



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

TITULO: El diario de escritura bajo consignas: Una estrategia para fortalecer la expresión escrita en un grupo de tercero de secundaria.

AUTOR: Perla Esmeralda Hernández Pérez

FECHA: 7/15/2026

PALABRAS CLAVE: Educación secundaria, Escritura, Estrategias, Desarrollo de habilidades, Investigación-acción

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

“EL DIARIO DE ESCRITURA BAJO CONSIGNAS: UNA ESTRATEGIA PARA FORTALECER LA EXPRESIÓN ESCRITA EN UN GRUPO DE TERCERO DE SECUNDARIA”.

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

PRESENTA:

PERLA ESMERALDA HERNÁNDEZ PÉREZ

ASESORA:

MTRA. SOFÍA IYALI TÉLLEZ VILLALOBOS

SAN LUIS POTOSÍ, S.L.P.

JULIO DE 2026.



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

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

**A quien corresponda.
PRESENTE. –**

Por medio del presente escrito C. Perla Esmeralda Hernández Pérez
autorizo a la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí, (BECENE) la
utilización de la obra Titulada:

El diario de escritura bajo consignas: una estrategia para fortalecer la expresión escrita 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.

Perla Esmeralda Hernández Pérez

Nombre y Firma

AUTOR DUEÑO DE LOS DERECHOS PATRIMONIALES



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

Revisión 2

Administrativa

Dictamen Aprobatorio del
Documento Recepcional

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

Los que suscriben, tienen a bien

DICTAMINAR

qué el(la) alumno(a): C. HERNANDEZ PEREZ PERLA ESMERALDA
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:

EL DIARIO DE ESCRITURA BAJO CONSIGNAS: UNA ESTRATEGIA PARA FORTALECER LA EXPRESIÓN ESCRITA 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

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

MTRA. FÁTIMA GUADALUPE FABIÁN VANEGAS

RESPONSABLE DE TITULACIÓN

MTR. GERARDO JAVIER GUEL CABRERA

ASESOR DEL DOCUMENTO RECEPCIONAL

MTRA. SOFIA IYALI TELLEZ VILLALOBOS



Agradecimientos:

El presente trabajo representa el alcance de una meta profesional que me planteé lograr desde que era estudiante de secundaria. El proceso para llegar hasta este punto no fue fácil, sin embargo, nunca estuve sola en ello, por tal motivo, ahora que culmino este trayecto, me parece importante reconocer y agradecer a todas aquellas personas que estuvieron conmigo cuando aparecieron en el camino momentos complicados.

Concluir esta etapa en mi formación no hubiera sido posible sin el apoyo de mis papás; a ellos les agradezco el amor y el esfuerzo que han puesto en cada día de mi vida para que pueda cumplir mis sueños, especialmente durante estos cuatro años. A mis hermanas, hermano y Porfi les agradezco el cariño y la paciencia que tuvieron para ayudarme cuando la creatividad no era mi fuerte. Sin la presencia de mi familia en mi vida, nada de lo que he alcanzado hasta ahora hubiera sido posible.

También agradezco profundamente a las personas que conocí durante mi estancia en la Escuela Normal y que hicieron de ella una de las mejores etapas de mi vida: Fanny, Jesús, Héctor, Ximena y Dulce, a quienes admiro y aprecio por las grandiosas personas que son, por estar siempre a mi lado y brindarme su invaluable amistad en cada momento compartido. Y de una manera especial a Alejandro, quien me acompañó en los momentos más significativos de este último año y me motivó a dar siempre lo mejor de mí; por escucharme cada día y hacer de este proceso una etapa inolvidable.

A la maestra Karina Gómez, docente titular de mis grupos de práctica, por inspirarme con su ejemplo y por escucharme cuando nadie más lo hizo. Su apoyo, su compañía y sus enseñanzas dejaron en mí una huella que nunca olvidaré y que tomaré como guía para conducirme en esta profesión.

A la maestra Sofía Téllez Villalobos, mi asesora y maestra de práctica, por su acompañamiento y orientación durante todo este proceso al resolver cada una de las dudas que surgieron por más repetitivas que fueran, por confiar en mi trabajo e inspirarme a continuar esforzándome para alcanzar mejores resultados.

Por último, a aquellas alumnas y alumnos que me motivaron a no rendirme y que vieron en mí algunas fortalezas cuando yo no fui capaz de hacerlo. Y, sobre todo, a cada una de las maestras y maestros que con su ejemplo me llevaron a construir lo que hoy soy y lo que quiero llegar a ser.

Índice

INTRODUCCIÓN

PLAN DE ACCIÓN	14
Diagnóstico y análisis de la situación educativa.....	14
Focalización del problema.	24
Diseño de la propuesta de intervención.....	27
Espiral autorreflexiva.	30
Descripción de las prácticas de interacción en el aula.	32
Revisión teórica y metodológica para explicar situaciones relacionadas con el aprendizaje.	35
<i>Escritura y expresión escrita.</i>	35
<i>El proceso de escritura.</i>	37
<i>La escritura en la educación secundaria.....</i>	38
<i>Estrategia didáctica.</i>	39
<i>La escritura personal, creativa y funcional.</i>	40
<i>El diario de escritura.</i>	41
<i>Las consignas de escritura.</i>	42
<i>Evaluar la expresión escrita.</i>	43
Implementación del plan de acción.	45
<i>Consignas de escritura personal.....</i>	46
<i>Consignas de escritura creativa</i>	52
<i>Consignas de escritura funcional</i>	61
<i>Escritura libre</i>	67
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	72
REFERENCIAS.....	76
ANEXOS.....	80

INTRODUCCIÓN

Descripción del contenido del documento

De acuerdo con las orientaciones académicas para la elaboración del trabajo de titulación del plan de estudios vigente, el informe de prácticas profesionales constituye una modalidad que permite a los estudiantes normalistas reflexionar sobre las experiencias vividas en las escuelas de práctica durante los últimos semestres de su formación inicial. Dicha modalidad se fundamenta en la investigación-acción, lo que posibilita articular los saberes teóricos y metodológicos adquiridos en la institución formadora con la labor cotidiana frente a grupo, contribuyendo al reconocimiento de áreas de mejora en el ejercicio profesional y a la construcción de propuestas pedagógicas que respondan a las necesidades reales del contexto educativo.

En este sentido, el presente informe titulado “El diario de escritura bajo consignas: una estrategia para fortalecer la expresión escrita en un grupo de tercero de secundaria” presenta los resultados derivados de la intervención docente realizada durante el último periodo del trayecto formativo. Su finalidad es documentar las experiencias que enriquecieron la práctica educativa y analizar de manera crítica el impacto que tuvo la estrategia diseñada e implementada, cuyo propósito central fue favorecer el desarrollo de la habilidad de la escritura en el alumnado.

El presente apartado establece el marco inicial del trabajo, que incluye el diagnóstico del contexto socioeducativo de la Escuela Secundaria Técnica No. 65 y la delimitación de la problemática a abordar, centrada en las dificultades y áreas de oportunidad de los alumnos de 3° E en relación con el desarrollo de la expresión escrita. Asimismo, se expone la pertinencia del informe dentro del marco de la Nueva Escuela Mexicana y se precisan los objetivos que guiaron la intervención docente.

El capítulo correspondiente al plan de acción representa el núcleo del documento y se organiza en varias subsecciones: el diagnóstico y análisis de la situación educativa, el diseño de la propuesta de intervención para atender la problemática identificada, y un cronograma que establece la temporalidad y describe las prácticas de interacción en el aula. A su vez, se incorpora el sustento teórico y metodológico que fundamentó la estrategia aplicada, y, por último, se detallan las intervenciones que tuvieron lugar durante la implementación del plan de acción, analizando sus efectos y contrastando los resultados obtenidos con los objetivos y propósitos del trabajo de investigación.

En la sección referente a las conclusiones y recomendaciones, se articula una comprensión global sobre la pertinencia de la estrategia aplicada, y de igual manera, se valoran sus alcances en vinculación con los propósitos planteados, estableciendo orientaciones prospectivas para futuras intervenciones docentes. Finalmente, las secciones de referencias y anexos reúnen las fuentes bibliográficas que sustentan la parte teórica del trabajo, y las evidencias de las producciones realizadas por los estudiantes; los instrumentos de evaluación empleados para el diagnóstico y valoración de la estrategia, y la sistematización de sus resultados.

Diagnóstico del contexto educativo.

El lugar donde se llevaron a cabo las prácticas profesionales durante los últimos semestres del trayecto formativo es la Escuela Secundaria Técnica No. 65 con clave de centro de trabajo 24DST0072L, que se encuentra ubicada en la calle 2do. Paseo de Jacarandas, en la colonia Valle de Jacarandas 1ra. Sección, en el municipio de San Luis Potosí, S.L.P., México.

La institución cuenta con un acceso principal en la dirección antes mencionada, y colinda con la avenida Prolongación Muñoz y la avenida Morales Saucito; a los alrededores de ésta se encuentran diversos comercios, viviendas particulares, unidades habitacionales y otras instituciones de educación básica, media superior y superior. La llegada de las y los estudiantes a la escuela suele ser en vehículos particulares, caminando, o en las rutas de transporte público que transitan cerca de la zona: 02, 04, 21 y 53. Según datos recabados por el departamento de trabajo social de la institución al inicio del ciclo escolar, un 75% de la población estudiantil vive en las colonias cercanas a la escuela, por lo cual, las actividades cotidianas de los alumnos fuera del contexto académico confluyen en sitios e intereses comunes.

La escuela maneja dos turnos, concentrando un total de 491 estudiantes en el matutino y alrededor de 140 en el vespertino. La jornada del turno matutino se desarrolla de 7:00 am a 13:10 pm, con un total de 18 grupos distribuidos de la letra A la F; los grupos de primer y segundo grado concentran un aproximado de máximo 30 estudiantes, mientras que los de tercero cuentan con cantidades de entre 21 a 24 alumnos. La escuela posee seis edificios de una y dos plantas; un total de 18 aulas de clase, biblioteca, dos laboratorios, tres aulas para talleres, dos aulas de medios, oficinas de prefectura y coordinación, oficinas del área administrativa, cancha cívica, cancha deportiva, baños para estudiantes y personal de la escuela, y área de cooperativa escolar.

La institución es liderada por los directivos y la coordinación de actividades académicas, y cuenta con plantilla de personal docente completa en todos los campos formativos, además del personal de asistencia educativa, de apoyo, y de servicios administrativos. Cuenta con la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), el cual es atendido por el departamento de trabajo social de la escuela, y también disponen de servicio médico.

Durante las sesiones de Consejo Técnico Escolar, el cuerpo académico identifica y delimita las problemáticas o retos que evidencian los estudiantes en su proceso formativo, y, asimismo, proponen acciones conjuntas para abordar de forma pertinente cada una de estas áreas de oportunidad. En este aspecto, resulta importante destacar que dentro de la escuela se ejecutan actividades y concursos que exploran y refuerzan las habilidades académicas, culturales y deportivas de las y los jóvenes, algunos son únicamente internos y se desarrollan en el espacio institucional, como lo son el de dibujo, declamación, ortografía, y creación de cuento e historieta, mientras que otros se efectúan a nivel externo, como el de escolta de bandera, banda de guerra, coro, oratoria, torneos de ajedrez y otros deportes.

Las distintas academias del cuerpo docente promueven la participación de la comunidad estudiantil en eventos culturales con motivo de las celebraciones representativas del Estado y del país; y con relación a esto, la sociedad de alumnos de la secundaria también juega un papel esencial, pues apoyados por la institución, impulsan eventos escolares con diferentes motivos, como la conmemoración de fechas cívicas, la celebración de fechas como el día de muertos y fiestas decembrinas, el 14 de febrero, el día del estudiante, el día de la madre, entre otros. Estas actividades representan para el alumnado momentos de recreación y esparcimiento, y al mismo tiempo favorecen la construcción de una cultura escolar sólida en la que pueden sentirse identificados.

En resumen, es observable un compromiso institucional al emprender acciones que contribuyen tanto a la mejora académica como al desarrollo personal y social de los alumnos, a través de la implementación constante de actividades que vinculan a todo el personal de la escuela como parte de una comunidad de aprendizaje.

El grupo de 3° E está conformado por un total de 22 estudiantes; 12 mujeres y 10 hombres, cuyo rango de edad oscila entre los 14 y 16 años. Es posible observar una dinámica de grupo que facilita el avance de las actividades; las y los alumnos mantienen el orden durante las clases y muestran disposición al trabajo propuesto, terminan en el tiempo indicado o incluso antes, lo que requiere una revisión y retroalimentación constante y mantenerlos ocupados en

alguna otra encomienda para evitar que se dispersen. En la situación particular de la clase de español, gran parte del grupo destaca por su creatividad y compromiso en el desarrollo de los proyectos, además, el trabajo en equipo resulta favorable y la relación entre los estudiantes se mantiene dentro de un ambiente respetuoso y de cooperación. Estas actitudes y aptitudes son más evidentes cuando se integran a los contenidos elementos que responden a los intereses y dinámica del grupo.

Por otra parte, es importante mencionar que en el aula se aplica una estrategia que busca fortalecer las habilidades de lectura y escritura de los alumnos. La docente titular desarrolla como actividad permanente los viernes de lectura, dicha estrategia consiste en la lectura de títulos clásicos durante un periodo de tiempo determinado para posteriormente elaborar producciones vinculadas a su comprensión en los viernes de cada semana, como presentaciones, comentarios o reseñas literarias y representaciones teatrales, las cuales permiten evaluar el nivel de comprensión lectora en que se encuentran y fortalecer la competencia oral y escrita de las y los estudiantes. Igualmente, los estudiantes de este grupo también se caracterizan por evidenciar una actitud de colaboración al formar parte de varias de las acciones institucionales descritas en párrafos anteriores, logrando resaltar por algunas de sus aportaciones y resultados favorables en eventos culturales y deportivos.

El salón de clases es un sitio amplio; cuenta con el número exacto de mesabancos, escritorio, pizarrón, y material de apoyo, no obstante, no posee recursos tecnológicos como cañón o equipo de cómputo, por lo que las actividades que requieren este tipo de herramientas se realizan fuera de ahí, en algunas de las aulas equipadas con internet y proyector. Los alumnos se encuentran distribuidos por número de lista en las respectivas filas, pero es común que lleguen a segregarse en pequeños grupos de acuerdo con los vínculos personales que establecen entre ellos, incluso llega a ser evidente la separación de hombres-mujeres en los diferentes espacios y momentos de trabajo.

Tres estudiantes del grupo están canalizados al departamento de USAER por diagnóstico de ansiedad; dos de ellos llevan seguimiento por el departamento antes mencionado y uno más lleva tratamiento por una institución de salud externa. El personal correspondiente de la institución extiende sugerencias de trabajo específicas para cada uno de ellos y al seguirlas, la práctica educativa se desarrolla sin inconveniente significativo alguno.

Identificación de la problemática, necesidad o área de mejora.

Durante las jornadas de observación y práctica profesional en el grupo de 3° E, fue posible detectar ciertas dificultades manifestadas por los alumnos al momento de ejecutar actividades de escritura, en especial en aquellas que demandaron la creación de textos completamente propios. A partir de las actividades propuestas por la docente titular al inicio del ciclo escolar, y del abordaje de algunos contenidos del programa sintético en la primera jornada de práctica, se observó que los estudiantes presentaban complicaciones al enfrentarse a la “hoja en blanco”, lo que continuamente daba como resultado producciones escritas que carecían de propiedades textuales y que, en consecuencia, no sobrepasaban extensiones mínimas ni cumplían con propósitos comunicativos reales.

Los hallazgos en las producciones derivadas de dichas actividades evidenciaron que el alumnado tiende a plasmar sus ideas tal y como lo hacen a través del lenguaje oral, resultando en escritos breves y carentes de sintaxis. Esta situación muestra que, en ocasiones, en el ejercicio docente se continúa concibiendo a la escritura como una práctica que arroja un producto final y no como un proceso que implica una actividad cognitiva compleja y un tiempo considerable de realización.

Este conjunto de experiencias iniciales en el aula permitió identificar y concluir que el desempeño de la expresión escrita puede llegar a mejorar significativamente si existe una vinculación con las temáticas que resultan del interés de los estudiantes y con sus necesidades de comunicación reales, y no sólo en la limitación de aquellos temas correspondientes al entorno académico.

Propósito y relevancia del informe.

La práctica de la escritura durante la educación secundaria constituye un aspecto fundamental para el desarrollo integral de las y los estudiantes, ya que fortalece el vínculo con el resto de las habilidades comunicativas y contribuye a consolidar las bases del pensamiento crítico para lograr una participación activa en ámbitos distintos al entorno escolar en los que comúnmente se requiere la comunicación escrita.

De esta manera, en el marco de la Nueva Escuela Mexicana, se reconoce que la lengua escrita no solo es una herramienta académica, también es una práctica sociocultural que permite a los jóvenes expresar ideas, sentimientos y emociones, construir nuevos conocimientos, fortalecer su identidad, y transformar su realidad social. En el nivel secundaria, el acto de escribir

se convierte en una práctica más compleja; ya no supone un acto aislado que debe responder únicamente a aspectos gramaticales, sino que demanda que los estudiantes sean capaces de producir textos con diversos propósitos comunicativos y acordes a temáticas del contexto que les rodea.

Además, como se mencionó antes, en esta etapa la escritura también representa para los alumnos una oportunidad de explorar su identidad y autonomía al ser un instrumento de expresión personal que les permite plasmar ideas, experiencias, gustos y emociones de una forma libre, con la posibilidad de transformarse incluso en un hábito fuera de la escuela y en una herramienta importante de autoconocimiento.

En este sentido, es posible reconocer que la práctica de la escritura no se limita solamente a un ámbito académico o a la disciplina de Español, sin embargo, de acuerdo con lo propuesto por la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2024), la escuela se convierte en un espacio privilegiado para propiciar el gusto y fortalecimiento de esta habilidad, al otorgar en el currículo actual un papel central al desarrollo de la lengua escrita a través de los diversos campos formativos y ejes articuladores. Esto quiere decir que en cada una de las disciplinas de los campos formativos se encuentran contenidos y Procesos de Desarrollo de Aprendizaje orientados a favorecer la expresión escrita por medio de producciones específicas, lo que supone una mejora en el desempeño de dicha competencia comunicativa y una vinculación más cercana entre el trabajo que realiza cada una de las diferentes disciplinas.

Por otro lado, la escritura contribuye a abordar de manera transversal los ejes articuladores de la Nueva Escuela Mexicana, ya que por medio de los contenidos propuestos, y del diseño de actividades y estrategias que inviten a los estudiantes a escribir desde su experiencia, se fomenta el cuestionamiento, la reflexión, el reconocimiento y la valoración de temas comunitarios y globales relacionados con la inclusión, la igualdad de género, la interculturalidad, y la vida saludable, lo que da como resultado la producción de textos argumentativos, reflexivos e informativos que reflejan la construcción del pensamiento crítico frente a problemáticas reales y la capacidad creativa para darlas a conocer.

Sumado a esto, al concebir a la escritura como una práctica social, ésta funciona como un medio para apropiarse de la cultura y apreciar el arte desde su variedad de manifestaciones, que son los ejes articuladores restantes y que posibilitan a los alumnos explorar los usos del lenguaje escrito con mayor libertad creativa y desde un enfoque más estético.

Se puede concluir que el fortalecimiento de la expresión escrita es un aspecto indispensable en la formación de los alumnos, pues no sólo les permitirá desenvolverse adecuadamente en la cuestión académica, sino que serán personas capaces de comunicarse con eficiencia en cualquier circunstancia empleando los diversos recursos de la lengua de acuerdo a sus necesidades e interacciones, por consiguiente, se resalta la importancia de implementar estrategias que contribuyan al desempeño de esta habilidad en el aula de clases, y de acompañar a los estudiantes en este proceso, donde escribir distintos tipos de textos se convierta en un espacio para dialogar con su entorno y consigo mismos.

Los objetivos planteados para la elaboración del informe surgieron desde la identificación de esta problemática en el aula y se orientaron hacia la puesta en marcha de una estrategia didáctica para fortalecer la expresión escrita de las y los estudiantes, compactándose de la siguiente manera:

- Identificar las dificultades y habilidades de los alumnos de tercero de secundaria en el desarrollo de la expresión escrita para favorecer esta práctica desde el aula.
- Implementar una estrategia didáctica orientada a fortalecer la expresión escrita a través de diversos tipos de textos en los estudiantes de tercero de secundaria.
- Evaluar los avances alcanzados por los estudiantes en el desarrollo de la expresión escrita a partir de la intervención docente.

Interés y motivación personal sobre la elección del tema.

Durante el desarrollo de la práctica profesional, se identificó la necesidad de fortalecer la expresión escrita como una competencia comunicativa fundamental en la formación de las y los estudiantes, ya que escribir no solo es una habilidad importante en el ámbito académico, sino que es una herramienta útil e indispensable en el contexto personal que permite construir nuevas ideas, expresar necesidades, emociones y sentimientos, manifestar peticiones, crear o recrear historias, y sobre todo, transmitir efectivamente un mensaje aun cuando puedan existir barreras en otros canales de comunicación.

El interés por abordar esta área surgió de la observación constante y de las experiencias adquiridas durante los periodos de práctica en las aulas de clase, donde a través de algunos de los contenidos desarrollados, fue posible identificar que las alumnas y los alumnos evidenciaban dificultades en la manifestación de ideas propias, en el uso adecuado del lenguaje y en la contextualización de las producciones escritas que llevaban a cabo.

Para dar atención a dichas dificultades, la estrategia diseñada estuvo encaminada a que los educandos percibieran el acto de escribir como un ejercicio que va más allá de una meta académica, y que reconocieran su relevancia y utilidad como una práctica reflexiva, creativa y funcional en los distintos contextos o situaciones donde se desenvuelven. De esta manera, los dominios del saber que se fortalecieron en el desarrollo de este trabajo fueron los siguientes:

- Hace intervención educativa mediante el diseño, aplicación y evaluación de estrategias de enseñanza, didácticas, materiales y recursos educativos que consideran a la alumna y al alumno en el centro del proceso educativo como protagonista de su aprendizaje.
- Hace investigación, produce saber desde la reflexión de la práctica docente y trabaja comunidades de aprendizaje para innovar continuamente la relación educativa, los procesos de enseñanza y de aprendizaje para contribuir en la mejora del Sistema Educativo Nacional.

PLAN DE ACCIÓN

Diagnóstico y análisis de la situación educativa.

Según la Guía del taller “Evaluación diagnóstica de los aprendizajes con enfoque formativo en el marco de la NEM”, elaborada por la Dirección General de Formación Continua a Docentes y Directivos (DGFCDD) de la SEP (2024), el diagnóstico educativo es considerado como un proceso formativo, reflexivo y contextualizado que busca reconocer los intereses, conocimientos, experiencias y condiciones socioculturales de las y los estudiantes, con el propósito de orientar la práctica docente, promover la equidad y la inclusión educativa, y fortalecer el vínculo entre la escuela y la comunidad.

En otras palabras, el diagnóstico educativo permite reconocer los conocimientos previos de los educandos como el punto de partida para el proceso de enseñanza - aprendizaje, así como identificar las barreras que se puedan manifestar en dicho proceso de acuerdo con las características y condiciones contextuales del alumnado para de este modo adaptar la enseñanza a sus necesidades reales. De acuerdo con los principios de la Nueva Escuela Mexicana, la intención principal del diagnóstico es brindar información significativa para retroalimentar a todos los actores educativos (docentes, estudiantes, familias) respecto a las trayectorias académicas y personales de niñas, niños y adolescentes, evitando así un diagnóstico centrado solo en datos cuantitativos y clasificatorios.

En el grupo de 3° E de la Escuela Secundaria Técnica No. 65, el proceso de diagnóstico incluyó la observación directa a los estudiantes durante el inicio del ciclo escolar, la evaluación de actividades de escritura realizadas en el primer periodo de práctica y la aplicación de un instrumento diseñado específicamente para detectar las necesidades y áreas de mejora de cada uno de los estudiantes en el desarrollo de la expresión escrita.

La integración de los elementos anteriores permitió obtener información relevante sobre las prácticas y procesos de escritura que los alumnos de dicho grupo llevaban a cabo dentro del ámbito académico y también en entornos personales; dando como resultado algunos datos que guardan relación con la dinámica presente en los contextos social, institucional y áulico en los que se encuentra inmerso el alumnado. Reconocer esta serie de características resultó fundamental para orientar la práctica docente; fue lo que otorgó facultad para proponer y realizar ajustes en la enseñanza con la finalidad de dar respuesta a las necesidades e intereses reales de los alumnos en el ámbito de la comunicación escrita.

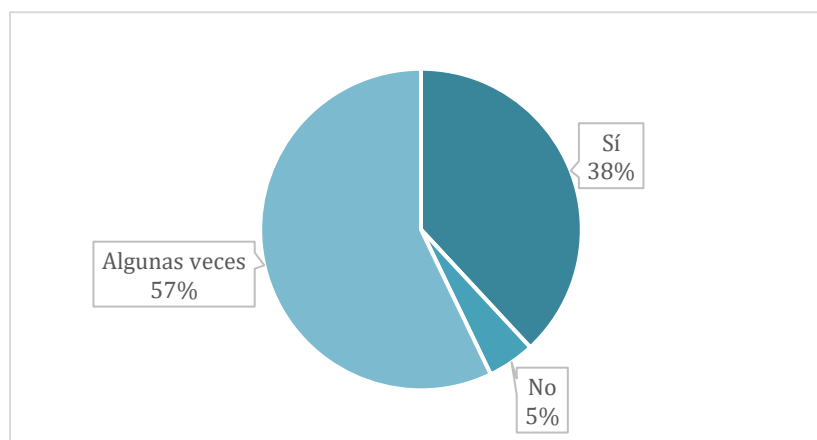
El instrumento de diagnóstico aplicado fue diseñado con base en las aportaciones de Daniel Cassany en “La cocina de la escritura” (1993). Dicho cuestionario constó de nueve preguntas de opción múltiple, una pregunta abierta, y una actividad de escritura descriptiva (véase Anexo 1).

