



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

TITULO: Estrategias didácticas para favorecer la expresión oral en un grupo de
tercero de secundaria

AUTOR: Julieta Cruz Cruz

FECHA: 7/15/2026

PALABRAS CLAVE: Expresión oral, Estrategias didácticas, Competencia comunicativa,
Investigación-acción, Educación secundaria

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO

SISTEMA EDUCATIVO ESTATAL REGULAR

DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN

INSPECCIÓN DE EDUCACIÓN NORMAL

BENEMÉRITA Y CENTENARIA

ESCUELA NORMAL DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ

GENERACIÓN

2022



2026

**“ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA FAVORECER LA
EXPRESIÓN ORAL EN UN GRUPO DE TERCERO DE
SECUNDARIA”**

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

PRESENTA:
JULIETA CRUZ CRUZ

ASESORA:
**MTRA.ALMA ROSA
CAÑEDO GAMBOA**

SAN LUIS POTOSÍ, S.L.P.

07/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 JULIETA CRUZ CRUZ
autorizo a la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí, (BECENE) la
utilización de la obra Titulada:

**"ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA FAVORECER LA EXPRESIÓN ORAL EN UN GRUPO DE
TERCERO DE SECUNDARIA"**

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

en la generación 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 07 días del mes de Julio de 2026.

ATENTAMENTE,


Julieta Cruz Cruz

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 22 de Junio del 2026

Los que suscriben, tienen a bien

DICTAMINAR

que el(la) alumno(a): C. CRUZ CRUZ JULIETA
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:

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA FAVORECER LA EXPRESIÓN ORAL EN UN GRUPO DE
TERCERO DE SECUNDARIA

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

ATENTAMENTE COMISIÓN DE TITULACIÓN

DIRECTORA ACADÉMICA

MTRA. VIANEY COVARRUBIAS CERVANTES



DIRECTORA DE SERVICIOS ADMINISTRATIVOS

MTRA. FATIMA GUADALUPE FABIÁN VANEGAS

RESPONSABLE DE TITULACIÓN

MTRD. GERARDO JAVIER GUEL CABRERA

ASESOR DEL DOCUMENTO RECEPCIONAL

MTRA. ALMA ROSA CAÑEDO GAMBOA



Agradecimientos

Primeramente, quiero agradecer a Dios por permitirme llegar hasta este momento y darme la fortaleza para concluir esta etapa tan importante de mi vida. A lo largo de la carrera hubo momentos difíciles, situaciones que me hicieron dudar de mí misma y replantearme si realmente debía continuar. Sin embargo, en medio de esas dificultades, encontré la fuerza para seguir adelante y no rendirme, aun cuando en ocasiones dudaba de mis capacidades y de si sería una buena docente. Hoy agradezco profundamente haber podido superar cada obstáculo y llegar al final de este camino.

Dedico este trabajo con todo mi corazón a mi familia, por ser mi mayor apoyo durante toda mi formación profesional. Gracias por alentarme, acompañarme y no dejarme sola en los momentos más complicados de la carrera. Su confianza en mí fue fundamental para seguir adelante cuando el cansancio, el estrés y las dificultades parecían más grandes que mis fuerzas.

A mi mamá Lourdes Cruz Rojas, gracias por cada desvelada compartida, por acompañarme mientras trabajaba en tareas, planeaciones y proyectos, por estar presente incluso en los momentos de mayor agotamiento. Tu compañía y apoyo incondicional fueron un refugio y una motivación constante para no rendirme.

A mi papá Gualberto Cruz Hernández, gracias porque con tu ayuda pude continuar en la carrera y seguir luchando por este sueño. Gracias por cada esfuerzo realizado para apoyarme, por motivarme a seguir adelante y por confiar en mí incluso en los momentos en los que yo misma dudaba. Tu apoyo fue fundamental para que pudiera llegar hasta aquí y concluir esta etapa tan importante de mi vida.

A mi hermana Jimena Cruz Cruz, gracias por ayudarme siempre que lo necesité, especialmente durante mis prácticas profesionales. Gracias por apoyarme en todo aquello que ocupaba y por acompañarme también en las noches de desvelo. Tu ayuda, paciencia y cariño hicieron mucho más ligero este proceso.

También quiero agradecer a mi hermano Ángel Cruz Cruz, porque de cierta manera él me ayudó a descubrir mi gusto por la enseñanza. Recuerdo con mucho cariño cuando, junto con Jimena, jugábamos a ser maestros y alumnos, y hasta nos regañábamos entre nosotros cuando no hacíamos las “tareas”. Aunque eran juegos de infancia, hoy entiendo que esos momentos despertaron en mí el gusto por enseñar.

A mi asesora de documento recepcional, la maestra Alma Rosa Cañedo Gamboa, gracias por todo el apoyo y acompañamiento brindado durante la elaboración de este documento. Gracias por su paciencia, por orientarme en cada corrección y por confiar en mí durante este proceso. También agradezco los momentos de risa y las experiencias compartidas durante las asesorías, porque hicieron que este camino fuera más ameno y significativo. Su apoyo y dedicación fueron fundamentales para poder concluir este trabajo.

Asimismo, agradezco profundamente a mis compañeros de práctica, porque gracias a ellos esta etapa fue mucho más llevadera. Las risas entre cada clase, los momentos compartidos durante el receso, las conversaciones, el apoyo mutuo y todas las experiencias vividas juntos hicieron que las prácticas estuvieran llenas de aprendizajes y recuerdos inolvidables. Sin duda, cada uno de esos momentos quedará siempre presente en mi memoria.

De manera muy especial, dedico este logro a mi abuela María del Carmen Rojas Herrera, quien siempre me alentó a ser maestra. Gracias por transmitirme el respeto y el amor hacia esta profesión tan importante. Sé que una parte de este sueño también era tuyo, porque siempre quisiste ser maestra y admiraste profundamente la labor docente. Este logro también te pertenece.

También quiero dedicar este trabajo en memoria de mi abuela Ma. Belem Hernández Bautista, quien desde que era niña fue una gran inspiración para mí. Siempre la vi como una mujer fuerte, admirable y dedicada, una gran inspectora y maestra que logró salir adelante y construir su camino por ella misma. Su ejemplo

de esfuerzo, disciplina y compromiso con la educación dejó una huella muy importante en mi vida y me motivó a seguir este camino con orgullo y dedicación.

Finalmente, agradezco a mis alumnos, porque ellos fueron una parte esencial de este proceso. Cada palabra de agradecimiento al finalizar mis prácticas, cada comentario que me hacía reír y cada experiencia compartida dentro del aula hicieron que poco a poco me fuera enamorando de la docencia. Gracias por enseñarme que ser maestra no solo implica enseñar, sino también aprender de quienes están frente a nosotros todos los días. Gracias por ayudarme a descubrir que este es el camino que quiero seguir.

TABLA DE CONTENIDOS

I. INTRODUCCIÓN	1
1.1 Describe de forma concisa el contenido del documento	1
1.2. Diagnóstico del contexto educativo.....	3
1.2.1 Contexto externo	3
1.2.2 Contexto interno	4
1.2.3 Contexto áulico:.....	6
1.3 Identificación de la problemática, necesidad o área de mejora	9
1.4 Objetivos de la elaboración del documento.....	10
1.4.1 Objetivo general	10
1.4.2 Objetivos específicos.....	10
1.4.3 Propósitos considerados para el plan de acción.....	10
1.4.4 Justificación de la relevancia del tema	10
1.5 Interés personal sobre el tema y responsabilidad asumida como profesional de la educación	12
1.5.1 Capacidades y dominios del saber.	12
II. PLAN DE ACCIÓN	14
2.6 Diseño de la propuesta de intervención	14
.....	14
2.6.1 Diagnóstico y análisis de la situación educativa	15
2.6.2 Descripción y focalización del problema.....	25
2.7 Espiral autorreflexiva	29
2.8 Descripción de las prácticas de interacción en el aula (acciones, estrategias e instrumentos) y 2.9 Utiliza referentes teóricos y metodológicos para explicar situaciones relacionadas con el aprendizaje.....	35
2.10. Implementación del plan de acción	41
2.10.1 Lluvia de ideas	41
2.10.2 Relatos orales	49
2.10.3 Exposiciones	55
2.10.4 Entrevistas	65
2.10.5 Debate.....	73
III. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	80
IV. REFERENCIAS	87

4.1 bibliográficas electrónicas:	87
4.2. Referencias bibliográficas:	90
V. ANEXOS	91
Anexo 1	91
Anexo 2	94
Anexo 2.1.....	95
Anexo 3	96
Anexo 3.1.....	98
Anexo 3.2.....	109
Anexo 4	110
Anexo 4.1.....	113
Anexo 4.2.....	115
Anexo 5	116
Anexo 5.1.....	118
Anexo 5.1.2	121
Anexo 5.1.3.....	123
Anexo 5.2.....	124
Anexo 6	125
Anexo 6.1.....	127
Anexo 6.2.....	130

I. INTRODUCCIÓN

1.1 Describe de forma concisa el contenido del documento

El presente documento recepcional, titulado *Estrategias didácticas para favorecer la expresión oral en un grupo de tercero de secundaria*, tiene como propósito analizar y reflexionar sobre la implementación de una propuesta de intervención orientada al fortalecimiento de la expresión oral en estudiantes de educación secundaria. El trabajo se organiza en cinco apartados que permiten comprender de manera integral el proceso de identificación de la problemática, el diseño de estrategias de intervención, su implementación y la valoración de los resultados obtenidos.

En la Introducción se presenta el contexto externo, interno y áulico de la institución en la que se desarrolló la práctica docente, así como el análisis contextual que permitió identificar las necesidades del grupo. Además, se expone la descripción y focalización del problema, los objetivos y la justificación del estudio, el interés personal por abordar la temática y las capacidades y dominios del saber que se fortalecieron durante el proceso formativo.

En el apartado Plan de acción se describe el diseño de la propuesta de intervención sustentada en el enfoque de investigación-acción y la espiral autorreflexiva. Asimismo, se presentan las estrategias didácticas implementadas, las prácticas de interacción desarrolladas en el aula, los instrumentos empleados para la recuperación de información y los referentes teóricos que orientaron la intervención. De igual manera, se analizan los resultados obtenidos, las decisiones pedagógicas tomadas durante el proceso y las transformaciones generadas en la práctica profesional docente.

Posteriormente, en las Conclusiones y recomendaciones se realiza una valoración del alcance de la intervención considerando las características de los

sujetos, el contexto educativo, los enfoques pedagógicos, las áreas de conocimiento y las condiciones materiales de la institución. También se discuten los principales hallazgos en relación con los objetivos planteados y se proponen recomendaciones orientadas al fortalecimiento de futuras intervenciones y al mejoramiento de la práctica docente.

Finalmente, se incorporan las Referencias y los Anexos, apartados que reúnen las fuentes de consulta que sustentan el proceso de investigación y el material ilustrativo generado durante la intervención, los cuales brindan evidencias y respaldo al trabajo desarrollado.

En conjunto, este documento aporta elementos teóricos y metodológicos para comprender la relevancia de la expresión oral en la educación secundaria y evidencia que la implementación de estrategias didácticas pertinentes puede favorecer el desarrollo de las habilidades comunicativas de los estudiantes. Asimismo, constituye un ejercicio de reflexión crítica sobre la práctica docente, al reconocer la importancia de la intervención sistemática y contextualizada para atender las necesidades del alumnado y contribuir a la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

1.2. Diagnóstico del contexto educativo

1.2.1 Contexto externo

La Escuela Secundaria General Jaime Torres Bodet se ubica en la ciudad de San Luis Potosí, específicamente en Nicolás Zapata 1350, colonia Moderna, código postal 78233, y cuenta con la clave de centro de trabajo (CCT): 24DES0006N. La localización de la institución dentro de una zona urbana confluye con características sociales, económicas y de infraestructura que impactan de manera directa en su dinámica escolar.

En lo referente a la movilidad, la institución dispone de una amplia cobertura de transporte público que facilita el acceso del alumnado. Entre las rutas que circulan en las inmediaciones se encuentran las rutas 3, 4, 5, 8, 9, 11, 16, 21 y 25, las cuales conectan con diversos sectores de la ciudad. Esta red de transporte permite que los estudiantes provengan tanto de colonias aledañas como de zonas más distantes, favoreciendo la diversidad del estudiantado y apoyando la permanencia escolar. Sin embargo, en los horarios de entrada y salida se observa un aumento considerable del tránsito vehicular, lo que ocasiona congestionamiento en los accesos inmediatos a la escuela.

Respecto al entorno inmediato, la institución se encuentra rodeada de diversos establecimientos que atienden las necesidades cotidianas de la comunidad educativa. En las cercanías se ubican tiendas de abarrotes, papelerías, farmacias, panaderías, cajeros automáticos y pequeños negocios de alimentos. Asimismo, destaca la presencia de un Bodega Aurrerá, que funciona como punto de referencia y centro de abastecimiento para las familias, además de múltiples puestos y locales de comida. También se cuenta con servicios de salud cercanos, como el módulo del IMSS (Clínica 1) y otras zonas de atención médica. Estos establecimientos conforman un entramado comercial y de servicios al que tienen acceso estudiantes y familias, generando un flujo constante de personas durante la jornada escolar.

En lo que respecta a la infraestructura urbana, la calle donde se sitúa la escuela cuenta con pavimentación y banquetas en condiciones aceptables, lo que facilita el tránsito peatonal. Sin embargo, los accesos presentan limitaciones en su amplitud, lo cual complica la movilidad vehicular en horarios pico. En relación con la iluminación pública, se observa una cobertura funcional en la mayoría de las calles cercanas; no obstante, existen tramos con iluminación deficiente, lo que constituye un factor de riesgo, en especial para los estudiantes del turno vespertino.

El entorno educativo también resulta significativo. En un radio cercano se ubican instituciones que conforman un corredor académico en la zona, entre ellas la Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí, la Escuela Primaria Mariano Jiménez, la Escuela Primaria Oficial Tomasa Estévez y la Escuela Primaria David G. Berlanga, esta concentración de planteles fortalece la identidad de la zona como espacio formativo, a la vez que propicia interacción entre distintas comunidades escolares y una dinámica estrechamente vinculada a la educación.

En este sentido, la escuela cuenta con oportunidades para vincularse con instituciones de salud, programas municipales y organizaciones sociales que pueden colaborar en la atención a las problemáticas juveniles. La infraestructura deportiva y tecnológica recientemente instalada también se presenta como un recurso valioso para diseñar programas de convivencia escolar, actividades extracurriculares y proyectos de acompañamiento socioemocional.

1.2.2 Contexto interno

De acuerdo con el contexto interno podemos señalar que la institución actualmente atiende a un menor número de estudiantes en comparación con años anteriores, ya que la demanda ha disminuido tanto en el turno matutino como en el vespertino. Esto ha ocasionado que los grupos de primer grado se conformen con menos de treinta alumnos, lo que representa un cambio significativo en la dinámica escolar. Si bien esta reducción aligera la carga de algunos grupos y permite una atención más personalizada por parte de los docentes, también refleja un reto para

la escuela, pues la baja demanda puede impactar en la asignación de recursos y en la percepción de la comunidad respecto a la institución.

La infraestructura con la que cuenta la escuela es amplia y está pensada para atender a una matrícula mayor: seis salones por grado, tres prefecturas, cinco salones destinados a talleres, una biblioteca, un laboratorio, servicios sanitarios para alumnos y maestros, cafetería y áreas de convivencia con bancas. A ello se suma la reciente renovación de aulas para todos los salones. El hecho de que los grupos sean más pequeños permite aprovechar mejor estos recursos y brindar una atención más personalizada a los estudiantes.

Cada aula dispone del mobiliario suficiente para cubrir las necesidades del alumnado, ya que cuenta con bancas en número adecuado. Además, los salones están equipados con pizarrones en óptimas condiciones, así como con ventanas y puertas en buen funcionamiento. Sin embargo, se observa la ausencia de cortinas, lo que representa un aspecto pendiente de mejora en la infraestructura escolar.

La biblioteca de la institución se encuentra equipada con una televisión que puede ser utilizada por los docentes como recurso de apoyo en sus actividades didácticas. Asimismo, dispone de un número suficiente de mesas y sillas que facilitan el trabajo individual y colectivo del alumnado. Cabe destacar que cuenta con una amplia variedad de libros disponibles para la consulta, lo que contribuye al fomento de la lectura y la investigación.

La institución dispone de sanitarios diferenciados para alumnos y alumnas, así como de baños exclusivos para docentes y personal administrativo. Sin embargo, estos espacios presentan algunas carencias, principalmente relacionadas con el suministro de agua y la disponibilidad de papel, lo que limita las condiciones óptimas de higiene escolar.

La escuela cuenta con cuatro canchas destinadas al esparcimiento y la práctica deportiva de los estudiantes. En cuanto al área administrativa, cada oficina

dispone de una computadora asignada a su respectivo personal, lo que suma un total de diez equipos en funcionamiento. Además, existen seis prefecturas, distribuidas de manera equitativa entre los turnos matutino y vespertino, lo cual favorece la organización y el control escolar. La institución también ofrece estacionamiento para docentes, directivos y administrativos. Finalmente, la sala de maestros está equipada con comedor, sala y cocina, lo que brinda un espacio funcional y cómodo para el personal.

En cuanto al aspecto pedagógico y formativo, la reducción en el tamaño de los grupos puede ser vista como una oportunidad para ofrecer un acompañamiento más personalizado y cercano a las necesidades de los estudiantes. No obstante, la realidad muestra una participación limitada de alumnos y padres de familia en las actividades académicas, culturales y de convivencia que organiza la escuela. Esta falta de involucramiento dificulta el desarrollo de un sentido de pertenencia y comunidad, y limita los alcances de proyectos que buscan fortalecer la vida escolar.

El clima escolar, aunque más controlado por la disminución de la matrícula, sigue enfrentando desafíos relacionados con la disciplina, la convivencia inclusiva y la atención a la diversidad. Además, la escasa implicación de las familias en procesos de apoyo y seguimiento académico puede agravar problemáticas como la desmotivación estudiantil o el ausentismo.

1.2.3 Contexto áulico:

El grupo de tercer grado B está conformado por 35 estudiantes donde 20 son mujeres (58.8%) y 15 hombres (41.2%). Entre los estudiantes encuestados la mayoría tiene 14 años lo que se manifiesta en un 67.6%, seguida por quienes tienen 13 años (26.5%) y solo un 5.8% tienen 12 y 15 años.

Asimismo, el grupo se caracteriza por ejecutar las actividades con rapidez y eficacia, lo que sugiere la conveniencia de diseñar propuestas pedagógicas que representen un reto y que permitan mantener un equilibrio entre agilidad, creatividad y profundidad en el trabajo académico. En síntesis, se trata de un grupo con

disposición favorable hacia el aprendizaje, cuya atención y rendimiento se ven potenciados mediante recursos y estrategias dinámicas adaptadas a sus características.

Para la obtención de los resultados del grupo se aplicaron tres instrumentos distintos, donde se logra ver su estilo de aprendizaje, contexto social y familiar y su predominio en cada una de las habilidades lingüísticas. El cuestionario sobre estilos de aprendizaje evidencia una distribución heterogénea: el 37.84% presenta preferencia visual, el 32.43% cinestésica y el 29.73% auditiva lo que demuestra el predominio del estilo de aprendizaje visual, lo que favorece el uso de recursos gráficos y materiales con componentes visuales. Esto justifica la necesidad de diversificar las estrategias pedagógicas, integrando elementos visuales, auditivos y prácticos que atiendan las distintas formas de procesar la información y promuevan un aprendizaje inclusivo.

En cuanto al contexto familiar y social, el 79.41% de los estudiantes habita en vivienda propia, lo que refleja estabilidad habitacional y condiciones favorables para la organización académica. Además, el 87.5% reporta una comunicación constante entre los miembros de su familia, y la madre representa la principal figura de apoyo económico (50.85%). Estos factores contribuyen positivamente al rendimiento y a la formación integral del alumnado.

Por otro lado, los resultados sobre lectura, comprensión, habilidad auditiva y exposición oral muestran fortalezas y áreas de mejora. Aunque el 100% de los estudiantes demuestra conocimiento del tema y cumplimiento en el tiempo de exposición, solo el 50% presenta fluidez y claridad, y un 25% emplea vocabulario amplio. Los hábitos lectores son irregulares: el 46.7% lee solo cuando el tema le interesa y el 27.6% lo hace por obligación escolar, predominando lecturas digitales y breves. Esto repercute en la expresión oral y la comprensión lectora.

En conclusión, los datos obtenidos evidencian un grupo con disposición favorable hacia el aprendizaje y condiciones familiares estables. No obstante, la

diversidad de estilos y las limitaciones en lectura y expresión oral justifican la aplicación de estrategias didácticas variadas y contextualizadas que impulsen la participación, la comprensión y el desarrollo de competencias comunicativas en los estudiantes.

1.3 Identificación de la problemática, necesidad o área de mejora

En el grupo de tercer grado grupo B, se identificó que, aunque existe disposición hacia el aprendizaje y una participación constante, algunos alumnos muestran dificultades para expresarse con claridad, fluidez y seguridad. Esta situación limita el desarrollo de la competencia comunicativa y, por ende, la capacidad de argumentar, dialogar y compartir ideas en distintos contextos.

Los resultados de lectura, comprensión y expresión oral evidencian que, si bien el 100% de los estudiantes domina el tema y cumple con los tiempos de exposición, solo el 50% logra comunicarse con fluidez y el 25% emplea un vocabulario amplio. Además, los hábitos de lectura son irregulares, predominando las lecturas breves y digitales, lo que afecta la comprensión y la expresión oral.

Por ello, se considera necesario fortalecer estrategias didácticas que fomenten la lectura reflexiva y la comunicación oral, con el propósito de mejorar las competencias lingüísticas y el desempeño académico del grupo.

1.4 Objetivos de la elaboración del documento.

1.4.1 Objetivo general

Fortalecer las capacidades comunicativas desde la práctica de habilidades lingüísticas como la pronunciación, la comprensión y el léxico hasta la expresión oral espontánea y argumentada.

1.4.2 Objetivos específicos

Conocer las habilidades lingüísticas de los alumnos con la aplicación de un instrumento de indagación para identificar las fases de la expresión oral.

Aplicar actividades didácticas que pretendan fortalecer las capacidades comunicativas.

Evaluar los avances en la expresión oral de los estudiantes a partir de las actividades aplicadas.

1.4.3 Propósitos considerados para el plan de acción

El plan de acción tiene como propósito general fortalecer la expresión oral de los estudiantes de tercer grado de secundaria, favoreciendo la fluidez, la claridad y el uso adecuado del vocabulario.

De manera específica, se busca:

- Obtener información de la expresión oral de los estudiantes por medio de un instrumento de indagación para el diseño de las actividades.
- Diseñar estrategias y actividades didácticas a partir del diagnóstico obtenido para favorecer la expresión oral de los estudiantes.
- Evaluar las actividades a través de los productos obtenidos para identificar el favorecimiento de la expresión oral de los estudiantes.

1.4.4 Justificación de la relevancia del tema

La intención fundamental de abordar este tema es favorecer el desarrollo de la expresión oral como una herramienta esencial para la comunicación efectiva, el

aprendizaje significativo y la participación del alumnado. A través de la implementación de estrategias didácticas pertinentes, se busca que los estudiantes adquieran mayor fluidez verbal, enriquezcan su vocabulario, promoviendo el uso funcional del lenguaje como medio para pensar, aprender, convivir, desarrollando habilidades de diálogo que contribuyan al fortalecimiento de su seguridad y autonomía. Asimismo, el trabajo en la oralidad pretende generar espacios de interacción donde los alumnos puedan construir conocimiento de manera colaborativa y reflexiva.

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

Mi interés personal por el tema surge del deseo de favorecer la expresión oral de los alumnos, entendiendo que esta habilidad es esencial no sólo para su desempeño académico, sino también para su vida cotidiana. Considero que la comunicación efectiva les permite interactuar con seguridad, expresar sus ideas con claridad y desenvolverse con confianza tanto en el ámbito escolar como en su entorno social. Fomentar la oralidad contribuye al desarrollo de capacidades comunicativas que fortalezcan la empatía y la capacidad de diálogo, aspectos fundamentales para la convivencia y la participación ciudadana.

Como futura profesional de la educación, asumo la responsabilidad de diseñar estrategias didácticas inclusivas y dinámicas que promuevan el uso del lenguaje como herramienta para pensar, aprender y convivir. Mi compromiso consiste en generar ambientes de aprendizaje donde los estudiantes se sientan escuchados, valorados y motivados a expresarse libremente. De esta manera, contribuyo al desarrollo integral del alumnado y al cumplimiento de la función social de la escuela como espacio de comunicación, diálogo y construcción colectiva del conocimiento.

1.5.1 Capacidades y dominios del saber.

Durante la práctica profesional se desarrollaron los dominios profesionales tales como son:

- El dominio de los contenidos del campo disciplinar de Lenguaje y Comunicación, al diseñar y aplicar estrategias didácticas enfocadas en el desarrollo de la expresión oral, la comprensión y la producción de textos.
- Planeación de la enseñanza y gestión de ambientes de aprendizaje, al elaborar secuencias didácticas que fomentan la participación, el diálogo y la colaboración entre los alumnos.

- Evaluación del aprendizaje con sentido formativo, mediante la observación, retroalimentación y análisis de los avances en la expresión oral de los estudiantes.
- Inclusión y atención a la diversidad, al considerar los distintos estilos de aprendizaje (visual, auditivo y kinestésico) en el diseño de las estrategias didácticas.
- Comunicación efectiva y empática, manifestada en la interacción con el grupo y en la promoción del uso funcional del lenguaje como herramienta para aprender, pensar y convivir.
- Reflexión ética y compromiso profesional, al asumir la práctica docente como un proceso de mejora continua orientado al desarrollo integral del alumnado y al fortalecimiento de la convivencia escolar.

II. PLAN DE ACCIÓN

2.6 Diseño de la propuesta de intervención

Fases	# de actividad	Fecha	Actividad	Propósito	Recursos	Instrumentos de evaluación
Interacción social guiada	1	24 de febrero 2026	Lluvia de ideas	Que los alumnos generen diversas ideas mediante la participación activa para proponer temas.	Pizarrón Plumones	Lista de cotejo (participación)
Andamiaje docente	2	24 de febrero de 2026	Relatos orales	Que los alumnos produzcan y compartan relatos orales a partir de experiencias personales, mediante la narración y la escucha activa, para fortalecer su expresión oral y su creatividad.	Guía de preguntas Cuaderno	Rúbrica de oralidad
Actividad compartida	3	26 de febrero de 2026	Exposición	Que los alumnos realicen exposiciones orales, mediante la investigación previa, la organización de la información y el uso de apoyos visuales, para desarrollar habilidades comunicativas, pensamiento crítico y seguridad al expresarse frente a otros, favoreciendo además el aprendizaje colaborativo.	Cartulina Plumones	Lista de cotejo
Internalización	4	12 de marzo de 2026	Entrevistas	Que los alumnos realicen entrevistas orales a personas de su comunidad, mediante la elaboración de preguntas, la práctica de la escucha y el registro de la información obtenida, para desarrollar habilidades comunicativas y valorar los saberes y experiencias de otros.	Cuestionario Cuaderno Grabadora	Rúbrica
Autonomía	5	17 de marzo de 2026	Debate	Que los alumnos participen en debates, mediante la formulación de argumentos y contraargumentos, para fortalecer su capacidad de argumentación oral y su pensamiento crítico para defender sus ideas de manera respetuosa y fundamentada.	Guía de preguntas Sillas Pizarrón Plumones Cuaderno	Rúbrica

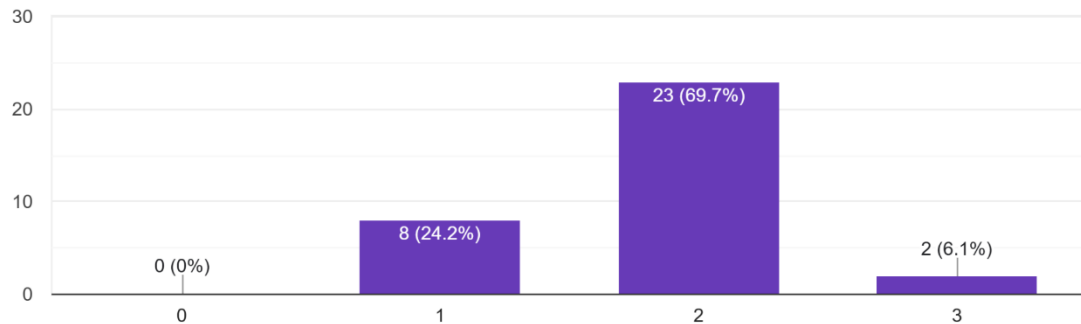
2.6.1 Diagnóstico y análisis de la situación educativa

El diagnóstico de la situación educativa se realizó mediante la aplicación de un instrumento de evaluación de la expresión oral (Anexo 1) a un grupo de 33 estudiantes, el cual se estructuró en cinco dimensiones: gestión de la interacción, multimodalidad y prosodia, coherencia y cohesión, estrategias argumentativas y léxico y terminología. Cada uno de los indicadores fue valorado en una escala de 0 a 3, donde 0 corresponde a *no se observa*, 1 a *necesita mejorar*, 2 a *aceptable* y 3 a *excelente*. Los resultados permiten identificar con claridad el nivel de desempeño de los estudiantes y las áreas específicas que requieren fortalecimiento. Este instrumento se diseñó con base en propuestas actuales para la evaluación de la competencia comunicativa oral en adolescentes. Según Gràcia, Alvarado y Nieva (2021), la evaluación contemporánea debe integrar de manera equilibrada cinco dimensiones fundamentales: la gestión de la interacción, modalidad y prosodia, los aspectos verbales (léxico y sintaxis), los recursos paralingüísticos (fluidez y elementos no verbales) y las capacidades discursivas (coherencia y adecuación al contexto social). Bajo este enfoque multidimensional, el instrumento permite capturar la complejidad de la interacción oral.

En la dimensión de *gestión de la interacción*, que hace referencia a la capacidad del estudiante para participar de manera adecuada en situaciones comunicativas, se observan resultados diferenciados. En el indicador *inicia y cierra apropiadamente la comunicación*, el 69.7% de los estudiantes se ubica en un nivel 2 *aceptable*, lo que indica que, aunque logran participar, no siempre estructuran adecuadamente el inicio o el cierre de sus intervenciones; esto puede implicar dificultades para contextualizar sus ideas o concluir las de manera clara. Además, el 24.2% se encuentra en un nivel 1 *necesita mejorar*, lo que evidencia una carencia más marcada en esta habilidad, mientras que solo el 6.1% alcanza un nivel 3 *excelente*, reflejando que son pocos los estudiantes que dominan completamente este aspecto.

El estudiante inicia y cierra apropiadamente la comunicación.

