84.5%. Esta mejora sistemática confirma que la exposición regular a dinámicas de producción textual y la revisión reflexiva de los escritos ayudaron a consolidar el uso correcto de las grafías, el empleo de la puntuación académica y la adecuada segmentación de palabras.

Más allá de los resultados académicos obtenidos por el alumnado, la implementación de este plan de acción representó un punto de inflexión en la identidad docente como profesional de la educación. Durante las intervenciones, se descubrió que las mayores limitaciones iniciales eran la tendencia a resolver las dudas del grupo de manera inmediata o apresurar las instrucciones, lo que, sin querer, limitaba la autonomía de los jóvenes frente al reto de escribir.

Esta experiencia transformó de cierto modo el enfoque hacia la enseñanza del español, hacia el futuro, la práctica docente podría priorizar a la intencionalidad comunicativa y estética del alumno por encima de la rigidez gramatical, entendiendo que validar las experiencias de los jóvenes, sus gustos, sus modos y su cultura, es el anclaje necesario para que pierdan el miedo a la hoja en blanco. Al sustituir la imposición por la "restricción lúdica", se descubrió que los estudiantes no se niegan a escribir, sino que se niegan a escribir textos que no los representan.

Como futuro en la educación, se asume el compromiso de mantener una práctica reflexiva que escuche la voz del alumno para guiarlo, de manera respetuosa y técnica, hacia la consolidación de sus propias habilidades escritoras.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

A la luz de los resultados obtenidos, es posible afirmar que se cumplieron los propósitos trazados al inicio de esta investigación, de igual modo, se logró el objetivo de demostrar que la escritura creativa, como herramienta pedagógica, favorece la producción de textos escritos en educación secundaria, de manera que, al aplicar técnicas de invención literaria como las propuestas por Gianni Rodari (1999), los estudiantes transitan de la reproducción mecánica a la composición auténtica.

En relación con los objetivos específicos, el proceso de investigación-acción inició al revisar y seleccionar técnicas de escritura creativa que demostraron ser pertinentes para el desarrollo cognitivo de los adolescentes. A partir de ello, se logró diseñar actividades estructuradas que se vincularon de manera directa con los contenidos curriculares para la enseñanza del Español en tercer grado, asimismo, se dio cumplimiento al diseño e implementación de las secuencias didácticas, transformando las dinámicas de clase en auténticos talleres de expresión, considerando que el impacto de la intervención se valoró de manera cuantitativa y cualitativa, evidenciando una mejora sustancial en la fluidez y originalidad de los escritos y consolidando la cohesión estructural en los textos de los adolescentes.

Considerando que este ciclo de intervención permitió valorar las fortalezas y áreas de oportunidad en la propia intervención docente; este escrutinio detonó una profunda reflexión personal que lo llevó a mejorar la mediación en clase, soltando el rol de corrector normativo para asumir plenamente la función de facilitador literario frente al grupo.

El análisis de la implementación del plan de acción demuestra que la escritura creativa constituye una herramienta pedagógica de gran valor para la producción de textos en la educación secundaria. Al intervenir con el grupo de tercer año, sección D, de la Escuela Secundaria General “Jaime Torres Bodet”, se comprobó que el enfoque lúdico y el uso de consignas vinculadas a la identidad y el contexto social de los adolescentes transforman la redacción escolar, pasando de ser un mero requisito mecánico a una vía genuina de expresión comunicativa.

Entre los avances más significativos, del estudio de este tema, son los resultados de la evaluación final y la réplica del diagnóstico que evidencian una mejora sustancial en la coherencia textual y en la organización lógica de las ideas. Asimismo, se logró erradicar el nivel más bajo de desempeño escritor (Nivel 1) que una parte del grupo presentaba al inicio del proyecto. Al fomentar la autonomía mediante dinámicas como el "Binomio Fantástico" o los debates argumentativos de "¿Qué pasaría si...?", los jóvenes disminuyeron su dependencia hacia herramientas tecnológicas automatizadas, asumiendo la responsabilidad de su propio mensaje y enriqueciendo sus relatos mediante el uso consciente de regionalismos, neologismos y variantes coloquiales.

A pesar de estos logros, el proceso de evaluación constante permitió identificar aspectos que permanecen frágiles y que requieren mayor profundización pedagógica. En el ámbito operativo, se detectó una fuerte resistencia por parte del alumnado hacia la búsqueda y manipulación de información en medios impresos (periódicos y revistas), prefiriendo la inmediatez de la invención o, en su defecto, la copia entre pares.

En el aspecto formal, el uso funcional de los signos de puntuación (particularmente en los textos de trama conversacional) sigue siendo un área de oportunidad, ya que los estudiantes tienden a trasladar la informalidad de la mensajería digital a la escritura escolar, omitiendo el uso de guiones o marcas de diálogo. Desde el ámbito de la formación docente, la aplicación del ciclo reflexivo consolidó directamente las capacidades de intervención educativa establecidas en el perfil de egreso de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español.

El reto de traducir la teoría a la práctica real del aula exigió el desarrollo de una flexibilidad didáctica indispensable para ajustar las instrucciones sobre la marcha, construir andamiajes inmediatos y asumir verdaderamente un rol de mediador. Esta experiencia reafirma que el docente es un facilitador que debe dialogar y construir conocimiento a la par de sus alumnos. Con base en las experiencias vividas a lo largo de este trayecto formativo, se plantean diversas

recomendaciones para los futuros docentes e investigadores de la comunidad normalista, así como para las escuelas de práctica que deseen incursionar en propuestas de mejora similares: En cuanto al enfoque metodológico, se recomienda adoptar la investigación-acción con total apertura, entendiendo que los obstáculos o confusiones operativas en el aula no representan un fracaso, sino el insumo principal para perfeccionar las estrategias de enseñanza de manera oportuna.

