



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

TITULO: La gamificación a través de clasdojo. Una herramienta digital para favorecer la producción de textos escritos

---

AUTOR: Guadalupe Benytzel Delgado Ramírez

---

FECHA: 7/15/2026

---

PALABRAS CLAVE: Investigación-acción, Educación secundaria, Escritura, Innovaciones pedagógicas, Motivación académica

**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 GAMIFICACIÓN A TRAVÉS DE CLASSDOJO. UNA  
HERRAMIENTA DIGITAL PARA FAVORECER LA  
PRODUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS”**

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

**PRESENTA:**

**GUADALUPE BENYTZEL DELGADO RAMÍREZ**

**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 C. Guadalupe Benytzel Delgado Ramírez.  
autorizo a la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí, (BECENE) la  
utilización de la obra Titulada:

**LA GAMIFICACIÓN A TRAVÉS DE CLASSDOJO. UNA HERRAMIENTA DIGITAL PARA  
FAVORECER LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS.**

en la modalidad de: Informe de prácticas profesionales

☒ para obtener el

Elige 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.

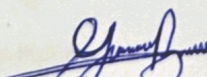
La utilización de la información será durante el tiempo que sea pertinente bajo los términos de los  
párrafos anteriores, finalmente manifiesto que cuento con las facultades y los derechos  
correspondientes para otorgar la presente autorización, por ser de mi autoría la obra.

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.

  
Guadalupe Benytzel Delgado Ramírez

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. DELGADO RAMIREZ GUADALUPE BENYTZEL  
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 GAMIFICACIÓN A TRAVÉS DE CLASSDOJO. UNA HERRAMIENTA DIGITAL PARA FAVORECER 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



MTRA. VIANEY COVARRUBIAS CERVANTES

DIRECTORA DE SERVICIOS ADMINISTRATIVOS



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

MTRA. FÁTIMA GUADALUPE FABIÁN VANEGAS

RESPONSABLE DE TITULACIÓN



MTRO. GERARDO JAVIER GUEL CABRERA

ASESOR DEL DOCUMENTO RECEPCIONAL



MTRA. MARCELA DE LA CONCEPCION MIRELES MEDINA



## **Agradecimientos.**

Antes de abrir paso a la gratitud hacia los demás, considero fundamental comenzar por mí misma por haber desafiado mis propios miedos y romper los muros de la inseguridad. Hubo un tiempo en el camino en el que la desconfianza me hizo dejar una carrera inconclusa, creyendo que terminar la universidad era algo inalcanzable para mí. Hoy me reconozco el coraje de haber regresado, la fuerza para vencer mis propias dudas y el orgullo de demostrarme que soy perfectamente capaz de lograr todo lo que me proponga.

A Dios y a la vida, por darme la salud, la guía y la fortaleza necesarias para llegar al final de este gran ciclo.

A mis papás, los pilares de mi vida. No existe orgullo más grande que ser su hija. A mi mamá, por darme las mejores herramientas, sus consejos, sus aprendizajes y los recursos incansables que me formaron como la mujer profesional que soy hoy; gracias por enseñarme a no rendirme. A mi papá, con la mirada puesta en el cielo: gracias por el tiempo tan bonito que Dios me prestó a tu lado, por tantos momentos felices, por contagiarme la alegría de vivir y motivarme siempre a buscar mi mejor versión. Gracias por nunca dejarme sola en cada entrada y salida de toda mi vida escolar; simplemente fuiste el mejor papá del mundo y si la vida nos vuelve a reunir en la siguiente, espero de corazón que vuelvas a serlo, porque en esta me faltó mucho tiempo contigo. Los amo con todo el corazón, mamá y papá.

A mis hermanas, por su cariño y por aportar siempre su granito de arena en mi vida. Y a mis tíos y primos, gracias por estar presentes y acompañarme en este trayecto.

A mi asesora, la Mtra. Marcela de la Concepción Mireles Medina, por ser una guía increíble y no dejar que me rindiera. Su sabiduría no solo moldeó este documento para que fuera impecable, sino que se convirtió en mi motor para vencer la frustración en los momentos difíciles. Jamás olvidaré sus consejos, tanto académicos como de vida. Gracias por regalarme una sonrisa en medio del caos y por dejar que mi forma de ser le contagiara un poco de alegría, a pesar de ser usted una persona tan propia. Espero seguir contando con su guía en las metas que están por venir.

A mis amigos de la BECENE, que hicieron este camino muchísimo más ligero. Gracias por cada risa, cada tarde de tareas, las ideas compartidas y por escucharme cuando sentía que el mundo se me venía encima; ustedes me devolvían las ganas de ir a la escuela.

Un agradecimiento con todo mi cariño a Celia Camila, mi gran compañera de estos cuatro años. Gracias por no perder la paciencia conmigo más de las cinco veces reglamentarias a la semana; por estar firme en los días buenos y en los malos, en cada desayuno, en cada comida, en cada proyecto juntas y en cada tempestad estudiantil con una lealtad única. A Arturo, por convertirse en un amigo indispensable en este último año, por ser ese gran apoyo en los momentos de presión y hacer de este estirón final una etapa compartida y mucho más alegre. A mis amigos de práctica en la Escuela Secundaria Técnica No. 35, sin ustedes no habría podido concluir con éxito esta etapa. Asimismo, a todos los amigos que están y a los que se fueron quedando en el camino: gracias por el tiempo compartido, cada uno dejó una huella en mí.

A los maestros que me acompañaron desde mi infancia hasta el día de hoy, por compartir sus conocimientos y marcar mi camino. De igual manera, a las personas significativas que se cruzaron en mi camino laboral y personal durante estos años que con un consejo o una oportunidad me dejaron aprendizajes profundos y me ayudaron a moldear la persona y profesional que soy ahora.

Por último y más importante, a mi gatito Da Michi, mi compañero fiel. Gracias por estar conmigo día y noche, apareciendo a tu propio antojo por la casa solo para quitarme el estrés y la tristeza de la rutina diaria con tu simple presencia.

Gracias, vida, por dejarme cumplir una meta de las miles que tengo por delante. Después de todo, soñar no cuesta nada, pero cumplirlo es un placer absoluto.

# ÍNDICE

|                                                                                 |    |
|---------------------------------------------------------------------------------|----|
| INTRODUCCIÓN .....                                                              | 6  |
| 1. DIAGNÓSTICO DEL CONTEXTO .....                                               | 10 |
| 1.1 Contexto Social.....                                                        | 10 |
| 1.2 Contexto escolar.....                                                       | 11 |
| 1.3 Contexto del aula .....                                                     | 11 |
| 1.4 Descripción y delimitación del problema .....                               | 13 |
| 1.5 La Escritura En La Educación Secundaria.....                                | 14 |
| 1.5.1 La escritura según algunos autores .....                                  | 14 |
| 1.5.2 La escritura en el marco de la Nueva Escuela Mexicana (NEM).....          | 15 |
| 1.5.3 El enfoque de la escritura en el Marco Curricular y Plan de Estudios 2022 | 15 |
| 1.5.4 La fluidez escritora en la producción de textos.....                      | 16 |
| 1.6 Gamificación en la educación secundaria .....                               | 17 |
| 1.6.1 La Gamificación Según Autores .....                                       | 17 |
| 1.6.2 La gamificación en el marco curricular y plan de estudios 2022 .....      | 18 |
| 1.7 Metodología.....                                                            | 19 |
| 1.7.1 El enfoque de la investigación-acción.....                                | 19 |
| 1.7.2 El Modelo de la espiral y sus fases dinámicas.....                        | 19 |
| 2. PLAN DE ACCIÓN .....                                                         | 21 |
| 2.1 Diagnóstico del grupo.....                                                  | 21 |
| 2.1.1 Interpretación general de los resultados de la Sección A. ....            | 21 |
| 2.1.2 Interpretación general de los resultados de la Sección B. ....            | 24 |
| 2.1.3 Interpretación general de los resultados de la Sección C. ....            | 25 |
| 2.1.4 Interpretación general de los resultados de la Sección D. ....            | 26 |
| 2.2 Concepto De Plan De Acción .....                                            | 28 |
| 2.3 Objetivos .....                                                             | 29 |
| 2.3.1 Objetivo General.....                                                     | 29 |

|                                                                                                                   |    |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 2.3.2 Objetivos Específicos.....                                                                                  | 29 |
| 2.4 Cronograma De Actividades.....                                                                                | 29 |
| 3. MISIONES DIGITALES Y LETRAS CON SENTIDO: DESARROLLO, REFLEXIÓN Y<br>EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA DE MEJORA. .... | 32 |
| 3.1 Primera Actividad: Mi Persona Favorita .....                                                                  | 34 |
| 3.2 Segunda Actividad: El despertar de los sentidos.....                                                          | 40 |
| 3.3 Tercera Actividad: Querido yo del 2036 .....                                                                  | 47 |
| 3.4 Cuarta actividad: Cuento con twist.....                                                                       | 53 |
| 3.4.1 Desenlace de la misión: resultados finales y voz del alumnado .....                                         | 56 |
| 3.5 Análisis De Resultados .....                                                                                  | 58 |
| 3.5.1 Análisis del instrumento diagnóstico .....                                                                  | 58 |
| CONCLUSIONES.....                                                                                                 | 62 |
| RECOMENDACIONES .....                                                                                             | 65 |
| REFERENCIAS.....                                                                                                  | 67 |

## INTRODUCCIÓN

La gamificación a través de classdojo, una herramienta digital para favorecer la producción de textos escritos, tiene como objetivo general implementar la gamificación como herramienta estratégica que favorece la producción de textos en la clase de Español. La intervención se realizó con los estudiantes del tercer grado, grupo “A”, del turno matutino, de la Escuela Secundaria Técnica Núm. 35, ubicada en la intersección de las calles Tulipanes y Amapolas S/N, Colonia Santa Rosa 1ª Sección, en el municipio de San Luis Potosí, S.L.P.

El estudio de este tema surge de una problemática observada en el ámbito áulico: la debilidad en los procesos de producción de textos escritos y la falta de autonomía lingüística en los adolescentes. En la actualidad, suele asumirse de manera simplificada que los estudiantes dominan la escritura por el solo hecho de conocer el alfabeto o realizar transcripciones mecánicas en las actividades académicas. Sin embargo, al enfrentarse a la creación autónoma de composiciones extensas, se hacen evidentes diversas deficiencias en el desarrollo y la continuidad de sus ideas, manifestando resistencia para comenzar a redactar, bloqueos iniciales y producciones breves o inconclusas. Tradicionalmente, en la educación básica se ha privilegiado una enseñanza normativa del Español, relegando la producción libre y creativa a un plano secundario, a pesar de ser esta un pilar fundamental para el desarrollo del pensamiento crítico y la comunicación integral del ser humano.

Además, abordar la producción de textos del alumnado de educación secundaria resulta altamente relevante debido a los retos cognitivos y afectivos que experimentan los jóvenes durante la adolescencia. En esta etapa de desarrollo, los estudiantes requieren de recursos lingüísticos estructurados que les permitan manifestar sus pensamientos, opiniones, intereses y experiencias de manera clara, fluida y asertiva; de ahí la importancia de intervenir pedagógicamente con estrategias dinámicas, como la gamificación, que fortalezcan la fluidez escritora no solo con fines evaluativos o de cumplimiento académico, sino también como una competencia de gran valor para su desenvolvimiento en la vida social, familiar y en su futura formación profesional.

La relevancia de abordar la producción escrita en el nivel secundaria radica en su impacto directo en el desarrollo de la comunicación de los estudiantes. En el marco de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), la escritura deja de ser una tarea repetitiva o mecánica para convertirse en un proceso social y de expresión personal; esto se alinea con el campo

formativo de Lenguajes, el cual busca que los alumnos se expresen con sentido. Por otra parte, atender este problema, es importante para la formación docente, puesto que permite fortalecer los rasgos del perfil de egreso general y profesional. Al diseñar y aplicar estrategias con tecnología y gamificación, se desarrolla la capacidad para resolver desafíos reales en el aula, promoviendo que la maestra analice su propio trabajo y mejore la enseñanza del español.

La motivación para elegir esta problemática surgió a partir de las observaciones realizadas durante la práctica frente al aula. Se detectó que, de manera general, los estudiantes tendían a escribir textos lo más cortos posible, guiándose únicamente por la extensión mínima exigida por el docente. Al realizar producciones de autoría propia, a la mayoría se le complicaba desarrollar escritos largos, aunque siempre se identificaban alumnos con una notable originalidad en sus ideas. En el grupo de tercer grado sección "A" se observó una característica particular: los adolescentes mostraban un gusto real por redactar sus propios textos, pero sus producciones seguían siendo muy breves. De ahí nació el interés por despertar en ellos el entusiasmo por la escritura, buscando que el acto de escribir dejara de limitarse a responder preguntas o elaborar textos rígidos. El propósito se centró en lograr que los alumnos se expresaran con confianza y sin miedo a los límites tradicionales, mediante una estrategia innovadora y llamativa para su edad.

El interés personal por abordar esta temática surgió del vínculo cercano que la docente en formación mantiene con la escritura. Esta afinidad se descubrió en una etapa formativa previa, donde se identificó la facilidad para la redacción, convirtiéndose en una herramienta clave para la expresión emocional y el autoconocimiento. Esta experiencia fue un pilar fundamental para decidir estudiar la carrera docente. Durante la formación profesional, esta habilidad se fortaleció en la elaboración de textos académicos, lo que motivó el deseo de transmitir esta capacidad comunicativa a los adolescentes, buscando que la utilicen no solo en la escuela, sino en su vida diaria. Por otro lado, la incorporación de la gamificación surgió de la búsqueda de alternativas innovadoras que superaran las actividades impresas tradicionales. Para mantener una motivación constante, se seleccionó la plataforma ClassDojo, la cual permitió formalizar la estrategia sin perder la formalidad de la escritura. Esta herramienta facilitó la creación de un sistema de insignias y recompensas donde los estudiantes se sintieron reconocidos y premiados por su esfuerzo y el progreso de sus textos.

Por lo tanto, el proyecto estableció como propósitos específicos identificar el nivel inicial de producción textual del grupo a través de un diagnóstico sistemático, diseñar actividades que impliquen la gamificación para favorecer la producción de textos, evaluar a partir de los resultados obtenidos la eficacia de la estrategia y analizar el impacto de la gamificación para favorecer la producción escrita.

A lo largo de esta experiencia formativa, se articularon de manera integral los componentes del perfil de egreso general y profesional. Esta intervención permitió poner en práctica y consolidar rasgos esenciales para el ejercicio docente, tales como: el diseño y la implementación de estrategias didácticas contextualizadas; la toma de decisiones pedagógicas flexibles ante imprevistos en el aula; el pensamiento crítico y la práctica reflexiva sobre el propio quehacer educativo; así como el uso crítico de recursos tecnopedagógicos para favorecer la inclusión, la autorregulación y la autonomía en los procesos de aprendizaje del alumnado.

Desde el enfoque metodológico, el trabajo se enmarca en una investigación sustentada en el modelo de investigación-acción de John Elliott. Esta metodología permite la reflexión de la práctica a través de ciclos en espiral compuestos por las fases dinámicas de diagnóstico o reconocimiento de la situación, planificación de las estrategias, ejecución de las acciones, supervisión de sus efectos y la posterior revisión reflexiva del plan general.

El presente informe se estructura por distintos apartados que permiten una comprensión integral del proceso llevado a cabo. En la introducción se hace mención general del contenido del documento. En el plan de acción se presenta el contexto social, institucional y áulico de la comunidad escolar, el diagnóstico del tercer grado grupo “A”, la fundamentación teórica y normativa (donde se abordan conceptos clave como la escritura en la Nueva Escuela Mexicana, el Plan de Estudios 2022, la fluidez escritora sustentada por Salvador Mata y Bereiter y Scardamalia, y la gamificación con base en Chávez, 2025), la metodología de la investigación-acción y los propósitos de investigación. En el desarrollo, reflexión y evaluación de la propuesta de mejora se describen detalladamente las secuencias didácticas diseñadas e implementadas de manera presencial y asincrónica, tituladas “Mi Persona Favorita”, “El Despertar de los Sentidos”, “Querido yo del 2036” y “Cuento con Twist”, con el respectivo análisis y evaluación de cada una de ellas. En el análisis de resultados se sintetizan los logros de los adolescentes, apoyados en datos cuantitativos y

cualitativos como el contraste diagnóstico y los niveles del SISAT. En las conclusiones y recomendaciones se presentan los hallazgos identificados en la investigación, las limitaciones tecnológicas y operativas enfrentadas, así como sugerencias metodológicas para trabajar la escritura. Finalmente, en las referencias se detalla el sustento teórico del estudio, y en los anexos se integran las evidencias físicas, portafolios digitales y gráficas estadísticas que validan el proyecto.

Por último, se debe agregar que esta propuesta tecnopedagógica no solo contribuye a favorecer la producción de textos y la fluidez escritora de los alumnos de secundaria, sino que también impacta positivamente en la labor docente, construyendo un perfil profesional reflexivo, consciente y comprometido con la mejora continua de la enseñanza del Español como lengua materna.

## **1. DIAGNÓSTICO DEL CONTEXTO**

El análisis del entorno es un componente esencial en la labor docente, ya que permite identificar las variables sociales, institucionales y personales que convergen en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Para los fines del presente documento recepcional, el contexto se aborda desde una perspectiva integral, reconociendo que el aprendizaje no ocurre de forma aislada, sino que está influenciado por múltiples dimensiones que van desde las condiciones generales de la comunidad hasta las características particulares de cada estudiante.

De acuerdo con Zorrilla (2010), el estudio del contexto externo es fundamental para comprender cómo las condiciones socioeconómicas y geográficas de la comunidad condicionan la realidad escolar. Este análisis permite al docente reconocer las fortalezas y desafíos del entorno donde se desenvuelven los estudiantes fuera del plantel. Por otro lado, Tobón (2013) enfatiza la importancia del contexto interno, definiéndolo como la estructura institucional, organizacional y de recursos que posee la escuela. Según el autor, la gestión adecuada de estos elementos es lo que permite transformar un espacio físico en un ambiente propicio para el desarrollo de competencias integrales.

Finalmente, el análisis aterriza en el contexto áulico, el cual representa el escenario de interacción directa entre los actores educativos. Al respecto, Díaz-Barriga y Hernández (2010) señalan que el conocimiento profundo de los alumnos, sus estilos de aprendizaje, motivaciones y ritmos, es el pilar para el diseño de estrategias que logren un aprendizaje significativo. Bajo este marco referencial, a continuación, se detallan las características específicas de la comunidad escolar, la infraestructura del plantel y la dinámica particular del grupo de intervención.

### **1.1 Contexto Social**

La Escuela Secundaria Técnica Núm. 35, con Clave de Centro de Trabajo 24DST0040T, se localiza en la intersección de las calles Tulipanes y Amapolas S/N, en la colonia Santa Rosa 1ª Sección, CP 78100, de San Luis Potosí, SLP. La institución, adscrita a la Zona Escolar IV, ofrece sus servicios en dos turnos: el matutino de 07:00 a 14:00 horas y el vespertino de 14:00 a 20:00 horas.

La institución brinda servicio educativo a una población estudiantil con notable diversidad sociocultural, integrada por jóvenes de la zona urbana y de comunidades aledañas como Mexquitic, Ahualulco y El Saucito. Si bien el plantel se ubica en un asentamiento

urbano que cuenta con servicios básicos de agua, electricidad y transporte público, el entorno inmediato manifiesta un desarrollo de infraestructura incompleto, evidenciado por calles sin pavimentar, terrenos baldíos y áreas de cultivo. Aunado a esto, se registran problemáticas sociales como violencia, pandillerismo y consumo de sustancias, factores que inciden negativamente en la dinámica familiar y en la regularidad de la asistencia escolar.

## **1.2 Contexto escolar**

El plantel está conformado por 18 aulas, dos laboratorios, un aula de medios, una sala telemática, una biblioteca y cinco espacios destinados a talleres de tecnologías (mecánica automotriz, ofimática, computación, dibujo y dibujo arquitectónico), así como un área de máquinas y herramientas que actualmente no se utiliza por falta de personal docente. Además, dispone de áreas para Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) en ambos turnos, tres espacios para prefectura y dos para trabajo social. Entre sus instalaciones deportivas y recreativas se encuentran una plaza cívica y una cancha de baloncesto, ambas techadas.