Los cuestionamientos plasmados facilitaron la obtención de información sobre los hábitos de escritura del alumnado, las finalidades con las que escriben, la frecuencia en que lo hacen, el proceso que siguen, los géneros o temáticas que priorizan, y la autopercepción que guardan respecto al desempeño de estas prácticas. El instrumento fue aplicado de forma presencial a 21 de los 22 estudiantes que integran el grupo. A continuación, se presenta la sistematización de los datos recabados por medio de este recurso:

Cassany (1993) expone que para poder escribir bien es necesario contar con conocimientos, habilidades, y actitudes. En este último aspecto, el autor propone cuatro preguntas básicas para reconocer la motivación que se tiene al escribir, y que condicionan todo el conjunto de aspectos antes mencionados. Dichas preguntas son: ¿me gusta escribir?, ¿por qué escribo?, ¿qué siento cuando escribo?, ¿qué pienso sobre escribir? Con sustento en lo anterior, en el instrumento aplicado algunas de las preguntas estuvieron orientadas a recuperar información sobre las actitudes manifestadas por las y los estudiantes durante la escritura.

Figura 1

¿Te gusta escribir?



Sin especificar en alguna definición de *escribir*, se preguntó a los alumnos si esta acción les gustaba. La respuesta más recurrente fue *algunas veces*, expresada por 12 alumnos del grupo, seguida de *sí* con un total de 8 selecciones y por último un *no* correspondiente a un solo

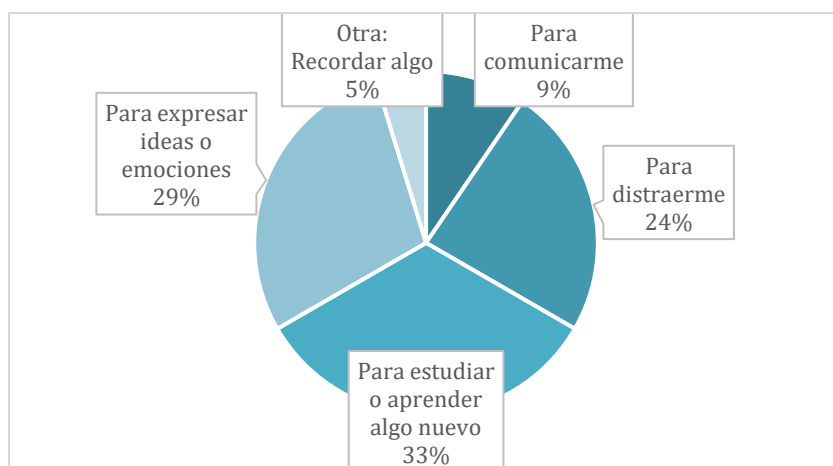
estudiante. Además de la pregunta cerrada, se solicitó que justificaran el porqué de su elección, y a través de las escasas respuestas obtenidas a este cuestionamiento, fue posible intuir algunas de las concepciones que tienen los jóvenes sobre el acto de escribir.

La justificación más común en quienes seleccionaron *algunas veces* es que lo consideran un proceso aburrido y a veces útil; otros expresaron que solamente llevan a cabo esta práctica con gusto cuando se trata de temas que son de su interés, y el resto respondió haciendo referencia a la acción mecánica de la escritura, notado por medio de comentarios como “es cansado”, “me llega a doler la mano”, “ya nos encargan muchas planas”, “me gustar más dibujar” o “me ayuda a mejorar mi letra”. Por otra parte, en aquellos que manifestaron un *sí*, se recuperaron motivaciones específicas como su utilidad para expresar emociones y sentimientos, como una forma de relajación e inspiración, y como una posibilidad para explorar y conocer nuevos temas.

En vinculación con lo anterior, la segunda pregunta concentró algunas de las finalidades o razones con las que los estudiantes suelen elaborar textos, permitiendo conseguir los siguientes datos:

Figura 2

¿Con qué finalidad sueles escribir textos?

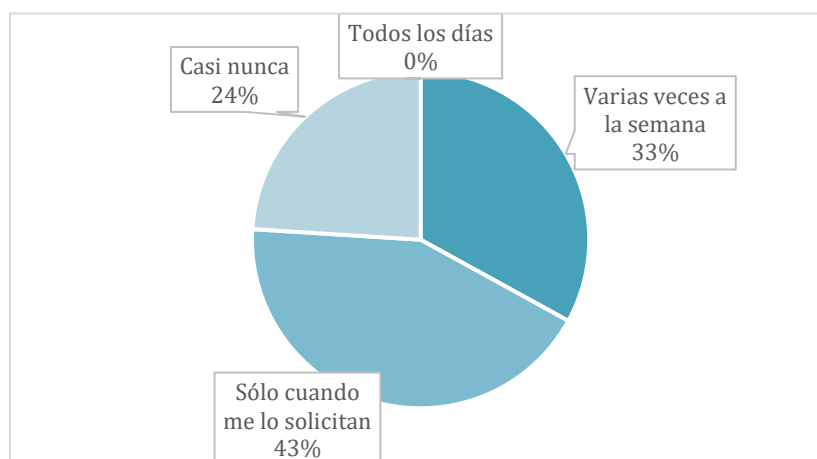


La información señalada permite reforzar lo supuesto en el cuestionamiento inicial conforme a las justificaciones plasmadas por el alumnado que dio un *sí* como respuesta; la escritura puede llegar a ser para ellos un medio de expresión de ideas, emociones y sentimientos, y a su vez, una forma de distracción o pasatiempo para “relajarse o tranquilizarse”.

Sin embargo, la cifra predominante evidencia a la práctica de la escritura como un instrumento que constituye la construcción de conocimiento, tal y como lo plantean Björk y Blomstrand (2000) en su investigación sobre la relevancia de la escritura en la enseñanza secundaria. En este contexto, es posible distinguir que los estudiantes llegan a percibir el acto de escribir como una acción ampliamente vinculada al ámbito académico, ya que tales cifras coinciden con la frecuencia en que suelen escribir fuera del entorno escolar, expresada en el gráfico subsecuente:

Figura 3

¿Con qué frecuencia escribes textos fuera del entorno escolar?

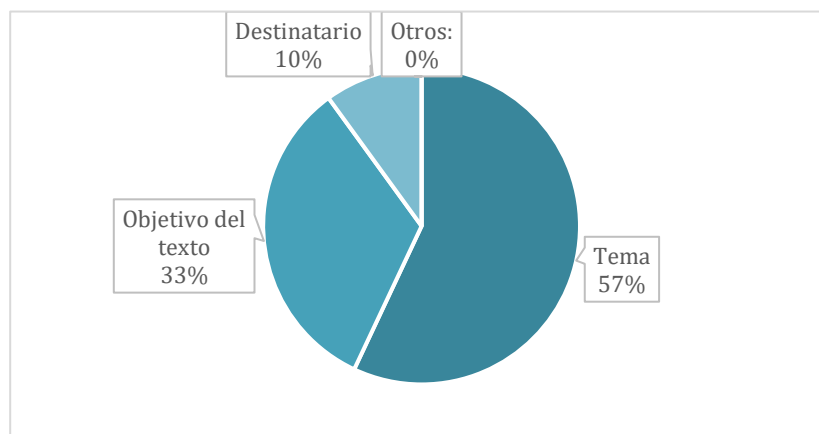


Un 33% del grupo refirió que lleva a cabo prácticas de escritura varias veces a la semana fuera del entorno escolar, mientras que la mayoría, con un 43% sostuvo que únicamente lo hace cuando alguien más se lo solicita, este dato guarda relación con las finalidades expuestas anteriormente, pues podría tratarse de actividades de escritura impuestas como tareas escolares o por otras figuras, y no como una forma de expresión por iniciativa propia.

Las siguientes figuras representan las respuestas obtenidas a las preguntas enfocadas a identificar las habilidades que los alumnos desarrollan dentro del proceso de planificación de la escritura, tales como los elementos tomados en cuenta al momento de enfrentarse a la tarea de crear un texto y la elaboración de borradores antes de concretar una producción propia.

Figura 4

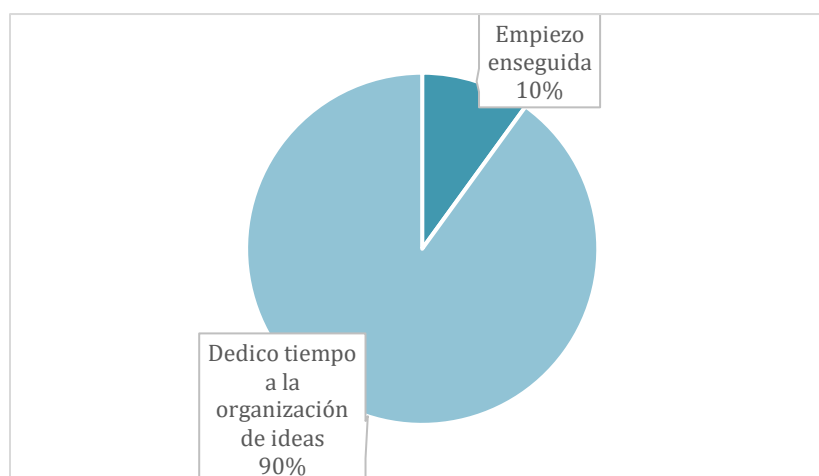
¿Qué aspectos tomas en cuenta para escribir un texto?



Entre los aspectos que los estudiantes toman en cuenta al momento de escribir un texto, se encontró que predomina mayoritariamente el tema con un 57% de selección, seguido de un 43% que manifestó priorizar el objetivo del texto (para qué se escribe), y, por último, con un 10%, el destinatario (para quién se escribe). En esta pregunta, ningún alumno incluyó aspectos adicionales en la opción “otros”, por lo tanto, el análisis de las respuestas a esta interrogante permite respaldar el supuesto formulado acerca de la importancia que conlleva incluir en la práctica de la escritura los temas de interés de los alumnos como un impulso a su expresión propia y no sólo como un acto escolarizado.

Figura 5

Cuando escribes un texto, ¿empiezas enseguida o primero dedicas tiempo para pensar lo que vas a escribir?



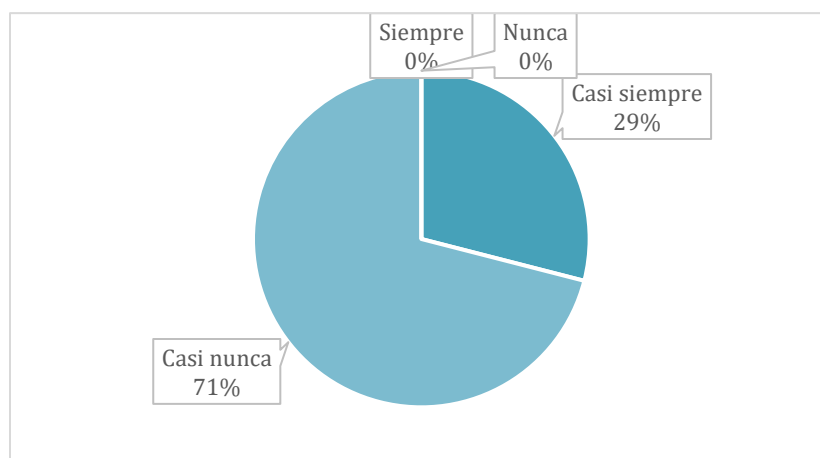
La pregunta anterior tuvo como intención conocer la manera en que los alumnos organizan cognitivamente la información antes de comenzar a escribir, es decir, cómo empiezan a planificar sus ideas antes de plasmarlas en un texto. Un 90% del grupo respondió que sí dedica tiempo a la organización de ideas antes de iniciar a escribir, mientras que solo un 10% del alumnado refirió empezar a hacerlo de inmediato.

La diferencia notable entre ambas cifras resalta que la mayor parte del estudiantado sí reconoce la importancia de la fase de planificación cuando tienen la encomienda de escribir, lo que puede representar una oportunidad para familiarizar al grupo con las etapas del proceso de composición, puesto que, aunque la escritura espontánea puede arrojar escritos pertinentes según el contexto, es fundamental que se reconozca su complejidad como un proceso y no sólo como un producto inmediato.

En palabras de Cassany (1993, p. 13), “escribir es un proceso de elaboración de ideas [...] el escritor tiene que saber trabajar con las ideas tanto como con las palabras”. Bajo este planteamiento, es relevante saber cómo es que los alumnos trasladan dichas ideas a palabras, por lo que la siguiente pregunta estuvo enfocada a conocer si estudiantes emplean la estrategia de creación de borradores como parte de la planificación.

Figura 6

Al escribir, ¿realizas borradores antes de la versión final del texto?

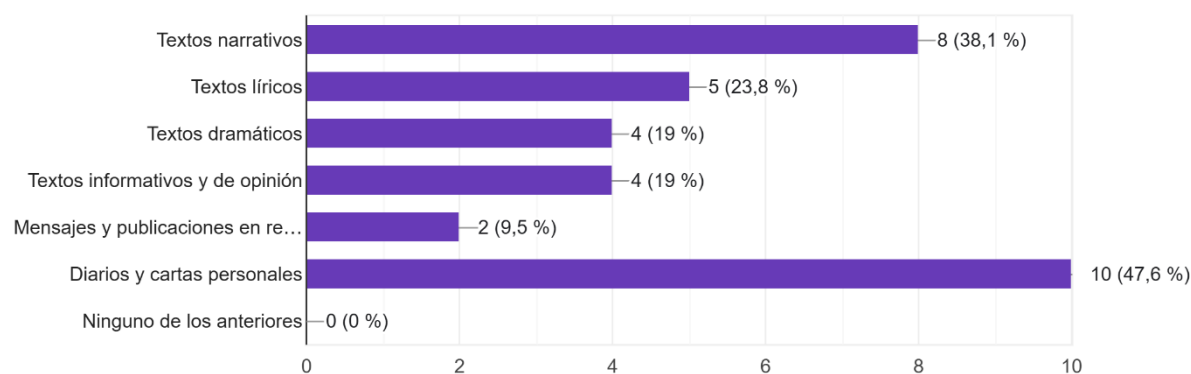


Si bien en la interrogante anterior un 90% de los estudiantes señaló dedicar tiempo a organizar sus ideas antes de iniciar a escribir, los resultados en este cuestionamiento evidenciaron que sólo un 29% llega a materializar en borradores esta estructura mental de información, mientras que un 71% casi nunca lo lleva a cabo.

Por otro lado, retomando parte de las actitudes que influyen en la escritura, una de las preguntas consistió en recabar los tipos de textos que los estudiantes prefieren producir; aunque no se especificó explícitamente, este cuestionamiento abarcó posibilidades de producción de textos en el entorno académico, pero también fuera de éste. Los estudiantes tuvieron la posibilidad de seleccionar múltiples opciones de acuerdo a su preferencia, arrojando las siguientes cifras:

Figura 7

¿Qué tipo de textos te gusta escribir más?

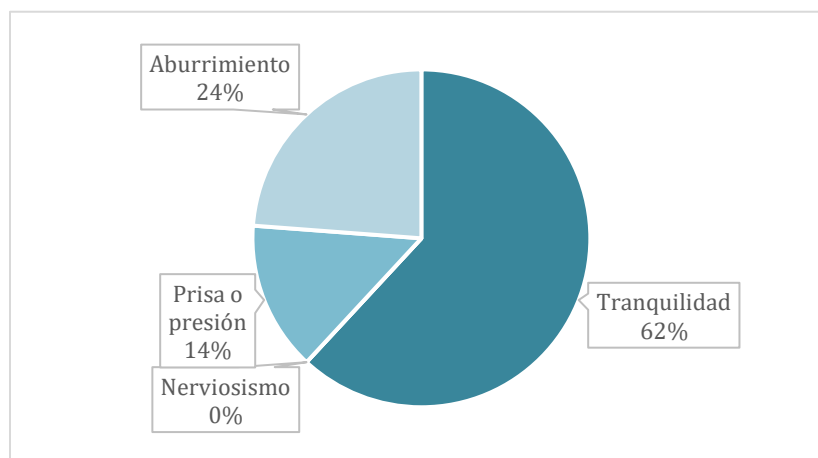


En dicho gráfico se observa un predominio de 10 alumnos que manifestaron preferir la escritura de textos como diarios y cartas personales, seguido de 8 estudiantes que se inclinaron hacia la producción de textos narrativos como cuentos, relatos, leyendas, cómics y fanfics. Por otra parte, la opción de textos líricos como poemas, canciones, y frases concentró sólo un total de 5 estudiantes, seguidos por los textos dramáticos, informativos y de opinión con 4 selecciones cada uno, y para finalizar, únicamente dos personas del grupo eligieron el inciso referente a la escritura de mensajes y publicaciones en redes sociales. Estas selecciones reflejan aquellas tipologías textuales con las que comúnmente los alumnos entran en contacto al tener que redactar escritos, ya sea por alguna encomienda escolar o por iniciativa o necesidad propia.

Los siguientes dos cuestionamientos del instrumento aplicado estuvieron orientados a valorar la autopercepción de los estudiantes sobre los textos que producen, y el estado anímico que se suscita en ellos cuando se enfrentan a este tipo de tareas. Ambos aspectos también son retomados de la dimensión de actitudes necesarias que propone Cassany para fortalecer la habilidad de la escritura.

Figura 8

¿Cuál es tu estado de ánimo cuando escribes?

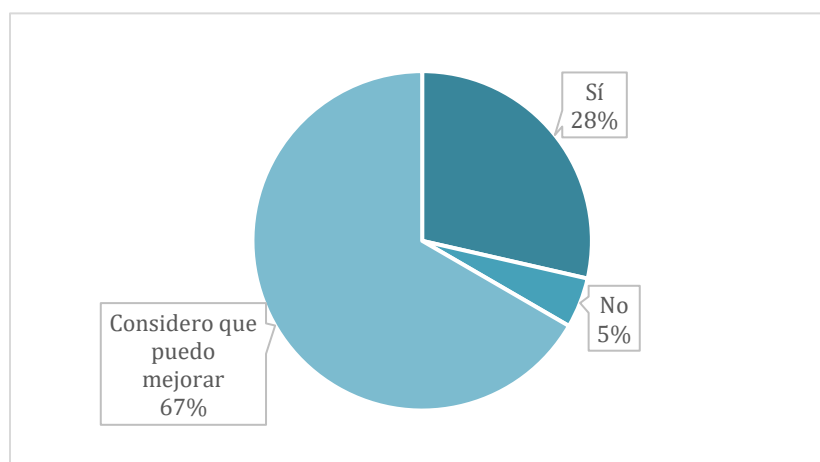


Respecto a este cuestionamiento, un 62% de los alumnos manifestó sentir tranquilidad cuando se enfrentan al acto de escribir, mientras que un 24% afirmó que dicha tarea ocasiona un estado de prisa o presión (probablemente cuando se trata de textos relacionados o realizados en el entorno escolar), y por último, un 14% plasmó que el estado anímico que representa esta actividad es el aburrimiento.

En relación con lo anterior, Cassany (1993) plantea que las actitudes que se manifiestan al momento de escribir condicionan al conjunto de conocimientos y habilidades que se deben poseer para crear un texto, esto quiere decir que la motivación para escribir juega un papel imprescindible; si existe disposición y gusto por hacerlo, la tarea se desarrollará con naturalidad y podrá resultar más sencilla, mientras que, de ser el caso contrario, se requerirá de un mayor esfuerzo para lograrlo.

Figura 9

¿Me siento satisfecho/a de lo que escribo?



Otro rasgo que también resultó importante fue reconocer el estado de satisfacción que tienen los educandos sobre lo que escriben; un 28% del alumnado expresó sentirse completamente satisfecho, un 5% dio una respuesta negativa ante ello y un 67%, es decir, la mayoría del grupo, seleccionó la opción en la que se considera que pueden mejorar en el desarrollo de esta práctica. Esto representa la disposición que existe por gran parte de los jóvenes para continuar fortaleciendo tal habilidad comunicativa. Para finalizar, se añadió al instrumento una actividad de escritura de un texto descriptivo bajo la siguiente indicación:

Imagina que puedes entrar a la historia de tu libro, película, serie, o videojuego favorito. ¿A cuál entrarías? Y una vez dentro, ¿qué harías en esa historia? Descríbelo en un texto.

Esta encomienda fue tomada y adaptada del libro “Mi diario de escritura”, propuesto por la División de Educación General del Ministerio de Educación del Gobierno de Chile, y tuvo como propósito establecer un acercamiento a la manera en que los estudiantes escriben cuando se intenta vincular esta práctica con alguno de sus intereses, en este caso, mediante la escritura de

un texto descriptivo en el que debían integrarse creativamente como si formaran parte de una historia ya existente.

Para evaluar este texto se implementó una lista de cotejo de elaboración propia, la cual fue diseñada con base en los objetivos de evaluación de un producto escrito propuestos por Cassany et al. (2003), mismos que fueron adaptados a las características y elementos básicos de un texto descriptivo (véase Anexo 2). La sistematización de los resultados obtenidos en la evaluación de la actividad se realizó por medio de una tabla que integró el nivel de cumplimiento de acuerdo con los cinco criterios propuestos, señalando observaciones específicas en algunos casos (véase Anexo 3).

Los datos presentados revelan que dos terceras partes del grupo mostraron en sus escritos un cumplimiento parcial de los criterios propuestos, principalmente en los tres primeros, que están relacionados con el conocimiento básico de las características del texto y a la generación de ideas creativas. Es observable una tendencia general a la dificultad que existe en el conocimiento y seguimiento de las reglas de ortografía y de las propiedades textuales; algunos de los escritos hicieron notar que los alumnos dominan las características propias de la descripción y que cuentan con elementos creativos para integrarse como parte de una historia ya conocida, sin embargo, no concretaron estas ideas de manera precisa a través de un texto completo, sino que lo hicieron mediante oraciones cortas y aisladas, sin emplear conectores que enriquecieran al texto y repitiendo palabras o expresiones de forma constante.

En contraste, la tercera parte restante mostró un desempeño insuficiente o nulo en esta tarea, ya que tres estudiantes no respondieron a la actividad y cuatro dieron respuestas evasivas o demasiado breves que no generaron contenido evaluable.

El conjunto de información que arrojó la aplicación de este instrumento, junto con las experiencias documentadas con anterioridad, posibilitaron la detección de las áreas tentativas a fortalecer respecto al desarrollo de la expresión escrita; al ser acercamientos iniciales para conocer la forma en que los alumnos escriben, los resultados y valoraciones no se consideraron de carácter inmutable, sino que funcionaron como aproximaciones a las habilidades con las que contaba el alumnado y que se pretendieron enriquecer mediante la intervención docente.

Focalización del problema.

El fortalecimiento de la habilidad de la escritura durante la educación secundaria es una herramienta trascendental para la formación integral de los estudiantes. Según Björk y Blomstrand (2000), escribir constituye un elemento importante en la adquisición del conocimiento, ya que es crucial en la construcción del pensamiento crítico, y potencia el perfeccionamiento de habilidades personales y sociales necesarias para lograr una participación funcional en los diversos entornos sociales, lo que supone un estímulo al desarrollo cognitivo y lingüístico de cada individuo.

En la educación secundaria, estos aspectos cobran mayor relevancia por la dimensión social que tiene la comunicación escrita en los contextos donde el estudiante se desenvuelve. Si bien los currículos que han tenido vigencia durante los últimos años han integrado nuevos enfoques en el abordaje de la escritura, algunas prácticas en el aula continúan reflejando tendencias a las formas tradicionales de la enseñanza de la elaboración de textos. De este modo, es necesario centrar atención en el panorama actual que rodea a dichas prácticas, tanto de forma local como global, y realizar una aproximación a los elementos teóricos que las sustentan. Así, se recuperan las aportaciones de diversos autores para generar una mayor comprensión de la problemática abordada en el presente informe.

Guevara y Romero (2023), en su artículo de investigación "Enseñanza de la escritura en la educación básica en México: pertinencia y resultados", analizan la pertinencia de los programas escolares mexicanos, diseñados por la Secretaría de Educación Pública para la enseñanza de la escritura en la educación básica, y examinan sus resultados. La metodología consistió en el análisis de documentos curriculares de la SEP para sexto de primaria y los tres grados de secundaria. Además, se revisaron los instrumentos y los resultados de evaluaciones nacionales (PLANEA) e internacionales (PISA y ERCE), complementado con una reseña de investigaciones sobre habilidades escritoras de estudiantes.

Como resultado, se concluyó que, si bien el currículo formal de la SEP vigente entre 2017 y 2022 sí contemplaba el desarrollo progresivo de diversas habilidades de escritura, las evaluaciones demostraron que los estudiantes que cursaron secundaria en México en años recientes no lograron dominar los aspectos más elementales de la escritura de textos, pues se detectaron deficiencias recurrentes en aspectos como ortografía, calidad de escritura y sintaxis.

Por otro lado, en el artículo "La enseñanza de la lengua escrita en la educación secundaria obligatoria" de Ruiz de Francisco, et al. (1998), se resalta la importancia de realizar un diagnóstico

inicial para conocer el bagaje que poseen los alumnos al ingresar a la secundaria, especialmente, en el ámbito de la comunicación escrita, ya que a partir de la investigación que realizan, consideran que dicho bagaje no llega a ser el adecuado en algunos de los alumnos que acceden a este nivel. Los autores indican que la falta de una preparación específica en didáctica de la lengua ha llevado a los docentes a la reproducción de métodos centrados en la enseñanza de aspectos únicamente gramaticales, en lugar de preparar a los jóvenes para las necesidades de comunicación escrita de la vida cotidiana.

