



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

TITULO: Estrategias neurodidácticas en el desarrollo de la escritura creativa; un camino experiencial en primer año de secundaria

AUTOR: Paola Tenorio Moreno

FECHA: 7/15/2026

PALABRAS CLAVE: Neurodidáctica, Neuroeducación, Escritura creativa, Creatividad, Desarrollo

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

GENERACIÓN

2022



2026

**“ESTRATEGIAS NEURODIDÁCTICAS EN EL DESARROLLO DE LA
ESCRITURA CREATIVA; UN CAMINO EXPERIENCIAL EN PRIMER
AÑO DE SECUNDARIA”**

INFORME DE PRÁCTICAS PROFESIONAL DOCENTE

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

PRESENTA:

PAOLA TENORIO MORENO

ASESORA:

MARIA AZAREEL VACA MORALES

SAN LUIS POTOSÍ, S.L.P.

JULIO, 2026.



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

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

**A quien corresponda.
PRESENTE. –**

Por medio del presente escrito PAOLA TENORIO MORENO
autorizo a la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí, (BECENE) la
utilización de la obra Titulada:

**"ESTRATEGIAS NEURODIDÁCTICAS EN EL DESARROLLO DE LA ESCRITURA CREATIVA; UN
CAMINO EXPERIENCIAL EN PRIMER AÑO 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 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

PAOLA TENORIO MORENO

Nombre y Firma

AUTOR DUEÑO DE LOS DERECHOS PATRIMONIALES



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

Revisión 2

Administrativa

Dictamen Aprobatorio del
Documento Recepcional

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

Los que suscriben, tienen a bien

DICTAMINAR

que el(la) alumno(a): C. TENORIO MORENO PAOLA
De la Generación: 2022 - 2026

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

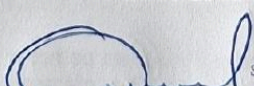
Titulado:

ESTRATEGIAS NEURODIDÁCTICAS EN EL DESARROLLO DE LA ESCRITURA CREATIVA; UN CAMINO EXPERIENCIAL EN PRIMER AÑO DE SECUNDARIA?

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

ATENTAMENTE COMISIÓN DE TITULACIÓN

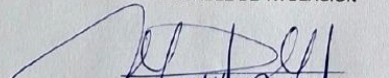
DIRECTORA ACADÉMICA


MTRA. VIANEY COVARRUBIAS CERVANTES

DIRECTORA DE SERVICIOS ADMINISTRATIVOS


MTRA. FÁTIMA GUADALUPE FABIÁN VANEGAS

RESPONSABLE DE TITULACIÓN


MTR. GERARDO JAVIER CUEL CABRERA

ASESOR DEL DOCUMENTO RECEPCIONAL


MTRA. MARÍA AZAREEL VACA MORALES



DEDICATORIA

Primeramente agradezco **a Dios**, por encontrarme en este camino y andar de mi mano, gracias por permitirme culminar con éxito este proceso, solamente él sabe todo lo que tuve que pasar para estar aquí, él conoce mis momentos de duda y debilidad que me llevaron muchas veces a cuestionar mi estancia en la Normal, gracias por nunca dejarme sola, por darme la fortaleza, la sabiduría y la resiliencia necesaria para cumplir cada una de mis metas propuestas como docente en formación.

A mi madre, Martha Moreno por ser siempre mi pilar más fuerte, gracias infinitas por acompañarme y apoyarme en todo momento, te debo la vida mamá gracias por tanto amor. Gracias por siempre levantarte más temprano para prepararme mi lunch, gracias por priorizar mis estudios ante cualquier cosa, y por quedarte sin nada en ocasiones con tal de ayudarme a avanzar en cumplir mi sueño. Todo lo que hoy soy te lo debo a ti por ser tan excelente mujer.

A mi padre, Sergio Tenorio por ser mi soporte en cada circunstancia, gracias inmensas por siempre alentarme amorosamente en este proceso, gracias por siempre confiar en mí y en mis capacidades incluso cuando yo flagelo. Gracias por llevarme a mis prácticas sin importar que tan lejos estuviera, por tus desvelos y trabajo constante invertidos en mi carrera. Hoy lo logré de tu mano con la confianza de algún día devolvarte todo lo que haces por mí.

A mi abuela, Ofelia Ibarra y a mi abuelo, Pedro Moreno. Abuelita gracias por siempre brindarme tu mano en este trayecto, atesoró mucho las llamadas donde siempre me llenabas mi corazón de amor y esperanza para seguir adelante. Gracias por darme tantos motivos para culminar esto.

Abuelito, hoy que ya no estas espero que de alguna manera puedas ver que lo estoy logrando, nunca olvidaré tus últimas palabras cuando te prometí que lo haría posible, gracias por siempre amarme, motivarme, abrazarme y decirme que sí puedo.

A mi asesora de documento, Mtra. Azareel Vaca mi guía en este gran viaje y la razón para escoger este tema de investigación, es mi ejemplo a seguir como maestra, gracias infinitas por su gran apoyo, por compartir su conocimiento conmigo, por despertar en mí la duda sobre el funcionamiento de la neurodidáctica y por permitirme tener la dicha de ser su alumna y asesorada.

A mis alumnos y alumnas por haberme permitido ser parte de su aprendizaje, por su cariño, alegría y disposición que hicieron de esta experiencia algo sumamente enriquecedor e inolvidable.

Finalmente **a mí**, a la persona que fui al comenzar este camino y a la que soy hoy, porque

cada experiencia, cada reto y cada aprendizaje contribuyeron a formar la maestra en la que me estoy convirtiendo.

ÍNDICE

I INTRODUCCIÓN: INDUCCIÓN AL CAMINO.

- 1.1 Presentación del documento: El origen de un trayecto pedagógico.
- 1.2 Mapa áulico: Diagnósticos del contexto educativo en primer año de secundaria.
- 1.3 De la hoja en blanco a la resistencia: Problemáticas detectadas en el progreso de la escritura.
- 1.4 Propósito y relevancia del informe: El porqué y para qué de la intervención docente.
- 1.5 Vocación y neuroeducación: Motivación personal en la elección del tema.

II. PLAN DE ACCIÓN: EL CAMINO EXPERIENCIAL DE LAS ESTRATEGIAS NEURODIDÁCTICAS.

- 2.1 Diseño de la propuesta: Planificación de las cinco estrategias neurodidácticas.
- 2.2 El aula como espejo: La espiral autorreflexiva en el quehacer docente.
- 2.3 Crónica de interacciones: Dinámicas y realidades vividas en primer año grupo “E”.
- 2.4 Andamiaje conceptual: Referentes teóricos y metodológicos de la neurodidáctica la escritura.
- 2.5 De la teoría a la acción: Implementación de la ruta experiencial de la escritura creativa.
- 2.6 Identificación de los enfoques curriculares, secuencias lúdicas, capacidades desarrolladas, recursos y evaluación.

III. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES: EL EQUILIBRIO ENTRE CREATIVIDAD Y ESTRUCTURA.

IV. REFERENCIAS

V. ANEXOS

1.1 Presentación del documento: El origen de un trayecto pedagógico.

El presente documento recepcional se estructura en seis capítulos que describen de manera progresiva el proceso vivido ante la implementación del proyecto titulado “Estrategias neurodidácticas en el desarrollo de la escritura creativa; un camino experiencial en primer año de secundaria”.

Cada capítulo refleja el análisis académico, la experiencia personal construida en el aula y el aprendizaje obtenido al trabajar en el aprendizaje de los alumnos.

En el Capítulo I, Introducción, se presenta el contexto en el que se llevó a cabo la práctica profesional: la escuela, las condiciones del espacio educativo y las características personales y académicas de los estudiantes del primer grado grupo E. También se expone la relevancia del tema elegido, el interés personal que me llevó a investigar la escritura creativa desde un enfoque neurodidáctico y la descripción de la problemática detectada: la dificultad de los alumnos para expresar ideas por escrito de manera creativa y con amplitud.

Además, están plasmados los objetivos que guiaron este documento y las competencias profesionales movilizadas durante el proceso, evidenciando la responsabilidad asumida como docente en formación.

En el Capítulo II, Plan de Acción, se explica el proceso de diagnóstico inicial, en el que analiza la situación educativa del grupo, tomando en cuenta aspectos académicos y emocionales, así como sus actitudes frente a la escritura. Posteriormente, se detalla cómo se identificó y focalizó el problema principal: la limitación de creatividad en la producción escrita. Este capítulo también presenta los fundamentos teóricos que sustentaron la intervención, incluyendo aportes de la neurociencia, la neuroeducación y la neurodidáctica, así como autores que refuerzan la relación entre emoción, motivación y aprendizaje.

Se describe el plan de acción implementado: las estrategias, actividades, secuencias didácticas e instrumentos diseñados para estimular el cerebro de los alumnos a través de la

creatividad.

Posteriormente se narra y analiza el proceso de implementación de las actividades dentro del aula. En este apartado se muestra la reflexión sobre cómo las estrategias neurodidácticas influyeron en el estado emocional, motivacional y creativo de los estudiantes, evidenciando sus avances en la escritura y los cambios en su disposición frente al trabajo textual.

También se evalúa el uso de los recursos planificados, la pertinencia de la secuencia didáctica y se destacan los momentos de transformación tanto en la práctica docente como en el aprendizaje de los alumnos. Este capítulo gira en torno a la reflexión crítica: qué funcionó, qué se debe ajustar y cómo cada decisión pedagógica impactó el desarrollo creativo de los estudiantes.

El Capítulo III, Conclusiones y Recomendaciones, expone los resultados obtenidos en relación con los objetivos planteados y analiza el alcance real de la propuesta considerando el contexto, las características del grupo, los recursos disponibles y los enfoques curriculares. Desde una postura reflexiva, se describen los aprendizajes profesionales alcanzados y se proponen recomendaciones que permitirían fortalecer futuras intervenciones docentes que busquen desarrollar la creatividad mediante el uso de la neurodidáctica.

En el Capítulo IV, Referencias, es donde se incorporan todas las fuentes bibliográficas y electrónicas consultadas durante el proceso, siguiendo el formato APA 7a edición, y a manera de cierre en el Capítulo V, Anexos, se plasman las evidencias de las actividades realizadas: producciones de los alumnos, instrumentos diagnósticos, fotografías, y fragmentos de planeaciones didácticas que respaldan la intervención.

1.2 Mapa áulico: Diagnósticos del contexto educativo en primer año de secundaria.

Externo

La escuela secundaria federal No.7 “Antonio Díaz Soto y Gama” es de carácter

básico y público, perteneciente al departamento de secundarias generales de la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado (SEGE).

Ofrece únicamente el turno matutino en un horario de 7:30 am a 01:40 pm, con CCT 24DES0072T, está ubicada en la zona poniente de la capital del estado de San Luis Potosí, en la calle Eusebio Quino 6 frente al andador 5, colonia Fovissste, CP. 78150 (*VER ANEXO A*).

La escuela tiene como salidas la Calle Tetela y la Calle De la Frontera, dando camino a Prolongación Muñoz, esto permite tener acceso a medios de transporte público y privado. Las calles colindantes a este centro educativo están totalmente pavimentadas y urbanizadas, cuentan con servicio de alumbrado público, internet, recolección de basura, drenaje y agua potable. Además de servicios escolares tanto públicos como privados demasiado cercanos, como guardería, preescolar, primaria y preparatoria.

Esta institución fue inaugurada en un lapso de agosto a septiembre de 1981, contando con 45 años de funcionamiento para el servicio educativo. Este plantel surge como respuesta a la necesidad de los residentes de la zona, de una escuela secundaria que pudiera fungir como pilar educacional de la gran población estudiantil de la colonia y sus alrededores.

La zona cuenta con comercios, como farmacias, papelerías, cocinas económicas, talleres mecánicos, tiendas de abarrotes, dulcerías, cadenas comerciales, gasolineras entre otros. Esto permite a los alumnos y a sus familias tener acceso a los insumos requeridos por el rumbo del centro educativo.

La población está conformada por los diferentes tipos de familias tales como nuclear formada por la madre, el padre y los hijos, familia extendida que puede incluir a los abuelos, tíos, primos, etc. y monoparental formada por alguno de los padres, la mayoría de las veces constituida por la madre y sus hijos. Gran parte de la población estudiantil pertenece a este contexto, ya que la mayoría de los estudiantes vive cerca de la escuela secundaria general, o en colonias aledañas, trasladándose a pie, camión y carro propio.

A la hora de entrar al plantel son pocos los alumnos que se observan llegar solos, pero su mayoría es acompañada por sus padres de familia o tutores, en cambio a la hora de salida hay más estudiantes que se regresan solos que a los que recogen, esto ocasiona que al término de clases el alumnado se aglomere en las áreas recreativas cerca de la secundaria (*VER ANEXO B*).

Interno

Dentro de las instalaciones, la infraestructura está segmentada en tres espacios centrales, a los cuales se les adhieren espacios de recreación y áreas de servicio.

El primer espacio es caracterizado por un cúmulo de bloques con una sola planta, donde se encuentra el personal administrativo y de apoyo de la institución educativa, como es la oficina de contraloría, la oficina de dirección y subdirección, la oficina de trabajo social y la oficina de la delegación sindical. Contiguamente, se encuentran los baños exclusivos para maestras y maestros del plantel y la biblioteca que es un espacio sumamente usado para llevar a cabo actividades como exposiciones, plenarias, concursos, etc. A esto, les siguen dos aulas correspondientes a los grupos de 1°A y 2°A.

En el segundo edificio con dos niveles, se encuentran en la parte inferior los espacios para el laboratorio de ciencias, la sala de maestros, y los sanitarios para alumnas y alumnos. En el primer nivel se encuentran las aulas de segundo año B, C, D y E, colindando con la oficina de prefectura del mismo grado mencionado.

El tercer edificio también tiene dos plantas, en la planta baja se encuentra primer año B, C D y E teniendo a un costado la oficina de prefectura de primer año. De igual manera en la parte superior con los salones de tercer año A, B, C, D y E, con su respectiva oficina de prefectura. También existe el departamento de USAER, para el apoyo de aquellos alumnos que tengan necesidades adicionales en su trayecto escolar.

Como espacios recreativos, se encuentran tres grandes jardineras por el primer edificio, y posteriormente se ubican dos canchas, una es techada y otra abierta, las dos

aconditionadas con bebederos para el uso del alumnado. Luego están las distintas áreas de comida que son cercanas a la cooperativa escolar.

Además, la escuela cuenta con otros espacios diversos, al ingresar a la institución está la caseta de control y recepción. Frente al primer espacio donde se encuentra el personal administrativo, está situado el taller de electricidad, y posteriormente se encuentra la bodega de limpieza (*VER ANEXO C*).