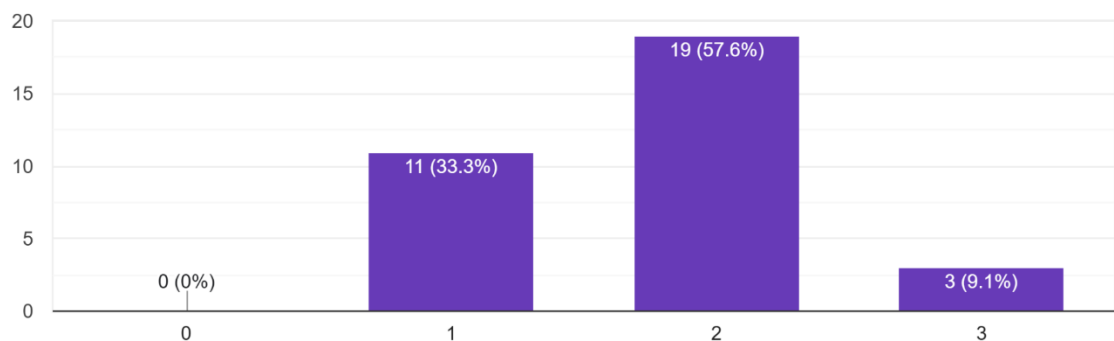
33 respuestas



En el indicador *responde a intervenciones*, el 57.6% se sitúa en nivel 2 *acceptable*, lo que sugiere que la mayoría de los estudiantes logra reaccionar ante la participación de otros, aunque con limitaciones en la profundidad o claridad de sus respuestas. Sin embargo, el 33.3% se encuentra en nivel 1 *necesita mejorar*, lo que indica dificultades para sostener una interacción comunicativa efectiva, ya sea por falta de comprensión o escasa elaboración de ideas. Solo el 9.1% alcanza un nivel 3 *excelente*.

Responde a intervenciones.

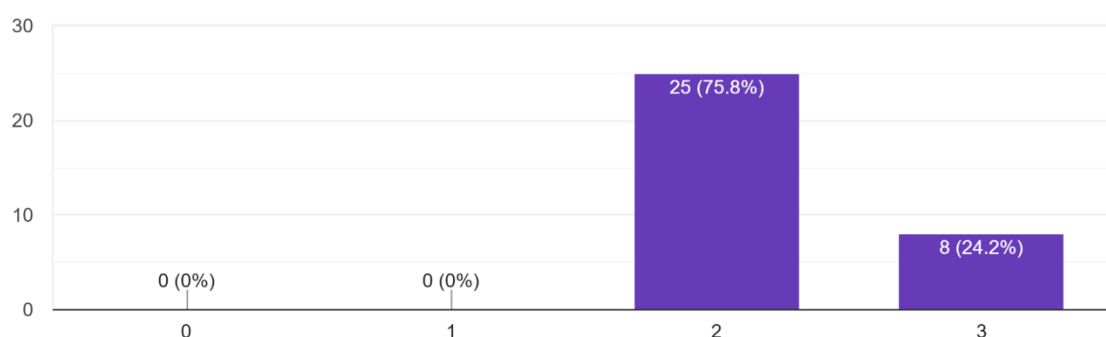
33 respuestas



Por otro lado, el indicador *mantiene turno de palabra* presenta mejores resultados, ya que el 75.8% de los estudiantes se ubica en nivel 2 *aceptable* y el 24.2% en nivel 3 *excelente*. Esto refleja que los alumnos tienen disposición para participar y respetar los turnos de habla; sin embargo, esto no necesariamente implica que sus intervenciones sean estructuradas o de calidad, sino que existe una base de participación que puede aprovecharse pedagógicamente.

Mantiene turno de palabra.

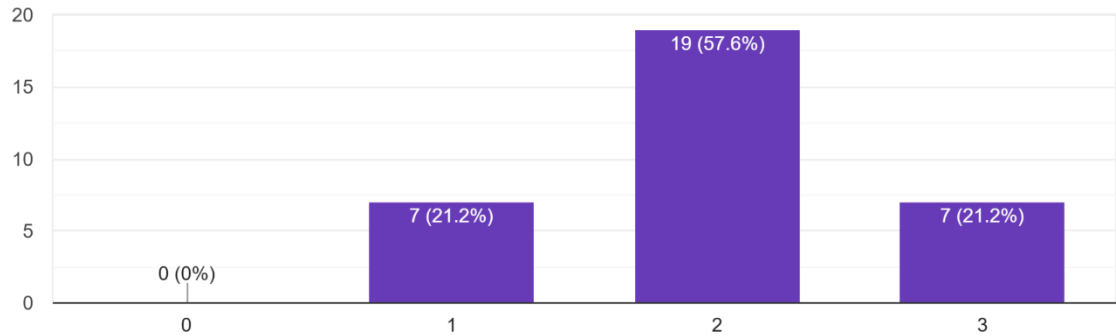
33 respuestas



En la dimensión de *multimodalidad y prosodia*, la cual involucra el uso de elementos no verbales y paralingüísticos como el tono de voz, la entonación, los gestos y el contacto visual, se identifican diversas áreas de oportunidad. Estos elementos son fundamentales en la comunicación oral, ya que contribuyen a la construcción del significado y a la eficacia del mensaje en contextos interactivos. En el uso de *varía el tono de voz, entonación y ritmo*, el 57.6% de los estudiantes se ubica en nivel 2 *aceptable*, lo que indica que existe cierto control de la voz. Un 21.2% se encuentra en nivel 1 *necesita mejorar*, reflejando monotonía o poca claridad al hablar, mientras que otro 21.2% alcanza un nivel 3 *excelente*, evidenciando que algunos estudiantes sí logran emplear estos recursos de manera efectiva.

Varía el tono de voz, entonación y ritmo

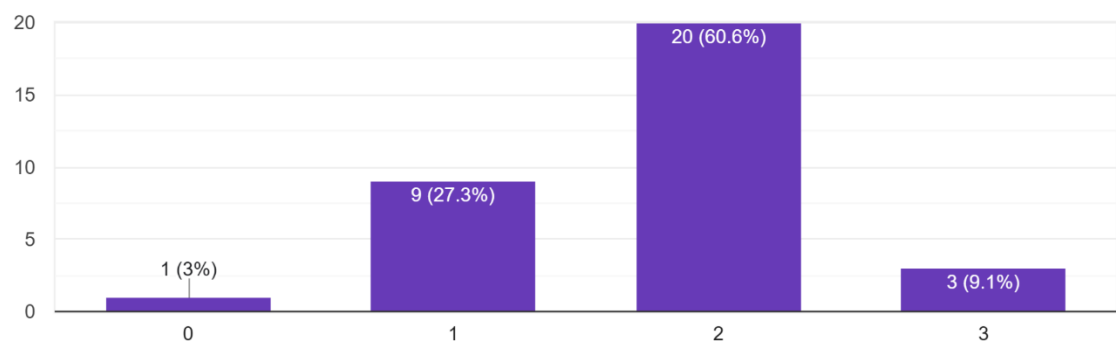
33 respuestas



En cuanto a *utiliza gestos adecuados*, el 60.6% se encuentra en nivel 2 *aceptable*, lo que sugiere que los estudiantes utilizan algunos movimientos corporales al expresarse. El 27.3% en nivel 1 *necesita mejorar*, evidencia rigidez corporal o ausencia de gesticulación, lo que puede relacionarse a falta de práctica. Solo el 9.1% alcanza un nivel 3 *excelente*, lo que muestra que pocos estudiantes integran adecuadamente el lenguaje corporal en su comunicación.

Utiliza gestos adecuados.

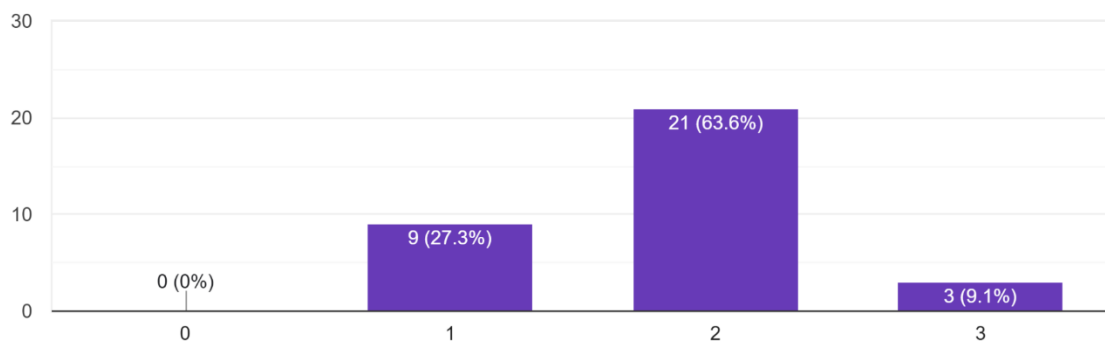
33 respuestas



Respecto a *mantiene contacto visual adecuado*, el 63.6% se ubica en nivel 2 *aceptable*, lo que indica que los estudiantes logran establecer contacto visual de manera intermitente, pero no constante. El 27.3% en nivel 1 *necesita mejorar*, muestra una limitada utilización del contacto visual durante la interacción, lo que puede afectar la claridad y efectividad del mensaje; mientras que el 9.1% en nivel 3 *excelente* demuestra dominio en este aspecto, favoreciendo una comunicación más efectiva.

Mantiene contacto visual adecuado.

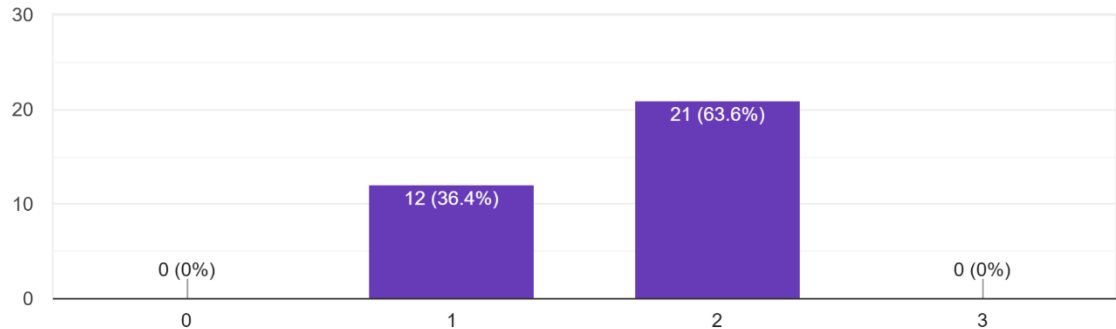
33 respuestas



En la dimensión de *coherencia y cohesión*, relacionada con la *presentación de ideas ordenadas*, los resultados muestran que el 63.6% de los estudiantes se encuentran en el nivel 2 *aceptable* de la presentación de ideas ordenadas, lo que indica que logran expresar sus ideas, pero con cierta desorganización o falta de secuencia lógica. El 36.4% en nivel 1 *necesita mejorar*, evidencia dificultades importantes para estructurar el discurso, lo que puede generar confusión en el mensaje.

Presenta ideas ordenadas.

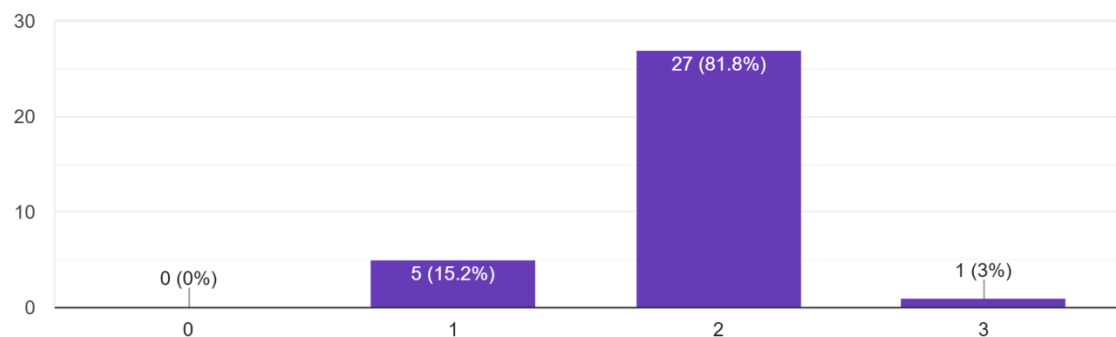
33 respuestas



En el *uso de conectores lógicos*, el 81.8% se ubica en nivel 2 *aceptable*, lo que sugiere que los estudiantes emplean algunos conectores, aunque de forma limitada o repetitiva. El 15.2% en nivel 1 *necesita mejorar* refleja ausencia o uso inadecuado de estos elementos, mientras que solo el 3% alcanza un nivel 3 *excelente*, lo que evidencia que pocos estudiantes logran cohesionar adecuadamente sus ideas.

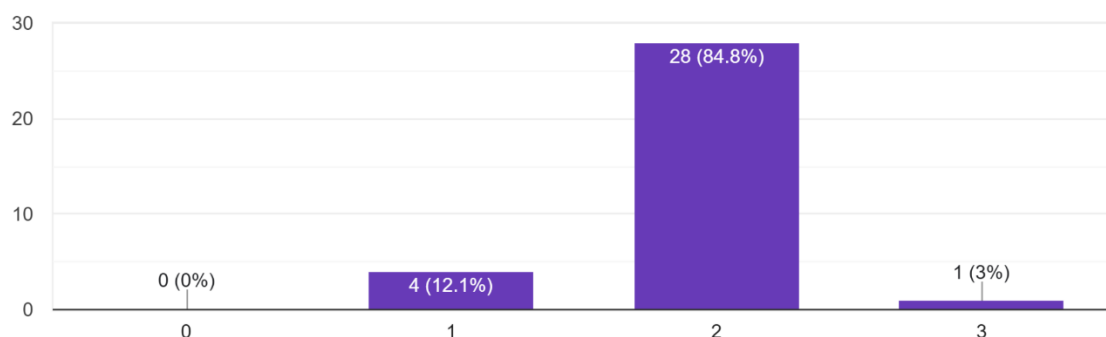
Usa conectores lógicos.

33 respuestas



En cuanto a *no hay ideas inconexas*, el 84.8% se encuentra en nivel 2 *aceptable*, lo que indica que, en general, los estudiantes logran mantener cierta relación entre sus ideas; sin embargo, aún presentan inconsistencias. El 12.1% en nivel 1 *necesita mejorar* evidencia discursos fragmentados, mientras que el 3% en nivel 3 *excelente* demuestra un dominio más claro de la coherencia discursiva.

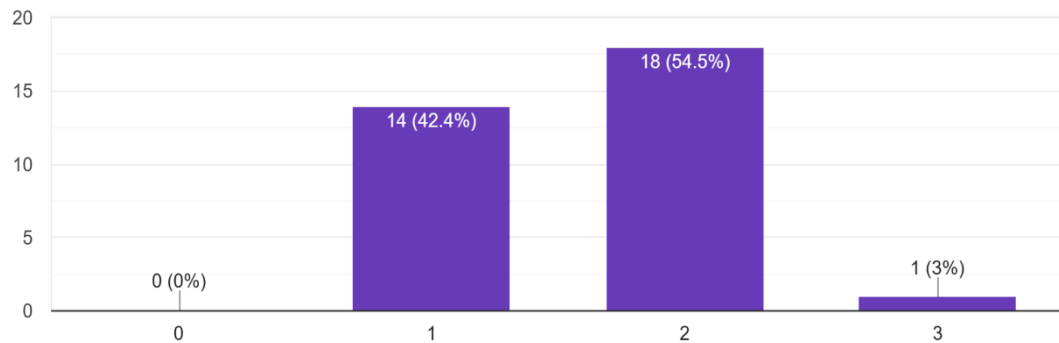
No hay ideas inconexas
33 respuestas



La dimensión de *estrategias argumentativas* representa una de las áreas más críticas del diagnóstico. En el indicador *explica razones*, el 54.5% se ubica en nivel 2 *aceptable*, lo que indica que los estudiantes intentan justificar sus ideas, pero de manera superficial. El 42.4% en nivel 1 *necesita mejorar* evidencia dificultades para fundamentar sus opiniones, limitándose a respuestas simples, mientras que solo el 3% alcanza un nivel 3 *excelente*.

Explica razones.

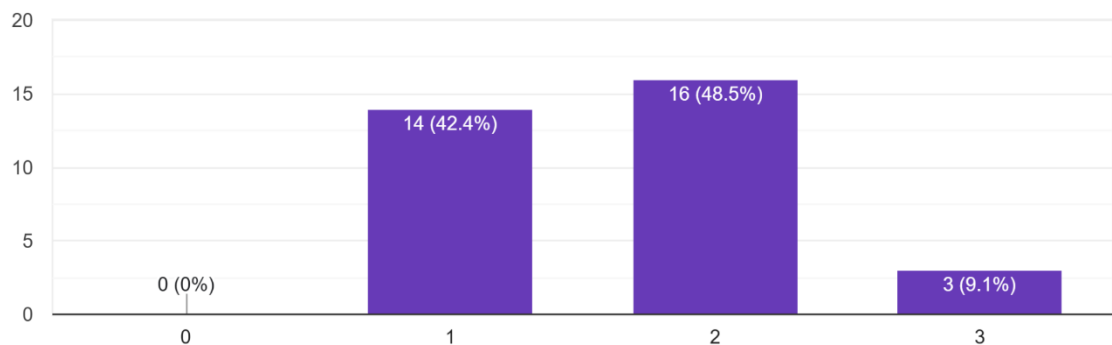
33 respuestas



En *justifica ideas*, el 48.5% se encuentra en nivel 2 *aceptable* y el 42.4% en nivel 1 *necesita mejorar*, lo que confirma que casi la mitad del grupo tiene dificultades importantes para argumentar. Solo el 9.1% alcanza un nivel 3 *excelente*.

Justifica ideas.

33 respuestas

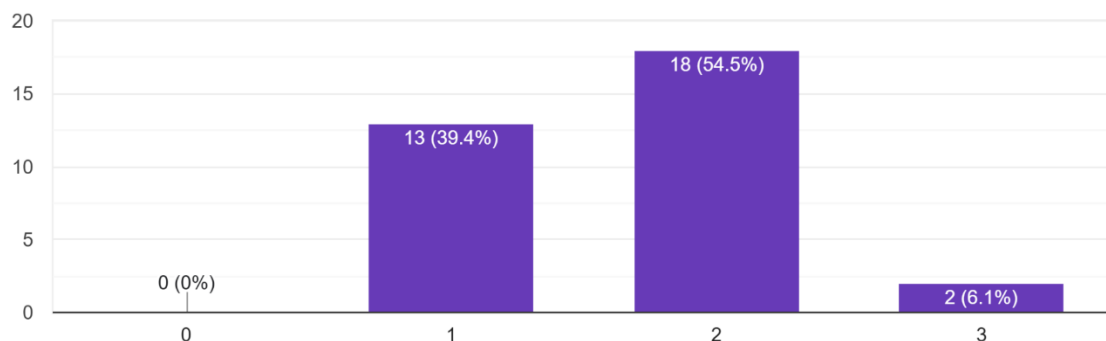


De igual forma, en *desarrolla una opinión propia y clara*, el 54.5% se ubica en nivel 2 *aceptable*, el 39.4% en nivel 1 *necesita mejorar* y el 6.1% en nivel 3

excelente, lo que evidencia que los estudiantes tienen dificultades para construir discursos más elaborados y críticos.

Desarrolla una opinión propia y clara.

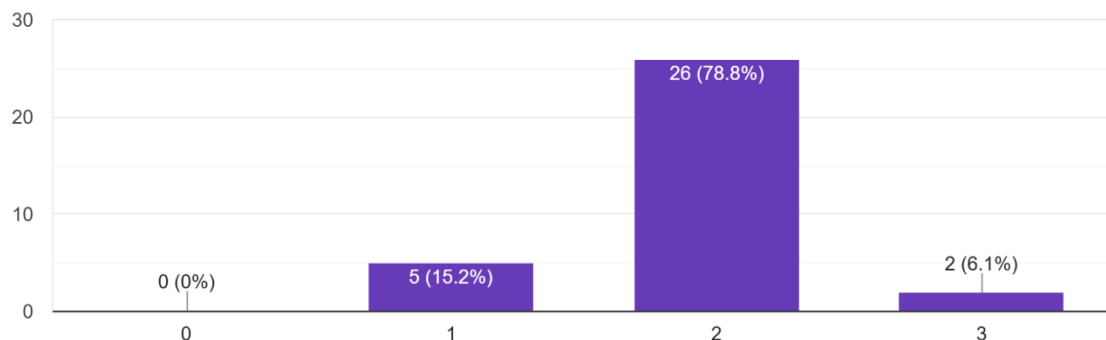
33 respuestas



Finalmente, en la dimensión de *léxico y terminología*, se observa que el 78.8% de los estudiantes se ubica en nivel 2 *aceptable* en el *uso de vocabulario pertinente*, lo que indica que, en general, utilizan palabras adecuadas al tema, aunque sin gran variedad. El 15.2% en nivel 1 *necesita mejorar* refleja limitaciones más marcadas en el uso del vocabulario, mientras que el 6.1% alcanza un nivel 3 *excelente*.

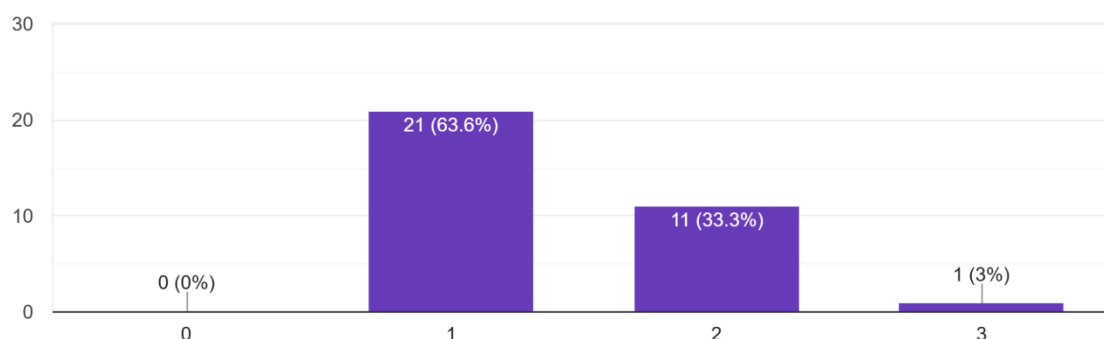
Usa vocabulario pertinente al tema.

33 respuestas



Sin embargo, el indicador *evita repeticiones innecesarias* presenta los resultados más bajos, ya que el 63.6% de los estudiantes se encuentra en nivel 1 *necesita mejorar*, lo que evidencia una fuerte tendencia a repetir palabras y una limitada riqueza léxica. El 33.3% se ubica en nivel 2 *aceptable* y solo el 3% en nivel 3 *excelente*, lo que confirma que este es uno de los principales aspectos a fortalecer.

Evita repeticiones innecesarias.
33 respuestas



En conjunto, el diagnóstico realizado permite afirmar que los estudiantes se sitúan predominantemente en un nivel *aceptable* de desempeño en la expresión oral, lo que indica que cuentan con habilidades básicas para participar en situaciones comunicativas. Sin embargo, este nivel no representa un dominio sólido, ya que persisten diversas áreas de oportunidad que limitan la calidad de sus intervenciones. Entre las principales dificultades se identifican la organización del discurso, la coherencia y cohesión de ideas, así como el uso limitado de estrategias argumentativas, lo que se refleja en la escasa capacidad para justificar y desarrollar opiniones propias de manera profunda.

De igual forma, se evidencian debilidades en el uso de recursos no verbales y paralingüísticos, como el tono de voz, los gestos y el contacto visual, los cuales, aunque presentes en algunos casos, no son empleados de manera intencional y efectiva. En cuanto al léxico, si bien los estudiantes utilizan vocabulario pertinente,

este resulta poco variado y con tendencia a la repetición, lo que afecta la riqueza expresiva del discurso.

Por lo tanto, estos resultados ponen de manifiesto la necesidad de implementar una intervención pedagógica que no solo fomente la participación, sino que también fortalezca de manera integral la competencia comunicativa oral. Dicha intervención deberá centrarse en el desarrollo de habilidades discursivas más complejas, promoviendo la organización de ideas, la argumentación, el uso consciente de recursos expresivos y la ampliación del vocabulario, con el fin de que los estudiantes logren una comunicación más clara, coherente y significativa.

2.6.2 Descripción y focalización del problema

El presente diagnóstico se realizó mediante la aplicación de un instrumento de evaluación de la competencia comunicativa oral (Anexo 1), diseñado con base en las propuestas actuales planteadas por Gràcia, Alvarado y Nieva (2021), quienes proponen una valoración integral de la oralidad a partir de dimensiones como la *gestión de la interacción, la coherencia y cohesión del discurso, la multimodalidad y prosodia, las estrategias argumentativas y el uso del léxico*. Este enfoque permite analizar los aspectos verbales, así como los recursos paralingüísticos y discursivos que intervienen en la comunicación oral, favoreciendo una comprensión más amplia del desempeño de los estudiantes.

A partir del diagnóstico realizado en el grupo de tercer grado de secundaria grupo B, se identificó que los estudiantes se sitúan predominantemente en un nivel *acceptable* de desempeño en la expresión oral, lo que indica que cuentan con habilidades básicas para participar en situaciones comunicativas dentro del aula. Sin embargo, este nivel no representa un dominio consolidado en la capacidad comunicativa, ya que las evidencias obtenidas muestran que, aunque los alumnos participan, sus intervenciones presentan limitaciones significativas en cuanto a claridad, profundidad, organización y efectividad comunicativa.

En la dimensión de *gestión de la interacción*, se observa que los estudiantes tienen disposición para intervenir y respetar turnos de palabra, lo cual constituye una fortaleza importante. No obstante, se identifican dificultades en la estructuración de sus participaciones, particularmente en el inicio y cierre de sus intervenciones, así como en la capacidad para responder de manera pertinente y elaborada a las aportaciones de sus compañeros. Esto evidencia que, aunque existe participación, se carece de organización discursiva y de intención comunicativa clara.

Por otra parte, en la dimensión de *coherencia y cohesión*, se identifican problemáticas relacionadas con la organización lógica de las ideas. Si bien la mayoría de los estudiantes logra expresar información, esta suele presentarse de manera fragmentada o con una secuencia poco clara, lo que dificulta la comprensión del mensaje. Asimismo, el uso de conectores lógicos es limitado y, en muchos casos, repetitivo, lo que impide establecer relaciones adecuadas entre las ideas. Estas dificultades reflejan una carencia en la construcción de discursos estructurados, lo cual es fundamental para una comunicación oral efectiva.

En cuanto a la *multimodalidad y prosodia*, se observa que los estudiantes presentan un manejo básico de elementos como el tono de voz, la entonación, los gestos y el contacto visual. Sin embargo, estos recursos no son utilizados de manera intencional ni estratégica, lo que limita la expresividad y el impacto de sus intervenciones. La falta de variación en el tono, la escasa gesticulación y el contacto visual intermitente evidencian inseguridad o falta de práctica en la comunicación oral, aspectos que influyen directamente en la efectividad del mensaje.

Una de las áreas más críticas identificadas corresponde a las *estrategias argumentativas*, ya que un número considerable de estudiantes presenta dificultades para explicar, justificar y desarrollar opiniones propias. Sus intervenciones suelen caracterizarse por la superficialidad, la ausencia de fundamentos y la limitada capacidad para sostener una postura. Esta situación refleja no solo una debilidad en la expresión oral, sino también en el desarrollo del

pensamiento crítico y reflexivo, elementos esenciales para la formación integral del alumnado.

En la dimensión de *léxico y terminología*, aunque la mayoría de los estudiantes emplea vocabulario acorde al tema, se identifica una limitada riqueza léxica, así como una tendencia recurrente a la repetición innecesaria de palabras. Esta situación empobrece el discurso y reduce la precisión en la expresión de ideas, lo que impacta directamente en la calidad de la comunicación oral.

A partir de lo anterior, se puede afirmar que la problemática central no radica en la falta de participación, sino en la calidad de la expresión oral, la cual se ve afectada por deficiencias en la organización del discurso, la argumentación, el uso de recursos expresivos y la variedad léxica. En este sentido, se considera necesario focalizar la intervención en el desarrollo integral de la competencia comunicativa oral, atendiendo de manera específica estas áreas de oportunidad.

Para dar respuesta a esta problemática, la focalización del problema se centra en la necesidad de mejorar la calidad de la expresión oral de los estudiantes, entendida no únicamente como la capacidad de hablar o participar, sino como la habilidad de construir discursos claros, coherentes, estructurados y con sentido comunicativo. En este sentido, la intervención no se limita a incrementar la frecuencia de participación, sino que busca transformar la forma en que los estudiantes organizan, desarrollan y comunican sus ideas. Esto implica fortalecer procesos cognitivos y lingüísticos como la planeación del discurso, la articulación lógica de ideas, el uso pertinente de conectores, la argumentación fundamentada y la construcción de opiniones propias.

Asimismo, se pretende favorecer el uso consciente e intencional de recursos expresivos, tanto verbales como no verbales, que permitan a los estudiantes comunicar sus ideas con mayor seguridad, claridad e impacto. De igual forma, resulta fundamental ampliar la riqueza léxica del alumnado, promoviendo el uso de un vocabulario más variado y preciso que contribuya a mejorar la calidad de sus

intervenciones orales. En este sentido, se considera necesario focalizar la intervención en el desarrollo integral de la capacidad comunicativa oral, atendiendo de manera específica estas áreas de oportunidad identificadas en el diagnóstico.

Para dar respuesta a esta problemática, se plantea la implementación de un plan de acción basado en estrategias didácticas progresivas, que permitan a los estudiantes avanzar desde formas básicas de participación hacia niveles más complejos de expresión oral. Dicho plan contempla actividades como la lluvia de ideas, relatos orales, exposiciones, entrevistas y debates, las cuales están diseñadas para favorecer la interacción, la organización de ideas, la argumentación y el uso consciente del lenguaje.

Estas actividades se desarrollan bajo una secuencia estructurada que responde a distintas fases del aprendizaje: interacción social guiada, andamiaje docente, actividad compartida, internalización y autonomía. A través de este proceso, el docente asume un papel de mediador que orienta, apoya y retroalimenta a los estudiantes, promoviendo un aprendizaje gradual y significativo. En este marco, la intervención propuesta adquiere relevancia al plantear situaciones de aprendizaje significativas, donde la expresión oral se convierte en una herramienta para pensar, interactuar y construir conocimiento. A través de este enfoque, se busca que los estudiantes transiten de una participación básica y espontánea hacia la elaboración de discursos más complejos, reflexivos y críticos, lo que permitirá no solo mejorar su desempeño académico, sino también fortalecer su capacidad para comunicarse en distintos contextos de la vida cotidiana.

2.7 Espiral autorreflexiva

La espiral autorreflexiva constituyó el eje metodológico y formativo del presente plan de acción, ya que permitió comprender la práctica docente como un proceso dinámico, crítico y en constante reconstrucción. Desde la perspectiva de la investigación-acción, enseñar es ejecutar actividades previamente diseñadas, analizar de manera permanente lo que ocurre en el aula, interpretar las respuestas de los estudiantes, valorar los resultados obtenidos y, a partir de ello, tomar decisiones orientadas a la mejora. En este sentido, la intervención desarrollada para favorecer la expresión oral en el grupo de 3° B se concibió como un ciclo continuo en el que la intención pedagógica, la planificación, la acción, la observación, la evaluación y la reflexión se articularon para transformar tanto el aprendizaje de los estudiantes como mi propia práctica profesional.

La intención inicial surgió a partir del diagnóstico realizado (Anexo 1) al inicio de la intervención, mediante el cual fue posible identificar que los alumnos contaban con disposición favorable hacia el aprendizaje y mostraban interés por participar cuando las actividades resultaban dinámicas o cercanas a su realidad. Sin embargo, también se detectaron dificultades relevantes en la competencia comunicativa oral. Entre ellas destacaban la escasa fluidez al expresarse, la inseguridad al hablar frente al grupo, la organización limitada de ideas, la poca profundidad en sus opiniones, el uso repetitivo del vocabulario y la dificultad para justificar puntos de vista de manera clara. De igual forma, se observó que varios estudiantes evitaban sostener contacto visual, utilizaban tonos de voz bajos o monótonos y presentaban nerviosismo en situaciones de exposición pública. Estas evidencias permitieron reconocer que la problemática se centraba en la calidad de la expresión oral y en la necesidad de fortalecer habilidades discursivas más complejas.