El objetivo central del artículo es proponer acciones concretas que aborden el desarrollo de la comunicación escrita en su doble vertiente de comprensión y expresión. Para el perfeccionamiento de la lengua escrita, se enfatiza la necesidad de pasar de la idea de escribir como producto a la de escribir como proceso. Se sugieren actividades que cubren tanto textos funcionales (cartas, telegramas), como textos de intención literaria (talleres, narración colectiva), promoviendo una metodología de trabajo activa y colaborativa.

Por su parte, Zavaleta (2023), presentó a manera de portafolio su trabajo de investigación “Propuestas para trabajar la escritura en el nivel secundario de la educación básica”, el cual tuvo como propósito exponer y desarrollar tres temas fundamentales: estrategias didácticas innovadoras, un plan de animación y una propuesta de evaluación integral para la enseñanza de la escritura en el nivel secundario. Metodológicamente, las propuestas se sustentaron en modelos teóricos como el proceso de composición de Hayes y el enfoque constructivista de la escritura como actividad social. Las estrategias fueron diseñadas principalmente para fomentar la creatividad y la comunicación real entre los estudiantes en los diversos contextos con los que interactúan.

Los resultados de este trabajo de investigación indicaron que el rol del docente como mediador fue clave para motivar a los estudiantes a escribir. Se logró que los estudiantes comprendieran a la escritura como un proceso que incluye planificación, textualización y evaluación. La aplicación de una evaluación integral que involucró técnicas como la autoevaluación y la coevaluación permitió a los estudiantes enfocarse en la adecuación, coherencia y cohesión textual, superando así la limitación de centrarse solo en aspectos como la corrección ortográfica.

En relación con lo ya expuesto, Cassany (2016) en su artículo “La escritura extensiva: la enseñanza de la expresión escrita en secundaria”, plantea abordar la enseñanza de la escritura en nivel secundaria desde un enfoque extensivo; el objetivo principal que propone el autor desde

este enfoque es fomentar la motivación y los hábitos de escritura en los estudiantes, devolviéndoles la autonomía para decidir qué y cómo escribir, propiciando que actúen como verdaderos autores.

La metodología se basa en la distinción entre actividades intensivas (ejercicios cortos, dirigidos por el profesor) y extensivas; estas son autodirigidas, y requieren un proceso de trabajo prolongado para la escritura de textos largos, en este modelo, el profesor se convierte en un asesor técnico (profesor-lector). Cassany propone como estrategia el uso de diarios y portafolios para registrar todo el proceso de escritura y practicar en diversos formatos en contextos de comunicación reales.

Las conclusiones del artículo destacan que la mayoría de los ejercicios cortos y controlados desmotivan a los alumnos, mientras que la producción de textos extensos fomenta la función epistémica de la escritura, que significa escribir para reflexionar, aprender y crear conocimiento nuevo, lo que obliga al estudiante a realizar un esfuerzo cognitivo complejo en la planificación y textualización de los textos a producir.

Para concluir, Pineda (2023) en su trabajo de investigación "Estrategias situadas para fortalecer la expresión escrita en educación secundaria", comparte las estrategias que facilitaron la producción de textos en estudiantes de tercer grado de secundaria. El trabajo buscó contribuir al desarrollo de la expresión escrita tras los estragos de la pandemia por COVID-19, promoviendo la autonomía y la construcción del pensamiento crítico y creativo.

La metodología seguida se aplicó con alumnos de tercer grado y se fundamentó en la enseñanza situada y la práctica reflexiva. La estrategia principal, denominada "Cocinando la escritura creativa", incluyó actividades en los ámbitos de estudio de literatura y participación social, destacando la redacción de la "receta de cocina o informe de experimento" para practicar el uso de oraciones compuestas y signos de puntuación, además de juegos poéticos y la elaboración de artículos de opinión. Aunque inicialmente se presentaron dificultades en la estructuración de ideas, coherencia y la aplicación de reglas gramaticales, los resultados fueron altamente positivos, lográndose los propósitos iniciales en un 90%. Este avance notorio permitió a los estudiantes una mayor facilidad para plasmar sus ideas y desarrollar la autonomía en la autocorrección, utilizando nexos y signos de puntuación de forma más precisa en sus escritos.

La revisión de los hallazgos expresados por estos autores guarda relación con la problemática identificada en el grupo de 3° E, puesto que mediante el reconocimiento de panoramas similares, la idea de replantear las prácticas de escritura en un aula de educación

secundaria toma mayor relevancia, sustentando la posibilidad de abordar mediante estrategias didácticas el desarrollo de esta habilidad en todas sus dimensiones; desde su valor indispensable e irrenunciable en el ámbito educativo, hasta su utilidad como una herramienta de exploración personal y social en entornos cotidianos.

Las estrategias que cada autor sugiere en sus trabajos a partir de sus múltiples análisis y temas de estudio permiten reorientar el rol que como docentes debemos asumir en la enseñanza de la escritura, pues ya no sólo debemos concebirla como un producto final, sino como un proceso que implica que actuemos como mediadores para guiar y potenciar la autonomía y la creatividad de los alumnos en sus producciones escritas dentro y fuera de las aulas. A partir de esta exploración de aportaciones, especialmente de las que realiza Cassany, se desprendió la estrategia implementada con el grupo de práctica: el diario de escritura bajo consignas.

Diseño de la propuesta de intervención.

A partir de los resultados obtenidos durante el proceso de diagnóstico, se delimitaron los siguientes propósitos para la puesta en marcha del plan de acción de la intervención docente:

- Que el alumnado realice actividades que fomenten el hábito de la escritura, explorando su diversidad de usos con la finalidad de fortalecer su expresión escrita.
- Que los estudiantes produzcan textos vinculados a sus intereses personales y necesidades comunicativas reales, para que logren consolidar habilidades de escritura personal, creativa y funcional.

Latorre (2005, p. 45), define al plan de acción como “una acción estratégica que se diseña para ponerla en marcha y observar sus efectos sobre la práctica”. Del mismo modo, plantea que “el plan o intervención se apoya en la comprensión obtenida del diagnóstico de la situación y de la revisión documental, en contraste con la acción como resultado del hábito, opinión o mero conocimiento”. Dicho lo anterior, a continuación se presenta el conjunto planificado de acciones que tuvieron lugar durante la intervención docente para atender a la problemática detectada, buscando la concreción de avances en cuanto al desarrollo de la expresión escrita de las y los estudiantes del grupo de 3° E.

La estrategia planteada se encuentra enmarcada dentro de los resultados obtenidos en el proceso de diagnóstico, y se apoya en algunos de los aportes de la revisión teórica que se abordará en los próximos apartados. El conjunto de actividades que conformaron la estrategia fue pensado para acercar a los estudiantes a prácticas de escritura personal, creativa y funcional

como una manera de desarrollar el hábito de la escritura, y, en consecuencia, de fortalecer la expresión escrita. Las actividades relativas a la estrategia se aplicaron de forma simultánea en el aula mientras se abordaron en la práctica los contenidos del programa sintético de la fase 6 otorgados por la docente titular, tratando, en medida de lo posible, de vincularlas con los mismos.

PLAN DE ACCIÓN			
Estrategia: Diario de escritura bajo consignas para fortalecer la expresión escrita a través de diversos textos.			
Fecha de aplicación	Actividades de la estrategia	Recursos	Evaluación
23 de febrero al 06 de marzo de 2026.	Consignas de escritura de textos personales: - Caja de recuerdos. - Carta al yo del pasado. - Autorretrato (autobiografía). - ¿Qué fue lo último que soñaste? - Recuerdos para guardar por siempre. - Cartas personales. - Metas y deseos en la vida. - Recuerdos de vacaciones.	Diario de escritura (carpeta y consignas de escritura impresas).	Listas de cotejo para la autoevaluación general del diario.
Entre el 09 al 20 de marzo de 2026.	Consignas de escritura creativa: - Texto descriptivo. - Creación de personajes. - Escritura de un cuento. - Laboratorio de escritura.		
20 al 27 de abril de 2026.	Consignas de escritura funcional: -Solicitud de empleo. -Recomendación de lectura. -Carta formal. -Anuncio publicitario. -Informe de experimento. -Felicitaciones formales.		
27 de abril al 01 de mayo de 2026.	Escritura libre. -Escritos personales libres (anécdotas, sentimientos, experiencias, descripciones, recuerdos, etc.)		

Espiral autorreflexiva.

Enseguida se presenta el análisis del proceso de intervención docente fundamentado en el plan de acción diseñado, el cual fue estructurado bajo la espiral autorreflexiva propuesta en las Orientaciones académicas para el trabajo de titulación (SEP, 2024), y que a su vez se encuentra vinculada con la metodología de investigación-acción implementada durante el desarrollo del presente trabajo. Este ejercicio permitió sistematizar y dar sentido a las acciones realizadas en el grupo de 3°E, articulando la teoría con la experiencia en el aula a través de una dinámica de ciclos orientados a la mejora continua del ejercicio docente.

1. Intención: La intención de abordar una estrategia con el grupo de 3°E para fortalecer la expresión escrita, surgió al identificar durante las primeras jornadas de observación y práctica que los alumnos presentaban complicaciones al enfrentarse a diversas tareas de escritura, por lo que la intención inicial se orientó a transformar esta situación en un área de oportunidad, asumiendo el compromiso profesional de guiar a los estudiantes hacia la percepción de la escritura como una práctica reflexiva, creativa y funcional indispensable para su vida cotidiana.

2. Planificación: Para abordar la problemática, se diseñó un instrumento de diagnóstico basado en las aportaciones de Cassany (1993) para conocer las concepciones, hábitos, preferencias y estrategias de escritura que llevaban a cabo los estudiantes. A partir de los resultados, donde se detectó que el alumnado prefería los textos personales, pero presentaba dificultades en la concreción de otras tipologías textuales, se llevó a cabo el diseño del plan de acción centrado en la estrategia de un diario de escritura bajo consignas. Esta planificación se originó de la comprensión obtenida del diagnóstico y tuvo como respaldo la revisión teórica y metodológica para diseñar intervenciones precisas y situadas.

3. Acción: La implementación de la propuesta se materializó en una secuencia de intervenciones organizadas en tres periodos de aplicación de consignas de escritura:

- Escritura personal: Se realizaron ejercicios orientados al autoconocimiento y la expresión personal a través de la escritura de textos con sentido autobiográfico y la redacción de cartas personales.
- Escritura creativa: Las consignas de escritura creativa fueron aplicadas para que el grupo explorara las posibilidades estéticas del lenguaje escrito, por medio de la creación de personajes, de cuentos y relatos.

- Escritura funcional: Se vincularon las consignas con necesidades de comunicación real en entornos probables, guiando a los alumnos en el conocimiento y uso de diversos formatos escritos indispensables en la vida cotidiana, principalmente, en los ámbitos escolar, laboral y social.

4. Observación: Durante la ejecución de las actividades, se realizó un registro sistemático de las interacciones significativas que tuvieron lugar y relevancia desde la intervención docente. Esta observación posibilitó notar datos valiosos como las fortalezas y dificultades surgidas en el proceso de aplicación de la estrategia para su posterior análisis y reconfiguración.

5. Evaluación: Para valorar el impacto de la estrategia aplicada, y las áreas de oportunidad en la práctica docente, se incorporó la autoevaluación para que los alumnos reflexionaran sobre su propio avance en el desarrollo de la expresión escrita a través de la escritura del diario. Las listas de cotejo para las autoevaluaciones también fueron diseñadas con base en los aportes de la revisión teórica.

6. Reflexión: Esta fase constituye el eje que cierra y reinicia el ciclo de mejora. A través del análisis objetivo que se realiza sobre el quehacer profesional, es posible reconocer áreas de mejora generales que pueden enriquecer futuras intervenciones, lo que favorecería al momento de iniciar un nuevo ciclo en la espiral de la práctica docente.

Retomando lo expresado con anterioridad, la metodología que guio la intervención es la investigación-acción, la cual, según Latorre (2005), se define como una indagación práctica realizada por el docente para mejorar su propia práctica educativa.

Por otro lado, Bausela (2004) subraya que la investigación – acción:

Supone entender la enseñanza como un proceso de investigación, un proceso de continua búsqueda que conlleva entender el oficio docente, integrando la reflexión y el trabajo intelectual en el análisis de las experiencias que se realizan, como un elemento esencial de lo que constituye la propia actividad educativa (p.1).

Esta forma integral de entender la enseñanza implica que el docente no se limite a impartir lecciones, sino que se sumerja en un proceso de búsqueda constante y de indagación sobre su propia labor; es decir, debe unir la reflexión intelectual con el análisis profundo de lo que ocurre en el aula, convirtiendo cada experiencia cotidiana en una oportunidad para planificar e integrar mejoras paso a paso en su práctica con la finalidad de optimizar el aprendizaje de los alumnos.

El proceso antes descrito se fundamenta metodológicamente en el ciclo de reflexión propuesto por Kurt Lewin, pionero en el enfoque de la investigación-acción. Lewin (1946) propuso que la mejora social y educativa no ocurre de forma lineal, sino a través de un ciclo iterativo de planificación, acción, observación y reflexión. (Lewin, 1946, citado por Latorre, 2005).

En la intervención propia, este ciclo se evidencia en la forma en que el proceso de diagnóstico orientó la planificación de las consignas, las cuales fueron puestas en marcha y monitoreadas constantemente para finalmente ser analizadas y reflexionadas.

Descripción de las prácticas de interacción en el aula.

En el presente apartado, se describe a profundidad la estrategia aplicada en el grupo de 3° E durante los periodos de intervención docente para fortalecer la expresión escrita de las y los estudiantes.

El diario de escritura bajo consignas.

Propósito: Que las y los estudiantes desarrollen el hábito de escribir diariamente mediante el seguimiento de consignas de escritura personal, creativa y funcional, para fortalecer su expresión escrita.

La escritura de un diario en el aula respondió a los intereses plasmados por los discentes en el instrumento de diagnóstico aplicado durante el primer periodo de práctica profesional. Aunque la escritura de un diario podría suponer en primera instancia la exploración de temas libres y meramente personales, una de las dificultades expresadas por los alumnos radicó en la ausencia de ideas para iniciar a escribir cuando se enfrentaban a “la hoja en blanco”. Por tal motivo, la implementación del diario en este grupo consistió en la presentación de una consigna diaria que orientara a los estudiantes para iniciar a escribir, desde luego, a partir de los temas que manifestaron priorizar, y de las necesidades comunicativas que pudieran ser de utilidad en su entorno inmediato.

De igual forma, en dicho instrumento, como se describió en el apartado correspondiente, los estudiantes expresaron preferir la escritura de textos personales, por lo que durante el primer periodo de intervención, las consignas del diario se enfocaron hacia la escritura de este tipo de textos.

Consignas de escritura personal.

Las primeras consignas del diario consistieron en la escritura de textos personales, intentando responder a los intereses y motivaciones de los estudiantes. Para ello, se recuperaron nueve consignas que abordaron temáticas autobiográficas y de escritura de cartas personales para favorecer la expresión de emociones, sentimientos, memorias y recuerdos. A continuación, se enuncian cada una de dichas consignas:

- Caja de recuerdos: Haz una lista de los 20 momentos más importantes de tu vida desde que naciste hasta ahora. ¡No importa si no están en orden cronológico!
- Carta al yo del pasado: Escribe una carta para la persona que eras antes de entrar a la secundaria. Cuéntate a ti mismo qué has vivido y qué has aprendido en los últimos tres años.
- Autorretrato: Dibújate en el siguiente espacio y después escribe tu autobiografía. ¡Recuerda que ya tienes algunos elementos!
- ¿Qué fue lo último que soñaste?
- Dibuja en la nube un recuerdo que quisieras guardar por siempre. ¿Por qué ese recuerdo es importante para ti?
- Escribe una carta a un buen amigo/a y cuéntale por qué te gusta ser su amigo/a.
- Ahora tienes la oportunidad de escribirle una carta a alguien que te guste mucho, mucho, mucho. (Puede ser incluso un personaje ficticio).
- Escribe cuáles son tus mayores metas y deseos en la vida. ¡Si lo escribes, se cumplirá!
- Escribe todo lo que hiciste durante tus vacaciones. Puedes añadir dibujos, fotografías, frases, recuerdos y todo lo que desees.

Consignas de escritura creativa.

Seguido de los textos personales, los estudiantes también plasmaron inclinarse hacia la escritura de textos narrativos como cuentos, relatos, leyendas, cómics y fanfics, por consiguiente, dentro del diario se integraron consignas para la creación de personajes, y para la producción de cuentos y relatos:

- Si pudieras entrar a la historia de algún libro o película, ¿a cuál entrarías? Y una vez dentro, ¿qué harías?
- Crea un personaje: (datos, descripción de características físicas e historia de vida).
- Imagina que eres un autor de cuentos y escribe una historia para el siguiente título: “El gato que saltó por la ventana”.

Dentro del abordaje de la escritura creativa en el diario, se llevó a cabo la siguiente actividad para la escritura de relatos:

- Laboratorio de escritura: escribir mediante los sentidos.

El propósito de esta consigna fue favorecer el desarrollo de la expresión escrita mediante la creación de relatos que surgieran de experiencias sensoriales significativas; por medio de la observación de imágenes, la percepción de diferentes sonidos y la percepción de aromas se buscó que el grupo reconociera y explorara a través de los sentidos las posibilidades creativas que existen para la escritura de textos narrativos.

Consignas de escritura funcional.

Las consignas de escritura de textos funcionales tuvieron como finalidad que los estudiantes reconocieran el valor práctico del lenguaje en su vida cotidiana y escolar, desarrollando la capacidad de producir escritos claros, pertinentes y adecuados a diferentes situaciones comunicativas. Durante el abordaje de las consignas, los estudiantes escribieron informes de experimento, cartas formales, solicitudes de empleo, y anuncios publicitarios. Este último bloque de consignas fue propuesto para que los jóvenes comprendieran la función social de cada tipo de texto, experimentando su uso en contextos reales y reflexionando sobre la importancia de adecuar el mensaje al destinatario y al propósito comunicativo.

- Imagina que llevas tiempo buscando empleo y al fin encuentras uno que llama tu atención; ¡tienes que llenar tu solicitud de empleo lo mejor posible para que consigas ese trabajo!
- Recomendación de lectura (recomienda tu libro favorito, escribiendo un resumen y tu opinión y valoración sobre el texto).
- Piensa en una situación que te gustaría expresar a través de una carta formal. Puede ser una situación de tu escuela, de tu colonia o incluso de tu país; y puede expresar alguna petición, una queja, o simplemente informar sobre algún asunto.
- Imagina que vas a emprender el negocio de tus sueños, y para que más personas te conozcan, tienes que dar a conocer tu producto o servicio. Elabora un anuncio publicitario creativo; recuerda que a través de él tienes que convencer al público de que eres la mejor opción.
- Observa con detenimiento el proceso del experimento “indicador natural de pH”, y escribe lo que a continuación se solicita. ¡Recuerda que eres parte del laboratorio y tienes que dar a conocer esta información utilizando un lenguaje accesible!

- Imagina que alguien que aprecias mucho ha logrado algo que siempre deseó; escribe una felicitación formal para hacerle ver tu aprecio y apoyo.

Escritura libre.

Durante la última semana de aplicación de la estrategia, las alumnas y los alumnos de 3°E tuvieron la consigna de escribir libremente sobre cualquier tema, suceso, sentimiento, recuerdo, o experiencia que desearan; o bien, de escribir algún texto narrativo o funcional de los vistos durante la elaboración del diario. La escritura libre también se contempló como opción a trabajar durante los fines de semana, esto con el objetivo de identificar cómo es que favorecieron las consignas para motivar o impulsar al estudiante a escribir fuera del entorno y de la imposición académica.

Revisión teórica y metodológica para explicar situaciones relacionadas con el aprendizaje.

Escritura y expresión escrita.

La escritura es una actividad que forma parte de nuestras actividades cotidianas y que se ha vuelto imprescindible para la comunicación efectiva en cualquier ámbito; es una práctica que se ha privilegiado en el contexto escolar y que se ha convertido en un objeto de enseñanza fundamental en el nivel básico de la educación.

La Real Academia Española (2010, p. 1), define a la escritura como “un sistema de comunicación humana que traduce a términos visuales, mediante signos gráficos convencionales dispuestos secuencialmente, los signos vocales que se emiten de forma sucesiva al hablar”, esta conceptualización formal reafirma la concepción muy generalizada que se llega a tener en las aulas sobre el acto de escribir como una acción meramente de codificación y mecanización gráfica. No obstante, diversos autores conceptualizan a la escritura más allá de un acto mecánico de representación de signos, y destacan su papel crucial como una herramienta de adquisición y construcción de conocimiento, logrando así una aproximación al significado de expresión escrita.

Fusca (2011, p. 12) plantea que, desde sus orígenes, la escritura tiene una doble naturaleza; “es, ante todo, una práctica social a la vez que constituye un sistema complejo de representación del lenguaje”. A partir de estos elementos, se reconoce su aprendizaje desde la diversidad histórica, contextual y social que lo ha rodeado, y para apoyar su definición, la autora alude a las aportaciones de Ferreiro (1987), señalando que la diferenciación conceptual de la escritura radica en la implicación que ésta tiene en las prácticas pedagógicas:

La escritura puede ser conceptualizada de dos maneras: como una representación del lenguaje o como un código de transcripción gráfico de las unidades sonoras. Si es considerada un código, se concibe su adquisición como la de una técnica, mientras que, si se le considera un sistema de representación, su aprendizaje será entendido como la apropiación de un complejo objeto de conocimiento (Ferreiro, 1987, citada por Fusca, 2011, p. 14).

En un sentido complementario a estas definiciones, se encuentra la distinción que Cano y Finocchio (2006, p. 17) realizan entre la escritura y el habla, señalando que la escritura, lejos de ser solamente una transcripción gráfica del lenguaje oral, es “un instrumento de comunicación, y un modo de transmisión de un mensaje distinto a la oralidad que nos permite reflexionar sobre el lenguaje mismo en la medida en que, al fijarlo sobre una superficie, lo convierte en objeto”. Esta definición aborda y refuerza la importancia que ha adquirido la escritura como un elemento que nos posibilita interpretar, repensar y transformar críticamente lo que expresamos mediante el lenguaje, y que, por lo tanto, nos conduce a la construcción y/o consolidación del conocimiento sobre el entorno que nos rodea.

Para precisar el significado de expresión escrita, Cassany, et al. (2003) en su libro Enseñar lengua, puntualizan la diferencia que existe entre ambos términos; para lograr esta distinción, definen al acto de escribir como la habilidad técnica de codificar signos gráficos, mientras que en cuanto al significado de expresión escrita, señalan que esta refiere a la capacidad de comunicar ideas empleando el lenguaje escrito, mediante la producción de textos coherentes y de extensión considerable sobre una gran diversidad de temas, y como parte de ello, los autores proponen una lista de microhabilidades que se deben dominar al momento de escribir, la cual muestra una jerarquía que comprende desde aspectos mecánicos y motrices hasta los procesos cognitivos que tienen lugar en el proceso de elaboración de textos.

Por otro lado, Salvador (s.f.) refiere que:

La expresión escrita representa el más alto nivel del aprendizaje lingüístico, por cuanto en ella se integran experiencias y aprendizajes relacionados con todas las habilidades lingüísticas (escuchar, hablar y leer) y se ponen en funcionamiento todas las dimensiones del sistema lingüístico (p. 3).

De esta forma, el autor concibe a la escritura como una actividad compleja que requiere la coordinación de conocimientos y estrategias individuales para la construcción de significados

y conocimientos, convirtiéndose en un proceso que ocurre siempre en un contexto de diálogo e interacción con comunidades sociales y culturales.

Por último, la corporación académica MarcoELE (2008) sostiene que “la expresión escrita no es una forma espontánea de comunicación, por lo cual suele resultar más difícil que la expresión oral ya que requiere una mayor precisión en el uso de la lengua” (p. 157). En este sentido, con base en las aportaciones de la corporación citada anteriormente, es posible concluir que la enseñanza y práctica de esta habilidad puede abordarse desde dos vertientes: como un producto, donde lo más importante es cumplir con las reglas gramaticales y el estilo correcto; o como un proceso, donde se prioriza la capacidad creativa del autor y el uso de diversas estrategias para lograr un texto que cumpla con su objetivo comunicativo.

Con la recuperación teórica anterior, resulta adecuado reafirmar que la conceptualización de la expresión escrita no se refiere simplemente al acto de convertir sonidos en letras, sino de un proceso mental profundo que requiere tiempo para pensar, organizar las ideas, redactar y corregir constantemente lo que se escribe.

El proceso de escritura.

En relación con las conceptualizaciones anteriores, se puede decir que el desarrollo de la expresión escrita se compone de procesos complejos y no sólo de prácticas aisladas. Cassany, et al. (2003, p. 261) enfatizan que tanto los alumnos como los docentes solemos tener prejuicios acerca del proceso de composición escrita y subrayan que “los alumnos suelen concebir la escritura como el acto automático de llenar una hoja en blanco con letras”, mientras que los docentes constantemente evaluamos productos terminados y no el proceso seguido para su concreción. Ante esto, resulta relevante abordar dicha complejidad a través de alguno de los modelos de producción de textos escritos.

El modelo de Hayes y Flower (1980) citado por Álvarez y Ramírez (2006), es considerado un referente principal en la investigación sobre la escritura, ya que describe la producción textual como un proceso cognitivo complejo y no como una simple secuencia lineal, dicho modelo plantea que escribir implica una interacción constante entre tres etapas; la planificación, la textualización y la revisión, procesos que se retroalimentan de manera continua mientras el autor redacta.

En la fase de planificación, el escritor define los objetivos de su texto, genera ideas y organiza la información recuperada de la memoria a largo plazo, que contiene conocimientos sobre el tema, la audiencia, los géneros y los recursos lingüísticos. Posteriormente, en la

textualización, esas ideas se transforman en lenguaje escrito, tomando en cuenta las normas lingüísticas, retóricas y pragmáticas. Y, por último, la revisión permite al autor evaluar la coherencia y la calidad del texto, detectar errores y realizar mejoras, lo que convierte a la lectura en una herramienta fundamental para la construcción y perfeccionamiento del escrito.