Cabe mencionar que las condiciones de la institución proyectan desgaste por el paso del tiempo en servicio a la comunidad incluso algunos espacios han dejado de utilizarse por falta de mantenimiento y rehabilitación.

Sin embargo, desde inicios del año 2026 se ha estado trabajando en la instalación de luz en diversos salones, el uso de una pantalla y computadora en biblioteca y la remodelación de baños de maestros y alumnos. La población estudiantil con la que cuenta la institución en el ciclo 2025-2026 se divide con 147 alumnos en primer grado, 133 alumnos en segundo grado y 142 alumnos en tercer año, dando un total de 422 estudiantes inscritos. El personal docente que atiende a dicha población es de 27 personas, incluyendo los prefectos de cada grado.

Áulico

El contexto áulico del grupo primer año “E”, se conforma por 13 alumnos y 17 alumnas con un total de 30 estudiantes, sus edades oscilan entre los 12 y 13 años. Su aula se ubica en el tercer edificio, en la planta baja (*VER ANEXO D*). Se caracterizan por ser activos y participativos, a menudo externan sus dudas y emiten opiniones conforme el desglose de las actividades, de tal manera que esto favorece el intercambio de ideas, el diálogo en el aula y el conocimiento colectivo.

Mantienen una actitud energética, trabajando de manera rápida siempre y cuando hayan comprendido las indicaciones y el propósito de la temática abordada. Lo que les permite cumplir con sus trabajos en los tiempos establecidos la mayoría de ocasiones. No obstante, el grupo también presenta retos en la convivencia, es común que conversen entre

sí, durante las explicaciones o actividades, lo que influye en la concentración de manera general.

Además, existen casos particulares donde los estudiantes llegan a utilizar expresiones groseras o poco respetuosas, reflejando la necesidad de reforzar habilidades socioemocionales como el respeto mutuo, la empatía y la comunicación asertiva.

A pesar de estos puntos de mejora, el grupo muestra interés y curiosidad al momento de que se les plantean actividades dinámicas, creativas o que impliquen aportaciones activas.

Durante una jornada completa de observación al grupo, identifiqué que generalmente las prácticas docentes en otras asignaturas se orientan principalmente hacia metodologías expositivas y actividades de reproducción de información. Esta situación evidencia un área de oportunidad para diversificar las estrategias pedagógicas e incorporar propuestas que promuevan mayor interacción, participación y conexión emocional con los aprendizajes.

El grupo representa un contexto con potencial para la implementación de actividades neurodidácticas, siempre y cuando se establezcan acuerdos de convivencia de la mano de una interacción respetuosa y se logre canalizar su energía a actividades productivas que desarrollen su formación académica y su aprendizaje integral.

Para diseñar una estrategia pedagógica pertinente y contextualizada en el grupo de 1ºE, se realizó un proceso diagnóstico dividido en tres dimensiones: cognitiva (escritura creativa), social (clima áulico) y perceptivo-motriz (estímulos de aprendizaje) (*VER ANEXO E*).

Esto se fundamenta en la investigación-acción, De acuerdo con Castillo S. y Cabrerizo J. (2005), el proceso diagnóstico tiene como finalidad descubrir, describir y, en su caso, explicar el comportamiento de una persona estudiando todos los factores intervinientes (personales, interactivos, contextuales), desde un enfoque mixto.

Los resultados de los diagnósticos (*VER ANEXO F*) permitieron clasificar las producciones en la siguiente tabla comparativa:

Tabla 1.

Comparativa de los Instrumentos Diagnósticos Aplicados en 1ºE.

Dimensión / Instrumento	Enfoque y Metodología	Principales Hallazgos y Resultados	Implicación Neurodidáctica y Pedagógica
1. Producción Textual: <i>"Escribe lo que quieras y escríbelo como quieras"</i>	Cualitativo Escritura libre (15 min) con técnica de <i>mindfulness</i> respiratorio y ambientación musical.	• 100% redactó más de media cuartilla. • Temáticas: Anécdotas (26%), canciones/TikTok (17.6%), gustos (13.3%). • 10% externó rechazo explícito a la escritura extensiva. • Evidencia de rezago alfabetizador severo (escritura fonológica, errores de decodificación y ausencia de puntuación).	El objetivo de este primer diagnóstico era propiciar la escritura automática en los alumnos, McCoy (2006) la define como “el arte de hacer contacto con otras inteligencias por medio del uso de la pluma (o lápiz) mientras se está en un estado de conciencia alterado o meditado”. Los lapsos de respiración se basaron en el Greater Good Science Center (GGSC) centro que se ocupa de investigar y difundir información sobre bienestar social y emocional, recomienda practicar la respiración plena durante 5 minutos diarios al menos una

			semana para estimular de manera notoria la atención plena (National Geographic, 2023). De acuerdo con López (2021), “la instrucción en la técnica de mindfulness resulta provechosa para los estudiantes, impactando positivamente en sus aspectos psicológicos, cognitivos y emocionales”. UNIR (2020) “la música cuando se escucha o interpreta, el cerebro y la mente se activan en distintas áreas despertando las emociones, la imaginación y los sentimientos”. La ambientación multisensorial reduce la ansiedad y estimula la escritura introspectiva (Jabonero, 2016). No obstante, los textos revelan que el grupo
--	--	--	---

			carece de procesos estables de planificación, redacción y revisión textual (Ferreiro y Teberosky, 1979).
2. Convivencia y Clima Escolar: <i>"Test de Frecuencia y Opinión"</i>	Mixto 11 reactivos en escala Likert y dos preguntas abiertas de percepción grupal.	• 73.4% percibe que "a veces" se respetan sus ideas; 10% indica que "nunca". • Alta disposición al juego/retos (76.7% "siempre") y recursos visuales (60.1%). • Similitud laboral: 60.1% prefiere trabajo en equipo, pero 61.3% afirma concentrarse mejor solo. • Respuestas abiertas adjetivan el aula como "desastrosa" o "conflictiva".	Coexisten tensiones y crisis de regulación emocional en el aula. Al estar la corteza prefrontal en plena maduración, el ruido y la sobreestimulación detonan conflictos, lo que exige una mediación docente basada en valores y un monitoreo estricto del aprendizaje colaborativo (Casamayor, 2008). El juego invita, facilita, construye actitudes colaborativas, cooperativas, tolerancia a la adversidad, comunicación, amistad, respeto al rival circunstancial y al compañero circunstancial,

			respeto y consideración de reglas, reglamentos y acuerdos, entre otras (Uribe, 2023, p.42). Las ventajas de utilizar el aprendizaje visual son variadas, entre ellas se identifican la capacidad de autoaprendizaje, la motivación y el interés por aprender, la facilidad de retención y fomentar una memoria a largo plazo (Zambrano y Molina, 2021, p.68). Un ambiente de estrés académico en el aula, representa un reto importante para la salud mental de los adolescentes, impactando no solo en su rendimiento, sino también en su bienestar emocional y social (Revista Sanitaria de Investigación, 2024).
3.	Cuantitativo	• Preferencia	Vidal (2024) “las

Preferencias de Estímulo: <i>"Lo que prefiero es..."</i>	Formulario de 18 planteamientos cerrados ("Me encanta" / "No me gusta") y frase a completar.	absoluta por estímulos auditivos (96.7% música) y visuales (93.4% videos; 73.4% materiales creativos). • Alta demanda de movimiento (76.7%) y gamificación (86.7%). • El rechazo a los modelos normativos se reitera: 86.4% prefiere escribir libremente y sin restricciones rígidas.	emociones, la plasticidad cerebral, el aprendizaje multisensorial, la atención, la memoria y la ludificación de la enseñanza, constituyen las bases del enfoque de enseñanza basado en la neurodidáctica". El cerebro adolescente responde con mayor eficiencia a entornos lúdicos, novedosos y multisensoriales que activen el circuito de recompensa dopaminérgico. La atención se debe capturar a través de la emoción (Mora, 2018; Bueno, 2022).
--	--	---	---

Nota: Elaboración propia.

Es sumamente importante conocer las necesidades de los alumnos para partir desde el conocimiento e implementar estrategias que se adecuen correctamente al nivel de escritura dominante de cada individuo, es cierto que no se puede ir de 0 a 100 en un solo momento, es más significativo el ir sumando aprendizajes de manera paulatina.

Cassany (2006) menciona acertadamente que "los alumnos tampoco pueden

aprender en un solo texto todos los errores que se han cometido y los errores tampoco son pecados terribles de los que tengamos que avergonzarnos, ni cicatrices que tengan que llevarse de por vida”. Me parece primordial lo que determina Cassany, el encasillar o etiquetar a los alumnos por lo que saben o no saben, solo sabotea el objetivo del proceso de enseñanza.

Los casos en que se presentaron mayores dificultades en el proceso de escritura y que expresan cierto rechazo por el acto de aprender esta habilidad, denotan un punto de partida que requiere enfoque a las necesidades del alumnado.

El desarrollo de la escritura creativa no es un modelo rígido o exclusivamente normativo, se debe integrar emoción, movimiento, imaginación y pensamiento divergente, propiciando espacios donde el acto de escribir sea placentero, significativo y libre de juicio (Caine y Caine 1994, como se citó en Jácome y Campos, 2023, p.3).

En conclusión, los resultados exigen un replanteamiento de la práctica docente. El grupo se autodefine como creativo y enérgico, pero requiere de una estructura clara, mediación de conflictos y un acompañamiento socioemocional sólido.

Estos diagnósticos arrojan la necesidad de emplear ambientes de aprendizaje creativos y variados que respondan a sus intereses para así activar su atención, Mora (2018) menciona que “la atención es el mecanismo cerebral que se requiere para ser consciente de algo. Hoy la neurociencia nos enseña que la atención no es, como hasta hace poco se pensaba, un mecanismo cerebral único, sino que hay atenciones diferentes, que implican procesos cerebrales diversificados: hay una atención base, otra orientativa, una ejecutiva y, por último, una atención inconsciente, virtual, global”.

Sobre lo que define Mora, es necesario conocer el estado cerebral de los aprendices para saber manejar los conocimientos a favor del aprendizaje esperado y comprender aquellos ejercicios que prefiere a la hora de articular cualquier contenido.

La atención se produce a través de la emoción y la motivación que nos permite focalizar la información que se considera relevante activando lo que Bueno (2022) define

como “el triángulo de la adolescencia” que es la amígdala con respuestas emocionales, pasando al estriado con la búsqueda de recompensas y finalmente activando la corteza prefrontal que es el control de funciones ejecutivas.

Estos indicadores sirven como guía para planear estrategias pedagógicas que respeten su etapa evolutiva, atiendan a la diversidad de preferencias y fomenten una participación genuina, lo que contribuye a experiencias de aprendizaje más profundas y relevantes.

La aplicación de los tres diagnósticos permitió un primer acercamiento a la redacción expresiva, en el segundo momento se conoció acerca de sus modos de convivencia indicando un fortalecimiento basado en valores para relacionarse los unos con los otros y finalmente saber sobre los estímulos que son más placenteros para el alumnado, con la intención de aplicar más adelante estrategias neurodidácticas a su aprendizaje.

Me gustaría concluir la interpretación de estos tres diagnósticos, relacionando con el aporte de Arriaga (2015), quien menciona que “es importante que los docentes analicen los resultados obtenidos, para que tomen conciencia acerca de la necesidad de que exista un compromiso de todas las instancias participantes del proceso educativo con el fin de implementar las adecuaciones curriculares a aquellos estudiantes que lo requieran, con base en los resultados del diagnóstico pedagógico, tanto en las áreas cognitiva, socio afectiva y psicomotriz”.

1.3 De la hoja en blanco a la resistencia: Problemáticas detectadas en el progreso de la escritura.

A lo largo de mi trayectoria como docente en formación, he tenido la oportunidad de poder observar e identificar diversos factores detonadores en el proceso de escritura de los alumnos. Específicamente cuando las prácticas escolares priorizan la memorización de estructuras y la corrección constante de lo se debe o no se debe escribir, se limita el desarrollo de la imaginación y la expresión personal del estudiante.

Robinson y Aronica (2011) mencionan que “las escuelas matan la creatividad cuando convierten el aprendizaje en un proceso uniforme y desprovisto de emoción”. En torno a esto, no se considera que dichas prácticas mencionadas anteriormente sean erróneas, al contrario, son necesarias para la evolución textual de los alumnos, sin embargo, muchas veces se necesita potenciar las sesiones dentro del aula con actividades que estimulen de manera positiva a través de las emociones la creatividad del alumno.

En relación con ello, Mora (2018) advierte que “sin emoción no hay curiosidad, sin curiosidad no hay atención y sin atención no hay aprendizaje”, lo que resalta la importancia de generar ambientes donde el alumno conecte afectivamente con lo que aprenden. Así, cuando la escritura se percibe como una tarea obligatoria y no como una oportunidad para crear, el cerebro no activa los circuitos de placer asociados al aprendizaje, manifestándose por medio de bloqueos o apatía ante la producción escrita.

La problemática detectada en el grupo de primer año grupo “E”, se centra en la limitación de la creatividad que los estudiantes manifiestan al momento de escribir. A pesar de que oralmente son expresivos, participativos y capaces de compartir sus opiniones con espontaneidad, al trasladar sus ideas a la escritura muestran dificultades para imaginar, desarrollar y estructurar textos con originalidad.

Con frecuencia los alumnos externaron sus dudas y comentarios respecto al proceso de escritura de cualquier actividad mencionado... “¡No sé qué escribir!”, “¡No se me ocurre nada!”, “¿Qué debo escribir?” y aunque se retroalimentó el objetivo a realizar en la actividad, finalmente predominan las producciones breves, carentes de detalles o profundidad, lo que refleja un escaso ejercicio creativo. Esta situación evidencia una falta de motivación y una desconexión emocional con el acto de escribir, tal vez ocasionado por experiencias previas, donde los errores que se presentaban eran castigados y no explorados para su replanteamiento.

Con base en mi observación, he notado que los alumnos interpretan que escribir les debe salir a la primera y de manera correcta, y si no es así se muestran decepcionados o incapaces de desarrollar esta habilidad. El cerebro activa ciertos mecanismos de defensa al

percibir la agresividad de correcciones rígidas, el miedo y la desconfianza personal ante los juicios de valor, de tal manera que se activan protecciones inconscientes para evitar aquellas emociones negativas, incómodas o amenazantes, que actúan para modular el estrés o la ansiedad generada en el proceso de adquisición de conocimientos (Bueno, 2022).