Respecto al trabajo directo con la escritura creativa, se sugiere a los educadores estructurar las actividades brindando modelajes visuales explícitos; la práctica demostró que no basta con dar la instrucción de manera oral, sino que resulta indispensable ejemplificar el proceso de ensamble textual paso a paso antes de iniciar el trabajo autónomo.

Finalmente, es importante integrar los intereses reales del alumnado, su cultura y su léxico cotidiano como el punto de partida de cualquier proyecto de redacción. Al validar el idioma que los jóvenes utilizan todos los días, se garantiza que la escuela deje de ser un espacio de reproducción mecánica para convertirse en un entorno donde los adolescentes descubran y fortalezcan el poder de su propia voz a través de la escritura.

REFERENCIAS

- Alonso, F. (2001). Didáctica de la escritura. *Tarbiya, Revista de Investigación e Innovación Educativa*, (28), 51.
- Cassany, D. (1995). *La cocina de la escritura*. Editorial Anagrama.
- Conidi, M. C. (2014). *La relación maestro-alumno y su influencia en el aprendizaje, la actitud y el crecimiento personal del alumno* (Tesis de maestría).
- Docoing Watty, P. y Rojas Moreno, I. (2017). La educación secundaria en el contexto latinoamericano: Consideraciones a partir del vínculo política educativa-curriculum. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(72), 31–56.
- Elliott, J. (2005). *El cambio educativo desde la investigación-acción* (P. Manzano, Trad.). Ediciones Morata, S. L. (Obra original publicada en 1991)
- Fierro-Evans, C. y Carbajal-Padilla, P. (2019). Convivencia escolar: Una revisión del concepto. *Psicoperspectivas*, 18(1), 9–27.
<https://doi.org/10.5027/psicoperspectivasvol18-issue1-fulltext-1480>
- Guerra García, J. (2020). El constructivismo en la educación y el aporte de la teoría sociocultural de Vygotsky para comprender la construcción del conocimiento en el ser humano. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, (2), 1-21.
- Guevara Benítez, Y. y Romero Mata, B. (2023). Enseñanza de la escritura en la educación básica en México: pertinencia y resultados. *Alternativas en Psicología*, 51, 28–39.
- Hess Zimmermann, K. y Mora Sánchez, G. (2021, agosto). Instrumento Hess-Mora para la evaluación de las convenciones básicas de la lengua escrita: Forma A. Aventuras en Papel México. <https://aventurasenpapel.com.mx/wp-content/uploads/2023/06/ICE-Forma-A.pdf>

- Juárez Lucas, P. (2023). El diagnóstico como base de la intervención educativa. Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa. <https://credomex.edomex.gob.mx/sites/credomex.edomex.gob.mx/files/files/Academica/ARTICULO%20DIAGNOSTICO.%20UAS.pdf>
- Kaufman, A. M., y Rodríguez, M. E. (1993). La escuela y los textos. Ediciones Santillana S.A.
- Krichesky, G. J. y Murillo, F. J. (2018). La colaboración docente como factor de aprendizaje y promotor de mejora: Un estudio de casos. Educación XX1, 21(1), 135–155. <https://doi.org/10.5944/educxx1.20194>
- Rodari, G. (1999). Gramática de la fantasía: Introducción al arte de inventar historias. Ediciones del Bronce.
- Santana Ortega, A., Santana Ortega, E. y López López, O. N. (2022). El plan de acción del informe de prácticas profesionales de las futuras docentes de educación básica: Una propuesta para su elaboración. En Revista de las Memorias del Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal (Vol. 5, Núm. 5, pp. 36-50). Tecnológico Nacional de México.
- Secretaría de Educación Pública. (2018). Manual de exploración de habilidades básicas en lectura, producción de textos escritos y cálculo mental: Herramienta para la escuela. Educación secundaria. Dirección General de Desarrollo de la Gestión Educativa. <https://www.educacionbc.edu.mx/materialdeapoyo/public/site/pdf/educacionbasica/secundaria/documentosgenerales2/Manualdeexploraciondehabilidadesbasicas.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2022). Plan de estudio de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español (Anexo 11 del Acuerdo 16/08/22). SEP.

Secretaría de Educación Pública. (2023). Programa de Estudio para la Educación Secundaria: Programa Sintético de la Fase 6. Secretaría de Educación Pública.

Secretaría de Educación Pública. (2024). Plan de Estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria 2022 [PDF]. Secretaría de Educación Pública. <https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/06/Plan-de-Estudio-ISBN-ELECTRONICO.pdf>

Timbal-Duclaux, L. (1993). Escritura creativa (Vol. 3). Editorial EDAF.

Valenzuela Muñoz, Á. (2022). Desempeño escrito de los estudiantes de secundaria en Chile: una evaluación directa e indirecta de la escritura. Logos: Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura, 32(1), 91–114. <https://doi.org/10.15443/rl3206>

Vygotsky, L. S. (1995). Pensamiento y lenguaje (M. M. Rotger, Trad.). Ediciones Fausto. (Obra original publicada en 1934).

Zúñiga Predes, N. C., Brito Morales, L. M. y Bustamante Fajardo, D. M. (2024). Estrategias de escritura creativa para fomentar el pensamiento crítico en estudiantes de secundaria. Ciencia Latina: Revista Multidisciplinaria, 8(6), 908-922.

ANEXOS



NOIMBRE:

Anexo A. Instrumento diagnóstico.

NO. LISTA: _____

SECCIÓN A

Lee cuidadosamente cada pregunta del examen. Asegúrate de leer todas las opciones antes de tomar tu decisión. Luego, subraya la opción más acorde a tu experiencia.