Álvarez y Ramírez (2006), resaltan que este modelo permite comprender la escritura como proceso y no únicamente como producto, algo que resulta especialmente valioso en los procesos de enseñanza-aprendizaje, en este caso, los que tienen lugar dentro de la educación secundaria. Conforme a esto, el conocimiento y seguimiento del modelo de Hayes y Flower (1980) se convierte en un referente clave para comprender y evaluar la escritura en contextos académicos, ya que ayuda a explicar cómo los estudiantes pueden llegar a activar conocimientos previos, interactuar con el entorno y desarrollar estrategias cognitivas y emocionales para producir textos significativos en las aulas de clase.

La escritura en la educación secundaria.

La práctica de la escritura en la educación secundaria en México ha sido trascendental en el aterrizaje del Plan de estudios 2022; en el marco de la Nueva Escuela Mexicana, específicamente a través del eje articulador de Apropiación de las culturas a través de la lectura y la escritura, se contempla que leer y escribir no son sólo habilidades técnicas, sino que representan un papel central como prácticas sociales y procesos ligados a la cultura que posibilitan construir conocimiento, desarrollar el pensamiento crítico, participar en la vida comunitaria, y por lo tanto, contribuir a la transformación de su realidad social (SEP, 2024).

De acuerdo con el Programa de Estudio para la Educación Secundaria: Programa Sintético de la fase 6 (SEP, 2024):

La finalidad del campo formativo de Lenguajes es que las y los adolescentes que cursan esta fase construyan saberes y desarrollen habilidades para comunicarse y expresarse de manera pertinente y asertiva en los ámbitos familiar, escolar y comunitario, a través de los lenguajes oral, escrito, corporal, visual, sonoro y háptico [...] (p. 30).

Es así que la disciplina de español se convierte en un elemento fundamental dentro del proceso formativo de los adolescentes al concentrar la oralidad, la lectura y la escritura como sus principales vehículos de expresión y de aprendizaje.

Acorde con lo anterior, Guevara y Romero (2023) destacan que la escritura es parte central de la competencia lingüística, la cual se construye de manera sistemática desde la

educación básica. Según las autoras, para lograr un dominio eficiente de esta habilidad, el currículo debe integrar la práctica permanente de la escritura en diversas modalidades, fomentando la capacidad de elaborar diferentes producciones que mantengan las propiedades textuales correspondientes.

En una línea similar, Cassany (2016) advierte que en secundaria predominan ejercicios de redacción intensivos, los cuales son dirigidos por el docente e implican sólo la creación de textos breves y con funciones instrumentales. Esto genera desmotivación en los estudiantes, quienes no experimentan desde la perspectiva personal la libertad de escribir para aprender, crear o comunicar, y terminan asociando la escritura con una tarea mecánica y poco significativa, tal como se mencionó en otros apartados del presente informe. Así, el autor plantea que la escritura en el aula no debe limitarse a dichos ejercicios, sino que debe abrirse a tareas extensivas que acerquen la escritura a la vida personal del estudiante. Estas actividades permiten que el alumnado asuma la responsabilidad en el proceso de creación de sus textos, y que comprendan la escritura como una herramienta epistémica y comunicativa.

Para finalizar, Burletti et al. (2014), a través de las propuestas colaborativas para el abordaje de la escritura creativa en el nivel secundario, dan a conocer el enfoque sobre la “escritura de invención” en secundaria, en el que se enfatiza la necesidad de que los estudiantes exploren la escritura como creación, y no solo como una práctica de reproducción de contenidos. Este planteamiento coincide con Cassany (2016), al reivindicar la libertad del alumno como autor y la escritura como medio de expresión personal y social en la etapa de la adolescencia.

Estrategia didáctica.

De acuerdo con lo señalado por Sánchez et al. (2020, p. 11), “las estrategias didácticas hacen referencia a las actividades que utilizan los profesores y alumnos en el proceso de aprender. Estas incluyen métodos, técnicas, actividades y recursos para el logro de los objetivos de aprendizaje”.

A su vez, Jiménez y Robles (2016) citan a Tobón y reiteran que “las estrategias didácticas son un conjunto de acciones que se proyectan y se ponen en marcha de forma ordenada para alcanzar un determinado propósito”, por ello, en el campo pedagógico especifica que se trata de un “plan de acción que pone en marcha el docente para lograr los aprendizajes” (Tobón, 2010, citado por Jiménez y Robles, 2016, p. 108).

La escritura personal, creativa y funcional.

La utilidad de la escritura, como ya se ha mencionado, se refleja en los diversos momentos y espacios de la vida diaria, y desde que se adquiere el código escrito en los grados iniciales de la educación básica, se convierte en una herramienta ineludible para acceder al conocimiento, y para cubrir necesidades comunicativas y de expresión personal.

“Los usos personales de la escritura (diarios, postales, cartas, etc.) pierden frecuencia mientras la ganan los textos académicos” (Cassany, et al. 2003, p. 338). En relación con esta aportación, es observable el privilegio que ha tenido la escritura en el ámbito escolar, sin embargo, desde la experiencia en las aulas de clase, esta debería extenderse más allá y formarse como un hábito personal que permita reconocer y explorar todos sus usos sin limitarse a entornos meramente académicos.

Cassany (2016) distingue dos enfoques en la enseñanza de la escritura en la educación secundaria; el enfoque intensivo y el enfoque extensivo. En el primero, el autor señala que las tareas de escritura se centran en objetivos conceptuales y procedimentales, como aprender estructuras lingüísticas o practicar destrezas específicas; las actividades suelen englobar la creación de textos breves, en sesiones cortas y desarrollarse de manera heterodirigida (bajo la dirección del profesor).

Por el contrario, el enfoque extensivo busca objetivos más actitudinales, como fomentar el hábito de la escritura, motivar al estudiante y acercar esta práctica a su vida personal para que pueda escribir con diversas finalidades y en contextos variados. De este modo, el autor menciona que las actividades pertenecientes a dicho enfoque proponen producir textos más extensos y diversificados durante semanas e incluso meses. Tales actividades, a diferencia de las correspondientes al enfoque intensivo, son más autodirigidas, ya que el “aprendiz”, como lo denomina Cassany, asume la responsabilidad de decidir cómo escribir, mientras que el profesor actúa como lector-asesor. Además, en este enfoque se valora tanto el proceso de composición, como el producto final.

Ambos enfoques propuestos por el autor son complementarios, pero la incorporación de actividades extensivas podría resultar clave para que los estudiantes de secundaria desarrollen una relación autónoma, creativa y significativa con la escritura, vinculada a sus intereses y contextos y no sólo como una obligación escolar. A partir de esta distinción, Cassany también propone algunos formatos para el abordaje de prácticas de escritura extensiva, y entre ellos destaca los diarios personales, los diarios de lectura, los protocolos, los apuntes y las bitácoras.

Igualmente, en “La cocina de la escritura”, Cassany (1993) recupera la diferenciación entre cinco tipos de escritura propuestos por Sebranek et al. (1989), los cuales son: escritura personal, funcional, creativa, expositiva y persuasiva. En consonancia con los propósitos planteados en el plan de acción de este informe, resulta conveniente hacer énfasis en los primeros tipos señalados; la escritura personal, creativa y funcional.

Según los hallazgos del autor, la escritura personal, como su nombre lo dice, tiene como objetivo explorar los intereses personales del autor, y funciona como base para los otros tipos de escritura al ser una herramienta trascendental de flujo libre para fomentar el hábito de escribir. Así, su función principal es expresar ideas y emociones, organizar pensamientos o conservar recuerdos, más que comunicar algo a otras personas, por lo que la audiencia llega a ser, en muchas ocasiones, el propio autor, y se manifiesta en formatos como los diarios personales, los cuadernos de viaje, apuntes, ensayos, recuerdos, ideogramas, listados y agendas.

Por otro lado, entre la misma serie de aportaciones, se conceptualiza a la escritura creativa como aquella que profundiza en la necesidad de inventar o crear desde la imaginación y la originalidad, posibilitando al autor experimentar desde la expresión de sensaciones, proyecciones e inspiraciones, con la finalidad de evocar alguna reflexión personal o simplemente como medio de entretenimiento. En este tipo de escritura, se origina un mayor acercamiento con la función estética del lenguaje y se manifiesta en la creación de cuentos, poemas, mitos, anécdotas, novelas, canciones, entre otras formas de creación literaria que pueden tener como audiencia al propio autor o a otros lectores.

Finalmente, la escritura funcional consiste en producir textos que cumplan con una finalidad práctica en la vida cotidiana; al tener como objetivo comunicar o informar algo en situaciones y contextos específicos, la audiencia también es variada. Algunas de las producciones que tienen lugar en este tipo de escritura son las cartas, los informes, las solicitudes, las invitaciones o felicitaciones, las instrucciones y los contratos.

La conjunción de estos tipos de escritura, desde la diversidad de sus formatos, favoreció la formulación de la estrategia para fortalecer la expresión escrita de las alumnas y alumnos de tercero de secundaria, pues permitió la articulación de la variedad de funciones de cada tipología abordada para producir textos que denotaran objetivos personales, comunicativos y creativos.

El diario de escritura.

Como se abordó en el punto anterior, uno de los formatos de la escritura extensiva son los diarios. Según Cassany (2016, p. 98), en los diarios, “el aprendiz escribe periódicamente

sobre todo tipo de temas, y puede tratarse de un diario personal, o de diarios específicos de una lectura, de un viaje, de una actividad de clase o de una experiencia", ya que, al ser un documento personal, el diario puede emplearse para gran diversidad de finalidades.

De manera análoga, Ospina (2016, p. 1) define al diario como "un escrito personal en el que puede haber narrativa, descripción, relato de hechos, incidentes, emociones, sentimientos, conflictos, observaciones, reacciones, interpretaciones, reflexiones, pensamientos, hipótesis y explicaciones, entre otros", asimismo, señala que "su uso constituye un lugar donde se puede usar la escritura, fotos, mapas, dibujos, esquemas etc., para pensar, documentar, reflexionar y sistematizar por escrito las experiencias vividas".

Al mismo tiempo, la autora, al igual que Cassany (2016), también realiza una distinción entre los tipos de diarios, delimitando que existen diarios personales, de viaje, escolares, diarios como archivo de experiencias y para documentar vivencias, diarios de campo, y diarios docentes. Esta clasificación responde a los objetivos, el contenido y los ámbitos de uso en los que se llega a implementar el diario como estrategia de escritura.

Las consignas de escritura.

Una de las dificultades que se ha expresado con anterioridad al interior del informe, es la ausencia de ideas que manifiestan los alumnos al enfrentarse a un formato totalmente en blanco cuando se trata de escribir un texto. En este tenor, resulta adecuado proporcionar a los estudiantes ciertos disparadores que ayuden a los alumnos a superar tal dificultad o reto.

Considerando dicha situación, surge la posibilidad de pensar en la inclusión de consignas de escritura como apoyo fundamental en la escritura de textos durante la educación secundaria. En relación con lo propuesto en el plan de acción del presente trabajo, las consignas funcionaron como entradas del diario de escritura, con el propósito de orientar a los jóvenes del grupo sobre qué escribir, pero otorgándoles libertad creativa durante el proceso.

En palabras de Alvarado y Pampillo (1988, p. 17), la consigna de escritura se define como "una fórmula breve que incita a la producción de un texto... es un pretexto, un texto capaz, como todos, de producir otros". Simultáneamente, las autoras sugieren que las consignas actúan como disparadores de problemas técnicos y procedimientos literarios, funcionando como una estrategia para superar el bloqueo inicial frente a la página en blanco, y plantean que la consigna permite que la escritura esté "ligada al juego" y a la "experimentación", distanciándose de la rigidez de los géneros escolares tradicionales.

En otra perspectiva, Gaspar y González (2007) citadas por el Ministerio de Educación de la Nación (2018), plantean que las consignas deben estructurarse como un problema retórico que defina con claridad el propósito, el destinatario y el contenido de la escritura. Lejos de limitar la creatividad, sostienen que la inclusión de restricciones precisas permite que el alumno se represente con mayor nitidez la tarea, facilitando tanto la producción autónoma como la posterior revisión y comentario grupal del texto.

Evaluar la expresión escrita.

Condemarín y Medina (2000) proponen que la evaluación de la escritura debe transitar de un modelo tradicional hacia una "evaluación auténtica", donde esta se conciba como un proceso intrínseco al aprendizaje y no como un evento aislado. Bajo este enfoque, se prioriza la valoración de todas las etapas de la producción textual: planificación, redacción, revisión y reescritura dentro de proyectos con propósitos comunicativos reales y destinatarios definidos, permitiendo así que el estudiante regule su propio progreso. Para llevar a cabo este proceso, ambas autoras sugieren el uso de herramientas como portafolios para recoger evidencias del progreso, listas de cotejo para monitorear criterios específicos y rúbricas que describan los niveles de desempeño de manera cualitativa.

De manera semejante, la propuesta de Björk y Blomstrand (1994, p. 60) apunta hacia una redefinición de la evaluación de la escritura: ésta debe dejar de ser un juicio final sobre el texto terminado para transformarse en un instrumento pedagógico integrado en el proceso de aprendizaje. Los autores enfatizan que "las notas no deberían estropear el proceso de aprendizaje"; por el contrario, la calificación debería adaptarse a las necesidades pedagógicas más convenientes en cuanto al dominio de esta habilidad. Para lograr una evaluación justa y transparente, se propone establecer criterios fiables basados en estructuras textuales fijas que permitan al alumno comprender por qué se le asigna una determinada nota y detectar por sí mismo las cualidades de un buen texto.

El modelo de escritura extensiva propuesto por Cassany (2016) redefine la evaluación de la expresión escrita hacia un enfoque global y formativo que integra la calidad del producto, las estrategias cognitivas y las actitudes del estudiante. En este enfoque, como se mencionó en párrafos anteriores, el autor propone una transformación en los roles tradicionales: el alumno se convierte en un "aprendiz-autor" que asume la responsabilidad íntegra de su proceso creativo, decidiendo qué, cómo y para quién escribir, mientras que el docente actúa como un "profesor-lector" que asesora técnicamente y respeta la autonomía del autor para evitar la apropiación del texto.

En consecuencia, Cassany distingue la evaluación según la tarea: en los formatos (como diarios o bitácoras), la evaluación se centra en la cantidad y diversidad del contenido, omitiendo la corrección lingüística para no inhibir al autor; mientras que en los contextos (situaciones comunicativas reales), sí se evalúan aspectos de adecuación, coherencia, cohesión y corrección. Como señala el autor, "el aprendiz se siente cómodo y relajado" cuando sabe que el foco está en la expresión personal y no en la fiscalización gramatical, lo que facilita la integración de la escritura como una actividad voluntaria (Cassany, 2016, p. 99). En vinculación con todo esto, resulta fundamental situar estas prácticas de evaluación en el panorama actual y sobre todo, en la manera que se propone realizar la valoración del diario de escritura bajo consignas en el grupo de 3° E.

En el marco de la Nueva Escuela Mexicana, la evaluación formativa se desplaza de un enfoque tradicional y meramente sumativo hacia uno centrado en el desarrollo integral y el progreso continuo del estudiante; reconocer esta transición es relevante en este caso, pues al ser un diario de escritura la estrategia propuesta, la asignación de una calificación numérica o la valoración final del proceso no resulta lo más recomendable; ante ello, se propuso tomar como referente principal la propuesta de evaluación de Cassany, otorgando al alumno la autonomía para valorar sus procesos y sus productos, por tanto, la autoevaluación fue la opción más pertinente para llevar a cabo lo anterior.

Carreón (2024, p. 109) sostiene que la autoevaluación es un "proceso crucial en el desarrollo educativo, ya que fomenta el aprendizaje autónomo, la autorregulación y la toma de conciencia sobre el propio progreso". Este modelo se relaciona directamente con la expresión escrita al priorizar la valoración de los procesos de pensamiento y las estrategias que se ponen en práctica al escribir sobre la simple asignación de una calificación o de un comentario final.

De esta forma, mediante la implementación de instrumentos como listas de cotejo para evaluar el proceso de la escritura del diario, se buscó que los alumnos desarrollaran una autovaloración crítica que les permitiera identificar sus fortalezas y áreas de mejora de manera honesta y reflexiva.

Implementación del plan de acción.

En el presente apartado se describen las interacciones que tuvieron lugar en el desarrollo de la estrategia planteada; resaltando especialmente aquellas consignas del diario de escritura que generaron una mayor recepción e impacto entre los estudiantes.

Las consignas que a continuación se describen y que se plantearon en el apartado anterior, fueron tomadas y adaptadas desde las aportaciones de diversos autores y materiales educativos, tales como “Mi diario de escritura” del Ministerio de Educación del Gobierno de Chile, del “Laboratorio portátil de escritura” de Díaz (2018), del material “Ejercicios de escritura creativa: propuestas literarias para jóvenes y adultos” elaborado y propuesto por la Agencia de Educación del municipio de Tigre, Argentina, y por supuesto, con base en la recuperación teórica de las aportaciones de Cassany (1993, 2003 y 2016) y de Alvarado (1988), como referentes principales. No obstante, toda la propuesta de intervención se encuentra sustentada en la revisión teórica completa que antecede a este apartado.

Asimismo, las consignas seleccionadas procuraron responder a las habilidades, los intereses, y esencialmente, a las necesidades detectadas en el proceso de diagnóstico del grupo en cuanto al desarrollo de la expresión escrita, y, en consecuencia, intentaron consolidar un vínculo que contemplara la atención a las finalidades y especificidades del campo formativo de Lenguajes, delimitadas en el Programa de Estudios para la Educación Secundaria Fase 6.

Por esta razón, una de las consignas fue incorporada como parte de uno de los contenidos abordados durante los periodos de práctica correspondientes, logrando no ser una actividad totalmente “aislada” de los contenidos sintéticos. Es importante señalar que, debido a cambios en las actividades y adecuaciones implementadas en la práctica, algunas de las consignas propuestas en el plan de acción difirieron en cuanto número, enunciado y fecha durante su aplicación.

Para fortalecer la descripción de las experiencias destacando interacciones significativas, se empleará la nomenclatura *DF* para señalar las intervenciones propias como docente en formación y la nomenclatura *A_#* seguido del número de participación que se haya obtenido durante la realización y/o socialización de las actividades, así como *G* para señalar aquellas participaciones que fueron grupales.

Consignas de escritura personal

Durante la primera jornada de práctica profesional correspondiente al octavo semestre del trayecto formativo, se inició con la aplicación de la estrategia *diario de escritura bajo consignas*. Atendiendo al plan de acción propuesto, las consignas aplicadas durante ocho días continuos correspondieron a la escritura de textos personales, principalmente textos con sentido autobiográfico y cartas personales. Para la conformación del diario, se solicitó con anticipación conseguir una carpeta en la que pudieran anexar cada una de las consignas que se les entregarían diariamente, y, además, se indicó que podrían personalizarla a su libre elección.

Dicho periodo de aplicación comprendió entre el día 23 de febrero al 06 de marzo de 2026; la dinámica seguida consistió en la realización de tres consignas de escritura en el aula y otras dos en horario extraescolar, es decir, durante dos días de ambas semanas, los estudiantes se llevaron las consignas de tarea, y por otra parte, para la elaboración de las tres consignas que se priorizaron para su realización en el salón de clases, se estuvieron otorgando de 15 a 25 minutos según demandara la tarea de escritura y el ritmo de trabajo de los alumnos.

El lunes 23 de febrero se dio inicio a la escritura del diario; para contextualizar la actividad se socializó con el grupo la importancia que tendría el seguimiento de esta estrategia a partir de los resultados obtenidos en el instrumento de diagnóstico, y en complemento, se destacó la relevancia que cobraría la escritura en su vida académica en su próximo ingreso a la preparatoria y también su utilidad como una herramienta de expresión de necesidades, ideas, sentimientos y emociones en casi cualquier ámbito de su vida.

Continuando con la presentación de la estrategia, se preguntó a los estudiantes la concepción que tenían sobre lo que es un diario y los elementos que caracterizan a este formato de texto. Por medio de las aportaciones de alumnas y alumnos, se definió al diario como la escritura de textos en los que las personas pueden escribir de forma libre lo que les sucede, o lo que sienten y piensan diariamente. También mencionaron que lo que caracterizaba al diario era escribir sin falta la fecha y la frase “querido diario”, y que incluso se podían agregar fotografías o recuerdos que tuvieran un significado o relación con lo que se escribía. Por último, también se cuestionó al grupo si alguien de ellos había llevado a cabo la escritura de un diario alguna vez, a lo que dos alumnas respondieron que sí, pero que lo habían hecho cuando cursaban la primaria.

Luego de este diálogo grupal, se puntualizó que durante algunas semanas se estaría realizando la escritura de un diario bajo consignas, y que, si bien se les proporcionaría la “indicación” de lo que tenían que escribir, cada uno de ellos tendría libertad absoluta para

expresar lo que quisiera a partir de dicha indicación. Entre esta interacción surgió un cuestionamiento por parte de un estudiante: ¿usted va a leer lo que escribimos? Ante esta duda que quizá desde un principio inquietó a la mayoría, fue preciso señalar que el propósito del diario era que fortalecieran sus habilidades de expresión escrita por medio de la escritura de diversos textos, y que el papel que se adoptaría como docente, más que evaluar o determinar una calificación o juicio sobre lo que escribieran en él, sería acompañarlos en dicho proceso para lograr que hicieran de la escritura un hábito útil y con sentido.

En relación con esto, se explicó que dentro de las consignas de escritura personal se encontrarían algunas que quizá no todos querrían que fuesen leídas, y que, de ser el caso, siempre podrían comunicarlo u omitir la entrega de dicha consigna cuando les fuera solicitado el diario, lo que tal vez inspiró confianza en aquellos que tenían esa duda. La descripción de las siguientes consignas se considera significativa, ya que estas primeras actividades funcionaron en secuencia para la elaboración de una autobiografía.

a) Caja de recuerdos.

Después de resolver interrogantes generales y de indicar la manera de trabajar con el diario, se entregó al grupo la primera consigna: “caja de recuerdos”, en la cual los alumnos tuvieron la encomienda de enlistar veinte de los momentos más significativos de su vida; algunos preguntaron si sólo tenían que ser momentos felices o si podían añadir momentos que los marcaron de una forma no tan positiva, a lo que se enfatizó la indicación de que eran libres de escribir lo que desearan (véase Anexo 4).

La actividad no demandó más de 20 minutos, y los alumnos demostraron una actitud receptiva a esta consigna inicial, incluso, por iniciativa propia, dos estudiantes quisieron compartir sus listados con el resto del grupo, y aunque se trató de vivencias meramente personales, el resto de las y los jóvenes se mostraron respetuosos y atentos a las participaciones de sus compañeras. Al finalizar, se indicó que esa primera hoja sería el principio del diario y que serviría para las siguientes dos actividades, por lo que era importante que la anexaran a su carpeta y que la trajeran consigo a la próxima clase.

b) Carta al yo del pasado.

La aplicación de la segunda consigna tuvo lugar el martes 24 de febrero, y consistió en la escritura de una carta a su yo del pasado, es decir, a la manera en que se percibían antes de entrar a la secundaria y cómo lo relacionaban con los cambios o aprendizajes vivenciados en la

etapa presente. La primera consigna, en conjunto con esta, fueron pensadas para que funcionaran como un instrumento de autoconocimiento y de recuperación de memorias, y con el propósito de que sirvieran como fase de planificación en la escritura de una autobiografía que se describirá en las siguientes líneas (véase Anexo 5).

La selección de estas dos consignas se fundamenta con la aportación de Zamora (2022), quien plantea que los ejercicios de autoconocimiento son un reto, ya que no basta con realizarlos una sola vez, sino que deben escribirse de manera constante para que se conviertan en memorias, y, por lo tanto, por medio de la escritura, recordar y reflexionar sobre lo que se ha percibido y vivido.

La presente consigna se realizó en el aula durante la hora clase, y también tuvo una adecuada recepción por parte del grupo. Antes de iniciar, se estableció una conversación para recordar los elementos que caracterizaban a las cartas; obteniendo las aportaciones de varios estudiantes que puntualizaron tales elementos: "lugar y fecha; nombre de a quien se le envía la carta, lo que le quieres decir, y nombre de quien la está mandando".

Una vez recuperadas estas participaciones, se explicaron los elementos y características de este tipo de texto: lugar y fecha, remitente, destinatario, y cuerpo de la carta. Al tratarse de una carta que se escribirían a sí mismos, se hizo el señalamiento de que en esta ocasión serían libres de explayarse según lo que tuvieran para decirse. Al revisar la actividad, fue posible percibir que aproximadamente, más de un tercio del grupo se extendió de forma considerable en la escritura de su carta, algunos estudiantes incluso emplearon ambos lados de la hoja. Sin embargo, al leer las producciones de los alumnos, se detectó que ciertos alumnos dieron a conocer en su texto situaciones personales delicadas, por lo que durante esta intervención no fue propuesta la socialización de los textos creados.

c) Autorretrato.

La última consigna de la secuencia fue aplicada el miércoles 25 de febrero del año en curso, y requirió, en primer lugar, que los alumnos se dibujaran a sí mismos en un recuadro y después escribieran su autobiografía tomando como base los textos plasmados en las dos consignas anteriores. Previo a comenzar la actividad, se indagó en el grupo si ya antes habían escrito este tipo de texto; la mayoría del alumnado refirió que sí, y siguiendo la dinámica de las sesiones anteriores, se preguntó qué elementos o características recordaban sobre las autobiografías.