Frente a este panorama, se estableció como propósito central diseñar e implementar estrategias didácticas orientadas al fortalecimiento integral de la oralidad, entendida como la habilidad para comunicar ideas con claridad, coherencia, seguridad, intención comunicativa y sentido crítico. La intención

pedagógica también contempló generar espacios de diálogo donde los estudiantes pudieran sentirse escuchados, valorados y capaces de participar sin temor al error. De esta manera, el aula se concibió como un espacio formativo donde la palabra adquiere valor como medio para aprender, convivir y construir conocimiento colectivo.

A partir de esta intención, se desarrolló la fase de planificación, la cual implicó organizar una propuesta de intervención coherente con las necesidades detectadas. Se diseñó una secuencia didáctica progresiva integrada por cinco actividades: lluvia de ideas, relatos orales, exposiciones, entrevistas y debate. La lógica de esta secuencia respondió al principio de gradualidad, iniciando con ejercicios de participación espontánea y avanzando hacia prácticas comunicativas que exigían mayor preparación, autonomía, organización discursiva y argumentación. Asimismo, la propuesta se apoyó en referentes socioculturales del aprendizaje, particularmente en la idea de que los estudiantes desarrollan habilidades superiores mediante la interacción con otros, el acompañamiento docente y la participación en actividades significativas.

Cada actividad fue planeada con propósitos específicos. La lluvia de ideas buscó recuperar conocimientos previos y propiciar un ambiente inicial de confianza para hablar. Los relatos orales se orientaron a fortalecer la narración, la creatividad y la expresión espontánea. Las exposiciones pretendieron desarrollar habilidades para investigar, organizar información y comunicarla frente a un público. Las entrevistas favorecieron la escucha activa, la formulación de preguntas y la interacción con miembros de la comunidad. Finalmente, el debate se diseñó para impulsar la argumentación oral, el pensamiento crítico y el respeto hacia posturas diversas. De igual forma, durante la planificación se contempló el uso de instrumentos de evaluación como listas de cotejo y rúbricas, los cuales permitieran valorar procesos y no solo resultados finales.

La fase de acción correspondió a la puesta en marcha de la propuesta dentro del aula. Durante la primera actividad, la lluvia de ideas (Anexo 2), se observó que

varios alumnos mostraban dudas iniciales para participar, especialmente cuando no contaban con conocimientos claros sobre el tema. Ante ello, fue necesario intervenir mediante preguntas detonadoras y ejemplos cercanos. Conforme avanzó la dinámica, la participación aumentó y se generó una construcción colectiva de ideas. Esta experiencia permitió reconocer que, cuando el estudiante percibe un ambiente de confianza, se atreve con mayor facilidad a expresarse oralmente.

En la actividad de relatos orales (Anexo 3), los alumnos mostraron entusiasmo al compartir experiencias personales y crear narraciones propias. El hecho de partir de vivencias cercanas favoreció que hablaran con mayor naturalidad y seguridad. Sin embargo, también se identificó que algunos estudiantes requerían apoyo para organizar secuencias narrativas o para ampliar detalles dentro de sus relatos. En este momento, el acompañamiento docente resultó fundamental mediante preguntas guía, retroalimentación inmediata y sugerencias que ayudaran a enriquecer sus producciones orales. La experiencia evidenció que la oralidad mejora cuando el estudiante tiene algo significativo que contar.

Posteriormente, en las exposiciones orales, los alumnos asumieron un papel más activo y visible frente al grupo. Tuvieron que investigar información, seleccionar datos relevantes, elaborar materiales de apoyo y explicar contenidos ante sus compañeros. Esta actividad permitió observar avances importantes en la seguridad al hablar, especialmente en estudiantes que inicialmente participaban poco. No obstante, también surgieron retos relacionados con el nerviosismo, la lectura excesiva de carteles, la escasa modulación de voz y la participación desigual dentro de algunos equipos. Estas situaciones exigieron intervenciones inmediatas para reorganizar tareas, promover la colaboración equitativa y recordar criterios básicos de exposición oral.

En la fase de entrevistas, los estudiantes trasladaron sus aprendizajes fuera del aula al interactuar con personas de su comunidad. Esta actividad tuvo un valor significativo, ya que permitió comprender que la expresión oral forma parte del espacio escolar y de la vida cotidiana. Los alumnos elaboraron preguntas, grabaron

entrevistas y recuperaron testimonios valiosos. Durante este proceso desarrollaron escucha activa, adaptación de preguntas según las respuestas obtenidas y mayor espontaneidad comunicativa. Además, el uso de herramientas tecnológicas incrementó su motivación y sentido de responsabilidad.

Finalmente, el debate representó la actividad de mayor complejidad comunicativa. En él, los alumnos debían investigar, construir argumentos, escuchar posturas contrarias, responder contraargumentos y defender ideas con respeto. Se observaron intervenciones sólidas en algunos estudiantes, quienes lograron expresar opiniones fundamentadas y sostenerlas frente al grupo. Sin embargo, también se presentaron dificultades derivadas de la asignación directa de posturas, ya que algunos alumnos no se sentían identificados con la posición que debían defender. Esto repercutió en la intensidad de su participación y en la autenticidad de sus argumentos.

De manera paralela a la acción, se desarrolló la fase de observación, entendida como el seguimiento sistemático de lo que ocurría en cada sesión. Esta observación se centró en analizar actitudes, niveles de participación, formas de interacción y dificultades comunicativas. Gracias a ello, fue posible advertir que la participación aumentaba cuando las actividades se vinculaban con experiencias personales o con dinámicas colaborativas. También se identificó que algunos alumnos con potencial comunicativo permanecían en silencio por temor a equivocarse o por inseguridad frente a sus compañeros.

La observación permitió detectar que el acompañamiento cercano del docente influía directamente en el desempeño oral del grupo. Cuando los estudiantes recibían preguntas orientadoras, ejemplos claros o retroalimentación inmediata, mostraban mayor confianza y mejores producciones orales. Asimismo, se evidenció que los recursos visuales y audiovisuales facilitaban la organización del discurso.

Posteriormente, se llevó a cabo la fase de evaluación, entendida desde un enfoque formativo. A través de listas de cotejo, rúbricas, observación directa y

revisión de productos, se valoraron aspectos como claridad al expresarse, coherencia de ideas, volumen de voz, uso de vocabulario pertinente, interacción con el público y capacidad argumentativa. Los resultados mostraron avances progresivos en los estudiantes, particularmente en la disposición para hablar frente al grupo y en la organización básica de sus ideas. Aquellos alumnos que inicialmente evitaban participar comenzaron a hacerlo en actividades posteriores con mayor naturalidad.

No obstante, la evaluación también evidenció áreas de oportunidad persistentes. Algunos estudiantes continuaban dependiendo excesivamente de notas escritas al exponer, otros repetían palabras constantemente y varios presentaban dificultades para profundizar en sus opiniones durante el debate. De igual manera, se observó que la participación equitativa dentro de equipos requería estrategias más claras de corresponsabilidad. Estos hallazgos fueron esenciales, ya que permitieron comprender que evaluar significa obtener información valiosa para rediseñar la enseñanza.

La fase de reflexión constituyó uno de los momentos más significativos de la espiral autorreflexiva, pues permitió reinterpretar críticamente lo vivido durante la intervención. A partir del análisis de cada sesión, se reconoció que las actividades centradas en la experiencia del estudiante, en el diálogo y en situaciones reales de comunicación generaron mayores niveles de implicación. También se comprendió que la motivación y la participación aumentan cuando el alumnado percibe sentido en lo que realiza y cuando tiene oportunidad de tomar decisiones dentro de la actividad.

Asimismo, la reflexión permitió identificar aspectos a mejorar en mi práctica docente. Se reconoció la necesidad de ofrecer consignas más claras, diversificar apoyos didácticos desde el inicio, prever estrategias para incluir a estudiantes más reservados y generar mecanismos más efectivos de participación equitativa en equipos. En el caso del debate, quedó como aprendizaje que resulta más pertinente permitir que los estudiantes elijan o negocien la postura que defenderán, ya que ello

fortalece el compromiso y la autenticidad argumentativa. De igual forma, se comprendió que la enseñanza de la oralidad requiere constancia, seguimiento y múltiples oportunidades de práctica. Es necesario incorporar de manera sistemática espacios donde hablar, escuchar, argumentar y dialogar formen parte cotidiana del aprendizaje. Esta comprensión transformó mi visión docente, al reconocer la oralidad como eje transversal del desarrollo académico y social de los estudiantes.

En consecuencia, la espiral autorreflexiva permitió constatar que la práctica docente mejora cuando se analiza críticamente y cuando cada experiencia se convierte en punto de partida para nuevas decisiones pedagógicas. Cada actividad implementada favoreció el desarrollo comunicativo del alumnado, pero también fortaleció mis capacidades profesionales para diagnosticar necesidades, planificar intervenciones pertinentes, acompañar procesos de aprendizaje, evaluar con sentido formativo y reconstruir estrategias desde la reflexión. El proceso vivido evidenció que enseñar implica aprender continuamente de la propia práctica. La espiral autorreflexiva consolida una postura profesional basada en la observación crítica, la toma de decisiones fundamentada y el compromiso permanente con la mejora educativa

2.8 Descripción de las prácticas de interacción en el aula (acciones, estrategias e instrumentos) y 2.9 Utiliza referentes teóricos y metodológicos para explicar situaciones relacionadas con el aprendizaje

Antes de la implementación del plan de acción, se aplicó un instrumento de indagación (Anexo 1) que permitió diagnosticar el nivel de desarrollo de la expresión oral de los estudiantes y reconocer sus principales fortalezas y áreas de oportunidad. A partir de los resultados obtenidos, se diseñaron y desarrollaron diversas prácticas de interacción en el aula orientadas a favorecer dicha competencia, mediante actividades que promovieron la participación activa, el diálogo, la escucha y el trabajo colaborativo. Estas prácticas se implementaron considerando las características específicas del grupo, con la finalidad de responder de manera pertinente a sus necesidades identificadas previamente.

Desde el enfoque de las estrategias didácticas, David Ausubel, a través de la Teoría del Aprendizaje Significativo, señala que el aprendizaje ocurre cuando la nueva información se relaciona de manera clara y significativa con los conocimientos previos del estudiante (Ausubel, 1968). En este sentido, el plan de acción partió de las experiencias y saberes previos de los alumnos para construir progresivamente nuevos aprendizajes relacionados con la expresión oral. Asimismo, Jerome Bruner, desde la Teoría del Aprendizaje por Descubrimiento, plantea que los estudiantes aprenden mejor cuando participan activamente en la construcción del conocimiento mediante el diálogo, la exploración y la reflexión (Bruner, 1961). Esto sustentó el diseño de actividades dinámicas y participativas donde el lenguaje oral tuvo un papel central.

En relación con la expresión oral, el plan de acción se fundamentó principalmente en el enfoque sociocultural de Lev Vygotsky, quien sostiene que el lenguaje se desarrolla a través de la interacción social y la mediación pedagógica (Vygotsky, 1978). Desde esta perspectiva, las actividades fueron organizadas de manera gradual, transitando de situaciones guiadas hacia desempeños más autónomos. Del mismo modo, Dell Hymes señala que la competencia comunicativa implica no sólo hablar correctamente, sino utilizar el lenguaje de manera adecuada

según el contexto social y cultural (Hymes, 1972). Este planteamiento dio sustento a las actividades donde los estudiantes debían adecuar su discurso a diferentes situaciones comunicativas.

Asimismo, Sandra J. Savignon enfatiza que el aprendizaje de la lengua debe centrarse en el uso real del lenguaje para interactuar y negociar significados (Savignon, 1997). Este aporte fundamentó la incorporación de actividades auténticas como entrevistas, exposiciones y debates. De igual manera, Michael Canale y Merrill Swain sostienen que la competencia comunicativa integra dimensiones gramaticales, sociolingüísticas y estratégicas (Canale & Swain, 1980), lo cual justificó el diseño de actividades donde los estudiantes no sólo debían expresarse correctamente, sino interactuar, argumentar y responder en contextos reales.

La fase de interacción social guiada, también conocida como aprendizaje o participación guiada, es un proceso educativo fundamentado en la teoría sociocultural de Lev Vygotsky. En esta etapa, un individuo con mayor experiencia, como el docente orienta a otro con menor dominio para realizar una tarea, permitiéndole alcanzar niveles de desarrollo cognitivo que no lograría de manera autónoma.

En este sentido, en un primer momento se aplicó la fase de interacción social guiada como primera actividad. El día se llevó a cabo la actividad de lluvia de ideas, centrada en el tema de los mitos y las leyendas (Anexo 2). A través de esta dinámica, los estudiantes participaron de manera libre proponiendo ideas, conceptos y ejemplos relacionados con el tema. Esta actividad permitió recuperar los conocimientos previos del alumnado, lo cual se relaciona con lo planteado por David Ausubel, quien señala la importancia de partir de los saberes previos para favorecer aprendizajes significativos. Asimismo, la actividad favoreció la participación oral espontánea y el intercambio de ideas, en concordancia con Jerome Bruner, quien destaca el valor del diálogo y la participación activa en la construcción del aprendizaje.

Además, se promovió la escucha activa y la interacción social, aspectos fundamentales en la teoría de Lev Vygotsky, ya que los alumnos debían prestar atención a las ideas de sus compañeros para complementar o relacionar sus aportaciones. También se relaciona con Mikhail Bakhtin, quien plantea que el lenguaje es esencialmente social y se construye mediante el diálogo y la interacción con otros discursos (Bakhtin, 1982).

Para la evaluación de esta actividad se utilizó una lista de cotejo de participación (Anexo 2.1), la cual permitió registrar aspectos como la intervención de los estudiantes, la pertinencia de sus aportaciones y su disposición para participar. Este instrumento se fundamenta en los planteamientos de Benjamin Bloom, quien propone evaluar distintos niveles de aprendizaje y habilidades cognitivas (Bloom, 1956).

La segunda fase corresponde al andamiaje docente, estrategia pedagógica sustentada en la teoría sociocultural de Lev Vygotsky, en la cual el docente brinda apoyo temporal y estructurado para que el estudiante avance progresivamente hacia la autonomía.

En esta fase se implementó la actividad de relatos orales (Anexo 3), la cual retomó las ideas construidas en la lluvia de ideas. Los estudiantes produjeron y compartieron relatos orales (Anexo 3.1), organizando sus ideas y fortaleciendo la coherencia y claridad del discurso. Esta actividad se relaciona con Sandra J. Savignon, quien destaca la importancia de desarrollar la fluidez mediante actividades comunicativas auténticas. Asimismo, el acompañamiento docente durante la organización de ideas y la estructura narrativa refleja el proceso de andamiaje planteado por Lev Vygotsky.

Para evaluar esta actividad se utilizó una rúbrica de oralidad (Anexo 3.2), mediante la cual se valoraron aspectos como la coherencia, la fluidez y el vocabulario. Este instrumento se sustentó en la taxonomía de Benjamin Bloom, ya que permitió valorar habilidades cognitivas y comunicativas de diferentes niveles.

Asimismo, retomó la propuesta de Grant Wiggins, al emplear criterios claros y orientados a la mejora progresiva de la expresión oral.

En la tercera fase, correspondiente a la actividad compartida, Lev Vygotsky plantea que el aprendizaje se construye primero a nivel social antes de ser interiorizado individualmente. Bajo este enfoque se desarrolló la actividad de exposición (Anexo 4), donde los estudiantes investigaron un experimento y organizaron información para presentarla frente al grupo.

La actividad favoreció la expresión oral en un contexto formal, permitiendo desarrollar habilidades relacionadas con la organización del discurso, la claridad y el uso de apoyos visuales. Esto se relaciona con la propuesta de Dell Hymes y de Michael Canale y Merrill Swain, quienes destacan la importancia de utilizar el lenguaje de manera adecuada y efectiva en contextos reales.

Asimismo, el trabajo colaborativo desarrollado durante la investigación y exposición se relaciona con Paulo Freire, quien concibe el aula como un espacio de diálogo, participación y construcción colectiva del conocimiento (Freire, 1970).

Para la evaluación de esta actividad se empleó una lista de cotejo (Anexo 4.2), la cual permitió valorar aspectos observables como claridad, postura, contacto visual y coherencia. Este instrumento se fundamentó nuevamente en las propuestas de Benjamin Bloom y Grant Wiggins, ya que facilitó una evaluación objetiva, formativa y centrada en el desempeño oral.

La cuarta fase corresponde a la internalización, la cual, desde la perspectiva sociocultural de Lev Vygotsky, representa el momento en que los aprendizajes contruidos socialmente se convierten en conocimientos propios del individuo.

En esta fase se desarrolló la actividad de entrevistas (Anexo 5), realizadas en formato de video. Los estudiantes diseñaron un guion de entrevista y posteriormente entrevistaron a personas de su entorno sobre experiencias paranormales. Esta actividad permitió fortalecer habilidades como formular

preguntas, escuchar activamente y mantener una interacción fluida, aspectos relacionados con la competencia comunicativa planteada por Dell Hymes y Sandra J. Savignon.

Asimismo, la interacción auténtica con otras personas fuera del aula responde a la idea de que el lenguaje se desarrolla en contextos sociales reales, tal como lo plantea Lev Vygotsky. Del mismo modo, el diálogo presente en la entrevista se relaciona con la perspectiva de Paulo Freire, quien considera la comunicación como una herramienta para construir conocimiento de manera colectiva.

Para evaluar esta actividad se utilizó una rúbrica (Anexo 5.2), la cual permitió valorar la claridad de las preguntas, la coherencia y la fluidez comunicativa. Este instrumento retomó los principios de evaluación formativa propuestos por Grant Wiggins y los niveles de desempeño planteados por Benjamin Bloom.

La quinta fase corresponde a la autonomía, entendida por Lev Vygotsky como el resultado de un proceso gradual donde el estudiante logra actuar de manera independiente después de haber internalizado conocimientos construidos socialmente.

Bajo este enfoque se llevó a cabo la actividad de debate (Anexo 6), centrada en el tema del aborto. Los estudiantes investigaron previamente y defendieron una postura a favor o en contra. Esta actividad favoreció el pensamiento crítico, la argumentación y la capacidad de contraargumentar, elementos que se relacionan con la propuesta dialógica de Mikhail Bakhtin, quien sostiene que el conocimiento se construye mediante el intercambio de voces y posturas.

Asimismo, el debate se relaciona con la pedagogía crítica de Paulo Freire, ya que permitió a los estudiantes reflexionar, cuestionar y expresar opiniones fundamentadas sobre una problemática social. Del mismo modo, la actividad retomó los planteamientos de Dell Hymes y Michael Canale y Merrill Swain, debido a que los estudiantes debieron adecuar su discurso, utilizar estrategias comunicativas y sostener interacciones complejas.

Para la evaluación del debate se utilizó una rúbrica (Anexo 6.2), la cual permitió valorar la claridad de los argumentos, la coherencia discursiva, la capacidad de contraargumentar y la participación activa. Este instrumento se fundamentó en la taxonomía de Benjamin Bloom, al evaluar habilidades cognitivas superiores como analizar, argumentar y evaluar. Asimismo, retomó la perspectiva de Grant Wiggins, al considerar la evaluación como un proceso orientado a mejorar el desempeño comunicativo mediante criterios claros y retroalimentación formativa.

En conjunto, el plan de acción permitió evidenciar que la expresión oral puede fortalecerse mediante actividades graduales, colaborativas y contextualizadas, sustentadas en enfoques socioculturales y comunicativos. Las estrategias implementadas favorecieron el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes, permitiéndoles avanzar desde la participación guiada hacia desempeños más autónomos, críticos y reflexivos.

2.10. Implementación del plan de acción

2.10.1 Lluvia de ideas

Número de actividad: 1

Fase: interacción social guiada

Fecha: 24 de febrero 2026

Actividad: lluvia de ideas

Propósito: Que los alumnos generen diversas ideas mediante a participación activa para proponer temas.

La actividad respondió al propósito de que los estudiantes generaran diversas ideas mediante su participación oral para proponer temas relacionados con la literatura tradicional y contemporánea. La concebí como un punto de partida dentro de la secuencia didáctica, ya que me permitiría recuperar los conocimientos previos del grupo y, al mismo tiempo, establecer una base para el desarrollo de las siguientes actividades. Esta decisión fue congruente con el enfoque comunicativo y sociocultural del lenguaje, pues buscaba promover la oralidad como medio para construir significados de manera colectiva.

Esta decisión también se sustenta en la teoría sociocultural de Lev Vygotsky, quien plantea que el aprendizaje se construye mediante la interacción social y la mediación de otros sujetos con mayor experiencia. Desde esta perspectiva, la actividad de lluvia de ideas (Anexo 2) permitió generar un espacio de interacción social guiada, en el que la docente, a través de preguntas, ejemplos y orientaciones, favoreció que los estudiantes recuperaran y reorganizaran sus conocimientos previos sobre la literatura tradicional y contemporánea. Asimismo, el intercambio de ideas entre compañeros contribuyó a que los alumnos ampliaran sus referentes y participaran en la construcción colectiva del conocimiento.

Durante la sesión, inicié con la pregunta detonadora: *¿qué se te viene a la mente cuando escuchas literatura tradicional y literatura contemporánea?* Mi

intención era movilizar los saberes previos de los estudiantes y generar un espacio de participación abierta. Conforme los alumnos comenzaron a intervenir, fui registrando sus respuestas en el pizarrón. Entre las ideas que surgieron destacaron palabras como novelas, cuentos, leyendas y mitos. Sin embargo, noté que, en un primer momento, la participación fue limitada. Algunos alumnos dudaban en intervenir, mostraban inseguridad o simplemente permanecían en silencio, lo que me hizo evidente que no todos contaban con referentes claros sobre el tema.

Al analizar con mayor profundidad lo ocurrido durante la sesión, considero que la participación limitada observada al inicio responde a una combinación de factores relacionados con los conocimientos previos del grupo, la dinámica de participación y la manera en que se planteó la actividad. Aunque el grupo de tercer grado grupo B se caracteriza por ser trabajador y participativo, en este caso la respuesta inicial no reflejó esas características, lo que permitió identificar condiciones específicas que influyeron en el desarrollo de la actividad.

En relación con los conocimientos previos, es importante señalar que los estudiantes ya habían abordado el tema de la literatura tradicional y contemporánea en grados anteriores. Sin embargo, a pesar de este antecedente, sus intervenciones iniciales evidenciaron que dichos conocimientos no se encontraban completamente disponibles en ese momento. Esto puede explicarse a partir del tiempo transcurrido desde su estudio, ya que al tratarse de contenidos revisados en primero y segundo grado, es posible que la información no estuviera lo suficientemente consolidada en la memoria de los alumnos. Esta situación pone en evidencia que el aprendizaje requiere procesos constantes de recuperación y resignificación, ya que el hecho de haber visto un tema previamente no garantiza su dominio ni su uso inmediato en contextos de participación oral.

Por otra parte, la participación inicial limitada también puede entenderse a partir de la dinámica grupal. Aunque el grupo suele ser participativo, al inicio de la actividad fueron pocos los alumnos que se animaron a intervenir, lo cual sugiere que la participación tiende a concentrarse en ciertos estudiantes mientras otros

adoptan un rol más pasivo en los primeros momentos de la clase. Esta situación refleja que la participación no siempre surge de manera espontánea, sino que requiere condiciones específicas que la favorezcan, como la claridad en las consignas, la activación de conocimientos previos y la generación de confianza dentro del aula.

Asimismo, considero que la forma en que se planteó la pregunta detonadora influyó en la respuesta del grupo. Al tratarse de una pregunta abierta y general, algunos estudiantes pudieron haber tenido dificultades para identificar con precisión qué tipo de respuesta se esperaba, lo que generó dudas o inseguridad al momento de participar. Esta situación evidencia la necesidad de acompañar las actividades iniciales con apoyos que orienten el pensamiento de los alumnos, especialmente cuando se busca recuperar conocimientos que no han sido trabajados recientemente.

Un elemento clave que permitió modificar esta dinámica fue la implementación de preguntas guía y ejemplos durante la actividad. A partir de estas intervenciones, se observó un cambio progresivo en la participación del grupo, ya que un mayor número de estudiantes comenzó a involucrarse y a aportar ideas. Esto sugiere que los alumnos requerían un proceso de activación más estructurado que les permitiera recuperar la información previamente aprendida y vincularla con la actividad planteada. En este sentido, las preguntas orientadoras funcionaron como un andamiaje que facilitó la construcción de respuestas.

Lo anterior puede relacionarse con los planteamientos de Jerome Bruner, quien, desde la teoría del aprendizaje por descubrimiento, sostiene que los estudiantes aprenden mejor cuando participan activamente en la construcción del conocimiento mediante el diálogo, la exploración y la reflexión. En este caso, las preguntas orientadoras y los ejemplos concretos funcionaron como apoyos que permitieron a los alumnos descubrir relaciones entre los personajes mencionados y los distintos tipos de textos literarios, favoreciendo así la recuperación y reorganización de sus conocimientos previos a través de la oralidad.

A partir de lo ocurrido durante la sesión, considero que fue necesario confrontar mi práctica docente desde una perspectiva crítica, reconociendo las decisiones que tomé en el momento y los efectos que estas tuvieron en el desarrollo de la actividad. En un inicio, planteé la pregunta detonadora *¿qué se te viene a la mente cuando escuchas literatura tradicional y literatura contemporánea?*, esperando que los estudiantes pudieran recuperar sus conocimientos previos y expresar diversas ideas. Sin embargo, las primeras respuestas se limitaron a expresiones generales como *“son textos”*, lo cual evidenció que, aunque existía un reconocimiento básico del tema, no lograban profundizar ni precisar sus ideas.

Ante esta situación, decidí profundizar mediante una segunda pregunta: *¿qué tipo de textos?*, con la intención de orientar sus respuestas. A pesar de ello, se generó un silencio en el grupo, lo que me permitió darme cuenta de que los estudiantes no lograban avanzar en la construcción de sus ideas de manera autónoma. Este momento resultó clave para confrontar mi intervención, ya que evidenció que la estrategia inicial no estaba siendo suficiente para movilizar el conocimiento del grupo, lo que me llevó a replantear mi forma de mediación en ese instante.

A partir de esta reflexión en la acción, opté por incorporar ejemplos concretos que funcionaran como referentes más cercanos para los estudiantes. Mencioné personajes como la Llorona, Zeus, Afrodita y Juan del Jarro, y les pregunté en qué tipo de textos aparecían. Esta intervención generó una reacción inmediata en el grupo, ya que los alumnos comenzaron a responder, identificando que estos personajes pertenecían a leyendas y mitos. En ese momento, se hizo evidente que los estudiantes sí contaban con conocimientos previos, pero requerían de estímulos más específicos para poder recuperarlos y expresarlos.

Conforme avanzaba la actividad, continué proporcionando pistas mediante otros ejemplos, como personajes de cuentos y novelas más cercanos a su contexto, tales como Caperucita Roja, Edward Cullen y Katniss. Estas referencias permitieron que los estudiantes establecieran nuevas relaciones y ampliaran sus respuestas,

logrando mencionar distintos tipos de textos y participar de manera más activa. Este proceso me permitió observar cómo, a través de una mediación más intencionada, los alumnos fueron reconstruyendo sus conocimientos.

Esta experiencia me llevó a cuestionar la idea de que una pregunta abierta es suficiente para detonar la participación, incluso en un grupo que generalmente se muestra dispuesto a trabajar. La práctica evidenció que la recuperación de conocimientos previos requiere de estrategias más estructuradas, especialmente cuando los contenidos han sido abordados en ciclos anteriores y no se encuentran presentes de manera inmediata en la memoria de los estudiantes. Asimismo, comprendí que el uso de ejemplos concretos y contextualizados puede marcar una diferencia significativa en la forma en que los alumnos comprenden y abordan una actividad.

También fue posible reconocer que mi intervención como docente tuvo un papel determinante en la transformación de la dinámica del grupo. El hecho de ajustar la estrategia en el momento permitió que los estudiantes pasaran de respuestas generales y limitadas a aportaciones más específicas y variadas. Esta situación reafirma la importancia de la mediación pedagógica y de la toma de decisiones durante la práctica, entendiendo que la enseñanza implica un proceso constante de observación, análisis y ajuste.

Por otra parte, esta confrontación me permitió identificar que la participación de los estudiantes está estrechamente relacionada con la seguridad que sienten al momento de intervenir. Una vez que contaron con ejemplos y pistas más claras, los alumnos mostraron mayor confianza, lo que se reflejó en una participación más amplia y diversa. Este cambio evidenció que el problema no estaba en la falta de disposición del grupo, sino en la necesidad de contar con apoyos que facilitaran la organización de sus ideas. En este sentido, esta interpretación se sustenta en los planteamientos de Raúl Rojas Soriano en *El arte de hablar y escribir*, quien señala que la inseguridad puede inhibir la participación de las personas y que el contexto educativo influye en el desarrollo de la expresión oral (Rojas Soriano, 2011). Desde

esta perspectiva, la participación no depende únicamente de la disposición del estudiante, sino también de las condiciones pedagógicas que le permiten estructurar su pensamiento y expresarlo con mayor seguridad.

A partir del análisis y la confrontación de mi práctica durante esta sesión, considero necesario replantear el diseño y la implementación de futuras actividades de inicio, con el propósito de favorecer una participación más constante, segura y significativa desde los primeros momentos de la clase. La experiencia me permitió reconocer que, aunque la lluvia de ideas es una estrategia pertinente para recuperar conocimientos previos, su efectividad depende en gran medida del tipo de mediación docente y de los apoyos que se integren desde el inicio.

En futuras intervenciones, propondría incorporar ejemplos concretos desde el planteamiento inicial de la actividad, con la intención de facilitar la comprensión del tema y activar de manera más inmediata los conocimientos previos de los estudiantes. En lugar de iniciar únicamente con una pregunta abierta, consideraría acompañarla con referentes cercanos al contexto del alumnado, tales como personajes conocidos de cuentos, películas o textos populares, lo que permitiría generar asociaciones más rápidas y seguras. Esta modificación responde a la necesidad de ofrecer un punto de partida más claro, que oriente el pensamiento de los estudiantes y reduzca la incertidumbre al momento de participar.

Asimismo, considero pertinente diversificar los recursos didácticos utilizados durante la actividad. La incorporación de imágenes, fragmentos breves de textos o incluso tarjetas con nombres de personajes podría enriquecer la dinámica de la lluvia de ideas y favorecer la participación de un mayor número de alumnos. Estos recursos permitirían que los estudiantes establezcan relaciones visuales y conceptuales, facilitando la recuperación de información y promoviendo intervenciones más elaboradas. Además, el uso de materiales variados contribuiría a atender distintos estilos de aprendizaje dentro del grupo.

Otra mejora importante consiste en estructurar la actividad en momentos más

definidos que guíen progresivamente la participación. En un primer momento, se podría trabajar de manera individual o en parejas para que los estudiantes piensen y compartan ideas en un espacio más reducido, lo que favorecería la confianza y la organización de sus respuestas. Posteriormente, se podría llevar a cabo la socialización, donde los alumnos compartan sus aportaciones con el grupo. Esta secuencia permitiría que más estudiantes participen, evitando que la dinámica se concentre en un número reducido de intervenciones.

De igual manera, considero fundamental fortalecer el uso de preguntas guía como estrategia permanente dentro de la práctica docente. La experiencia evidenció que este tipo de preguntas facilita la construcción de respuestas y orienta el pensamiento de los estudiantes, por lo que su incorporación desde el inicio de la actividad puede favorecer una participación más fluida. Estas preguntas deben estar diseñadas de manera progresiva, partiendo de aspectos más concretos hacia niveles de mayor complejidad, lo que permitirá acompañar el proceso de aprendizaje de manera más efectiva.