Sin embargo, los efectos de este procedimiento pueden generar en los alumnos evitación o distorsión del contenido de la clase, compensaciones conductuales o resistencia ante las actividades, e impactar en el rendimiento mediante bloqueos de aprendizaje. Con respecto a esto, Bueno (2022) menciona que “el cerebro es plástico y maleable a lo largo de toda la vida, y la adolescencia constituye una auténtica segunda oportunidad para reconducir las actitudes desadaptativas adquiridas”, lo que da el indicio de que en esta etapa existe la posibilidad de encauzar el aprendizaje de manera favorable, para contrarrestar los posibles mecanismos de defensa generados anteriormente en su trayecto escolar.

Esto sucederá mientras la plasticidad neuronal establezca nuevas conexiones, reforzando las existentes en función de cómo se vayan desarrollando las nuevas experiencias, siempre y cuando los adolescentes le encuentren un sentido a lo que realizan, ya que su cerebro prioriza los aprendizajes que conlleven componentes sociales o emocionales.

1.4 Propósito y relevancia del informe: El por qué y para qué de la intervención docente.

El desarrollo de la escritura creativa en nivel secundaria representa un reto constante dentro del aula, esto detectado a partir de los acercamientos como docente en formación, desde la observación y aplicación de dicho proceso.

Aunque los planes y programas de estudio dentro del campo de lenguajes promuevan la apropiación de las culturas, el pensamiento crítico y la comunicación

significativa, mediante el desarrollo de la escritura (SEP, 2022) en la práctica se visualiza que los estudiantes encasillan esta actividad como algo tedioso y obligatorio.

Con relación a lo anterior, Frugoni (2006) menciona que existen “concepciones arraigadas sobre la escritura, formas de entender qué significa escribir en la escuela, qué se considera posible en las aulas, cuáles son los textos "aceptables" y "correctos" y, claramente, qué idea se tiene de lo que los chicos "pueden hacer" o no y las formas en que deben "demostrar" que "saben" escribir” (p.10).

A partir de esto, es considerado esencial el hecho de aplicar métodos creativos al proceso de escritura para ofrecerle al alumno una experiencia interesante y llamativa, que logre focalizar y darle forma textual a aquello que se encuentra en la mente del alumnado y a su vez cumplir con los lineamientos de los programas de estudio y resignificar el ámbito de escritura como lo menciona Frugoni.

Debido a que el cerebro responde a estímulos generando conexiones neuronales; que dependen de genes y experiencia, cuando se recibe un impulso adecuado se comienzan a emitir prolongaciones buscando a que otras neuronas se conecten para poder transmitir información, aunque si esta neurona no se encuentra activa se ignora y comienza otra búsqueda, muchas veces quedando en el intento de interrelación por falta de estimulación.

Considerando que ya se tiene una conexión entre una neurona y otra, se necesita de los neurotransmisores que son moléculas químicas que segrega el cerebro para la comunicación entre neuronas y aunque existen varios tipos, particularmente en la adolescencia es relevante la dopamina; neurotransmisor que implica la atención, la capacidad de resolver problemas, en las sensaciones de motivación, recompensa y placer, en la búsqueda de novedades y en el optimismo, y la serotonina; neurotransmisor que influye en el estado de ánimo, el bienestar y el humor impactando en la disposición de aspectos cognitivos y mentales (Bueno, 2022).

Este hecho, indica conveniente que el cerebro se mantenga activado sobre la curiosidad para generar conexiones positivas que se sientan como una recompensa o

satisfacción por lo realizado. Con dichas conexiones se estarían despertando dos zonas importantes del cerebro; la amígdala donde se generan las emociones y la corteza prefrontal donde se gestionan las emociones y se genera el pensamiento reflexivo, provocando un aprendizaje que realmente sea significativo y valioso.

Ahora bien, Urquiza y Carrizo (2018) señalan que “La escritura es parte central del aprendizaje literario porque da espacio a nuestras voces y porque permite ejercitar y entrenar nuestra creatividad, ser conscientes de nuestros lugares comunes y, sobre todo, adueñarnos de los recursos y comprenderlos desde dentro” (p. 209).

Ante esto, percibo la escritura como una habilidad comunicativa fundamental que va más allá de un simple ejercicio académico; es una herramienta que permite crear, pensar y comprender la percepción personal y del entorno.

De ahí que, Esquivias (2004) define que “la creatividad no puede ser abordada como un rasgo simple de los seres humanos, aspectos como: la mente, los procesos cognitivos que en esta se llevan a cabo, la personalidad, la motivación, las emociones y el mundo afectivo, juegan un componente singular en este proceso. Todos somos creativos en mayor o en menor medida y lo que es más alentador aún, todos podemos desarrollarla” (p. 16-17).

Coincido totalmente, que el alumno presente una limitación de la creatividad no quiere decir que se haya nacido sin la capacidad para ser creativo o creativa, está relacionado a que no se ha experimentado un proceso de aprendizaje que cumpla con las características que menciona Esquivias, por ciertos factores como el miedo a la equivocación, los entornos rígidos, la falta de seguridad personal o el exceso de información digital.

Por tal razón, la neurodidáctica surge como una estrategia óptima para desarrollar este informe de prácticas, por su conexión entre cerebro, emociones, vivencias, pensamientos, decisiones, y acciones, ideales para que el alumnado llegue a una apropiación de conocimientos.

Desarrollar la escritura creativa desde esta vertiente no solo implica enseñar a

escribir, es transformar la manera en que el estudiante construye el significado de su pensamiento, sus emociones, y su propia voz. Cumpliendo así, la implementación de un proceso lógico, que busca una experiencia estimulante para el cerebro de los aprendices, con el fin de concretar enseñanzas escritas dentro de la disciplina del español.

A partir de todo lo anterior, el propósito central de este informe de prácticas profesionales consiste en diseñar, aplicar y sistematizar una propuesta de intervención pedagógica enfocada en la resignificación de la producción de textos en el aula.

Este proceso se realizará mediante la implementación de las cinco estrategias basadas en la neurodidáctica, el mindfulness respiratorio, la ambientación musical y la estimulación multisensorial, con la finalidad de derribar la apatía y la resistencia escritural en los alumnos de primer año grupo “E”, permitiéndoles consolidar las herramientas formales de la lengua (cohesión, coherencia y ortografía) y desarrollar su pensamiento al usar la escritura como un canal libre, placentero y auténtico para nombrar su mundo.

Tomando en cuenta la relevancia de este informe y el propósito antes mencionado, los objetivos son los siguientes:

Objetivo general

- Desarrollar el proceso de escritura creativa a través de intervenciones neurodidácticas que estimulen al adolescente de manera cognitiva, emocional, y experiencial.

Objetivos específicos

- Identificar las dificultades que presenta el primer año grupo “E” en torno al progreso de la escritura creativa.
- Aplicar estrategias neurodidácticas que favorezcan el proceso creativo de las habilidades escritas de los estudiantes.
- Evaluar la aplicación de las bases de la neurodidáctica como eje motivador en la mejora del conocimiento de los alumnos.

1.5 Vocación y neuroeducación: Motivación personal en la elección del tema.

Partiendo del lado de la escritura, mi interés hacía este tema surge en los primeros años de mi trayecto escolar, donde la metodología para adquirir esta habilidad me era fácil de llevar a cabo y sumamente entretenida. Recuerdo que le pedía a mis padres que me plantearán más ejercicios adicionales a los que me asignaba mi maestra de primaria.

Esto se tornó en un proceso creativo más adelante, cuando ya poseía un conocimiento de redacción que plasmaba en mis diarios personales, aquellos textos se convertían en emocionales, experienciales o fantasiosos según el itinerario de mi día a día. Siendo desde la información más objetiva, hasta la más detallada.

Este hábito contribuyó significativamente a potenciar mi rendimiento académico de manera gradual, que de manera indirecta fue un impulso notable para enfocarme en esta habilidad.

Ese sentimiento de disfrutar y explotar la escritura en su máximo esplendor, es lo que deseo transmitir y evocar en mis alumnos, para que su visión de la escritura cambie y se transforme, que se deje de ver como un proceso aburrido en el aula. Para crear la perspectiva de poseer la oportunidad de plasmar textualmente todo aquello que les dé su capacidad de escritura.

Como docente en formación, me di cuenta que muchos estudiantes rechazan la escritura no por incapacidad, sino por desconexión emocional. En varias ocasiones las indicaciones para que el alumno escriba no se traduce a su lenguaje, solicitando redacciones específicas y pocas veces redacciones expresivas y creativas.

Con ello parte mi elección por el tema de estrategias neurodidácticas, que tiene origen desde el curso *Neurociencias en la adolescencia*, que llevé dentro de la malla curricular del quinto semestre de la carrera, impartido por la catedrática María Azareel Vaca Morales.

En el cual, logré familiarizarme con diversos conceptos clave mediante la

observación, el sentir y el cuestionamiento de lo que ocurría dentro del salón de clase. Lo que me atrapó principalmente es la definición de la etapa adolescente desde el razonamiento del cerebro.

Ya que para mí fue embonar aquellos enigmas inconclusos en mi etapa de adolescencia, tener la posibilidad de crear una perspectiva distinta y positiva de los comportamientos de mis alumnos e incluso comprender determinadas acciones de mi vida actualmente.

Desde mi experiencia, considero que este lapso de transformación es crucial en los seres humanos, por las distintas fases de cambio que se viven, como lo es la búsqueda de identidad, la autopercepción, los estados de ánimo, y los patrones de comportamiento.

Es por eso, que el proceso de aprendizaje es cambiante y debe adaptarse a las variantes que suceden en el cerebro, para conseguir un aprendizaje integral, según mis ideales.

Paniagua, M (2013) afirma que “la neurodidáctica que otorga una nueva orientación a la educación” la cual, la visualizo como una fusión de los aspectos teóricos que los alumnos deben aprender y las necesidades cognitivas a manera de estímulos que el cerebro debe recibir, para obtener finalmente un aprendizaje que sea realmente procesado.

En el curso mencionado, se nos implementaban actividades neurodidácticas en todas las sesiones, y desde una percepción como alumna, la clase realmente me interesaba, los temas que se abordaban se me quedaron grabados e incluso me ponía a investigar por mi cuenta, sin el condicionamiento de hacerlo solo por una calificación.

Existía la mayoría del tiempo un clima áulico divertido, con retos y dinámicas enfocadas a los productos por lograr, con estímulos musicales y la implementación de materiales manipulables. Propiciando la creatividad, atención, memoria, y la participación activa de manera constante.

Al vivenciar todo esto, me puse como objetivo el llevar a mis próximos alumnos esa

experiencia. Ofrecerles un entorno de aprendizaje alineado con el funcionamiento natural del cerebro en el que la emoción, la imaginación y el movimiento sean herramientas de primera mano.

Durante el desarrollo de mi práctica profesional, fortalecí diversas competencias establecidas en el Perfil de egreso de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español 2022, particularmente aquellas relacionadas con la intervención docente situada, la planeación de ambientes de aprendizaje y la reflexión pedagógica.

En primer lugar, consolidé la competencia de planificar, desarrollar y evaluar la práctica docente, diseñando secuencias didácticas enfocadas en promover la escritura creativa desde la neurodidáctica, lo que responde al perfil que establece que la maestra o maestro debe “planificar, desarrollar y evaluar la práctica docente gestionando ambientes de aprendizaje presenciales, híbridos o a distancia”.

También ejercí la competencia de diseñar estrategias didácticas colocándose el estudiante como centro del aprendizaje, mediante actividades que despertarán curiosidad, emoción y creatividad, tal como lo marca el perfil de egreso al señalar que el docente “hace intervención educativa mediante el diseño, aplicación y evaluación de estrategias de enseñanza considerando a la alumna, al alumno, en el centro del proceso educativo como protagonista de su aprendizaje”.

Aunado a esto, fortalecí competencias investigativas al utilizar la observación, el registro y el análisis de evidencias en el aula para identificar necesidades y replantear estrategias.

El Plan de estudios señala que el docente “utiliza herramientas de investigación para documentar, analizar y explicar la práctica docente para su mejora permanente”.

Por otra parte, promoví un ambiente creativo, empático y seguro para que los estudiantes pudieran expresarse libremente a través de la escritura, con lo cual desarrollé la competencia de gestionar ambientes de aprendizaje incluyentes, tal como indica el perfil profesional cuando señala que el docente “establece ambientes escolares donde se

promuevan actitudes de empatía, confianza, autoestima, respeto, disciplina, creatividad, curiosidad y placer por el estudio”.

En síntesis, la práctica fortaleció mi identidad como docente capaz de diseñar experiencias significativas de aprendizaje, analizar críticamente mi intervención y promover en los alumnos el desarrollo de la escritura creativa desde una perspectiva emocional, cognitiva y social.

II PLAN DE ACCIÓN: EL CAMINO EXPERIENCIAL DE LAS ESTRATEGIAS NEURODIDÁCTICAS.

2.1 Diseño de la propuesta: Planificación de las cinco estrategias neurodidácticas.

En el grupo 1ºE de la Escuela Secundaria Federal No. 7 Antonio Díaz Soto y Gama del presente ciclo, se identificó la problemática relacionada con el limitado desarrollo de la escritura, a pesar que los alumnos se presenten sociables, disponibles para el diálogo, y notoriamente participativos, presentan dificultades al momento de estructurar textos propios, esto se refleja en producciones breves o extensas con escasa coherencia y profundidad de ideas.

Cuando se aplicó la actividad diagnóstica, misma que les permitía a los alumnos escribir con libertad aquello que sentían más pertinente plasmar, muchos de ellos y ellas emitían comentarios antes y después de realizar sus productos como: “no estoy preparada/o para escribir”, “no se entiende lo que escribí, maestra”, “no lea lo que escribí, por favor”.

Esto refleja una perspectiva negativa hacía el proceso textual mediante la inseguridad en sus habilidades, el miedo al error, la vergüenza sobre los posibles juicios de valor, y la constante autocrítica. El diseño de cada estrategia, planeación, actividad, ejercicio, y material en este informe de prácticas tendrá como objetivo disminuir las condiciones limitantes.

Los alumnos en los diagnósticos aplicados expresaban su inconformidad con escribir

demasiado, evitando producciones escritas que conllevarán una extensión considerable, este rechazo por la escritura proviene de prácticas educativas tradicionales que han vivido anteriormente donde probablemente, transcribían mucho texto, no se valora realmente la calidad textual, o los requerimientos textuales que les solicitaron fueron de manera rígida y demasiado tediosa.