Entre sus respuestas destacaron que se trataba de un texto en el que las personas contaban su propia vida y que se encontraba escrito en primera persona. Para reforzar estas aportaciones, se añadió la explicación de que en la autobiografía se narran los acontecimientos más significativos de la vida de una persona, generalmente siguiendo un orden cronológico, y se hizo la sugerencia de evocar los acontecimientos más importantes que habían enlistado en la primera consigna. Seguido a esto, los alumnos se dedicaron a escribir la autobiografía a partir de la consigna propuesta y durante el proceso, nadie externó dudas, no obstante, cuando se dio lectura a las autobiografías, se identificó que hubo alumnos que únicamente escribieron anécdotas muy breves en su texto y otros que sólo describieron en lista sus características de personalidad o vivencias del presente (véase Anexo 6).

Resulta adecuado señalar que estos casos fueron aislados, ya que la mayoría del grupo atendió a la escritura de la autobiografía de la manera en que se suelen escribirse, aun así, estas dificultades que evidenciaron los alumnos condujeron a reflexionar sobre la importancia de emplear durante la intervención algún tipo de recurso para cuando se trate de recordar los elementos o estructura de determinados textos, pues aunque gran parte del alumnado muestre conocimientos básicos sobre lo que se solicita, habrá situaciones particulares en las que se requiera apoyo para comprender mejor la actividad. De la misma manera que en la consigna anterior, se respetó el sentido íntimo que supone escribir sobre la propia vida, así que en esta actividad tampoco se propició la socialización.

d) Escritura de cartas personales.

Otras de las consignas puestas en marcha en este primer lapso de intervención fueron las que corresponden a la escritura de cartas personales; una dirigida a un amigo o amiga, y otra destinada a la persona que les gusta a los alumnos (para esto se puntualizó que incluso podría ser una carta para un personaje ficticio). Estas dos tareas de escritura fueron entregadas en la segunda semana del periodo y se propusieron para que los discentes las completaran en casa, no sin antes volver a retomar durante la sesión las características de las cartas señaladas durante la realización de la segunda consigna.

Al leer las producciones obtenidas, fue destacable la diferenciación que hicieron los alumnos con respecto a la carta que escribieron para sí mismos; en estas dos cartas fue evidente la correcta distinción que hicieron de sus destinatarios, y las firmas que integraron como remitentes (véase Anexo 7).

Explorar esta actividad permitió conocer un poco los estilos de escritura que emplean los alumnos cuando se trata de escribir para alguien más; se observó un predominio de un lenguaje cercano y coloquial en la mayoría de las cartas, pero también se encontraron casos donde las cartas fueron escritas utilizando un lenguaje formal e incluso integrando expresiones más estéticas del lenguaje.

Zamora (2022) también reconoce la escritura de cartas personales como un ejercicio de autoconocimiento, y además de diálogo interno y quizá con el interlocutor si es que la carta es enviada o compartida. En sus palabras:

Escribir cartas a los amigos se puede practicar a través de espacios que no sean tan inmediatos como los que se comparten en las redes sociales, sino más bien de hacer un ejercicio que requiera tiempo para revisar lo anotado, para pensarlo y reformularlo y después compartirlo, y permitir que el interlocutor también lo reflexione (párr. 11).

Dicho en otras palabras, las cartas se convierten en una herramienta más para rememorar, reflexionar y compartir vivencias significativas por medio del lenguaje escrito, aunado a su utilidad para expresar emociones o pensamientos que tal vez no resultaría tan sencillo hacer durante una interacción oral. En el desarrollo de esta actividad, únicamente dos alumnos realizaron la petición correspondiente para que no se leyeran las cartas que escribieron.

e) Otras consignas...

El resto de las consignas aplicadas, tales como ¿qué fue lo último que soñaste?, la escritura de metas y deseos a futuro, y la descripción de lo que los estudiantes hicieron durante el periodo vacacional de marzo-abril, también se desarrollaron con normalidad en las sesiones correspondientes de la segunda semana, a excepción de la última, que se modificó para que su fecha de aplicación coincidiera con el regreso a las aulas después de las vacaciones.

Al ser consignas más sencillas, el tiempo que tomó realizarlas en el aula no abarcó más de 15 minutos. En la consigna planteada ¿qué fue lo último que soñaste? fue posible identificar que varios alumnos plasmaron textos demasiado breves, es decir, no se extendieron en la narración de lo que se les solicitó; no obstante, también se dio el caso de tres estudiantes que concretaron escritos con una mayor profundidad narrativa, al integrar elementos descriptivos que fortalecieron la expresión de la experiencia.

En cuanto a la consigna que consistió en la escritura de metas y deseos a futuro, es preciso señalar que, aunque no se especificó en el enunciado de la actividad ni en la explicación

oral, todos los estudiantes escribieron lo solicitado a manera de lista, guardando una similitud con la primera entrada elaborada del diario.

Por último, la realización de la consigna número nueve, en la que los alumnos tuvieron que escribir lo que hicieron durante el periodo vacacional fue ajustada para su aplicación el lunes 20 de abril, cuando se retomaron las actividades de práctica docente. Los textos obtenidos en esta consigna reflejaron una mayor calidad descriptiva y se observó la iniciativa de algunos estudiantes para añadir elementos gráficos como dibujos y fotografías que enriquecieron la producción escrita (véase Anexo 8).

Si bien esta última consigna se aplicó en una fecha distinta al periodo descrito al inicio del apartado, es relevante destacar una interacción que tuvo lugar el día viernes 06 de marzo en la que se solicitó a los estudiantes expresar sus impresiones generales sobre las consignas realizadas, con el objetivo de retroalimentar la selección de este conjunto de consignas de escritura personal, y sobre todo, de conocer la opinión de los estudiantes ante el seguimiento de esta estrategia en el grupo, para así reajustar y orientar la dinámica en medida de lo necesario durante las siguientes intervenciones.

DF: ¿Cómo les fue con sus consignas de escritura? ¿Qué les parecieron?

G: ¡Bien!

DF: Muy bien, levanten la mano, quiero conocer sus opiniones. Sean realmente honestos y honestas sobre qué les han parecido.

A₁: Yo digo que bien, porque pues nos salimos un poco del tema de la escuela y platicamos cosas así más personales, y pues eso es padre porque nos desahogamos al escribir.

DF: Bien, ¿entonces a ti te gusta escribir más textos personales, o sea, donde tú puedas escribir cosas que a ti te pasan?

A₁: Si, de esos.

DF: ¿Alguien más? ¿Hay alguien a quien no le han gustado las consignas de escritura?

A₂: No, si nos gustan pues siento que están interesantes maestra, porque pues, a veces a uno no le preguntan esas cosas y uno tiene ganas de platicarlas y así podemos sacarlas.

A₃: La verdad siento que es algo bueno porque escribimos cosas que no nos preguntan en casa pero que es bueno relatarlas.

DF: Gracias chicos, recuerden que todo lo que quieran escribir en el diario es válido, porque es tuyo, y aunque yo lo estaré leyendo para ver cómo avanzas en cuanto al hábito de escritura, yo no te puedo decir que lo que escribes está bien o mal, porque lo que estás escribiendo en el diario son textos personales a los que les das un sentido y utilidad a partir de lo que tú vives. Bueno, sólo quería ver cómo iban y qué les está pareciendo la actividad.

Las aportaciones de estos tres estudiantes mostraron una actitud receptiva hacia la propuesta de intervención, evidenciando de cierto modo lo que plantea Cassany (1993) acerca de las actitudes que se manifiestan al momento de escribir, específicamente, la importancia que tiene conocer lo que los alumnos piensan y sienten cuando escriben, en este caso, sobre experiencias, recuerdos, y vivencias personales. Durante esta interacción nadie manifestó opiniones negativas respecto a lo que se les preguntó, ni nadie refutó lo que externaron los alumnos participantes, por lo tanto, y de acuerdo con la respuesta observada en este primer periodo de escritura del diario, fue notable la disposición que los alumnos mostraron para continuar con el seguimiento de la estrategia.

Consignas de escritura creativa

El segundo periodo de aplicación de consignas del diario transcurrió entre el 09 y el 20 de marzo, y correspondió al abordaje de consignas de escritura creativa.

En palabras de Montilla (2021, p. 84), dentro de la enseñanza de la escritura creativa, “se debe propiciar una relación lúdica, experimental y estética con el lenguaje que desbloquee el imaginario, fomentando habilidades creadoras propias y de la estética de lectura y escritura”. La necesidad de incluir en el diario consignas que permitieran explorar las habilidades de escritura creativa de los estudiantes respondió, en primer lugar, a la preferencia que los alumnos refirieron de este tipo de textos dentro del instrumento de diagnóstico aplicado, y, por otro lado, a la búsqueda de la concreción de lo que plantea uno de los ejes articuladores de la Nueva Escuela Mexicana; la apropiación de las culturas a través de la lectura y la escritura.

En este sentido, dentro de este periodo de escritura del diario, se integraron consignas orientadas a producir textos narrativos y descriptivos que otorgaran al alumno la posibilidad de descubrir la función estética del lenguaje, siguiendo la línea de atender a sus intereses y a la

libertad creativa que supone el uso del diario. A continuación, se describen las experiencias obtenidas en la aplicación de dichas consignas:

a) Si pudieras entrar a la historia de algún libro o película, ¿a cuál entrarías? Y una vez dentro, ¿qué harías?

La aplicación de esta consigna se llevó a cabo el lunes 09 de marzo del año en curso, durante la hora de clase correspondiente. Como se describió en uno de los apartados anteriores del documento, dicha entrada de escritura fue tomada y adaptada del libro “Mi diario de escritura”, propuesto por la División de Educación General del Ministerio de Educación del Gobierno de Chile (s. f.). La selección de este enunciado fue pensada para que funcionara a manera de reaplicación de lo que se planteó en el instrumento de diagnóstico aplicado a inicios del ciclo escolar, en el cual se integró la misma indicación como actividad de acercamiento para conocer la escritura descriptiva de los alumnos.

Cuando se planteó al grupo la presente consigna, algunos la reconocieron de inmediato, pero otros ni siquiera recordaban haberla visto antes. Su desarrollo no requirió mayor intervención que la explicación de lo que tenían que escribir; como siempre, se enfatizó en la libertad creativa y en el sentido personal que tenía lo que escribían. La mayor parte del grupo escribió la consigna en un lapso de 15 a 20 minutos, y al propiciar la socialización, sólo dos personas tuvieron la iniciativa de compartir lo escrito con el resto del grupo.

Fue interesante observar cómo es que evolucionó lo que los alumnos escribieron en esta ocasión, en comparación a cuando se enfrentaron a esta consigna por primera vez. Resultó visible la diferencia en extensión, y desde luego, en la calidad descriptiva de las acciones propuestas en las preguntas. Algunos alumnos mantuvieron su elección temática respecto a la primera vez que escribieron, mientras que otros modificaron el libro o la película de la que les gustaría formar parte, en ambos casos, la mejora del escrito que produjeron fue evidente respecto a cuando la actividad fue parte del instrumento de diagnóstico (véase Anexo 9).

Los resultados favorables obtenidos en la aplicación de esta consigna pueden deberse al reconocimiento que algunos hicieron de la actividad, al tiempo que tuvieron para escribir, o incluso al hecho de que, en esta ocasión, su escritura no formaba parte de un instrumento de evaluación. Esta entrada del diario, además de permitir identificar este contraste, y desde luego avance, también posibilitó conocer aquellos productos literarios y audiovisuales que fueron del interés de los estudiantes, por lo que además del sentido formativo que supuso como parte de la estrategia, también funcionó como un puente de acercamiento para saber qué es lo que prefieren

consumir como medios de entretenimiento y la manera en que se apropian de ellos sintiéndose parte de esas historias.

b) “El gato que saltó por la ventana”.

La segunda consigna de escritura creativa fue desarrollada el día 10 de marzo, sin embargo, estuvo destinada para su realización en casa. El enunciado de la consigna planteó a los estudiantes el reto de imaginarse como autor o autora de cuentos y escribir una historia para el título “el gato que saltó por la ventana”. Antes de presentar la encomienda al grupo, se pidió a los estudiantes recordar la estructura del cuento y enseguida se recuperaron sus aportaciones a manera de esquema en el pizarrón.

DF: Para que comprendan mejor la consigna que realizarán en casa, necesito que recordemos las partes del cuento. ¿Alguien puede decírmelas?

A₁: Es el título, el inicio, el desarrollo y el final.

DF: ¿Y qué es lo que sucede en cada una de estas partes?

A₂: En el inicio se empieza escribiendo “había una vez” y se presentan los personajes, en el desarrollo es lo más emocionante de la historia y en el final pues se cierra la historia.

DF: ¡Bien! Pero esa parte emocionante en el desarrollo tiene un nombre, ¿alguien lo recuerda?

A₃: Ah es como el problema, pero no me acuerdo cómo se llamaba.

DF: Bueno, como bien mencionan, esas tres partes son las que componen a un cuento. En el inicio como ya dijeron, vamos a encontrar que se presenta a los personajes y el conflicto principal que tendrá lugar en la historia, aunque ya no siempre se inicia con la frase de “había una vez”, en esta ocasión si la podrán utilizar cuando escriban su cuento. Posteriormente encontramos lo que dice su compañero, en el desarrollo, como su nombre lo dice, se desarrolla dicho conflicto y se llega al punto de mayor emoción o tensión de la historia, llamado nudo o clímax, y por último, en el final se resuelve el conflicto que originó toda la historia.

Esta interacción con algunos de los estudiantes favoreció la activación de los conocimientos previos sobre la estructura y elementos de este tipo de texto, y al ser un tema recurrente en diversos contenidos del programa sintético de la educación secundaria, su

inclusión resultó pertinente en una consigna del diario. En este caso, el disparador de la creatividad fue la enunciación del título.

Las producciones obtenidas en esta consigna variaron mucho en cuanto a extensión y comprensión de lo solicitado; es preciso reconocer que aproximadamente un tercio del grupo cumplió de forma satisfactoria con la estructura tradicional del cuento revisada en clase, no obstante, los trabajos del resto del alumnado se distinguieron por ser textos demasiado breves, o incluso por sólo integrar un dibujo con relación al título (véase Anexo 10).

Dado lo anterior, se puede identificar que quizá estas dificultades presentadas para realizar la consigna se originaron por no haber socializado aún más los aportes durante la intervención, y por dar por hecho que el resto del grupo no manifestaba dudas sobre el tema. Probablemente también influyó haberla solicitado de tarea, o incluso por el formato que se le dio a la consigna, ya que se agregó un recuadro para que escribieran el cuento dentro de él.

Aunque en el momento las participaciones de los alumnos fueron significativas y ayudaron a guiar la explicación, las inconsistencias derivadas de esta intervención funcionan como una oportunidad de mejora en la práctica docente; desde la forma en que se presentan y explican las consignas, hasta el tiempo que se otorga para su realización de acuerdo con la complejidad que suponen. En este caso, al tratarse de la creación de textos literarios, surgió la recomendación de que su escritura se debe priorizar dentro del aula para atender cualquier duda o dificultad que se pueda suscitar en el proceso.

C) Laboratorio de escritura.

La consigna más representativa en esta etapa de intervención corresponde a la puesta en práctica de un *laboratorio de escritura* en el salón de clases. Esta idea también se originó a partir del material propuesto por Raquel Díaz Reguera (2018) llamado Laboratorio portátil de escritura, quien propone diversas actividades de escritura creativa bajo el nombre de laboratorio porque se concibe a la escritura como una práctica que se experimenta a través de la creación de diferentes tipos de texto.

Una de las especificidades del campo formativo de lenguajes es que los estudiantes desarrollen su sensibilidad, percepción, imaginación y creatividad por medio del goce estético, a través de la articulación de distintos lenguajes que les permitan ampliar sus capacidades de expresión y comunicación, teniendo como vehículo principal la creación, uso y análisis de textos y producciones artísticas que adquieran significado en el entorno del alumno (SEP, 2024).

Para establecer una vinculación del lenguaje escrito con otros tipos de lenguajes, se propuso que esta consigna explorara los usos del lenguaje escrito a partir de experiencias sensoriales, es decir, de elementos visuales, sonoros y hápticos. La actividad se desarrolló el jueves 19 de marzo durante la hora clase. En primer lugar, se presentaron al frente del salón tres imágenes distintas; una donde se visualizaba una carretera, otra de un parque, y otra de una ciudad, y enseguida se proporcionó a los estudiantes una hoja en blanco. Realizar esto hizo que de inmediato surgieran en los alumnos las interrogantes sobre qué iban a hacer, y para dar una pista sobre la actividad, fue adecuado retomar con el grupo parte de lo que se explicó en la consigna pasada, pero en esta ocasión, contrastando la estructura del cuento con las características de los relatos.

DF: La actividad de hoy va a consistir en la escritura de un relato. ¿Será la misma estructura la de un relato a la de un cuento?

G: No.

DF: A ver, recuerdenme la estructura de un cuento.

G: Título, inicio, desarrollo y final.

DF: Muy bien, en el relato, como es una narración más libre, de algo que incluso puedes contar al momento, no tiene que ser tan estructurado o no debe tener esa estructura tan marcada como el cuento. El relato puede integrar elementos tanto reales como ficticios, y en el que vamos a hacer hoy podrán integrar ambas cosas porque es a partir de una experiencia sensorial, ¿qué se imaginan con eso?

A₂: De algo que vivimos.

A₃: De una sensación o de sentir.

DF: Están en lo correcto, es algo que podemos sentir o percibir a través de los sentidos, como su nombre lo dice. A partir de elementos que van a percibir ustedes van a escribir un relato el día de hoy.

Posterior a esta interacción, que también fue significativa para activar conocimientos previos, se indicó que además de las imágenes pegadas en el pizarrón, también tendrían que escuchar tres sonidos distintos y percibir un aroma que se estaría pasando alrededor de sus lugares. La dinámica fue la siguiente: ordenados en filas, los alumnos pasaron a observar con detenimiento cada una de las imágenes, después, se les recomendó cerrar los ojos para que

escucharan con mayor atención y se concentraran en lo que iban a escuchar, y enseguida se reprodujeron en una bocina tres sonidos diferentes; uno de lluvia en el bosque, otro de ruidos de la ciudad y otro de alerta. Por último, se les pidió volver a cerrar los ojos para darles a conocer un aroma que tendrían que adivinar (granos de café), y que, aunque supieran de qué se trataba nadie podría decirlo.

Cuando finalizó esta exposición de elementos, se propuso a los alumnos que de todo lo que vieron y escucharon eligieran aquello que más les llamara la atención para la creación de su relato, o que incluso podrían integrar todo lo que percibieron. En el transcurso de la escritura de esta consigna, los alumnos no manifestaron ninguna duda, luego de dar las indicaciones, el grupo trabajó de manera tranquila y culminaron su relato antes de que terminara la clase. Se dio la indicación correspondiente para que lo anexaran al diario y que no lo olvidaran para la próxima sesión.

Los relatos que escribieron los alumnos destacaron por evidenciar una mayor creatividad y extensión a diferencia de la consigna anterior donde escribieron un cuento. Desde el contraste identificado entre estas dos consignas, se infiere que los alumnos se expresan mejor en aquellos textos que no demandan una estructura tan rígida o determinada, es decir, en aquellos que suponen una mayor libertad creativa y de integración de elementos, intereses y vivencias personales, tales como las primeras consignas del diario (véase Anexo 11).

En el desarrollo de esta actividad, se percibió una actitud más flexible hacia la tarea de escritura, además del interés de los alumnos al tener que estar atentos a todo lo que se les presentó. No obstante, cuando se sugirió que cerraran los ojos, varios integrantes del grupo omitieron seguir esta indicación, incluso algunos vieron los granos de café y empezaron a comentarlo en voz baja, lo que tal vez restó la atención al sentido del olfato que se pretendía lograr con esta experiencia sensorial.

En general, la integración de estos elementos como disparadores de creatividad funcionó para que los alumnos tuvieran diversidad de herramientas antes de enfrentarse a la hoja en blanco. Es adecuado reconocer que en este periodo de intervención no se cumplió a ciencia cierta con la característica de “diario”, puesto que las cuatro consignas propuestas en el plan de acción se distribuyeron en las dos semanas que abarcó este lapso. Esto, debido a la complejidad que supuso el contenido abordado en dicho momento de la práctica, y que desde la decisión profesional, se optó por priorizar su desarrollo y en medida de lo posible, evitar que los

estudiantes se sintieran saturados al tener que escribir las consignas del diario durante cuatro días continuos al mismo tiempo que debían producir un artículo de opinión.

La respuesta de cumplimiento de este conjunto de consignas difirió considerablemente de las correspondientes a la escritura personal, y desde la observación y registro diario de asistencia, esta situación se atribuyó al número significativo de inasistencias que tuvo lugar durante esas dos semanas, ya que se estuvo trabajando con una cantidad de entre 9 a 11 estudiantes diariamente debido a un brote de enfermedades respiratorias en el grupo. Fue así como casi un tercio del grupo no realizó algunas de las consignas de escritura creativa, conforme a los días que faltaron a clase y que estas fueron proporcionadas.

Al finalizar este primer periodo de práctica profesional del octavo semestre, el día 20 de marzo se tuvo a bien proponer una primera evaluación del trabajo desarrollado en el diario. Esta consistió en una autoevaluación mediante una lista de cotejo que contempló indicadores como la actitud hacia la escritura, la identificación de habilidades propias en el desarrollo de la expresión escrita y la reflexión sobre el proceso de escritura implementado en las consignas realizadas hasta este momento (véase Anexo 12). La lista de cotejo fue aplicada a 12 de los 22 estudiantes que conforman el grupo, obteniendo los siguientes resultados:

Tabla 1

Resultados de la primera autoevaluación de la escritura del diario.

Total de indicadores cumplidos por categoría.			
Alumno	Actitud hacia la escritura (4)	Habilidades de expresión escrita (5)	Reflexión sobre el proceso de escritura (4)
1	4	5	3
2	4	3	3
3	3	4	4
4	4	2	4
5	2	5	4
6	4	4	3
7	4	2	2
8	2	4	3
9	2	3	4
10	2	3	2
11	4	5	2
12	1	3	4

Nota. Los números entre paréntesis corresponden al número total de indicadores por categoría.

En la categoría que refiere a la actitud hacia la escritura, es observable que varios estudiantes lograron cumplir con las consignas y mostraron constancia en la escritura del diario, lo que reflejó disposición y compromiso y a su vez pudo tomarse como señal para dar continuidad a la aplicación de la estrategia en el grupo. Sin embargo, también se evidenciaron casos donde la motivación fue más débil, lo que sugiere que no todos encontraron sentido o interés en la práctica durante este primer periodo de aplicación, o al menos no en todas las consignas.

Algunos de los comentarios expuestos por los estudiantes en la columna *¿qué puedo mejorar?* de la lista de cotejo coincidieron en los indicadores correspondientes al cumplimiento de las consignas y a la constancia reflejada. En una interpretación generalizada, los alumnos identificaron que las deficiencias detectadas en estos indicadores se debieron a la constante inasistencia a clases o a la acumulación de las consignas que, en un momento dado, fueron entregadas para realizar en casa, es decir, al no realizarlas en el aula, posponían su escritura y no se cumplía con la encomienda diaria.

Por otra parte, en cuanto a la categoría de habilidades de expresión escrita, los resultados fueron más variables, ya que algunos estudiantes señalaron reconocer producir textos claros, coherentes y con buen manejo de vocabulario y ortografía, mientras que otros identificaron que presentan dificultades más notorias en dichos aspectos. Los comentarios obtenidos en el área de mejora predominaron en dos aspectos clave; la ortografía y la caligrafía.

En esta categoría se hizo visible la confusión de dos de los indicadores que pretendían hacer referencia a la coherencia y cohesión textual, este error fue notorio en el indicador “procuré que mi escritura fuera comprensible”, pues si bien fue pensado que este hiciera referencia a la cualidad de coherencia textual, la forma en que se planteó el indicador condujo a los alumnos a inferir que esto significaba la calidad de la letra, y en consecuencia, la mayoría de los estudiantes se autoevaluaron de forma negativa en ese punto y señalaron en los comentarios que debían mejorar su letra.

Estos errores en el diseño de la lista de cotejo hicieron parecer que la evaluación de esa categoría estaba centrada en aspectos mecánicos y no cognitivos de la escritura. Desde luego, el error se agravó al no puntualizarlo o corregirlo sobre la intervención, pero esta experiencia trajo consigo un momento de aprendizaje y sobre todo de reflexión, pues resultó sumamente curioso que se descuidara la parte de corrección en el propio proceso de escritura, en este caso, al diseñar la lista de cotejo.

En la última categoría, correspondiente a la reflexión sobre el proceso de escritura, fue posible apreciar que varios de los doce estudiantes reconocieron sus aprendizajes y procesos personales para escribir los textos solicitados. No obstante, quienes se evaluaron con menor número de indicadores evidenciaron que no siguen un proceso o estrategia de escritura mientras realizan las consignas del diario.

En conjunto, los resultados de la autoevaluación de estos alumnos reflejaron una parte del grupo que muestra fortalezas en cuanto a disposición y compromiso en la aplicación de la estrategia, pero al mismo tiempo revelaron diferencias marcadas en el cumplimiento de los aspectos técnicos de algunos de los textos propuestos y en la capacidad de reflexión sobre los procesos que llevan a cabo cuando escriben. Aunque la autoevaluación sólo fue realizada por doce estudiantes, la observación y revisión continua que se efectuaron durante la práctica con todo el grupo coincidió con la interpretación final que se realizó sobre los resultados obtenidos en la sistematización de la autoevaluación.

A partir de la reflexión de la práctica, es importante reconocer que en este periodo inicial de la estrategia se debió de motivar más a quienes mostraron menor interés, y reforzar y reajustar las intervenciones para atender las dificultades que de pronto surgían en los textos que suponían un cumplimiento estructural, como lo fueron los correspondientes a las consignas de escritura creativa, además de enfatizar con los alumnos el rol de autores que debían adoptar para hacer un seguimiento propio del proceso de escritura.