También resulta necesario continuar promoviendo un ambiente de confianza en el aula, donde los estudiantes se sientan seguros para expresar sus ideas sin temor a equivocarse. Para ello, es importante validar sus respuestas, reconocer sus aportaciones y fomentar el respeto entre compañeros. La participación observada después de la implementación de ejemplos y pistas evidenció que, cuando los alumnos se sienten seguros, su disposición para intervenir aumenta de manera significativa.

Por otra parte, considero importante dar seguimiento a este tipo de actividades a lo largo de la secuencia didáctica, con el fin de consolidar la recuperación de conocimientos y fortalecer la expresión oral de los estudiantes. La lluvia de ideas puede retomarse en distintos momentos, incorporando nuevas variantes que permitan profundizar en los contenidos y promover una participación cada vez más autónoma. Este seguimiento contribuirá a que los estudiantes recuerden la información y logren utilizarla de manera más consciente y

estructurada.

En términos generales, la actividad cumplió con el propósito planteado, ya que los alumnos lograron generar diversas ideas y construir una lluvia de ideas a partir de sus aportaciones. Más allá de los resultados obtenidos, la experiencia permitió consolidar un espacio de interacción y construcción colectiva del conocimiento, en el que los estudiantes comenzaron a recuperar, reorganizar y expresar sus ideas en torno al tema abordado, fortaleciendo su participación y su desarrollo comunicativo.

La experiencia desarrollada durante la implementación de la actividad permitió generar una transformación significativa en mi práctica profesional, principalmente en la manera de comprender la participación de los estudiantes dentro del proceso de aprendizaje. A partir de lo ocurrido en la sesión, reconocí que la participación oral no surge únicamente de manera espontánea, sino que depende de las condiciones pedagógicas que se construyan dentro del aula. Esto me llevó a replantear la idea de que una pregunta abierta no siempre es suficiente para recuperar conocimientos previos, comprendiendo la necesidad de integrar apoyos más claros, como ejemplos concretos, preguntas guía y referentes cercanos al contexto del alumnado.

Asimismo, la experiencia fortaleció mi capacidad de reflexión durante la práctica, ya que fue necesario analizar lo que estaba ocurriendo en el momento y ajustar la estrategia para favorecer la participación del grupo. La incorporación de ejemplos y pistas permitió que los estudiantes recuperaran sus conocimientos y participaran con mayor seguridad, evidenciando la importancia del acompañamiento docente dentro del aprendizaje. En este sentido, como plantea Lev Vygotsky, los estudiantes logran avanzar en la construcción del conocimiento mediante la interacción social guiada y el apoyo de otros.

2.10.2 Relatos orales

Número de actividad: 2

Fase: andamiaje docente

Fecha: 24 de febrero de 2026

Actividad: relatos orales

Propósito: Que los alumnos produzcan y compartan relatos orales a partir de experiencias personales, mediante la narración y la escucha activa, para fortalecer su expresión oral y su creatividad.

Desde el enfoque de la Nueva Escuela Mexicana, el lenguaje se concibe como una herramienta fundamental para que las y los estudiantes expresen ideas, emociones, experiencias y formas de comprender su realidad mediante prácticas orales y escritas contextualizadas. En este sentido, las actividades relacionadas con la producción y socialización de relatos favorecen la participación activa del alumnado, así como el desarrollo de habilidades comunicativas a partir de experiencias significativas y cercanas a su contexto. Bajo esta perspectiva, la presente actividad buscó generar un espacio en el que los estudiantes pudieran construir y compartir narraciones propias, fortaleciendo tanto su creatividad como su expresión oral y escrita.

La actividad respondió al propósito de que los estudiantes produjeran y compartieran relatos orales a partir de experiencias personales, mediante la narración y la escucha activa. Esta sesión se integró de manera coherente dentro de la secuencia didáctica, ya que permitió dar continuidad al trabajo previo, transitando de la recuperación de conocimientos hacia la producción de textos orales propios (Anexo 3). A través de esta actividad, los alumnos tuvieron la oportunidad de poner en práctica sus saberes en un contexto significativo, vinculado con sus vivencias.

Asimismo, esta actividad se relacionó con la segunda fase de la oralidad: el andamiaje docente, estrategia pedagógica sustentada en la teoría sociocultural de

Lev Vygotsky, la cual plantea que el docente brinda apoyos temporales, estructurados e intencionados para que el estudiante construya su conocimiento, avance dentro de su zona de desarrollo próximo y logre progresivamente mayor autonomía en tareas complejas. En este sentido, el acompañamiento realizado durante la elaboración de los relatos permitió orientar a los alumnos mediante preguntas, ejemplos y retroalimentación constante para favorecer la organización y desarrollo de sus ideas.

Los estudiantes comenzaron a trabajar en los borradores de sus relatos, los cuales formarían parte de su libro artesanal. Este proceso permitió observar cómo movilizaban sus conocimientos y experiencias para construir narraciones propias. A lo largo de la actividad, identifiqué un ambiente de entusiasmo y participación, ya que los alumnos se involucraron activamente en la elaboración de sus historias, mostrando interés por expresar sus ideas y compartirlas con sus compañeros. Durante este proceso, acompañé a los estudiantes mediante la observación constante y la retroalimentación individual, orientándolos en aspectos como la claridad de las ideas, la coherencia y la estructura de sus relatos.

Desde mi experiencia en el aula, puedo describir esta sesión como un momento de mayor involucramiento por parte de los estudiantes en comparación con la sesión anterior. La mayoría del grupo se mostró participativo durante la elaboración de sus relatos, trabajando de manera constante en sus borradores y compartiendo ideas con sus compañeros. Observé que los alumnos recurrían a sus experiencias personales para construir sus narraciones, lo que permitió que la actividad adquiriera un sentido significativo para ellos.

Durante el desarrollo de la actividad, me mantuve en constante movimiento dentro del aula, observando el trabajo de los estudiantes y brindando apoyo de manera individual como también grupal. Algunos alumnos avanzaban con mayor facilidad, mientras que otros requerían orientación para organizar sus ideas o dar continuidad a sus relatos. A pesar de estas diferencias, el grupo en general mantuvo una disposición favorable hacia la actividad, lo que contribuyó a generar un

ambiente de trabajo colaborativo y respetuoso.

Al analizar con mayor profundidad lo ocurrido durante la sesión, considero que el desarrollo de la actividad se vio favorecido por el tipo de propuesta planteada, la cual permitió a los estudiantes trabajar a partir de sus propias experiencias e intereses. El hecho de construir relatos personales facilitó la generación de ideas, ya que los alumnos contaban con un referente cercano para desarrollar sus narraciones. Esto se reflejó en el nivel de creatividad observado tanto en el contenido de los relatos como en la presentación de los mismos, lo que evidencia que la actividad logró despertar el interés y la implicación del grupo.

Lo anterior puede explicarse a partir de los planteamientos de David Ausubel y la Teoría del Aprendizaje Significativo, la cual señala que el aprendizaje ocurre cuando la nueva información se relaciona de manera clara y significativa con los conocimientos previos del estudiante. Desde esta perspectiva, el hecho de que los alumnos trabajaran a partir de experiencias cercanas y situaciones vinculadas con sus intereses favoreció la construcción de aprendizajes más significativos, ya que pudieron relacionar sus saberes previos con la producción de sus relatos. Asimismo, esta situación evidencia la importancia de organizar las actividades de manera lógica y progresiva para facilitar la comprensión y participación del alumnado.

Un elemento relevante en el desarrollo de la sesión fue que, aunque todos los estudiantes lograron concluir sus relatos (Anexo 3.1), algunos presentaron dificultades al momento de iniciar la escritura. Durante el acompañamiento en el aula, varios alumnos expresaban incertidumbre al decir: *“es que no sé de qué hacerlo, maestra”*. Esta situación permitió identificar que la principal dificultad no se encontraba en la falta de ideas, sino en la organización inicial del pensamiento para comenzar el relato. Ante esto, fue necesario intervenir mediante preguntas orientadoras que permitieran a los estudiantes reconocer sus propias ideas como punto de partida.

En este proceso, el diálogo con los alumnos resultó fundamental. Al

preguntarles “¿de qué quieren que trate su texto?”, los estudiantes respondían con ideas como “de fantasmas”, “yo quiero que trate de una muñeca poseída” o “yo quiero escribir de algo que me pasó”. A partir de estas respuestas, les señalé: “okey, entonces lo que ahorita me dijeron es su idea principal que es de lo que va a tratar su relato, así que podemos empezar organizando sus ideas. Por ejemplo, ¿en dónde quieren que suceda su historia?, ¿quiénes van a ser sus personajes?, ¿sus personajes van a ser ustedes o alguien más?”. Esta orientación permitió que los alumnos reconocieran que ya contaban con un punto de partida claro, lo que facilitó el inicio de la escritura.

Reconozco que este tipo de acompañamiento surgió de manera reactiva durante la sesión y no como parte de una estrategia previamente planificada. Aunque la intervención fue efectiva en el momento, considero que hubiera sido más pertinente anticipar esta dificultad e integrar desde el inicio una fase de activación de ideas que permitiera a todos los estudiantes contar con un punto de partida claro. La necesidad de orientar individualmente a varios alumnos evidencia que el diseño de la actividad requería mayor estructura en sus momentos iniciales.

Como resultado de este acompañamiento, los estudiantes comenzaron a mostrar mayor seguridad en la construcción de sus relatos. Algunos respondían: “ahhh, okey, entonces puedo empezar mencionando el lugar, ¿tipo una familia que se muda a una casa?”, a lo que les indicaba que podían comenzar de esa manera. A partir de este momento, se observó un avance significativo en la actividad, ya que los alumnos lograron iniciar sus textos y dar continuidad a sus ideas. Esta situación evidencia la importancia de la mediación docente en los momentos iniciales del proceso de escritura, ya que una intervención oportuna puede facilitar la organización del pensamiento y favorecer la autonomía de los estudiantes.

A partir de lo ocurrido durante esta sesión, considero que se generó una transformación importante en mi práctica profesional, principalmente en la manera de comprender el acompañamiento docente dentro del proceso de escritura y expresión oral. La experiencia me permitió reconocer que, aunque los estudiantes

cuentan con ideas y experiencias previas, en muchas ocasiones requieren apoyos específicos para organizar su pensamiento y convertir esas ideas en producciones más estructuradas. Esto me llevó a reflexionar sobre la importancia de anticipar posibles dificultades desde la planeación didáctica, incorporando estrategias de activación de ideas, preguntas orientadoras y ejemplos que funcionen como apoyos iniciales para todos los alumnos.

Asimismo, comprendí que la mediación docente consiste en acompañar de manera intencionada el proceso de construcción del aprendizaje para favorecer progresivamente la autonomía de los estudiantes. El acompañamiento individual, la retroalimentación constante y el diálogo durante la actividad permitieron que los alumnos avanzaran con mayor seguridad en la elaboración de sus relatos, lo que también fortaleció mi capacidad de observación y toma de decisiones dentro del aula. Esta experiencia contribuyó a que reconociera la necesidad de diseñar actividades más estructuradas y flexibles al mismo tiempo, capaces de responder a las necesidades reales del grupo y de generar ambientes donde los estudiantes se sientan seguros para expresar sus ideas y desarrollar su creatividad.

Otro aspecto que influyó en el desarrollo de la actividad fue la presentación de un ejemplo de libro artesanal elaborado previamente. Este recurso permitió que los estudiantes tuvieran una referencia sobre el tipo de producto esperado, lo que contribuyó a orientar tanto el contenido como la presentación de sus trabajos. Sin embargo, el ejemplo se mostró de manera general y no se profundizó en su análisis, lo que sugiere que, aunque fue útil como referente inicial, su potencial pudo haberse aprovechado en mayor medida para guiar la estructura de los relatos.

Considero que una exploración más detallada del ejemplo, analizando su estructura, contenido y forma de presentación, habría brindado mayores herramientas a los estudiantes para organizar sus relatos desde el inicio. Esta situación me permite reconocer que los recursos deben trabajarse de manera intencionada para potenciar su impacto en el aprendizaje.

Asimismo, el acompañamiento constante durante la actividad permitió identificar las necesidades específicas de los estudiantes y brindar retroalimentación individual en el momento. Este proceso favoreció la mejora progresiva de los relatos, ya que los alumnos podían ajustar sus ideas conforme avanzaban. La interacción directa entre docente y estudiantes contribuyó a generar un ambiente de confianza, en el que los alumnos se sintieron seguros para expresar sus ideas y desarrollar su creatividad.

2.10.3 Exposiciones

Número de actividad: 3

Fase: actividad compartida

Fecha: 26 de febrero de 2026

Actividad: exposiciones

Propósito: Que los alumnos realicen exposiciones orales, mediante la investigación previa, la organización de la información y el uso de apoyos visuales, para desarrollar habilidades comunicativas, pensamiento crítico y seguridad al expresarse frente a otros, favoreciendo además el aprendizaje colaborativo.

Durante esta sesión se desarrolló la actividad de exposiciones orales con experimentos (Anexo 4), concebida como una estrategia didáctica para fortalecer en los alumnos diversas habilidades comunicativas, cognitivas y sociales. El propósito principal fue que los estudiantes organizaran información, explicaran un tema frente al grupo y utilizaran recursos prácticos para comunicar sus ideas de manera clara, favoreciendo al mismo tiempo la seguridad al hablar en público, el trabajo colaborativo y la comprensión de contenidos científicos.

Asimismo, esta actividad se relaciona con la tercera fase de la oralidad propuesta desde la teoría sociocultural de Lev Vygotsky: la actividad compartida, la cual constituye el núcleo del aprendizaje social al plantear que el desarrollo cognitivo se construye inicialmente mediante la interacción con otros antes de ser interiorizado por el individuo. Desde esta perspectiva, el trabajo colaborativo realizado durante la preparación y exposición de los experimentos permitió que los estudiantes construyeran conocimientos a través del diálogo, la cooperación y el intercambio de ideas. Además, mediante la participación guiada y el acompañamiento docente, los alumnos lograron organizar información, resolver dudas y fortalecer progresivamente sus habilidades comunicativas y cognitivas dentro de un contexto de aprendizaje colectivo.

Desde el inicio de la sesión, cuando se les informó a los alumnos que realizarían exposiciones acompañadas de experimentos, la reacción fue inmediata y positiva. Varios estudiantes expresaron sorpresa y entusiasmo, mencionando frases como “¿en serio?”, acompañadas de gestos de emoción y asombro. Esta respuesta evidenció que se trataba de una propuesta poco común dentro de sus experiencias escolares habituales, por lo que despertó interés desde el primer momento y generó una actitud favorable hacia la actividad.

Posteriormente, los alumnos se organizaron en equipos para preparar sus presentaciones. Cada grupo trabajó con un experimento distinto, por lo que debían investigar cómo se realizaba, qué materiales necesitaban, cuál era el procedimiento y por qué ocurría el fenómeno observado. Además de recuperar información, tuvieron que seleccionar los datos más relevantes y transformarlos en una explicación comprensible para sus compañeros.

Durante el proceso de preparación, los equipos reunieron materiales necesarios para la demostración práctica y organizaron la forma en que presentarían la información. Algunos alumnos se enfocaron en conseguir objetos y sustancias requeridas, mientras otros colaboraron en la elaboración de carteles o en la planeación de la explicación oral. Este momento permitió observar dinámicas de cooperación, distribución de tareas y toma de acuerdos entre compañeros.

En el momento de las exposiciones (Anexo 4.1), todos los equipos participaron y lograron presentar satisfactoriamente su trabajo frente al grupo. Cada equipo explicó paso a paso cómo se realizaba su experimento, mostró los materiales utilizados y llevó a cabo la demostración en vivo. Además, no se limitaron a ejecutar el procedimiento, sino que también intentaron explicar las razones por las cuales ocurría cada reacción o resultado observado, relacionando la práctica con conceptos teóricos.

El grupo mostró interés constante durante las participaciones. Los alumnos permanecieron atentos a las explicaciones de sus compañeros, observando con

curiosidad el desarrollo de cada experimento. La posibilidad de ver en tiempo real los fenómenos presentados convirtió la sesión en una experiencia dinámica e interactiva, favoreciendo la escucha activa y la participación espontánea mediante preguntas, comentarios y reacciones de sorpresa.

Mi papel como docente consistió en coordinar el desarrollo de la actividad, orientar a los equipos en caso de dudas, supervisar el uso adecuado del tiempo y observar el desempeño de los estudiantes durante sus exposiciones. También procuré mantener un ambiente ordenado y respetuoso, promoviendo que todos escucharan las presentaciones y valoraran el esfuerzo de sus compañeros.

A lo largo de la sesión pude identificar el compromiso de los alumnos, ya que realizaron esfuerzos previos para conseguir materiales, preparar sus explicaciones y presentarse frente al grupo. La actividad permitió integrar la expresión oral con experiencias prácticas significativas, generando un espacio donde los estudiantes reprodujeron información, además de que la comunicaron y demostraron activamente ante otros.

La actividad de exposiciones orales con experimentos fue planeada de esta manera porque responde a la necesidad de generar experiencias de aprendizaje donde los alumnos participen activamente y no se limiten únicamente a recibir información de forma pasiva. En muchas ocasiones, las clases tradicionales colocan al estudiante en un papel de oyente, mientras que en esta propuesta se buscó que asumieran un rol protagónico como investigadores, organizadores de información y comunicadores frente a sus compañeros.

Se eligió la exposición oral como estrategia central debido a que hablar frente a otros constituye una práctica social del lenguaje que permite desarrollar competencias fundamentales para la vida escolar y cotidiana. Exponer implica comprender un tema, seleccionar ideas principales, organizarlas de manera lógica, expresarlas con claridad y adaptarlas a una audiencia determinada. Por ello, esta actividad fue pertinente para fortalecer habilidades comunicativas como la fluidez

verbal, la seguridad al hablar, la escucha activa y la capacidad argumentativa.

Lo anterior puede vincularse con los planteamientos de Dell Hymes y la Teoría de la Competencia Comunicativa, la cual señala que el lenguaje no sólo implica hablar correctamente, sino utilizarlo de manera adecuada según el contexto y la situación comunicativa. Desde este enfoque, las exposiciones orales permitieron que los estudiantes adaptaran su discurso a una audiencia específica, organizaran sus explicaciones y comunicaran información científica de manera comprensible para sus compañeros. De esta forma, la actividad favoreció no únicamente la expresión oral, sino también el desarrollo de habilidades para interactuar y comunicar ideas de manera pertinente dentro de un contexto escolar.

Asimismo, se incorporó el componente de los experimentos porque permite vincular la teoría con la práctica, favoreciendo aprendizajes más significativos. En lugar de limitarse a repetir conceptos, los alumnos pudieron observar fenómenos concretos y explicarlos a partir de lo investigado. Esto resulta relevante porque el conocimiento cobra mayor sentido cuando los estudiantes logran relacionarlo con experiencias visibles y manipulables. Al mirar cómo ocurría un experimento frente a ellos, la información dejaba de ser abstracta para convertirse en algo cercano, comprensible y memorable.

Desde una perspectiva constructivista, la actividad se estructuró considerando que el aprendizaje se construye cuando el alumno interactúa con los contenidos, los materiales y otras personas. Al investigar, preparar materiales, ensayar explicaciones y presentar resultados, los estudiantes movilizaron conocimientos previos y construyeron nuevos saberes a través de la experiencia. Además, con esta actividad comprendieron y comunicaron el cómo hacer un experimento.

También se tomó en cuenta un enfoque sociocultural del aprendizaje, ya que el trabajo en equipos permitió que los alumnos aprendieran mediante la colaboración. Durante la organización, tuvieron que dialogar, distribuir

responsabilidades, resolver desacuerdos y apoyarse mutuamente. Esto favoreció el desarrollo de habilidades sociales importantes como la cooperación, el respeto por las ideas de otros y la corresponsabilidad frente a una tarea común.

La decisión de utilizar materiales elaborados por los propios estudiantes y recursos sencillos respondió igualmente a la intención de demostrar que no se requieren grandes recursos tecnológicos para generar experiencias valiosas. El hecho de que ellos mismos consiguieran materiales y prepararan sus demostraciones incrementó su sentido de responsabilidad y compromiso con la actividad.

Por otro lado, la sesión fue diseñada así porque se reconoció que existen alumnos que muestran mayor motivación cuando las actividades salen de la rutina habitual. La reacción inicial de sorpresa y entusiasmo confirmó que las propuestas novedosas despiertan curiosidad e interés, elementos esenciales para favorecer el aprendizaje. Cuando el estudiante se siente motivado, participa con mayor disposición y se involucra más profundamente en el proceso.

Al analizar el desarrollo de la sesión, considero que los resultados obtenidos fueron en gran medida positivos, ya que se cumplió el propósito de que los alumnos realizaran exposiciones orales apoyadas en experimentos y demostraran comprensión de los contenidos trabajados. Todos los equipos lograron presentarse frente al grupo, explicar cómo se llevaba a cabo su experimento y mostrar de manera práctica el procedimiento correspondiente. Esto evidenció que existió preparación previa, organización grupal y disposición para participar en una actividad que implicaba responsabilidad y exposición pública.

Uno de los aspectos más significativos fue el interés mostrado por los estudiantes durante toda la sesión. A diferencia de otras actividades donde la atención puede disminuir con facilidad, en esta ocasión el grupo se mantuvo atento a las explicaciones de sus compañeros. El hecho de observar en tiempo real cómo se realizaban los experimentos generó curiosidad, expectativa y entusiasmo, lo que

favoreció una escucha más genuina. Los alumnos permanecieron atentos porque realmente querían saber qué sucedería en cada demostración. Esto me permitió reconocer que cuando las actividades conectan con la sorpresa, la experimentación y la participación activa, la disposición para aprender aumenta considerablemente.

Otro resultado favorable fue el compromiso demostrado por los alumnos. Como docente, me sentí orgullosa al observar el esfuerzo realizado para conseguir materiales, preparar sus participaciones y presentarse frente al grupo con seguridad. En varios casos se notó dedicación en la manera en que explicaban el fenómeno observado, intentando responder no solo al “cómo” se hace el experimento, sino también al “por qué” ocurre. Esto evidenció avances en la comprensión de contenidos y en la capacidad de comunicar conocimientos de forma estructurada.

Sin embargo, al confrontar la experiencia también emergen ciertas tensiones y áreas de oportunidad que es importante reconocer críticamente. Aunque todos los equipos participaron, no en todos los casos la distribución del trabajo fue completamente equitativa. En algunos grupos se observó que ciertos alumnos asumieron un papel más activo al hablar o manipular materiales, mientras otros participaron de manera más limitada. Esto muestra que el trabajo colaborativo no siempre se desarrolla espontáneamente de forma justa, sino que requiere acompañamiento docente, seguimiento constante y estrategias claras de corresponsabilidad.

También identifiqué diferencias en el nivel de seguridad al expresarse. Mientras algunos estudiantes hablaron con mayor soltura y confianza, otros mostraron nerviosismo, voz baja o dependencia excesiva de apoyos visuales. Esto me permitió comprender que la oralidad es una habilidad que necesita ejercitarse de forma continua y progresiva, pues no todos los alumnos parten del mismo nivel de confianza comunicativa. Presentarse frente al grupo puede representar para algunos un reto emocional importante.

Otra tensión observada fue que, en ciertos momentos, el entusiasmo generado por la parte práctica del experimento captó más atención que la explicación conceptual. Es decir, la demostración visual resultó muy atractiva, pero existía el riesgo de que el grupo centrara su interés únicamente en “ver qué pasa” sin profundizar suficientemente en las causas científicas del fenómeno. Esto me confronta con la necesidad de equilibrar lo lúdico y llamativo con la reflexión académica, para que la actividad no se reduzca al entretenimiento.

Asimismo, reconocí que la propuesta, aunque exitosa, partió de experimentos previamente establecidos o guiados, lo cual limitó en cierta medida la autonomía creativa del alumnado. Los estudiantes respondieron muy bien a la actividad, pero probablemente el nivel de compromiso habría sido aún mayor si hubieran tenido más libertad para elegir qué experimento realizar según sus propios intereses.

Desde mi experiencia personal como docente en formación, esta sesión también me confrontó positivamente con mis propias expectativas. En ocasiones existe incertidumbre sobre si los alumnos responderán con seriedad a propuestas distintas, si lograrán organizarse o si mantendrán el interés. Sin embargo, observar su entusiasmo, responsabilidad y capacidad para explicar contenidos me permitió reconocer que muchas veces los estudiantes superan las expectativas cuando se les ofrecen oportunidades significativas para participar.

Esta experiencia también generó una transformación importante en mi práctica profesional, ya que me permitió comprender con mayor claridad el valor de diseñar actividades donde los estudiantes asuman un papel activo dentro de su aprendizaje. La sesión evidenció que cuando las propuestas didácticas integran participación, experimentación y trabajo colaborativo, los alumnos muestran mayor motivación, compromiso y disposición para comunicar sus ideas. Esto fortaleció mi visión sobre la importancia de promover estrategias que trasciendan la enseñanza tradicional centrada únicamente en la transmisión de información.

Asimismo, comprendí que el trabajo colaborativo necesita una mediación más intencionada para garantizar la participación equitativa de todos los integrantes y fortalecer habilidades sociales como la corresponsabilidad, el diálogo y la cooperación.

Por lo que esta experiencia fortaleció mi capacidad de reflexión sobre la práctica docente, permitiéndome identificar tanto los logros como las áreas de mejora dentro de la intervención pedagógica. Reconocí la importancia de equilibrar actividades dinámicas y llamativas con procesos de análisis y comprensión conceptual más profundos, de manera que el interés generado por la experimentación se convierta verdaderamente en aprendizaje significativo. A partir de ello, reafirmé la necesidad de continuar diseñando propuestas innovadoras, participativas y contextualizadas que favorezcan una educación más activa, reflexiva y centrada en el estudiante.

A partir del análisis de esta experiencia, considero que la actividad de exposiciones orales con experimentos fue significativa y logró involucrar activamente a los estudiantes en su proceso de aprendizaje. Sin embargo, la reflexión docente implica no solo reconocer los logros alcanzados, sino también identificar posibilidades de mejora que permitan enriquecer futuras intervenciones pedagógicas. En este sentido, la sesión me permitió visualizar distintos aspectos que podrían transformarse para fortalecer tanto el aprendizaje de los alumnos como mi propia práctica docente.

Uno de los principales cambios que realizaría sería otorgar mayor autonomía a los estudiantes en la elección de sus experimentos. En esta ocasión, aunque la actividad resultó exitosa, considero que permitir que ellos seleccionen qué experimento desean realizar podría potenciar aún más su creatividad, compromiso e interés. Cuando los alumnos participan en la toma de decisiones sobre su aprendizaje, se apropian con mayor profundidad del proceso, ya que sienten que sus ideas e intereses son valorados. Además, esto favorecería la investigación autónoma, la resolución de problemas y la iniciativa personal.

También considero necesario fortalecer la fase de planeación previa. En futuras ocasiones incorporaría momentos específicos donde cada equipo diseñe su propuesta antes de ejecutarla, respondiendo preguntas como: *¿qué queremos demostrar?, ¿por qué elegimos este experimento?, ¿qué materiales necesitamos?, ¿qué explicación científica lo sustenta?, ¿cómo distribuiremos responsabilidades?* Esta etapa permitiría desarrollar procesos de organización, anticipación y argumentación, evitando improvisaciones y favoreciendo una participación más consciente.

Otro aspecto que transformaría sería la manera de acompañar el trabajo colaborativo. La experiencia mostró que, aunque todos los equipos participaron, no siempre las responsabilidades se distribuyen de forma equitativa. Por ello, implementaría roles definidos dentro de cada equipo, por ejemplo: coordinador, encargado de materiales, investigador, expositor principal y apoyo visual. Esto ayudaría a que todos los integrantes tengan funciones claras y a prevenir que algunos alumnos carguen con todo el trabajo mientras otros asumen una postura pasiva.

De igual forma, considero importante seguir fortaleciendo la expresión oral de manera progresiva y constante. Si bien las exposiciones permitieron avances, algunos alumnos aún mostraron nerviosismo o inseguridad al hablar frente al grupo. Para atender esta situación, incorporaría ejercicios breves y frecuentes de oralidad antes de las exposiciones formales, como explicaciones en parejas, presentaciones pequeñas, debates guiados o narraciones espontáneas. De esta manera, hablar en público dejaría de ser un momento aislado y se convertiría en una práctica habitual dentro del aula.

Asimismo, sería pertinente mejorar la retroalimentación posterior a las exposiciones. En futuras sesiones dedicaría un espacio específico para que los alumnos reflexionen sobre su desempeño y el de sus compañeros mediante preguntas como: *¿qué hicimos bien?, ¿qué podemos mejorar?, ¿qué estrategias nos ayudaron a comunicarnos mejor?* Esta autoevaluación y coevaluación

favorecería la metacognición, permitiendo que los estudiantes reconozcan sus avances y áreas de oportunidad.

También reafirmo la importancia de continuar diseñando actividades que rompan con la rutina escolar tradicional. La reacción de entusiasmo de los estudiantes al saber que realizarían experimentos mostró que muchas veces el aprendizaje mejora cuando se presentan propuestas novedosas, dinámicas y significativas. Esto me impulsa a seguir buscando estrategias creativas que conecten con la curiosidad natural de los alumnos y conviertan el aula en un espacio más participativo.

Finalmente, esta reconstrucción me lleva a reconocer que la mejora de la práctica docente es un proceso continuo. Cada sesión ofrece aprendizajes valiosos que permiten replantear estrategias, ajustar decisiones y responder de mejor manera a las necesidades del grupo. Por ello, en futuras intervenciones buscaré consolidar actividades donde la oralidad, la creatividad, la autonomía y el trabajo colaborativo ocupen un lugar central, contribuyendo así a una educación más activa, significativa e incluyente.

2.10.4 Entrevistas

Número de actividad: 4

Fase: internalización

Fecha: 12 de marzo de 2026

Actividad: entrevistas

Propósito: Que los alumnos realicen entrevistas orales a personas de su comunidad, mediante la elaboración de preguntas, la práctica de la escucha y el registro de la información obtenida, para desarrollar habilidades comunicativas y valorar los saberes y experiencias de otros.

Durante esta sesión se llevó a cabo la actividad de entrevistas orales (Anexo 5), la cual tuvo como propósito que los alumnos entrevistaran a personas de su comunidad mediante la elaboración de preguntas, la práctica de la escucha activa y el registro de la información obtenida en formato de video. La intención fue fortalecer habilidades comunicativas como la expresión oral, la escucha, la interacción respetuosa y la capacidad de recuperar información relevante, además de valorar los saberes y experiencias de las personas cercanas a su contexto.

Esta actividad se relacionó con la cuarta fase de la oralidad: la internalización, propuesta desde la teoría sociocultural de Lev Vygotsky, la cual representa el momento en que los aprendizajes construidos mediante la interacción social se transforman en conocimientos propios del individuo. Desde esta perspectiva, las habilidades comunicativas que inicialmente fueron trabajadas de manera guiada, como la formulación de preguntas, la escucha activa y la organización de ideas, comenzaron a ser ejecutadas con mayor autonomía por los estudiantes durante la realización de las entrevistas y la recuperación de información de su contexto.

La actividad se articuló con el contenido trabajado previamente sobre mitos y leyendas, permitiendo dar continuidad al proceso de aprendizaje desde una perspectiva más contextualizada. En lugar de limitarse al análisis de relatos escritos, los alumnos debían recuperar historias, experiencias paranormales o narraciones

tradicionales presentes en su entorno familiar y comunitario.