La institución tiene una matrícula de un aproximado de 505 estudiantes, distribuidos en 18 grupos del turno matutino y 11 del vespertino, quienes son atendidos por 14 docentes. En cuanto a la participación de las familias, se observa una mayor colaboración durante el primer y segundo grado, mientras que en el tercer año disminuye la implicación en las actividades escolares. Por otro lado, la escuela dispone de 64 computadoras distribuidas entre el aula de cómputo y la dirección; Sin embargo, el plantel carece de servicio de internet, lo cual limita el uso de herramientas tecnológicas de apoyo en las clases. El acceso a la escuela se facilita mediante transporte público, principalmente las rutas 26, 28, 40, 54 y L2, con paradas a pocos metros del plantel.

## **1.3 Contexto del aula**

El grupo de tercer grado, grupo “A”, del turno matutino, está integrado por 34 estudiantes (21 mujeres y 13 hombres), con edades que van de los 13 a los 15 años. En la parte académica, el grupo destaca por tener el promedio más alto de su grado, lo que crea un ambiente de competencia sana y un interés constante por aprender. Los alumnos se caracterizan por su alto nivel de compromiso y eficacia al trabajar, lo que les permite realizar las tareas escolares de manera muy rápida. Esta característica requiere de una planeación

docente bien organizada y variada, ya que, al terminar las actividades antes de tiempo, necesitan retos extra o tareas con mayor dificultad para mantenerse interesados y motivados.

No obstante, a pesar de este alto rendimiento general, existe una heterogeneidad marcada en los ritmos de aprendizaje. Se identifica un subgrupo de aproximadamente diez alumnos que presentan una brecha pedagógica considerable en comparación con sus pares; este sector muestra signos de apatía o dificultades de comprensión que les impiden avanzar con la misma autonomía, requiriendo una intervención docente más personalizada y estrategias de andamiaje específicas. Entre estos casos, destaca el de un alumno que enfrenta Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) de carácter severo, manifestando un rezago consolidado en los procesos de lectoescritura. Esta situación limita su desarrollo académico individual y, ante la frustración por no poder seguir el ritmo de la clase, tiende a generar conductas de distracción, como el abandono constante del lugar, ruidos disruptivos o el inicio de pláticas ajenas al tema, que inciden en la concentración de los compañeros circundantes.

En cuanto a los estilos de aprendizaje predominantes, el grupo se identifica predominantemente como visual y kinestésico. Si bien, muestra la disciplina necesaria para adaptarse a métodos de enseñanza tradicionales, su disposición hacia el trabajo mejora exponencialmente cuando se implementan secuencias didácticas dinámicas, juegos pedagógicos o actividades que implican el movimiento y la manipulación de materiales. El interés de los alumnos está fuertemente vinculado a la innovación educativa; el aburrimiento surge como una respuesta inmediata ante la monotonía, aunque su sentido de la responsabilidad y el valor que le otorgan a la calificación numérica los impulsa a cumplir con sus deberes trimestrales. Existe en ellos una motivación intrínseca orientada al éxito académico, lo que se refleja en la entrega de productos de aprendizaje que destacan por su pulcritud y alta calidad técnica, especialmente en actividades de carácter colaborativo.

En el ámbito de la convivencia escolar, el grupo se caracteriza por ser educado, respetuoso de las figuras de autoridad y con una disposición natural hacia el trabajo en equipo. Sin embargo, se observa un fenómeno recurrente de inestabilidad conductual en periodos específicos, particularmente tras el receso escolar. En esos momentos, la autorregulación emocional y el control de impulsos disminuyen, provocando un ambiente de

intranquilidad que requiere de estrategias de encuadre y técnicas de relajación para retomar el enfoque académico.

#### **1.4 Descripción y delimitación del problema**

La problematización de la práctica docente se entiende como un proceso de cuestionamiento profundo sobre la realidad del aula, donde el educador no solo identifica dificultades, sino que busca comprender las causas subyacentes para generar un cambio. Como señalan Figueroa y Gómez (2015), este ejercicio es fundamental para el desarrollo profesional, ya que permite al docente desarrollar una "mirada crítica, reflexiva y transformadora" sobre su propio quehacer (p. 31). Bajo esta premisa, la observación realizada en el grupo de tercer grado permite identificar una desconexión entre el interés de los alumnos y su capacidad técnica para la producción escrita.

En el entorno escolar, se observa de manera general que el estudiantado posee una disposición favorable hacia la escritura; sin embargo, esta actitud no se traduce en una práctica consolidada. Se percibe que los alumnos escriben principalmente por cumplimiento académico o para expresar emociones de forma privada, pero carecen de la autonomía necesaria para emplear la lengua escrita como una herramienta de comunicación social efectiva. Esta observación coincide con la necesidad de transitar hacia lo que Rodríguez-Sosa y Hernández-Sánchez (2018) describen como una "contextualización de la enseñanza", donde el aprendizaje debe responder a situaciones reales y significativas para el estudiante (p. 507).

Desde el enfoque de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), se espera que los alumnos desarrollen una identidad como escritores que trascienda el aula. No obstante, la observación directa revela que los jóvenes enfrentan retos importantes en la organización de sus ideas. Aunque identifican de manera intuitiva las partes de un texto (inicio, desarrollo y cierre), al enfrentarse a la hoja en blanco sin un modelo que seguir, muestran dificultades para mantener la coherencia y la progresión temática. La escritura se percibe, en muchos casos, como un acto mecánico y no como un proceso de planificación y revisión constante.

Asimismo, se nota una marcada debilidad en el uso de las convenciones de la lengua. Es común observar textos donde la ausencia de signos de puntuación y el descuido en la acentuación dificultan la comprensión del mensaje. Estas carencias en la ortografía y la

sintaxis no son fallas aisladas, sino indicadores de que el grupo requiere de herramientas que les permitan ver la escritura como un proceso de construcción de pensamiento.

En conclusión, la problemática detectada radica en la necesidad de transformar la enseñanza de la producción de textos, pasando de una actividad meramente escolar a un proceso significativo y autónomo. La gamificación surge aquí no solo como un elemento motivador, sino como la herramienta que puede mediar entre la predisposición de los alumnos hacia las dinámicas lúdicas y la necesidad académica de fortalecer su competencia comunicativa, permitiéndoles organizar sus ideas y mejorar su redacción de una manera más dinámica y cercana a sus intereses.

### **1.5 La escritura en la educación secundaria**

Para fundamentar las líneas de acción del presente proyecto, es indispensable definir la escritura desde una perspectiva científica y pedagógica, superando la concepción tradicional que la reduce a un mero acto mecánico de transcripción o copia. En el contexto escolar actual, la producción de textos se comprende como un proceso cognitivo, sociocultural y comunicativo complejo.

#### ***1.5.1 La escritura según algunos autores***

En primer lugar, Cassany (2006) define la escritura como una práctica social y un proceso cognitivo regulado. Desde este enfoque, la redacción no es un acto espontáneo, sino una actividad que demanda el uso de estrategias intelectuales específicas: la planificación del texto, la textualización (o traducción del pensamiento al soporte físico o digital) y la revisión del mensaje. Escribir implica que el sujeto sea capaz de adecuar su discurso al contexto, al propósito comunicativo y al destinatario, lo que consolida su autonomía intelectual y su competencia comunicativa.

Por su parte, Condemarín (1991) aporta una dimensión fundamental para este estudio al vincular la escritura con el desarrollo lingüístico y el componente afectivo. La autora señala que la disposición hacia la producción escrita aumenta significativamente cuando los temas propuestos guardan una relación directa con la realidad del estudiante y sus intereses personales. La escritura, bajo esta perspectiva, opera como un medio de expresión de la subjetividad y de organización del pensamiento, donde la fluidez y la extensión del texto están condicionadas por la seguridad emocional que el entorno áulico proporciona al escritor.

Asimismo, desde una perspectiva sociocultural, Vygotsky (1978) concibe la lengua escrita como una herramienta cultural de orden superior que reestructura las funciones psicológicas del individuo. Para este autor, aprender a escribir no es la simple adquisición de un código de grafías, sino la apropiación de un sistema de representación que permite al estudiante mediar su pensamiento, estructurar de forma lógica sus ideas y participar activamente en las interacciones de su comunidad. La escritura se constituye, entonces, como un proceso de construcción social que requiere del andamiaje y el acompañamiento del docente.

### ***1.5.2 La escritura en el marco de la Nueva Escuela Mexicana (NEM)***

En plena correspondencia con los autores citados, el Plan de Estudio de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) modifica la enseñanza de la lengua al situarla dentro del Campo Formativo: Lenguajes. La normativa oficial establece que la escritura debe abordarse a través de las Prácticas Sociales del Lenguaje, lo que significa que el centro de la actividad escolar no es la memorización aislada de reglas gramaticales, sino el uso efectivo de la palabra escrita en situaciones reales de la vida comunitaria y escolar.

El enfoque humanista y sociocrítico de la NEM determina que la producción de textos en el nivel secundaria es un derecho a la expresión y una herramienta para el ejercicio de la participación ciudadana. Se busca que el alumno de secundaria desarrolle la capacidad de producir textos extensos, coherentes y con sentido propio, orientados a la reflexión de su entorno social. Por lo tanto, la escuela tiene la responsabilidad de diseñar entornos de aprendizaje incluyentes y seguros, donde la escritura sea un vehículo para el diálogo, la reafirmación de la identidad y la transformación de la realidad del estudiante.

### ***1.5.3 El enfoque de la escritura en el Marco Curricular y Plan de Estudios 2022***

El Marco Curricular y Plan de Estudios 2022 de la Educación Básica, emitido por la Secretaría de Educación Pública (SEP), reconfigura el sentido de la escritura al desvincularla de enfoques puramente instrumentales o de corrección ortográfica aislada. En este documento normativo, la producción de textos se sitúa como un elemento central dentro del Campo Formativo: Lenguajes, donde se establece que la apropiación del lenguaje escrito es un proceso indisociable del contexto integral y comunitario del estudiante.

De acuerdo con las orientaciones de la SEP (2022), la escritura en el nivel de secundaria se aborda mediante las Prácticas Sociales del Lenguaje, concebidas como pautas

o modos de interacción que, además de la producción de textos, incluyen los propósitos comunicativos y los destinatarios reales. Bajo esta perspectiva, escribir implica que los alumnos de tercer grado desarrollen la capacidad de emplear diversos géneros discursivos para expresar su perspectiva del mundo, consolidar su identidad y ejercer su participación democrática en el entorno escolar y comunitario. La escritura, por tanto, deja de ser un ejercicio de evaluación estático y se transforma en un vehículo dinámico para el diálogo y el aprendizaje colaborativo.

Asimismo, el Plan de Estudios 2022 enfatiza la vinculación de la escritura con los Ejes Articuladores, particularmente con el Pensamiento Crítico y la Apropiación de las Culturas a través de la Lectura y la Escritura. La normativa señala que la producción de textos extensos y estructurados permite a los estudiantes de secundaria organizar de forma sistemática su pensamiento, argumentar sus posturas y analizar críticamente las problemáticas de su realidad. En consecuencia, la SEP establece que la intervención pedagógica debe orientarse al diseño de proyectos formativos donde la redacción posea una intencionalidad real, promoviendo que el alumno se reconozca como un sujeto activo con voz propia dentro de la sociedad.

#### ***1.5.4 La fluidez escritora en la producción de textos***

En el marco de la didáctica de la lengua, el desarrollo de las habilidades de composición se fundamenta de manera prioritaria en la fluidez escritora. De acuerdo con Salvador Mata (2005), la fluidez no se restringe a una métrica cuantitativa de palabras por minuto, sino que se define desde una perspectiva cualitativa como la capacidad del estudiante para traducir de forma continua sus pensamientos e ideas en signos gráficos, disminuyendo los lapsos de inhibición cognitiva o apatía que suelen interrumpir el proceso de escritura. El autor señala que la fluidez está estrechamente ligada a la automatización de los procesos básicos de la redacción, cuando un sujeto no logra liberar su mente de la presión técnica o normativa, experimenta un estancamiento que limita la extensión y la complejidad de sus escritos.

Por su parte, Bereiter y Scardamalia (1987) profundizan en esta dimensión cognitiva a través de su modelo de "decir el conocimiento", el cual describe cómo los escritores novatos, como los adolescentes en nivel secundaria, recuperan conceptos de su memoria a largo plazo y los plasman de forma lineal en el papel. Los autores explican que para que este

proceso ocurra sin bloqueos emocionales o intelectuales, es indispensable que el entorno escolar reduzca las cargas que generan ansiedad. Cuando el diseño didáctico proporciona un andamiaje claro y un clima de seguridad afectiva, el estudiante adquiere la confianza necesaria para activar su flujo de ideas, lo que permite que el acto de escribir se desarrolle con naturalidad y constancia.

Para efectos de este informe de prácticas, la fluidez escritora se constituye como la categoría conceptual fundamental para comprender y observar la disposición del alumnado de 3° "A" ante la creación de textos. Esta variable funciona como un referente analítico que permite examinar la soltura con la que los sujetos asumen la actividad de redacción, sirviendo como base teórica para identificar si las estrategias de mediación implementadas en el aula favorecen la continuidad en el discurso escrito y disminuyen los bloqueos iniciales asociados a la composición textual.

## **1.6 Gamificación en la educación secundaria**

Para garantizar la efectividad del plan de acción, es necesario sustentar teóricamente la gamificación como una estrategia tecnopedagógica estructurada, diferenciándola del simple juego libre o el entretenimiento desarticulado. En el ámbito de la enseñanza del Español, la gamificación se emplea como un recurso sistemático para incrementar la motivación intrínseca, el compromiso continuo y la constancia en la producción de textos.

### ***1.6.1 La Gamificación Según Autores***

Una de las definiciones fundamentales en este campo es la de Deterding et al. (2011), quienes conceptualizan la gamificación como el uso de elementos de diseño de juegos en contextos que no son de juego. Trasladado al aula de secundaria, esto implica seleccionar componentes específicos de los entornos lúdicos —como los sistemas de puntaje, los niveles de progreso y los desafíos— e integrarlos en las actividades académicas. El propósito no es transformar la clase de Español en un videojuego, sino aprovechar las estructuras motivacionales de estos sistemas para optimizar el esfuerzo y la persistencia de los estudiantes ante tareas complejas, como la redacción extensiva.

Por su parte, Chávez (2025) aporta una dimensión operativa fundamental al señalar que la gamificación en el entorno educativo se instrumenta a través de dinámicas y mecánicas claras que transforman la percepción del esfuerzo escolar. Entre estos elementos destacan la acumulación de puntos, la progresión por niveles, la obtención de recompensas y la

estructuración del grupo mediante desafíos colectivos o gremios de trabajo. Se explica que el uso de estos componentes permite a los alumnos visualizar su propio avance a través de organizadores gráficos y registros claros. En el presente proyecto, este enfoque sustentó la incorporación de la plataforma ClassDojo, utilizando su interfaz no como un método punitivo de control conductual, sino como un sistema de retroalimentación inmediata que incentiva el compromiso individual y el trabajo colaborativo en 3° "A".

Asimismo, en el contexto educativo contemporáneo, Jiménez Téllez y Guerrero Barea (2024) señalan que la gamificación no debe percibirse como una herramienta aislada, sino como un diseño tecnopedagógico intencionado que responde a las necesidades específicas de la cultura digital de los adolescentes. Los autores enfatizan que los entornos gamificados son altamente eficaces para reducir la ansiedad asociada al error académico. Al ofrecer una estructura donde el desempeño se evalúa a través de la acumulación de puntos y el progreso visible en gráficas de avance, se fomenta un ambiente de seguridad emocional que incentiva al alumnado a realizar múltiples intentos en sus producciones escritas, consolidando procesos de mejora continua.

#### ***1.6.2 La gamificación en el marco curricular y plan de estudios 2022***

El Marco Curricular y Plan de Estudios 2022 de la Educación Básica reconfigura los procesos de enseñanza y aprendizaje al poner al centro al estudiante y promover el uso de metodologías activas. En este contexto, la gamificación no se asume como una actividad meramente recreativa o de entretenimiento desarticulado, sino como un diseño tecnopedagógico intencionado que converge directamente con las orientaciones de la SEP.

De acuerdo con el Plan de Estudios 2022, la práctica educativa debe potenciar el pensamiento lúdico y creativo, así como el uso reflexivo de las tecnologías digitales con fines comunicativos y educativos. La incorporación de sistemas gamificados responde a esta directriz al transformar el aula en un ecosistema interactivo donde las mecánicas de juego, como los retos colectivos y los sistemas de progresión, se vinculan con los contenidos del Campo Formativo: Lenguajes. Esta vinculación permite disminuir la ansiedad frente a la producción escrita y favorece el interés y la curiosidad del estudiantado, elementos que la SEP señala como indispensables para la construcción de aprendizajes significativos en la educación secundaria.

Asimismo, la gamificación se fundamenta de manera directa con el enfoque de evaluación formativa que establece la Nueva Escuela Mexicana. La normativa oficial de la SEP (2022) exige transitar de una evaluación de corte punitivo hacia un proceso continuo, cualitativo y contextualizado que valore las trayectorias y ritmos individuales. El uso de plataformas de gamificación como ClassDojo se alinea con este mandato, ya que permite registrar y visibilizar el avance diario, la constancia y el compromiso de los estudiantes en su "aquí y ahora" dentro del aula. De este modo, la estrategia proporciona retroalimentación inmediata, promueve la autorregulación y fortalece la autonomía del alumno sin la presión de una calificación estática o sumativa.

## **1.7 Metodología**

### ***1.7.1 El enfoque de la investigación-acción***

El presente estudio se fundamenta metodológicamente en la Investigación-Acción, los postulados teóricos de John Elliott (2005). Este autor define la investigación-acción como el estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma. Desde esta perspectiva, el método se constituye como una indagación reflexiva donde la teoría y la práctica se retroalimentan de manera constante, transformando la práctica pedagógica en un proceso continuo de análisis y optimización desde el interior del aula.

Elliott (2005) sostiene que el propósito principal de este enfoque no es la producción de conocimiento teórico abstracto o la generalización de resultados, sino la profundización y resolución de problemáticas concretas mediante la reflexión en la acción. En este sentido, la investigación-acción proporciona el marco científico idóneo para intervenir directamente sobre las necesidades de fluidez escritora identificadas en la Escuela Secundaria Técnica Número 35, asumiendo la labor docente como un espacio de investigación activa.

### ***1.7.2 El Modelo de la espiral y sus fases dinámicas***

Para guiar el proceso de intervención, se adopta el modelo de la espiral de John Elliott (1993). Este diseño metodológico se organiza a través de un ciclo continuo que avanza mediante fases interconectadas: la identificación de una idea general, el reconocimiento o diagnóstico de la situación, el desarrollo de un plan general de acción, la ejecución de las acciones, la supervisión o monitoreo de sus efectos y, finalmente, la revisión del plan original.

El concepto de "espiral" propuesto por Elliott (2005) implica que la práctica educativa no es un proceso lineal ni rígido, sino un ciclo dialéctico donde la evaluación de las acciones conduce de manera natural a la reformulación de las estrategias. De acuerdo con el autor, la supervisión constante de los efectos de la intervención permite registrar datos empíricos sobre las limitaciones contextuales e imprevistos en el aula, lo que fundamenta de manera científica la modificación y el perfeccionamiento del plan inicial para responder a las necesidades reales del grupo de estudio.

## **2. PLAN DE ACCIÓN**

### **2.1 Diagnóstico del grupo**

El proceso de enseñanza-aprendizaje requiere, de manera ineludible, una etapa de indagación sistemática que sienta las bases para la intervención educativa. Dicha etapa se materializa en el Diagnóstico Educativo, concebido no sólo como un ejercicio administrativo, sino como un proceso de naturaleza científica y profesional (Marí Mollá, 2001).

Desde una perspectiva teórica, el diagnóstico se define como un proceso de indagación científica, apoyado en una base epistemológica, cuyo objeto es la totalidad de los sujetos o entidades, abarcando la globalidad de su situación e incluyendo necesariamente una intervención educativa de tipo perfectiva (Marí Mollá, 2001). En coherencia con esta visión, Buisán y Marín (2001) señalan que el Diagnóstico Educativo busca describir, clasificar, predecir y explicar el comportamiento de un sujeto dentro del marco escolar, y comprende un conjunto de actividades de medición y evaluación orientadas a optimizar la intervención.