1. **¿Te gusta escribir?**
 - a) Sí
 - b) No
 - c) Algunas veces
2. **¿Con qué finalidad sueles escribir textos?**
 - a) Para comunicarme
 - b) Para distraerme
 - c) Para estudiar / aprender algo nuevo
 - d) Para expresar ideas o emociones
3. **¿Con qué frecuencia escribes textos fuera del entorno escolar?**
 - a) Todos los días
 - b) Varias veces a la semana
 - c) Sólo cuando me lo solicitan
 - d) Casi nunca
4. **¿Qué aspectos tomas en cuenta para escribir un texto?**
 - a) Tema
 - b) Objetivo del texto
 - c) Destinatario (a quien va dirigido el texto)
 - d) Otros (esríbelos):
5. **Cuando escribes un texto, ¿empiezas enseguida o primero dedicas tiempo para pensar lo que vas a escribir?**
 - a) Empiezo enseguida
 - b) Dedico tiempo a la organización de ideas
6. **Al escribir, ¿realizas borradores antes de la versión final del texto?**
 - a) Siempre
 - b) Casi siempre
 - c) Casi nunca
 - d) Nunca



7. **¿Qué tipo de textos te gusta más escribir?**
 - a) Textos narrativos (cuentos, novelas, relatos, leyendas, etc.)
 - b) Textos líricos (poemas, canciones, frases...)
 - c) Textos informativos y de opinión (ensayos, noticias, carteles, investigaciones...)
 - d) Mensajes y publicaciones en redes sociales
 - e) Diarios y cartas personales
 - f) Ninguno de los anteriores
 - g) Otro:

8. **¿Cuál es tu estado de ánimo cuando escribes?**
 - a) Tranquilidad
 - b) Nerviosismo
 - c) Prisa o presión
 - d) Aburrimiento
 - e) Otro:

9. **¿Me siento satisfecho/a de lo que escribo?**
 - a) Sí
 - b) No
 - c) Considero que puedo mejorar

10. **¿Sobre qué temas te gustaría escribir? (Lee con atención la pregunta y escribe tu respuesta de forma clara y completa. Puedes incluir uno o varios temas que te interesen).**



SECCIÓN B

Lee con atención cada oración con palabras faltantes. Luego, subraya la opción que complete correctamente el sentido del texto usando conectores adecuados. Solo hay una respuesta correcta por inciso.

1. El uso excesivo de redes sociales puede afectar la concentración, _____ también influye en el estado de ánimo. _____, es importante establecer límites.
a) pero — En cambio
b) además — Por eso
c) aunque — No obstante
d) y — Sin embargo
e) incluso — Así
2. El cambio climático no solo altera los ecosistemas, _____ también pone en riesgo la salud humana. _____, se requieren acciones urgentes.
a) sino que — Por lo tanto
b) y — En cambio
c) aunque — No obstante
d) además — Así
e) incluso — Sin embargo
3. El rap es una forma de expresión artística, _____ algunos lo consideran parte de la protesta social. _____, se ha convertido en una herramienta educativa.
a) aunque — En cambio
b) sin embargo — No obstante
c) además — A su vez
d) incluso — Por consiguiente
e) y — De hecho
4. La música influye en el estado de ánimo, _____ puede mejorar la concentración en ciertas tareas. _____, se recomienda usarla con moderación.
a) además — A su vez
b) incluso — En cambio
c) sin embargo — No obstante
d) y — De hecho
e) aunque — Así
5. Las redes sociales permiten compartir ideas, _____ también pueden generar desinformación. _____, es importante verificar las fuentes.
a) pero — En cambio
b) sin embargo — Asimismo
c) además — A su vez
d) aunque — No obstante
e) incluso — Así



Lee con atención cada conjunto de oraciones desacomodadas. Luego, subraya la opción que muestre el orden correcto para formar un texto coherente. Recuerda que solo hay una respuesta correcta en cada inciso.

1. “El eclipse” – Augusto Monterroso.

1. Fray Bartolomé se perdió en la selva y fue capturado por indígenas.
 2. Para salvarse, les dijo que si lo mataban, oscurecería el sol.
 3. Lo sacrificaron sin temor.
 4. Sabían que ese día habría eclipse.
 5. Los indígenas consultaron su calendario astronómico.
- a) 1 - 2 - 5 - 4 - 3
b) 2 - 1 - 5 - 3 - 4
c) 1 - 5 - 2 - 4 - 3
d) 4 - 1 - 2 - 5 - 3
e) 1 - 2 - 4 - 5 - 3

2. “El corazón delator” – Edgar Allan Poe.

1. El narrador insiste en que no está loco.
 2. Confiesa que mató a un anciano por su ojo.
 3. Esconde el cuerpo bajo el suelo.
 4. Cree oír el corazón latiendo.
 5. Se entrega por culpa de su culpa.
- a) 1 - 3 - 2 - 4 - 5
b) 2 - 1 - 3 - 4 - 5
c) 1 - 2 - 4 - 3 - 5
d) 1 - 2 - 3 - 4 - 5
e) 4 - 1 - 2 - 3 - 5

3. “El mural de Soledad” – Fabiola Hernández Pérez.

1. Soledad aprende que el arte puede transformar.
 2. Soledad pinta un mural en su barrio.
 3. Los vecinos al principio lo critican.
 4. El mural se convierte en símbolo de unión.
 5. Poco a poco se sienten identificados.
- a) 1 - 2 - 3 - 4 - 5
b) 2 - 3 - 5 - 4 - 1
c) 2 - 5 - 4 - 3 - 1
d) 1 - 2 - 5 - 4 - 3
e) 1 - 5 - 2 - 4 - 3

4. “El ruiseñor y la rosa” – Oscar Wilde

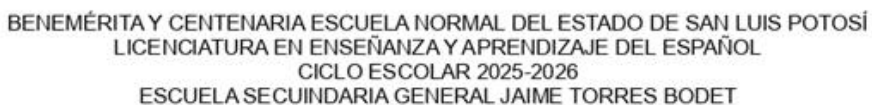
1. El estudiante la llevó a la joven.
2. Cantó toda la noche y se sacrificó para crear la rosa.
3. Un estudiante necesitaba una rosa roja para conquistar a su amada.
4. Un ruiseñor decidió ayudarlo.
5. Ella lo rechazó porque prefería un regalo más costoso.