Las reorientaciones propuestas a realizar en el quehacer docente a raíz de la identificación de este conjunto de retos y dificultades estuvieron enfocadas a la integración de recursos de aprendizaje que facilitaran la comprensión de las consignas, tales como ejemplos de los textos solicitados, o la explicación de la estructura y características de textos como los cuentos con un material más llamativo y eficiente y no sólo en el pizarrón del aula.

También cobró relevancia el propósito de propiciar más momentos para la socialización de las producciones futuras para evitar que se convirtieran en textos completamente aislados, ya que, en este periodo, como se justificó en líneas previas, se omitió la socialización de algunas de las consignas de escritura personal para respetar el sentido privado que suponía escribir sobre ciertas situaciones o experiencias. Esta fue una situación que se intentó reconfigurar en las consignas de escritura creativa, no obstante, cuando se llegaron a solicitar participaciones en la primera y en la última consigna de este bloque, la respuesta de interacción fue nula, por lo que se optó en no forzar este intercambio oral.

Consignas de escritura funcional

La penúltima fase de aplicación del plan de acción se dio inmediatamente en la semana de regreso a la escuela de práctica luego del periodo vacacional, es decir, entre el lunes 20 al lunes 27 de abril de 2026, y consistió en la realización de consignas de escritura funcional, en este caso, de la producción de textos en los que se contemplaron necesidades comunicativas y destinatarios en entornos reales o probables de los estudiantes.

a) La solicitud de empleo.

La primera consigna propuesta se desarrolló el lunes 20 de abril en los últimos quince minutos de la sesión, y residió en la elaboración de una solicitud de empleo. Para ello, la consigna se diseñó adaptando algunos de los datos del formato convencional de las solicitudes de empleo comerciales, pero ampliando los apartados en los que se exponen por escrito las habilidades personales, los motivos de la solicitud y las razones para ser contratado. El enunciado de la consigna planteó una situación ficticia en la que los alumnos tuvieran que solicitar un empleo, pero se especificó que el llenado de este tipo de documentos es esencial y ampliamente útil en la vida real.

Previo a que los estudiantes comenzaran con el llenado del formato, se preguntó al grupo si alguien se encontraba desarrollando una actividad laboral en la actualidad, a los que seis alumnos respondieron que sí, pero que se trataba de trabajos familiares que no habían supuesto el llenado de una solicitud. Tomando como referencia esta interacción, se volvió a puntualizar que, aunque la actividad tratara de aplicar para un trabajo ficticio, tenían que llenar lo mejor posible su solicitud para poder ser contratados. Enseguida, se explicó minuciosamente cada uno de los apartados, sin embargo, durante los minutos que se otorgaron para la realización de la actividad, surgieron algunas interrogantes que condujeron a mejor guiar paso por paso cada apartado de la solicitud.

El completado de datos personales resultó en gran medida fácil para los estudiantes, pero al llegar a los tres apartados que demandaban describir y exponer motivos, los resultados de la actividad variaron de forma considerable. Al evaluar la actividad, sólo siete de los quince alumnos que realizaron la consigna emplearon en sus descripciones un lenguaje formal y persuasivo para lograr ser admitidos en el empleo que solicitaban, logrando establecer una coherencia entre todos los elementos del formato, mientras que el resto del alumnado se limitó a utilizar oraciones o descripciones demasiado breves y subjetivas que no concordaban con lo que requería este formato funcional (véase Anexo 13).

b) La carta formal.

La siguiente consigna de escritura funcional, llevada a cabo el martes 21 de abril, correspondió a la escritura de una carta formal para expresar diferentes aspectos respecto a situaciones escolares, comunitarias, locales o globales. Atendiendo a las áreas de mejora identificadas en las consignas pasadas, en esta consigna se incluyó un ejemplo compacto de una carta formal dirigida a un actor escolar, resaltando en el mismo texto cada uno de los componentes de este tipo de cartas. Antes de presentar la consigna, se socializó dicho ejemplo; una de las alumnas lo leyó en voz alta y de manera grupal se fue analizando con detenimiento cada parte de la carta.

DF: ¿Creen que esta carta que acabamos de leer sea igual a las primeras que escribimos en el diario?

G: ¡No!

DF: ¿Por qué? ¿Qué diferencias encuentran?

A₁: Pues tienen casi lo mismo, pero en las que escribimos primero son más informales porque pues son personales.

A₂: Igual que mi compañero, las que escribimos nosotros eran para personas cercanas y esta es para un maestro, por eso está más formal.

DF: Así es, la forma en que se escriben es una de las principales diferencias entre una carta personal y una carta formal, pero existen otras, ¿se usarán para lo mismo?

A₃: Sí, para comunicar algo.

A₂: No, porque en las que son personales podemos contar algo como cosas que nos pasan o que sentimos por otras personas, pero esta es más como para pedir algo o quejarte.

DF: Bueno chicos, están en lo correcto en las diferenciaciones que hacen, y tal como dicen, la carta formal emplea un lenguaje formal, como su nombre lo dice, porque suelen estar dirigidas a autoridades o instituciones a las que comúnmente queremos informar un asunto, solicitar algo o realizar una queja, y si queremos que esto sea atendido, tenemos que expresarnos de la forma más correcta y formal posible.

A₁: Entonces le voy a escribir una al director para que nos ponga ventiladores porque hace mucho calor.

DF: Muy bien, ahí tienen un ejemplo de situación y petición que se podría expresar en una carta formal. Ahora cada quien escriba la suya, las indicaciones están al reverso de la hoja, se pueden basar en el ejemplo que ya leímos. ¡Cuiden mucho la ortografía!

La actividad se llevó a cabo en los últimos 20 minutos de la sesión, pero como la mayoría no concluyó la escritura de su carta, se indicó a los estudiantes terminarla de tarea. Al día siguiente, se revisó y retroalimentó de manera general la actividad. En esta tarea de escritura, seis estudiantes escribieron cartas que denotaron una comprensión adecuada de este tipo de texto, pues a través de sus escritos expresaron situaciones vinculadas principalmente con problemáticas escolares, siendo su destinatario común el director actual de la institución. Solamente dos alumnas dirigieron su carta a otros destinatarios; una autoridad gubernamental y una a la ciudadanía en general. En esta ocasión, tres de los estudiantes accedieron a compartir la lectura de sus cartas en voz alta con el resto del grupo.

En todas estas producciones fue visible un uso correcto del lenguaje formal, la integración acertada de cada uno de los elementos de la carta y la expresión de situaciones reales que tienen presencia en el contexto actual en que se encuentran inmersos (véase Anexo 14). El resto de los estudiantes evaluados no respondió de la manera esperada a la consigna; en dos de las cartas creadas se utilizó un lenguaje informal y el contenido fue demasiado breve, por lo tanto, no se cumplió con la estructura propuesta, mientras que el resto del alumnado no realizó la actividad.

Esta situación resultó desconcertante porque, aunque fue indicada su conclusión de tarea, gran parte de la actividad se realizó en el aula, y, además, la inclusión y revisión del ejemplo, aunado a la explicación con la participación de algunos estudiantes llevaron a deducir que la mayoría había comprendido, pero al revisar los productos al día siguiente se concluyó que no fue así. Al cuestionar a quienes no cumplieron los motivos de no haber elaborado la carta, la mayoría coincidió en la respuesta “no se me ocurrió que poner”.

Ante este hecho, resurgió en la reflexión de la práctica la importancia de centralizar las etapas del proceso de escritura, en este caso, de la planificación. Es oportuno reconocer que, de haber realizado en grupo una lluvia de ideas sobre problemáticas comunitarias, locales o globales, junto a sus posibles destinatarios, hubiera resultado más fácil la generación de contenido en la actividad. Asimismo, al tratarse de un texto que debía cumplir con características

estructurales, lo ideal habría sido otorgar más tiempo o más sesiones para su concreción y socialización.

c) Recomendación de lectura.

Con motivo del Día Internacional del Libro, el día 23 de abril se propuso como parte del diario la consigna “recomendación de lectura”, en la cual, mediante un formato más lúdico, los estudiantes tuvieron la encomienda de escribir una recomendación sobre su libro favorito, señalando su título, autor o autora, escribiendo el resumen del libro, y su opinión, además de señalar en qué formato lo habían leído y calificar con estrellas el nivel de satisfacción de la lectura (véase Anexo 15).

La actividad se realizó en 15 minutos de la hora clase, no demandando más tiempo en su elaboración. Los estudiantes terminaron en tiempo y forma, y para compartir sus títulos favoritos, se solicitó a los alumnos escribirlos en el pizarrón a manera de mapa mental. En esta actividad, cinco alumnas y alumnos quisieron compartir de manera oral los motivos para recomendar su libro favorito. Posteriormente, todos los estudiantes intercambiaron en dos rondas grupales sus recomendaciones literarias.

La presente consigna reflejó aceptación y agrado por parte del grupo, aunque no se trató de la elaboración de un texto demasiado estructurado, se le atribuyó a su elaboración la característica de ser escrito para destinatarios reales, por eso se socializó de la manera en que se describió en el párrafo anterior. En conclusión, funcionó para que los alumnos se familiarizaran con la fecha y los motivos de su celebración a nivel mundial.

d) El informe de experimento.

Una de las consignas propuestas dentro de la descripción de las actividades del plan de acción hizo referencia inicialmente a la escritura de instrucciones sobre alguna acción cotidiana. Sin embargo, al presentarse dentro de la práctica la indicación de abordar el contenido sintético de la fase 6 *Textos de divulgación científica*, se tomó la decisión de vincular esta consigna de la estrategia a la secuencia didáctica propuesta para el abordaje del contenido (véase Anexo 16).

La actividad consistió en presentar frente al grupo un experimento para presenciar un fenómeno químico sencillo, como parte de su relevancia como formato oral y práctico para la divulgación científica, de acuerdo con los materiales educativos consultados para la elaboración de la planificación.

El propósito de la actividad fue delimitado para que los estudiantes ajustaran dicho formato oral a un formato escrito, integrando correctamente las características de los textos de divulgación vistas en clase, y convirtiendo la explicación del fenómeno en algo sencillo para un público lector infantil y juvenil. La realización del experimento “indicador natural de pH” fue integrada en la planificación del proyecto, y tuvo lugar el día 24 de abril del año en curso. La reunión de materiales y exposición de éste corrió por cuenta propia, pero para llevarlo a cabo se pidió a seis estudiantes formar parte de la experimentación del fenómeno.

La vinculación de esta actividad con las consignas de escritura funcional del diario se sustentó en la elaboración de un informe de experimento que permitió a los estudiantes recabar la información base para redactar un texto de divulgación científica. Así, la puesta en marcha del experimento posibilitó obtener dos producciones escritas; por un lado, en la forma sintetizada y estructurada que representa el informe, y por otro, la conjunción de los datos recabados en un texto divulgativo.

Esta actividad resultó interesante para los alumnos, ya que propició el establecimiento de un puente entre lo que los alumnos aprenden en la disciplina de química, con lo que comúnmente se realiza en español. Antes de la intervención, se preguntó al grupo si alguna vez habían realizado el experimento; la respuesta fue negativa, por tanto, se trató de una actividad completamente nueva para ellos, lo que contribuyó a que la mayoría del grupo permaneciera atento a la actividad. Aunque desconocían el experimento, sus participaciones fueron enriquecedoras y no estaban aislados del tema por completo, pues gracias a sus aportes, se recuperó el significado de pH, y algunas de las propiedades químicas presentes en las sustancias utilizadas en el experimento.

La integración de esta actividad práctica también fortaleció los propios conocimientos, puesto que se tuvo una preparación significativa previa para que la explicación del fenómeno resultara comprensible para el alumnado y que realmente se reflejara la característica de accesibilidad y claridad del lenguaje que plantea la divulgación científica. Además, hacer parte de la experiencia a algunos alumnos resultó favorable para evitar dificultades con el control de grupo y para propiciar (y lograr) la participación de estudiantes que casi nunca interactuaban durante la clase, sumado a que fue una actividad de “descarga” de todo el contenido conceptual que se abordó sobre el tema durante esa semana.

En las producciones obtenidas, tanto en la consigna del informe, como en la actividad del proyecto, los resultados fueron satisfactorios y notaron una comprensión de lo realizado; las

características textuales de cada formato fueron atendidas correctamente por los casi dos tercios del grupo y en el texto de divulgación se observó un cumplimiento parcial sobre lo que se esperaba en las producciones próximas del proyecto (véase Anexo 17). El texto de divulgación científica fue evaluado con algunos de los indicadores de la lista de cotejo de evaluación formativa anexada en la planeación del proyecto (véase Anexo 18).

e) Otras consignas...

Las dos consignas restantes referentes a la elaboración de un anuncio publicitario y de la escritura de una felicitación formal no tuvieron un desempeño notorio por parte del estudiantado. Aunque en la consigna del anuncio publicitario se realizó la intervención correspondiente delimitando y explicando su función y elementos durante la sesión, la mayoría de los alumnos no se interesó en su realización. Cabe destacar que estas dos consignas fueron propuestas como tarea en los días de la semana delimitada en el plan de acción, quizá por tal motivo el nivel de cumplimiento fue menor; pese a esto, hubo cuatro estudiantes que presentaron anuncios publicitarios muy creativos y emplearon de forma adecuada el lenguaje para lograr una función persuasiva.

En cuanto a la consigna de felicitación formal, sólo tres estudiantes exhibieron una felicitación empleando un lenguaje formal y en una extensión pertinente, durante la presentación de la consigna se dio a conocer un ejemplo de felicitación formal, pero fue de forma oral, lo que probablemente resultó poco favorecedor en conjunto con su realización de tarea. El resto de los alumnos no respondieron a la actividad o escribieron textos bastante breves, en los que no se identificaba un destinatario o situación específica. Al momento de evaluar, se llegó a la conclusión que la integración de esta última consigna no fue del todo eficaz, y que hubiese sido mejor omitir su aplicación o bien, cambiarla por alguna otra encomienda de escritura funcional.

En esta segunda parte de aplicación de consignas si se cumplió con la cualidad de diario, pero, a partir de la evaluación implementada, es posible concluir que este tipo de escritura fue el menos atendido por parte de los jóvenes. Aunque en la semana de aplicación la inasistencia fue menor, parte de los estudiantes simplemente omitieron la realización de las consignas, aun cuando se intentaron hacer las mejoras señaladas en las primeras intervenciones integrando ejemplos y priorizando su escritura en el aula.

La evaluación de estas consignas se realizó sobre la cantidad de 15 de los 22 estudiantes de 3ºE. Las consignas fueron proporcionadas por igual a cada estudiante de forma diaria (a excepción de cuando faltaban), por lo que el incumplimiento de las mismas se debió a la negativa

personal ante la estrategia. Cuando se indagó para conocer los motivos, los siete estudiantes que nunca presentaron alguna consigna refirieron situaciones como “se me olvidó”, “se me perdieron las consignas”, “no quiero entregarlas sin carpeta”, entre otros comentarios de índole personal que no expresaban motivos sustentados para no haber respondido a la estrategia en tan siquiera una de las consignas.

Escritura libre

Como se expresó en parte del inicio del presente apartado, la escritura libre fue una propuesta adicional para observar cómo es que la escritura de consignas diarias o constantes influyó en la adquisición del hábito o agrado por escribir diariamente sobre cualquier tema. Para no extender más el periodo de aplicación del plan de acción a días hábiles de la práctica, se solicitó a los alumnos escribir, según su preferencia y disposición, durante cinco días continuos de forma libre; cuatro de esos días comprendieron los días feriados de inicios del mes de mayo y el fin de semana que coincidió con tales fechas de descanso.

De los 15 alumnos que cumplieron cabalmente con la escritura del diario, 8 sí contemplaron esta actividad como una forma de expresión personal, y escribieron de manera libre de entre 3 a los 5 días propuestos. Fue perceptible que esta cantidad de alumnos escribió principalmente sobre sus actividades durante los días de descanso; ver este conjunto de productos de escritura libre fue muy agradable, ya que evidenciaron que, aunque no toda la muestra, parte del grupo retomó por iniciativa propia la escritura de textos personales, agregando incluso fotografías y dibujos relacionados con lo que decidieron escribir, dotando al diario de su concepción personal y de recuperación de vivencias significativas, tal y como se planteó al inicio de la aplicación de la estrategia.

Para llevar a cabo la evaluación final de la estrategia del diario de escritura bajo consignas, se diseñó un instrumento de evaluación que conjuntó una lista de cotejo de cumplimiento de la actividad, una serie de indicadores de cumplimiento sobre el proceso de escritura y las características textuales de coherencia, cohesión, uso adecuado del vocabulario y el seguimiento de las reglas gramaticales, así como tres preguntas de reflexión final sobre la experiencia de escribir diariamente bajo consignas (véase Anexo 19).

El análisis de resultados de esta autoevaluación se considera apropiado presentarlo de forma descriptiva, para destacar situaciones generales y particulares que manifestaron los estudiantes al finalizar la aplicación de la estrategia. Así que a continuación se profundiza sobre dichos hallazgos:

El instrumento de autoevaluación fue diseñado con base en las aportaciones de Cassany (2016), a partir de su propuesta de evaluación desde el enfoque extensivo de la escritura que ya se ha abordado con anterioridad en apartados precedentes del informe.

En primer lugar, la lista de cotejo incluyó cuatro indicadores que contemplaban el cumplimiento y la relación personal con la estrategia, es decir, para recuperar los “hábitos” o acciones propias adoptadas al escribir de forma continua, tales como practicar realmente la escritura diaria (no haber pospuesto las consignas hasta el final), la adopción por iniciativa propia de la escritura libre, la inclusión de elementos gráficos en las consignas, y la utilidad y sentido que identificaron en las consignas para expresar experiencias, intereses y necesidades comunicativas reales.

En esta primera herramienta evaluativa, los jóvenes se evaluaron conscientemente y los resultados variaron entre los indicadores de “siempre” y “a veces”, coincidiendo la mayoría en que no realizaron las actividades de escritura libre cuando se sugirió y en que no agregaron gráficos o representaciones textuales o gráficas adicionales a lo que pedía la consigna. Únicamente cuatro estudiantes se evaluaron con “a veces” en el indicador de escribir diario sin posponer las consignas, y en el último indicador todos los alumnos que presentaron la autoevaluación marcaron la opción de “siempre”, denotando que las consignas del diario sí representaron parte de sus intereses, experiencias y necesidades personales de comunicación.

Los siguientes tres indicadores del formato correspondieron a recuperar la experiencia de seguimiento del proceso de escritura (planificación, textualización y revisión); es decir, las estrategias que pusieron en marcha los alumnos antes, durante y después de escribir.

En el primer indicador, siete estudiantes del grupo manifestaron que sí pensaban qué querían lograr o comunicar con sus textos antes de escribir, seis seleccionaron la opción de “a veces”, y dos plasmaron una respuesta negativa. En los indicadores subsecuentes se cuestionó a los discentes sobre si durante la escritura de sus textos releían sus textos y realizaban correcciones para que estos se comprendieran mejor, y se obtuvo una respuesta positiva por los mismos siete estudiantes y un “no” por parte del resto de la muestra.

Por último, se agregó un indicador para reconocer si los alumnos consultaban fuentes externas u opiniones de compañeros y de la docente para mejorar sus escritos, a lo que sólo cinco estudiantes refirieron que sí, mientras que la cifra predominó en la negativa a estas acciones con un total de siete estudiantes. Estos datos hacen notar que desde la intervención

docente fue necesario puntualizar mejor en el seguimiento de estrategias dentro del proceso de escritura de cada consigna, tal y como se reflexionó en párrafos anteriores.

En lo que respecta a los indicadores de cumplimiento de coherencia, cohesión, manejo del vocabulario y seguimiento de las reglas gramaticales, trece estudiantes afirmaron sí seguir un orden lógico y estructurar sus textos de forma que se comprendieran mejor, atendiendo a las propiedades de coherencia y cohesión. Los mismos trece jóvenes también marcaron haber intentado emplear un vocabulario variado en la escritura de las consignas, y sólo siete seleccionaron la opción afirmativa de haber procurado tener una buena ortografía y manejo de signos de puntuación en los textos del diario.

Para complementar todo lo anterior, resulta enriquecedor describir los hallazgos de las reflexiones finales de los alumnos en la escritura del diario bajo consignas. En la primera pregunta: ¿cuál fue la consigna que más me gustó escribir y por qué?, se encontró que, en general, trece de los estudiantes manifestaron preferir las consignas de escritura personal. Cada uno señaló su consigna favorita y detalló los motivos sobre porqué le gustó, pero en concordancia, la mayoría expresó que fue porque les permitieron contar o “desahogarse” sobre cosas que casi no le cuentan a nadie, o porque les ayudaron a recordar momentos agradables de su vida. Sólo dos estudiantes respondieron haciendo referencia a preferir las consignas de escritura de tipo funcional.

En la segunda interrogante, ¿cuál fue la consigna que no te gustó y por qué?, las respuestas obtenidas giraron en torno a las consignas de escritura creativa y funcional, pero más hacia estas últimas, recuperando justificaciones como “fueron difíciles”, “no tengo creatividad”, “no sabía qué poner”, entre otras. Estos resultados refuerzan el supuesto que se plasmó en la reflexión del apartado de escritura funcional.

La última pregunta tuvo el propósito de que los alumnos reflexionaran sobre lo que podrían mejorar si tuvieran que seguir escribiendo a diario, a lo que todas las respuestas incluyeron aspectos como la constancia, la creatividad, la ortografía, y nuevamente, la letra, aunque este último aspecto nunca se abordó o se criticó durante la aplicación de la estrategia.

La lista de cotejo fue aplicada el día 5 de mayo, y en la misma sesión, luego de que los estudiantes concluyeran la realización de la autoevaluación, se volvió a propiciar una interacción con el grupo de manera similar al primer periodo de intervención, preguntándoles cuáles eran sus impresiones finales sobre la estrategia seguida durante alrededor de cuatro semanas.

DF: Para cerrar, quiero que me den una opinión sobre lo que les pareció el diario, ya les había preguntado, pero otra vez, quien me quiera dar su opinión sincera lo puede hacer.

A₁: Yo creo que es una buena actividad para poder expresar, o sea, por ejemplo, a veces uno no puede platicar con alguien sobre esos temas y pues ahí uno se desahoga y se expresa libremente sin miedo a ser juzgado.

A₂: Pues me pareció bien porque me expresé más profundo y pues lo escribí porque nadie me va a decir nada, me pareció interesante por eso.

DF: ¿Alguien más quiere dar su opinión sobre el diario? Puede ser negativa también, sean sinceros y sinceras.

A₃: Este pues las consignas me parecieron bien, aunque lo que si no me gustó mucho fueron las de escritura libre porque si me atoré poquito y no sabía qué escribir, lo que sí me gustó mucho fueron las que te dicen ya que hacer porque siento que ya es una manera de que te dan información para tú poder expresarte.

A₄: A mí el diario me pareció interesante, ya que podíamos escribir como nuestras ideas, o cuando eran de que ya tenías que escribir algo nuevo podías utilizar tu imaginación y pues a mí sí me gustaron.

A₅: Es que a mí me gustó la actividad maestra, porque no sé, se despeja, o sea, no es lo normal en una clase verdad, aquí uno se puede despejar y hablar de unas cosas de manera más abierta y tranquila.

A₆: Pues yo siento que está muy bien hacer estas actividades porque son actividades libres y que puedes expresarte tú mismo.

A₇: Bueno, aunque yo no lo realicé tan seguidamente, las pocas veces que lo hice me sentí como liberado porque me ayudó a sacar varias cosas que con las personas no las puedo hablar.

DF: Muchas gracias a todas y todos por sus participaciones, y a partir de todo esto que me estuvieron compartiendo, ¿creen que sea más fácil expresarnos de manera oral, o sea, hablando, o de manera escrita?

G: Escrita.

Esta última interacción antes de finalizar la aplicación de la estrategia con el grupo de 3°E tuvo un efecto enriquecedor en la reflexión de la práctica educativa. El hecho de conocer las percepciones de los estudiantes sobre lo que se estuvo efectuando alrededor de cuatro semanas y obtener una respuesta positiva ante ello, no sólo condujo a la tarea de evaluar el desarrollo de la expresión escrita, sino también a valorar los intereses, ideas, estilos y formas de expresión que los alumnos manifestaban día a día y que en ocasiones los textos académicos no permitían visibilizar del todo. Fue grato saber que a través de esta estrategia algunos alumnos encontraron un medio para externar aquello que no habían podido expresar antes, y, además, acompañar el avance de cada uno de los estudiantes que atendieron con entusiasmo a la tarea fue lo que determinó que el trabajo realizado con el grupo sí fue provechoso para lograr avances en el desarrollo de esta habilidad.

De esta manera, se concluye que las reflexiones obtenidas a partir de la autoevaluación general del diario de escritura bajo consignas, y los espacios de diálogo y retroalimentación propiciados en el grupo permiten articular una mayor comprensión del trabajo realizado como docente en formación durante los periodos de intervención señalados, y, al mismo tiempo, llegar a una conclusión general y constructiva sobre la pertinencia de la estrategia propuesta, misma que se expresará a detalle en el siguiente apartado.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.

A partir de la implementación del plan de acción y del análisis de los resultados obtenidos en el grupo de 3° E de la Escuela Secundaria Técnica No. 65 respecto a la escritura de un diario bajo consignas con la finalidad de fortalecer la expresión escrita, se presentan las siguientes conclusiones que cierran, y a la vez representan una posibilidad de reconfigurar las próximas intervenciones docentes con un conocimiento más sólido sobre la problemática y la estrategia abordada en el presente informe.

La reflexión sobre el proceso llevado a cabo bajo la metodología de la investigación-acción permite reafirmar parte de las ideas iniciales que se plasmaron en las primeras líneas del trabajo; la expresión escrita en la educación secundaria trasciende más allá de un entorno meramente académico para convertirse en una práctica sociocultural y, sobre todo, para el grupo con el que se desarrolló la práctica, en una herramienta de autoconocimiento y expresión personal.