En el contexto de esta investigación, el diagnóstico se concibe como una práctica sistemática, científica y profesional que se integra de manera continua dentro del proceso educativo. Esta actividad se centra en la indagación y comprensión de las habilidades de los estudiantes de tercer grado de secundaria, con un propósito proactivo y perfectivo.

Para este fin, se diseñó un instrumento enfocado en los hábitos, percepciones y estrategias relacionadas con la escritura, cuya estructura y rúbricas de evaluación se fundamentaron en una revisión exhaustiva de diversas fuentes especializadas. Este proceso implicó una investigación profunda para seleccionar y adaptar criterios técnicos que permitan obtener datos precisos y pertinentes para el contexto del grupo, tomando como base el Manual de exploración de habilidades básicas (SEP, 2018), el instrumento Hess-Mora para convenciones de la lengua escrita y el análisis sobre desempeño escrito por Valenzuela Muñoz (2022). En la aplicación participaron 22 estudiantes, cuyos resultados permiten identificar tendencias generales sobre el gusto por escribir, los propósitos de redacción, la frecuencia de la práctica y los procesos seguidos al elaborar un escrito. (Ver Anexo A)

#### ***2.1.1 Interpretación general de los resultados de la Sección A.***

Los resultados obtenidos del diagnóstico revelan que el grupo tiene una actitud muy positiva hacia la escritura, ya que todos los alumnos mencionaron que les gusta escribir, aunque sea de forma ocasional, como se muestra en la Figura 1. Sin embargo, como menciona

Cassany (1995) en *La cocina de la escritura*, tener una disposición favorable es solo el inicio del proceso, pues en este caso esa actitud no se traduce necesariamente en una práctica constante fuera de la escuela. La mayoría de los estudiantes escribe de manera esporádica o solo cuando se les solicita, lo que limita el desarrollo de su oficio como escritores, ya que la habilidad para redactar se consolida mediante el ejercicio regular y el contacto con distintos tipos de textos.

**Figura 1.** *Resultados sobre la disposición personal y frecuencia de la práctica de escritura.*



En cuanto a la finalidad con la que escriben, la Figura 2 muestra que los alumnos vinculan la escritura principalmente con fines personales o escolares, utilizándola para expresar emociones o como un apoyo para estudiar. Esto indica que reconocen el valor formativo de escribir, pero aún no la identifican como una herramienta habitual para la comunicación cotidiana. Según la perspectiva de Cassany, esta visión restringe el potencial de la lengua escrita, la cual debería funcionar como un medio para interactuar con la sociedad y no solo como un ejercicio de introspección o cumplimiento académico.

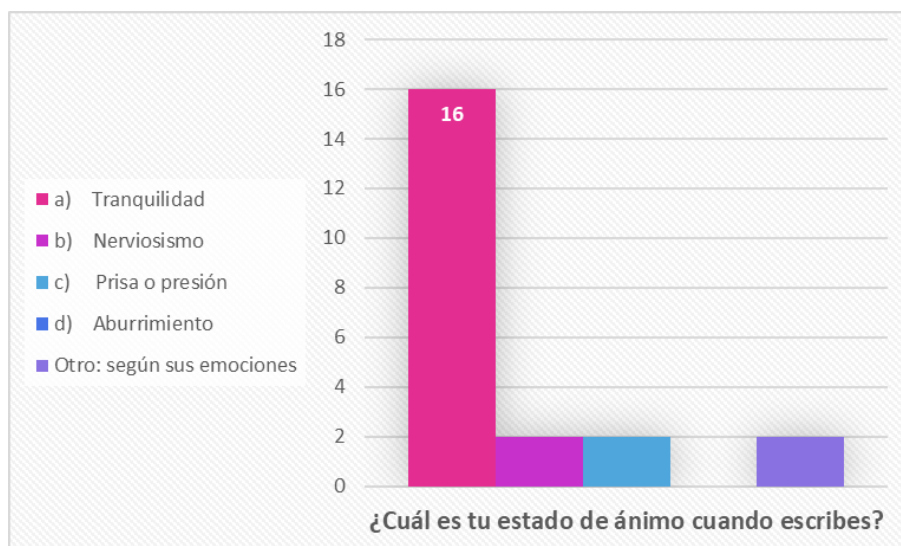
**Figura 2.** *Identificación de finalidades y preferencias en la tipología textual.*



Sobre los procesos de redacción, en los resultados se identifica que, varios estudiantes intentan organizar sus ideas o elaborar borradores antes de comenzar. No obstante, este hábito no está firme en todos, ya que la organización de ideas aparece como la dificultad más recurrente entre los jóvenes. Esto refleja que, aunque tienen la intención de planificar, les faltan estrategias técnicas para que sus textos tengan coherencia y claridad. Además, el uso del borrador todavía se percibe como algo opcional por una parte del grupo, dejando de lado ese proceso de revisión constante que permite mejorar el pensamiento mientras se escribe

Finalmente, la seguridad que sienten al redactar varía mucho según el tipo de texto que se les pida, lo que demuestra una dependencia de modelos conocidos y una falta de dominio en diferentes registros. A pesar que los alumnos reconocen que leer influye positivamente en su forma de escribir, un punto en el que Cassany hace mucho hincapié, la fluctuación en su confianza al escribir sugiere la necesidad de un acompañamiento más directo. Los datos de la Figura 3 muestran que el grupo requiere pasar de una escritura intuitiva a una técnica más guiada que fortalezca su autonomía a través de la práctica constante y la retroalimentación.

**Figura 3.** *Percepción de satisfacción y estados de ánimo durante el proceso de redacción.*



### **2.1.2 Interpretación general de los resultados de la Sección B.**

Los resultados obtenidos en esta sección permiten identificar que el grupo posee una comprensión general sobre el ordenamiento de textos, aunque aún se encuentran en proceso de consolidar esta habilidad. En términos amplios, los estudiantes reconocen que un texto debe seguir una secuencia lógica para tener coherencia; sin embargo, esto no siempre se refleja de manera consistente al momento de organizar enunciados o identificar la función de cada parte de un texto. Este desempeño se traduce en un promedio general para esta sección del 49%, lo que refleja un nivel de logro en desarrollo.

Se observa que una parte significativa del grupo logra distinguir adecuadamente elementos básicos como la introducción, el desarrollo y la conclusión, lo que indica que cuentan con referentes previos sobre la estructura textual. No obstante, al analizar el desempeño por reactivo, se identifican variaciones importantes: mientras que en algunos ejercicios el nivel de acierto alcanzó el 68% y 59%, en otros se redujo al 50%, 36% y 32% respectivamente. Lo anterior sugiere que, aunque saben “qué partes tiene un texto”, aún tienen problemas para reconocer cómo se relacionan entre sí y cuál es el propósito de cada sección, especialmente cuando deben aplicar estos conocimientos a tareas más específicas como ordenar fragmentos o identificar la progresión temática, como se muestra en la Figura 4.

**Figura 4.** Resultados del desempeño grupal en la organización de secuencias lógicas y estructura textual.

| Pregunta/ inciso                | a) | b) | c) | d) | e) | TOTAL | Porcentaje de aciertos |
|---------------------------------|----|----|----|----|----|-------|------------------------|
| 1                               | 2  | 5  | 11 | 0  | 4  | 22    | 50%                    |
| 2                               | 4  | 6  | 2  | 7  | 3  | 22    | 32%                    |
| 3                               | 0  | 13 | 3  | 5  | 1  | 22    | 59%                    |
| 4                               | 3  | 0  | 15 | 3  | 1  | 22    | 68%                    |
| 5                               | 5  | 2  | 1  | 6  | 8  | 22    | 36%                    |
| DESEMPEÑO GENERAL DE LA SECCIÓN |    |    |    |    |    |       | 49%                    |

### 2.1.3 Interpretación general de los resultados de la Sección C.

En la aplicación del ejercicio "Sección C" se realizó una evaluación diagnóstica basada en el Manual de exploración de habilidades básicas en lectura, producción de textos escritos y cálculo mental. Los resultados obtenidos en la Figura 5 reflejan un panorama poco satisfactorio, ya que el 50% (11 alumnos) se sitúa en el nivel de "Requiere apoyo", obteniendo una puntuación de 9 puntos o menos. Por otro lado, un 36% (8 alumnos) se encuentra "En desarrollo" con puntajes entre 10 y 14, mientras que únicamente el 14% (3 alumnos) logró alcanzar el "Nivel esperado" de 15 a 18 puntos.

Este desempeño evidencia que la escritura, entendida como un proceso social, creativo y autorregulado, representa un reto complejo para la mayoría de los estudiantes, quienes aún no logran coordinar de manera efectiva los conocimientos gramaticales con la comprensión del contexto. En el componente de Uso de signos de puntuación, se observa un rezago crítico, ya que la mayoría de los textos carecen de los signos elementales, como el punto final o la coma, lo cual impide que el lector advierta los efectos de sentido de lo que se comunica. Asimismo, se detectó un manejo deficiente de las reglas ortográficas, con un descuido marcado en la acentuación y confusiones frecuentes en el uso de letras de sonido similares, como la b, v, s, c y z.

Respecto a la estructura del texto, se identificó un uso limitado de vocabulario y una dificultad marcada para emplear expresiones que relacionen adecuadamente las oraciones, tales como nexos o conectores lógicos. Esto afecta directamente el propósito comunicativo, pues, aunque los alumnos intentan responder al dilema ético de "Ana y Luisa", no logran construir un texto argumentativo sólido, limitándose a exposiciones parciales que pierden de vista al destinatario. En conclusión, el grupo muestra un dominio de menos del 55% en los componentes esenciales de la escritura, lo que confirma la necesidad de una intervención docente focalizada que permita a los alumnos utilizar la escritura para aclarar pensamientos y construir ideas de manera coherente.

**Figura 5.** *Distribución de niveles de desempeño en producción de textos escritos bajo los criterios del Manual SISAT.*

| <b>Nivel de Logro</b> | <b>Rango de Puntos</b> | <b>Cantidad de Alumnos</b> | <b>Porcentaje</b> |
|-----------------------|------------------------|----------------------------|-------------------|
| <b>Nivel esperado</b> | 15 a 18 puntos         | 3                          | 14%               |
| <b>En desarrollo</b>  | 10 a 14 puntos         | 8                          | 36%               |
| <b>Requiere apoyo</b> | 9 puntos o menos       | 11                         | 50%               |
| <b>Total</b>          |                        | <b>22</b>                  | <b>100%</b>       |

#### ***2.1.4 Interpretación general de los resultados de la Sección D.***

Para evaluar el dominio de las normas de escritura en el grupo de tercer año, se aplicó el Instrumento Hess-Mora para la evaluación de las convenciones básicas de la lengua escrita (Hess Zimmermann & Mora Sánchez, 2021), el cual utiliza un dictado de cinco oraciones con vocabulario sencillo para medir niveles de dominio sin distractores externos. Estas convenciones son las reglas esenciales que permiten que los textos sean claros y adecuados para el lector, abarcando la ortografía, la puntuación y el uso de mayúsculas. Como explica Cassany (1999), respetar estas normas es lo que permite que el mensaje tenga sentido para otros, convirtiéndose en una herramienta para evitar confusiones en la comunicación (Cassany, 2006).

Tras la aplicación del dictado a los 22 alumnos, se observó un desempeño mayoritariamente satisfactorio, cuyos porcentajes de logro por categoría se detallan en la

Figura 6. En primer lugar, se registró un dominio sólido en el uso de mayúsculas y puntuación final, donde el 86% de los estudiantes inició correctamente sus oraciones y empleó el punto final. Según la RAE (2010), este uso correcto ayuda a organizar la información y jerarquizar elementos, lo cual demuestra que el grupo tiene consolidada la estructura básica de la oración. Asimismo, la legibilidad y segmentación de palabras fue positiva en el 90% del grupo, lo que facilita la comprensión visual y lógica del texto.

**Figura 6.** *Porcentajes de dominio en convenciones básicas de la lengua escrita.*

| <b>Categoría de Evaluación</b>          | <b>Porcentaje de Dominio</b> | <b>Nivel de Logro</b> |
|-----------------------------------------|------------------------------|-----------------------|
| <b>Legibilidad y segmentación</b>       | 90%                          | Satisfactorio         |
| <b>Mayúsculas y puntuación final</b>    | 86%                          | Satisfactorio         |
| <b>Ortografía literal (v, b, j, g)</b>  | 72%                          | Suficiente            |
| <b>Acentuación y tildes diacríticas</b> | 54%                          | En proceso            |

En cuanto a la ortografía literal, referida al uso correcto de las letras que estructuran las palabras para evitar ambigüedades en su escritura, los resultados fueron favorables, pero con áreas de mejora. Aproximadamente el 72% del grupo logró escribir correctamente grafías complejas como "v/b" o "j/g" en palabras como "extranjero" o "rebeldía". No obstante, se detectaron errores comunes en el uso de la "h" intermedia y confusiones en el uso de la "z". Por otro lado, la acentuación y las tildes diacríticas representaron el mayor reto para los estudiantes, ya que solo el 54% de los alumnos aplicó correctamente los acentos en palabras como "él", "quién" o "aún". Esto sugiere que, aunque conocen las palabras, todavía presentan dificultades para diferenciar sus funciones gramaticales a través de la tilde.

En conclusión, los resultados indican que el grupo posee un dominio funcional de la escritura. Los alumnos logran expresar sus ideas con claridad y evitan malentendidos importantes, cumpliendo lo que Cassany (1999) define como una comunicación efectiva. Sin embargo, para alcanzar un nivel académico formal, es necesario fortalecer la precisión ortográfica y el uso de la acentuación.

## **2.2 Concepto de Plan de Acción**

El plan de acción se define como un instrumento de planificación estratégica y transformación de la práctica docente, sustentado en la metodología de la investigación-acción. No se considera un producto estático, sino un proceso dinámico de intervención, cambio e innovación que surge del análisis de situaciones reales y problemas detectados en la cotidianidad pedagógica (Universidad Pedagógica Experimental Libertador [UPEL], 2006). En este sentido, el plan de acción permite al docente comportarse como un aprendiz de largo alcance, capaz de comprender la estructura de su propia práctica para transformarla de manera permanente y sistemática (Restrepo, 2004).

Desde esta perspectiva, la elaboración del plan de acción requiere que el docente asume un rol de investigador reflexivo, quien, a partir de la detección de dificultades, limitaciones y potencialidades en su quehacer diario, diseña estrategias específicas para mejorar la acción educativa (Escobar y Mora, 2010). Para el caso del fortalecimiento de la producción de textos, la gamificación se constituye como una herramienta fundamental dentro del diseño de la intervención, buscando generar aprendizajes significativos a través de la intencionalidad pedagógica y el uso de elementos lúdicos que motiven al estudiantado (Escobar y Mora, 2010).

La fundamentación teórica de este proceso se apoya en autores como Elliott (2005), quien sostiene que para entender la enseñanza en profundidad es necesaria la problematización de la práctica mediante el cuestionamiento constante de las actividades educativas. Así, el plan de acción no solo busca la mejora de las habilidades de escritura, sino que también promueve el desarrollo profesional del docente al permitirle construir saber pedagógico unido a las necesidades de su contexto sociocultural (Bauselas, 2004).

Finalmente, la estructura de este plan de acción sigue un modelo procedimental que incluye el diagnóstico de una preocupación temática, la construcción y puesta en práctica de la propuesta, la observación de su funcionamiento y, crucialmente, una fase de reflexión e interpretación de resultados (Pérez y Nieto, 1992). Bajo este enfoque, la gamificación se integra como una herramienta de cambio social y educativo que permite a los docentes identificar sus potencialidades y limitaciones para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje (Escobar y Mora, 2010).

## 2.3 Objetivos

### 2.3.1 Objetivo general

- Implementar la gamificación como herramienta estratégica que favorece la producción de textos en la clase de español.

### 2.3.2 Objetivos específicos

-identificar el nivel inicial de producción textual del grupo

-Diseñar actividades que impliquen la gamificación para favorecer la producción de textos

-Evaluar a partir de los resultados obtenidos la eficacia de la gamificación como herramienta para favorecer la producción de textos.

-Analizar el impacto de la gamificación para favorecer la producción de textos.

## 2.4 Cronograma de actividades

| No. | Fecha    | Actividad           | Propósito                                                                                                                                  | Descripción                                                                                                                                                                                                        | Materiales y recursos                                                      | Instrumentos de evaluación |
|-----|----------|---------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------|----------------------------|
| 1   | 26/02/26 | Mi Persona Especial | Fomentar la expresión escrita reflexiva mediante la descripción de vínculos afectivos para incrementar la extensión y profundidad textual. | Redacción de un texto estructurado en cuatro apartados: identificación del vínculo, anecdotario (historias significativas), rasgos de unicidad y una reflexión proyectiva sobre la importancia del sujeto elegido. | Fotografía o dibujo personal, cuaderno, cronómetro y plataforma ClassDojo. | Rúbrica de fluidez textual |
| 2   | 02/03/26 | Retrato Sensorial   | Fomentar la escritura de textos descriptivos mediante la percepción                                                                        | Producción de una descripción multisensorial (vista, oído, tacto, olfato y                                                                                                                                         | Cuaderno de trabajo, opciones visuales en                                  | Rúbrica de fluidez textual |

|   |          |                    |                                                                                                                                                                                             |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |                                                                            |                            |
|---|----------|--------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------|----------------------------|
| 3 | 09/03/26 | Carta al Futuro    | sensorial, con el fin de incrementar la extensión de sus narrativas basadas en escenarios cotidianos e imaginarios..                                                                        | gusto) de un lugar o situación proporcionada por el docente. El alumno escoge una de las opciones y con ella crea un texto extenso donde involucre los sentidos logrando que el lector se transporte mediante la descripción a ese lugar. Elaboración de una carta dirigida al "yo del 2036". La estructura incluye: saludo formal, contexto actual, consejos basados en experiencias vividas, argumentos de persistencia y una reflexión personal a futuro. | pizarra y ClassDojo. Formato de estructura de carta, cuaderno y ClassDojo. | Rúbrica de fluidez textual |
|   |          |                    | Fomentar la producción de textos personales mediante la redacción de una carta dirigida al "yo del futuro", con el fin de incrementar la extensión y la fluidez en sus escritos habituales. |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |                                                                            |                            |
| 4 | 12/03/26 | Cuento con "Twist" | Fomentar la producción de textos narrativos                                                                                                                                                 | Construcción de un relato que incluya:                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | ClassDojo.                                                                 | Rúbrica de fluidez textual |

|                   |                 |
|-------------------|-----------------|
| mediante el uso   | planteamiento   |
| de entornos       | de personajes,  |
| virtuales para    | desarrollo del  |
| promover la       | conflicto,      |
| autonomía y la    | inserción de    |
| fluidez escrita.. | pistas falsas y |
|                   | un desenlace    |
|                   | con giro        |
|                   | inesperado      |
|                   | (clímax         |
|                   | narrativo).     |

### **3. MISIONES DIGITALES Y LETRAS CON SENTIDO: DESARROLLO, REFLEXIÓN Y EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA DE MEJORA.**

En el presente capítulo se detallan las actividades diseñadas para fomentar la expresión escrita en el grupo de tercer grado. La intervención se estructuró bajo un enfoque que busca transformar la percepción de la asignatura de Español, pasando de un modelo de enseñanza tradicional a uno de producción escrita respaldado por la gamificación. Para lograr este cambio, se analizaron referentes como Cassany (1999), quien explica los procesos de composición y el miedo a la hoja en blanco, y Condemarin (1991), quien propone que la escritura tiene mejores resultados cuando se vincula con la carga afectiva y las vivencias del alumno. Bajo este enfoque, se diseñaron estrategias que permiten al estudiante escribir desde su propia realidad, buscando que la escritura deje de ser una obligación escolar y se convierta en un medio de comunicación con sentido.