- a) 3 - 4 - 2 - 5 - 1
- b) 2 - 3 - 1 - 4 - 5
- c) 3 - 4 - 2 - 1 - 5
- d) 2 - 1 - 4 - 3 - 5
- e) 2 - 5 - 4 - 1 - 3

5. “El árbol” – María Luisa Bombal

- 1. *Un día lo talan.*
- 2. *Brígida se siente atrapada en su matrimonio.*
- 3. *El árbol le da sombra y compañía.*
- 4. *Encuentra consuelo en un árbol que crece frente a su ventana.*
- 5. *Brígida se enfrenta a su soledad.*
 - a) 5 - 4 - 3 - 2 - 1
 - b) 2 - 3 - 5 - 1 - 4
 - c) 5 - 3 - 1 - 4 - 2
 - d) 5 - 2 - 4 - 3 - 1
 - e) 2 - 4 - 3 - 1 - 5





SECCIÓN D

Escucha con atención las cinco oraciones que dictará tu profesor. Escribe cada una como tú crees que se escribe, sin pedir ayuda ni copiar de tus compañeros. No preguntes cómo se escriben las palabras; si tienes dudas, escribe lo mejor que puedas.

1.

2.

3.

4.

5.

Lee en silencio el texto que aparece en el recuadro. Luego, sigue las instrucciones que te dará tu profesor para colocar los signos de puntuación que faltan en el texto.

El conejo es un animal mamífero su cuerpo está cubierto de pelo espeso de color café blanco o gris. Tiene orejas largas que le ayudan a regular su temperatura y una cola muy corta
Un aspecto interesante del conejo es que sus dientes no dejan de crecer
Es por eso que debe desgastarlos todo el tiempo para no lastimarse



Referencias

- Cassany, D. (1995). La cocina de la escritura. Editorial Anagrama.
- Valenzuela Muñoz, Á. (2022). Desempeño escrito de los estudiantes de secundaria en Chile: una evaluación directa e indirecta de la escritura. *Logos: Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura*, 32(1), 91–114. <https://doi.org/10.15443/rl3206>
- UNICEF México. (2022). Impacto de las redes sociales en adolescentes. <https://www.unicef.org/mexico>
- SEMARNAT. (2021). Educación ambiental para jóvenes. <https://www.gob.mx/semarnat>
- INJUVE. (2021). Cultura urbana y juventud. <https://www.gob.mx/injuve>
- Secretaría de Salud. (2022). Ambientes saludables para el estudio. <https://www.gob.mx/salud>
- UNICEF México. (2022). Redes sociales y pensamiento crítico. <https://www.unicef.org/mexico>
- Monterroso, A. (1959). Obras completas (y otros cuentos). México: Fondo de Cultura Económica.
- Poe, E. A. (1843). El corazón delator. En *Cuentos completos*. Madrid: Alianza Editorial.
- Hernández Pérez, F. (2022). El mural de Soledad. En *Guía Infantil*. <https://www.guiainfantil.com>
- Wilde, O. (1888). El príncipe feliz y otros cuentos. Londres: David Nutt.
- Bombal, M. L. (1939). La amortajada. Santiago de Chile: Editorial Nascimento.
- Secretaría de Educación Pública. (2018). Manual de exploración de habilidades básicas en lectura, producción de textos escritos y cálculo mental: Herramienta para la escuela. Educación secundaria (p. 38). Dirección General de Desarrollo de la Gestión Educativa. <https://www.educacionbc.edu.mx/materialdeapoyo/public/site/pdf/educacionbasica/secundaria/documentosgenerales2/Manualdeexploraciondehabilidadesbasicas.pdf>
- Hess Zimmermann, K., & Mora Sánchez, G. (2021, agosto). Instrumento Hess-Mora para la evaluación de las convenciones básicas de la lengua escrita: Forma A. Aventuras en Papel México. <https://aventurasenpapel.com.mx/wp-content/uploads/2023/06/ICE-Forma-A.pdf>

Temáticas adicionales que contextualizar por Disciplinas:		
ESPAÑOL	INGLÉS	ARTES

SEGEEnial	Anexo B. Planeación de la intervención manejando el contenido del Plan Sintético Fase 6.		o / Semanal (1-12)
			ibir sobre la stica del idioma espanol para valorar la diversidad.

Fases	Descripción de las actividades de acuerdo con los momentos de intervención de la metodología	Materiales y recursos didácticos	Número de sesiones
Fase 1. Planeación (Se identifica un problema y se negocia una ruta de acción)			
1. Identificación ✦ Proponer planteamientos genuinos para introducir el diálogo. ✦ Identificación de la problemática. ✦ Identificación del insumo inicial, un producto, material, objeto, texto, entre otros, que sirva para que el alumno conozca lo que se va a hacer en el proyecto.	Propósito: Que el alumnado comprenda el proyecto a trabajar y la forma de trabajo, además, que reconozca el idiolecto como una forma personal de expresión, a partir del análisis de ejemplos cotidianos, para identificar cómo su manera de hablar refleja su contexto y experiencia. Inicio (20 minutos): Dirigir al grupo a la biblioteca. Propiciar que el alumnado conozca el proyecto “Mis maneras de expresarme”, orientando para que comprendan que, a lo largo de este, se analizarán distintas formas de comunicación presentes en la vida cotidiana y el producto a desarrollar: un memorama para comprender el aprendizaje.	Pizarrón Libreta Televisor Presentación Videos “¡Hans Pujenheimer nos explica el vocabulario de los mexicanos!” y “El Chino sorprende a Doña Lucha con El Macaco, su nuevo amigo”	1
2. Recuperación *Vinculación de conocimientos previos sobre el contenido a desarrollar.	Desarrollo (20 minutos): El alumnado comparte palabras o frases que use con frecuencia, que escuche en su casa o que considere “raras”, “nuevas” o “antiguas”. A partir de estas participaciones, se orientará al grupo a reconocer que no todos hablan igual y que el lenguaje varía según la persona, el lugar y el tiempo. Posteriormente, exponer los videos “¡Hans Pujenheimer nos explica el vocabulario de los mexicanos!” y “El Chino sorprende a Doña Lucha con El Macaco, su nuevo amigo”, analizar las expresiones que ahí aparecen y definir idiolecto. Para finalizar, se repiten los videos mientras registran las expresiones junto a una interpretación.		
3. Planificación *Negociación: Las producciones necesarias para llegar al final del proceso. Los tiempos para realizar las producciones. El tipo de acciones que se realizarán.	Cierre (10 minutos): Realizar una reflexión grupal acerca de la experiencia y de los términos que usamos para expresamos cotidianamente, además de compartir las interpretaciones de los ejemplos anteriormente vistos.		
Fase 2. Acción (Se realizan producciones que permitan atender el problema)			
4. Acercamiento Exploración del problema o situación acordada; describir, comparar, identificar aspectos sobresalientes, explicar el problema, entre otros, tomando en cuenta la finalidad del proyecto.	10/03/2026 Propósito: Que el alumnado reconozca y utilice su idiolecto en la escritura de un texto narrativo, a partir de la personificación de un objeto de su entorno cercano, para identificar cómo su forma personal de hablar se refleja en su manera de expresarse.		5