Debido a esta concepción de la escritura, los estudiantes recurren como un medio fácil e inmediato a la ayuda del internet y la inteligencia artificial para obtener sin mayor esfuerzo las producciones escritas que se les solicita, atrofiando su proceso creativo. A su vez se identificó que los productos analizados necesitan un evidente fortalecimiento en coherencia, cohesión, adecuación y ortografía, lo que indica la necesidad de fomentar un proceso de escritura secuencial para que en cada etapa exista un apropiamiento del conocimiento.

Por otro lado, se encuentra el requisito de mediar las irregularidades en la convivencia grupal, que genera desconcentración, inseguridad emocional, faltas de respeto entre compañeros y en su conjunto la falta de disposición sobre el hecho de aprender. El clima áulico debe simbolizar un lugar emocionalmente seguro; una red de apoyo donde el compañerismo se visualice al momento de trabajar en cualquier actividad, ya que Bueno (2022) afirma el cerebro en estado de estrés generado por dichas situaciones de tensión cierra las posibilidades a conexiones neuronales importantes para el aprendizaje.

En su relación el estudiantado manifestó que requieren de estímulos multisensoriales, donde se genere la emoción, motivación y atención a través de la música, movimiento, colores, materiales visuales, tecnología, juegos, retos, relatos, trabajo colaborativo y actividades creativas.

Propósito general:

- Desarrollar la escritura creativa en el grupo de primer año “E” mediante estrategias neurodidácticas que estimulen su emoción, motivación, y atención de manera

positiva para la apropiación del aprendizaje significativo.

Propósitos específicos:

- Identificar el nivel de escritura creativa y el entorno áulico por medio de diagnósticos que permitan comprender el estado escritor de los alumnos y sus factores educativos predominantes.
- Fortalecer la escritura creativa mediante experiencias de aprendizaje que permitan a los estudiantes explorar ideas, organizar pensamientos y producir textos con mayor coherencia, originalidad y fluidez.
- Analizar la evolución del proceso escrito en el alumnado, por medio de la observación y evaluación para valorar el impacto de las estrategias neurodidácticas.

Para la estructuración lógica del plan de acción considero pertinente incluir a manera de pirámide la explicación de los temas que fundamentan este capítulo, Es decir, con un enfoque desde lo general a lo particular, donde cada nivel sostiene al siguiente, mostrando una interconexión progresiva en cada campo de conocimiento que respalda teóricamente este documento.

2.1.1 Escritura Creativa.

Como es bien sabido la escritura es un proceso cognitivo y social mediante el cual el sujeto constituye significados, organiza el pensamiento y comunica ideas de manera intencional, considerando el contexto, el destinatario y las convenciones del sistema escrito (Cassany, 2006).

El planteamiento de Cassany permite definir la escritura como un sistema de comunicación que le permite a las personas, transmitir, revelar, exponer, e informar lo que deseen de manera textual, por medio de signos gráficos que formulan un lenguaje, permitiéndole a los demás el entender, conocer e identificar aquello que el escritor relató.

Dichos aspectos coinciden con lo que establece el modelo cognitivo de Hayes y

Flowers (1980) que plantean que el escritor pone en juego múltiples operaciones que interactúan con el hecho de escribir, este proceso puede ser reversible, dinámico y profundo. Su modelo plantea tres fases, en primer lugar, se encuentra la planificación donde el escritor genera ideas (qué va escribir), organiza la información (cómo la va a presentar), y define los objetivos comunicativos (para qué y para quién escribe).

En este sentido, comprender este modelo permite que como docentes se replantee la enseñanza de la escritura no como un producto terminado que se realiza en el primer intento, es ver que la escritura se aprende y evoluciona mediante la flexibilidad considerando que simultáneamente existen demandas cognitivas, emocionales y motrices.

La adaptación creativa a la escritura según Labarthe y Herrera (2020) se refiere a un proceso de composición literaria que prioriza la imaginación y la originalidad por encima de las normas convencionales de la escritura informativa, técnica o académica.

Bajo esta definición, Cruz (2025) añade que este tipo de escritura “permite a los autores explorar y expresar ideas de manera libre y artística, utilizando la narrativa, la ficción o la no ficción, como medio para crear mundos y personajes que reflejan tanto el imaginario individual como la realidad”.

Ante los aportes de Labarthe, Herrera y Cruz es posible comprender que la escritura creativa se aleja de la rigidez normativa para convertirse en una vía de exploración personal, ofrece la posibilidad de reconciliar al alumno con el acto de escribir donde se pueda experimentar con su pensamiento, emociones e imaginación con seguridad.

El desarrollo de esta habilidad, implica que el docente asuma el papel de mediador y acompañante en el proceso más que un evaluador del producto final, su fomento implica prácticas educativas que generen ideas, acepten la equivocación, se reescriba y transformen textos atendiendo el aspecto creativo antes, durante y al final de las elaboraciones escritas.

Con base en los aportes teóricos recuperados en este apartado, es pertinente establecer que la evaluación de las estrategias neurodidácticas se guiará por la presente

rúbrica, orientada a medir el desarrollo progresivo de la escritura creativa.

Tabla 2.

Rúbrica de evaluación sobre el progreso de la escritura creativa basada en autores.

Criterios de Evaluación	Inicio	Desarrollo	Logrado	Destacado
Planificación Cognitiva y Propósito (Hayes y Flowers, 1980)	El texto carece de un objetivo claro. No se percibe una organización de ideas ni una intención hacia un destinatario en particular.	Se esboza un objetivo o intención, pero las ideas se presentan de forma desorganizada. El destinatario o el contexto no quedan del todo claros.	El texto muestra una organización clara. Se identifican los objetivos comunicativos (qué, cómo y para quién se escribe) de manera intencional.	Demuestra una planificación estratégica y profunda. El diseño del texto atrapa intencionalmente al destinatario y adapta el contexto de forma magistral.
Originalidad y Exploración Artística (Labarthe y Herrera, 2020)	El texto es puramente informativo, rígido o copia estructuras comunes sin aportar imaginación ni visiones	Hay intentos aislados por usar la ficción o la narrativa libre, pero predomina la rigidez normativa o las ideas convencionales	Prioriza la imaginación y la originalidad. Explora ideas de forma artística mediante la creación de mundos, personajes o	Rompe con la rigidez convencional con alta capacidad artística. Muestra una voz autora única, libre y una exploración profunda de lo

	propias.	s.	reflexiones propias.	imaginario.
Construcción del Significado y Lenguaje (Cassany, 2006; Cruz, 2025)	El uso de signos gráficos y textuales es deficiente, lo que impide que el lector entienda, conozca o identifique lo que se relató.	El lector logra entender la idea general, pero la falta de recursos expresivos o narrativos limita la transmisión profunda de emociones o pensamientos.	Utiliza de manera eficaz el lenguaje escrito para constituir significados, permitiendo al lector comprender e identificar con claridad lo relatado.	El manejo del lenguaje es excepcional. Logra revelar, exponer y transmitir con alta precisión estética tanto el pensamiento individual como la realidad.
Flexibilidad y Evolución del Texto (Hayes y Flowers, 1980)	El alumno presenta un texto estático al primer intento. Muestra resistencia al cambio o no evidencia dinámicas de reescritura.	El alumno acepta correcciones superficiales (ortografía), pero no reestructura ideas ni profundiza en el fondo de su historia o escrito.	Se evidencia que el texto ha evolucionado. El alumno demuestra flexibilidad cognitiva al aceptar la equivocación, reescribir y transformar su texto.	El texto es el resultado visible de un proceso dinámico, profundo y reversible. El alumno transformó su texto enriqueciéndolo en cada etapa (antes, durante y después).

Gestión de Demandas Emocionales y Motrices <i>(Problemática detectada)</i>	El alumno experimenta el acto de escribir con alta frustración o inseguridad, abandonando el proceso ante las dificultades.	El alumno se muestra cauteloso; escribe para cumplir con la norma, limitando la experimentación emocional o el juego con sus ideas por miedo a la equivocación.	El alumno se reconcilia con el acto de escribir, utilizándolo de forma segura como una vía de exploración personal de sus emociones e imaginación.	Muestra un disfrute pleno y lúdico del proceso de composición. Gestiona las demandas de la escritura con seguridad, autonomía y resiliencia creativa.
--	---	---	--	---

Nota: elaboración propia.

2.1.2 Creatividad.

La creatividad es una capacidad, que procede de un componente estructural de la personalidad y es susceptible a ser desarrollada, los seres humanos comparten la capacidad creadora, entonces no importa la edad o el campo en el que se aplique.

Es a través de conocimientos, hábitos, habilidades, motivaciones e intereses que se realiza una actividad de alta calidad bajo criterios de novedad que generen nuevas soluciones para sí mismo o para la sociedad (Rendón, 2003, como se citó en Rendón, 2012 p.119).

A partir de la concepción de Rendón se puede redirigir la perspectiva sobre la creatividad, comprendiendo que no es un don exclusivo de algunos cuantos, es una capacidad inherente del ser humano que puede fortalecerse con experiencias indicadas que logren expresar desde el interior del educando su potencial creador.

Así, Rendón (2012) confirma que “la creatividad puede desarrollarse a través del

proceso educativo y de acciones pedagógicas específicas focalizadas en la realización de múltiples actividades que permitan ampliar y enriquecer la comprensión del mundo desde perspectivas diferentes”.

De manera complementaria, Treffinger, Isaksen y Stead-Dorval (2006, como se citó Cássia y Souza, 2021) definen el pensamiento creativo como la capacidad de afrontar brechas, paradojas, oportunidades, cambios o problemas, buscando conexiones significativas a partir de la generación de múltiples alternativas, posibilidades y detalles variados, desde diferentes puntos de vista o perspectivas inusuales u originales, para ampliar o enriquecer las posibilidades.

Estas aportaciones resultan valiosas en el contexto educativo, al momento de plantear una actividad frente a grupo, pues se debe tener en consideración lo que implica efectuar el pensamiento creativo y dejar de enjuiciar el criterio propio como docente sobre la imaginación de los estudiantes, es diseñar escenarios abiertos, retadores y flexibles para que el alumno construya perspectivas divergentes dentro y fuera del aula.

El docente es parte fundamental para generar oportunidades creativas, tal como lo ilustra Fleith (2011, como se citó en Cássia y Souza, 2021) quien enumera una amplia gama de condiciones que propician dicho pensamiento:

Dar tiempo al alumno para pensar y desarrollar sus ideas; (b) valorar los productos y las ideas de los estudiantes; (c) considerar el error como una etapa del proceso de aprendizaje; (d) animar al alumno a imaginar otros puntos de vista; (e) proporcionar a los estudiantes feedback (comentarios constructivos) sobre su desempeño; (f) demostrar entusiasmo por la actividad docente y los contenidos que se imparten; (g) variar las tareas, técnicas de instrucción, materias y formas de evaluación; y (h) promover la autoevaluación de los estudiantes.

En relación con el plan de acción, las propuestas de Fleith justifican la implementación de estrategias enfocadas en la neurodidáctica basadas en la emoción positiva, la flexibilidad metodológica y la participación activa para que el alumnado se

reconozca como protagonista de su aprendizaje, fortalezca su autonomía y su cerebro se mantenga abierto a la exploración y a la generación de conexiones.

Además, desde una visión cerebral, la generación de ideas creativas se produce entre los lóbulos frontales y temporales principalmente, estos entran en contacto con otras regiones del cerebro; lóbulos parietal, occipital y cuerpo caloso, de acuerdo a la tipología de creatividad esto se desempeña mediante diferentes vías neurológicas (Sanz, 2022).

Por medio de Rendón, Treffinger, Isaksen, Stead-Dorval, Fleith y Sanz es posible comprender que la evaluación del pensamiento creativo no se restringe a un juicio estático del producto final, por ello se estructura la presente herramienta, la cual permite valorar cualitativa y cuantitativamente el uso de la creatividad.

Tabla 3.

Rúbrica de evaluación sobre el progreso de la creatividad basada en autores.

Criterio de Evaluación	Inicio	Desarrollo	Logrado	Destacado
Fluidez y Generación de Alternativas (<i>Rendón, 2012; Treffinger, Isaksen y Stead-Dorval, 2006</i>)	El alumno se limita a una sola idea o respuesta convencional. No propone alternativas ante los problemas planteados.	Genera un par de ideas básicas, pero le cuesta expandirse o proponer soluciones diversas ante escenarios complejos o cambiantes.	Genera múltiples alternativas, posibilidades y detalles variados ante una misma situación o problema del entorno.	Despliega una alta producción de ideas fluidas y abundantes en detalles, demostrando un potencial creador amplio para resolver retos.

Pensamiento Divergente y Originalidad <i>(Treffinger et al., 2006; Labarthe/Cruz)</i>	Adopta perspectivas rígidas y comunes. Su trabajo o propuestas muestran criterios predecibles e imitativos.	Muestra intentos de originalidad, pero se apoya frecuentemente en puntos de vista habituales o en el juicio del docente.	Busca conexiones significativas desde perspectivas inusuales u originales, aportando novedad en sus elaboraciones.	Rompe esquemas tradicionales. Conecta conceptos distintos y ofrece soluciones altamente innovadoras y únicas.
Flexibilidad Cognitiva y Manejo del Error <i>(Fleith, 2011; Sanz, 2022)</i>	Muestra rigidez ante el cambio. Abandona la tarea o se frustra notablemente si su primera idea falla o si el escenario es abierto.	Acepta la modificación de sus ideas solo bajo la guía directa del docente, mostrando resistencia a la exploración autónoma.	Considera el error como una etapa natural del aprendizaje. Ajusta y flexibiliza su pensamiento para abordar el problema desde otros ángulos.	Demuestra una alta plasticidad cognitiva. Transforma los imprevistos en oportunidades creativas y navega con total autonomía en escenarios abiertos.

Autonomía y Conexión Emocional (Protagonismo) <i>(Fleith, 2011; Rendón, 2003)</i>	Depende por completo de instrucciones minuciosas. No manifiesta intereses propios, motivaciones ni entusiasmo por explorar.	Participa de forma pasiva; requiere estimulación constante del docente para activar sus hábitos o habilidades creativas.	Se reconoce como protagonista de su aprendizaje. Muestra iniciativa, hábitos de trabajo autónomos e integra sus intereses en la actividad.	Manifiesta un compromiso con su aprendizaje. Expresa su potencial creador desde el interior con un uso lúdico y apasionado de sus habilidades.
Elaboración y Ampliación de la Comprensión <i>(Treffinger, Isaksen y Stead-Dorval, 2006; Rendón, 2012)</i>	Entrega respuestas o productos planos, sin detalles ni reflexiones que demuestren una reorganización de sus conocimientos.	El producto final cumple con los requisitos mínimos, pero carece de un desarrollo profundo que enriquezca el planteamiento.	Desarrolla, pula y enriquece sus ideas agregando detalles significativos que demuestran una comprensión expandida del mundo.	Estructura y fundamenta de manera compleja sus producciones, entrelazando conocimientos previos con soluciones para sí o su entorno.