Al explicar la actividad, los estudiantes reaccionaron con entusiasmo e interés. De inmediato comenzaron a plantear posibilidades sobre a quién entrevistarían, expresando comentarios como: “¿A quién puedo entrevistar?”, “Voy a entrevistar a mi hermana porque a ella le han pasado muchas cosas” o “¿Puedo entrevistar a Amber?”. Estas intervenciones mostraron disposición para participar y una conexión inmediata con la propuesta. Ante sus dudas, les indiqué que también podían entrevistar compañeros si así lo deseaban, siempre que cumplieran con el propósito de la actividad.

En un primer momento, los alumnos elaboraron un guion de entrevista enfocado en experiencias paranormales (Anexo 5.1). Para ello, fue necesario explicar qué es una entrevista, cuál es su estructura y qué características debe tener un guion.

La elaboración previa de un guion de entrevista fue una fase necesaria porque permitió enseñar que la oralidad también requiere planeación. En ocasiones se piensa que hablar surge de manera espontánea y que no necesita preparación, pero una comunicación efectiva implica organizar ideas, prever preguntas y definir propósitos. Por ello, pedir a los alumnos que diseñaran su guion favoreció procesos de anticipación, reflexión lingüística y escritura funcional. Al pensar qué querían saber y cómo preguntar, los estudiantes desarrollaron mayor conciencia sobre el uso intencional del lenguaje.

Durante esta etapa surgieron dificultades en la formulación de preguntas, lo cual evidenció que habilidades aparentemente cotidianas también necesitan ser enseñadas. Frente a ello, fue necesario incorporar estrategias de andamiaje, como ejemplos de preguntas abiertas, cerradas y de seguimiento, así como ejercicios guiados para analizar cuál pregunta permitía obtener respuestas más amplias y significativas. Este acompañamiento fue importante porque permitió que los alumnos avanzaran desde lo que podían hacer con ayuda hacia una producción

más autónoma.

Posteriormente, complementé las explicaciones con videos de entrevistas (Anexo 5.1.3) para que los alumnos observaran ejemplos reales sobre cómo preguntar, escuchar, dar continuidad al diálogo y mantener una conversación fluida. Esto les permitió contar con referentes más claros para mejorar sus propios guiones.

Una vez concluidos, realizaron las entrevistas principalmente a familiares, grabándolas en video (Anexo 5.1.2). Aunque técnicamente no presentaron dificultades para grabar o usar dispositivos, sí surgió una barrera emocional relacionada con la exposición en cámara. Algunos alumnos comentaron: *“Maestra, ¿a fuerza tenemos que salir en el video?, es que me da pena”* o *“¿Y si solo aparece el entrevistado, está bien?”*. Ante ello, les expliqué que era preferible que también aparecieran como entrevistadores para valorar mejor su participación oral y hacer más completo su trabajo.

Durante la revisión final observé que los alumnos lograron recuperar relatos interesantes, estructurar conversaciones y presentar productos creativos. Mi papel durante toda la sesión consistió en orientar, acompañar, resolver dudas y observar el proceso para identificar avances y dificultades.

La actividad de entrevistas orales fue diseñada de esta manera porque responde a una visión pedagógica en la que el aprendizaje del lenguaje no se limita a memorizar conceptos gramaticales o responder ejercicios escritos, sino que se construye a través de situaciones reales de comunicación. Desde esta perspectiva, hablar, escuchar, preguntar e interactuar con otras personas son prácticas fundamentales que deben desarrollarse dentro y fuera del aula. Por ello, la entrevista se convirtió en una estrategia pertinente para que los alumnos utilizaran el lenguaje con una finalidad auténtica: dialogar con alguien, recuperar información y comunicar experiencias significativas.

Se eligió la entrevista oral como eje central de la sesión porque integra múltiples habilidades comunicativas al mismo tiempo. Para entrevistar no basta con

leer preguntas previamente elaboradas; el alumno necesita planear lo que desea preguntar, expresarse con claridad, escuchar atentamente las respuestas, reaccionar ante lo que dice la otra persona, formular nuevas preguntas cuando sea necesario y mantener una interacción respetuosa. En ese sentido, la entrevista representa una práctica social del lenguaje compleja y formativa, ya que articula expresión oral, escucha activa, pensamiento crítico y capacidad de improvisación.

Además, esta actividad se vinculó con el contenido previamente trabajado sobre mitos y leyendas, lo cual tuvo una intención pedagógica clara: dar continuidad al aprendizaje y evitar que los contenidos escolares aparecieran fragmentados o aislados entre sí. Se buscó que los estudiantes comprendieran que los mitos, leyendas e historias paranormales no solo existen como textos impresos en libros escolares, sino que también circulan en la tradición oral de las familias y comunidades. Muchas de estas narraciones sobreviven porque alguien las cuenta, las recuerda y las comparte con otros. Por ello, entrevistar a familiares o conocidos permitió reconocer que el conocimiento cultural también vive en la memoria colectiva de las personas.

La elección del tema de experiencias paranormales respondió igualmente a una intención motivacional. Se consideró un tema cercano a los intereses del alumnado, capaz de despertar curiosidad, sorpresa y deseo de participar. Esto se confirmó desde el inicio, cuando los alumnos reaccionaron con entusiasmo y comenzaron a proponer espontáneamente posibles entrevistados. Incluir temas atractivos resulta relevante porque cuando el estudiante siente interés genuino, se involucra con mayor disposición, participa activamente y asume más responsabilidad frente a la tarea.

El uso del video como producto final también tuvo una intención pedagógica relevante. Integrar recursos tecnológicos permitió acercar la escuela a prácticas comunicativas actuales, donde grabar, documentar y compartir información forma parte de la vida cotidiana. Además, al saber que su trabajo sería grabado, muchos alumnos mostraron mayor cuidado en su presentación, organización y forma de

hablar. Esto otorgó mayor autenticidad a la actividad y la hizo más significativa que una simple entrevista escrita.

Otro motivo por el que la actividad se estructuró así fue la intención de vincular la escuela con la comunidad. En muchas ocasiones, los aprendizajes escolares permanecen encerrados dentro del salón y desconectados de la realidad del estudiante. Al entrevistar personas cercanas, los alumnos reconocieron que fuera del aula también existen saberes valiosos, historias relevantes y experiencias dignas de ser escuchadas. Esta relación fortalece el sentido social del aprendizaje y ayuda a valorar la voz de otros.

En este sentido, la realización de entrevistas favoreció el desarrollo de habilidades comunicativas y de investigación, ya que permitió que los estudiantes interactuaran con otras personas, recuperaran información de su entorno y expresaran sus ideas de manera oral y escrita. Estas prácticas se relacionan con los planteamientos de la Secretaría de Educación Pública desde la Nueva Escuela Mexicana, la cual promueve el aprendizaje situado y la participación activa del alumnado en la construcción de conocimientos a partir de experiencias vinculadas con su contexto social y comunitario.

Al analizar críticamente el desarrollo de la sesión, considero que los resultados obtenidos fueron en gran medida favorables, ya que se logró el propósito central de que los alumnos realizaran entrevistas orales a personas de su comunidad y utilizaran el lenguaje en una situación auténtica de comunicación. La mayoría de los estudiantes logró elaborar su guion, entrevistar principalmente a familiares y presentar un producto final en video donde recuperaron información relevante. Esto evidenció avances en habilidades como la formulación de preguntas, la escucha, la interacción oral y la organización de ideas.

Uno de los aspectos más significativos fue la motivación inicial mostrada por los alumnos. Desde el momento en que se explicó la actividad, comenzaron a proponer espontáneamente posibles entrevistados y a relacionar la consigna con

experiencias cercanas. Comentarios como *“Voy a entrevistar a mi hermana porque a ella le han pasado muchas cosas”* o *“¿Puedo entrevistar a Amber?”* mostraron interés genuino y apropiación inmediata de la propuesta. Esta reacción me permitió reconocer que cuando las actividades se conectan con temas cercanos a su realidad y despiertan curiosidad, los estudiantes participan con mayor entusiasmo y compromiso.

Otro resultado positivo fue que varios alumnos lograron relacionar las entrevistas con los contenidos previos de mitos y leyendas. Al recuperar relatos paranormales o historias extrañas contadas por familiares, comprendieron que este tipo de narraciones no pertenecen únicamente al libro de texto, sino que siguen presentes en la vida cotidiana de muchas personas. Esto representó un aprendizaje significativo, ya que permitió tender puentes entre los saberes escolares y la cultura comunitaria.

En lo personal, al revisar los productos me sentí orgullosa, ya que pude constatar esfuerzo, responsabilidad y calidad en muchos trabajos. Esta experiencia confirmó que cuando las actividades resultan interesantes para los estudiantes, suelen comprometerse más y entregar mejores evidencias de aprendizaje.

Sin embargo, junto con estos logros también emergieron dificultades importantes que es necesario reconocer. Una de las principales dificultades apareció en la elaboración del guion de entrevista. Aunque conversar forma parte de la vida cotidiana de los alumnos, muchos no sabían cómo transformar una curiosidad en una pregunta clara y pertinente. Varias preguntas eran demasiado cerradas, repetidas, ambiguas o muy breves. Esto me confrontó con la idea de que ciertas habilidades comunicativas, aunque parezcan naturales, requieren enseñanza explícita y práctica guiada, así que para atender esto, diseñaría actividades donde analicen ejemplos de preguntas efectivas e ineficaces, transformen preguntas cerradas en abiertas, elaboren preguntas de seguimiento y reflexionen sobre qué tipo de respuestas genera cada una. De esta manera, la entrevista no se reduciría a un listado de cuestionamientos, sino que se

comprendería como una conversación con intención comunicativa.

Otra tensión importante fue la pena de aparecer en cámara. Algunos estudiantes expresaron desde el inicio frases como *“Maestra, ¿a fuerza tenemos que salir en el video?”* o *“¿Y si solo aparece el entrevistado?”*. Esto evidenció inseguridad, temor al juicio de otros o incomodidad con la exposición visual. Comprendí que el uso de recursos tecnológicos no garantiza automáticamente confianza comunicativa; al contrario, en algunos casos la cámara puede intensificar nervios y resistencia, por lo que considero necesario trabajar la expresión oral y la exposición pública desde ambientes de confianza. Para ello, podría implementar pequeñas grabaciones informales dentro del salón, mensajes cortos en video, presentaciones espontáneas o actividades lúdicas frente a cámara. El propósito sería normalizar gradualmente la presencia frente al lente, reduciendo el miedo al juicio y fortaleciendo la seguridad personal.

A partir de esta experiencia, considero que se generó una transformación importante en mi práctica profesional, principalmente en la manera de comprender la enseñanza de la oralidad y el papel del acompañamiento docente dentro de actividades comunicativas auténticas. La sesión me permitió reconocer que habilidades como preguntar, escuchar, dialogar o expresarse frente a otros no se desarrollan únicamente de manera espontánea, sino que requieren orientación, práctica constante y ambientes de confianza donde los estudiantes puedan participar sin temor a equivocarse.

Asimismo, comprendí la importancia de diseñar actividades contextualizadas que vinculen los contenidos escolares con la vida cotidiana de los alumnos y con los saberes presentes en su comunidad. Observar el interés y compromiso mostrado durante las entrevistas confirmó que los estudiantes participan con mayor motivación cuando las propuestas conectan con experiencias cercanas a su realidad y les permiten interactuar con otras personas fuera del aula. Esto fortaleció mi visión sobre la necesidad de promover prácticas del lenguaje con una finalidad auténtica y socialmente significativa.

De igual manera, esta experiencia fortaleció mi capacidad de reflexión sobre la práctica docente, ya que me permitió identificar áreas de mejora relacionadas con la enseñanza explícita de habilidades comunicativas y el acompañamiento emocional de los estudiantes. Reconocí la necesidad de integrar actividades graduales que favorezcan la seguridad al hablar frente a otros y frente a la cámara, así como estrategias más estructuradas para la elaboración de preguntas y la conducción de entrevistas. A partir de ello, reafirmé la importancia de continuar construyendo propuestas participativas, inclusivas y contextualizadas que favorezcan tanto el aprendizaje académico como el desarrollo de la confianza y la expresión oral del alumnado.

Finalmente, mi intención es seguir diseñando propuestas donde la escuela dialogue con la comunidad, donde el lenguaje se use en contextos auténticos y donde los estudiantes se reconozcan como sujetos capaces de investigar, comunicar y aprender de quienes los rodean. En futuras intervenciones buscaré consolidar actividades más inclusivas, graduales y participativas, que desarrollen los contenidos curriculares, y que también fortalezcan la voz y la confianza de cada alumno.

2.10.5 Debate

Número de la actividad: 5

Fase: autonomía

Fecha: 17 de marzo de 2026

Actividad: debate

Propósito: Que los alumnos participen en debates, mediante la formulación de argumentos y contraargumentos, para fortalecer su capacidad de argumentación oral y su pensamiento crítico para defender sus ideas de manera respetuosa y fundamentada.

La actividad del debate (Anexo 6) fue diseñada como una estrategia didáctica orientada al fortalecimiento de habilidades comunicativas esenciales en la formación de los estudiantes, particularmente la expresión oral, la escucha activa, la argumentación y el pensamiento crítico. Se buscó que los alumnos comprendieran que el lenguaje sirve para responder preguntas escolares o reproducir contenidos, y también para analizar problemáticas sociales, defender ideas con fundamentos y dialogar con quienes piensan diferente.

En este sentido, el debate representó una práctica social del lenguaje altamente pertinente, ya que colocó a los estudiantes en una situación real de interacción donde debían investigar, organizar información, construir posturas y responder ante argumentos contrarios. Además, este tipo de actividades permiten que el alumno asuma un papel activo dentro del proceso de aprendizaje, dejando de ser un receptor pasivo de contenidos para convertirse en un sujeto que opina, cuestiona, reflexiona y construye conocimiento a partir del intercambio con otros. Desde una perspectiva pedagógica crítica, el debate favorece la autonomía intelectual, la participación democrática y la formación de ciudadanos capaces de expresar sus ideas con responsabilidad y respeto.

Esta perspectiva puede relacionarse con los planteamientos de Mikhail Bakhtin, quien sostiene que el lenguaje es esencialmente social y dialógico, ya que

todo discurso se construye en relación con otros discursos. Desde este enfoque, el aula se convierte en un espacio de intercambio verbal donde los estudiantes construyen significados a través del diálogo y la confrontación de ideas. En este sentido, el debate favoreció que los alumnos escucharan distintas posturas, contrastaran argumentos y fortalecieran su capacidad de argumentación oral mediante la interacción con sus compañeros.

El tema seleccionado fue el aborto, ya que se consideró una problemática social actual, presente de manera constante en medios de comunicación, redes sociales, conversaciones familiares y discusiones públicas. La intención fue acercar el trabajo escolar a asuntos reales que forman parte del contexto contemporáneo de los estudiantes, permitiendo que reconocieran que la escuela no se encuentra aislada de la realidad social, sino que puede ser un espacio donde se analicen temas complejos desde una perspectiva reflexiva.

Se pensó que al tratarse de un asunto históricamente controversial generaría interés inmediato, múltiples posturas y una participación dinámica. Sin embargo, al llevar la propuesta a la práctica observé que la reacción inicial del grupo no fue la esperada, ya que cuando se mencionó el tema no hubo un entusiasmo amplio ni una sorpresa marcada. Esto me permitió reconocer que aquello que para generaciones anteriores pudo representar un debate altamente polémico, para muchos adolescentes actuales forma parte de discusiones ya conocidas y más normalizadas, especialmente por la influencia de redes sociales y del acceso constante a información sobre derechos reproductivos y debates legislativos. En este sentido, el tema seguía siendo relevante, pero no necesariamente novedoso para ellos.

La verdadera reacción surgió cuando organicé al grupo en dos posturas claramente definidas: a favor y en contra. Esta decisión tuvo como propósito estructurar la dinámica, delimitar funciones y facilitar la confrontación argumentativa, ya que contar con equipos opuestos permite que los estudiantes preparen ideas con un objetivo específico y anticipen posibles respuestas frente a

la postura contraria. No obstante, fue en ese momento cuando comenzaron a aparecer comentarios como *“maestra, yo quiero estar en la postura a favor”* o *“¿no me puedo cambiar?”*. Estas expresiones evidenciaron que muchos estudiantes ya contaban con opiniones previas construidas y deseaban participar desde la postura con la que se identificaban personalmente.

A partir de esta situación comprendí que, aunque asignar posturas directamente puede facilitar la organización de la actividad, también puede limitar la autonomía del alumnado y disminuir el sentido de pertenencia hacia la propuesta didáctica. Varios alumnos no se sintieron representados por el equipo que les correspondió, especialmente quienes fueron ubicados en la postura en contra cuando personalmente coincidían más con la postura a favor. Esto influyó posteriormente en su nivel de implicación y seguridad al participar.

Asimismo, modificaría la forma de organizar las posturas. En lugar de asignarlas directamente, ofrecería la posibilidad de que los alumnos elijan libremente la postura que desean defender. Permitir esta elección favorecería una participación más auténtica, ya que los estudiantes podrían expresarse desde convicciones personales o desde una postura que realmente les interese analizar. También aumentaría la seguridad al hablar y la disposición para sostener ideas frente al grupo.

Previo al debate incorporé una fase de investigación con la intención de evitar opiniones superficiales o sustentadas únicamente en creencias personales. Se buscó que los estudiantes consultaran distintas fuentes, identificaran información relevante y transformaran esos datos en argumentos sólidos capaces de sostener una postura dentro del intercambio oral. Durante esta fase, mi intervención consistió en acompañarlos mediante preguntas orientadoras como: *¿Esta información apoya tu postura?*, *¿Puede servirte como argumento?*, *¿Es confiable lo que encontraste?*, esto permitió guiarlos en la selección de información pertinente y en la construcción de ideas propias.

Esta preparación resultó positiva, ya que durante el debate fue evidente que varios alumnos utilizaron información investigada previamente y no se limitaron a improvisar comentarios. Sus intervenciones mostraron intentos reales por justificar sus posturas con datos y razonamientos, lo cual confirmó la importancia de no separar la oralidad del trabajo investigativo y de enseñar que argumentar implica fundamentar, seleccionar evidencias y expresarse con coherencia.

Esta actividad se relaciona con la quinta fase de la oralidad: la autonomía, propuesta desde la teoría sociocultural de Lev Vygotsky, la cual representa el momento en que los estudiantes logran actuar de manera independiente después de haber internalizado aprendizajes construidos socialmente. En este caso, la investigación previa, la preparación de argumentos y la participación en el debate permitieron que los alumnos movilizaran conocimientos y regularan progresivamente su participación oral, transitando de apoyos guiados hacia una mayor autonomía en la expresión y defensa de sus ideas.

En el desarrollo del debate (Anexo 6.1), el equipo a favor mostró mayor seguridad, fluidez y disposición para intervenir. Sus argumentos se centraron principalmente en el derecho de las mujeres a decidir sobre su cuerpo, la autonomía personal y la libertad de elección, ideas que actualmente circulan ampliamente en redes sociales, campañas públicas y discursos contemporáneos sobre igualdad de género. Debido a ello, muchos alumnos ya se encontraban familiarizados con este tipo de planteamientos y podían recuperarlos con facilidad al momento de participar. En contraste, el equipo en contra enfrentó mayores dificultades, ya que varios estudiantes debían defender una postura con la que no coincidían personalmente. Esto generó dudas, menor espontaneidad y una participación menos constante. Sin embargo, precisamente en esa dificultad emergió uno de los aprendizajes más valiosos de la sesión, pues algunos alumnos lograron argumentar más allá de sus opiniones personales, lo que representa un ejercicio importante de pensamiento crítico, empatía intelectual y capacidad para analizar perspectivas distintas a la propia.

Dentro del equipo en contra destacó especialmente un alumno que mostró liderazgo académico y habilidad argumentativa. Fue el primero en intervenir con argumentos claros, estructurados y sustentados, y posteriormente comenzó a apoyar a dos compañeras para que también formularan ideas y participaran dentro del debate. Gracias a esta colaboración, el equipo en contra logró fortalecerse y equilibrar parcialmente la dinámica del ejercicio.

Esta situación me permitió reconocer el valor del aprendizaje entre pares, ya que en ocasiones los propios estudiantes encuentran formas más cercanas y efectivas de apoyarse mutuamente que las intervenciones directas del docente. Asimismo, aunque el equipo a favor tuvo mejor desempeño en términos de cantidad de participaciones, considero que el equipo en contra realizó un esfuerzo intelectual mayor, pues debió construir razones desde una postura menos cómoda, menos compartida dentro del grupo e incluso contraria a sus propias convicciones personales. Esto me llevó a reflexionar que el éxito de una participación no siempre debe medirse por quién habla más, sino también por el nivel de reto cognitivo que implica sostener una posición compleja.

Otro aspecto que se hizo evidente durante la actividad fue la participación desigual entre los integrantes del grupo. Mientras algunos estudiantes intervinieron constantemente con seguridad y disposición, otros permanecieron callados o realizaron aportaciones mínimas. Esta situación mostró diferencias previas en confianza personal, habilidades comunicativas, dominio del tema y disposición para hablar frente a sus compañeros. Como docente, esta realidad me confrontó con la necesidad de diseñar estrategias más inclusivas donde la participación no dependa únicamente de quienes naturalmente poseen mayor facilidad para expresarse, sino que todos encuentren condiciones adecuadas para integrarse al diálogo.

También observé que algunos argumentos, particularmente en la postura a favor, provenían de discursos muy difundidos socialmente y eran repetidos de forma casi automática, lo cual evidenció que el pensamiento crítico no surge únicamente por debatir un tema controversial, sino que requiere acompañamiento docente para

cuestionar incluso las ideas más aceptadas y profundizar en ellas.

A partir de esta experiencia, considero que se produjo una transformación significativa en mi práctica profesional, principalmente en la manera de comprender el papel del docente dentro de actividades centradas en la argumentación y el diálogo. La sesión me permitió reconocer que promover la oralidad no consiste únicamente en dar la oportunidad de hablar, sino en construir condiciones pedagógicas que favorezcan la reflexión, la participación crítica y la expresión fundamentada de ideas. Asimismo, comprendí que el debate requiere una mediación más cuidadosa de la que inicialmente había previsto, ya que aspectos como la elección de temas, la asignación de posturas y la organización de la participación influyen directamente en el nivel de implicación y seguridad de los estudiantes.

De igual manera, esta experiencia fortaleció mi visión sobre la importancia de otorgar mayor autonomía al alumnado dentro de las actividades escolares. Observar que varios estudiantes deseaban elegir la postura con la que realmente se identificaban me permitió comprender que la participación se vuelve más auténtica cuando los alumnos sienten que sus opiniones e intereses son tomados en cuenta desde la planeación misma de la actividad. Esto me llevó a reflexionar sobre la necesidad de diseñar estrategias más flexibles, participativas e inclusivas que permitan a todos los estudiantes encontrar un espacio legítimo dentro del diálogo.

Finalmente, la experiencia también contribuyó a fortalecer mi capacidad de análisis crítico sobre la práctica docente, ya que me permitió reconocer que el pensamiento crítico no surge automáticamente al abordar temas controversiales, sino que requiere acompañamiento constante, cuestionamiento y profundización. A partir de ello, reafirmé la importancia de continuar construyendo actividades donde el lenguaje oral funcione como una herramienta para reflexionar, argumentar, escuchar y participar de manera consciente dentro de una comunidad de aprendizaje.

En lo personal, me sentí orgullosa de los alumnos que lograron involucrarse seriamente en la actividad, utilizar información investigada y sostener argumentos valiosos frente al grupo. Resultó satisfactorio observar que varios estudiantes superaron expectativas y demostraron habilidades comunicativas importantes. No obstante, también reconocí que imponer tanto el tema como las posturas redujo posibilidades de una participación más auténtica y comprometida. En términos generales, el propósito se logró de manera parcial pero significativa, ya que se fortalecieron habilidades de argumentación oral, uso de información, escucha entre posturas distintas y expresión frente al grupo; sin embargo, también quedaron claras áreas de oportunidad relacionadas con la autonomía estudiantil, la motivación inicial y la participación equitativa. Esta experiencia confirmó que el debate es una herramienta poderosa para enseñar lenguaje y pensamiento crítico, pero su potencial aumenta considerablemente cuando los estudiantes sienten que su voz cuenta desde el diseño mismo de la actividad y no solo en el momento de intervenir.

III. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

El alcance de mi plan de acción me permitió identificar avances significativos en el fortalecimiento de la expresión oral de mis estudiantes de tercer grado grupo B, considerando las características de los sujetos, el contexto escolar, los enfoques pedagógicos que implementé y las condiciones materiales disponibles dentro de la institución. A partir de la intervención que desarrollé, logré reconocer que los alumnos mejoraron progresivamente en aspectos relacionados con la fluidez verbal, la organización de ideas, la participación oral y la seguridad al expresarse frente a otros. Si bien las dificultades iniciales evidenciaban limitaciones en la argumentación, la coherencia discursiva y el uso de recursos expresivos, las actividades que diseñé favorecieron espacios constantes de interacción donde los estudiantes pudieron desarrollar sus habilidades comunicativas de manera gradual y significativa.

En función de los sujetos, mi plan de acción respondió a las necesidades que detecté en el diagnóstico inicial, el cual me había demostrado que el grupo presentaba una disposición favorable hacia el aprendizaje, aunque con debilidades en la calidad de sus intervenciones orales. La implementación de actividades progresivas me permitió atender estas necesidades considerando las características del alumnado, sus estilos de aprendizaje y sus intereses. Observé que los estudiantes mostraban mayor participación cuando las actividades partían de sus experiencias cercanas, temas de interés o dinámicas colaborativas, lo cual me ayudó a favorecer un ambiente de confianza y motivación. Asimismo, pude notar que aquellos alumnos que inicialmente evitaban participar comenzaron a intervenir con mayor seguridad conforme avanzaban las actividades, especialmente en relatos orales, exposiciones y entrevistas, donde lograron expresar opiniones y sostener interacciones más complejas.

Involucrando el contexto, considero que las condiciones institucionales favorecieron el desarrollo de mi intervención, ya que la escuela cuenta con espacios funcionales. Sin embargo, también enfrenté retos relacionados con la inseguridad

de algunos estudiantes para participar oralmente, así como dificultades para mantener una participación equitativa dentro de los equipos de trabajo. Estas situaciones me llevaron a ajustar constantemente mis estrategias y a reforzar mi mediación docente para favorecer la inclusión y la participación de todos los alumnos.

Desde los enfoques pedagógicos, sustenté el alcance de mi plan de acción principalmente en la teoría sociocultural de Lev Vygotsky, al comprender la expresión oral como una habilidad que se desarrolla mediante la interacción social, la mediación pedagógica y el acompañamiento gradual. Las fases que implementé (interacción social guiada, andamiaje docente, actividad compartida, internalización y autonomía) me permitieron organizar las actividades de manera progresiva, favoreciendo que los estudiantes avanzaran desde formas básicas de participación hacia prácticas comunicativas más autónomas y argumentativas. Asimismo, los aportes de autores como Bruner, Ausubel, Hymes y Freire me contribuyeron a consolidar actividades significativas centradas en el uso funcional del lenguaje, el diálogo y la construcción colectiva del conocimiento.

En cuanto a las áreas de conocimiento, logré que el plan de acción trascendiera el campo específico de Lenguaje y Comunicación, ya que las actividades promovieron habilidades vinculadas con el pensamiento crítico, la escucha activa, la convivencia, la argumentación y el trabajo colaborativo. Estrategias como las exposiciones y los debates permitieron que los estudiantes integraran procesos de investigación, análisis y reflexión, fortaleciendo no solo su expresión oral, sino también su capacidad para organizar información, fundamentar ideas y participar de manera respetuosa en situaciones comunicativas diversas.

Respecto a las condiciones materiales, aunque la institución cuenta con recursos limitados en algunos aspectos (como la ausencia de ciertos apoyos tecnológicos permanentes o carencias menores en infraestructura), me fue posible desarrollar las actividades mediante materiales accesibles y funcionales, tales como pizarrones, cartulinas, guías de preguntas, dispositivos móviles y recursos

audiovisuales. El uso de estos materiales me ayudó a dinamizar las sesiones y a facilitar la organización de ideas, especialmente en actividades como exposiciones y entrevistas.

Los hallazgos que obtuve muestran que alcancé los objetivos y propósitos planteados de manera significativa. La comparación entre el diagnóstico inicial y el diagnóstico final que realicé, basada en las cinco dimensiones de la expresión oral propuestas por Gracia, Alvarado y Nieva, me permitió evidenciar avances concretos en el desempeño comunicativo del alumnado.

Para comenzar, en lo que respecta a la dimensión de gestión de la interacción, observé mejoras importantes en las habilidades de participación e intercambio comunicativo. El porcentaje de estudiantes que logró iniciar y cerrar apropiadamente la comunicación en el nivel más alto de desempeño pasó de 6.1 % a 78.8 %, mientras que la capacidad para responder a las intervenciones de sus compañeros aumentó de 9.1 % a 66.7 %. Asimismo, el mantenimiento adecuado de los turnos de palabra presentó un incremento de 24.2 % a 84.8 %, evidenciando un mayor dominio de las normas de interacción oral.

Por otra parte, al analizar la dimensión de multimodalidad y prosodia, los estudiantes me mostraron un progreso significativo en el uso de recursos expresivos al comunicarse. Específicamente, la variación del tono de voz, la entonación y el ritmo pasó de 21.2 % a 75.8 % en el nivel más alto de desempeño; **en sintonía con esto**, el uso de gestos adecuados incrementó de 9.1 % a 81.8 %, y el mantenimiento de un contacto visual apropiado pasó de 9.1 % a 69.7 %, reflejando mayor seguridad y confianza al expresarse frente a otros.

En el mismo orden de ideas, en cuanto a la dimensión de coherencia y cohesión, identifiqué avances en la organización del discurso y la conexión de las ideas. El porcentaje de estudiantes que logró presentar ideas ordenadas en el nivel más alto pasó de 0 % a 51.5 %, mientras que el uso de conectores lógicos aumentó de 3 % a 24.2 %. De manera complementaria, la capacidad de evitar ideas

inconexas mostró una mejora considerable, al pasar de 3 % a 48.5 % de estudiantes ubicados en el nivel de desempeño más alto.

Por lo que se refiere a la dimensión de estrategias argumentativas, inicialmente noté que la mayoría de los estudiantes presentaba dificultades para justificar y sostener sus opiniones. Sin embargo, al finalizar mi intervención, el porcentaje de estudiantes que explicó razones de manera adecuada pasó de 3 % a 66.7 %; aquellos que lograron justificar sus ideas aumentaron de 9.1 % a 54.5 %, y quienes desarrollaron una opinión propia y clara se incrementaron de 6.1 % a 81.8 %. Estos resultados me evidencian un fortalecimiento importante de la argumentación y del pensamiento crítico.

La dimensión de léxico y terminología, pude apreciar mejoras en el uso funcional del lenguaje. El empleo de un vocabulario pertinente al tema pasó de 6.1 % a 78.8 %, mientras que la capacidad para evitar repeticiones innecesarias aumentó de 3 % a 36.4 %. Lo anterior me demuestra, de manera integral, un progreso en la precisión y claridad de las intervenciones orales del alumnado.

En términos generales, los resultados me muestran que los mayores avances se presentaron en las dimensiones de gestión de la interacción, multimodalidad y prosodia, y estrategias argumentativas, donde el porcentaje de estudiantes ubicados en el nivel más alto de desempeño incrementó entre 45 y 76 puntos porcentuales. Estos resultados me permiten afirmar que las estrategias didácticas que implementé favorecieron el desarrollo progresivo de la expresión oral, posibilitando que los estudiantes transitaran de desempeños iniciales e intermedios hacia niveles más autónomos, seguros y argumentativos.