Complementando esta visión, la propuesta incorpora la gamificación como una herramienta metodológica clave. De acuerdo con Chávez (2025), la gamificación no debe entenderse simplemente como un juego, sino como una técnica y estrategia que utiliza elementos lúdicos para crear experiencias de aprendizaje motivadoras que aumentan el compromiso del estudiante. Las autoras sostienen que integrar mecánicas de juego en la enseñanza de la lengua facilita la inmersión de los alumnos en tareas complejas, como la redacción, permitiendo una personalización del aprendizaje que se adapta a sus intereses.

En este contexto, la intervención se organizó siguiendo una estructura que favorece el desarrollo procesual de la escritura. Siguiendo los planteamientos de Chávez (2025), se establecieron etapas de motivación, donde se despierta el interés inicial del grupo; desarrollo, para la ejecución de la escritura; y un sistema de seguimiento y refuerzo que permite a los alumnos visualizar sus logros. Esta metodología permitió que el uso de la plataforma ClassDojo no fuera un elemento aislado, sino el eje de un sistema de retroalimentación inmediata.

Para la aplicación de las secuencias didácticas, la plataforma ClassDojo funcionó como el entorno digital que dio orden y estructura a la estrategia de gamificación. En este apartado de la intervención, el recurso tecnológico dejó de ser solo una teoría y se convirtió en el espacio operativo donde los alumnos de tercer grado sección “A” interactuaron con sus avatares, recibieron sus misiones escritoras y acumularon los puntos correspondientes a su

esfuerzo. Alineado con esto, un componente central del diseño fue la identidad digital gestionada a través de avatares personalizables (Ver Anexo B), puesto que cada estudiante tuvo la posibilidad de modificar los rasgos de su propio identificador visual, fomentando así el sentido de pertenencia. De igual manera, la configuración de la plataforma permitió manejar dos niveles de visualización durante las actividades: el acceso individual al perfil para la consulta autónoma de puntos y la generación de gráficas de desempeño grupal para observar el progreso colectivo. De este modo, la plataforma se consolidó como el eje mediador de las sesiones presenciales y asincrónicas diseñadas para toda esta propuesta de mejora.

A partir de los elementos de la gamificación propuestos por Chávez (2005), las características que transformaron la práctica de la escritura en un sistema de objetivos alcanzables dentro de la plataforma ClassDojo se estructuraron de la siguiente manera:

- Sistema de Recompensas (Puntos): Basado en el componente de incentivos, el estímulo principal dentro de la plataforma consistió en la obtención y acumulación de puntos. En este diseño, el puntaje no se limitó a una calificación numérica tradicional, sino que representó el reconocimiento al esfuerzo y al cumplimiento de los criterios. El objetivo final para el estudiante de tercer grado, grupo “A”, fue alcanzar el máximo puntaje acumulado a lo largo de las diversas sesiones para obtener una validación de su desempeño.
- Desafíos de Producción Textual: Este elemento se enfocó en plantear retos basados en la extensión y profundidad del texto, donde se priorizó el flujo de ideas y la descripción detallada por encima de la corrección ortográfica inmediata. A través de esta estrategia, se buscó que el alumnado superara la resistencia hacia la hoja en blanco mediante retos de redacción extensiva, siendo el logro principal la capacidad de plasmar de manera escrita una narrativa completa y detallada.
- Misiones y Retos (Cumplimiento de Rúbricas): Cada actividad se presentó como una misión que el estudiante debió completar para acreditar los puntos correspondientes, los cuales estuvieron condicionados por los criterios de las rúbricas alojadas en la plataforma. Estas misiones permitieron trazar una ruta clara para el alumno sobre los indicadores específicos a lograr, tales como la extensión del texto y la claridad en la

descripción de sucesos, lo que facilitó evaluar el éxito de su trabajo dentro del entorno gamificado.

Se buscó que la visualización del avance a través de gráficas y el uso de elementos de identidad digital, como los avatares, favorecieran la disposición de los estudiantes hacia las tareas académicas. Al vincular la calidad de la redacción con el sistema de recompensas y la visualización de logros, la intervención se orientó a reducir la resistencia inicial hacia la producción de textos extensos, con la finalidad de promover una práctica constante fundamentada en el reconocimiento del desempeño individual y la autogestión del aprendizaje.

### **3.1 Primera actividad: mi persona favorita**

La actividad titulada “Mi persona favorita” se llevó a cabo el día 27 de febrero de 2026 con el propósito de fomentar la expresión escrita mediante la descripción de vínculos afectivos para incrementar la extensión y profundidad textual. Esta elección se fundamenta en lo expuesto por Cassany (2006), quien señala que el bloqueo al escribir suele derivar del miedo al error; por lo tanto, se diseñó una consigna donde los alumnos describieran a un ser querido, una mascota o un objeto con valor sentimental, abordando tanto la apariencia física como los rasgos de personalidad e integrando de manera narrativa los momentos más significativos que han compartido.

Respecto a la metodología de evaluación para esta primera intervención, se adoptó un enfoque estrictamente formativo. Bajo esta perspectiva, el error no se consideró como un objeto de penalización, sino como un insumo para el aprendizaje y una oportunidad para fortalecer la confianza del estudiante frente al acto de escribir. El instrumento principal consistió en el uso de listas de cotejo diseñadas para cada actividad, las cuales evitaron centrarse en aspectos técnicos de la ortografía de manera aislada, priorizando en su lugar la capacidad de producción y la coherencia del mensaje (Ver Anexo C).

En concordancia con los elementos de la gamificación propuestos por Chávez et al. (2025), se implementó un sistema de incentivos adicionales. Estos se otorgaron a las producciones que demostraron un mayor compromiso, ya sea por la profundidad narrativa o por una extensión destacable. Para el caso particular de esta actividad, los criterios establecidos fueron los siguientes:

1. Lienzo completo: Entrega de la descripción sensorial abarcando todos los puntos solicitados dentro del tiempo establecido.
2. Pluma sin frenos: Valoración de la densidad del texto; se buscó observar cómo el alumno conecta sus pensamientos de manera continua.
3. Sentidos activos: Capacidad de trascender lo visual, integrando descripciones olfativas, auditivas y táctiles para enriquecer el escrito.

De este modo, la evaluación permitió documentar no solo el producto final, sino el esfuerzo y la evolución de la identidad escritora de cada alumno. Al utilizar la motivación externa y el sistema de incentivos de la plataforma, se buscó transitar hacia un interés genuino por la expresión escrita, permitiendo que la valoración del desempeño fuera un proceso transparente y motivador para el grupo.

Como primer paso, se solicitó a los estudiantes que trajeran una fotografía o un dibujo de la persona, mascota u objeto especial. La intención pedagógica era que, al momento de redactar, contaran con un apoyo visual que les permitiera "conectar" emocionalmente y visualizar detalles que a veces se olvidan con la pura memoria. Al inicio de la clase, se dio la indicación de que pegaran sus materiales en la parte superior de su cuaderno. Sin embargo, surgió el primer reto: no todos cumplieron con el material. De los 32 alumnos presentes, aproximadamente 15 olvidaron la fotografía. Ante esto, se decidió otorgar un margen de ocho minutos para que aquellos que no traían nada pudieran dibujar a quien o lo que consideran especial. Aunque esto retrasó un poco el inicio, era fundamental que todos tuvieran ese referente visual para poder trabajar con la misma intensidad.

Una vez que el grupo estuvo listo, se procedió a explicar la finalidad del ejercicio apoyándose en diapositivas. Se preparó una serie de preguntas guía que se proyectaron en el pizarrón para que sirvieran de ayuda:

- Si tuvieras que definir su personalidad con una sola palabra, ¿cuál sería? Cuenta un ejemplo de algo que haya hecho para que eligieras esa palabra.
- ¿Qué es eso que esa persona hace con tanta pasión que te hace admirarla profundamente?
- Si esa persona leyera esto hoy, ¿qué es lo más importante que te gustaría decirle sobre lo que significa para ti?

Estas interrogantes resultaron fundamentales para prevenir la inhibición cognitiva y permitir que los estudiantes estructuraran una representación mental previa al acto de escribir. Este proceso de pre-escritura es crucial basado en la teoría del proceso de redacción donde recalca que lo anterior reduce la carga cognitiva y facilita la fluidez del discurso escrito.

Lo más relevante fue observar la reacción inicial del grupo ante la ausencia de una estructura rígida o normas gramaticales restrictivas. Debido a su formación en modelos tradicionales donde predomina la corrección normativa inmediata, los alumnos manifestaron incertidumbre ante la libertad creativa. Por ello, se enfatizó la importancia de priorizar la expresión del pensamiento sobre la corrección ortográfica, permitiendo que la escritura fluyera sin interrupciones, conforme a los principios de la escritura afectiva de Condemarín (1991).

A los veinte minutos, se decidió reproducir música relajante para propiciar un estado de concentración profunda. Fue un momento muy gratificante: al principio hubo un murmullo de emoción y sorpresa por la música, pero en menos de tres minutos, el silencio se apoderó del aula. Se sentía un ambiente de trabajo genuino, donde solo se escuchaba el rasgueo de los lápices contra el papel.

Sin embargo, no todo fue sencillo. Mientras se realizaban recorridos entre las filas para monitorear el avance, se identificó que una alumna en particular ya no escribía y permanecía inactiva frente a su cuaderno. Al acercarse a su lugar, se entabló el siguiente diálogo:

DF— ¿Todo bien? ¿Ya terminaste con tu escrito? —se le preguntó al verla detenida.

Aa1— Sí, maestra, ya terminé. Ya no tengo nada más que poner —respondió ella muy convencida.

Al revisar su cuaderno, se observó una situación, ella había llenado la cuartilla, pero lo hizo con un dibujo grande y una caligrafía del tamaño del renglón completo para ocupar espacio rápidamente.

DF— Oye, el dibujo está increíble, pero el texto es muy breve. ¿No crees que podrías escribir un poco más? Recuerda las preguntas que puse en el pizarrón y si no puedes escribir sobre ¿cómo llegó a tu vida? o ¿cuál ha sido su mayor travesura?

Aa1— No, maestra, es que ya es todo. De hecho, eso que me pregunta ya está escrito ahí. (insistió ella, aunque en esos pocos renglones era físicamente imposible que estuviera toda esa información).

En ese momento, la maestra titular también intervino para sugerirle que incluyera detalles como qué le gustaba comer al perro o cómo se portaba con ella. Se sintió presionada al considerar, a partir de los comentarios anteriores, que su trabajo no era "suficiente" en extensión lo que generó un momento de tensión emocional. La alumna se inhibió por completo y, en un arranque de frustración y tristeza, terminó por arrancar la hoja de su cuaderno. Volvió a empezar su escrito desde cero, pero se le veía muy confundida al no saber cómo escribir o qué escribir para obtener mi aprobación, no me preguntó nada y solo se quedó viendo la hoja en blanco los minutos que restaban de la sesión.

Al analizar este suceso, se reconoció que la manera de guiar el flujo de ideas no fue la correcta, ya que en lugar de estimular la producción escrita, se provocó la inhibición y frustración de la alumna. Esta experiencia evidenció que la extensión es el resultado de un flujo libre de ideas, y no al revés. Al obligar a la estudiante a incrementar la extensión sin atender primero el desarrollo de sus ideas, se propició una frustración inmediata, lo cual desencadenó que terminara por arrancar la hoja de su cuaderno. Desde la perspectiva de Bereiter y Scardamalia (1987), los escritores novatos suelen evaluar la calidad de sus textos basándose únicamente en la extensión lineal del escrito. Al señalarle que su trabajo era muy breve, la alumna interpretó que su esfuerzo no era válido, transformando lo que debía ser un ejercicio de escritura en un bloqueo emocional. Por otro lado, Cassany (1995) menciona que el flujo de ideas debe acompañarse respetando el proceso de composición y la seguridad del alumno, sin priorizar la cantidad en las primeras etapas. Para haber obtenido un mejor resultado, la intervención debió centrarse en validar lo que ella ya había logrado plasmar y utilizar su propio dibujo como un detonador para que explicara de forma oral más detalles, ayudándole así a escribir esas ideas de manera natural y sin la presión de cumplir con una longitud obligatoria.

Por otro lado, hubo un grupo de aproximadamente diez alumnos que se explayaron de manera increíble, escribiendo sin necesidad de ayuda externa. Fue una situación sumamente amena ver cómo algunos terminaban una página y seguían con la siguiente con

total naturalidad. Un alumno escribió sobre su hermana y su mascota, logrando un total de dos cuartillas con una descripción que resultaba cautivadora al momento de leer; no utilizó las preguntas de guía que se proporcionaron y solo describió lo que deseaba expresar sobre su hermana y mascota, incluyendo anécdotas y sentimientos por ambos. De acuerdo con Condemarin (1991), esto sucede porque el vínculo afectivo con el tema actúa como un facilitador de la escritura, permitiendo que el estudiante se exprese con libertad y autonomía sin depender de apoyos externos.

Al finalizar el tiempo destinado para la actividad, se dio la indicación de concluir el escrito a quienes aún no terminaban. Lo anterior generó interés en los alumnos, quienes consultaron si podían completar el texto en casa para ampliar sus ideas o respetar su propio ritmo de pensamiento. Ante esta solicitud, se determinó autorizar la finalización del trabajo de forma autónoma, lo que además facilitaría el registro fotográfico de las evidencias para la plataforma ClassDojo, dada la restricción de dispositivos móviles en el plantel.

Sin embargo, esta falta de acompañamiento docente en la etapa final influyó en el resultado de la alumna que había presentado dificultades previamente. Su entrega final fue de apenas media cuartilla, con un contenido limitado a datos biográficos de su mascota, sin las anécdotas o la profundidad narrativa esperada, la cual consistía en estructurar un relato con secuencias de hechos, descripciones detalladas y reflexiones personales (Ver Anexo D). Al no contar con una mediación directa en casa, no fue posible orientar la resistencia a la producción que la estudiante manifestó tras el incidente en el aula; por consiguiente, el trabajo obtuvo únicamente un punto en la evaluación. Como señala Cassany (2006), cuando el proceso de composición se ve afectado por factores emocionales o presiones externas, el escritor suele refugiarse en un modelo de "decir el conocimiento" de forma mecánica, priorizando el cumplimiento formal sobre la expresión auténtica y significativa.

Para cerrar la sesión, se presentó la plataforma ClassDojo. La respuesta fue de total curiosidad; los alumnos estaban muy participativos y hacían preguntas sobre cómo ganar puntos o cómo cambiar su avatar. Aunque el tiempo no alcanzó para explicar a fondo el ingreso técnico, se logró sembrar la semilla del interés. En los días posteriores, se solicitaron los correos electrónicos para enviarles las invitaciones. Aquí surgió otro inconveniente: la caligrafía de algunos era difícil de entender en la lista, lo que causó errores al momento de

dar de alta las cuentas. A pesar de esto, los alumnos estuvieron muy insistentes y emocionados preguntando por su acceso.

Los datos obtenidos en la primera intervención revelan que, aunque la totalidad de los asistentes realizó la actividad de manera presencial, dieciocho estudiantes completaron el proceso en la plataforma ClassDojo. De este grupo, once alumnos obtuvieron el puntaje máximo de tres unidades al cumplir con todos los criterios de la lista de cotejo, mientras que siete se ubicaron en el rango de uno a dos puntos. Cabe destacar que cinco producciones fueron acreedoras a un incentivo adicional debido a la profundidad y calidad excepcional del contenido narrado.

En cuanto a la extensión textual, se observó un incremento significativo en comparación con ejercicios previos de producción escrita (como la creación de cuentos), donde el promedio solía limitarse a tres cuartos de página. En esta sesión, la mayoría de las producciones oscilaron entre una y dos cuartillas, con excepción de tres casos donde la extensión fue menor. Este avance no solo fue cuantitativo, sino cualitativo; los textos trascendieron la descripción básica para integrar anécdotas y mensajes personales genuinos, manteniendo una estructura narrativa comprensible y coherente que reflejó un interés real por ser leídos y comprendidos (Ver Anexo E).

Respecto al componente de gamificación, el sistema de puntajes actuó como un dinamizador de la participación. Se observó una interacción social constante entre los estudiantes, quienes comparaban sus logros y se motivaban mutuamente para alcanzar los retos establecidos. El interés mostrado por la plataforma y la gestión de avatares confirma la viabilidad de ClassDojo como una herramienta efectiva para el seguimiento de la escritura, transformando la percepción de la tarea escolar en un sistema de metas alcanzables.

Esta primera experiencia permitió una reflexión crítica sobre la función mediadora del docente en procesos de escritura creativa. Se identificó que la implementación de estrategias afectivas y tecnológicas no es suficiente por sí misma; requiere de una orientación constante para gestionar la frustración de los estudiantes ante la libertad de expresión. La dificultad experimentada por un segmento del grupo subraya la necesidad de fortalecer la mediación individualizada para evitar que el entusiasmo se transforme en inhibición por falta de guía.

Finalmente, se concluye que los estudiantes poseen una disposición favorable hacia la escritura cuando los temas se vinculan con su realidad inmediata y no se limitan a estructuras académicas rígidas. Como prospectiva para futuras intervenciones, se considera fundamental mejorar la claridad de las instrucciones y ampliar los tiempos destinados a la redacción, asegurando que el ritmo de cada estudiante sea respetado para favorecer una producción escrita más pausada y reflexiva.

### **3.2 Segunda actividad: el despertar de los sentidos**

La segunda intervención del cronograma, titulada “El despertar de los sentidos”, se llevó a cabo el día 6 de marzo de 2026. El propósito de esta sesión consistió en desarrollar un texto descriptivo detallado mediante la estimulación de los cinco sentidos para enriquecer la narrativa de los estudiantes. Esta elección pedagógica se fundamenta en la propuesta de Alvarado (2013), quien sugiere que las "consignas de invención" basadas en estímulos sensoriales funcionan como disparadores que ayudan al alumno a transitar de una escritura mecánica a una producción creativa con mayor densidad descriptiva. Bajo este enfoque, el reto radicaba en que los estudiantes logran plasmar percepciones auditivas, olfativas, visuales y táctiles dentro de un entorno literario provisto por la docente.

Para garantizar la objetividad en la asignación de puntajes dentro de la plataforma ClassDojo, se diseñó una rúbrica simplificada compuesta por tres indicadores clave. Cada criterio representó un punto dentro de la escala de evaluación, permitiendo a los estudiantes identificar con claridad las expectativas de la producción escrita:

- Lienzo completo: Este indicador evaluó el compromiso y la organización del tiempo. Se otorgó el punto a los estudiantes que entregaron su descripción sensorial abarcando la totalidad de los puntos solicitados y realizando la carga de evidencia dentro del tiempo establecido.
- Pluma sin frenos: Se centró en la fluidez y la densidad del texto. El objetivo de este criterio fue observar la capacidad del alumno para conectar sus pensamientos de manera continua, valorando la transición de ideas aisladas hacia una narrativa más robusta y sin interrupciones constantes.
- Sentidos activos: Este criterio evaluó la profundidad descriptiva y la habilidad para trascender lo puramente visual. Se valoró la integración de sensaciones olfativas,

auditivas y táctiles, enriqueciendo el relato y cumpliendo con el objetivo de inmersión sensorial propuesto para la sesión.

Al iniciar la sesión, se brindó la indicación de que se realizaría una nueva práctica de escritura, abordando una temática distinta a la sesión previa. Se observó un ambiente de curiosidad e intriga entre los estudiantes, quienes manifestaron inquietudes constantes respecto al funcionamiento técnico de la plataforma ClassDojo y los criterios de evaluación. De manera específica, las interrogantes se centraron en el proceso de ingreso a las cuentas individuales, la localización de las actividades asignadas y la visualización del puntaje acumulado hasta el momento. Esta reacción permite identificar que la integración de mecánicas de juego, como proponen Chávez (2025), ya había fomentado un compromiso previo con la estrategia de intervención, transformando la expectativa del puntaje y el uso de avatares en un factor dinamizador del interés grupal.

Ante esta situación, se tomó la decisión pedagógica de postergar la resolución de dudas técnicas para el cierre de la jornada, con el objetivo de priorizar el tiempo efectivo de producción escrita y evitar las interrupciones observadas en la intervención anterior.