	Propósito: Que el alumnado reconozca y utilice arcaísmos en la creación de un texto narrativo, a partir de la exploración de palabras antiguas, para comprender cómo el lenguaje cambia con el tiempo y cómo algunas palabras pueden conservarse o resignificarse en distintos contextos. Inicio (10 minutos): Mencionar en voz alta ejemplos de palabras antiguas y cuestionar al alumnado para que comente si las conoce, si las ha escuchado en casa o si puede imaginar su significado. A partir de estas participaciones, se orientará la conversación para explicar que existen palabras que han dejado de usarse por completo y otras que aún se conservan en ciertos contextos, introduciendo así la diferencia entre arcaísmos absolutos y arcaísmos relativos. Posteriormente, entregar una lista impresa con ejemplos de ambos tipos para que el alumnado los lea y reconozca su forma y significado. Desarrollo (30 minutos): Seleccionar un arcaísmo de manera grupal, anotándolo en el centro de la hoja. Posteriormente, escribir con un minuto por categoría, para que el alumnado realice una exploración rápida del lenguaje a partir de esa palabra: escribir sinónimos, palabras que rimen, palabras reales que cambien solo una letra y un acróstico. A continuación, las palabras obtenidas funcionarán para redactar una historia breve en la que el arcaísmo cobre sentido dentro de un contexto narrativo, permitiendo que la palabra inicial funcione como detonador. Cierre (10 minutos): Propiciar un diálogo breve sobre si esa palabra les resultó lejana, curiosa o interesante, y si creen que podría volver a usarse en ciertos contextos. Tarea: Traer caja de cereal, hojas blancas, pegamento, tijeras y colores.	Libreta Pizarrón Tablas “Arcaísmo y ejemplos”	
6. Reconocimiento Se elaboran planteamientos para identificar los avances y las dificultades en el proceso. Ajustes (en la medida de lo posible). Deciden cómo atender lo anterior y lo llevan a cabo. 7. Concreción Se generan planteamientos para desarrollar una primera versión del producto que se planteó en los momentos 1 y 3.	Propósito: Que el alumnado integre la diversidad lingüística en la creación de un texto narrativo, a partir de la combinación de palabras de distintas épocas y lugares, para reconocer cómo el lenguaje evoluciona y conviven formas antiguas y actuales en la expresión. Inicio (5 minutos): Repasar de manera colectiva los conceptos trabajados hasta el momento, retomando ejemplos de idiolecto, regionalismo, neologismo y arcaísmo. Desarrollo (35 minutos): Explicar la actividad, indicando que en esta ocasión los elementos a combinar serán un arcaísmo y un neologismo. Los alumnos deben seleccionar un término de cada categoría y, a partir de esa combinación, redactar una historia breve en la que ambas palabras se integren de manera coherente y creativa. Cierre (10 minutos): Organizar al alumnado en parejas y se les indicará que comiencen a planear el memorama como producto final del proyecto. Se dialogará brevemente sobre los materiales necesarios y sobre cómo distribuirán los conceptos y ejemplos trabajados a lo largo de las sesiones.	Pizarrón Libreta	1
Fase 3. Intervención (Se difunden producciones, se da seguimiento y se plantea cómo mejorar)			
8. Integración Intercambian sus producciones (por ejemplo, ensayan, comparten borradores, entre otros). Explican lo que hicieron. Reciben retroalimentación. ♣ Modificación. Se hacen planteamientos que permitan revisar y actuar sobre los cambios sugeridos.	Que el alumnado integre los conceptos de idiolecto, regionalismo, neologismo y arcaísmo en la elaboración de un memorama, a través del trabajo colaborativo, para consolidar su comprensión sobre las distintas maneras de expresarse y reflexionar sobre su propio uso del lenguaje. Inicio (5 minutos): Explicar de manera clara las pautas para la elaboración del memorama, retomando ejemplos de idiolecto, regionalismo, neologismo y arcaísmo trabajados en las sesiones anteriores. Mostrar un ejemplo completo de cómo debe organizarse el	Libreta Pizarrón Cartón Hojas Memorama	1

Anexo C. Variantes de regionalismos y ejemplos de idiolecto.

Tabla de variantes regionales en México				
Significado	Centro (CDMX, Edo. Méx.)	Norte (Nuevo León, Coahuila)	Bajío (SLP, Guanajuato)	Sur (Jalisco, Oaxaca,)
Pan	Bolillo	Pan francés	Bolillo	Birote
Autobús	Camión	Camión	Camión	Autobús
Niño	Chamaco	Morro	Chamaco	Niño
Dinero	Lana	Feria	Lana	Dinero
Trabajo	Chamba	Jale	Chamba	Trabajo
Palomitas de maíz	Palomitas	Palomitas	Palomitas	Rositas

Anexo D. Variantes sociales de países hispanohablantes.