Nota: Elaboración propia.

2.1.2 Neurociencias, neuroeducación, neurodidáctica.

La neurociencia es la disciplina científica que explica el funcionamiento del sistema

nervioso en todas sus dimensiones; estructura, función desarrollo, y relación con la conducta y la cognición. El sistema nervioso incluye el cerebro, la médula espinal y las redes neuronales.

Carlos Blanco (2014) en su libro titulado “La historia de las neurociencias” explica que este término se deriva de diversos estudios biológicos, zoológicos, botánicos y científicos a lo largo del tiempo.

Como aporte principal menciona a Darwin (1859) con su teoría de “El origen de las especies” que impactó considerablemente en varios aspectos de las ciencias humanas, pero específicamente en la neurociencia, brindó un panorama para entender la mente del ser humano, y compararlo con las especies más parecidas fisiológicamente.

Además, en el año 1960, Blanco alude al nacimiento de la “neurociencia” como un campo interdisciplinario dedicado al estudio de la mente. Este nuevo enfoque adoptó una metodología “holista”, es decir, que busca comprender el sistema nervioso y los procesos mentales considerando sus múltiples dimensiones y relaciones, y no solo sus partes aisladas. Gracias a este acontecimiento, la neurociencia empezó a integrarse con otras disciplinas.

Con la fusión de la neurociencia, la psicología y la pedagogía se deriva el término de neuroeducación, Mora (2021) lo define como “un marco en el que se colocan los conocimientos sobre el cerebro y la manera cómo éste interactúa con el medio que le rodea en la vertiente específica de la enseñanza y el aprendizaje”.

En otras palabras, es la mezcla que se enfoca en el funcionamiento del cerebro y las prácticas educativas para buscar las mejores condiciones y estrategias mediante el intercambio de conocimientos, que logre potenciar las habilidades de cada individuo, tomando en cuenta la disposición cerebral de los alumnos, según su etapa de vida. Esta disciplina estudia el funcionamiento del cerebro en cuanto al comportamiento que asume en estados psicológicos basados en estímulos como la emoción y la motivación, que catalizan el aprendizaje (Mora, 2018).

Dichos estímulos son los encargados de que el cerebro se encuentre en un estado de disposición para aprender, dentro de la práctica educativa es necesario generar experiencias que despierten el interés y la curiosidad en el estudiante para que, a su vez, encuentre un sentido a lo realizado en clase.

En general, Bueno (2022) define que la neuroeducación consiste en aplicar los conocimientos de la neurociencia y en neurociencia cognitiva (cómo es, cómo se forma y cómo funciona el cerebro) a comprender cómo responde el ser humano ante el proceso educativo y cómo influye en la construcción y maduración del cerebro. Esta definición permite reconocer que la neuroeducación también se centra en llevar a cabo experiencias educativas conscientes, pues el cómo se desarrollan va dejando huella relevante en la vida de los alumnos.

Por ello, el proceso educativo adquiere una responsabilidad mayor, no es sólo transmitir contenidos, es generar conexiones neuronales positivas y significativas que finalmente es una acción intencionada que impacta notoriamente en lo que piensan, sienten y aprenden los alumnos.

Ahora bien, como parte de la neuroeducación, surge la neurodidáctica. Gerhard Preiss (1988), catedrático de Didáctica de la Universidad de Friburgo, propuso la creación de una nueva disciplina que integrase la didáctica y el conocimiento que se tenía por aquel entonces del cerebro, dando nombre a esta disciplina que tiene como objetivo mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Fernández (2017, cómo se citó en Barrios-Tao, 2016) delimita que esta ciencia “supone un nuevo campo de investigación que persigue encontrar la manera más eficaz de enseñar mediante la utilización de las contribuciones neurocientíficas más significativas aplicadas a la educación”.

A partir de estos referentes, se comprende que la neurodidáctica abarca el plano cognitivo y el plano emocional explicando el funcionamiento cerebral, sumado a tomar en cuenta sus necesidades para idear estrategias que logren potenciar la adquisición de aprendizajes.

En este sentido, para que la neurodidáctica se implemente de manera exitosa entra en juego la plasticidad cerebral que es la capacidad del cerebro que le permite adaptarse a condiciones tanto intra como extra cerebrales (Rodríguez, 2009, como se citó en Barrios Tao, 2016). También se puede definir como la habilidad que tiene el sistema nervioso para cambiar su funcionamiento en respuesta a estímulos internos o externos.

Willis (2010, como se citó en Barrios-Tao, 2016) describe la plasticidad cerebral como la “capacidad de las redes neuronales para extender, podar, reorganizar, corregir o fortalecerse con base en la adquisición de nueva información, obtener retroalimentación correctiva, y el reconocimiento de las asociaciones entre el conocimiento nuevo y previo”.

Al analizar lo que plantea Rodríguez y Willis permite una mayor claridad el impacto de la neurodidáctica dentro de clase, esta idea me confirma que los alumnos no son sujetos pasivos frente al aprendizaje, sino que poseen un cerebro dinámico, capaz de transformarse cuando se exponen a experiencias valiosas.

Si el cerebro tiene esta capacidad, entonces cada estrategia debe ir planeada a generar emoción, movimiento, sorpresa y exploración para que los alumnos no solo adquieran un aprendizaje inmediato, es para que se logre una estructura ideal en su pensamiento y creatividad.

En el campo de la neurodidáctica las estrategias se clasifican en operativas, socioemocionales y metodológicas (Boscán, 2011, como se citó en Jácome y Campos, 2023).

Las estrategias operativas son los estilos creativos de enseñanza que se conciben con base en los intereses de los estudiantes y su contexto. Sus técnicas pueden ser la mayéutica (preguntas para que el alumno busque su propia verdad), mnemotécnica (técnicas creativas para la memoria), metáfora (transformación de ideas abstractas a tangibles), analogías (relación de semejanza en aspectos distintos), tácticas de interacción, entre otras.

Las estrategias socioemocionales se basan en la interrelación de aspectos

fisiológicos, psicológicos y conductuales que involucran al estudiante en su experiencia educativa y entre sus técnicas están el peer-tutoring (tutoría entre iguales), las reflexivas, de relajación, retroalimentación y sensibilización.

Las estrategias metodológicas tienen que ver con los procedimientos lógicos para la construcción del conocimiento, que parten de estrategias operativas y socio-emocionales, con técnicas tales como: los mapas mentales, mapas conceptuales, crucigramas, uso de las TIC, los neurógrafos, etc. Dicha clasificación de estrategias ofrece una guía desde la neurodidáctica para diseñar prácticas pedagógicas que abarquen las necesidades, ritmos y estilos del alumno.

Además, esto coincide con los requerimientos del Programa de Estudio para la Educación Secundaria que indican que “las y los adolescentes investiguen, reflexionen, argumenten, interpreten y expresen información, saberes, ideas, sensaciones, emociones y sentimientos, usando elementos y recursos de los lenguajes en procesos creativos y comunicativos, para difundirse en el aula, la escuela y la comunidad” (Secretaría de Educación Pública, 2022, p.31).

2.1.3 Cerebro adolescente y emociones.

Es importante entender que el cerebro va cambiando con el paso del tiempo por etapas vitales, este desarrollo humano se debe a aspectos fisiológicos que impactan en la organización neuronal de cada individuo.

Los alumnos al cursar la escuela secundaria, viven la transición entre la infancia, la pubertad y la adolescencia, periodo que posee de varios comportamientos específicos que pueden complicar su entendimiento para una persona que no está en este ciclo de cambio.

Para sostener de manera teórica este nivel resulta pertinente mencionar a David Bueno (2022) con su libro titulado “El cerebro del adolescente”, en el que de primera instancia muestra la similitud de la adolescencia con un estado de metamorfosis animal. Ambos procesos de transformación generan cambios biológicos intensos provocando

modificaciones estructurales en el cerebro lo que altera el comportamiento.

Jean Piaget (s.f) describe la adolescencia como el periodo durante el cual las capacidades cognitivas de los individuos maduran por completo, sin embargo desde una perspectiva neurocientífica se ha demostrado que la corteza prefrontal del cerebro; zona que controla los procesos cognitivos más complejos como la planificación, metacognición, abstracción, reflexión y la gestión emocional, cambia drásticamente y se recablea pero resulta complicado establecer un límite de edad pues cada persona presenta diversas variaciones. Durante este lapso, la mente cambia la forma de recordar, razonar, pensar, tomar decisiones, la relación personal y con los demás. Bueno destaca que existen cuatro cambios característicos asociados a la reestructuración cerebral.

Como primer punto, se encuentra la búsqueda de novedades que surge de un aumento de la necesidad de gratificación en los circuitos cerebrales que generan la motivación interior, impulsando a los adolescentes a probar cosas nuevas y experimentar la vida con mayor plenitud.

En segundo lugar, está la implicación social que provoca un aumento de la empatía, pero paradójicamente suele ir asociado a una menor capacidad de reconocer los estados emocionales de los demás, también les permite establecer nuevos vínculos con sus iguales, y darle gran valor a la aceptación social en su entorno.

En tercer lugar, existe el aumento de la intensidad emocional, esto les otorga mayor vitalidad y entusiasmo y al mismo tiempo los ayuda a protegerse de las posibles amenazas del entorno, lo que a su vez implica una disposición muy reactiva ante las cosas y cambios de humor muy polarizados.

Finalmente, la exploración creativa implica un aumento de la capacidad de reflexión y de abstracción, lo que los lleva a cuestionarse, a buscar estrategias fuera de lo establecido, a generar nuevas ideas y a aplicar innovaciones.

Este entendimiento permite al docente diseñar actividades más empáticas y acordes con el momento evolutivo del alumnado, favoreciendo ambientes de aprendizaje que

canalicen la curiosidad, la necesidad de interacción social, la intensidad emocional y la creatividad hacia experiencias formativas significativas.

Con ello Maturana (1991) define lo siguiente como primer preámbulo para entender el concepto de las emociones de manera general “todas las acciones humanas se fundan en lo emocional, independientemente del espacio operacional en que surjan, y no hay ninguna acción humana sin una emoción que la establezca como tal y la torne posible como acto” (p.21).

Respecto a esto, las emociones no son reacciones pasajeras del ser humano, es el motor profundo que orienta la relación que tienen los estudiantes con el aprendizaje, consigo mismos y con los demás. En el aula cada emoción; ya sea entusiasmo, miedo, curiosidad, frustración, etc., condiciona la disposición para participar, crear, y estudiar ante el entorno escolar.

Para entender el trasfondo cerebral que surge a partir de las emociones, Bueno (2022) especifica que la amígdala es una estructura del sistema límbico y su función es generar respuestas emocionales. Cabe resaltar que las emociones son patrones de respuesta impulsivos y preconscientes que se activan cuando se produce un cambio exterior o interior (un pensamiento) que requiere una respuesta inmediata.

Las emociones activan distintos sistemas fisiológicos del cuerpo para responder con rapidez, desde una visión negativa para el aprendizaje se encuentra el miedo que al activarse pone en marcha el sistema nervioso simpático, recorre todo el cuerpo e implica respuestas involuntarias ante situaciones de estrés.

Al mismo tiempo, algunas glándulas empiezan a secretar hormonas como la adrenalina y el cortisol que alteran la fisiología corporal y a su vez estropea la disposición de plasticidad cerebral, bloqueando nuevas conexiones a manera de protección.

Del lado positivo para el aprendizaje se encuentra la sorpresa, en este caso no se activa el sistema nervioso simpático, sino el tálamo que es parte del sistema límbico y funciona como el centro gestor de la atención. También se incrementa la sensación de

motivación para que el alumno pueda centrarse en el origen de dicha emoción y así analizarla a profundidad.

Esta comparación emocional a través de los aportes de Bueno, afirma que no todas las emociones impactan de la misma manera en el intercambio de conocimientos, cada reacción conlleva una o varias emociones implícitas y si como docente se desea que los estudiantes realmente disfruten el aprender, se debe cuidar el clima emocional que se propicia dentro del salón.

Promover estados emocionales afectivos y positivos que favorezcan el interés, la satisfacción, la concentración y la creatividad es propicio para estimular la liberación de neurotransmisores como la dopamina, asociada con la motivación y el placer por aprender por medio de recompensas. La adrenalina, neurotransmisor encargado de mantener la atención del alumnado durante una actividad hasta su compensación. Y la serotonina, neurotransmisor de calma y tranquilidad que le da paso al razonamiento (Chávez y Chávez, 2020, p.152).

Asimismo, Rafael Bisquerra (s.f.) indica que la educación emocional es un proceso educativo continuo y permanente, puesto que debe estar presente a lo largo de todo el currículum académico y en la formación permanente a lo largo de toda la vida.

Coincido con Bisquerra que la educación emocional se presenta como un sustento esencial para cualquier propuesta pedagógica que aspire a ser integral, ya que aprender no sólo significa adquirir conocimiento, es comprender lo que se siente, por qué se siente y cómo actuar a partir de ello.

Los estados emocionales de los estudiantes son básicos para el aprendizaje, lo que significa que los docentes deben estar conscientes plenamente de que deben saber leer estas emociones, y además provocar aquellas que resultan positivas para la adquisición y fijación de los conocimientos (Benavidez y Flores, 2019).

2.2 El aula como espejo: La espiral autorreflexiva en el quehacer docente.

Tabla 4.

Nombre de las estrategias aplicadas y las fechas de aplicación.

ESTRATEGIAS APLICADAS	FECHA DE APLICACIÓN
Cuento compartido; turnos que lo cambian todo.	26 de noviembre del 2025.
Fábrica de personajes.	28 de noviembre del 2025.
Crónicas que se sienten.	26 de febrero del 2026.
Una carta a mi yo del futuro.	05 de marzo del 2026.
Yo dentro de una historia inesperada.	19 de marzo del 2026.

Nota: Elaboración propia.

2.2.1 Cuento compartido; turnos que lo cambian todo.

Intención: Que el alumnado construya un cuento de manera colectiva mediante turnos de escritura, con la finalidad de potenciar su creatividad y su capacidad para desarrollar una historia considerando las partes y elementos estructurales del cuento.

Planificación: Inicialmente se realizaron ejercicios de respiración durante aproximadamente cinco minutos con el propósito de favorecer un estado de relajación. En seguida, se les indicó a los alumnos cerrar los ojos e imaginar una historia que les gustaría escribir, considerando posibles personajes, acciones y escenarios, así como la forma de iniciar su relato.