Para dar inicio a la actividad, se dio a conocer a los alumnos que sería un desafío de inmersión sensorial. Antes de presentar los escenarios visuales, la docente en formación planteó al grupo que el propósito no sería simplemente narrar una historia, sino trasladar al lector a un espacio físico mediante el uso de los sentidos. Para facilitar esta transición de lo visual a lo sensitivo, se entabló un diálogo mediador donde se utilizaron ejemplos cotidianos para modelar la descripción:

DF— “Hoy vamos a tener un reto más grande para su escritura porque ahora van a hablar de algo que van a imaginar, pero el desafío es que el lector sienta que está ahí con ustedes. Por ejemplo, si eligen un mercado, piensen en lo que han visto ahí, en todos sus colores; pero también, ¿a qué huele?, si fueran a comer algo, ¿a qué sabría?, ¿el sabor es dulce o amargo?”.

Una vez establecida la base del ejercicio, se presentó el material de apoyo visual diseñado para la sesión. Este consistió en una serie de diapositivas proyectadas sobre el pizarrón que funcionaron como referentes para la creación de imágenes mentales. Se ofrecieron cuatro escenarios contrastantes para que cada estudiante seleccionara uno de manera autónoma: la fiesta patronal de El Saucito, un mercado popular, una celebración de XV años y el entorno cultural de Japón (Ver Anexo F).

Sin embargo, a pesar de contar con este apoyo visual, la explicación de la dinámica representó un reto en la mediación docente. Se identificó que a la mayoría del grupo le resultaba complejo procesar la idea de "sentir" un entorno a través del ejercicio de redacción. Para asegurar la comprensión de la consigna y el uso correcto del material, fue necesario realizar la explicación en tres ocasiones distintas, brindando diversos ejemplos para clarificar cómo un estímulo visual debía transformarse en palabras que evocaran otros sentidos.

La respuesta de los alumnos ante las opciones proyectadas resultó sumamente reveladora. Los tres primeros escenarios (El Saucito, el mercado y los XV años), al ser parte integral de su contexto social y cotidiano, generaron momentos de gran hilaridad y comentarios espontáneos, lo que permitió que la escritura fluyera inicialmente desde la memoria afectiva:

Ao<sub>1</sub>– Voy a escribir sobre los xv de “...”

Aa<sub>2</sub>– Yo del Saucito y de los olores raros de la gente.

Ao<sub>1</sub>–¡Andale! También de que te la pasas todo apretado, las peleas que hay entre los que asisten y de la comida que venden.

Por otro lado, la opción de Japón despertó una intriga particular. Al ser un destino desconocido para la totalidad del grupo, se planteó como un "reto de imaginación" que provocó incertidumbre en algunos estudiantes, lo que requirió una intervención directa para orientar el proceso creativo:

Aa<sub>3</sub>– Maestra, si no he ido a Japón, ¿cómo voy a escribir sobre eso?

DF– No has ido, pero lo has visto en internet, quizá en videos, películas, imágenes...

Aa<sub>3</sub>– Pero, sí, sí lo he visto pero no sé qué comen o a qué huele ¿cómo escribo eso?

DF– Ahí ya entra tu imaginación; tienes que proyectar lo que tú crees que comen y a qué olería esa comida, quizá también a qué huele la calle u otro lugar de ahí.

La intención pedagógica tras esta selección era observar cómo los estudiantes construirían un entorno basado únicamente en referentes culturales externos o en su propia creatividad, contrastándolo con la comodidad y fluidez que les ofrecía la experiencia vivida en los escenarios locales.

Para mitigar la posible frustración y mantener el flujo de escritura, se incluyeron en el material proyectado una serie de preguntas guía. Estas interrogantes fueron diseñadas para ayudar a los alumnos a desglosar sus sensaciones dentro de cada sentido, funcionando como

un andamiaje para la estructura de sus textos: ¿Qué texturas ves (brillante, opaco, rugoso)? ¿Hay música, susurros, gritos o un silencio profundo?, ¿Qué temperatura siente tu cara en ese momento?

Una vez iniciada la fase de producción escrita, el aula manifestó un dinamismo particular derivado de la naturaleza de los temas. Los comentarios más recurrentes se centraron en el intercambio de anécdotas personales sobre celebraciones de quince años o vivencias en la fiesta de El Saucito. A pesar de que se utilizó música ambiental para favorecer la concentración, la intensidad de las conversaciones terminó por opacar el sonido de fondo, volviéndose imperceptible ante el volumen de las voces.

Se observó que el vínculo afectivo con los escenarios locales generó una necesidad de validación social inmediata; los estudiantes buscaban compartir sus ocurrencias o bromear sobre los olores y sonidos característicos de dichos entornos. Ante este panorama, fue necesario intervenir en diversas ocasiones para solicitar el retorno al silencio, ya que la interacción social estaba desplazando el proceso de introspección necesario para la redacción creativa. Esta situación permitió reflexionar sobre cómo el interés por el tema, aunque positivo, requiere de una mediación constante para transitar con éxito hacia el trabajo individual autónomo.

Durante el desarrollo de la escritura, se realizaron recorridos entre las filas para orientar al grupo en la resolución de dudas generales sobre la consigna o sobre los contextos elegidos. Estas consultas se centraron, principalmente, en la terminología técnica de ciertos objetos o en la manera de describir sensaciones abstractas para escenarios desconocidos como Japón. En esta ocasión, se contó con el apoyo de la docente titular para atender las inquietudes que surgieron de manera simultánea, facilitando la fluidez del trabajo:

Aa4– Maestra, ¿sabe cómo se llama el humo que usan en las danzas de la fiesta patronal del Saucito?

MT– Sí, se llama copal

Aa4– Y, a lo que huele en la iglesia ¿es incienso?

MT– Sí

Aa5– ¿Y sabe qué es lo que comen en japon?

DE– Normalmente comen sushi, ramen o comidas que sean de pescados y mariscos.

A pesar de la disposición inicial, se observó en sus escritos que el nivel de compromiso y profundidad en las producciones fue inferior al registrado en la primera intervención. Se identificó que un segmento del grupo optó por una estructura de enumeración en lugar de un texto narrativo fluido, limitándose a enlistar las percepciones sensoriales de forma aislada.

Ante la breve extensión de los escritos y la proximidad del cierre de la jornada, se tomó la decisión pedagógica de no demandar una extensión mayor. Esta determinación buscó evitar una posible frustración en los estudiantes y asegurar un cierre de sesión ordenado, priorizando que logran concluir la identificación básica de los sentidos antes de finalizar el tiempo de clase. Esta situación sugiere que, para algunos alumnos, la transición de una representación mental o la reconstrucción imaginativa de una situación hacia una narrativa estructurada aún representa un reto que requiere de un acompañamiento más prolongado.

En cuanto a la ejecución del ejercicio, se observó que la extensión de los textos fue significativamente menor en comparación con la primera actividad, limitándose en su mayoría a una cuartilla o menos. Esta reducción respondió a que una parte considerable del grupo interpretó la consigna de los cinco sentidos como una estructura enumerativa, tipo listado, en lugar de una narrativa fluida. Únicamente se identificaron dos casos donde los estudiantes lograron integrar las sensaciones dentro de un relato estructurado, aunque sin exceder la extensión de una página.

A pesar de los esfuerzos por incentivar una producción más detallada, se percibió que el interés de los alumnos estaba volcado hacia la dimensión social del contexto elegido. Los estudiantes mostraron una mayor inclinación por compartir verbalmente sus experiencias y anécdotas con sus compañeros que por plasmarlas de manera escrita. De acuerdo con Vygotsky (1978), esta preferencia responde a que el lenguaje oral es una función natural de interacción social, mientras que el lenguaje escrito representa un proceso de abstracción mucho más complejo que requiere un control consciente y voluntario. En este sentido, la carga emocional de los escenarios propuestos favoreció la comunicación espontánea (oralidad) por encima de la reconstrucción reflexiva que exige la producción textual, desplazando momentáneamente el objetivo de extensión narrativa por la necesidad de validación social inmediata.

Al concluir el tiempo destinado para la producción escrita, se abrió un espacio de reflexión grupal para indagar sobre las percepciones de los estudiantes respecto al reto propuesto. A diferencia de la primera intervención, se priorizó este cierre con el fin de identificar las dificultades experimentadas durante el proceso de redacción. Durante este diálogo, se confirmó que la transición de una imagen mental a una descripción sensorial fluida representó un desafío de abstracción superior al esperado.

Esta retroalimentación permitió documentar las resistencias cognitivas del grupo mediante las intervenciones de los alumnos:

Aa5—"Maestra, la verdad es que sí estuvo difícil. Se me complicaba mucho imaginarme que estaba en ese lugar porque sentía que me faltaban detalles para saber qué ruidos había o a qué olía realmente".

Aa6—"A mí no se me hizo tan difícil describir el sentido, pero no supe cómo escribir más. Por ejemplo, puse que hacía calor, pero ya no sabía qué más poner sobre eso para que se viera más largo".

Estas participaciones evidenciaron que, aunque los estudiantes lograron identificar los estímulos sensoriales, el desafío pendiente radica en el desarrollo de habilidades narrativas que les permitan expandir sus ideas originales para evitar la estructura de listado. La dificultad para profundizar en sensaciones como la temperatura o los aromas evidenció la necesidad de fortalecer, en futuras intervenciones, la capacidad de los alumnos para describir con mayor detalle y dar cuerpo a sus relatos, permitiendo que la escritura sea un proceso más fluido y menos fragmentado.

A diferencia de la intervención previa, en esta sesión se logró que la totalidad de los alumnos concluyera su producción textual dentro del tiempo estipulado. Siguiendo el procedimiento habitual para el registro de evidencias, se indicó que la carga del trabajo se realizaría de forma autónoma mediante una fotografía en sus perfiles individuales de ClassDojo.

Como parte del monitoreo constante de la plataforma ClassDojo, se identificó la necesidad de asegurar la participación efectiva del grupo. Al realizar una revisión del progreso el día previo a la sesión, se observó que el registro de evidencias y la personalización de avatares se mantenía en niveles bajos, lo que permitió identificar la necesidad de realizar un ajuste operativo inmediato. Con el objetivo de evitar que los obstáculos tecnológicos

limitaran el progreso académico, se determinó realizar una intervención breve de cinco minutos para implementar el uso de códigos QR individuales.

A pesar de la reserva inicial respecto a incentivar el uso de dispositivos móviles dentro del plantel, esta medida resultó ser la solución más eficiente para agilizar el ingreso. El proceso de transición se efectuó de manera ágil; al proporcionar los códigos individuales, los estudiantes lograron acceder a sus perfiles de forma instantánea. En los días subsecuentes, el dinamismo de la plataforma incrementó notablemente; la interfaz cobró vigencia con la aparición de los avatares personalizados y el registro de más de diez evidencias en un periodo breve. Esta respuesta por parte del grupo confirmó que el obstáculo técnico había sido superado, permitiendo reenfocar los esfuerzos hacia los objetivos principales de la práctica docente.

Tras el cierre de la segunda intervención y la revisión de las evidencias en la plataforma ClassDojo, se procedió a realizar un análisis del desempeño del grupo. En esta etapa se registraron 20 producciones textuales dentro del portafolio digital, lo que permitió contrastar los objetivos planteados con los resultados obtenidos e identificar áreas de oportunidad en el proceso de escritura.

En términos cuantitativos, la distribución de los puntajes reflejó un desempeño mayoritariamente satisfactorio. De los trabajos entregados, 12 alumnos alcanzaron el puntaje de tres puntos; en estos casos, aunque la estructura mantenía ciertos rasgos de listado, los estudiantes lograron desarrollar cada percepción dentro del contexto seleccionado. Dentro de este grupo, destacó la participación de tres alumnos que obtuvieron el distintivo de "favorito" por su calidad narrativa excepcional, logrando transportar al lector al escenario descrito y cumpliendo así con el propósito de la actividad. Por otro lado, ocho alumnos obtuvieron un puntaje de dos puntos, debido a que sus escritos resultaron sumamente breves y se limitaron a un listado de ideas aisladas, sin llegar a desenvolver la narración en el contexto elegido.

En cuanto al análisis cualitativo, se identificó una marcada preferencia por escenarios vinculados a la experiencia social inmediata, siendo la temática de la "Celebración de XV años" la más recurrente. En contraste, solo tres alumnos optaron por el escenario de "Japón", lo que confirma la tendencia del grupo hacia la seguridad de los referentes conocidos sobre el reto de la invención cultural. Respecto al desarrollo de los sentidos, se observó una mayor

facilidad para escribir sobre estímulos visuales y olfativos, especialmente al detallar la decoración de los eventos o los aromas de la gastronomía local.

No obstante, se observó que la calidad general en esta intervención fue inferior a la lograda anteriormente. La brevedad de los escritos y la dificultad para profundizar en las descripciones sugieren que la ausencia de ejemplos previos pudo condicionar el desempeño del grupo (Ver Anexo G). Para futuras sesiones, se identifica la necesidad de proporcionar ejemplos claros de los productos finales que se esperan lograr; es decir, mostrar textos ya terminados que sirvan como referencia. De acuerdo con Cassany (2006), el uso de modelos textuales es fundamental para que el estudiante comprenda la estructura y el estilo de lo que se intenta producir, facilitando la transición de una idea aislada hacia un relato completo. Esto funcionará como un apoyo directo para los estudiantes, ayudando a resolver dudas sobre la extensión y estructura durante la creación de sus trabajos.

Finalmente, la estrategia de gamificación continuó siendo un factor dinamizador de la participación. Durante la sesión posterior a la evaluación, se manifestó un alto nivel de interés y competitividad sana entre los estudiantes, quienes buscaban conocer su posición en el puntaje general. Asimismo, se detectó una preocupación constante por la efectividad técnica de sus entregas; las interrogantes recurrentes sobre la correcta carga de archivos evidenciaron que los alumnos perciben el puntaje como un reconocimiento a su esfuerzo que temen perder por fallas tecnológicas. Este fenómeno subraya cómo la plataforma ha logrado fomentar una cultura de responsabilidad y seguimiento del progreso personal dentro del aula.

### **3.3 Tercera Actividad: Querido yo del 2036**

Como etapa previa a esta sesión, se confirmó que la transición técnica hacia la plataforma ClassDojo fue completada con éxito, ya que la totalidad de los alumnos contaba con su avatar personalizado. Este avance indicó que el ingreso del grupo al entorno digital fue efectivo, permitiendo que una parte considerable de los estudiantes comenzara a registrar sus evidencias. Gracias a esta participación inicial, se dio inicio al seguimiento gráfico de los puntajes obtenidos, consolidando la dinámica de gamificación dentro del aula.

La tercera intervención, realizada el 12 de marzo de 2026, se tituló “Querido yo del 2036”. El propósito de esta sesión fue fomentar la producción de textos personales mediante la redacción de una carta dirigida al "yo del futuro", con el fin de incrementar la extensión y la fluidez en sus escritos habituales. El producto a lograr consistió en una carta personal

donde los estudiantes proyectaron su vida a diez años en el futuro, compartiendo su realidad actual, sus sueños, metas y consejos basados en su experiencia presente.

Este enfoque de redacción con un vínculo emocional encuentra sustento en los planteamientos de Petit (2001), quien explica que la escritura de carácter personal permite a los jóvenes apropiarse de su propia historia y darle sentido a su experiencia. Al escribir sobre sí mismos y sus aspiraciones, la actividad deja de percibirse como una tarea escolar obligatoria para convertirse en un espacio de expresión vital. Según la autora, este tipo de narrativas favorece que el flujo de ideas sea más espontáneo, lo que resulta fundamental para estimular que los alumnos produzcan textos con una extensión mayor a la acostumbrada, al sentirse verdaderamente involucrados con el contenido de su escrito.

Para la valoración de la carta "Querido yo del 2036" en la plataforma ClassDojo, se establecieron tres indicadores específicos. Cada uno de ellos otorga un punto, sumando un total de tres puntos que recompensan tanto la estructura formal como el esfuerzo en la extensión del texto:

- Cápsula completa: Este criterio evalúa la organización técnica del escrito. Se otorga el punto si la carta cuenta con todos los elementos de la estructura epistolar (lugar, fecha, saludo, cuerpo de la carta y despedida) y es entregada en el tiempo estipulado.
- Tinta sin límites: Se centra en el objetivo principal de la intervención: la extensión y la fluidez. Se valora que el estudiante logre escribir de manera continua, superando la extensión de sus producciones habituales y demostrando una conexión constante de ideas sin interrupciones que limiten el texto.
- Esencia del presente: Este indicador premia la profundidad del contenido. Se busca que el alumno no solo mencione datos aislados, sino que logre plasmar sus metas, sueños y consejos personales, enriqueciendo el relato con detalles significativos de su realidad actual y su proyección a futuro.

Para dar inicio a la mediación pedagógica, se planteó una interrogante al grupo con el fin de activar su curiosidad: “¿*Qué creen que sea la actividad de escritura de hoy?*”. Esto generó una lluvia de ideas donde los estudiantes intentaron descifrar el desafío del día, dándose el siguiente intercambio:

Aa<sub>1</sub>—¿Es escribir una carta?

DF—Así es, pero ¿sobre qué creen que sea?

Aa<sub>2</sub>—Una carta de amor.

DF—No, es algo diferente a una carta de amor.

Aa<sub>3</sub>—¿Es para nosotros?

DF—Sí, lo que van a escribir es para ustedes mismos.

Aa<sub>2</sub>—Ah, ya sé, ¡una carta para nosotros del pasado!

DF—Parecido, es para ustedes, pero para su "yo" del año 2036.

La noticia de que la carta sería leída por ellos mismos en una década causó una intriga inmediata, pero también detonó reflexiones profundas y un tanto inesperadas para su edad, manifestándose en cuestionamientos que trascendieron lo escolar:

Aa<sub>3</sub>—¿Y si me muero antes? O ¿qué tal si no llego a esa edad?

Aa<sub>4</sub> —Maestra, ¿y si sí se acaba el mundo por una guerra?

DF—No hay que ser pesimistas; supongamos que en diez años podrán leer esta carta recordando lo que ahora viven.

Aa<sub>5</sub> —Maestra, pero yo no sé qué quiero ser de grande todavía.

DF—No se trata únicamente de que definan una profesión. Se trata de que escriban lo que acontece ahora en sus vidas, estudiando su último año de secundaria, junto con preguntas sobre ustedes que leerán en el futuro y se contestarán en su respectivo momento.

Estos cuestionamientos demostraron que la actividad no fue percibida como un simple ejercicio escolar, sino como un enfrentamiento real con su propia identidad y el paso del tiempo. De acuerdo con Larrosa (2002), la experiencia narrativa ocurre cuando algo "nos pasa", es decir, cuando el conocimiento nos atraviesa y nos transforma. En este caso, la resistencia inicial y las dudas existenciales de los alumnos evidenciaron que la propuesta logró interpelarlos personalmente, movilizandolos no solo sus habilidades de redacción, sino su sensibilidad personal y su percepción de la realidad.

La respuesta de la docente buscó reenfocar la actividad hacia la escritura como testimonio del presente. Al proponerles que narraran su vida actual en la secundaria, se les proporcionó un anclaje concreto que redujo la incertidumbre sobre el futuro, permitiendo que la escritura comenzara a fluir desde lo cotidiano y lo conocido hacia lo proyectivo.

Para orientar la fase de producción, se utilizaron diapositivas proyectadas como recurso visual para establecer la intención de la actividad y proporcionar una serie de

preguntas guía. Estas interrogantes buscaron actuar como disparadores del pensamiento reflexivo: *¿Cómo te sientes hoy, en este salón de la Técnica 35?, ¿Qué sueño de hoy no quieres que se le olvide a tu adulto del futuro?, ¿Por qué es importante que sigas intentando esa meta aunque sea difícil?* Al situar las preguntas en su contexto escolar actual, se facilitó que los alumnos tuvieran un punto de partida concreto y significativo para su redacción.

Antes de iniciar con la escritura, se consideró fundamental reforzar la estructura formal del texto. Mediante un diálogo dirigido, se indagó sobre los conocimientos previos del grupo respecto a las partes de una carta. Se observó una respuesta dividida; mientras una parte del salón permaneció en silencio, se logró identificar correctamente elementos básicos como el lugar, la fecha y el saludo. A partir de estas participaciones, se explicó la importancia de integrar el cuerpo del texto, la despedida y la firma.