Tabla de variantes del español por país					
Situación / significado	México	Argentina	España	Colombia	Chile
Persona que atiende en un restaurante	Mesero	Mozo	Camarero	Mesero	Garzón
Dinero que sobra al pagar	Cambio	Vuelto	Cambio	Devuelta	Vuelto
Autobús	Camión	Colectivo	Autobús	Bus	Micro
Niño / joven	Chavo	Pibe	Chaval	Pelao	Cabro
Trabajo informal	Chamba	Laburo	Curro	Rebusque	Pega
Palomitas de maíz	Palomitas	Pochoclo	Palomitas	Crispetas	Cabritas
Computadora	Computadora	Computadora	Ordenador	Computador	Computador
Dinero	Lana	Plata	Pasta	Plata	Lucas

Anexo E. Muestra de neologismos.

Ejemplos de neologismos		
<i>ciberespacio</i>	<i>trolear</i>	<i>hackear</i>
<i>tuitear</i>	<i>wasapear</i>	<i>craquear</i>
<i>espoilear</i>	<i>teleoperador</i>	<i>textear</i>
<i>fashionista</i>	<i>outfit</i>	<i>meritocracia</i>
<i>wifi</i>	<i>servidor</i>	<i>googlear</i>
<i>ciberdelito</i>	<i>hashtag</i>	<i>ciberterrorismo</i>
<i>geolocalización</i>	<i>bicisenda</i>	<i>okupa</i>
<i>femicidio</i>	<i>linkear</i>	<i>homoparental</i>
<i>loguear</i>	<i>milennial</i>	<i>bioética</i>
<i>customizar</i>	<i>viralizar</i>	<i>interfaz</i>
<i>bioseguridad</i>	<i>metrosexual</i>	<i>retuitear</i>
<i>setear</i>	<i>empoderar</i>	<i>sororidad</i>
<i>instagramer</i>	<i>reguetonero</i>	<i>bancarizar</i>
<i>chatear</i>	<i>autoayuda</i>	<i>escanear</i>
<i>ecoturismo</i>	<i>poliamor</i>	<i>hostear</i>
<i>veganismo</i>	<i>audioguía</i>	<i>bullying</i>
<i>selfi</i>	<i>precuela</i>	<i>stalkear</i>
<i>influencer</i>	<i>posverdad</i>	<i>infoxicación</i>
<i>revictimización</i>	<i>blogger</i>	<i>hipster</i>
<i>antivirus</i>	<i>emoticon</i>	<i>navegador</i>
<i>clic</i>	<i>vigorexia</i>	<i>fotoperiodismo</i>
<i>escrache</i>	<i>hipertexto</i>	<i>bioterrorismo</i>
<i>docurreality</i>	<i>youtuber</i>	<i>demisexual</i>

Anexo F. Concepto y ejemplos de arcaísmo.

Tipos de arcaísmos

Absolutos	Relativos
Estos ya no se usan en ninguna situación en la actualidad.	Palabras que pertenecen al pasado, pero aún se usan en ciertas regiones o contextos específicos.
Ejemplo: La palabra "abalado" solía significar "blando", pero ya no se utiliza.	Ejemplo: Los verbos conjugados en futuro imperfecto del modo subjuntivo (como "amare", "temiere" o "partiere").

Expresión con arcaísmo	Significado actual
Nos dimos al placer del buen yantar con exquisitos manjares	comer
¡Me da repelús !	escalofríos
¿Qué se supone que tenemos que facér ?	hacer
El albañil tapó el bujero	agujero
Dímelo sin tapujos	mentira
Le dio un sopapo con la mano derecha	bofetada, cachete
¿Me das un ósculo ?	beso

Anexo G. "Oso Rojo" por Erik Güicho junto a evidencia de lectura masiva.

Erik Güicho

OSO ROJO





¡Hola!

Mi nombre es **Lele**



Que **significa bebé en Hñähñú** nací en Santiago Mexquititlán, Amealco, Querétaro; durante la primera noche de la temporada de cosechas, de las manos de una artesana Hñähñú.

Mi ropita está **hecha a mano**, tal y como aún la usan las mujeres que viven en Amealco. La blusa de manga larga es de tela de **Jacquard**, satinada, con textura y pliegues en el cuello.

Sobre los hombros y el pecho caen holanes con **encaje en la punta**.

Mis hermosas trenzas están peinadas con una corona de listones de **tres colores**.

Me encanta recorrer el mundo, **compartiendo lo mejor de mi lindo Querétaro**. Es una gran oportunidad representar las **tradiciones, costumbres y raíces del pueblo Otomí**.

El 18 de abril del 2018 me nombraron **Patrimonio Cultural del Estado** ¡Qué alegría!

¡Acompáñame en mis nuevas aventuras!

RELACIONES EXTERIORES | MÉXICO | GOBIERNO DEL ESTADO DE QUERÉTARO | QUERÉTARO GOBIERNO DEL ESTADO *Juntos Adelante* | MEXICAN CULTURAL CENTER | QUERÉTARO ENCONTRE MÉXICO

"Este programa es público, ajeno a cualquier partido político. Queda prohibido el uso para fines distintos a los establecidos en el programa".

Anexo I. Rúbrica A: Narrativa (producto textual).