Antes de comenzar, se explicaron claramente las instrucciones de la actividad y se resolvieron dudas. Con música instrumental de fondo, cada estudiante colocó en su hoja el título de la actividad y el nombre de quien iniciaría la redacción.

Acción: La actividad consistió en escribir un cuento por turnos. Cada tres o cuatro

minutos las hojas se intercambiaban entre los alumnos mediante una señal sonora. En cada turno, los estudiantes leían el fragmento previo y continuaban la historia utilizando su imaginación para darle continuidad al relato.

Durante el proceso, se brindó acompañamiento para orientar la escritura conforme a las partes y elementos del cuento. Al finalizar los turnos, las hojas regresaron al autor inicial, quien tuvo la oportunidad de leer el resultado final y, posteriormente, compartirlo de manera voluntaria con el grupo.

Observación y evaluación: Durante la actividad se observó un ambiente de concentración y disposición para la escritura. Los alumnos mostraron mayor motivación e interés al participar en una dinámica colaborativa, lo que favoreció la fluidez de ideas y la creatividad narrativa.

Específicamente sobre la escritura creativa, los productos se observaron en una etapa inicial y en desarrollo (*VER TABLA 2 Y 3*), en cuanto a la planificación cognitiva y el propósito textual se lograba identificar el objetivo a comunicar, pero las ideas se mostraban desorganizadas entre cada aporte de los alumnos.

Es importante resaltar que en cuanto a la construcción de significados y lenguaje se logra comprender el aporte de las ideas principales del cuento pero existe limitación en la transmisión de emociones y sentimientos profundos.

Sin embargo los textos producidos evidencian originalidad y exploración creativa al usar elementos poco convencionales conjugados con ficción, además de evidenciar flexibilidad textual al adaptarse a nuevos fragmentos escritos en cada ronda.

Asimismo, se identificó respeto por las producciones de sus compañeros y una interacción social positiva dentro del grupo. Al finalizar la actividad, los estudiantes manifestaron entusiasmo por conocer el resultado final de las historias, participando en la socialización de los cuentos.

La evaluación tuvo un carácter formativo y cualitativo, (*VER ANEXO H*)

considerando aspectos como la participación activa, el aporte creativo al relato, la disposición para continuar textos ajenos, el respeto al trabajo colaborativo y la expresión libre de ideas.

Reflexión: La implementación de esta actividad permitió observar que cuando la escritura se plantea como una experiencia creativa y colaborativa, los alumnos muestran mayor interés y participación. Los cuentos elaborados abordaron diversas temáticas y, en su mayoría, lograron mantener una estructura narrativa coherente.

Asimismo, escribir por turnos permitió que los estudiantes explorarán ideas sin temor al error, favoreciendo la imaginación y la construcción colectiva del relato. Esto confirma que las estrategias que integran creatividad y participación activa pueden fortalecer el desarrollo de la escritura en el aula.

2.2.2 Fábrica de personajes.

Intención: Que los alumnos diseñen sus propios personajes desde la imaginación considerando la rueda de las emociones como eje central para darles un nombre, personalidad, aspecto físico, propósito en el relato, e historia de vida con la finalidad de estimular su escritura creativa, fortalecer la conciencia emocional y facilitar la construcción de relatos con coherencia.

Planificación: Sesiones antes de elaborar el producto esperado, se les mostró a los estudiantes una presentación llamativa donde se desglosó la información entorno a los personajes; función, tipos, características, importancia, y ejemplos, aunado a ello se iban entrelazando los conocimientos previos de los alumnos con la temática de la clase.

En la clase siguiente, se expuso la rueda de las emociones para darle lugar aquellos sentimientos que en ocasiones no sabemos nombrar, se ejemplificó con varias situaciones hipotéticas para identificar las sensaciones primarias, secundarias y terciarias.

Los alumnos apuntaron en su cuaderno las emociones que con más frecuencia

experimentan, con el título “¿Cómo me siento la mayoría del tiempo?”.

Acción: Los alumnos prepararon su material requerido para la creación de sus personajes, algunos de ellos fueron hojas de máquina, colores, plumones, tijeras, pegamento, etc. Se generó el espacio para imaginar a los intérpretes de su cuento, con música instrumental de fondo y la instrucción guiada para provocar pensamientos.

Posteriormente, se ejemplificaron los elementos que debían de incluir su diseño; nombre del personaje, personalidad, aspecto físico, propósito en el cuento y una breve historia de vida, cuando los alumnos iniciaron a trabajar se colocó música instrumental activa como ambientación.

Observación y evaluación: Durante la actividad observé una concentración sostenida y el entusiasmo por crear, valoro que ayudó que los alumnos podían realizar sus diseños en el espacio que prefirieran, la mayoría se encontraba en el suelo.

Erróneamente pensé que se haría desorden al momento de realizar la actividad pero fue lo contrario, las interacciones entre alumnos se limitaban a pedir prestado material, para volver a ilustrar sus personajes. Sus producciones ilustraron a personajes como soldados, detectives, policías, estudiantes, maestras, hechiceros, animales ficticios, objetos con vida propia, plantas con superpoderes, fantasmas, duendes, árboles malvados, casas embrujadas, etc.

Aproximadamente la mitad de los alumnos mostraron facilidad para conectar emociones con características narrativas, lo que se reflejó en personajes originales, con identidad propia y adecuación, logrando un avance desarrollado en cuanto a la escritura creativa. Sin embargo, el resto de alumnos se limitaron en la extensión y profundidad de sus producciones, plasmando descripciones breves, centradas en rasgos superficiales de los personajes, logrando un avance inicial en cuanto a la escritura creativa (*VER TABLA 2 Y 3*). Interpreto esta situación a la falta de habituación a ejercicios que demanden imaginación y autonomía narrativa o posiblemente que se invirtió más tiempo en el diseño gráfico que en el textual.

Esta observación refuerza mi enfoque de generar el espacio donde la escritura creativa se coloque como un proceso pensado para impulsar las capacidades del alumnado, pero también como un proceso continuo permitiéndole a los estudiantes avanzar a su propio ritmo.

La evaluación fue formativa y cualitativa (*VER ANEXO H*) considerando la originalidad, la creatividad, el sentido entre la emoción, el personaje y sus acciones, y la expresión escrita y simbólica. La entrega se complementó con retroalimentación verbal inmediata, enfocada en resaltar los aciertos creativos y motivar la profundización de los personajes en producciones futuras.

Reflexión: Esta actividad desde su planificación me entusiasmaba mucho aplicarla, ya que integra de manera intencional la escritura creativa con la conciencia emocional, dos ejes que considero indispensables para fortalecer el vínculo del estudiantado con la expresión escrita.

Al llevarla a la práctica confirmé que cuando se le plantea al grupo una actividad atractiva, que disponga de su libertad creativa se muestran comprometidos, concentrados, animados y dispuestos a llevar sus ideas a lo escrito.

Me alertan aquellos alumnos que describieron muy poco a sus personajes, pero respeto que cada alumno se lleva su progreso paso a paso, esto es un indicativo para provocar en mis siguientes intervenciones experiencias con estímulos específicos a impulsar la escritura, generando en el cerebro de los alumnos un estado de apertura al conocimiento.

2.2.3 Crónicas que se sienten.

Intención: Que los estudiantes redacten una crónica periodística sobre una noticia actual y significativa, de modo que, a través de la identificación y expresión de las emociones que les provoca el suceso elegido, desarrollen una escritura más profunda, descriptiva y consciente, fortaleciendo su capacidad para narrar hechos reales con

intención comunicativa y sensibilidad periodística.

Acción: Como parte de la estrategia se realizó una gamificación por filas por medio de preguntas de conocimiento sobre el tema a desarrollar, esto con la finalidad de corroborar los conocimientos adquiridos durante sesiones anteriores y retroalimentar aspectos clave sobre la crónica periodística. Se dio lectura y se visualizaron videos de crónicas periodísticas resaltando la importancia de emplear un lenguaje descriptivo y emotivo para evocar en los lectores o espectadores una sensación o sentimiento correspondiente al suceso narrado.

De manera grupal se analizó la estructura, características y elementos de una crónica con la finalidad de que el alumnado comprendiera la manera textual en que debe ser narrada una crónica periodística. Además, los alumnos definieron las emociones que les había provocado el texto de manera individual en el cuaderno.

Una vez que los alumnos investigaron a profundidad y recopilaron en su cuaderno la información necesaria sobre su suceso seleccionado, la clase se dedicó al borrador de la crónica, previo a escribir se llevaron a cabo los lapsos de respiración profunda con la guía de tener en mente las emociones que provocaba su tema.

Antes de escribir, los alumnos realizaron una ilustración de las emociones que evocaba el acontecimiento que seleccionaron, después podían empezar a redactar su crónica teniendo en cuenta el sentido del lenguaje que emplearían.

Finalmente, al darle lectura al borrador se les pidió intercambiar escritos con un compañero para corroborar los sentimientos establecidos y la organización textual de la crónica, para regresar a la primera fase del trabajo si era necesario. Los alumnos para la clase siguiente entregaron su elaboración final con los requerimientos de entrega y se dio lectura a algunos ejemplares de manera voluntaria.

Observación y evaluación: El hecho de implementar el juego de conocimientos provocó que los alumnos generaran emoción y adrenalina al competir entre sí por ser la fila que más aprendió durante la estrategia.

Noté que cuando el alumnado logra identificar la emoción detrás del acontecimiento, el lenguaje fluye con mayor naturalidad y su texto adquirió intención. La ilustración emocional previa y los momentos de respiración les facilitaron reconocer lo que querían transmitir antes de escribir.

En esta estrategia lograron un avance sobre la escritura creativa variado desde lo inicial hasta el nivel logrado (*VER TABLA 2 Y 3*), es decir con textos complejos donde se narra de manera coherente y clara el orden de los hechos y además se emplean recursos para darle emotividad al lenguaje desde la creatividad, hasta textos que se muestran con áreas de mejorar en cuanto a la estructuración congruente de los hechos y en la construcción de significado a través del lenguaje.

La evaluación fue formativa y cualitativa (*VER ANEXO H*), considerando la pertinencia del suceso electo, la claridad en la estructura de la crónica, la integración de emociones al relato y la capacidad para transmitir sensaciones al lector. La retroalimentación se dio de manera inmediata y guiada, enfatizando cómo mejorar la precisión informativa y la expresividad narrativa.

Reflexión: La actividad me permitió comprobar que trabajar la crónica desde las emociones genera una conexión más profunda entre los estudiantes y los hechos que narran. Al vincular la noticia con lo que sienten, la escritura dejó de ser un ejercicio meramente descriptivo para que los alumnos convirtieran la crónica en una experiencia más auténtica y personal.

2.2.4 Una carta a mi yo del futuro.

Intención: Que el estudiantado fortalezca su memoria autobiográfica, la imaginación y la proyección de metas personales por medio de una carta dirigida a su “yo del futuro” en busca de un aprendizaje significativo centrado en la identidad propia del alumno, para mejorar la expresión escrita.

Acción: En primer lugar, se realizó una activación emocional, los alumnos con los

ojos cerrados después de lapsos de respiración profunda se dispusieron a imaginar un viaje en el tiempo de 15 años, con preguntas detonadoras iban visualizando su vida, dónde viven, qué hacen, los consejos que le darían a su persona, qué metas le insistirían que lograría, etc.

Al abrir los ojos se recordó la estructura de una carta personal, destacando los elementos esenciales para organizar sus ideas con coherencia y claridad. También se colocaron nuevamente las preguntas guía en el pizarrón de los puntos que podían redactar: ¿Cómo eres ahora?, ¿Qué sueños tienes?, ¿Qué metas quieres cumplir?, ¿Qué miedos o dudas tienes?, ¿Qué consejos te das para el futuro Qué esperas haber logrado?

Al momento que los alumnos creaban la carta, iba ofreciendo retroalimentación durante la escritura para fortalecer aspectos lingüísticos, ortográficos y de contenido. Al finalizar hubo socialización voluntaria, donde algunos estudiantes compartieron fragmentos de sus cartas, generando motivación, empatía y sentido de comunidad.

Observación y evaluación: Los alumnos lograron vincular experiencias personales con metas futuras, demostrando el funcionamiento de la memoria autobiográfica y la imaginación proyectiva.

A nivel actitudinal, se observó reflexión personal, motivación y confianza al compartir sus escritos, considero que en cada estrategia logran plasmar su competitividad escritora, pero cuando se trata de redactar desde aspectos propios los estudiantes suelen tener mayor soltura y menos bloqueos creativos.

Respecto a la escritura creativa se observó un avance en desarrollo y aspectos logrados (*VER TABLA 2 Y 3*) ya que los alumnos alcanzaron a plasmar los objetivos estructurales de la carta, emplearon los recursos expresivos necesarios para darle un sentido profundo y se observó la exploración personal que requería la estrategia. Y aunque existen casos con áreas de oportunidad en cuanto a la ortografía y la intención objetiva del texto, se tiene la disposición flexible para corregir errores.

La evaluación formativa y cualitativa de esta estrategia se centró en claridad del

mensaje, coherencia interna, expresión de emociones, uso adecuado de la estructura epistolar y corrección básica de normas ortográficas (*VER ANEXO H*).

Reflexión: La estrategia me permitió conocer que cuando se activan emociones positivas y se favorece la imaginación, los alumnos no solo escriben más y mejor, sino que también reflexionan sobre sí mismos, sus metas y su propio proceso de aprendizaje.

Integrar concentración, visualización, preguntas reflexivas y espacios de introspección fomentan un clima de aula más humano, empático y motivador que justamente es necesario para las características del grupo.

2.2.5 Yo en una historia inesperada.

Intención: Que los alumnos apliquen sus conocimientos sobre escritura creativa en una experiencia narrativa donde se conviertan en protagonistas de una historia construida mediante elementos sorpresivos buscando estimular la emoción, la imaginación, la memoria y la motivación.

Acción: La estrategia inició con la explicación de lo próximo a realizar, se les presentó a los alumnos cuatro opciones para empezar sus historias:

1. Nunca debí aceptar ese reto...
2. Ese día descubrí algo que cambió mi vida...
3. Cuando abrí la puerta, supe que algo estaba raro...
4. Era una noche cualquiera, pero de pronto...

Posteriormente, con ayuda del paso de mano en mano de varias pelotas ciertos alumnos pasaron a la “fábrica de pistas”, donde extrajeron al azar un lugar, un objeto, una cualidad del personaje principal y un conflicto, los cuales debían integrar en su historia.