Esta mediación permitió darle un marco formal a un contenido que sería profundamente personal. Como menciona Cassany (2006), conocer la estructura de los géneros textuales permite que el escritor se centre más en el mensaje que desea transmitir y menos en la forma, facilitando así la fluidez. Al proporcionarles este esquema, se buscó que la estructura funcionara como un apoyo para que los estudiantes lograran organizar sus ideas y sentimientos de manera ordenada, evitando que la falta de técnica limitara la extensión de sus escritos.

Con el propósito de reducir la ansiedad que suele provocar el enfrentamiento a la página en blanco y atendiendo a la necesidad de proporcionar un referente claro, área de oportunidad identificada en la intervención anterior, se optó por compartir un ejemplo de autoría propia. Se proyectó una carta escrita con sinceridad y matices de humor (Ver Anexo H), la cual fue leída en voz alta por un estudiante que demostró una excelente fluidez y respeto por los signos de puntuación.

El contenido del texto, específicamente el fragmento donde se mencionaba de manera jocosa la aspiración de contraer matrimonio con un extranjero que no hablara español, con el fin de poder expresar sus desacuerdos con total libertad y sin filtros sin ser comprendida, generó un ambiente de complicidad y risas generalizadas. Este momento resultó crucial para humanizar la figura docente y despertar en los adolescentes el deseo de imaginar sus propios futuros, permitiéndoles sentir que sus metas, por muy diferentes o ambiciosas que resultaran, tenían cabida en el ejercicio.

De acuerdo con Cassany (2006), es fundamental que el docente se presente ante sus alumnos como un "escritor que enseña a escribir", compartiendo sus propios textos y procesos creativos. Al realizar este ejercicio de apertura, se logró disminuir lo que en pedagogía se conoce como el "filtro afectivo", facilitando que el clima del aula se transformara en un espacio seguro y relajado. Esta estrategia no solo sirvió como un modelo técnico de estructura y extensión, sino que también funcionó como un detonante motivacional que impulsó a los estudiantes a iniciar su propia producción con mayor entusiasmo y confianza.

Al iniciar el tiempo de redacción, se observó una transformación significativa en la atmósfera del aula. A diferencia de las intervenciones previas, el grupo se sumergió en un silencio reflexivo, favorecido por el uso de música ambiental relajante. En esta ocasión, no se registraron distracciones ni conversaciones ajenas al ejercicio, lo que evidenció un compromiso profundo de los estudiantes con la naturaleza personal de la actividad.

Durante el monitoreo de la sesión, se identificó que a algunos alumnos les resultó complejo establecer el tono o registro adecuado para dirigirse a su versión futura. No obstante, las preguntas guía proyectadas funcionaron como el motor necesario para activar el pensamiento y mantener el flujo de la escritura. Se presentaron dos casos específicos donde los estudiantes mostraron dificultades para extender su texto, tendiendo a la brevedad inicial; ante esto, se procedió a brindar una orientación personalizada, sugiriendo temas como sus vivencias actuales en el último año de secundaria, sus amistades presentes y sus aspiraciones académicas o laborales.

Esta mediación constante fue fundamental para que los alumnos lograran expandir sus ideas originales. Como menciona Cassany (2006), la labor durante la producción textual no es corregir el error en el momento, sino actuar como un facilitador que ayuda a "sacar las ideas" y a organizar el pensamiento. Al proporcionarles estas nuevas interrogantes sobre su vida futura, se logró que los estudiantes reanudaran su escritura, superando los bloqueos y permitiendo que la narrativa ganara en detalle y extensión.

Uno de los hallazgos más significativos de esta intervención fue la desaparición del concepto de "extensión" como una preocupación para los alumnos. Al inicio, ante la duda recurrente sobre la cantidad de escritura requerida, se les otorgó total libertad creativa, permitiéndoles redactar sin un límite preestablecido. Como resultado, la mayor parte del

grupo se mantuvo escribiendo de manera ininterrumpida, logrando producciones que superaron la página con un nivel de concentración y dedicación inédito en sesiones anteriores. Incluso aquellos estudiantes que habitualmente mostraban resistencia o brevedad en sus textos, se sumergieron en la actividad con una pasión visible en sus rostros.

Al finalizar el tiempo asignado, aproximadamente cinco alumnos no habían concluido debido a la profundidad y detalle de sus relatos. Se les instruyó finalizar el ejercicio en casa y cargar la evidencia fotográfica en la plataforma ClassDojo. El cierre de la sesión se centró en explicar que estas cartas quedarían resguardadas digitalmente como una cápsula del tiempo, inmortalizando sus pensamientos actuales para ser consultados en el futuro, lo que generó el siguiente intercambio:

DF- Ahora que ya firmaron su carta, deben subir la evidencia completa a la plataforma; ahí, además de calificarla, la tendrán como una verdadera cápsula del tiempo.

Aa6-¿En serio se va a quedar ahí por siempre?

DF- Sí, esa clase dentro de la plataforma nunca la voy a eliminar; por lo tanto, si conservan su cuenta, podrán verla dentro de diez años.

Aa6- Qué increíble poder hacer eso.

Esta propuesta de permanencia digital dejó al grupo con una mezcla de emoción y nostalgia. De acuerdo con Petit (2001), cuando la escritura permite "hacerse dueño de su propia historia", el acto de escribir adquiere un sentido vital que trasciende el aula. La satisfacción y alegría con la que cerró la clase confirmaron que, al vincular la producción textual con la identidad y el uso de herramientas tecnológicas de seguimiento, se logró no solo incrementar la cantidad de lo escrito, sino también la calidad del vínculo emocional del estudiante con su propia narrativa.

El proceso de evaluación a través de la plataforma ClassDojo arrojó resultados altamente satisfactorios. De los 20 estudiantes que remitieron sus producciones, 19 lograron obtener el puntaje máximo de tres puntos, cumpliendo cabalmente con los criterios de la rúbrica: una extensión mínima de una página, un contenido reflexivo profundo y el respeto a la estructura formal de la carta. Como reconocimiento al compromiso mostrado y a la calidad excepcional de sus trabajos, estos alumnos recibieron un punto extra en la plataforma, lo que se tradujo en una gráfica grupal con niveles de desempeño notablemente altos.

Dentro de este grupo, es fundamental destacar un avance individual que simboliza el éxito de la intervención. Se trata de una alumna que en la primera actividad presentó una marcada dificultad para iniciar su escritura, mostrando incluso frustración ante la hoja en blanco; sin embargo, en esta ocasión logró redactar más de una página de contenido con fluidez y dedicación. Este cambio, observado también en otros estudiantes que solían producir textos breves, demuestra que el vínculo emocional con el tema permitió perder el miedo a la redacción (Ver Anexo I). Al respecto, Cassany (2006) sostiene que cuando el estudiante deja de ver la escritura como una obligación ajena y la asume como un proceso de expresión personal, logra superar el 'bloqueo del escritor', permitiendo que la cantidad de lo escrito surja de manera natural y apasionada.

Con base en los resultados observados en las producciones del grupo, la implementación de un ejemplo de autoría docente resultó ser un acierto pedagógico fundamental. La evidencia de este impacto positivo se manifestó en la reducción de dudas sobre la estructura y el contenido, lo que permitió que los alumnos desarrollaran sus escritos de manera inmediata. Además, el uso estratégico del humor en dicho modelo demostró ser un elemento clave, ya que capturó la atención de los adolescentes y generó un ambiente de confianza que facilitó la expresión de cuestiones personales, metas y temores de su realidad actual.

Esta experiencia subraya la importancia del vínculo emocional en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El establecimiento de un lazo de confianza entre docente y alumno actúa como un catalizador que elimina la barrera del "juicio externo" o el temor a ser evaluado negativamente por lo que se piensa o se siente. Al percibir un ambiente donde su voz es validada y respetada, el estudiante se libera de la parálisis que provoca la rigidez académica, permitiendo que la escritura fluya como una herramienta de autodescubrimiento y no solo como una obligación escolar. En este sentido, la docencia se aleja de la simple transmisión de formatos para convertirse en una mediación afectiva que impulsa al alumno a reconocer el valor de su propia palabra y su historia.

### **3.4 Cuarta actividad: cuento con twist**

La actividad titulada "Cuento con twist" se llevó a cabo en el mes de abril de 2026 con el propósito de fomentar la producción de textos narrativos mediante el uso de entornos virtuales para promover la autonomía y la fluidez escrita. Esta elección se fundamenta en lo

expuesto por Cassany (2006), quien señala que el uso de estructuras sugeridas o "andamios" facilita la organización del pensamiento; por lo tanto, se diseñó una consigna donde los alumnos redactaran un relato integrando un giro narrativo inesperado, abordando la creación de personajes, el desarrollo de un conflicto y la inclusión de pistas falsas que desembocaran en un desenlace sorprendente.

Respecto a la metodología de evaluación para esta intervención, se adoptó un enfoque estrictamente formativo mediado por la tecnología, bajo esta perspectiva, el proceso no se centró en la penalización, sino en la capacidad del estudiante para gestionar su propio escrito de manera independiente en un entorno digital. El instrumento principal consistió en el uso de la plataforma ClassDojo, donde se establecieron criterios de valoración que evitaron centrarse en aspectos técnicos aislados, priorizando la capacidad de producción, la coherencia del relato y la adaptación al soporte electrónico.

En concordancia con los elementos de la gamificación estipulados, se implementó un sistema de incentivos para reconocer el compromiso en el entorno virtual. Estos se otorgaron a las producciones que lograron completar el desafío narrativo de forma autónoma. Para el caso particular de esta actividad, los criterios establecidos fueron los siguientes:

- Arquitecto de historias: Entrega del relato integrando los momentos clave de la narrativa (planteamiento, conflicto, pistas falsas, giro y desenlace) de manera organizada.
- Escritura digital: Uso correcto de la "libreta electrónica" de la plataforma y seguimiento de las instrucciones proporcionadas en el material de apoyo.
- Impacto narrativo: Capacidad de generar un giro de tuerca original que logre capturar la atención del lector a través de una redacción fluida.

Como primer paso, durante la sesión presencial se realizó la organización de la actividad asincrónica. La intención pedagógica era establecer un compromiso mutuo y asegurar que los estudiantes comprendieran la dinámica del trabajo en casa. Al inicio de la jornada, se dio la indicación de que la producción se realizaría de forma externa, dándose el siguiente intercambio con el grupo:

DF—Tienen actividad en casa. Dentro de la plataforma encontrarán la asignación de la actividad, una presentación en Canva donde van a ver la descripción de la actividad y un ejemplo.

DF—¿En qué horario podrían realizarla?

Aos—De 4:00 p. m. a 6:00 p. m., maestra.

DF—De acuerdo, tienen ese horario establecido para realizarla. En esta ocasión únicamente tienen que escribir dentro de la tarea y no subir fotografía.

Esta fase de acuerdos resultó fundamental para establecer un sentido de responsabilidad, con el objetivo de prevenir dudas durante el trabajo independiente, se diseñó un entorno digital completo (Ver Anexo J). Se utilizó una presentación de Canva como guía pedagógica que contenía la explicación técnica del giro narrativo y un ejemplo modelo. A pesar de la distancia física, se mantuvo una conexión activa durante el horario acordado para brindar soporte en tiempo real y asegurar que los estudiantes contaran con el acompañamiento necesario para su redacción.

Durante el horario acordado de 4:00 p. m. a 6:00 p. m., se mantuvo un monitoreo constante de la plataforma para brindar acompañamiento a distancia. A pesar de haber proporcionado las herramientas necesarias, el proceso de mediación virtual enfrentó obstáculos imprevistos que condicionaron el flujo de la actividad. El reto principal fue la dimensión técnica; se identificó que una parte considerable del grupo experimentó dificultades para ingresar a sus perfiles institucionales o personales en ClassDojo, lo que impidió una participación de todos los alumnos.

Asimismo, surgió una incertidumbre recurrente entre los estudiantes respecto al soporte de la escritura. Aunque en el material de Canva se especificó el uso de la "libreta electrónica", varios alumnos manifestaron dudas sobre si la producción debía realizarse de manera física en el cuaderno o dentro de la interfaz digital. Esta situación refleja lo que Cassany (2012) describe como los desafíos de la alfabetización digital: el paso del papel a la pantalla no es solo un cambio de herramienta, sino un proceso de adaptación donde el estudiante busca seguridad en los formatos que ya domina. Ante esto, se atendieron las interrogantes de manera individual, orientando a los jóvenes para que exploraran las posibilidades de edición que ofrece la plataforma.

Debido a las complicaciones de acceso mencionadas, la actividad fue completada por un total de trece alumnos. A diferencia de las intervenciones presenciales, en esta modalidad la extensión de los textos fue corta, sin lograr superar la cuartilla de contenido. Este fenómeno sugiere que, ante la ausencia del acompañamiento docente directo, los estudiantes tendieron a la síntesis. Al realizarse fuera del entorno escolar, la actividad fue percibida por el grupo

como una tarea para completar y no como un proceso creativo, lo que limitó la profundidad narrativa. En el aula, el espacio físico actúa como un entorno protegido libre de distracciones externas, mientras que, en el hogar, el estudiante debe autogestionar su concentración sin el estímulo inmediato del docente para expandir sus ideas.

En este sentido, se identificó que la falta de una mediación presencial influyó directamente en la disposición para escribir. Sin la figura del docente para resolver dudas en tiempo real o para incentivar la exploración de detalles mediante el diálogo, los alumnos se refugiaron en lo mínimo necesario para cumplir con la entrega. Como señala Cassany (2006), la autonomía necesaria para redactar textos complejos es un proceso que aún requiere de un andamio pedagógico constante. En este caso, la preocupación por el manejo del recurso tecnológico y la percepción del ejercicio como un deber externo prevalecieron sobre la fluidez del relato, exponiendo que la tecnología, aunque sea un recurso atractivo, no sustituye la motivación generada por el vínculo docente en el aula como se mostró anteriormente en las intervenciones.

Finalmente, los niveles de desempeño fueron variados, por lo que no la totalidad de los participantes obtuvo el puntaje máximo de tres puntos, dado que algunos relatos no lograron integrar lógicamente el giro narrativo (Ver Anexo K). Esta experiencia permite concluir que, si bien la tecnología es un recurso útil para diversificar las actividades, la producción escrita extensa y de calidad sigue dependiendo de un vínculo constante con el docente y de una práctica sostenida que trascienda la entrega de una tarea digital.

#### ***3.4.1 Desenlace de la misión: resultados finales y voz del alumnado***

Para finalizar esta propuesta se realizó el anuncio de los ganadores, los cuales ocuparon tres lugares, aunque el premio fue igual para todos. Al iniciar, no se buscaba mostrar nuevamente los resultados en una gráfica, sino que fuera algo más difícil de deducir por los alumnos y lograr que todos vieran sus avatares en la pantalla para que el resultado fuera más emocionante. Bajo esta línea, se dio la indicación de que era el cierre de todo lo trabajado en estas actividades y que era momento de que se conociera quiénes obtendrían el triunfo; ante esto, todos los alumnos parecían conmovidos porque no sabían que la cuarta actividad era la última de todo este proceso de escritura.

Primero se realizó la pregunta de quién creían que había obtenido más puntos; la mayoría decía el nombre de los alumnos que suelen tener el mayor promedio del grupo o que consideran más listos y trabajadores. No se les dijo si era verdad o mentira eso, porque se quería que ellos vieran la pantalla donde se mostraba la página principal o de "aula" en la plataforma, para que buscaran el puntaje de su avatar y también vieran el de los demás a fin de revisar quiénes eran los que tenían más puntos. Fue un momento ameno porque la mayoría de los alumnos estaban buscando a ver si ellos eran los que más puntos tenían o viendo si sus amigos habían calificado. En cuanto descubrieron los tres lugares, los que resultó ganadores mostraron pena, pero con una sonrisa en su rostro, por lo que se le pidió al grupo que les brindara un aplauso por haber sido ganadores, pero también a todos en general por haber participado y tener disposición en cada actividad.

Al final de la premiación, se entró en un diálogo con los alumnos para conocer sobre su experiencia con la plataforma y las actividades de escritura:

DF — Muy bien, ahora quiero conocer si es que les gustaron estas actividades de escritura.

Aos — Sí.

Aa1 — Sí, ojalá hubiera puesto más, maestra.

DF — Me hubiera gustado, pero el tiempo no favoreció a que esto pasara.

DF — Ahora quiero saber si es que las actividades les ayudaron a escribir un poco más o si es que en alguno de ustedes despertó su gusto por la escritura.

La mayoría de los alumnos contestó que sí a la pregunta, aunque algunos se quedaron solo en silencio.

Aa2 — A mí sí me gustó el poder escribir más, sobre todo en las que eran más personales.

Ao1 — En mi caso hubiera preferido tener más actividades porque apenas estaba agarrando el gusto por eso.

DF — De acuerdo con eso, entonces, ¿en algunos sí creé un pequeño escritor?

Aos — Sí.

DF — Recuerden que no solo es la escritura para textos escolares, en ella pueden desahogarse cuando tengan emociones que no pueden expresar de otra manera, pueden crear textos de ideas que les surjan, escribir para immortalizar momentos, expresar a personas lo que sienten por ellos, etc.

DF — Espero que personalmente apliquen esto en su vida cotidiana y que encuentren el mismo gusto o más que el que yo les conté cuando empezamos estas actividades.

DF — Ahora, con la plataforma, ¿cómo se sintieron?

Ao2 — A mí sí me gustó, solo que a veces el acceso se dificultaba.

Aa3 — Me gustó que podíamos tener nuestro avatar personalizado y que podíamos ver qué puntos teníamos en la plataforma por cada trabajo que subíamos.

DF — Muy bien, ¿y de las actividades que hicieron cuál fue su favorita?

Aos — La de la carta a nosotros.

DF — Lo supuse, porque fue en donde más escribieron; hubo personas que tenían tres cuartillas y eso fue una sorpresa agradable para mí.

Aa4 — Es que estaba emocionante poder escribir sobre nosotros, como nuestros deseos, metas, lo que vivimos ahora y más cosas.

DF — Consecuentemente, ¿el que escribieran sobre ustedes fue algo que creó ese gusto al escribir?

Aos — Sí.

DF — ¿Y sí pudieron dejar de lado la pena de que yo leyera sus escritos?

Aos — Sí.

DF — Bueno, solo me queda agradecer por participar en estas actividades y que en ellas perdieran la pena o miedo de que leyera sus emociones o sueños; me encantó leer todo lo que escribieron y ver que sí hubo un progreso o generé ese gusto, y si no fue así, aunque sea un pequeño empujón.

De esta manera se dio por concluido el trabajo con las actividades de escritura y el uso de la plataforma en el grupo. Toda la información y las opiniones recopiladas durante este cierre permitieron dar paso al análisis de los resultados obtenidos a lo largo de la estrategia.

### **3.5 Análisis de resultados**

#### ***3.5.1 Análisis del instrumento diagnóstico***

Para determinar el impacto de las estrategias implementadas en el grupo de 3° "A" de la Escuela Secundaria Técnica Número 35, se realizó un análisis comparativo entre los datos obtenidos en el instrumento de diagnóstico inicial y los resultados del instrumento de diagnóstico final aplicado en mayo de 2026. Esta valoración permite dimensionar el alcance

del plan de acción en función de los alumnos y su contexto, analizando los hallazgos en correspondencia con los objetivos planteados de incrementar la extensión y profundidad de la producción escrita.

### **A. Evolución de la disposición y los procesos de escritura**

En la fase inicial, se identificó una práctica de escritura esporádica, donde el estudiante redactaba principalmente por requerimiento externo. Los resultados finales mostrados en la Figura 7 revelan una evolución en la identidad escritora del grupo; la totalidad de los estudiantes logró identificar géneros y temas de interés personal, reportando una inclinación hacia la escritura de carácter introspectivo. Es pertinente señalar que un segmento del grupo manifestó interés por redactar sobre sentimientos y el intercambio de cartas, mientras que otros se orientaron hacia temas de la vida cotidiana y escolares.

Este cambio se refleja en la frecuencia de la práctica: 13 estudiantes ahora redactan de manera cotidiana o varias veces por semana. Asimismo, el proceso de composición se ha sistematizado; 20 de los 22 alumnos dedican tiempo a la organización previa de ideas y 19 realizan un borrador antes de la versión final. Como señala Condemarín, el vínculo afectivo con el tema es un factor que favorece la escritura; esto se corrobora al observar que 18 alumnos asocian el acto de escribir con un estado de tranquilidad, validando el enfoque del plan de acción.