En relación con los instrumentos de evaluación que utilicé durante la intervención, concluyo que las listas de cotejo, las rúbricas y la observación directa resultaron herramientas pertinentes para valorar el desarrollo de la expresión oral desde un enfoque formativo. Las listas de cotejo me permitieron registrar de manera concreta la participación y el cumplimiento de criterios en actividades como la lluvia

de ideas y las exposiciones. Por mi parte, las rúbricas me facilitaron una valoración más detallada de aspectos complejos como la coherencia, la argumentación y el uso del vocabulario. Asimismo, la observación directa me permitió reconocer actitudes, formas de interacción y avances que no siempre podían reflejarse únicamente en los productos finales. En conjunto, estos instrumentos me ayudaron a obtener una visión integral del proceso, favoreciendo la retroalimentación continua.

No obstante, la evaluación final también me permitió identificar aspectos que requieren continuidad y fortalecimiento. Algunos estudiantes continuaron presentando dificultades en la argumentación profunda, la ampliación del vocabulario y la capacidad para sostener opiniones fundamentadas durante actividades complejas como el debate. Además, registré casos de dependencia excesiva de notas escritas durante las exposiciones y cierta inseguridad o falta de espontaneidad en los alumnos más reservados. Esto me permite reconocer que la expresión oral constituye un proceso gradual y transversal que demanda oportunidades permanentes de práctica, acompañamiento pedagógico y evaluación continua dentro del aula.

Esta experiencia transformó significativamente mi práctica profesional al permitirme comprender la oralidad como un eje transversal del aprendizaje y no únicamente como una habilidad aislada o complementaria dentro del área de Lenguaje y Comunicación. El proceso fortaleció mis capacidades para diagnosticar necesidades educativas, diseñar estrategias didácticas contextualizadas, implementar procesos de evaluación formativa y reflexionar críticamente sobre mi propia intervención docente.

Asimismo, me demostró la importancia de asumir la enseñanza como un proceso de mejora continua, donde mi mediación docente, mi sensibilidad pedagógica, la retroalimentación constante y la creación de ambientes de confianza resultan fundamentales para generar situaciones comunicativas auténticas que favorezcan el desarrollo integral de mis alumnos.

A partir de los resultados que obtuve, considero importante plantear las siguientes recomendaciones para mis futuras intervenciones y para la mejora de mi práctica educativa.

En primer lugar, un aspecto clave es la sistematización e integración transversal, en donde debo continuar incorporando actividades orales de manera permanente dentro de mi planeación didáctica, asegurando que la expresión oral se trabaje en las distintas áreas del conocimiento y no únicamente mediante actividades aisladas. Asimismo, es fundamental atender la inclusión y participación equitativa, ya que necesito diseñar estrategias específicas que favorezcan una dinámica más justa dentro de los equipos de trabajo, implementando actividades que brinden seguridad a los estudiantes más reservados o con mayores dificultades para expresarse frente al grupo.

Por otra parte, considero indispensable la diversificación de recursos. En este sentido, recomiendo incorporar materiales didácticos y tecnológicos variados, como recursos audiovisuales, herramientas digitales y dinámicas colaborativas, buscando siempre que resulten cercanos a los intereses del alumnado para atender a sus distintos estilos de aprendizaje. Aunado a esto, se debe priorizar la gradualidad en la argumentación, ya que es importante que implemente actividades argumentativas de manera progresiva a partir de temas cercanos a la realidad de los estudiantes. Particularmente en el caso del debate, sugiero permitir que los alumnos participen en la elección o negociación de las posturas que defenderán, ya que esto incrementará su motivación, autenticidad y compromiso.

De igual manera, resulta vital fortalecer el andamiaje y la mediación constante; para ello, debo consolidar mi acompañamiento docente mediante el uso de preguntas guía, ejemplos contextualizados y una retroalimentación constante, puesto que estos elementos demostraron ser clave para facilitar la organización de ideas y aportar seguridad al hablar. Finalmente, es indispensable garantizar la continuidad en la evaluación diagnóstica y formativa. Para lograrlo, considero pertinente mantener el uso de instrumentos basados en las dimensiones de Gracia,

Alvarado y Nieva, así como rúbricas y listas de cotejo de enfoque formativo, orientando siempre la retroalimentación derivada de estas herramientas a reconocer fortalezas, señalar áreas de mejora y motivar a los alumnos a continuar desarrollando sus competencias comunicativas.

En última instancia, la implementación de este plan de acción reafirma que la enseñanza de la expresión oral no constituye un fin aislado, sino un medio indispensable para dotar a los estudiantes de herramientas críticas, analíticas y reflexivas fundamentales para su vida académica y social. Lograr que los alumnos de tercer grado grupo B transitaran de manera progresiva hacia formas de comunicación más seguras, autónomas y argumentativas representa el cumplimiento de una meta compartida que, al mismo tiempo, reconfigura mi identidad profesional y consolida mi compromiso con la docencia. Concluyo este documento recepcional con la certeza de que una mediación pedagógica reflexiva, el diseño de ambientes basados en la confianza y el andamiaje constante son los pilares indispensables para transformar el aula en un espacio auténticamente dialógico; un espacio donde la palabra de cada estudiante sea el eje motor de su propio aprendizaje y de su participación activa en la sociedad.

IV. REFERENCIAS

4.1 bibliográficas electrónicas:

Ausubel, D. (1998). *Psicología educativa*. Editorial Trillas.
<https://es.scribd.com/document/461254772/Ausubel-1980-Psicologia-educativa-pdf>

Bakhtin, M. M. (2010). *The dialogic imagination: Four essays* (M. Holquist & V. Liapunov, Eds.; C. Emerson & K. Brostrom, Trans.). University of Texas Press.
http://www.euophd.net/sites/euophd/files/images/onda_2/07/27th_lab/scientific_materials/jesuino/bakhtin_1981.pdf

Bloom, B. S., Krathwohl, D. R., & Masia, B. B. (1965). *Taxonomy of educational objectives: Handbook 2*. Longman.
<https://backend.production.deepblue-documents.lib.umich.edu/server/api/core/bitstreams/70f7a6f2-72bf-43a9-a9d1-38f48e6d6245/content>

Bruner, J. S. (1990). *Acts of meaning*. Harvard University Press.
<https://mf.media.mit.edu/courses/2006/mas845/readings/files/brunerActs.pdf>

Bruner, J. S. (1960). *Process of education*. Harvard University Press.
<https://es.scribd.com/document/359544036/BRUNER-Jerome-El-Proceso-de-La-Educacion>

https://berlinartinstitute.com/online-art-courses/wp-content/uploads/2025/06/JeromeBruner_ActualMinds_PossibleWorlds_Chapter_2.pdf

<https://swain/publication/31260438-Theoretical-Bases-of-Communicative-Approaches-to-Second-Language-Teaching-and-Testing/links/0c960516b1dadad753000000/Theoretical-Bases-of-Communicative-Approaches-to-Second-Language-Teaching-and-Testing.pdf>

<https://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogia delOprimido.pdf>

<https://doi.org/10.3390/children8121136>

<https://coehuman.uodiyala.edu.iq/uploads/Coehuman%20library%20pdf/English%20library%D9%83%D8%AA%D8%A8%20%D8%A7%D>

[9%84%D8%A7%D9%86%D9%83%D9%84%D9%8A%D8%B2%D9%8A/linguistics/Ethnography,%20Linguistics,%20Narrative%20Inequ
ality.pdf](#)

Rojas Soriano, R. (2011). *El arte de hablar y escribir: Experiencias y recomendaciones*. Plaza y Valdés Editores.
<https://raulrojassoriano.com/cuallitlanezi/wp-content/themes/raulrojassoriano/assets/libros/arte-hablar-escribir-rojas-soriano.pdf>

Savignon, S. J. (1997). *Communicative competence: Theory and classroom practice* (2a ed.). McGraw Hill Higher Education.
<https://es.scribd.com/document/803351515/Savignon-S-J-Communicative-Language-Teaching-Strategies-and-Goals-Before-2005>

Secretaría de Educación Pública. (2022). *Plan de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria 2022*. Gobierno de México.
https://www.dof.gob.mx/2022/SEP/ANEXO_DEL_ACUERDO_14_08_22.pdf

Vygotskii, L. S. (1978). *Mind in society: Development of higher psychological processes* (M. Cole, V. Jolm-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds.). Harvard University Press.
<https://home.fau.edu/musgrove/web/vygotsky1978.pdf>

4.2. Referencias bibliográficas:

Wiggins. (1998). *Educative assessment: Designing assessments to inform and improve student performance*. Jossey-Bass.

V. ANEXOS

Anexo 1

Dimensión	Indicadores	0	1	2	3
1. Gestión de la interacción	El estudiante inicia y cierra apropiadamente la comunicación.				
	Responde a intervenciones				
	Mantiene turno de palabra.				
2. Multimodalidad y prosodia	Varía el tono de voz, entonación y ritmo.				
	Utiliza gestos adecuados				
	Mantiene contacto visual adecuado.				

3. Coherencia y cohesión	Presenta ideas ordenadas.				
	Usa conectores lógicos.				
	No hay ideas inconexas.				
4.Estrategias argumentativas	Explica razones.				
	Justifica ideas.				
	Desarrolla una opinión propia y clara.				
5. Léxico y terminología	Usa vocabulario pertinente al tema.				
	Evita repeticiones innecesarias				

Escala de puntuación	0 = No se observa	1 = Necesita mejorar	2 = Aceptable	3 = Excelente
-----------------------------	--------------------------	-----------------------------	----------------------	----------------------

Nota: Instrumento de evaluación implementado para valorar la expresión oral de los estudiantes tercer grado grupo B

Anexo 2

Fase 1. Planeación (Se identifica un problema y se negocia una ruta de acción)			
1. Identificación + Proponer planteamientos genuinos para introducir el diálogo. + Identificación de la problemática. + Identificación del insumo inicial, un producto, material, objeto, texto, entre otros, que sirva para que el alumno conozca lo que se va a hacer en el proyecto.	INICIO - Comenzar con una pregunta detonadora: o ¿Qué se te viene a la mente cuando escuchas literatura tradicional y literatura contemporánea?	Pizarrón Plumones Libreta	1 sesión
2. Recuperación *Vinculación de conocimientos previos sobre el contenido a desarrollar.	DESARROLLO - Explicar al grupo los tipos de textos literarios tradicionales y contemporáneos que existen complementando la explicación con un ejemplo de cada uno. "Tipos de textos literarios tradicionales": • Mito (Hades) • Leyenda (Popocatepetl e Iztaccíhuatl) • Cuentos populares (Cenicienta) • Fábulas (fabulas de Esopo) • Refranes • Coplas, canciones y romances		
3. Planificación *Negociación: Las producciones necesarias para llegar al final del proceso. Los tiempos para realizar las producciones. El tipo de acciones que se realizarán.	"Tipos de textos literarios contemporáneos": • Cuento contemporáneo (El principito) • Novela contemporánea (Orgullo y prejuicio) • Poesía contemporánea (El uno y el 0 de César Brandon) • Microcuento o flash fiction (El dinosaurio de Augusto Monterroso) • Cómic, novelas gráficas y blogs literarios (Marvel) CIERRE - Reflexionar con el grupo: o ¿Por qué creen que es importante seguir transmitiendo estos tipos de textos de generación en generación? - Al finalizar de contestar la pregunta anterior dialogar las respuestas del grupo.		

Nota: Fase 1: interacción social guiada (lluvia de ideas) del plan de acción implementada el 24 de febrero de 2026.

Anexo 2.1

Criterio	Sí	No
Participa de manera voluntaria	☐	☐
Expresa ideas relacionadas con mitos y leyendas	☐	☐
Escucha con atención a sus compañeros	☐	☐
Respetar turnos de participación	☐	☐
Muestra disposición para interactuar	☐	☐

Nota: Lista de cotejo implementada para calificar la actividad 1 del plan de acción (lluvia de ideas).

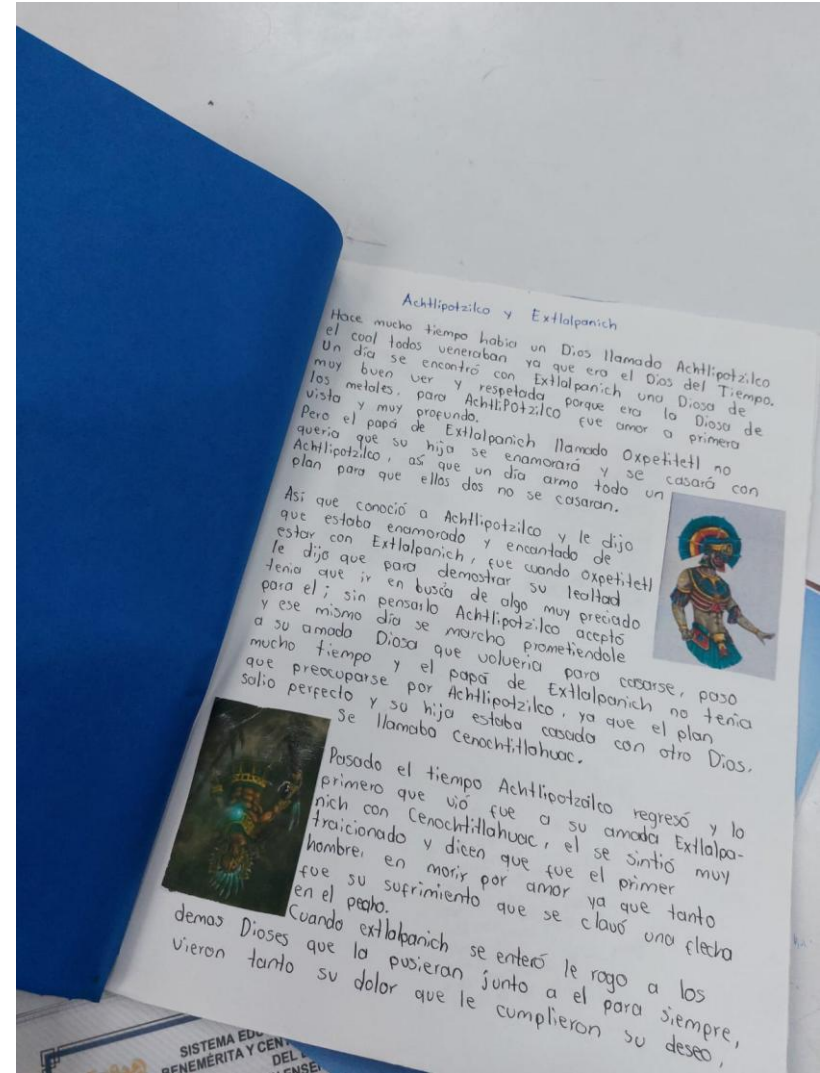
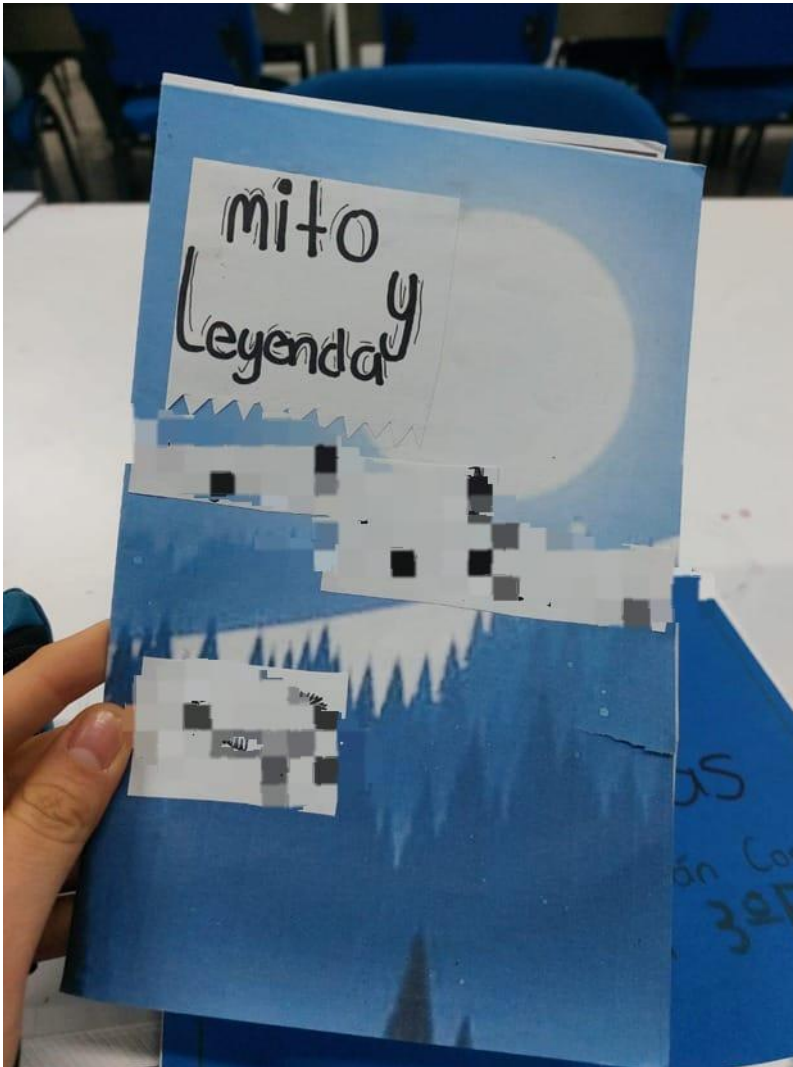
Anexo 3

Fase 1. Planeación (Se identifica un problema y se negocia una ruta de acción)			
1. Identificación ✚ Proponer planteamientos genuinos para introducir el diálogo. ✚ Identificación de la problemática. ✚ Identificación del insumo inicial, un producto, material, objeto, texto, entre otros, que sirva para que el alumno conozca lo que se va a hacer en el proyecto.	INICIO - Comenzar con una pregunta detonadora: ○ ¿Qué se te viene a la mente cuando escuchas literatura tradicional y literatura contemporánea?	Pizarrón Plumones Libreta	1 sesión
2. Recuperación *Vinculación de conocimientos previos sobre el contenido a desarrollar.	DESARROLLO - Explicar al grupo los tipos de textos literarios tradicionales y contemporáneos que existen complementando la explicación con un ejemplo de cada uno. "Tipos de textos literarios tradicionales": • Mito (Hades) • Leyenda (Popocatepetl e Iztaccíhuatl) • Cuentos populares (Cenicienta) • Fábulas (fabulas de Esopo) • Refranes • Coplas, canciones y romances "Tipos de textos literarios contemporáneos": • Cuento contemporáneo (El principito) • Novela contemporánea (Orgullo y prejuicio) • Poesía contemporánea (El uno y el 0 de César Brandon) • Microcuento o flash fiction (El dinosaurio de Augusto Monterroso) • Cómic, novelas gráficas y blogs literarios (Marvel)		
3. Planificación *Negociación: Las producciones necesarias para llegar al final del proceso. Los tiempos para realizar las producciones. El tipo de acciones que se realizarán.	CIERRE - Reflexionar con el grupo: ○ ¿Por qué creen que es importante seguir transmitiendo estos tipos de textos de generación en generación? - Al finalizar de contestar la pregunta anterior dialogar las respuestas del grupo.		

Fase 2. Acción (Se realizan producciones que permitan atender el problema)			
4. Acercamiento Exploración del problema o situación acordada; describir, comparar, identificar aspectos sobresalientes, explicar el problema, entre otros, tomando en cuenta la finalidad del proyecto.	INICIO - Guiándome con el tema visto la clase anterior "creaciones literarias tradicionales y contemporáneas" recordar los tipos de textos que existen en la literatura contemporánea y tradicional. DESARROLLO - Explicar a los alumnos la estructura del mito y de la leyenda: Mito: • Inicio o planteamiento (presentación, conflicto). • Desarrollo: (acciones, eventos) • Desenlace (resolución, resultado) Leyenda: • Introducción (contexto, personajes, situación inicial) • Nudo (conflicto o hecho extraordinario, desarrollo de los problemas) • Desenlace (resolución del conflicto, final de la historia, enseñanza o moraleja) CIERRE - Comentar al grupo: ○ ¿Cuáles fueron las dificultades que se les presentaron al momento de estar realizando su libro de mitos y leyendas? ¿Consideran que es necesario difundir cada uno de estos? ¿Por qué?	Plumones Pizarrón Libreta	1 sesión

Nota: Fase 2: andamiaje docente (relatos orales) del plan de acción implementada el 24 y 25 de febrero de 2026

Anexo 3.1



Leyendas

por: Edgar Iván Corpus Medina 3ºB

Medusa

Todos conocemos a Medusa como el mítico monstruo griego que tiene serpientes por cabello y cuenta con la capacidad de convertir en piedra a quien la vea pero ¿Cómo se fue que llegó a esto?...

Se dice que medusa formaba parte de las gorgonas, era la hija más hermosa de Forcis y Ceto, tal era su belleza que Poseidón quiso seducirla en templo de Atenea. Despertando la ira de Atenea quien castigo a Medusa dándole el aspecto de un monstruo de



manos metálicas y colmillos afilados, y maldecida a convertir en piedra a aquellos que mirara fijamente.

Afrodita celosa de esta convirtió su cabellera en serpientes. Fue desterrada a las tierras hiperbóreas en donde Perseo la decapito naciendo así sus hijos Pegasus y el gigante Crisaor.

Leyenda de la Llorona



La historia de la Llorona es una leyenda urbana que es muy popular en los países de Latinoamérica. Se trata de una mujer que pierde a sus hijos, convierte en alma en pena, que vaga por el mundo buscando en vano a sus hijos, perturbando con su llanto a los que la oyen. En cada país tiene una versión o adaptación de la historia, pero la trama es siempre similar.

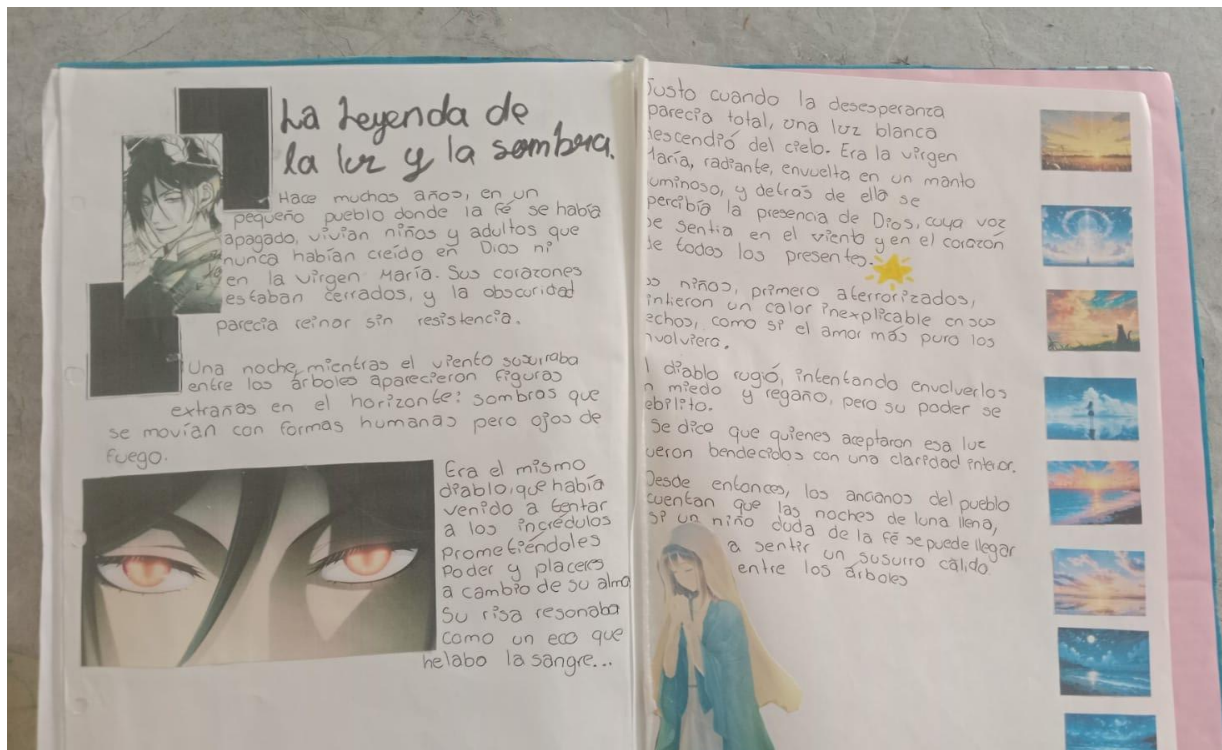
La leyenda tiene un origen en la cultura precolombina, antes de la llegada de los españoles. Estas tenían ya seres mitológicos o personajes que lloraban mundo por diferentes motivos.

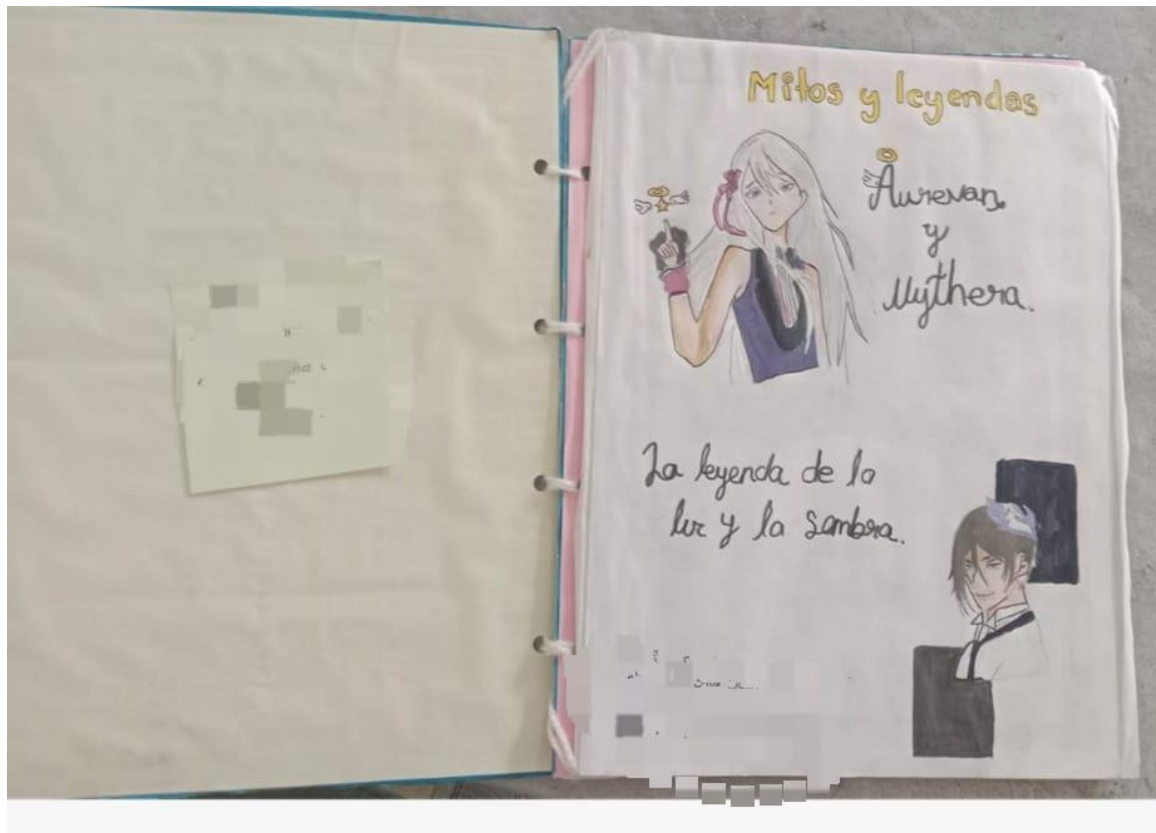
Cuenta la leyenda que en un lejano pueblo vivía una mujer junto con sus hijos. Todo iba muy bien en la familia, los niños eran muy felices y ella los quería muchísimo. Pero una noche lluviosa de invierno ocurrió algo. Aquella noche, llegó a casa el padre, quien los había abandonado tiempo atrás. Sin el la familia había sido más feliz y esa noche sus gritos y borrachos volverían a notar en la casa por no hablar de las brutales palizas que los niños como la madre sufrirían. La mujer siempre había rezado para que regresara nunca más, pero el destino quiso otra cosa.

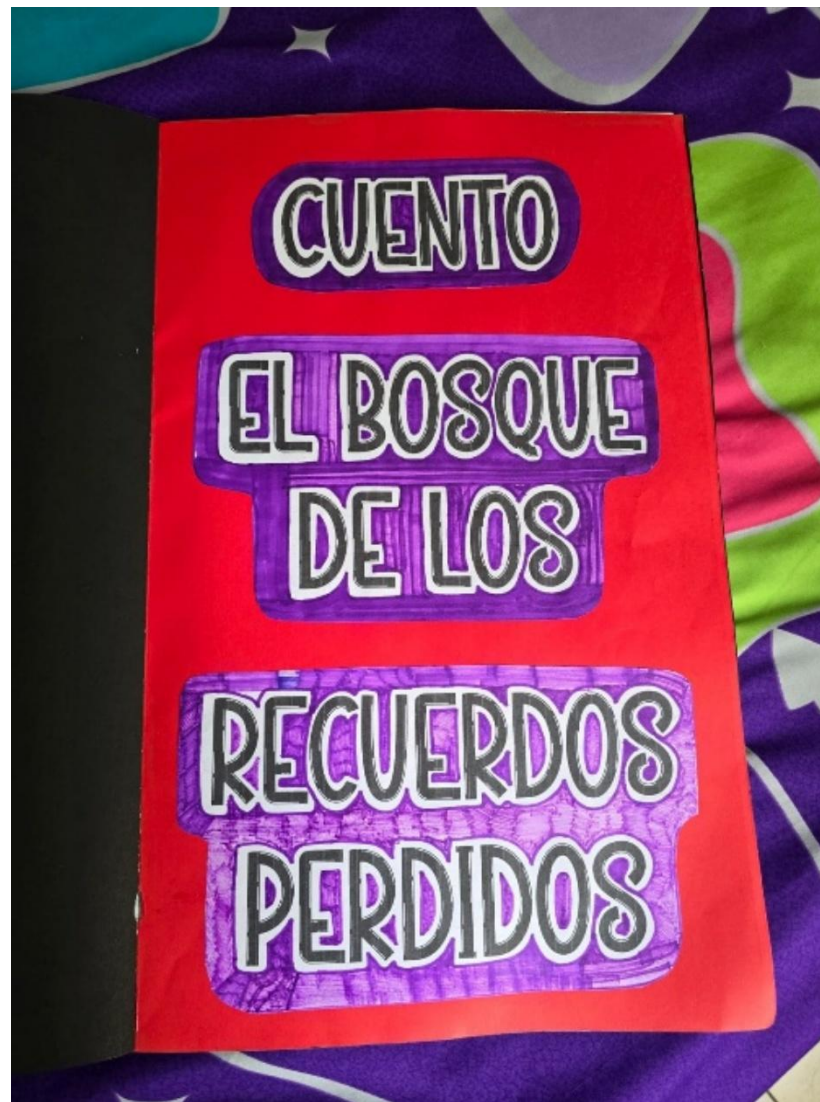
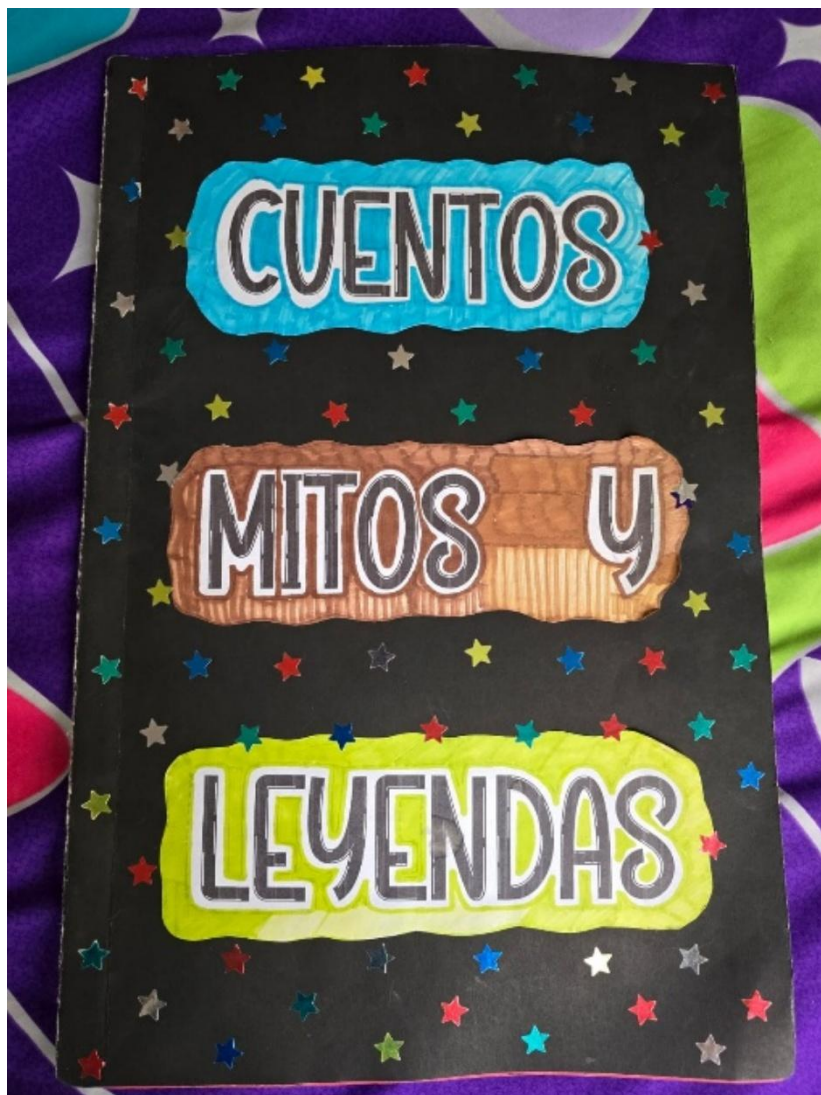
El hombre era un monstruo y tiró de un puñetazo la puerta y entró gritando que todos fueran a recibirlo, los niños, espantados, se escondieron y la madre, amor a sus hijos, se enfrentó cara a cara con su marido. La mujer sufrió que la dejó sin sentido durante varias horas. Cuando la madre despertó sus hijos por todos los rincones de la casa. Pero ni los niños ni su madre hallaban por ninguna parte, desesperada, corrió bajo la tormenta llorando sus nombres, pasaron días, meses, años, muchos años buscando.