A partir de estos elementos, se les indicó que el protagonista de la historia sería ellos mismos, adaptándose al contexto y las situaciones inesperadas que les habían tocado. Los estudiantes cerraron sus ojos, se realizaron los lapsos de respiración y como

guía se lanzaron estas preguntas: ¿dónde estoy?, ¿qué me sucede?, ¿cómo interviene el objeto?, ¿cómo concluye mi historia?

Al abrir los ojos al mismo tiempo, inició el momento de escribir, por medio del sonido de un pollo de hule, les iba recordando los elementos que debía llevar su historia y el orden de la estructura, como si fuera voceadora de ese pollo, ejemplo: “El pollo sabio les recuerda incluir un espejo en su historia”.

Al empezar la siguiente clase después de la elaboración de la historia, se dio lectura a algunos textos.

Observación y evaluación: Durante el desarrollo de la estrategia observé lo involucrados e interesados que estaban con la dinámica, con las opciones de inicio, los elementos al azar, y los consejos que les daba el pollo los alumnos iban escribiendo sin interrupciones y con aparente emoción.

Los avances de la escritura creativa se encuentran en desarrollo y logrado, (*VER TABLA 2 Y 3*) porque se puede observar una organización textual intencionada a pesar de incluir elementos aleatorios al texto, la creación de significados tiene presencia al momento de que los alumnos escribieran el contexto necesario para darle sentido al uso de dichas herramientas. La creatividad se ve plasmada en la fluidez de ideas auténticas al redactar sucesos y personajes poco convencionales.

La evaluación se realizó de manera formativa (*VER ANEXO H*), reconociendo los avances individuales, identificando áreas de oportunidad y valorando la aplicación de estrategias de escritura creativa vistas previamente.

Reflexión: Esta intervención me permitió confirmar que la combinación de emoción, sorpresa y protagonismo personal favorece significativamente la disposición de los estudiantes hacia la escritura. Al convertirse en protagonistas de una historia inesperada, se mostraron con mayor fluidez, creatividad y seguridad para expresarse por escrito.

Los estímulos multisensoriales y las decisiones narrativas promovidas por la “fábrica de pistas” generaron atención sostenida y motivación, elementos esenciales desde la

neurodidáctica para consolidar un aprendizaje significativo.

2.3 Crónica de interacciones: Dinámicas y realidades vividas en primer año grupo “E”.

2.3.1 Cuento compartido; turnos que lo cambian todo.

Descripción: Esta primera estrategia implicó que los alumnos entrarán en un estado de relajación y concentración antes de redactar aplicando nuevamente la técnica mindfulness, con los ojos cerrados y respirando a conciencia, como docente iba guiando sus pensamientos a que se generarán ideas previas en torno al cuento.

Una vez que los alumnos empezaron a colocar el título de la estrategia me dispuse a explicar de manera específica y repetitiva el cómo se llevaría a cabo la escritura compartida. Los estudiantes generaban sus dudas, pero con ayuda de una muestra práctica de la organización de la actividad, se esclarecieron sus cuestionamientos.

Durante los turnos, solamente se escuchaba la música de fondo, una melodía con notas activas y el sonido detonante, que significaba el cambio de hoja pues era requisito trabajar en silencio para que los pensamientos de todos fluyeran sin distracciones.

En cada rotación de cuento, los alumnos debían dar lectura en general del texto asignado para poder hilar una historia con los elementos disponibles y emplear con su creatividad, interpretación y experiencia nuevas líneas que le dieran sentido a la historia. Además, como voz guía les iba recordando los elementos, características y partes del cuento para reforzar sus aportaciones.

Después de los cambios destinados para redactar el final de la historia, se regresaron los trabajos al escritor inicial, fue aquí donde identifiqué su emoción ante la actividad, al pasar por los lugares de los alumnos tuve distintas conversaciones como:

Diálogo 1

A1: ¡Maestra miré!, yo comencé la historia muy distinta a como terminó (en tono sorprendido y alegre).

DF: ¡Wow!, cuéntame en qué terminó tu historia...

A1: Yo empecé a redactar una historia de un castillo donde tenían que salvar a una reina, pero se cambió a una historia de un castillo embrujado (en tono asombrado).

A2: ¡Maestra, yo escribí un fragmento en el cuento de él!, yo puse que estaba en penumbras y que se escuchaban ruidos raros, para que estuviera más entretenido, ¿no cree? (en tono emocionado).

DF: ¡Si! justamente de eso se trataba la actividad, que todos contribuyeran con su imaginación y conocimiento para crear cuentos únicos.

A1: Sí estuvo muy padre como quedó mi cuento maestro, ¡yo quiero pasarlo a leer! (en tono motivado).

A2: Sí maestra, yo quiero saber que sucedió después (en tono intrigado).

DF: Si chicos, en un momento más, cuando se termine el tiempo para leer sus cuentos finales pasaremos a compartir algunos, ¿sale?

A1: Bueno maestra, yo paso primero.

Diálogo 2

A3: ¡Maestra mire!, lea la historia que resultó al final, yo la inicié de romance y terminó siendo de comedia (en tono alegre y entre risas).

DF: ¿Cómo? Cuéntame la trama...

A3: Es que yo comencé redactando la historia de un amor entre adolescentes, pero quería que terminará en desamor, pero empezaron a incluir chistes y personajes graciosos que salen en Tik Tok, la verdad nunca me imaginé eso (en tono alegre y entre risas).

DF: Suena muy divertido, creo que deberías pasar a compartirlo para que todos riamos juntos.

A3: Sí maestra ya quiero pasar, es una gran historia, hasta debería publicarla, ¿verdad? (en tono entusiasta).

DF: Claro, si así lo deseas estaría muy padre.

Con esto es visible que ni siquiera tuve que sortear la participación, todos tenían la intención de compartir su historia ya que les generaba emoción compartir con sus compañeros el trabajo que se realizó en conjunto. Mientras algún voluntario daba lectura, el resto de estudiantes estaban atentos y completamente concentrados en escuchar el cuento, en ciertos momentos algunos mencionan “¡yo escribí ese fragmento maestro!” en tono entusiasta.

Las temáticas tan variadas y originales reconozco que fue un aspecto que me sorprendió, construyeron historias fantásticas, de terror, de suspenso, de aventuras, de romance, de tragicomedia, entre otras.

En su mayoría la estructura cumple con las partes del cuento, incluso al darle lectura a sus narraciones es imperceptible el cambio de escritor en cada fragmento.

Reconozco que emplearon de manera acertada los elementos del cuento al mantener un estilo narrativo, al describir la personalidad de los personajes, al detallar el ambiente donde se desarrolló el relato, al especificar el tiempo en que sucedían los acontecimientos, y al conservar en todo el texto una trama, temática, y conflictos interesantes que podría cambiar a rumbos inesperados, pero manteniendo el orden del cuento en general.

Una vez que se dio lectura de algunos cuentos, los alumnos me pedían que en la siguiente clase continuáramos leyendo más narraciones, estas circunstancias fueron las que me indicaron que realmente disfrutaron la actividad, donde emplearon la escritura como un recurso para apropiarse de sus pensamientos y crear textos extraordinarios.

Considero que el hecho de escribir por turnos elimina el peso del texto propio para el alumnado, favoreciendo la exploración de ideas desde la curiosidad al saber qué texto les toca desarrollar.

2.3.2 Fábrica de personajes.

Descripción: La implementación de esta estrategia se centró como primer lugar en el conocimiento de la información necesaria sobre los personajes dentro del cuento, después la exploración de emociones por medio de una rueda visual que presentaba su clasificación.

En estos espacios previos se generaron preguntas y se plantearon situaciones de la vida real para que el alumno pudiese conectar sus conocimientos previos al tema en desarrollo. Fue un punto de partida el que los alumnos plasmarán e identificarán las emociones que más viven, para que más adelante tuvieran un apoyo personal para iniciar a escribir recordando sus vivencias.

Además, tomar un tiempo de silencio ambiental fortaleció que los alumnos se dispusieran a imaginar y pensar en las posibles particularidades de sus personajes de la mano de la mediación docente con frases indicativas como: “Visualiza ese personaje ideal para que protagonice tu historia”, “Piensa en esas características que necesita tu personaje para triunfar, luchar, amar o competir”, “Imagina que características físicas tiene, es alto, chaparro, fuerte, débil, qué color tienen sus ojos, su cabello, su ropa”.

Una vez que se empezó con el diseño creativo, iba observando el trabajo, pasando entre sus lugares y recuerdo a un alumno comentarme lo siguiente:

A1: Maestra mis personajes son como yo, el antagonista es tranquilo, pero cuando lo molestan siente enojo y el protagonista es alegre, ayuda a los demás, pero no le gusta que lo traicionen (en tono enérgico).

DF: ¡Qué padre!, te basaste en tu propia personalidad para crear tus personajes ese era el objetivo, ¿ya sabes qué historia de vida les vas a inventar?

A1: Aún no, pero yo creo que me las inventaré con cosas que me han pasado, pero exagerando algunas cosas, para hacerlo más impresionante, además uno será soldado y otro un preso que se dio a la fuga (en tono entusiasta).

DF: ¡Es una gran idea!, confió que les escribirás una gran historia, ya quiero leer tu trabajo cuando termines.

Esta breve conversación me confirmó que los alumnos estaban realizando la actividad con la indagación de su interior, conectando experiencias, vivencias y sensaciones para poder darle una identidad a sus trabajos.

Al término de sesión, una vez que los alumnos entregaron su producto indague mediante preguntas sobre su opinión de la actividad, la socialización fue la siguiente:

DF: Levantando la mano coméntenme, ¿Qué les pareció la actividad?

A2: Me gustó mucho maestra, estuve trabajando muy a gusto, y mis personajes quedaron justo como me los imaginé (en tono alegre).

A3: A mí me pareció muy entretenida, me sentí como el doctor que creó a Frankenstein cuando estaba dibujando a mis personajes maestra (en tono jubiloso).

A4: Yo quiero que nos ponga más actividades como esta maestra, hizo que me inspirará a crear personajes bien divertidos y aventureros, aunque no sepa dibujar tanto (en tono entusiasta).

Sus afirmaciones me permitieron apreciar que hubo una inmersión creativa profunda, el hecho que un estudiante formulará la comparación con Frankenstein indica el estado de disposición al aprendizaje significativo.

Con sus comentarios y al ver el modo en que desarrollaron sus trabajos, confirmó que fue una aplicación que generó un impacto positivo en el aula, los alumnos no solo entendieron el contenido relacionado, lograron apropiarse de la estrategia desde lo personal, lo imaginativo y lo afectivo.

2.3.3 Crónicas que se sienten.

Descripción: Esta estrategia implicó el desarrollo de una actividad de conocimientos

previa al momento de redactar, durante una semana y media en las distintas sesiones se fue desglosando el tema de los géneros periodísticos desde lo general hasta lo particular, para llegar a las singularidades de la crónica periodística.

Llegado el día, realizamos la dinámica “el titanic se hunde y quedan grupos de X personas” cuando llegó el momento de juntar grupos con las mismas personas, se fueron acomodando estratégicamente en las filas, con la finalidad de crear equipos distintos.

Se iban dando preguntas para que respondieran los primeros de la fila al mismo tiempo en el pizarrón, los lugares se iban rotando conforme el cambio de pregunta. Realmente fueron muy pocos los alumnos que batallaron con alguna respuesta y esto sirvió como retroalimentación porque otros integrantes les explicaban sus dudas como gesto de trabajo en equipo.

Fue ahí que me percaté que los alumnos realmente entendían el tema principal de la estrategia, y ya podía pasar al momento de identificar las emociones, esta fase consistió en mostrarle a los alumnos videos y escritos de crónicas periodísticas que contenían cualidades en el lenguaje descriptivo y emotivo para que fueran identificando lo que les provocaba como receptores.

Ahí comprendieron lo que debían hacer como escritores para generar un sentimiento significativo en quién leyera sus crónicas periodísticas, incluí en su entrega la hoja de trabajo “las emociones de mi crónica” donde debían ilustrar las emociones de su texto para que lo tuvieran presente en todo momento a la hora de escribir su borrador.

Una vez que tenían en cuenta los aspectos mencionados, reiteradamente se realizaron lapsos de respiración profunda para que el alumnado entrara en concentración y enfoque para escribir su borrador.

Al terminar, se intercambiaron escritos para que entre sí identificarán si las emociones ilustradas realmente estaban involucradas en el texto y si se cumplía con las características de la crónica periodística.

Esta coevaluación les permitió a los alumnos identificar áreas de mejora en sus

borradores, además de la rúbrica de evaluación que se les proporcionó.

Para la siguiente clase, los alumnos debían llevar lista su crónica periodística final, realmente apenas iba a proyectar una ruleta que arroja participantes al azar, pero varios alumnos estaban muy entusiasmados por dar lectura a sus trabajos.

La conversación fue algo así:

DF: Muy bien chicos, ahora vamos a descubrir quienes van a compartirnos su crónica periodística...

A1: ¡Maestra yo! ¡Yo quiero pasar a leerla por favor! (en tono desesperado).

A2: ¡Maestra yo también quiero pasar! es que me esforcé mucho en la crónica y quiero ver si, sí provocó las emociones en mis compañeros, yo voy después (en tono efusivo).

A3: ¡Maestra yo después de él por favor! mi crónica es sobre el hundimiento del titanic, como el video que nos mostró (en tono jubiloso).

A4: ¡Maestra yo también paso! yo escribí mi crónica sobre la kermes que tuvimos el 14 de febrero, ándele maestra (en tono entusiasmado).

DF: Bueno chicos, vamos a pasar en ese orden en el que levantaron la mano, los demás como público vamos a escuchar con atención y determinaremos si las emociones que ilustró su compañera o compañero realmente se emplearon en el lenguaje de la crónica, ¿sale?

Me dio mucho gusto ver que estaban seguros de compartir sus escritos, que tenían la disposición, la inquietud de participar y que realmente querían corroborar con sus compañeros si habían implementado un lenguaje emotivo y descriptivo en sus crónicas.

En la revisión final de los productos, observé que la mayoría de los alumnos integraron adecuadamente los elementos fundamentales del género, respetaron su organización y desarrollaron textos que evocaban con claridad las emociones previamente identificadas en su hoja de trabajo. Las correcciones que señale solo radican en errores ortográficos.

El entusiasmo por pasar a dar lectura y la calidad de entrega de las crónicas periodísticas confirmaron que la combinación de actividades de activación previa, análisis emocional, respiración consciente y coevaluación fue altamente efectiva para consolidar su experiencia de aprendizaje.