**Figura 7. Resultados diagnóstico sección A**

| <b>Indicador de composición escrita</b>     | <b>Alumnos (Fase Inicial)</b> | <b>Alumnos (Fase Final)</b> | <b>Indicador de composición escrita</b>     |
|---------------------------------------------|-------------------------------|-----------------------------|---------------------------------------------|
| Redacción cotidiana o regular               | 4                             | 13                          | Redacción cotidiana o regular               |
| Organización previa de ideas                | 9                             | 20                          | Organización previa de ideas                |
| Elaboración consciente de borradores        | 7                             | 19                          | Elaboración consciente de borradores        |
| Asociación de la escritura con tranquilidad | 3                             | 18                          | Asociación de la escritura con tranquilidad |

### **B. Coherencia y estructura del pensamiento escrito**

En cuanto a la dimensión de coherencia, el instrumento de diagnóstico final registró un incremento que sitúa el dominio grupal en un 51%, en comparación con el 49% inicial como se observa en la Figura 8. Se identifica que la organización lógica de los textos derivó

de la mediación docente mediante el uso de "preguntas guía". Estas interrogantes se implementaron de manera secuencial para que los alumnos construyeran una estructura narrativa organizada.

De acuerdo con Cassany (2006), proporcionar estos apoyos o estructuras facilita que el alumno interiorice un orden jerárquico de ideas. Al seguir la ruta diseñada en las intervenciones, los estudiantes comenzaron a aplicar esa organización en sus escritos, logrando que sus relatos tuvieran un sentido unitario y una progresión temática, reduciendo la dispersión de ideas detectada al inicio del ciclo.

**Figura 8. Resultados diagnóstico sección B**

| <b>Pregunta / inciso</b>               | <b>a)</b> | <b>b)</b> | <b>c)</b> | <b>d)</b> | <b>e)</b> | <b>TOTAL</b> | <b>Porcentaje de aciertos</b> |
|----------------------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|--------------|-------------------------------|
| <b>1</b>                               | 2         | 5         | <b>11</b> | 1         | 3         | 22           | 50%                           |
| <b>2</b>                               | 3         | 5         | 2         | <b>9</b>  | 3         | 22           | 41%                           |
| <b>3</b>                               | 1         | <b>13</b> | 3         | 4         | 1         | 22           | 59%                           |
| <b>4</b>                               | 2         | 1         | <b>14</b> | 3         | 2         | 22           | 64%                           |
| <b>5</b>                               | 4         | 2         | 2         | 5         | <b>9</b>  | 22           | 41%                           |
| <b>Desempeño general de la sección</b> |           |           |           |           |           | <b>22</b>    | <b>51%</b>                    |

### **C. Niveles de desempeño según el instrumento SISAT**

La evaluación mediante los estándares del SISAT proporciona la evidencia más significativa del alcance del plan de acción. El desplazamiento de los estudiantes entre los niveles de desempeño muestra una tendencia clara hacia la autonomía y la consolidación de habilidades. Se observa en la Figura 9, una reducción superior al 54% en el número de alumnos que se ubicaban originalmente en el nivel de "Requiere apoyo", lo que demuestra que la combinación de gamificación y estrategias de acompañamiento permitió atender con eficacia a los estudiantes que presentaban mayores barreras frente a la escritura.

Asimismo, el incremento del 133% en el "Nivel esperado" confirma que las intervenciones pedagógicas facilitaron que una mayor parte del grupo lograra producciones escritas coherentes y con una estructura definida sin necesidad de supervisión constante. Este movimiento entre niveles indica que el plan de acción no solo atendió el rezago, sino que potenció las capacidades de los alumnos que ya se encontraban en desarrollo, integrándolos a una práctica escritora más estable y compleja.

**Figura 9.** *Resultados diagnóstico sección C*

| <b>Nivel de desempeño SisAT</b>          | <b>Alumnos<br/>(Pre-test)</b> | <b>Alumnos<br/>(Post-test)</b> | <b>Variación<br/>Porcentual</b> |
|------------------------------------------|-------------------------------|--------------------------------|---------------------------------|
| <b>Nivel Esperado</b> (15 a 18 puntos)   | 3 (14%)                       | 7 (32%)                        | +133.3%                         |
| <b>En Desarrollo</b> (10 a 14 puntos)    | 8 (36%)                       | 10 (45%)                       | +25.0%                          |
| <b>Requiere Apoyo</b> (9 puntos o menos) | 11 (50%)                      | 5 (23%)                        | -54.5%                          |
| <b>Total de la muestra</b>               | <b>22 (100%)</b>              | <b>22 (100%)</b>               | —                               |

## **CONCLUSIONES.**

Tras el análisis integral de los datos cuantitativos y cualitativos obtenidos, se procede a la integración de los hallazgos para determinar el impacto del plan de acción. Al contrastar el ejercicio de reflexión del instrumento de diagnóstico inicial frente al final, se identificó una evolución sustancial en la disposición al trabajo escrito. En la aplicación inicial, las respuestas se caracterizaban por ser breves mientras que, en el instrumento final, los estudiantes demostraron un mayor compromiso con el contenido, logrando expresar reflexiones con coherencia conceptual. Aunque la extensión en este ejercicio específico se limitó al espacio del formato del instrumento, la estructura de lo redactado fue superior.

Sin embargo, el incremento más significativo respecto a la extensión se observó en la práctica diaria de las intervenciones. Fuera del entorno de evaluación formal, los estudiantes demostraron que, al prescindir de la presión de un examen y contar con la mediación docente directa, su capacidad de producción aumenta. En ejercicios de clase, como síntesis de videos y borradores, la mayoría de los alumnos alcanzó producciones de entre una y dos cuartillas. Este hallazgo permite concluir que el estudiante ha desarrollado la capacidad de producir textos extensos cuando el entorno se percibe como un espacio seguro para la expresión, superando el promedio inicial de tres cuartos de página.

En correspondencia con lo anterior, se establece que el plan de acción alcanzó los propósitos planteados. La combinación de estrategias afectivas y el uso de herramientas tecnológicas permitió que la escritura dejara de ser una actividad mecánica para convertirse en un proceso de comunicación con sentido. En este sentido, se comprobó que el vínculo afectivo con el lenguaje es un factor clave para la fluidez escritora, ya que, al integrar los intereses de los alumnos, se redujeron las barreras emocionales que limitaban la extensión de sus textos.

Asimismo, se confirmó que la mediación constante y el diseño de actividades basadas en los intereses de los alumnos son factores fundamentales para reducir el rezago en la producción textual. Se demostró que el éxito de la producción escrita no reside únicamente en la técnica, sino en el acompañamiento docente que funcionó como un andamiaje cognitivo. Al proporcionar estructuras claras y modelos digitales, se fomentó la autonomía en el nivel de secundaria, permitiendo que el estudiante se asumiera como autor de sus propios mensajes. En suma, el cumplimiento de los objetivos demostró que, bajo un enfoque sociocrítico y

humanista, la producción de textos se transformó en una práctica social significativa que trasciende el aula de clase.

La ejecución del plan de acción permitió determinar que la producción de textos no es una habilidad que se desarrolle de manera aislada, sino que es un ejercicio que depende de la configuración del entorno y la disposición de los alumnos. Al concluir las intervenciones, se identifica que el factor determinante para transitar de una escritura mecánica a una producción con sentido fue la implementación de actividades que priorizaron el interés del estudiante sobre la exigencia normativa. Este enfoque permitió que la escritura dejara de percibirse como una obligación administrativa para convertirse en una práctica social del lenguaje con propósitos definidos.

Se establece que el acompañamiento docente operó como un facilitador de la confianza técnica. En las etapas iniciales de la práctica, los estudiantes manifestaban una resistencia a la producción escrita, vinculada a una percepción de la asignatura de Español como un espacio de cumplimiento de tareas aisladas. No obstante, mediante la aplicación de las estrategias de intervención, se logró modificar esta percepción, posicionando a la escritura como una herramienta de comunicación personal. Este cambio de paradigma fue fundamental para que los alumnos lograran superar la resistencia inicial, permitiendo que la producción de más de una cuartilla fuera un resultado derivado del interés por el contenido y no una imposición del docente en formación.

Uno de los hallazgos sustanciales del proceso se encuentra en la eficacia de los estímulos sensoriales y el componente afectivo como facilitadores de la redacción. De acuerdo con lo observado durante las sesiones, la incorporación de elementos como la ambientación sonora y el uso de temáticas vinculadas a las emociones del estudiante permitieron reducir los niveles de ansiedad frente al inicio de un texto. Se concluye que el aula de clase debe constituirse como un entorno seguro donde el error no sea penalizado de forma punitiva, sino integrado como parte de la construcción progresiva del mensaje escrito.

En correspondencia con los postulados de Condemarín, se verificó que cuando existe una conexión entre el tema solicitado y la realidad inmediata del sujeto, la fluidez de las ideas aumenta de manera proporcional. Este fenómeno se hizo evidente al identificar que los textos con mayor densidad narrativa y extensión se produjeron en actividades donde los alumnos tenían la libertad de expresar sentimientos o aspiraciones personales. Por lo tanto, se

determina que la afectividad es un eje transversal que sustenta la disposición para organizar el pensamiento y traducirlo a un soporte escrito. La mediación docente, centrada en el reconocimiento del estudiante como un sujeto con voz propia, constituye la base sobre la cual se fundamentó el incremento en la capacidad de producción textual registrado en las etapas finales del proyecto.

La incorporación de la gamificación mediante la plataforma ClassDojo constituyó un factor determinante para incentivar la participación y la entrega de producciones escritas. Por lo anterior, se concluye que el sistema de puntajes y recompensas operó como un refuerzo positivo que mantuvo el interés de los estudiantes durante el desarrollo de las intervenciones. Este enfoque permitió que el cumplimiento de los objetivos de extensión textual no fuera percibido como una carga académica, sino como una meta alcanzable dentro de un entorno lúdico. En correspondencia con los principios de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), se fomentó una cultura de colaboración, donde el reconocimiento del progreso individual fortaleció la disposición grupal hacia la escritura.

Asimismo, el uso de recursos visuales y modelos digitales a través de Canva facilitó la comprensión de las consignas. Se identifica que proporcionar ejemplos claros y estructuras predefinidas en un formato digital funcionó como un apoyo que permitió a los alumnos organizar sus ideas con mayor claridad antes de iniciar la redacción. No obstante, la transición del soporte analógico a la digital reveló hallazgos importantes sobre la competencia técnica de los sujetos; se observó que, ante la ausencia de una mediación presencial, algunos estudiantes experimentaron incertidumbre sobre el uso de la interfaz de la plataforma.

A pesar del cumplimiento de los objetivos planteados, la ejecución del plan de acción enfrentó diversas limitaciones que condicionaron el alcance de algunas actividades.

La limitación más significativa se presentó en la dimensión tecnológica. Durante la fase asincrónica, se identificó que no todo el alumno contaba con un acceso estable a internet o dispositivos adecuados para la navegación en plataformas externas. Este factor técnico resultó en una disminución del volumen de participaciones en comparación con las sesiones presenciales, evidenciando que la infraestructura digital es un condicionante crítico para la autonomía del estudiante. Asimismo, las dificultades de acceso a las cuentas institucionales

representaron un obstáculo logístico que requirió mayor tiempo de gestión técnica que de práctica pedagógica.

Otra limitación relevante fue el factor tiempo. La dinámica institucional de una escuela secundaria técnica implica una carga horaria y administrativa que, en ocasiones, fragmenta la continuidad de las intervenciones. Se observó que la suspensión de clases por actividades escolares o días festivos obligó a realizar ajustes en el cronograma original, lo que limitó la profundidad con la que se podrían haber abordado ciertos procesos de revisión de textos. En consecuencia, el tiempo efectivo para la práctica de la escritura se vio reducido, priorizando la producción de textos en tiempo límite.

Finalmente, se identifica que el entorno físico de trabajo influye directamente en la producción escrita. Mientras que el aula proporcionaba un espacio de concentración mediado por la docente, el trabajo en casa presentó distracciones que afectaron la extensión y calidad de los productos finales. Se concluye que la falta de un espacio físico designado para el estudio y la ausencia de una guía inmediata para resolver dudas técnicas influyeron en que los textos digitales fueran, en su mayoría, más breves que los realizados bajo supervisión presencial.

## **RECOMENDACIONES**

A partir de los hallazgos y las limitaciones identificadas durante el desarrollo del proyecto, se proponen las siguientes líneas de acción estratégicas para fortalecer la producción textual en contextos de educación secundaria:

- a) Se sugiere integrar de manera permanente la valoración de los intereses de los alumnos al inicio de cada proyecto didáctico. Mantener este enfoque humanista, en correspondencia con los principios de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), favorece la disposición hacia el acto de escribir y el incremento en la extensión de las producciones.
- b) Para futuras intervenciones que involucrar plataformas digitales, se recomienda incorporar sesiones presenciales específicas dedicadas al manejo técnico de los recursos antes de asignar actividades asincrónicas. Esto disminuye la incertidumbre operativa, asegurando que la atención del estudiante se centre exclusivamente en la creación del texto.

- c) Es pertinente mantener el uso sistemático de estructuras de apoyo, tales como las preguntas guía y los organizadores visuales elaborados en Canva. Estos recursos demostraron su eficacia para mejorar la coherencia y la estructuración del pensamiento en estudiantes que presentan rezago.
- d) Se requiere garantizar una distribución eficiente de los tiempos dentro de la jornada escolar para asegurar que los estudiantes concluyan sus producciones escritas de manera óptima durante la sesión. Asimismo, los procesos de evaluación deben priorizar un enfoque formativo que recupere el desempeño individual mediante el seguimiento continuo en plataformas de gamificación como ClassDojo, lo cual promueve la autonomía, el compromiso y la constancia en el trabajo diario.

En conclusión, las líneas de acción sugeridas en este proyecto evidencian que la atención a la producción textual requiere de una planificación flexible y contextualizada.

## REFERENCIAS

- Alvarado, M. (2013). Escritura e invención en la escuela. Fondo de Cultura Económica.
- Bauselas, E. (2004). La docencia a través de la investigación-acción. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35(1), 1-9.
- Bereiter, C., y Scardamalia, M. (1987). La psicología de la composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*.
- Buisán y Marín (2001), *Cómo realizar un Diagnóstico Pedagógico*. México: Alfa Omega.
- Cassany, D. (1995). *La cocina de la escritura*. Editorial Anagrama.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Editorial Paidós.
- Cassany, D. (2006). *Taller de textos: Leer, escribir y comentar en el aula*. Paidós.
- Cassany, D. (2012). *En\_línea: Leer y escribir en la red*. Anagrama.
- Chávez, M., Pineda, L., y Fuentes, S. (2025). La gamificación en el aula de lengua: Técnicas y estrategias lúdicas para la motivación escritora. Ediciones Universitarias.
- Condemarín, M. (1991). Integración de los modelos en el desarrollo del lenguaje oral y escrito. *Lectura y Vida: Revista Latinoamericana de Lectura*, 12(4), 13-22.
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., y Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: Defining "gamification". En *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference* (pp. 9-15).  
<https://doi.org/10.1145/2181037.2181040>
- Díaz-Barriga Arceo, F. y Hernández Rojas, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista* (3.<sup>a</sup> ed.). McGraw-Hill.
- Elliott, J. (2005). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Morata.
- Escobar, F., y Mora, R. (2010). Plan de acción de formación docente: Una experiencia desde los colectivos pedagógicos. *Acción Pedagógica*, 19(1), 126-133.
- Figuroa Céspedes, I., & Gómez Montecinos, M. P. (2015). Cuestionar y problematizar la propia práctica: Investigación Acción Transformadora en los procesos de desarrollo profesional docente. *Summa Psicológica UST*, 12(2), 31-42.  
<https://doi.org/10.18774/summa-vol12.num2-258>

- Gaitán, V. (2013). Gamificación: el aprendizaje divertido. Educativa.  
<https://www.educativa.com/blog/gamificacion-el-aprendizaje-divertido/>
- 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>
- Jiménez Téllez, J. A., y Guerrero Barea, M. (2024). El diseño tecnopedagógico de la gamificación frente a la ansiedad escritora en secundaria. *Revista de Educación y Cultura Digital*, 12(2), 45-63.
- Larrosa Bondía, J. (2002). Notas sobre la experiencia y el saber de experiencia. *Revista Educación y Pedagogía*, 14(34), 11-28.
- Marí Mollá, Ricard (2001), Diagnóstico Pedagógico. Un modelo para la intervención psicopedagógica, Barcelona: Edit. Ariel.
- Pérez, G., y Nieto, S. (1992). La investigación acción en la educación formal y no formal. *Revista de Educación*, 10(1), 190-197.
- Petit, M. (2001). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. Fondo de Cultura Económica.
- Restrepo, B. (2004). La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico. *Educación y Educadores*, 7, 45-55.
- Rodríguez-Sosa, J., & Hernández-Sánchez, K. (2018). Problematicación de las prácticas docentes y contextualización de la enseñanza. *Propósitos y Representaciones*, 6(1), 507-541. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2018.v6n1.211>
- Salvador Mata, F. (2005). Atención educativa al alumnado con dificultades en lectura y escritura. Aljibe.
- 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>

- Secretaría de Educación Pública. (2022). Plan de Estudios 2022. Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español en Educación Secundaria. Dirección General de Educación Superior para el Magisterio.
- Secretaría de Educación Pública. (2023). La Nueva Escuela Mexicana: Principios y orientaciones pedagógicas. Dirección General de Gestión Escolar y Enfoque Territorial.
- Tobón, S. (2013). Formación integral y competencias: Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación (4.<sup>a</sup> ed.). ECOE Ediciones.
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador. (2006). Manual de trabajos de grado de especialización, maestría y tesis doctorales. FEDEUPEL.
- 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/r13206>
- Vygotsky, L. S. (1978). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Crítica.
- Zorrilla, M. (2010). El futuro de la escuela básica en México. En Los grandes problemas de México: Tomo VII. Educación (pp. 23-56). El Colegio de México.

# ANEXOS.

## Anexo A: Instrumento de diagnóstico



BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ  
LICENCIATURA EN ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL  
CICLO ESCOLAR 2025-2026  
ESCUELA SECUNDARIA TÉCNICA NO. 35



### DIAGNÓSTICO

**NOIMBRE:** \_\_\_\_\_

**GRADO Y GRUPO:** \_\_\_\_\_ **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 (escríbelos):
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).**



**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. “Rayuela” – Julio Cortázar.**

1. *Comparten conversaciones y un amor inconcluso.*
  2. *La novela permite ser leída en orden o “a saltos”.*
  3. *La Maga y Oliveira se encuentran en París.*
  4. *Él busca un sentido en su vida, ella solo vive.*
  5. *Oliveira decide dejar esa vida y volver a su ciudad.*
- a) 1 - 3 - 4 - 5 - 2
  - b) 3 - 4 - 1 - 2 - 5
  - c) 3 - 1 - 4 - 5 - 2
  - d) 4 - 3 - 1 - 2 - 5
  - e) 3 - 1 - 5 - 4 - 2

**2. El concepto de *Fake News*.**

1. *Su objetivo es manipular la opinión pública.*
  2. *Esto genera un riesgo a la democracia.*
  3. *Se propagan rápidamente a través de redes sociales.*
  4. *Las noticias falsas (Fake News) son contenido engañoso.*
  5. *Los usuarios deben verificar la fuente antes de compartir.*
- a) 1 - 4 - 3 - 5 - 2
  - b) 4 - 3 - 1 - 5 - 2
  - c) 3 - 4 - 1 - 5 - 2
  - d) 4 - 1 - 3 - 2 - 5
  - e) 4 - 1 - 5 - 3 - 2

**3. La importancia del sueño.**

1. *La falta crónica de sueño afecta el rendimiento académico.*
  2. *Por ello, se recomienda dormir entre 8 y 10 horas.*
  3. *El sueño es un proceso biológico esencial.*
  4. *Durante el sueño, el cuerpo se repara y consolida recuerdos.*
  5. *La calidad del sueño influye directamente en el estado de ánimo.*
- a) a) 4 - 3 - 1 - 5 - 2
  - b) b) 3 - 4 - 1 - 5 - 2
  - c) c) 3 - 1 - 4 - 5 - 2
  - d) d) 5 - 3 - 4 - 1 - 2
  - e) e) 4 - 5 - 3 - 1 - 2

**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.*



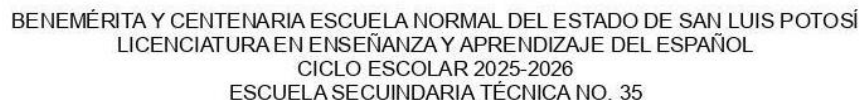
BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ  
LICENCIATURA EN ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL  
CICLO ESCOLAR 2025-2026  
ESCUELA SECUNDARIA TÉCNICA NO. 35



- 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



Ana y Luisa son mejores amigas. Ambas están en 3° de secundaria. Últimamente, se ha vuelto popular en su grupo una página anónima en una red social, que publica memes y comentarios muy crueles sobre la ropa, el físico y la manera de hablar de varios compañeros de la escuela, incluyendo algunos de su salón.