La estrategia del diario se alineó con los principios de la Nueva Escuela Mexicana al proponer consignas que intentaron responder a algunas de las finalidades y especificidades del campo formativo de lenguajes, centralizando a la escritura como un medio imprescindible para la expresión personal, para la comunicación en diversidad de contextos, en la construcción de conocimientos, y como un instrumento para fomentar el aprecio por las experiencias estéticas en las que tiene lugar el lenguaje escrito.

Es fundamental reconocer que, aunque la estrategia propuesta estuvo diseñada y fundamentada con base en las aportaciones de diversos autores y enfoques, tal y como se expresa en el apartado correspondiente del informe, al principio llegó a parecer una decisión pedagógica arriesgada, pues si bien las reflexiones finales del proceso de diagnóstico implementado y de la observación continua al trabajo de los alumnos advirtieron que era un grupo con áreas de oportunidad destacables y disposición para llevar a cabo un proceso de fortalecimiento de esta habilidad comunicativa, se tuvo la inquietud de no estar en el actuar adecuado y de que la estrategia, lejos de ser un medio para acercar a los alumnos al hábito de la escritura, resultara en una tarea que generara aversión al tener que efectuarla diariamente y como parte adicional de los contenidos temáticos de las clases.

No obstante, al contrastar las dificultades y fortalezas identificadas al inicio de la intervención con el desempeño de los alumnos, evidenciado en sus producciones, en los instrumentos de evaluación empleados y en las socializaciones suscitadas, se observó que sí se

concretó un avance mediante la aplicación de la estrategia del diario, cumpliendo de manera parcial con los propósitos planteados en el plan de acción. Sin embargo, es puntual reconocer que dicho alcance de la propuesta fue mayormente destacable en las consignas de escritura personal, donde los estudiantes utilizaron el espacio del diario para expresar y proyectar vivencias que quizá antes no habían tenido oportunidad de dar a conocer o de plasmar mediante palabras.

La respuesta favorable del grupo hacia estas consignas coincidió con los resultados obtenidos en la sistematización del instrumento de diagnóstico, en el cual manifestaron preferir la escritura de diarios y cartas. En este sentido, la propuesta orientada a la escritura de textos personales y las intervenciones que tuvieron lugar durante su aplicación resultaron en un acierto para la práctica docente, pues su abordaje contribuyó a que el alumnado estableciera una relación inicial de interés y aceptación con la estrategia, contrario a lo que equívocamente se pensó antes de ponerla en marcha.

Por otro lado, en cuanto a las tareas de escritura creativa, sólo se puede identificar como acierto relevante la consigna correspondiente a la escritura de relatos, es conveniente reconocer que de haber planificado mejor el resto de las consignas para hacerlas más interactivas como esta, la respuesta de aceptación y el avance en el desarrollo de la expresión escrita de este tipo de textos hubiesen sido más visibles.

Como bien ya se manifestó en el apartado anterior, los hallazgos compactados al final de la aplicación de la estrategia revelaron que las tareas de escritura funcional representaron el mayor desafío para el grupo. Aun cuando la reflexión constante realizada sobre las intervenciones orientó a proponer cambios o mejoras en la manera de llevar a cabo el último conjunto de consignas, la reacción de los jóvenes fue evasiva y el nivel de incumplimiento de tales consignas fue demasiado evidente; quizá por las demandas de estructura, formalidad e implicación de posibles destinatarios reales. La única consigna de este periodo que tuvo impacto entre los estudiantes fue la que se vinculó con el contenido en turno (la realización del experimento). Su evaluación reflejó que los alumnos comprendieron la actividad y fueron capaces de realizar simultáneamente dos producciones escritas distintas.

Respecto a la atención al proceso de escritura durante la implementación del diario, desde una perspectiva propia, se concluye que éste se manifestó como una actividad cognitiva que no sólo consistió en la entrega de productos finales o en evaluaciones cuantitativas, sino que se visibilizó en la interacción constante entre la organización de ideas, la redacción propiamente

dicha y el ejercicio de volver sobre lo escrito en las consignas para tratar de mejorarlo, pero todo desde la adopción del rol de los estudiantes como autores y desde el propio rol como acompañante o mediadora-lectora del proceso.

El hecho de escribir a diario tiene una implicación en las tres etapas, porque, aunque no se evidencia específicamente el proceso en cada una de las consignas, la práctica diaria de estar generando ideas, produciendo diversos tipos de textos y releendo lo que se escribe propicia que tal actividad cognitiva tenga lugar dentro de la escritura del diario. Si bien la propuesta también estuvo encaminada a puntualizar en el desarrollo del proceso de escritura, el alcance de los propósitos del plan de acción fue especialmente notorio en el fortalecimiento del hábito, algo que, para comenzar, resulta fundamental en el desarrollo de la expresión escrita.

En resumen, se puede afirmar que, aunque cada consigna tuvo un propósito claro desde su planificación, lo que más aportó al fortalecimiento de la habilidad fue el periodo de aplicación de consignas de textos personales. Esto, inevitablemente, conduce al siguiente cuestionamiento: ¿qué resultados habría tenido la aplicación de la estrategia si todas las consignas hubieran correspondido a la escritura de textos personales?

La interrogante anterior abre un panorama para el proceso de reconstrucción de la práctica; aunque ya no se tendrá la posibilidad de observar lo que sucedería con el grupo de 3° E, sería interesante re aplicar la estrategia en un ejercicio futuro, atendiendo a las posibles mejoras o reorientaciones que surgieron a partir de esta experiencia profesional.

Si se tuvieran que resumir las oportunidades de mejorar que se identificaron durante el proceso, las posibles recomendaciones se centrarían en cuatro cambios esenciales: fortalecer la planificación o estructuración de las consignas para que sean claras y secuenciadas, mejorar en la gestión del tiempo de las clases para priorizar el trabajo en el aula y así garantizar que el tiempo de escritura ocurra dentro del salón para brindar asesoría inmediata y evitar que las inasistencias o tareas extraescolares interrumpan la constancia del diario, diversificar los recursos integrando y materiales visuales e interactivos para explicar con mayor detenimiento y claridad lo que se solicita en los enunciados de las consignas, y desde luego profundizar en la búsqueda de mejores estrategias que realmente fortalezcan y demuestren un seguimiento consciente de las etapas del proceso de escritura.

Desde una visión más subjetiva, es esencial cerrar este informe expresando que lo más gratificante en la aplicación de este plan de acción fue observar a la mayoría de los alumnos de 3° E explorar sus propios recuerdos, vivencias y emociones a través de la escritura personal,

pues en palabras de algunos de ellos, esta parte del diario se convirtió en un espacio seguro donde ellos pudieron “desahogarse” y compartir vivencias que difícilmente expresan en otros contextos. Lograr que ocho de ellos continuaran escribiendo y decorando sus diarios de forma voluntaria durante sus días de descanso representa un éxito significativo de esta intervención, pues sugiere que pueden continuar escribiendo hasta convertirlo en un hábito con sentido propio en sus vidas.

Es trascendental concluir esta etapa con el firme compromiso de seguir impulsando el propio avance en el desarrollo de la expresión escrita, ya que, al ser docente de la disciplina de español, la necesidad de mantener una comunicación efectiva a través de diferentes formatos es indispensable; y las experiencias obtenidas demuestran que, si se pretende enseñar algo, nunca hay que dejar de aprenderlo. Por lo tanto, el proceso experimentado y documentado a través de este medio, contribuye a reafirmar el deseo de continuar construyendo un futuro profesional que aporte considerablemente a la formación de las próximas generaciones, si es que dentro de un futuro inmediato existe la oportunidad de continuar desempeñando el ejercicio docente.

REFERENCIAS

- Agencia de Educación del Municipio de Tigre Argentina, (s.f.). Ejercicios de escritura creativa. Propuestas literarias para jóvenes y adultos. Agencia de educación. educación@tigre.gob.ar
- Alvarado, M., y Pampillo, G. (1988). *Talleres de escritura: Con las manos en la masa*. Libros del Quirquincho.
- Alvarado, M. y Silvestri, A. (2004). *Problemas de enseñanza de la lengua y la literatura*. Universidad Nacional de Quilmes Editorial.
- Álvarez, T., y Ramírez, R. (2006). *Teorías o modelos de producción de textos en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura. Didáctica (Lengua y Literatura)*, 18, 29-60.
- Bausela, E. (2004). *La docencia a través de la investigación–acción*. Revista Iberoamericana de Educación. <https://rieoei.org/historico/deloslectores/682Bausela.PDF>
- Björk, L., y Blomstrand, I. (2000). *La escritura en la enseñanza secundaria: Los procesos del pensar y del escribir* (C. Lomas y A. Tusón, eds.; H. Riu, trad.). Editorial GRAÓ. (Obra original publicada en 1994).
- Burletti, R., Rossi, C., Ortiz, F., Sehringer, C., y Gay, M. (2014). *La escritura de invención en el aula del secundario: de profesor a profesor...* Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.
- Cano, F. y Finocchio, A. (2006). *Lenguaje y escritura desde la escuela*. IESALC UNESCO.
- Carreón, M. (2024). *La evaluación formativa en la Nueva Escuela Mexicana. Desarrollo profesional docente: Reflexiones en el marco de la reforma curricular en México*. Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R. <https://ensech.edu.mx/wp-content/uploads/2025/01/TP09-02-03-Carreon.pdf>
- Cassany, D. (1993). *La cocina de la escritura*. Editorial Anagrama.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (2003). *Enseñar lengua*. Editorial GRAÓ.
- Cassany, D. (2016). *La escritura extensiva. La enseñanza de la expresión escrita en secundaria*. Enunciación, 21(1), 91–106.
- Condemarín, M., y Medina, A. (2000). *Evaluación de los aprendizajes: Un medio para mejorar las competencias lingüísticas y comunicativas*. Ministerio de Educación de Chile (P-900).

- Díaz, R. (2018). *Laboratorio portátil de escritura 5ª. Edición*. Tres Tristes Tigres.
- Ferreiro, E. (2006). *La escritura antes de la letra*. Revista de Investigación Educativa (3), pp. 1-52 Instituto de Investigaciones en Educación. <https://www.redalyc.org/pdf/2831/283121724001.pdf>
- Fusca, C. (2011). *Enseñar a leer y escribir en el siglo XXI: Representaciones docentes e intervenciones en el aula*. Editorial Entreideas.
- Guevara, Y. y Romero, B. (2023). *Enseñanza de la escritura en la educación básica en México: pertinencia y resultados*. (51), 28–42.
- Jiménez, A. y Robles, F. (2016). *Las estrategias didácticas y su papel en el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje*. Revista EDUCATECONCIENCIA, 9(10), 106-113. <https://doi.org/10.58299/edu.v9i10.218>
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Editorial GRAÓ.
- MarcoELE. (2008). *Lección 13: La expresión escrita I. marcoELE*. Revista de Didáctica ELE, (Suplemento 6), 157-166. <http://redalyc.uaemex.mx>
- Ministerio de Educación de la Nación. (2018). *Consignas de escritura y enseñanza de la revisión: Jornada N° 2 - Nivel Primario - Participante*. Instituto Nacional de Formación Docente.
- Ministerio de Educación del Gobierno de Chile (s.f). *Mi diario de escritura 1° básico*. División de educación general.
- Montilla, R. (2020). *Didáctica de la escritura creativa*. Revista Ingeniería, Investigación y Desarrollo, 20(2), 76-92. <https://doi.org/10.19053/1900771X.v20.n2.2020.13390>
- Ospina, D. (2016). *El diario como estrategia didáctica*. <https://ctinobar.webs.ull.es/1docencia/CAMBIO%20SOCIAL/DIANA.pdf>
- Pineda, N. (2023). *Estrategias Situadas para fortalecer la expresión escrita en Educación Secundaria*. Acervo Digital Educativo, Gobierno del Estado de México.
- Real Academia Española, (2010). *Ortografía de la lengua española. Tipos básicos de escritura*. <https://www.rae.es/ortograf%C3%ADa/tipos-b%C3%A1sicos-de-escritura>

- Ruiz de Francisco, I., Correa, J., y García, Á. (1998). *La enseñanza de la lengua escrita en la educación secundaria obligatoria*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 31, 55–74.
- Salvador, F. (s.f.). *La habilidad de expresarse por escrito: Una perspectiva psicolingüística y cognitiva sobre la expresión escrita*. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada.
- Sánchez, M., Aguilar, M., Martínez, J. y Sánchez Ríos, J. (2020). *Estrategias didácticas en entornos de aprendizaje enriquecidos con tecnología (antes del COVID-19)* (Serie Académicos Núm. 146). Universidad Autónoma Metropolitana.
- Secretaría de Educación Pública, (2024). *La escritura y la lectura, medio para una sociedad más justa y libre: Mejoredu*. Gobierno de México. <https://www.gob.mx/mejoredu/articulos/la-escritura-y-la-lectura-medio-para-una-sociedad-mas-justa-y-libre-mejoredu>
- Secretaría de Educación Pública, (2022). *Anexo 11: Plan de estudio de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español*. https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/2023/08/izg1yzyOTP-ANEXO_11_DEL_ACUERDO_16_08_22.pdf
- Secretaría de Educación Pública, (2024). *Programa de estudio para la educación secundaria: Programa sintético de la fase 6*. Dirección General de Desarrollo Curricular de la Secretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Educación Pública. (2024). *Orientaciones académicas para la elaboración del trabajo de titulación: Planes de estudio 2022*. Dirección General de Educación Superior para el Magisterio
- Secretaría de Educación Pública, (2024). *Taller “Evaluación diagnóstica de los aprendizajes con enfoque formativo en el marco de la NEM”: Guía para las y los participantes*. Dirección General de Formación Continua a Docentes y Directivos (DGFCDD).
- Zamora, P. (2022). *Escritura, base del autoconocimiento*. Gaceta CCH. <https://gaceta.cch.unam.mx/es/escritura-base-del-autoconocimiento>
- Zavaleta, S. (2023). *Propuestas para trabajar la escritura en el nivel secundario de la educación básica*. Lima, Perú.

https://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12866/15353/Propuestas_ZavaletaMinano_Susana.pdf?sequence=1

Zona Escolar 11 Federal. (s. f.). *4.6 Apropiación de las culturas a través de la lectura y la escritura.* Plan de Estudio 2022.
<https://sites.google.com/jaliscoedu.mx/z11fplandeestudio2022/men%C3%BA-principal/4-ejes-articuladores/4-6-apropiaci%C3%B3n-de-las-culturas-a-trav%C3%A9s-de-la-lectura-y-la-escritura>

ANEXOS

Anexo 1

Instrumento de diagnóstico aplicado al grupo de 3°E.



BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ
LICENCIATURA EN ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL
CICLO ESCOLAR 2025-2026
APRENDIZAJE-SERVICIO



Nombre:

Edad:

Sexo: F M

Lee con atención y responde las siguientes preguntas:

1. ¿Te gusta escribir?

- A) Sí
- B) No
- C) Algunas veces

¿Por qué? Justifica tu respuesta:

2. ¿Con qué finalidad sueles escribir textos?

- A) Para comunicarme
- B) Para distraerme
- C) Para estudiar / aprender algo nuevo
- D) Para expresar ideas o emociones
- E) Otra (escríbela):

3. ¿Con qué frecuencia escribes textos fuera del entorno escolar?

- A) Todos los días
- B) Varias veces a la semana
- C) Sólo cuando me lo solicitan
- D) Casi nunca

4. ¿Qué aspectos tomas en cuenta para escribir un texto?

- A) Tema
- B) Objetivo del texto
- C) Destinatario (a quien va dirigido el texto)
- D) Otros (escríbelos):

5. Cuando escribes un texto, ¿empiezas enseguida o primero dedicas tiempo para pensar lo que vas a escribir?

- A) Empiezo enseguida
- B) Dedico tiempo a la organización de ideas

6. Al escribir, ¿realizas borradores antes de la versión final del texto?

- A) Siempre
- B) Casi siempre
- C) Casi nunca
- D) Nunca



BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ
LICENCIATURA EN ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL
CICLO ESCOLAR 2025-2026
APRENDIZAJE-SERVICIO



7. ¿Qué tipo de textos te gusta más escribir? (Puedes seleccionar varias opciones)

- A) Textos narrativos (cuentos, novelas, relatos, leyendas, cómics, fanfics, etc.)
- B) Textos líricos (poemas, canciones, frases...)
- C) Textos dramáticos (guiones teatrales)
- D) Textos informativos y de opinión (ensayos, noticias, carteles, investigaciones...)
- E) Mensajes y publicaciones en redes sociales
- F) Diarios y cartas personales
- G) Ninguno de los anteriores
- H) Otro:

8. ¿Cuál es tu estado de ánimo cuando escribes?

- A) Tranquilidad
- B) Nerviosismo
- C) Prisa o presión
- D) Aburrimiento
- E) Otro:

9. ¿Me siento satisfecho/a de lo que escribo?

- A) Sí
- B) No
- C) Considero que puedo mejorar

10. ¿Sobre qué temas te gustaría escribir? Escríbelos:

11. Realiza la siguiente actividad:

Imagina que puedes entrar a la historia de tu libro, película, serie, videojuego o canción favorita. ¿A cuál entrarías? Y una vez dentro, ¿qué harías en esa historia? Descríbelo brevemente en un texto.

Anexo 2

Lista de cotejo para evaluar un texto descriptivo.

Criterio de evaluación	Cumple	No cumple	Observaciones
1.El estudiante refleja conocimientos sobre las características básicas de los textos descriptivos; realiza la descripción completa de las acciones que llevaría a cabo si formara parte de la historia seleccionada.			
2. Utiliza sustantivos y adjetivos variados que enriquecen la descripción de las acciones creadas, evitando la repetición de palabras o expresiones.			
3. El texto es original; la descripción de las acciones refleja creatividad y detalles únicos que evidencian la generación de ideas propias.			
4. Las palabras están escritas correctamente, respetando reglas básicas de acentuación y se emplean de forma adecuada los signos de puntuación para dar fluidez y sentido a las oraciones, evitando errores comunes que afecten la descripción.			
5.El texto mantiene las propiedades de cohesión y coherencia, se integran oraciones simples y compuestas con conectores que enriquecen la descripción.			

Anexo 3

Sistematización de los resultados obtenidos en la actividad de escritura de un texto descriptivo.

	Criterio 1		Criterio 2		Criterio 3		Criterio 4		Criterio 5		Observaciones
Cumplimiento	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No	
A1											Evidencia únicamente faltas ortográficas y de puntuación.
A2											No respondió a la actividad.
A3											Refleja conocimientos básicos sobre la descripción, pero no los concreta en el texto.
A4											Respondió "no tengo".
A5											No evidencia una descripción y presenta faltas ortográficas.
A6											Respondió con una oración demasiado corta.
A7											Evidencia faltas ortográficas y deficiencias en las propiedades textuales.
A8											El texto no refleja ninguna descripción, pero maneja adecuada ortografía y puntuación.
A9											Respondió con una oración demasiado corta.
A10											Cumple de forma satisfactoria con todos los criterios.
A11											Refleja conocimientos básicos sobre la descripción, pero no los concreta en el texto.
A12											La respuesta no generó contenido evaluable.
A13											Cumple de forma satisfactoria con todos los criterios en su texto.
A14											La respuesta no generó contenido evaluable.
A15											Refleja conocimientos básicos sobre la descripción, pero presenta deficiencias en la ortografía y en las propiedades textuales.
A16											Respondió con una oración demasiado corta.
A17											Cumple de forma satisfactoria con todos los criterios en su texto.
A18											Cumple de forma satisfactoria con todos los criterios en su texto.
A19											No respondió a la actividad.
A20											Refleja conocimientos básicos sobre la descripción, pero presenta deficiencias en la ortografía y en las propiedades textuales.
A21											No respondió a la actividad.

Anexo 4

Evidencia de la consigna de escritura "caja de recuerdos".

24/02/26

1. **Caja de recuerdos:** Haz una lista de los 20 momentos más importantes de tu vida desde que naciste hasta ahora. ¡No importa si no están en orden cronológico!

1. Mudarme Constantemente
2. Vivir en aguas Calientes
3. Entrar al kinder
4. Romperme el brazo
5. Cuando me regalaban un caballo
6. Dejar de mudarme
7. Encontrar mi grupo de amigas en la secundaria
8. La primera vez que cocine
9. Cuando fui a la playa
10. El viaje familiar a el bosque
11. La navidad del 2023
12. El año nuevo de 2024
13. La planeación de mis XV
14. Cuando entre a la secundaria
15. La primera vez que solí sola
16. Cuando jugaba Voley
17. Cuando adopté a mi cayo
18. Cuando murio mi cayo
19. La vez que me internaron
20. Todas las veces que he contado y pintado mi pelo

Anexo 5

Evidencia de la consigna "carta al yo del pasado".

25-02-26

2. **Carta al yo del pasado:** Escribe una carta para la persona que eras antes de entrar a la secundaria. Cuéntate a ti mismo qué has vivido y qué has aprendido en los últimos tres años.

Querido yo Antes de entrar a la secundaria:
 Hola. Quiero contarte que estos tres años han sido muy importantes para mí. Al principio tenía miedo de no hacer amigos, de no entender las materias y de no encajar, pero poco a poco fuiste demostrando que sí podías. En la secundaria aprendiste muchas cosas, no solo en las clases como mate, español e historia, sino también sobre la vida. Aprendiste a organizar tu tiempo, a trabajar en equipo y ser más responsable con tus tareas. También entendiste que equivocarse no es fracasar, sino una oportunidad para mejorar. Viviste momentos difíciles, como exámenes complicados y algunos problemas pero eso me hizo más fuerte. También viviste momentos muy bonitos, como nuevas amistades, risas en el salón y experiencias que nunca vas a olvidar. Ahora eres una persona más madura, más segura de ti misma y con metas más claras. Si pudiera darte un consejo sería que no tengas miedo, que confíes en ti y que disfrutes cada momento, porque el tiempo pasa muy rápido.

Gracias por atreverte a comenzar este etapa. Todo lo que viviste te ayudó a crecer.

Con cariño

Tu yo del presente.

Anexo 6

Evidencia de la consigna "autorretrato".

3. Autorretrato: Dibújate en el siguiente espacio y después escribe tu autobiografía. ¡Recuerda que ya tienes algunos elementos!

02.05.26



Me llamo [redacted], nací en San Luis Potosí, en el año 2011. Vivo con mi mamá y mi hermano mayor, quienes me apoyan en todas mis locuras. Desde pequeña me han gustado los motos y la adrenalina, también dibujar, bailar y escuchar música en todo momento, actividades que me han acompañado a lo largo de mi vida.

Durante mi infancia asistí a la escuela Primaria cerca de mi casa, donde hice grandes amigos. Uno de mis grandes recuerdos son las veces que jugábamos en el recreo y nos enterrábamos ~~en~~ en la tierra y nos peleábamos por ver quien se subía primero a la resacaquilla, lo que me motivó a

Querer aprender a pelear ya que siempre ganaba para subirme a la resbaladilla.

Actualmente estudio en secundaria y me esfuerzo por obtener buenas calificaciones. Me apasiona la música (Guitarra) y el taekwondo y sueño con algún día tener un rancho y vivir bien.

Me considero una persona curiosa, alegre y que se enoja mucho. Mi meta es seguir creciendo, aprender de mis sueños y de mis límites y mis experiencias.

Anexo 7

Evidencias de consignas de escritura de cartas personales.

7. Escribe una carta a un buen amigo o amiga, y cuéntale porqué te gusta ser su amigo/a.

Fecha: 6/3/26 Viernes 6 de Marzo del 2026.

Para: María Jose,

De: Nicole.

¡Hola Mahe! ¿Cómo estás? Espero que te encuentres bien, solo quería decirte que me siento feliz y me gusta ser tu amiga porque eres una persona increíble.

Desde primer grado demostraste ser una persona con muchas cualidades y valores como lealtad, honestidad, respeto, determinación y muchos mas valores positivos.

Además eres una persona realmente divertida y con la cual he tenido momentos felices.

Realmente eres una persona fuerte y determinada, por eso me gusta mucho y me siento afortunada de ser tu amiga, me despido de ti y te mando muchos abrazos.

¡Te quiere, Nicole!

10. Ahora tienes la oportunidad de escribirle una carta a alguien que te guste mucho, mucho, mucho. (Puede ser incluso un personaje ficticio)

Querido: Pablo

Hoy quise escribirte esta carta por que eres una persona que me gusta mucho, mucho, mucho. Desde que te conocí me di cuenta de que eres alguien muy especial. Me gusta tu forma de ser y en la manera en que haces que todo sea más divertido cuando estás cerca.

A veces no sé muy bien cómo expresar lo que siento, pero quería que supieras que me gusta pasar el tiempo contigo. Cuando estás cerca de ti me siento feliz y un poco nerviosa, pero de una forma bonita.

También admiro muchas cosas de ti, como tu forma de pensar y tu personalidad. Son aquellos detalles que hacen que cada día me gastes un poco más.

Tal vez esta carta te sorprenda, pero quería ser sincera y decirte que eres alguien muy importante para mí.

Con cariño: ~~Flamora~~ secreto

Anexo 8

Evidencia de consigna "escribe todo lo que hiciste durante tus vacaciones".