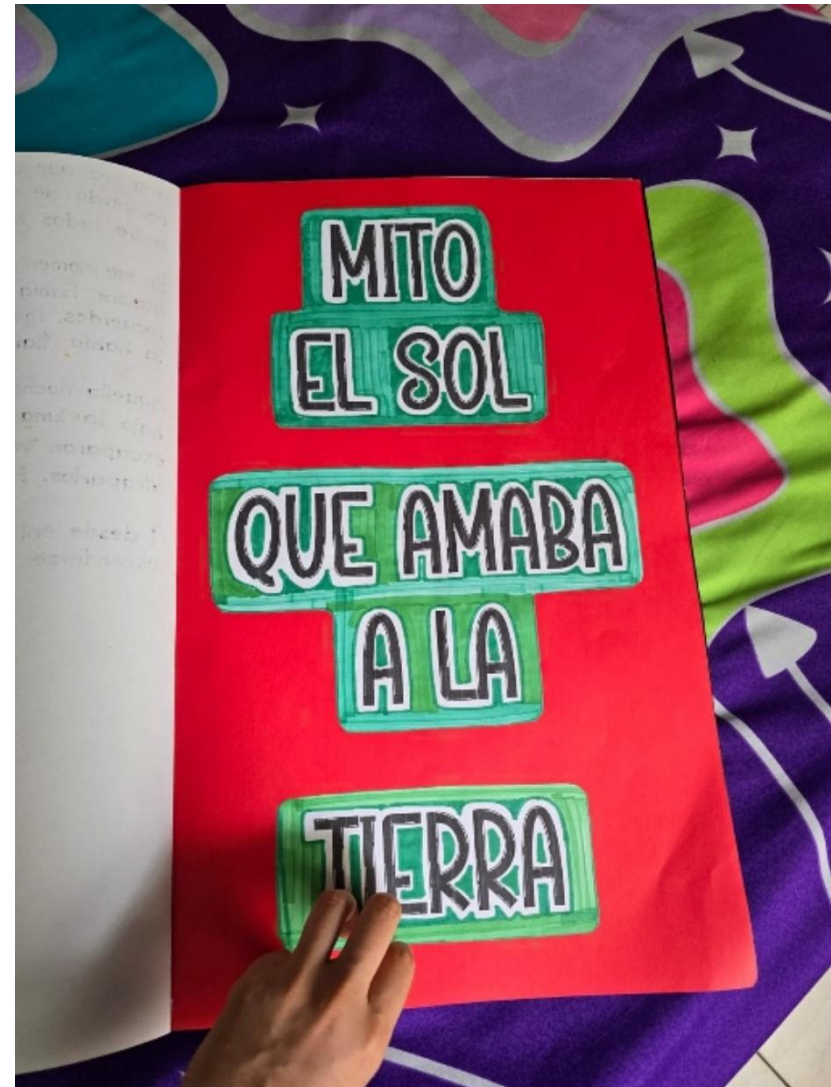
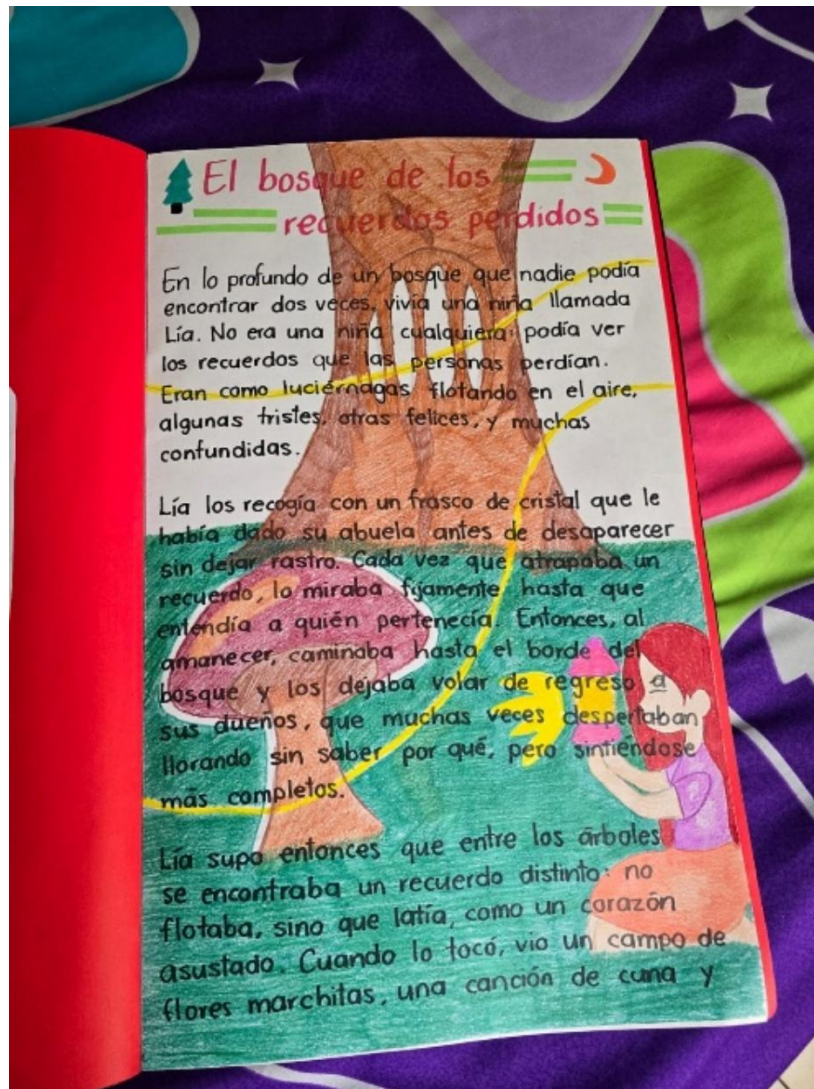
Hasta que finalmente una noche murió de tristeza, nadie supo nada de los niños, nadie los vio nunca más, no aparecieron sus cuerpos o alguna señal de ellos. Desde entonces se dice que su espíritu no descansa en paz y todas las noches se le oye llorar y lamentar con tristeza por los alrededores. Las mujeres tras sus hijos para esconderlos, ya que cuentan que se los puede encontrar a la Llorona, para volver a ser feliz.

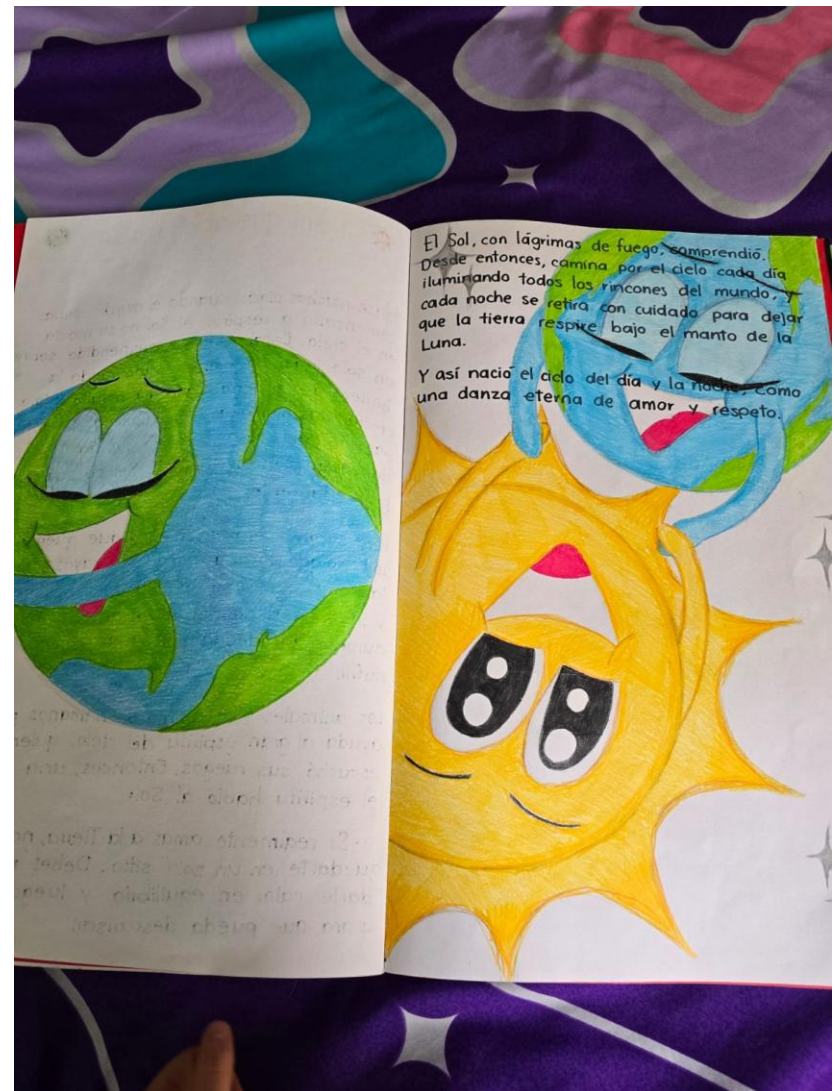
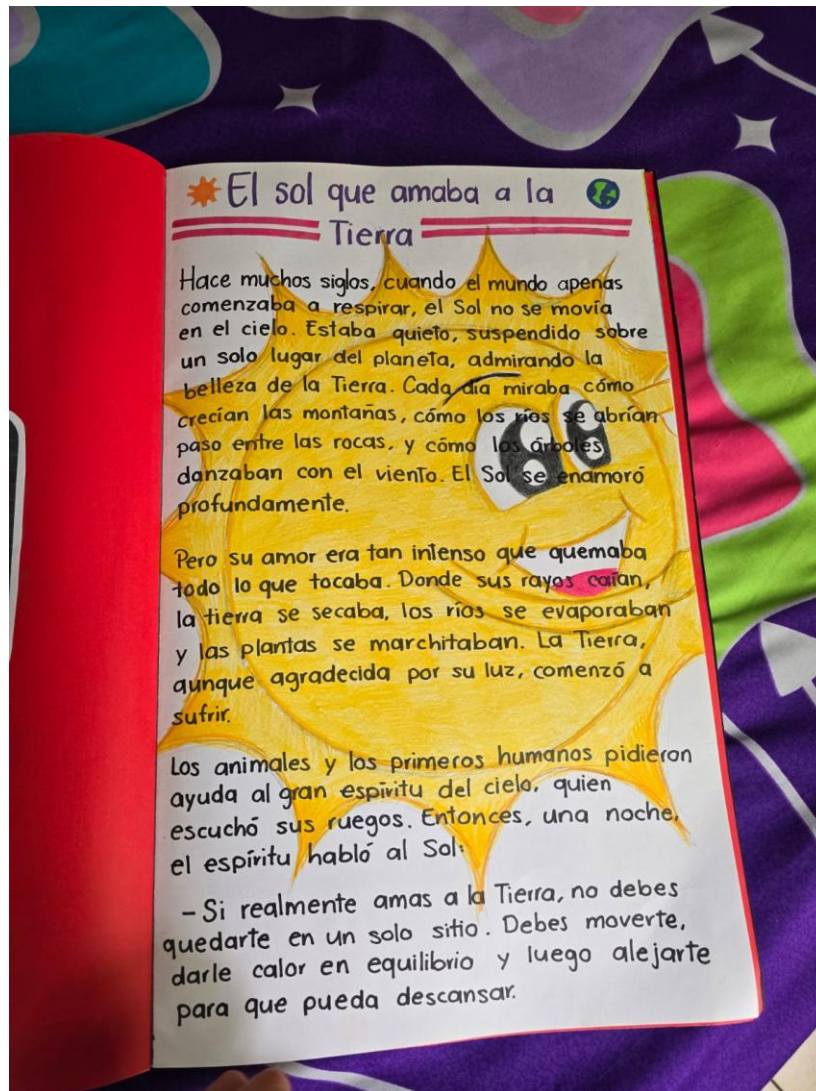
DO
FESIONAL
RZO DE 2026

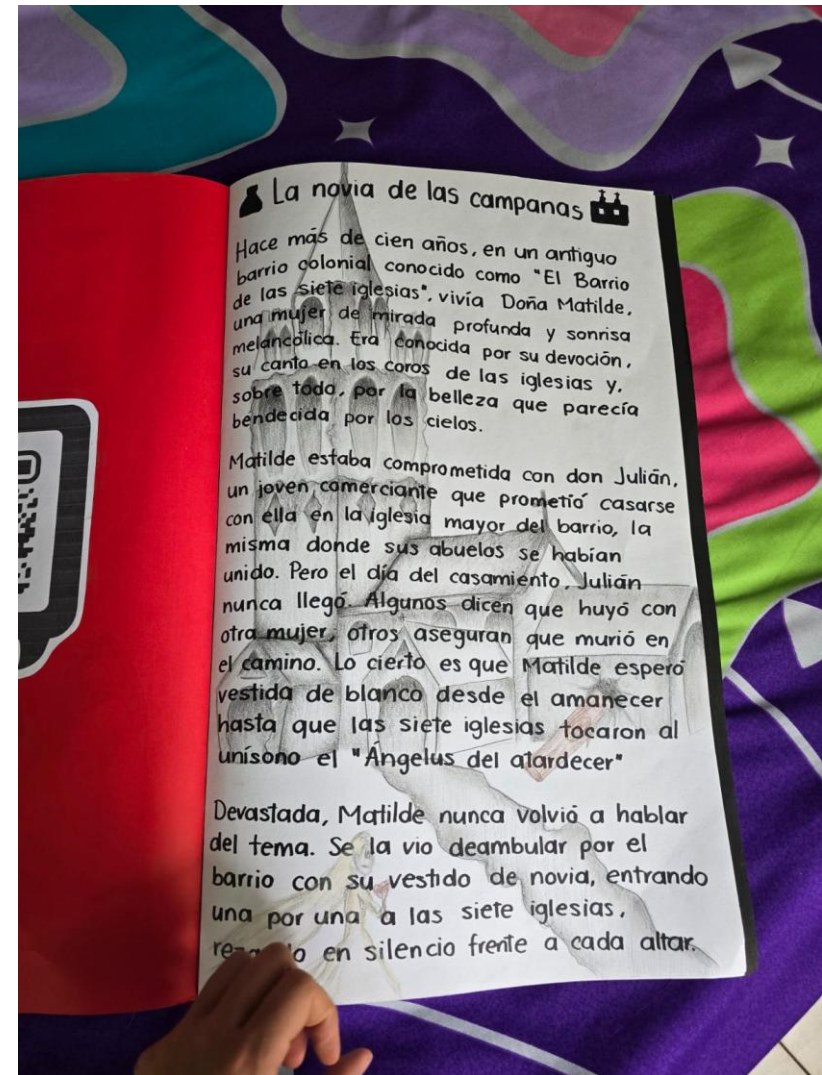
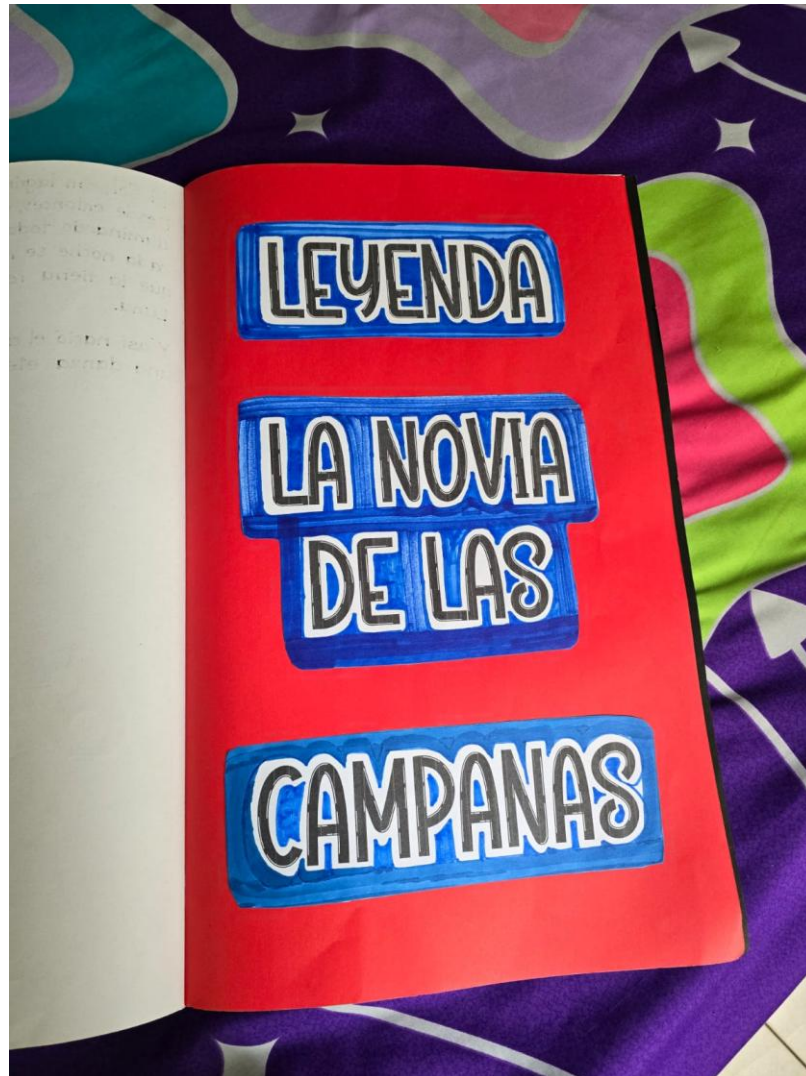


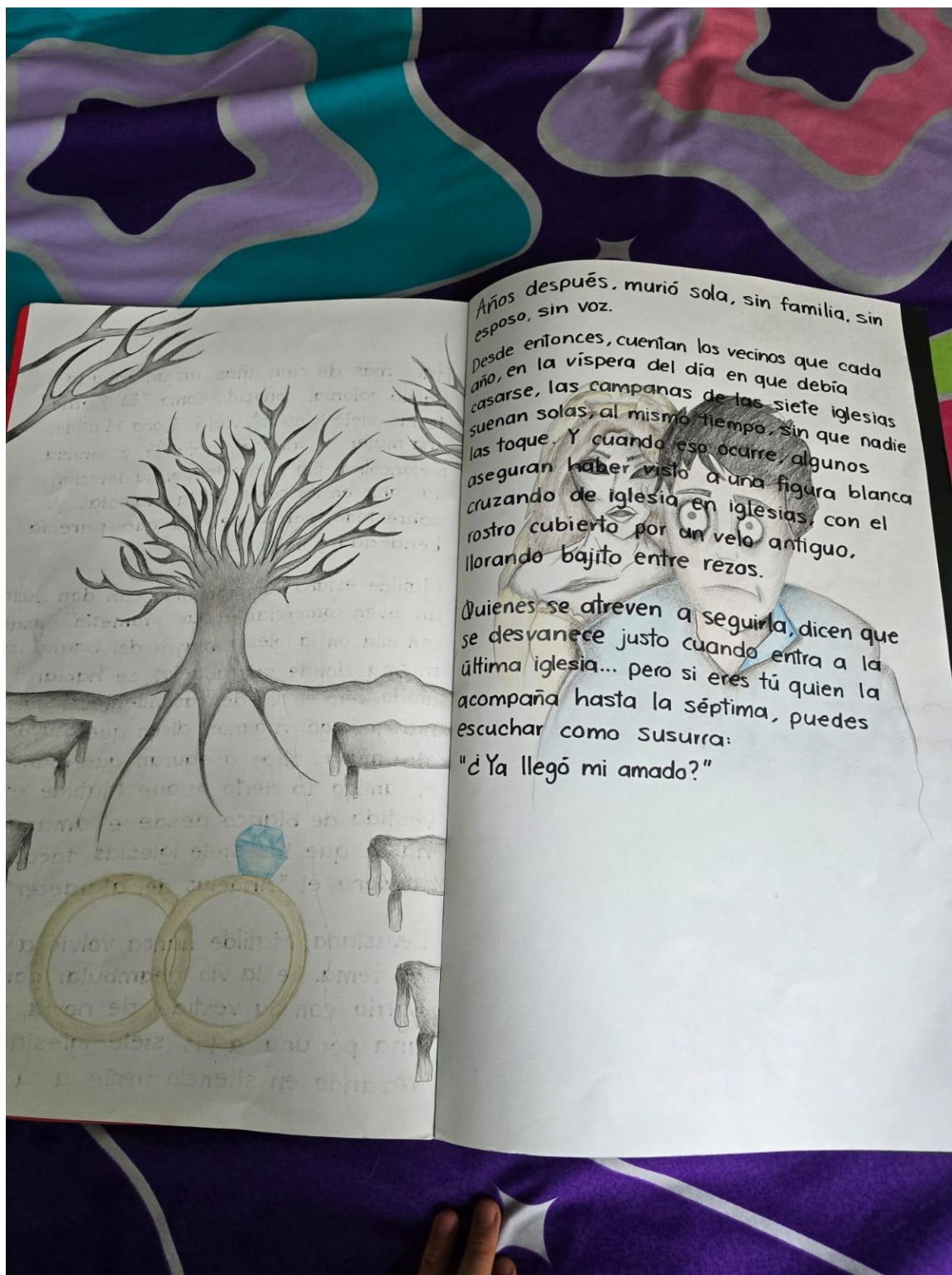












Achtlipotzilco y Extlalpanich

Hace mucho tiempo habia un Dios llamado Achtlipotzilco el cual todos veneraban ya que era el Dios del Tiempo. Un día se encontró con Extlalpanich una Diosa de muy buen ver y respetada porque era la Diosa de los metales, para Achtlipotzilco fue amor a primera vista y muy profundo.

Pero el papá de Extlalpanich llamado Oxpeticetl no quería que su hija se enamorara y se casara con Achtlipotzilco, así que un día armó todo un plan para que ellos dos no se casaran.

Así que conoció a Achtlipotzilco y le dijo que estaba enamorado y encantado de estar con Extlalpanich, fue cuando Oxpeticetl le dijo que para demostrar su lealtad tenía que ir en busca de algo muy preciado para él; sin pensarlo Achtlipotzilco aceptó y ese mismo día se marchó prometiéndole a su amada Diosa que volvería para casarse, pasó mucho tiempo y el papá de Extlalpanich no tenía que preocuparse por Achtlipotzilco, ya que el plan salió perfecto y su hija estaba casada con otro Dios, se llamaba Cenochtitlahuac.



Posado el tiempo Achtlipotzilco regresó y lo primero que vio fue a su amada Extlalpanich con Cenochtitlahuac, él se sintió muy traicionado y dicen que fue el primer hombre en morir por amor ya que tanto fue su sufrimiento que se clavó una flecha en el pecho.

Cuando Extlalpanich se enteró le rogó a los demás Dioses que la pusieran junto a él para siempre, vieron tanto su dolor que le cumplieron su deseo,

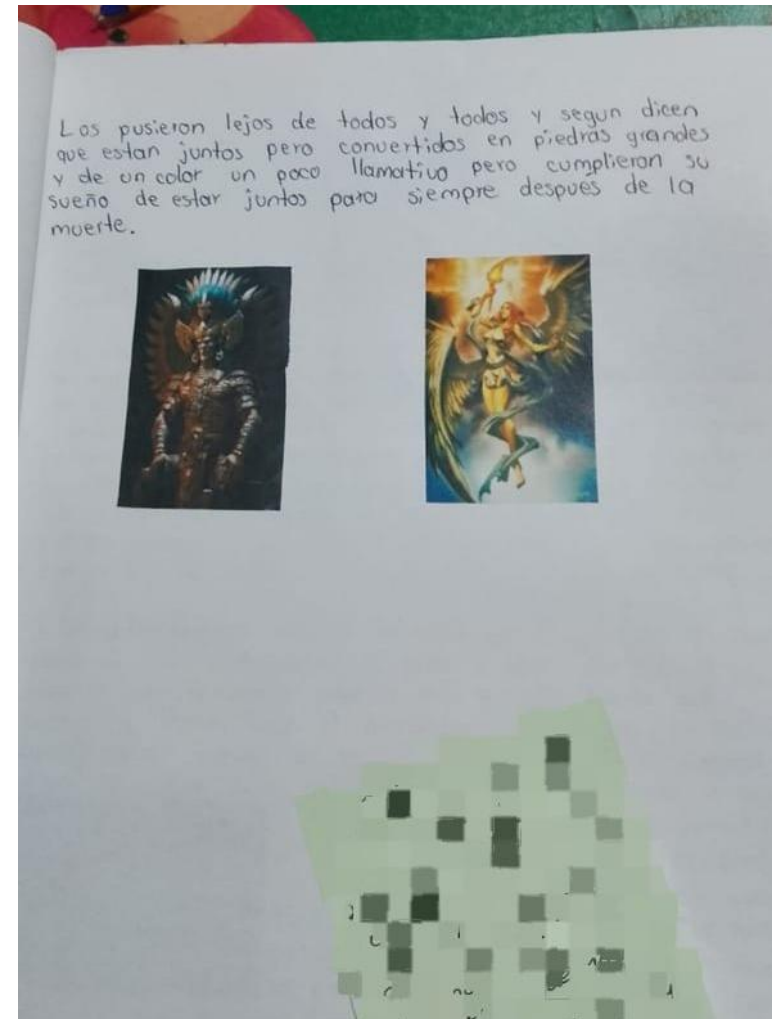
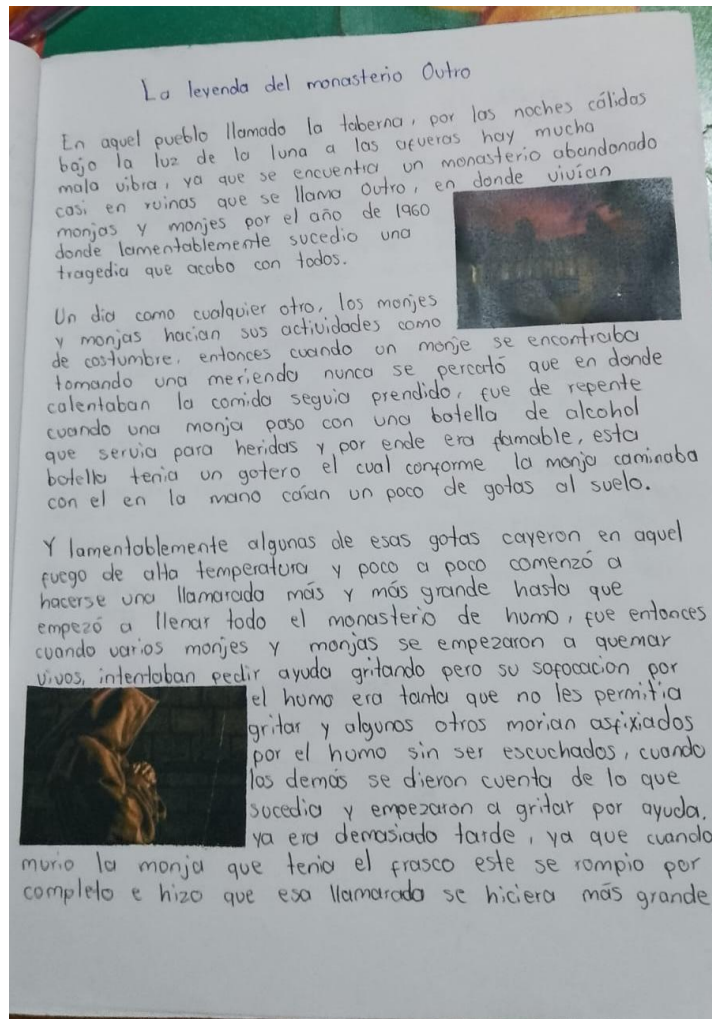


que la parte donde se originó quedó cubierta en humo casi derrumbada. Al final la llamarada alcanzó a uno de los monjes y monjas, los cuales unos de ellos gritando de dolor y agonía, y los demás muertos por el humo. El humo llegó al pueblo, varios al ver esto, llamaron los bomberos pero cuando llegaron ya era muy tarde, todo el fuego consumió el monasterio y todos quedaron calcinados.

Después de que apagaron el fuego y se retiraron, a los 3 días escuchaban gritos aterradoros y cada que pasabas por sentías una vibra muy pesada y mala, todos los habitantes trataron de que todas las almas quedaran en paz, fue un sacerdote a bendecir el lugar pero nada funcionó.

Se dice que a las 9pm que fue cuando pasó todo, por ahí a esa misma hora, escuchas susurros, gritos, logras escuchar que dicen tu nombre para que los veas pero solo son las almas que nunca encontraron descanso eterno y quedaron encerradas para siempre en el monasterio outro y sus ruinas, hasta la fecha.