Un día, Ana revisa el celular de Luisa mientras su amiga está distraída y descubre que Luisa es la administradora principal de esa página anónima.

Ana se siente traicionada y molesta porque el contenido es hiriente. Sabe que si revela la verdad, salvaría a sus compañeros del acoso y protegería a otros de ser víctimas, pero esto destruiría la amistad de años con Luisa, quien podría enfrentar una sanción escolar seria y ser rechazada por todo el grupo. Si se calla, el ciberacoso continuará y ella será cómplice por omisión.

**¿Qué piensas que debe hacer Ana y por qué?**

This image shows a blank sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and extend across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.



### 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.***

Aquel día el pueblo se levantó de pronto y pareció más viejo y triste que de costumbre era un día feo un día sin gracia sin color los perros deambulaban por las calles con las cabezas gachas parecía que todo había envejecido bajo el sol ardiente de mediodía

## Anexo B: Avatares de la clase de 3ºA en la plataforma ClassDojo

Clase de Español 3ºA

Aula Historia de la clase Chats Calendario Dojo Islands

Invitar a familias Opciones

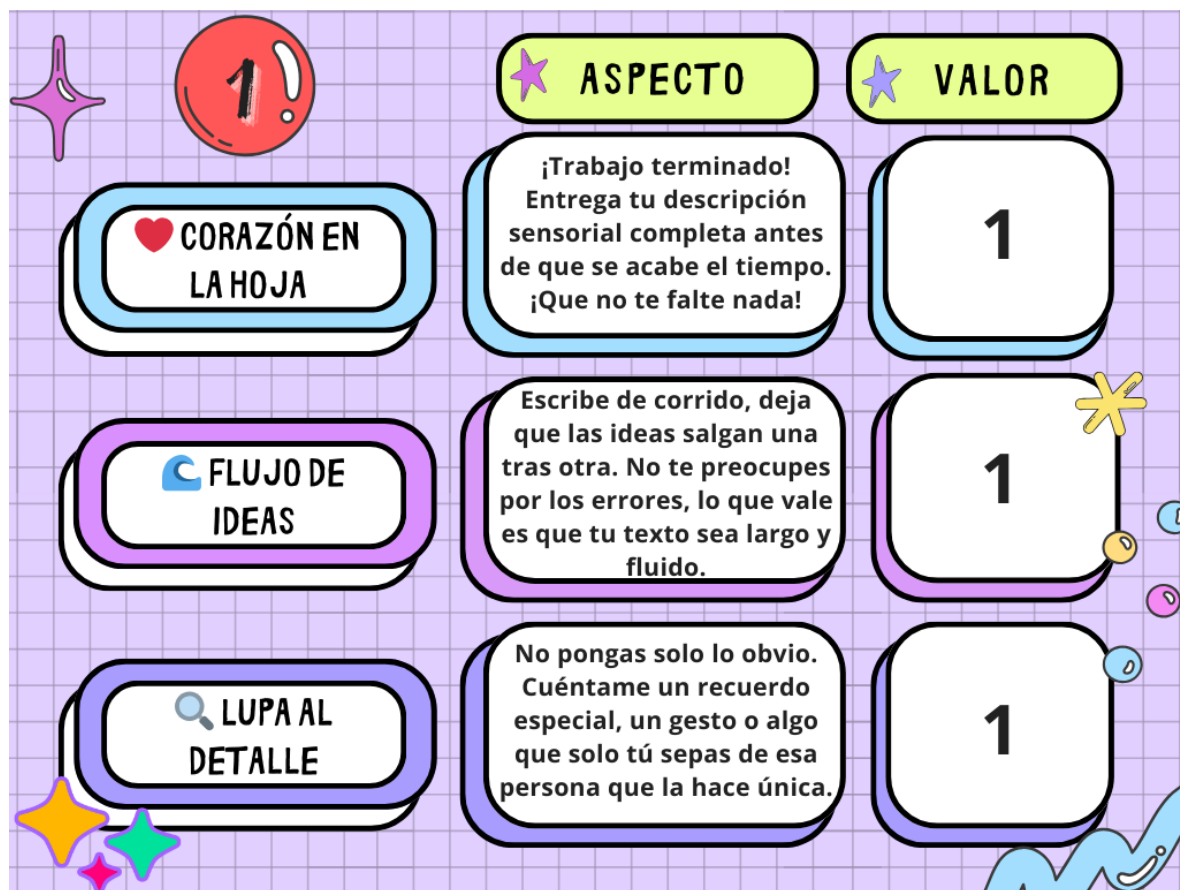
|                 |                  |               |                   |                   |                 |                 |               |                 |                 |               |                  |
|-----------------|------------------|---------------|-------------------|-------------------|-----------------|-----------------|---------------|-----------------|-----------------|---------------|------------------|
| Toda la clase   | ABRIL RODRIGUEZ  | ADAN ZAPATA   | ALEX AQUINO       | AMERIKA RODRIGUEZ | ANA MORIN       | ANGEL PEREZ     | ARANTZA PEREZ | AYLIN HERNANDEZ | BRITTANY GALVEZ | CAMILA MORENO | CARLOS HERNANDEZ |
| CINTHIA ALVAREZ | CITLALI MARTINEZ | DANERY TORRES | DAYANA JIMENEZ    | DIOSELIN SALAZAR  | FERNANDO ZARATE | GENESIS JIMENEZ | HECTOR SABAS  | JESUS RAMIREZ   | JORGE HERNANDEZ | JOSE MEDINA   | JOSUE LOPEZ      |
| KALEB           | MAGALI           | MISAE         | ORLANDO GUTIERREZ | SCARLET MONSIVAIS | SOFIA LOPEZ     | SUSANA GARCIA   | XIMENA VINAJA | YULIANA REYES   | Añadir alumnos  |               |                  |

Finalizar la configuración del aula

Completa los últimos 2 pasos

Kit de herramientas Asistencia Seleccionar varios Aleatorio Temporizador Portafolios 3 Big Ideas

**Anexo C. Rúbrica de la Actividad 1 proporcionada a los alumnos**



|                      | ★ ASPECTO                                                                                                                                     | ★ VALOR |
|----------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------|
| ♥ CORAZÓN EN LA HOJA | ¡Trabajo terminado!<br>Entrega tu descripción sensorial completa antes de que se acabe el tiempo.<br>¡Que no te falte nada!                   | 1       |
| 🔄 FLUJO DE IDEAS     | Escribe de corrido, deja que las ideas salgan una tras otra. No te preocupes por los errores, lo que vale es que tu texto sea largo y fluido. | 1       |
| 🔍 LUPA AL DETALLE    | No pongas solo lo obvio. Cuéntame un recuerdo especial, un gesto o algo que solo tú sepas de esa persona que la hace única.                   | 1       |

Anexo D. Evidencia de trabajo Actividad 1

My person favorita

Su nombre es mio el es  
perro increíble le encanta  
jugar, saltar, salir de  
paseo, le gusta acarar su  
cuerpo favorito que le  
compramos hace unos  
meses atrás en la  
tienda de mascotas del  
Dorado el llega a mi vida  
cuando mi vida se destrozaba por problemas  
familiares o sociales.  
Sus características son que el es guero  
chaparro, delgado, alegre y cuando no  
quiere comer es porque esta triste



Anexo E. Evidencia de trabajo 2 Actividad 1

# Mi Persona especial

M A Scribe



Ella es mi hermana. Se llama Erika. Para mí tiene algo muy especial en mí ya que es una persona que me escucha me entiende me divierte con ella es como si tuviera una amiga. Pero en realidad ella es divertida, graciosa, guapa, tiene una personalidad que para mí es lo mejor. Al parecer en 2020 nace mi sobrino. Tener un sobrino es divertido. Pero sinceramente me puse celoso y triste ya que pensaba que ya no iba a hacer lo

Ella era mi perrita llamada Mimi. Me acuerdo muy bien. Se la llevé y como la conocí. Fue en una posada de mi abuela cuando mi abuela me dijo que si no la quería ya. Feliz al saber que iba a tener a alguien con quien jugar y divertirme. Pero fue lastimosamente me la quitaron ya que fue un día que me enfermé y me acordé muy bien que yo estaba reposando en la cama y mi mamá la subió al techo y después yo escuchaba ladridos de ella que rasaban la pared. Después atrás de mí

cosa hay monte y lo mismo porque pues  
se avia caido para por la llegada de mi sobrino  
atras y pues yo no afirmaba si era ese cambio  
tenia la idea que en ella yo no era su niño  
Se iba a perder pues porque mi hermana me queria  
fue al dia siguiente que mepre como si fuera de ella pero  
y lo primero que hice fue hasta que comenzo mi sobrino  
averla y lastimosamente Zano siguió siendo la misma  
ya no abia nada ella me acuerdo que me  
de rasgos de ella yo dijo que para ella iba  
en ese momento no seguir siendo su niño no  
me quise espantar pues importaba si tuviera mas  
Pensaba que mi mamá niño o yo creciera ese  
Si la avia bajado pero cano nunca va a terminar  
no la bajó entonces  
recuerdo que sonaban  
les arañaba en la pared  
y pues lo que re  
esque fui a atras de  
mi casa al monte a  
buscarla y no la encontré y mi papá me decian  
que pues se avia perdido que ya no se hacia  
la iba a encontrar Pero fue un sentimiento triste  
al saber que ya no iba a estar con ella y lo  
peor esque no se en estos momentos nada de ella  
Si esta perdida se se fallecio

Anexo F. Material utilizado en Actividad 2

## Fiesta de XV



## Japón



5 - Marzo - 2026

Tokio.

### Vista.

En este lugar predominan las luces es muy brillante colorida y tiene mucha tecnología, tiene mucha gente en sus calles, tanto que te encandila sus grandes edificios llenos de ventanas coloridas y las calles tienen puestos y tiendas, no encuentras un lugar vacío.

### Sonido.

Es un lugar muy ruidoso debido a su alta población, se escuchan pasos, gente hablando, vendedores, carros, bicicletas, sonidos de pantallas, música de todo esto no da paz pero se siente normal, se siente "lleno de vida".

### Tacto.

La temperatura es cálida y agradable, ya que debido a las personas emite más calor pero sin llegar al punto de sudar, el ruido es tanto que sientes las vibraciones en tu cuerpo y se podría llegar a sentir un leve escalofrío las paredes son todas diferentes con texturas diferentes, unas con grumos otras lisas, otras cuneiformes, etc.

### Olfato.

Si inhalas profundamente puedes oler la rica comida de sus puestos dulces, ácidos, aparte siento que huele todo a nuevo y limpio ya que es un lugar muy limpio, aparte de olores a perfumes o cremas con perfume de su gente.

*Anexo H. Material utilizado en Actividad 3*

San Luis Potosí,  
S.L.P.  
11 de marzo de 2026

¡Hola, querida yo del futuro!

¿Cómo va todo en el 2036? Te escribo desde el 2026, en mi último año de la carrera. Ahorita mi vida es un caos entre la Normal y mis prácticas en la Técnica 35. Estoy cansadísima y estresada por el documento recepcional, pero mis alumnos que sí trabajan y me hacen caso son los que me dan energía para seguir.

Mi refugio diario es la música. Gracias a mi Alexa escucho de todo, mínimo tres veces al día; no concibo la vida en silencio. Espero que para cuando leas esto, ya seas esa maestra de Español que trabaja en el extranjero, con la estabilidad económica que siempre soñamos, tu casa propia y muchos sellos en el pasaporte por haber viajado por todo el mundo.

Sigue estudiando, pero sobre todo ¡sigue trabajando duro! No dejes de buscar esas metas que otros llaman "imposibles" o "irreales". Nunca te des por vencida y, por lo que más quieras, ¡no estés triste! Sé feliz con lo que hemos logrado.

Cuéntame... ¿por fin logramos ser mantenidas? Jajaja. Espero que si me casé, haya sido con ese extranjero alto, guapo y adinerado de ojos claros que me mantenga al 100%. Y que de preferencia no hable español para pelearme a gusto con él, pero también para enseñarle mi lengua materna, ¡el mejor idioma que existe!

Dime... ¿logramos vivir en Australia como lo venimos soñando desde que estábamos en la secundaria? ¡Dime que sí!

Con cariño, tu "yo" del 2026 que ya casi es licenciada.

Anexo I. Evidencia de trabajo Actividad 3

Querido yo del 2036

San Luis Potosí, S.L.P...  
12 de Marzo 2026

Hola querida América de futuro como has estado, seguimos estudiando medicina como siempre lo soñamos ya tenemos muchos reconocimientos quiero que sepas muchas cosas y que me cuentes a mí también demasiadas te hare preguntas y yo también las contestare para que entiendas mucho mejor ¡aquí vamos!

¿Cómo estas?  
Yo me siento mal muy triste y deprimida la ansiedad me esta ganando cada vez quiero repetir lo de la otra vez pero ahora bien pero sabes una cosa lo que me detiene es nuestras sueños y todo lo que quiero hacer más adelante.

¿Seguimos estudiando?  
Ahorita estoy terminando la secundaria y seguire estudiando en la prepa de Artes y oficios para salir con cedula profesional y toda la cosa y para que sea más facil conseguir un trabajo de enfermera o algo por el estilo en lo que terminamos nuestra carrera

¿Que trabajo tenemos o ya no trabajamos?  
Tu sabes que somos meseras en el puesto de nuestro abuelito.

¿Como esta nuestra familia en general?  
Ahorita no es tan buena la relacion entre ellos y yo porque somos demasiado sinceras y pues a ellos no les gustan que le digamos sus verdades de forma respetuosa pero en fin espero que ya nos llevemos bien con ellos.

¿Tenemos buenas amigas?  
Supongo que no son tan buenas pero sabes que somos personas que nos adaptamos demasiado rapido pero eso te agota no siempre tienes la misma energia para todas y no entienden como te sientes

Por ultimo tengo una ultima pregunta

¿Tienes pareja / bueno tenemos pareja?

Solo termine con Cesar hace 4 meses pero debo reconocer que no es facil olvidarlo porque fue y sera parte de mi vida y he estado conociendo a Brayán me invito a salir y quiero confesar que es muy ~~es~~ amable conmigo pero no quiero que las cosas se aseken mucho quiero ir lento pero segura.

Se que todo esto ya lo sabes pues ya lo viviste solo es un recordatorio de cada vivencia que tenemos de buenas y malas momentos pero quiero decir que si estas leyendo es porque era tudia de descanso y solo querias recordar todo eso.

Sabes que me admiro a mi misma por nuestra fuerza valentia y fortaleza quiero y espero que sigas y estes cumpliendo nuestras sueñas te quiero mucho nunca lo olvidas porque yo siempre estare para ti para nosotras para que toda la vida que me falta por recorrer sea grata

Posdata:

Se y hasnas felices  
siempre que puedas

Con cariño tu America de 2026 que te ama♥

¿Cómo es la relación con mamá?

Asta el día de hoy no me habla bueno nunca nos busco nosotras la buscábamos a ella pero entendí que también era su obligación hablarme y mucho menos que yo le diera dinero porque no he resivido un regalo o una palabra que no venga con el proposito de resivir algo a cambio, me duele pero así lo a querido ella.

¿Cómo es nuestra relación con papá?

La última vez que lo vi fue el día 21 de dic 2025 el día de mi cumple pero no e uuelto a tener contacto con el no me duele demasiado pero casi nunca estubo con nosotras.

¿Cómo duermes?

Sabes nadie entenderia la sensación de estar sola llorando por un ataque de ansiedad y suplicandole a Dios que te quite este dolor pero no se lo cuento a nadie por que nadie entenderia como me siento.

¿Seguimos apoyando a las personas?

E tratado de que siempre que alguien necesite algo de mi pero a veces no se ni como resolver mis propios problemas porque se me estan acabando las fuerzas para seguir adelante siento que es imposible lograrlo cada vez que lo intento vuelvo a caer pero sabes que es lo importante que siempre me repito siempre es "no te rindas lo has intentado muchas pero muchas veces y siempre mejoran las cosas para las personas que tienen sus metas claras."

¿Cuántos reconocimientos tenemos?

Yo solo e obtenido uno asta el momento y no fue de mate matikas quisiera sacar uno de calificaciones pero supongo que algo no estoy haciendo bien porque no lo puedo lograr.

## Anexo J. Asignación de la Actividad 4 en la plataforma ClassDojo

### Clase de Español 3ºA

Historia de la clase

Chats

Calendario

Dojo Islands



**Prof. Benytzel**  
**Clase de Español 3ºA**

21 abr



ACTIVIDAD 3.pdf

Documento PDF - 25MB

👁️ HISTORIA CON TWIST 🔍 Act. 4

Imaginen que están viendo una película de terror donde alguien corre de un "monstruo", pero al final resulta que el "monstruo" era solo un perrito queriendo jugar. Eso es un Twist.  
Es una historia donde engañas al lector haciéndole creer una cosa, para luego sorprenderlo con algo totalmente distinto al final.

Tu misión es ser un "mago" de las palabras: ¡haz que miremos a la derecha para que no veamos el truco que tienes preparado a la izquierda! 🎩 ✨

Lee las instrucciones y el ejemplo en la presentación para saber qué hacer.

¡NO USES IA! tu creatividad puede hacer grandes historias ✨

La actividad estará asignada como tarea ✅

Cualquier duda me puedes escribir por aquí o mensaje 😊

♥️ 2 me gusta

💬 2 comentarios

👁️ 19 vistos

## **Anexo K. Evidencia de trabajo de Actividad 4 en la plataforma ClassDojo**

Camila iba camino a casa ella tenía que bajar del camión en la iglesia del saucito y ir caminando hacia su casa pasando el cementerio del saucito su rutina de siempre esa noche cuando bajo del camión el camino a casa estaba más solo, sin personas ella no le dio tanta importancia y siguió su camino, y para hacer más corto el tiempo a su casa se puso sus audífonos, pero cuando iba pasando por el cementerio, una ráfaga de aire frío hizo que se le pusiera la piel de gallina, ella siguió su camino pero por cada paso que daba se sentía el aire más pesado, y cuando iba pasando por las puertas del cementerio sintió como si alguien la estuviera observando, ella siguió su camino a casa pero era difícil evitar el miedo que tenía, con cada paso que seguía dando sentía como si alguien la estuviera siguiendo, ella intentando dejar a un lado su miedo le subió todo el volumen a la música de sus audífonos, pero seguía sintiendo como eso la iba persiguiendo y cuando estaba a solo una esquina de llegar a casa escucho su nombre detrás de ella, ella con todo el miedo acumulado se hecho a correr al llegar a la puerta de su casa intentando abrir la puerta rápidamente alguien le tocó el hombro ella grito de miedo.

Al darse la vuelta para ver quién era, vio que era su madre ella fue la que la llamo en la esquina ya que había regresado del trabajo pero al verla asustada la llamo pero Camila teniendo los audífonos no la logro escucharla luego ella salió corriendo y su madre se preocupo así que fue tras ella pero en ese momento Camila sintió que alguien le estuviera tocando el tobillo y era un tierno gato negro pequeño Camila al verlo se dio cuenta que era eso lo que la estaba siguiendo en el cementerio ella al darse