Criterio (página de respaldo)	0	1	2	3
Estructura narrativa (Cap.1 p.19; Cap.2 p.29)	Sin secuencia reconocible	Inicio o cierre débiles	Inicio, nudo y cierre presentes	Inicio, nudo y cierre claros y coherentes
Causalidad emoción → acción (Cap.2 p.29; Cap.3 p.57)	Emoción ausente o irrelevante	Emoción mencionada sin efecto	Emoción motiva alguna acción	Emoción explica claramente acciones y consecuencias
Coherencia temporal (Cap.2 p.29)	Salto temporales que confunden	Orden temporal poco claro	Orden mayormente claro con pequeñas fallas	Orden cronológico claro y coherente
Voz y perspectiva (primera persona) (Cap.1 p.19; Cap.2 p.29)	No usa primera persona	Uso inconsistente de primera persona	Primera persona presente; voz poco definida	Primera persona consistente y voz narrativa clara
Léxico y adecuación (Cap.2 p.29; Glosario p.155–164)	Vocabulario inapropiado o confuso	Vocabulario limitado o repetitivo	Vocabulario adecuado con alguna repetición	Vocabulario variado y pertinente al relato
Cohesión y conectores (Cap.2 p.29)	Ausencia de conectores; texto fragmentado	Conectores inadecuados o escasos	Uso básico de conectores; algunas rupturas	Uso adecuado y variado de conectores que facilitan la lectura

Anexo J. Rúbrica B: Conversacional / Dialogal (producto textual).

Criterio (página de respaldo)	0	1	2	3
Argumento principal (<i>Cap.1 p.19; Cap.2 p.29</i>)	Ausente o irrelevante	Razones vagas o poco pertinentes	Argumento claro pero poco desarrollado	Argumento claro, relevante y bien formulado
Contraargumento / réplica (<i>Cap.2 p.29; Cap.3 p.57</i>)	Ausente	Réplica superficial o irrelevante	Contraargumento presente pero débil	Contraargumento directo, pertinente y articulado
Marcas dialogales (guiones, acotaciones) (<i>Cap.2 p.29</i>)	Sin marcas dialogales	Marcas erráticas o confusas	Guiones/acotaciones presentes con errores	Uso correcto de guiones/acotaciones
Coherencia entre intervenciones (<i>Cap.2 p.29</i>)	Intervenciones desconectadas	Respuestas poco relacionadas	Respuestas mayormente relacionadas	Respuestas directamente relacionadas y coherentes
Registro y adecuación comunicativa (<i>Cap.1 p.19; Cap.2 p.29</i>)	Registro inapropiado para la consigna	Registro inconsistente	Registro mayormente adecuado	Registro coherente y apropiado al propósito
Economía y claridad en la réplica (<i>Cap.2 p.29</i>)	Réplicas confusas o prolijas	Réplicas largas sin claridad	Réplicas claras pero poco precisas	Réplicas concisas, claras y pertinentes

Anexo K. Lista de cotejo: Expositivo (neologismos).

Indicador	Sí	No
Seleccionó un neologismo de la tabla (<i>Cap.1 p.19; Cap.2 p.29</i>)		
Integró el neologismo en una oración con sentido (<i>Cap.2 p.29</i>)		
La oración muestra comprensión del significado (<i>Cap.2 p.29; Glosario p.155–164</i>)		
Justificó brevemente la función comunicativa del neologismo (<i>Cap.2 p.29</i>)		
Referenció su aparición en prensa o revista cuando correspondía (<i>Cap.3 p.57</i>)		
Mantuvo un registro adecuado al propósito expositivo (<i>Cap.1 p.19; Cap.2 p.29</i>)		
La oración presenta coherencia sintáctica (sujeto-verbo-complemento) (<i>Cap.2 p.29; Gramática oracional p.177</i>)		
Usó variedad léxica evitando repeticiones innecesarias (<i>Cap.2 p.29; Glosario p.155–164</i>)		
Incluyó al menos un ejemplo contextual que ilustra el uso (<i>Cap.2 p.29</i>)		
Revisó y corrigió al menos una oración antes de entregar (<i>Cap.4 p.65 — planificación y revisión</i>)		

Anexo L. Ejemplos de producciones narrativas de los estudiantes.

10/03/26

escribe 1 objeto que uses todos los días o que sea importante para ti
Mi teléfono

Ponte un adjetivo que exprese una emoción

escribe una historia en la que es objeto sobre vida, trabajo o escuela
como tu lo vivas

El teléfono todos los días se levanta a las 6:00 am para ir a su aborrida escuela, aunque a veces falta a la escuela, sin embargo todos los fines de semana se desvela jugando en la madrugada con su mejor amigo el cual es una PC, el teléfono tiene una vida arruinada, debido a horarios de sueño y alimentación completamente arruinados, pues a veces no come en todo el día, pero a veces el teléfono se pone a pensar más de lo normal haciendo que sobre piense cosas necesarias, pero de vez en cuando ve lo hermosa que puede ser la vida, <3



ARCAÍSMO

Rimas

músculo
crepúsculo
minúsculo
espectáculo
malo
disímulo

beso
muack
pico
kiko
mímo

Sinónimos

ósculo

Intercambio
letas

OSCURO

O S C U L O
V A A Y I S
A N M A B I
I D A N R T
O I R O O O
Q O
N

Acrostico

Cuento

Jueves 19/Marzo/26

Había una vez, en un pequeño, existía una palabra que nadie se atrevía a decir, no por ley, sino por misterio. Ósculo, era la palabra. Los ancianos de ese pueblo decían que "ósculo" no era solo un simple beso, sino que era un acto sagrado capaz de cambiar destinos.