Nota: Evidencias fotográficas de las evidencias de relatos (mitos y leyendas) realizadas por los alumnos del tercer año grupo B

Anexo 3.2

Criterios	Si	No	Observaciones
El libro contiene mito y leyenda elaborados por el equipo.			
Los textos presentan estructura clara (inicio, desarrollo y desenlace).			
Los relatos muestran coherencia y cohesión en las ideas.			
Se incorporan recursos literarios (descripciones, diálogos, metáforas, etc.).			
Se respetan las normas básicas de ortografía y redacción.			
El libro incluye portada y contraportada creativas.			
Se usaron ilustraciones o imágenes que acompañan los textos.			
El trabajo refleja creatividad y originalidad.			
La presentación es ordenada, limpia y completa.			
Entregó el producto en el tiempo establecido.			

Nota: Rúbrica de oralidad implementada para calificar la actividad 2 del plan de acción (relatos orales).

Anexo 4

Fase 1. Planeación (Se identifica un problema y se negocia una ruta de acción)			
1. Identificación ✦ Proponer planteamientos genuinos para introducir el diálogo. ✦ Identificación de la problemática. ✦ Identificación del insumo inicial, un producto, material, objeto, texto, entre otros, que sirva para que el alumno conozca lo que se va a hacer en el proyecto.	Inicio (15 minutos): Se comenzará explicando el proyecto de "Crea y aprende", cómo se calificará y qué se espera lograr, promoviendo el interés por los textos de divulgación científica y como estos pueden plasmarse con experimentos. Se les preguntará a los alumnos: - ¿Dónde han leído o visto información sobre ciencia? - ¿Qué diferencia hay entre un texto científico y uno que explica ciencia para el público en general?	Pizarrón Plumones Libreta	1
2. Recuperación *Vinculación de conocimientos previos sobre el contenido a desarrollar.	Desarrollo (30 minutos): Con el texto de divulgación científica de la clase anterior los alumnos marcarán las partes con las que cuenta el texto que trajeron. Se explicará la estructura y como es que se elaboran los textos de divulgación científica.		
3. Planificación *Negociación: Las producciones necesarias para llegar al final del proceso. Los tiempos para realizar las producciones. El tipo de acciones que se realizarán.	Después de la explicación se verificará si los alumnos lograron identificar correctamente la estructura del texto. Cierre (5 minutos): Se hará una breve dinámica tipo "quiz" en la que el docente preguntará, por ejemplo: - ¿Qué parte del texto presenta el tema principal? - ¿Qué función tiene la conclusión? - ¿Por qué son útiles los recursos visuales?		

Fase 2. Acción (Se realizan producciones que permitan atender el problema)			
4. Acercamiento Exploración del problema o situación acordada; describir, comparar, identificar aspectos sobresalientes, explicar el problema, entre otros, tomando en cuenta la finalidad del proyecto.	Inicio (10 minutos): Se recordará el propósito del proyecto final y se darán indicaciones sobre cómo comenzar la redacción del texto. Desarrollo (30 minutos): Los alumnos comenzarán a trabajar en su texto de divulgación científica. Cierre (10 minutos): Se revisarán sus avances y se le dará retroalimentación general al grupo	Texto de divulgación científica Plumones Cartulinas Colores Imágenes Materiales para experimentos	2
5. Comprensión y producción ✦ Se ofrecen planteamientos que permitan comprender o analizar aquellos aspectos necesarios para elaborar las diversas producciones que permitan concretar el proyecto. ✦ En forma paralela, se realizan las diversas producciones necesarias, haciendo las experimentaciones y revisiones necesarias.	Inicio (10 minutos): Se revisarán las observaciones del día anterior y se resolverán dudas sobre la redacción o el experimento. Desarrollo (30 minutos): Los alumnos terminarán de realizar su texto de divulgación científica y sus materiales para el experimento. Cierre (10 minutos): Cada equipo entregará su texto final para revisión y confirmará los materiales que utilizará en su experimento.		
6. Reconocimiento Se elaboran planteamientos para identificar los avances y las dificultades en el proceso. Ajustes (en la medida de lo posible). Deciden cómo atender lo anterior y lo llevan a cabo.			
7. Concreción Se generan planteamientos para desarrollar una primera versión del producto que se planteó en los momentos 1 y 3.			
8. Integración Intercambian sus producciones (por ejemplo, ensayan, comparten borradores, entre otros). Explican lo que hicieron. Reciben retroalimentación. ✦ Modificación. Se hacen planteamientos que permitan revisar y actuar sobre los cambios sugeridos.			

Fase 3. Intervención (Se difunden producciones, se da seguimiento y se plantea cómo mejorar)			
9. Difusión Presentación del producto. Muestran el producto final al aula para dar cuenta de cómo se resolvió o cómo se atendió la problemática del Proyecto. 10. Consideraciones Seguimiento y retroalimentación.	Inicio (5 minutos): Se hará un sorteo con ayuda de papelitos para saber cuál de los equipos será el primero en pasar su experimento y explicar su texto de divulgación científica. Desarrollo (40 minutos): Se llevará a cabo la presentación de los experimentos y de los textos de divulgación científica elaborados por los alumnos. Cierre (5 minutos): Después de escuchar todos los textos de divulgación científica se les preguntará a los alumnos: - ¿Qué aprendieron al elaborar su texto de divulgación científica? - ¿Cómo se sintieron al explicar ciencia de forma sencilla?	Papelitos Experimentos Textos de divulgación científica	1
11. Avances Toma de decisiones. Se formulan planteamientos que permitan a los alumnos analizar la realimentación recibida y emplearla para mejorar y consolidar los procesos en los proyectos subsecuentes.			

Nota: Fase 3: actividad compartida (exposición) del plan de acción implementada del 26 al 29 de febrero de 2026

Anexo 4.1





Nota: Evidencias fotográficas de las exposiciones de experimentos realizadas por los alumnos del tercer año grupo B

Anexo 4.2

Criterios	Excelente (10-9)	Satisfactorio (8-7)	Básico (6)	En proceso (<6)
Planeación y método científico	Planea y aplica correctamente todas las etapas del método científico.	Aplica la mayoría de las etapas con algunos errores.	Aplica parcialmente el método.	No hay planeación ni aplicación del método.
Texto y explicación del fenómeno	Texto bien estructurado; explica claramente el fenómeno relacionando experimento y contenido.	Texto comprensible con algunas fallas; explicación parcial.	Texto incompleto o explicación poco clara.	Texto desordenado y sin explicación adecuada.
Lenguaje y pensamiento crítico	Lenguaje claro y accesible; integra ideas propias y reflexiona.	Lenguaje comprensible con poca reflexión.	Lenguaje limitado; repite información.	Lenguaje inadecuado sin análisis.
Trabajo en equipo	Participación equitativa y organizada.	Participa la mayoría con algunos desequilibrios.	Participación limitada.	No hay colaboración.
Exposición oral y materiales	Expone con claridad. Usa materiales adecuados y creativos.	Expone con algunas dificultades; materiales suficientes.	Expone con dificultad; materiales limitados.	No logra exponer ni presentar materiales.
Presentación escrita	Sin errores, ordenado y limpio.	Pocos errores.	Varios errores que dificultan la lectura.	Errores que impiden la comprensión.

Nota: Lista de cotejo implementada para calificar la actividad 3 del plan de acción (exposiciones).

Anexo 5

Fase 1. Planeación (Se identifica un problema y se negocia una ruta de acción)			
1. Identificación + Proponer planteamientos genuinos para introducir el diálogo. + Identificación de la problemática. + Identificación del insumo inicial, un producto, material, objeto, texto, entre otros, que sirva para que el alumno conozca lo que se va a hacer en el proyecto.	Inicio - Iniciar preguntando: ¿Qué experiencias paranormales conocen? ¿Han escuchado historias de fantasmas, apariciones o sucesos extraños? ¿Qué preguntas harían a una persona que vivió algo así? - Se comentan algunas respuestas para recuperar conocimientos previos e introducir el tema de la entrevista.	Pizarrón Plumones Cuaderno	1 sesión
2. Recuperación *Vinculación de conocimientos previos sobre el contenido a desarrollar.	Desarrollo: - Explicar al grupo la estructura del guion de entrevista:		
3. Planificación *Negociación: Las producciones necesarias para llegar al final del proceso. Los tiempos para realizar las producciones. El tipo de acciones que se realizarán.	Presentación: - Saludo - Presentación del entrevistador - Explicación del tema Preguntas de apertura: sirven para iniciar la conversación. Preguntas de desarrollo: permiten obtener detalles y ampliar información. Preguntas de cierre: concluyen la entrevista. - Actividad: Los alumnos, de manera individual, elaboran un guion de entrevista sobre experiencias paranormales. - Deben incluir: - Presentación - Preguntas de apertura - Preguntas de desarrollo - Preguntas de cierre - Revisar y orientar la redacción de las preguntas.		
	Cierre: - Algunos alumnos leen sus preguntas frente al grupo y el grupo comenta: - Si las preguntas son claras - Si ayudan a obtener información - Qué podrían mejorar		

Fase 2. Acción (Se realizan producciones que permitan atender el problema)			
4. Acercamiento Exploración del problema o situación acordada; describir, comparar, identificar aspectos sobresalientes, explicar el problema, entre otros, tomando en cuenta la finalidad del proyecto.	Inicio: - Preguntar a los alumnos: • ¿Qué elementos debe tener una buena entrevista? • ¿qué actitudes debe mostrar el entrevistador? - Recuperar por igual las ideas de la sesión anterior Desarrollo: - Explicar al grupo las partes principales de una entrevista: - o Introducción: se presenta al entrevistado y el tema - o Desarrollo: se realizan preguntas organizadas para obtener información detallada. - o Cierre: se agradece al entrevistado y se concluye la conversación. - Mostrar a los alumnos ejemplos de entrevistas Cierre: - Realizar una retroalimentación general en donde los alumnos mencionen ¿qué aprendieron?, ¿qué dificultades podrían tener al entrevistar? Y ¿cómo podrían resolverlas? Los alumnos realizaran de tarea su entrevista de experiencias paranormales.	Pizarrón Televisión Entrevistas	1 sesión
5. Comprensión y producción ✚ Se ofrecen planteamientos que permitan comprender o analizar aquellos aspectos necesarios para elaborar las diversas producciones que permitan concretar el proyecto. ✚ En forma paralela, se realizan las diversas producciones necesarias, haciendo las experimentaciones y revisiones necesarias.			

Nota: Fase 4: internalización (entrevistas) del plan de acción implementada el 12 y 13 de marzo de 2026

Anexo 5.1

DIA MES AÑO
 28 04 26

GUION DE ENTREVISTA

EXPERIENCIAS PARANORMALES

1- Introducción

Hola buenas tardes hoy estamos con _____ quien compartirá con nosotros una experiencia paranormal bastante impactante gracias por acompañarnos este día.

- Antes que nada ¿Podrías presentarte?

2- Desarrollo (preguntas)

- ¿En qué fecha ocurrió todo?
- ¿Dónde sucedió?
- ¿Qué hacías justo antes de que pasara todo?
- ¿Puedes describir qué fue lo que viste?
- ¿Qué te impactó más de todo?
- ¿Era de día o noche cuando sucedió?
- ¿Cómo reaccionaste en ese momento?
- ¿Sentiste una sensación rara?
- ¿Cómo te sentiste después de eso?
- ¿Escuchaste voces o ruidos raras?

3- Preguntas de profundización

- ¿Si volvieras a ese momento harías algo diferente?
- ¿Algun detalle que no hayas olvidado?

4- Cierre

- Para finalizar después de todo lo vivido ¿Qué enseñanza te dejó esta experiencia?

- Gracias por compartir tu historia con nosotros sin duda experiencias así nos invitan a reflexionar sobre lo desconocido.

Norma

E: entrevistadora
 E: entrevistado

E: Buenas tardes. Hoy tenemos con nosotros a Juan quien ha vivido una experiencia paranormal impactante. Gracias por acompañarnos.

E: Gracias por invitarme.

E: Para comenzar, ¿podrías presentarte brevemente?

E: Claro mi nombre es Juan, tengo _____ años y me dedico a trabajar _____.

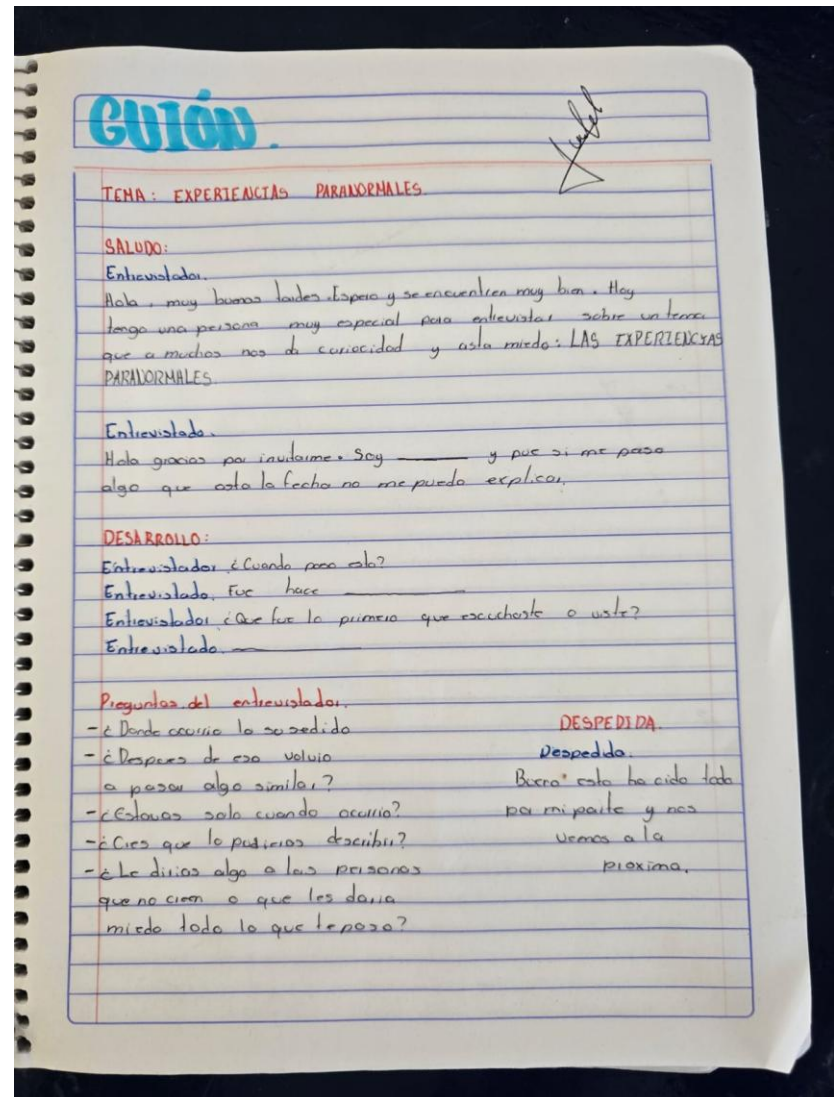
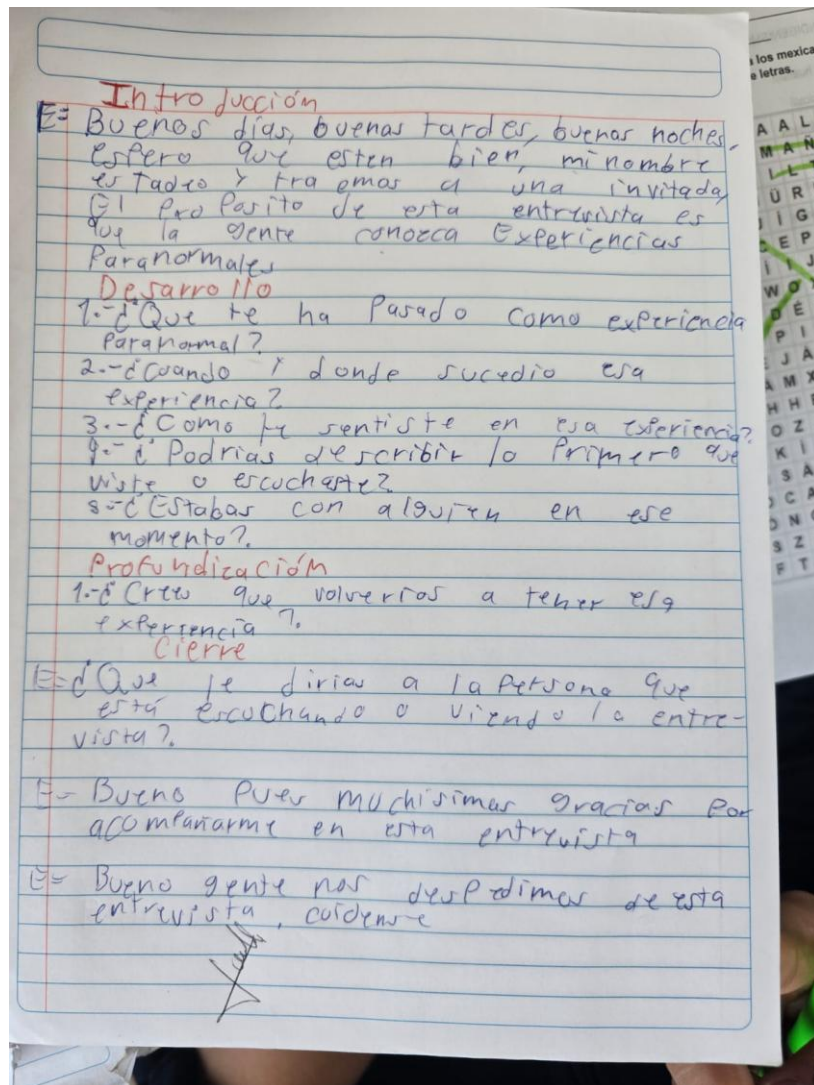
- 1- ¿Cuándo ocurrió tu experiencia paranormal?
- 2- ¿Dónde sucedió exactamente?
- 3- ¿Qué fue lo primero extraño que notaste?
- 4- ¿Podrías describir lo que viste o escuchaste?
- 5- ¿Había alguien más contigo en ese momento?
- 6- ¿Cómo te sentiste durante la experiencia?
- 7- ¿Intentaste encontrar una explicación lógica?
- 8- ¿Volviste a experimentar algo similar después?
- 9- ¿Crees que ese lugar está "amalgado" o tiene alguna energía especial?
- 10- ¿Cómo cambia esta experiencia tu forma de ver lo paranormal?

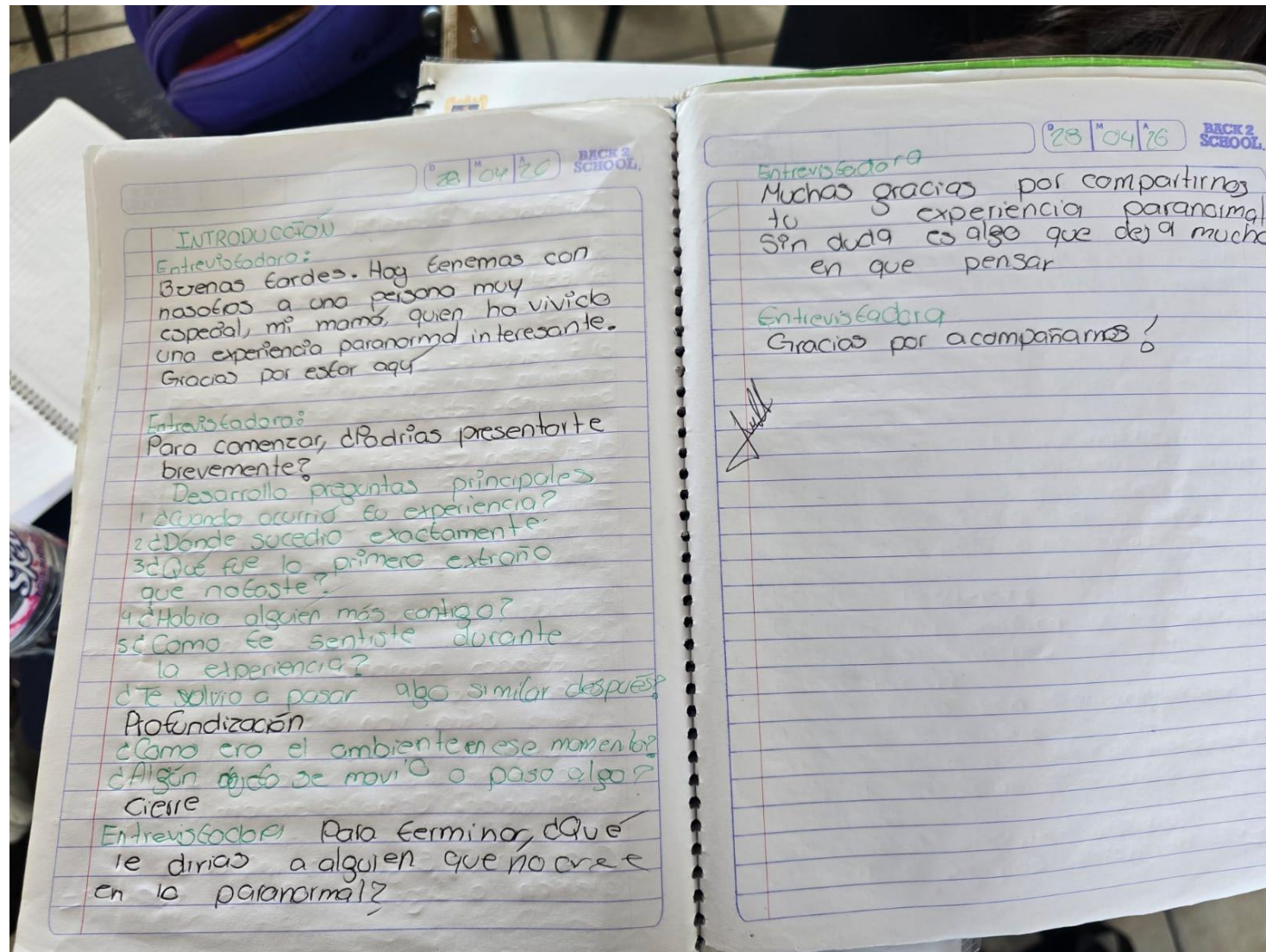
E: Para terminar, ¿Qué le dirías a alguien que no cree en lo paranormal?

E: ...

E: Muchas gracias por compartir tu historia con nosotros sin duda, dejó mucho en que pensar.

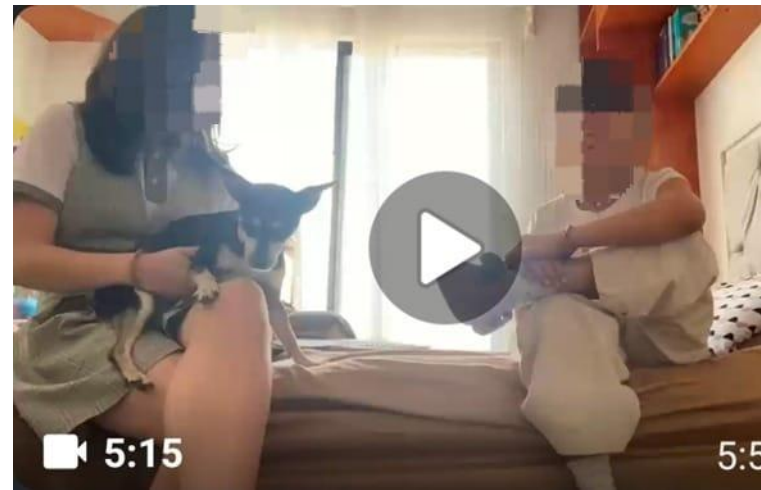
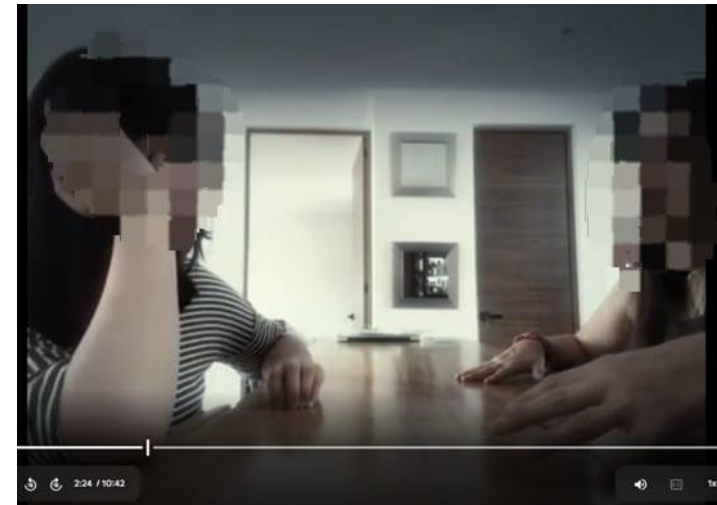
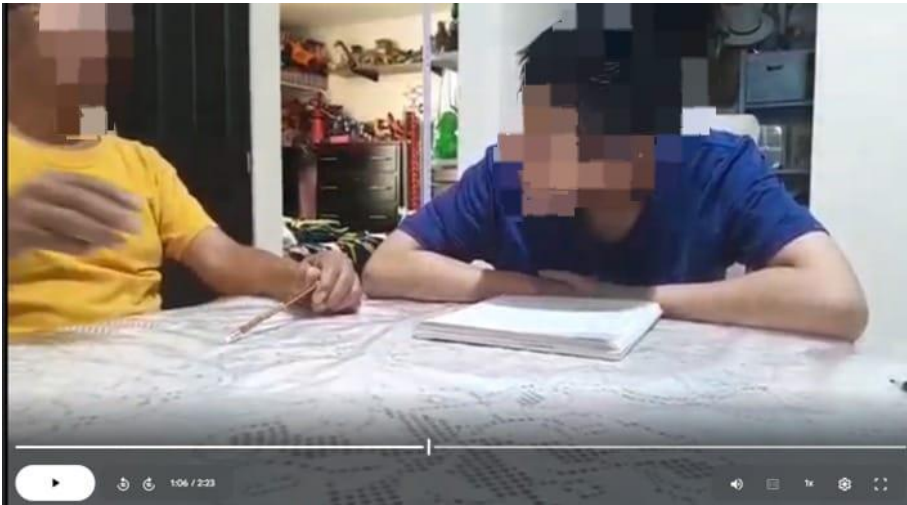
Estrella





Nota: Evidencias fotográficas de guiones de entrevista realizados por los alumnos del tercer año grupo B.

Anexo 5.1.2





Nota: Producción final (entrevistas) realizadas por los alumnos de tercer grado grupo B.

Anexo 5.1.3



Nota: Videos implementados como ejemplo (entrevistas de Jordi Rosado acerca de experiencias paranormales)

Anexo 5.2

Criterio	Excelente (3)	Bueno (2)	Suficiente (1)	Insuficiente (0)
Planeación (guion de preguntas)	Preguntas claras, pertinentes y bien estructuradas	Preguntas adecuadas, pero poco profundas	Preguntas poco claras o repetitivas	No hay planeación
Claridad en la expresión oral	Habla clara, fluida y comprensible	Presenta algunas pausas o dudas	Expresión poco clara	No se comprende
Secuencia de la entrevista	Sigue un orden lógico y coherente	Presenta ligeras fallas de organización	Orden confuso	No hay secuencia
Escucha activa	Retoma y da seguimiento a respuestas	Escucha, pero no profundiza	Escucha limitada	No escucha
Interacción comunicativa	Genera diálogo natural y dinámico	Interacción básica	Interacción forzada	No hay interacción
Uso del lenguaje	Vocabulario adecuado y variado	Vocabulario adecuado	Vocabulario limitado	Lenguaje inapropiado

Nota: Rúbrica implementada para calificar la actividad 4 del plan de acción (entrevistas).

Anexo 6

Fases	Descripción de las actividades de acuerdo con los momentos de intervención de la metodología	Materiales y recursos didácticos	Número de sesiones
Fase 1. Planeación (Se identifica un problema y se negocia una ruta de acción)			
1. Identificación + Proponer planteamientos genuinos para introducir el diálogo. + Identificación de la problemática. + Identificación del insumo inicial, un producto, material, objeto, texto, entre otros, que sirva para que el alumno conozca lo que se va a hacer en el proyecto.	Inicio - Iniciar preguntando: ¿Qué es un debate? ¿Para qué sirve debatir? ¿Qué diferencias existen entre opinar y argumentar? - Recuperar las respuestas y escuchar las opiniones diferentes de cada alumno. Desarrollo: - Explicar al grupo la estructura del debate: - Introducción: presentación del tema y las posturas - Presentación de argumentos: cada equipo expone sus ideas principales. - Réplica y contrarréplica: los equipos responden a los argumentos contrarios. - Conclusión: cada postura realiza un cierre final. - Organizar a los alumnos en postura a favor y en contra y mencionar que el tema del debate es "el aborto" - Asignar los roles de los participantes. Actividad: Los alumnos investigarán información relacionada a la postura que les toco y deberán de formular: - Argumentos principales - Posibles respuestas - Ideas para defender su postura Cierre: - Dar retroalimentación de como formular sus argumentos.	Pizarrón Plumones Cuaderno Celular	1 sesión
2. Recuperación *Vinculación de conocimientos previos sobre el contenido a desarrollar.			
3. Planificación *Negociación: Las producciones necesarias para llegar al final del proceso. Los tiempos para realizar las producciones. El tipo de acciones que se realizarán.			

Fase 2. Acción (Se realizan producciones que permitan atender el problema)			
4. Acercamiento Exploración del problema o situación acordada; describir, comparar, identificar aspectos sobresalientes, explicar el problema, entre otros, tomando en cuenta la finalidad del proyecto.	Inicio: - Recordar las reglas del debate - o Respetar turnos - o Escuchar activamente - o Hablar con claridad - o Evitar burlas o agresiones - Organizar a los equipos en su respectiva postura - Presentar el tema y explicar la dinámica	Argumentos preparados Cronómetro	1 sesión
5. Comprensión y producción ✚ Se ofrecen planteamientos que permitan comprender o analizar aquellos aspectos necesarios para elaborar las diversas producciones que permitan concretar el proyecto. ✚ En forma paralela, se realizan las diversas producciones necesarias, haciendo las experimentaciones y revisiones necesarias.	Desarrollo: - Realizar el debate del aborto Cierre: - Realizar una reflexión grupal mencionando: - o ¿Qué fue lo más difícil del debate? - o ¿Qué aprendieron al escuchar otras posturas? - o ¿Por qué es importante argumentar con respeto?		
6. Reconocimiento Se elaboran planteamientos para identificar los avances y las dificultades en el proceso. Ajustes (en la medida de lo posible). Deciden cómo atender lo anterior y lo llevan a cabo.			
7. Concreción Se generan planteamientos para desarrollar una primera versión			

Nota: Fase 5: autonomía (debate) del plan de acción implementada el 17 y 18 de marzo de 2026.

Anexo 6.1







Nota: Evidencias fotográficas del **debate** realizado por los alumnos del tercer año grupo B

Anexo 6.2

Criterio	Excelente (3)	Bueno (2)	Suficiente (1)	Insuficiente (0)
Argumentación	Argumentos claros, sólidos y fundamentados	Argumentos adecuados, pero poco profundos	Argumentos débiles	No argumenta
Contraargumentación	Responde con lógica y fundamento	Responde parcialmente	Respuestas limitadas	No responde
Uso de información (investigación)	Usa información relevante y bien integrada	Usa información básica	Información poco clara	No usa información
Coherencia del discurso	Ideas organizadas y claras	Algunas fallas leves	Ideas poco organizadas	Discurso confuso
Expresión oral	Fluidez, seguridad y claridad	Algunas pausas	Dificultad para expresarse	No se expresa adecuadamente
Respeto y participación	Respeto turnos y escucha activamente	Respeto en general	Interrumpe ocasionalmente	No respeta normas

Nota: Rúbrica implementada para calificar la actividad 5 del plan de acción (debate).