02-05-26

12. Escribe todo lo que hiciste durante tus vacaciones. Puedes añadir dibujos, fotografías, frases, recuerdos, y todo lo que desees *isé lo más creativa/o posible!*

En mis vacaciones me fuí a mi rancho con mi abuela y el domingo de ramos fuimos a misa y a visitar a mi tía,



casi todos los días me la pase con las hijas de mis primos,



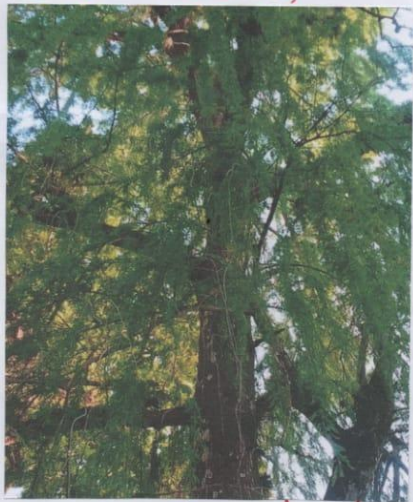
Ando paseando con mi primo en la moto y haciendo mandados,



Acompañé a mi abuela a vender pan que ella hace y también a limpiar mi terreno.




Fuimos al viacrucis a la mesa, y ahí hay un árbol muy hermoso y dicen que si lo abrazas te da suerte,



El 4 de abril fue la misa del ~~el~~ fuego y ese día fue muy hermoso e ise un amigo muy especial que aunque fue el Padre ~~se~~ se convirtió en mi consejero jajaja y él va a hacer el que va a hacer mi misa de XV.

El 11 de abril regrese y fue triste tener que despedirme de la hija de mi prima, que es como mi sobrina y le digo Pasa de cariño

También cuando fui vi a la persona que rompió mi corazón ~~se~~ muchas veces pero lo tenía que ver porque dijo que tenía algo muy importante y yo quería saber. Pero para mi mala suerte me dijo que tenía novia y que se quería casar con ella y me pidió que le ayudara.!! (el tiene 19)

Anexo 9

Evidencia de la consigna "Si pudieras entrar a la historia de algún libro o película, ¿a cuál entrarías? Y una vez dentro, ¿qué harías?"

6. Si pudieras entrar a la historia de algún libro o película, ¿a cuál entrarías? Y una vez dentro, ¿qué harías?

Guerra de los mundos porque me gustaría ver como los extraterrestres nos invaden. bueno en mi primer instinto seria la supervivencia. Senti esa sensación me gustaria. Una vez dentro me gustaria sobrevivir y pelear contra ellos o hacer algo que deje huella que al final de todo sea reconocido por algo que hice. Asi ser extraterrestres que controlan maquinas me gustaria ver como lo hacen que nivel tienen ellos su tecnologia su inteligencia. por eso me gustaria entrar a ese libro.

Anexo 10

Evidencias de la consigna "el gato que saltó por la ventana".

8. Imagina que eres un autor de cuentos y escribe una historia para el siguiente título. 10/3/26



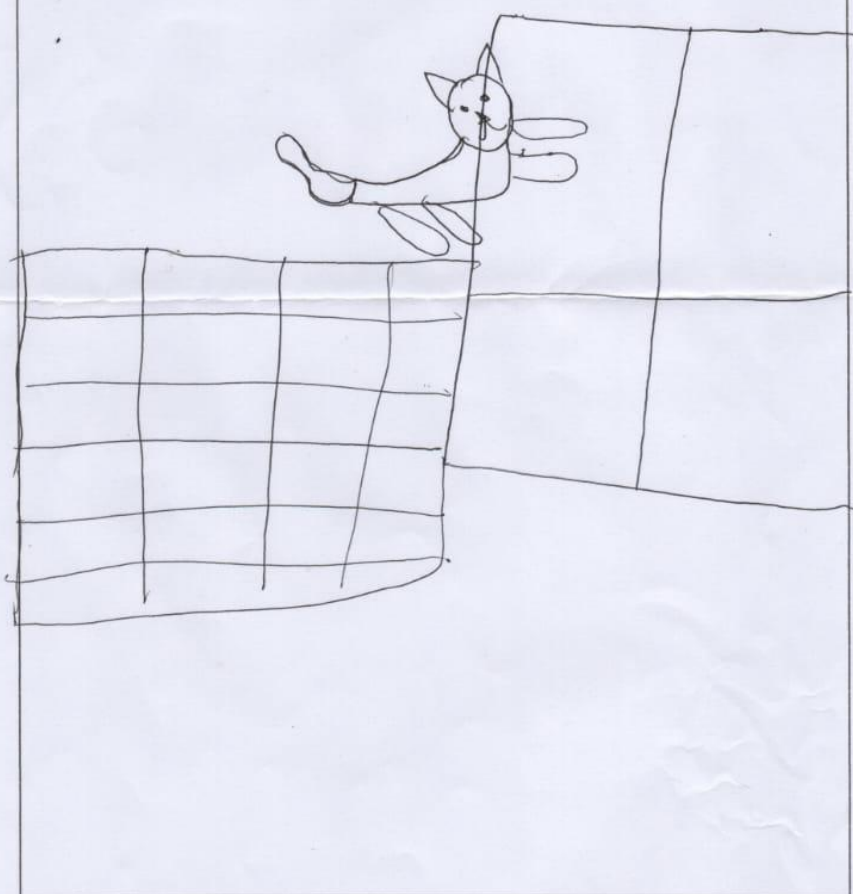
El gato que saltó por la ventana.

Había una vez...

En un pequeño pueblo de Japón, vivía un gato de nombre "Toto" con su dueña "Yuki". Toto era un gato negro de ojos verde brillante, solía dormir en el sofá o jugar con estambres y su actividad favorita era mirar por la ventana las noches. Pero cada noche ocurría algo extraño, él se acercaba a la ventana para salir de la casa justo a las 2:30 a.m. Su dueña al notar este comportamiento, decidió que darse despierta para descubrir a donde iba su gato. Justo a la hora que el gato saltó por la ventana, ella salió sigilosamente de la casa para descubrir que era lo que su gato hacía a esa hora. Tras caminar un rato, ella se sorprendió al ver a su gato junto a lo que parecía ser el espíritu de un anciano, tras esa noche, ella decidió investigar quien era esa persona. No tardó mucho al descubrir la verdad, ese anciano era el ex dueño del gato, quien murió de vejez y su espíritu rondaba por su hogar, la dueña comprendió que el gato visitaba a su viejo amigo por lo que ella dejó la ventana abierta para que el gato visitara a su viejo amigo todas las noches. Fin.

8. Imagina que eres un autor de cuentos y escribe una historia para el siguiente título.

El gato que saltó por la ventana.



Anexo 11

Evidencia de la consigna "Laboratorio de escritura".

Carretera muy larga, con muchos árboles y silencio solo el sonido del coche y uno que otro canto de los pájaros.

Iba de campamento con mis amigos, todo estaba bien, tranquilo solo el canto de los animales hasta que de un momento a otro se hizo tráfico sin razón alguna, aparentemente cuando de pronto en el carril de al lado los coches que llegaban se estampaban con el de enfrente, esto comenzó a hacerme sentir una preocupación que nunca, después de un rato sonó la alarma, creímos que era un simulacro. Pero, nos equivocamos, personas que parecían cadáveres empezaron a salir de esos coches estampados y detrás de los árboles también, aunque parecía un sueño de inmediato supe que no eran personas sino que eran zombies, rápidamente le dije a mi amigo que condujera de vuelta a la ciudad, fue un grave error, en camino se veía todo perfecto pero en cuanto llegamos todo era un desastre total, más coches estampados, gente herida, zombies atacando a todo ser vivo que se les atravesara, gritos de desesperación por doquier, sin saber a donde ir prendí la radio, todo el municipio estaba infectado, no había por donde salir de ahí y el único lugar por donde podíamos irnos estaba demasiado lejos, supimos que estaría con un tráfico enorme así que decidimos quedarnos en la ciudad a ver si bajaba el tráfico, nos metimos a un edificio que creímos vacío pero no era así el segundo piso estaba repleto de ellos, sería difícil llegar a la azotea.

Hicimos un muro de puertas, sillas y cualquier objeto para que no pasaran, logramos subir pero estaba cerrado de muchas maneras intentamos abrir sin resultado, finalmente con un extintor se abrió el candado, ~~se~~ salimos y toda la ciudad era un terror, por suerte traíamos comida y lo necesario para sobrevivir por unos días, pasamos las horas y nadie se veía que había sobrevivido, hicimos una señal SOS para ver si nos veían, después de una semana y media, llegaron por nosotros, nos llevaron a un refugio, después de meses, muchos meses la ciudad volvió a la normalidad.

Anexo 12

Lista de cotejo para la autoevaluación del primer periodo de aplicación del diario.

Instrucciones: Marca con ☒ si cumpliste el indicador y escribe cómo podrías mejorar en aquellos en los que no tuviste cumplimiento. Al final, selecciona la opción que mejor refleje tu experiencia al escribir tu diario.

Categoría	Indicador	Sí	No	¿Qué puedo mejorar?
Actitud hacia la escritura.	Cumplí con todas las consignas del diario de escritura.			
	Mostré disposición y constancia al escribir (realmente escribía una consigna a diario.)			
	Escribí con interés y autenticidad.			
	Identifico habilidades y dificultades que presento al momento de escribir.			
Habilidades de expresión escrita.	Mis textos tienen una estructura clara de acuerdo a lo solicitado (lista, autobiografía, cartas, cuentos, etc.)			
	Usé conectores para dar coherencia a mis escritos.			
	Procuré que mi escritura fuera comprensible.			
	Empleé un vocabulario variado.			
	Respeté ortografía y puntuación básica.			
Reflexión sobre el proceso de escritura	Identifico cuáles consignas fueron más fáciles y cuáles se me dificultaron.			
	Aprendí algo nuevo sobre mí al escribir.			
	Revisé mis textos antes de terminarlos.			
	Reconozco estrategias que me ayudaron a escribir (planear, releer, corregir, pedir retroalimentación).			

- ☐ **Me siento muy satisfecho/a:** disfruté escribir, aprendí y mejoré mis textos.
- ☐ **Me siento satisfecho/a:** cumplí con las consignas y logré expresar mis ideas.
- ☐ **Me siento en proceso:** escribí, pero necesito mejorar en algunos aspectos
- ☐ **Me costó mucho trabajo:** tuve dificultades para mantener el interés o la claridad en las actividades.

Instrucciones: Marca con ✓ si cumpliste el indicador y escribe cómo podrías mejorar en aquellos en los que no tuviste cumplimiento. Al final, selecciona la opción que mejor refleje tu experiencia al escribir tu diario.

Categoría	Indicador	Sí	No	¿Qué puedo mejorar?
Actitud hacia la escritura.	Cumplí con todas las consignas del diario de escritura.		✓	bueno fue porque me enfermó y quite
	Mostré disposición y constancia al escribir (realmente escribía una consigna a diario.)	✓		la constancia
	Escribí con interés y autenticidad.	✓		Saber qué más escribir
	Identifico habilidades y dificultades que presento al momento de escribir.		✓	mi letra
Habilidades de expresión escrita.	Mis textos tienen una estructura clara de acuerdo a lo solicitado (lista, autobiografía, cartas, cuentos, etc.)	✓		ortografía
	Usé conectores para dar coherencia a mis escritos.		✓	ortografía
	Procuré que mi escritura fuera comprensible.	✓		letra
	Empleé un vocabulario variado.	✓		buscar más palabras
	Respeté ortografía y puntuación básica.	✓		ortografía
Reflexión sobre el proceso de escritura	Identifico cuáles consignas fueron más fáciles y cuáles se me dificultaron.	✓		escribir más
	Aprendí algo nuevo sobre mí al escribir.	✓		alargar mas los textos
	Revisé mis textos antes de terminarlos.		✓	revisar antes de dejarlo así
	Reconozco estrategias que me ayudaron a escribir (planear, releer, corregir, pedir retroalimentación).	✓		

- ☐ **Me siento muy satisfecho/a:** disfruté escribir, aprendí y mejoré mis textos.
- ☐ **Me siento satisfecho/a:** cumplí con las consignas y logré expresar mis ideas.
- ☒ **Me siento en proceso:** escribí, pero necesito mejorar en algunos aspectos
- ☐ **Me costó mucho trabajo:** tuve dificultades para mantener el interés o la claridad en las actividades.

Anexo 13

Evidencia de la consigna "solicitud de empleo".

16. Imagina que llevas tiempo buscando empleo y al fin encuentras uno que llama tu atención; ¡tienes que llenar tu solicitud de empleo lo mejor posible para que consigas ese trabajo! **NOTA: En los datos de dirección, teléfono y correo electrónico, puedes inventar datos ficticios.**

Solicitud de Empleo

Fecha: 28/4/26 Puesto solicitado: ingeniero electrónico

Sueldo mensual deseado: \$120,000 mensuales

Datos Personales

- Nombre completo: Joel Esau Mata Moreno
- Edad: 24 Sexo: H ☒ M ☐
- Fecha y lugar de nacimiento: 19 agosto del 2011 Hospital
México D.F.
- Dirección: 919 mas 3ra sección
- Teléfono: 44 40 72 04 23
- Correo electrónico: King922777@gmail.com

Estado de salud y hábitos personales:

- ¿Cómo consideras tu estado de salud actual?
Muy bueno ☒ Bueno ☐ Regular ☐ Malo ☐
- ¿Cuál es tu pasatiempo favorito?
aprender mas sobre mitema laboral
- ¿Cuál es tu meta en la vida?
vivir despreocupado antes 60 años

Escolaridad

- Nivel de estudios: universidad

- Nombre de la institución donde cursaste tu último grado académico o donde actualmente te encuentras estudiando: UASLP

Experiencia laboral (imagina que ya tuviste un empleo anterior):

- Puesto o actividad realizada: Crear y reparar maquinaria sofisticada
- Lugar: audi matriz
- Tiempo que prestaste tus servicios: 3 años
- ¿La empresa puede pedir recomendaciones o referencias sobre ti? Si

Habilidades y cualidades personales: (Escribe al menos tres, pero también puedes añadir más)

1. dedicación a mi trabajo
2. Caracter disciplinado
3. inmutabilidad

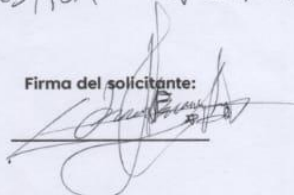
Motivo de la solicitud: (Explica brevemente por qué deseas este empleo)

mejores condiciones laborales y
mejor sueldo

Razones para ser contratada/o: (Explica en un párrafo por qué serías un buen candidato para el trabajo)

estudie la carrera completa
tuve 3 años de experiencia en el
campo además de tener la carrera
técnica de gestión administrativa

Firma del solicitante:



Anexo 14

Evidencia de la consigna “carta formal”.

30-04-26

17. Lee el siguiente ejemplo de **carta formal**. Presta atención a cada uno de sus elementos y después realiza la actividad indicada al reverso de la hoja. 😊

San Luis Potosí, 29 de abril de 2026 Lugar y fecha.

Mtro. Juan Pérez López
Director de la Escuela Secundaria “Benito Juárez” Destinatario:
-Nombre completo
-Cargo o puesto que ocupa y nombre de la institución o empresa donde lo desempeña

Saludo → Estimado Mtro. Pérez López:

Cuerpo de la carta { Por medio de la presente me dirijo a usted con el propósito de solicitar la ampliación del horario de la biblioteca escolar. Considero que esta medida beneficiaría a los estudiantes, ya que muchos de nosotros necesitamos un espacio adecuado para realizar investigaciones y tareas después de clases.

La biblioteca es un recurso fundamental para nuestro aprendizaje, y contar con mayor tiempo de acceso nos permitiría aprovechar mejor los materiales disponibles, además de fomentar el hábito de la lectura entre los alumnos.

Sin más por el momento, agradezco su atención y quedo a sus órdenes para cualquier aclaración o reunión que considere necesaria. Agradecimiento y despedida.

Atentamente:
María González Ramírez. Alumna de 3º “B”.

Firma:
-Nombre completo del remitente
-Cargo o grado escolar al que pertenece

17. Piensa en una situación (real o imaginaria) que te gustaría expresar a través de una carta formal. Puede ser una situación de tu escuela, de tu colonia, tu estado, o incluso de tu país; y puede expresar alguna petición, una queja o sugerencia, o simplemente informar sobre algún asunto. Escríbela en el siguiente espacio:

San Luis Potosí, 30 de Abril de 2026

Director de la escuela sec. Tec. 1085

Asunto: solicitud de mejora en las instalaciones escolares.

Por medio del presente, me dirijo a usted con el debido respeto para expresar una situación que considero importante dentro de nuestra institución educativa. En los últimos meses, varios estudiantes hemos notado que algunas áreas de la escuela, como los salones y los baños no se encuentran en las mejores condiciones, esto afecta tanto nuestro aprendizaje como nuestra comodidad. Por lo tanto, me gustaría solicitar de la manera más atenta que se tomen en cuenta estas observaciones.

Agradezco su atención y quedo en espera de una respuesta favorable.

Atte: Andrea Guadalupe Rentero Centro.

Anexo 15

Evidencias de la consigna "recomendación de lectura".

Recomendación		Formato de lectura	
Título Ollie's Odyssey		 Físico	 Audio
Autor William Joyce.		 Digital	
Resumen Es un cuento infantil sobre un conejo de peluche llamado Ollie quien es secuestrado de su dueño por un pájaro malvado llamado Zozo y su ejército de muñecos olvidados. Ollie deberá recorrer una odisea para volver y escapar de Zozo para volver con su dueño Billy.	Opinión Le doy 4 estrellas ya que aunque es corto, el libro explota el vínculo de un niño hacia su muñeco, también la lealtad, la imaginación y la pérdida. Es una linda historia que incluso tiene una adaptación audiovisual en Netflix Last Ollie!		

Recomendación		Formato de lectura	
Título ¿Y si quedamos como amigos?		 Físico	 Audio
Autor Elizabeth Eulberg		 Digital	
Resumen Cuenta la historia de dos chicas que eran mejores amigas, siempre los confundían con sus parejas porque siempre estaban juntos, hasta que un día se empezaron a llamar la atención, hubo algo pero al final cada quien busca otra pareja pero siguen sintiendo celos por sus parejas.	Opinión Me gustó mucho, si está un poco revoltosa pero es interesante leerla, no me gustó tanto el final, le doy 4 estrellas por eso.		

Anexo 16

Sesión 5 de la planeación del contenido “textos de divulgación científica”.



BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ
LICENCIATURA EN ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL
APRENDIZAJE EN EL SERVICIO
CICLO ESCOLAR 2025-2026



Planificación	Sesión 5: Viernes 24 de abril de 2026. Inicio (10 minutos): Presentar frente al grupo el experimento “Indicadores de Ph” con ayuda de algunos estudiantes; explicar el fenómeno científico que ocurre e indicar realizar los registros correspondientes en el formato de informe de experimento proporcionado. Desarrollo (30 minutos): Para reforzar el tema abordado en la sesión anterior, presentar a los alumnos una serie de “tips” para escribir textos de divulgación científica, haciendo énfasis en la importancia del manejo del lenguaje y del uso de gráficos de apoyo. Los alumnos escribirán un texto en donde expliquen el fenómeno ocurrido y registrado, adaptándolo a un lenguaje para un público infantil / juvenil y añadiendo gráficos de apoyo según consideren. Cierre (10 minutos): Seleccionar a 5 estudiantes para que compartan con el resto del grupo los textos elaborados con base en el experimento, y sus impresiones generales. Responder la siguiente pregunta: <i>¿qué dificultades encontraste al adaptar el experimento que observaste a un lenguaje más sencillo?</i>	• Materiales para el experimento “indicadores de pH”. • Formato impreso de informe de experimento. • Cartel: <i>Tips para divulgar temas científicos.</i>	• Rúbrica de evaluación formativa. • Texto de divulgación (adaptado) “indicadores de pH”.
---------------	--	---	--

Anexo 17

Evidencias de la consigna vinculada "informe de experimento" – texto de divulgación científica.

7/5/26

21. Observa con detenimiento el proceso de elaboración del experimento *Indicador natural de pH*, y escribe lo que a continuación se solicita. ¡Recuerda que eres parte del laboratorio y tienes que dar a conocer esta información utilizando un lenguaje accesible!

- Título del experimento: **Indicador natural de pH.**
- Objetivo: comprobar como los pigmentos naturales de la col morada (antocianinas) cambian de color segun el nivel de acidez o alcalinidad de distintas sustancias
- Materiales:
 - 1º Col morada.
 - 2º Limones.
 - 3º shampoo.
 - 4º Jabon.
 - 5º Agua simple
 - 6º bicarbonato.
 - 7º Vinagre
 Permitiendo indicar su Ph de manera sencilla
- Procedimiento: (describe cada uno de los pasos realizados).
 - 1º Poner los materiales en vasos independientes
 - 2º Hervir la col morada.
 - 3º Mezclar la col morada junto a los materiales (Limón, shampoo, jabon y bicarbonato).
 - 4º Mezclar hasta que la col morada y el material hagan efecto o sea hasta que cambie de color.
 - 5º Dejar reposar y cuando ya cambie de color significa que el experimento fue un éxito.

• Resultados: (anota los cambios de color observados)

Sustancia: Shampoo/Ac.ºdo Color: Rosa
 Sustancia: Jabon/Alcalinos Color: Verde
 Sustancia: Bicarbonato/Alca Color: Verde Oscuro
 Sustancia: Limon/Ac.ºdo Color: Rosa
 Sustancia: Vinagre/Ac.ºdo Color: Rosa Fuerte



• Conclusiones: (reflexiona sobre lo aprendido)

Mostrar el PH en las materiales a traves de mezclar sustancias como los pigmentos interactuan y pueden cambiar su coloracion a traves de la interaccion de los PHs y los niveles de acidos pueden cambiar su pigmento.

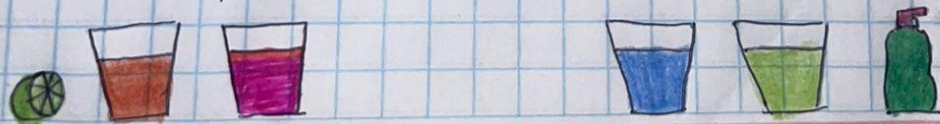
En pocas palabras podemos ver el nivel de acidez a traves de mezclar diferentes PHs de diferentes sustancias.

La col morada con indicador de ph

¿Sabías que la col morada puede servirnos para saber el ph de una sustancia? La col morada puede servirnos ya que tiene unos pigmentos que se llaman "antocianinas" que cambian de color según el ph de los ingredientes con los que se mezclan. El ph significa "potencia de hidrogeno" y sirve para saber si una sustancia o liquido es ácido básico o neutral.

Para hacer el experimento primero se tiene que hervir la col morada en 500 ml de agua, si ponemos el agua de la col morada en un vaso y lo mezclamos con un vaso de limón o vinagre, el liquido se vuelve entre rosa y rojo porque son sustancias ácidas. Pero si lo mezclamos con bicarbonato o jabón de trastes el color se vuelve verde o azul fuerte ya que son sustancias básicas. La única sustancia neutral es el agua y ahí el color se mantiene igual cuando se mezcla con la col morada y así de sencillo podemos saber el potencial de hidrogeno de las sustancias.

El experimento es muy interesante y puede servir en la materia de química porque permite observar como la química está en todo lo que nos rodea hasta en materiales que hay en la cocina y también es un experimento que puedes hacer en casa porque no se necesitan materiales peligrosos y que puede ayudar a entender la química de una manera más fácil.



Sustancias ácidas Estrella Sustancias básicas

Anexo 18

Lista de cotejo de evaluación formativa con los indicadores tomados en cuenta para evaluar la actividad del texto de divulgación científica.

Categoría	Indicador Específico de Evaluación	Evidencia vinculada (Sesión)	Logrado	En proceso	No observado	Valoración
Conocimientos y comprensión	Identifica correctamente la estructura (inicio, desarrollo, cierre) y las fuentes en un texto de divulgación real.	Análisis del texto de divulgación (S2)				
	Diferencia entre formatos de divulgación orales (videos, experimentos) y escritos (revistas, folletos).	Apuntes de formatos (S3)				
	Aplica normas básicas para referenciar páginas de internet, libros o revistas en su investigación.	Fila de fuentes en tabla (S8)				
Habilidades de producción	Logra "traducir" conceptos complejos a un lenguaje sencillo y comprensible para sus pares.	Texto del experimento pH (S5)				
	Diseña un recurso visual (meme o gráfico) que sintetiza un dato científico de forma creativa.	Meme científico (S4)				
	Elabora un boceto previo que organiza la información y los gráficos antes del producto final.	Boceto en el cuaderno (S9)				
Actividades y seguimiento	Plantea preguntas genuinas sobre fenómenos cotidianos para iniciar su investigación.	Mural de preguntas (S1)				
	Completa la tabla de planeación definiendo claramente qué quiere saber y qué quiere dar a conocer.	Tabla de planeación (S6)				
	Atiende y aplica las correcciones sugeridas por sus compañeros durante la coevaluación.	Borrador corregido (S8)				

Anexo 19

Lista de cotejo para la autoevaluación final del diario.



Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí

Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español

Ciclo escolar 2025-2026



Autoevaluación: Mi diario de escritura.

Nombre completo: _____

Instrucciones: Lee con atención y marca con una **X** la opción que mejor describa tu trabajo.

Criterio	Siempre	A veces	Nunca	¿Qué podría mejorar?
¿Realicé las consignas de escritura en las fechas acordadas sin dejarlas para el final?				
¿Realicé las consignas de escritura libre cuando se me sugería?				
¿Añadí temas, dibujos o ideas propias más allá de lo que pedía la consigna?				
¿Siento que lo que escribí refleja mis experiencias, intereses y necesidades reales?				
Número de consignas cumplidas:				
Número de consignas de escritura libre cumplidas:				

Proceso de creación.

- **Antes de escribir:** ¿Pensé en qué quería lograr con mi texto (divertir, desahogarme, informar)?
() **Sí** () **No** () **A veces**
- **Durante la revisión:** ¿Leía mis consignas después de escribir y realizaba correcciones para que se entendieran mejor?
() **Sí** () **No** () **Solo cuando me lo pedían.**
- **Herramientas:** ¿Consulté diccionarios, internet, o pedí opinión a un compañero o a la docente para mejorar mis escritos?
() **Sí** () **No** () **A veces**