En una tarde, una joven llamada Melissa, que era una chica muy callada que a menudo estaba sola, decidió hablarle a un joven de su clase que de igual manera era muy callado pero de una manera misteriosa, se llamaba Hector. Melissa se le acercó y le preguntó -¿Tu sabes lo que es un ósculo? - a lo que el le respondió -lo único que se es que es como un beso, pero que es más que eso-. Melissa, quien siempre estuvo enamorada de él, le confesó lo que sentía, lo cual fue bueno ya que resultó siendo mutuo, pero nunca se atrevieron a decirlo. Se hicieron novios y después de un tiempo sucedió su primer beso. Pero no fue un beso. Fue un Ósculo y en ese momento se dieron cuenta que un "ósculo" se refería a un beso de verdadero amor que, en su caso, aunque estuvo presente mucho tiempo, el destino hizo lo suyo para reunirlos finalmente.

voces interculturales
muñeca Lele

24-01-2026
Act 5

- 1.- Considerar a la muñeca Lele y al oso rojo del cuento anterior.
- 2.- Escribir un cuento en el que ambos elementos tengan presencia **Lele y los prejuicios**

Había una vez un oso rojo que era muy flojo y no le gustaba hacer nada. Vivía en una cabaña que estaba en medio del bosque y no tenía compañía. Por otro lado, había una muñeca llamada Lele que vivía en un pueblo cerca del bosque, era muy querida por las personas que la rodeaban y le encantaba cocinar. Ella quería visitar a su abuela, pero el problema era que debía de cruzar el bosque para llegar a casa de su abuela. A Lele le daba miedo por las leyendas que había acerca del oso rojo, pero igual fue a visitar a su abuela y llevarle comida. Las leyendas decían que era malo, comía personas, etc etc. Mientras iba caminando un gran lobo se cruzó en su camino. Y sin tiempo para huir, se resignó y aceptó su destino ya que el lobo la quería atacar. El oso escuchó el escándalo y salió lleno de curiosidad, al ver la escena, no dudó en ayudar a Lele y el lobo se fue. Lele quedó re impactada y le preguntó al oso por qué la ayudó, el oso le explicó que él no era mala persona y solo estaba en soledad por las leyendas. El oso acompañó a Lele hasta la casa de su abuela y ella lo invitó a pasar. Desde ahí Lele aprendió a no dejarse llevar por los rumores sobre otras personas y siguió visitando al oso cada día. Así, Lele y el oso rojo dejaron en felpa a los aldeanos críticos y juzgones. El oso rojo fue aceptado en el pueblo y así acabó el cuento.

#29

12-03-26

Acl 3.

Anexo M. Ejemplos de producciones conversacionales de los estudiantes

Como vez que yo debo de ser el heroe ya que tengo demostrada fuerza y puedo derrumbar o villanos muy facilmente..

Hare de cuenta que yo debo de ser el heroe invisible porque haci espiro a las personas para ver lo que han mal y vencerlos.

Bofo, No, ya que con mi super poder podemos vencer más facil al enemigo porque lo podemos derrotar con un poño.

No marches a mi ni me ven y los venzo más facil y más rapido y sin esforsarme mucho

Como quiero es más facil que yo sea el heroe porque tú solo atacas por atrás además sabe porque yo estando es más facil derrotarlo.

Ya estando los voy a derrotar muy facil y soy mas agil que tu y no me canso mucho y a mi no me ven. lero lero u

A que no yo lo debo de ser ya que mi super guardo quedo en larga manga y soy más agil

Conversación Dudosa

Hola...

Holi!!

cómo estás?

Bien, y tú?

También bien, ¿de me cuentas?

Pues, me gustan mucho las hamburguesas, ¿a ti?

A mí me gustan mucho las chimichangas :)

Omg.! yo amo hacer ejercicio y correr

Que padre, a mí me gusta mucho ir diario al gym

Wow! y que tipo de ropa usas? Yo siempre uso vestidos, faldas y así.

Omg.! yo también uso ese tipo de ropa casi diario & tmb huacaches y tacones

Orales, que coincidencia y aparte yo soy 100% team frío, amo que haga frío y este nublado.

Yo amo que haga calor es mi clima favorito

¡Todo es mentira! ¡Te acusaré!

!Tú también mientes

Si me acusas yo te acusare también

Weno tóns no

22 - Abr - 26

Conversación Dudosa

M - Hola!! Qué te gusta?

I - Hola!! Me gusta mucho dormir por las tardes ¿Y a ti? ¿?

M - A mi me gusta ir a entrenar Karate en las tardes.

¿Cómo te vistes?

I - Se escucha entreteniéndote tu pasatiempo? yo me visto de manera casual con una camisa escotada y en pantalón largo cuando voy a salir ¿Tu como sueles vestirte?

M - Waa!! casi igual, solo que a mi me gusta vestirme más con shorts y faldas, pero casi siempre uso Camisas apretadas.

I - se escucha y me lo imagino con un estilo lindo si me lo imagino en ti se ve perfecto! ¿Cuál es tu comida favorita? ¿?

M - JAJA!! Muchas gracias, la verdad a mi me gustan mucho las habas y la mojarra. Soy de comer más comida chatarra pero algunos veces como sano.

I - Nunca he escuchado en visto esa comida aunque se escucha interesante de probar, te platico de la miya que es muy común ami me encanta las Quesabirrias y la barbacoa en taquitos.

M - Qué rico!!! la verdad es muy buena esa comida.

¿Qué haces por las tardes?

I - Super buena JAJA!! yo en las tardes hago ejercicio o estiramientos o me duermo ¿Y tu?

M - Yo lo que hago es ver la tele como 3 hrs seguidas JAJA!!

#4

actividad 4

Anexo N. Ejemplos de producciones expositivas de los estudiantes.

Elegir ejemplos de neologismos y construir oraciones con los mismos y que tengan sentido, utilizando elementos ya escritos en el periodico o revista minimo

1- Para el amor no hay edad

y mi amigo tubo un poliamor.

2- -dizcando sobras.. fue lo que le due a mi amiga migajera

3- investigan a el youtuber famoso por ganar en los premios

#25

17/3/26

4#

[REDACTED]

elegir ejemplos de neologismo
 en la tabla y construir oraciones
 con las mismas que tengan
 sentido utilizando elementos
 ya escritos en el periódico
 o revista

En San Luis Potosí hackearon el
 acceso de una vivienda y se
 robaron dinero

#35

17/Mar/26 3D

Elegir ejemplos de Neologismo de la tabla y construir oraciones con las mismas que tengan sentido utilizando elementos en el periódico y revista

Es difícil describir la revictimización

«Desde que mis abuelos se mudaron a Barcelona en la década de los sesenta, mi abuela empezó a

Textear

DANIELA CALIFA

fashionista