2.3.4 Una carta a mi yo del futuro.

Descripción: Esta estrategia fue implementada con la finalidad de complementar la realización de un proyecto (carta formal y biografía) y ayudar a que los alumnos involucrarán el aprendizaje obtenido en los productos esperados por medio de una carta personal con una perspectiva distinta.

El hecho de que los alumnos se visualicen a futuro es una práctica que se centra en el desarrollo de la autorregulación, la proyección de metas y el fortalecimiento de identidad que justo en la etapa de la adolescencia es sumamente necesario, pues les permite reflexionar quiénes son y quienes quieren llegar a ser.

Sobre esto, primero se realizaron los ejercicios de respiración para entrar en un estado de concentración y relajación para posteriormente realizar la activación emocional guiada sobre la visualización de un viaje en el tiempo para que los estudiantes se observarán con 15 años más de los que tienen actualmente.

Fue generar en ellos la curiosidad de saber que estarían haciendo, cuál sería su rutina de vida deseada, cuáles son las metas que los ayudarían a visualizarse con éxito en esa edad, conectar con sus emociones, experiencias y perspectivas personales.

Cuando fue momento de abrir los ojos, los estudiantes realmente estaban focalizados y tenían las ideas listas para empezar a escribir, por lo que era importante explicar y ejemplificar la estructura de la carta antes, para que en el tiempo de escritura existieran las menores dudas sobre la actividad y así fue.

Durante el tiempo destinado, todos escribían con fluidez, algunos se quedaban en silencio tomando ideas para volver a retomar la redacción, en esta estrategia no fue

necesario retroalimentar dudas, lo atribuyo a que es una actividad individual de carácter interior.

Al terminar el intervalo de escritura tuve la siguiente conversación con los alumnos:

DF: Chicos, ahora que terminaron su carta al “yo del futuro”, me gustaría que platiquemos ¿Cómo se sintieron al hacer esta actividad?, levanten la mano para participar por favor.

A1: Maestra, la verdad al principio me dio como nervios, pero luego me gustó porque pensé en cosas que quiero hacer cuando sea grande (en tono liberado).

DF: Qué bueno que lo mencionas. Sentir un poquito de nervio es normal cuando escribimos sobre nosotros, pero me alegra que lo transformarás en algo positivo. ¿Y qué te hizo sentir bien?

A1: Pues... que pude decir mis metas, como si le estuviera hablando a alguien que me entiende (en tono aceptado).

DF: Me da mucho gusto que te hayas sentido así, ¿Alguien más quiere compartir cómo se sintió?

A2: A mí me gustó mucho, maestra. Sentí bonito, como esperanza, nunca había escrito una carta así, pensando en cómo quiero ser (en tono alegre).

DF: Gracias por compartirlo. Esa sensación de esperanza es muy valiosa cuando imaginamos nuestro futuro, el cerebro se motiva y aprende mejor. ¿Crees que te ayudó a pensar más claro sobre tus metas?

A2: Sí, porque mientras escribía me di cuenta de lo que sí quiero lograr (en tono inspirada).

Al finalizar las participaciones, fue evidente que la actividad generó un ambiente emocional positivo y de apertura. Los alumnos expresaron sensaciones como esperanza, claridad, tranquilidad y motivación, lo cual permitió confirmar que la visualización guiada y el enfoque introspectivo fueron elementos clave para estimular su creatividad y favorecer el aprendizaje en el aula.

2.3.5 Yo en una historia inesperada.

Descripción: En esta última estrategia quise añadir todas las partes que consideré efectivas de las estrategias anteriores, con la finalidad de que su elaboración cumpliera con los parámetros de la neuroeducación, estimulando en los alumnos la curiosidad, emoción, atención, sorpresa y la conexión emocional con la escritura.

Inicié explicándoles el proceso de la estrategia, indicando que debían usar uno de los cuatro posibles inicios para la historia, con ello busqué captar la atención inmediata de los alumnos, activar su imaginación y marcar el tono narrativo del ejercicio.

El que pasarán varios estudiantes al azar a sacar elementos de la “fábrica de pistas” funcionó como un componente lúdico, de expectativa e intriga que incrementó la motivación y la disposición a escribir.

En otras estrategias aprendí que es fundamental darle el tiempo necesario para explicar la estructura de cualquier texto que se desea que produzcan los alumnos, por ello también les recordé el orden que debe llevar una historia y las características particulares en la narración.

Los lapsos de respiración y la visualización guiada con preguntas antes de escribir también fue algo que siempre impactó positivamente en las producciones escritas del alumnado, la idea es que una vez que el alumno se relaja y concentra se pueda impulsar su creatividad dándole pautas relacionadas a lo que va a redactar.

En el desarrollo de la narración, considero que es un aspecto favorecedor que la actividad se trataba de que los estudiantes se asumieron como protagonistas de la historia y pensarán en las posibles acciones que realizan en las condiciones del ambiente. Para mí esto se relaciona a la toma de decisiones, la autonomía y el pensamiento creativo.

Además, el hecho de que “el pollo sabio” les fuera recordando lo que debían incluir y añadir en su historia, funciona como un elemento lúdico y de retroalimentación que genera en los alumnos emociones positivas reduce la sensación de presión y permite que la

memoria de trabajo se mantenga enfocada en lo esencial.

Este recurso visual y humorístico ayudó a reforzar la estructura narrativa sin que los estudiantes lo percibieran como una corrección directa, lo cual favorece un ambiente seguro y efectivo para escribir.

Relacionado a lo anterior se produjo la siguiente conversación con el alumnado:

DF: Chicos el pollo sabio les recuerda que ustedes son el protagonista dentro de la historia y puedes empezar a describir ¿Qué sienten al encontrarse en ese lugar que les tocó?

A1: Profe, a mí me gustaría que mi historia fuera en “un bosque con niebla”, pero no sé cómo empezar (en tono confundido).

DF: Mira el pollo te pide pensar en tu cuerpo: ¿tienes frío?, ¿puedes ver bien?, ¿hay algún sonido que te llame la atención? Eso te ayudará a construir el ambiente.

A1: Ah, ok... sí ya entendí, creo que tendría miedo. Entonces puedo empezar diciendo que escuché un crujido detrás de mí, ¿no? (En tono curioso).

DF: ¡Perfecto! Ese es un gran inicio impactante.

A2: Maestra, le puede decir al pollo que me resuelva una duda (entre risas).

DF: Claro dime cuál es tu duda, para que te de una recomendación.

A2: Entonces si la pista que escogí fue “una llave oxidada”, ¿tengo que explicar para qué la necesito?

DF: Exactamente. Dice el pollo que, si tú apareces con esa llave, el lector debe entender por qué es importante en tu historia.

A2: Ah, debo darle el contexto al lector, gracias pollito sabio (en tono alegre).

Finalmente, cerrar la actividad con la lectura voluntaria de algunos textos reforzó la sensación de logro y permitió que los alumnos experimentaran la emoción social del reconocimiento, un componente fundamental la confianza en sus habilidades escriturales.

También me permitió identificar avances en su creatividad, capacidad descriptiva y manejo de la estructura narrativa, confirmando que integrar la sorpresa, el juego y la regulación emocional favorece de manera notable la producción escrita.

2.4 Andamiaje conceptual: Referentes teóricos y metodológicos de la neurodidáctica y la escritura.

2.4.1 Cuento compartido; turnos que lo cambian todo.

Ante las situaciones que se llevaron a cabo para la estrategia, Vigotsky (1978) plantea en su enfoque sociocultural que el aprendizaje es un proceso social que se construye a partir de la interacción con otros y que el lenguaje es una herramienta mediadora esencial para el desarrollo del pensamiento.

Asimismo, introduce el concepto de zona de desarrollo próximo, como el espacio entre lo que un estudiante puede hacer por sí mismo y lo que puede lograr con ayuda de alguien más capacitado (adulto, compañero, docente).

Por lo tanto, el hecho de que se construyeran los relatos de manera colaborativa y que se plasmarán las aportaciones de cada alumno por fragmentos donde individualmente le daban sentido al cuento según sus capacidades y habilidades comunicativas, finalmente se adhieren a dicha teoría.

La escritura por turnos funciona como un espacio de zona de desarrollo próximo donde cada alumno, se apoya en lo que el compañero anterior escribió, ampliando sus posibilidades narrativas y cognitivas al integrar nuevas ideas, estilos y giros a la historia.

Considerando los procesos cognitivos y emocionales del aprendizaje Santandreu y Gamo (2023) aseguran que “las estrategias pedagógicas que pueden ser útiles en este sentido podrían ser la incorporación de momentos de concentración y pausa, la integración de movimiento físico en las aulas, el establecimiento de rutinas y de escalas de emociones o la autoevaluación”.

La relación sobre lo que mencionan dichos teóricos, radica en el momento inicial de la estrategia, cuando se realizó una respiración profunda y una visualización creativa de lo próxima a realizar lo que funcionó como una pausa consciente que ayudó a regular la atención y preparó al alumnado para la producción escrita.

Del mismo modo el movimiento constante de las hojas de trabajo mantuvo una dinámica activa y generó curiosidad impactando en la estimulación cognitiva de los estudiantes, finalmente es la evocación y regularización de emociones lo que arroja resultados en el aula.

2.4.2 Fábrica de personajes

El contexto del aprendizaje de esta estrategia se sitúa en la conciencia emocional que se produce en los alumnos al identificar sus emociones, para posteriormente pasar a crear personajes sustentados en su bagaje de vida.

Esto resulta elemental ya que escribir desde la emoción implica primero reconocerla, nombrarla, y comprenderla, para después transformarla en un recurso narrativo con sentido. Dentro de este marco, la conciencia emocional no se limita únicamente al reconocimiento de lo que se siente, implica procesos profundos de atención y actitud frente a la experiencia emocional (Camodeca y Rieffe, 2013, como se citó en Ordóñez, Gonzales y Montoya, 2014).

Con esta perspectiva, el ejercicio realizado por los alumnos no solo consistió en diseñar personajes ficticios, es mirarse a sí mismos, reconocer emociones propias y ajenas para proyectarlas en figuras narrativas. Este traslado de lo interno a lo externo favorece un aprendizaje profundo, coherente, y auténtico.

La conexión entre emoción y aprendizaje encuentra sustento en lo que menciona Benavidez y Flores (2019) quienes afirman que “las emociones refuerzan la idea de que la enseñanza debe tomar en cuenta tanto las emociones como los sentimientos ya que al hacerlo se intensifican la actividad de las redes neuronales y por tanto las conexiones

sinápticas” (p.38). La estrategia empleada fortalece procesos neurobiológicos implicados al conocimiento, cuando el estudiantado diseña personajes a partir de emociones reconocidas, la emoción actúa como un potencializador cognitivo que mantiene al cerebro abierto, receptivo y dispuesto a crear conexiones neuronales.

Bruner (1991) sostiene que “la narración es una forma fundamental mediante la cual los seres humanos organizan su experiencia y construyen significados sobre sí mismos y el mundo” (p. 47).

Bajo esta idea, la creación de personajes se convierte en un andamiaje entre la emoción vivida y la historia narrada, permitiéndole a los alumnos interpretar su realidad y expresarla de manera escrita con herramientas de su propio contexto para su fácil entendimiento y comprensión.

2.4.3 Crónicas que se sienten.

El aprendizaje de esta estrategia ronda en la idea de que la escritura de una crónica periodística cobra mayor sentido cuando el estudiante vive un proceso emocional, cognitivo y experiencial que estimula simultáneamente la atención, la memoria y la interpretación personal.

Salazar y Sánchez (2025) mencionan que “el aprendizaje humano depende de una serie de procesos neurocognitivos que incluyen la atención, la memoria, la percepción y la resolución de problemas, estos procesos son esenciales para adquirir, organizar y aplicar conocimientos”. Precisamente esta estrategia parte de ese principio: antes de escribir, los alumnos observan, sienten, comentan y reconstruyen una noticia desde su propia perspectiva emocional, y finalmente analizan un acontecimiento en su entorno de vida.

Martínez Vallvey (como se citó en Clavijos, 2009, p.61) menciona que “la crónica es un texto con sello personal no solo porque suele ir firmado sino porque el cronista comenta, amplía y ordena los hechos a su manera y lo hace con estilo literario sin dejar de ser periodístico”. A partir de lo que establece Vallvey, se justifica el producto de construir una

crónica periodística, ya que el estudiante tiene la oportunidad de desarrollar el pensamiento crítico y al mismo tiempo despliega su creatividad mediante un estilo propio al jugar con el lenguaje literario.

Francisco Mora (2008) aporta que “las emociones y sentimientos son unos mecanismos que juegan un papel importante en el proceso de razonamiento, los abstractos creados por el cerebro, los procesos cognitivos en general se crean en las áreas de asociación de la corteza cerebral con información que ya viene impregnada con colorido emocional”. Lo señalado por Mora sustenta que toda interpretación y organización de la información; incluida la selección de hechos relevantes y la construcción del lenguaje descriptivo, se ve profundamente influenciada por el componente emocional.

En este sentido, cuando los estudiantes reconocen qué emociones provoca una noticia y cómo pueden transmitir esas sensaciones mediante recursos literarios, no solo amplían su vocabulario y refinan su estilo, sino que también producen crónicas más auténticas, coherentes y significativas para el aprendizaje.

2.4.4 Una carta mi yo del futuro.

Guillen (2012) afirma que “las emociones mantienen la curiosidad, nos sirven para comunicarnos y son imprescindibles en los procesos de razonamiento y toma de decisiones, es decir, los procesos emocionales y los cognitivos son inseparables”.

En la estrategia implementada, la activación emocional a través de la visualización permitió que los estudiantes despertaran interés por imaginarse en el futuro, lo que incrementó su curiosidad y los llevó a explorar nuevas representaciones de sí mismos. Esta vivencia emocional favoreció que pudieran razonar sobre sus metas, tomar decisiones sobre lo que desean lograr y estructurar sus ideas con mayor coherencia al momento de escribir la carta.

Cassany (1999) afirma que “los textos epistolares promueven la expresión personal, la organización coherente del pensamiento y el uso funcional del lenguaje”, debido a que el alumno escribe con un propósito comunicativo auténtico dirigido a un destinatario real o

simbólico. La escritura de cartas en general tiene un propósito fijo, pero especialmente cuando es de tipo personal o reflexiva, permite articular pensamientos, deseos, recuerdos y expectativas, fortaleciendo la capacidad de introspección, la reflexión individual y la construcción de una identidad narrativa.

Diversos estudios también destacan que la escritura dirigida hacia uno mismo favorece el desarrollo socioemocional y cognitivo porque activa procesos de autorregulación, conciencia emocional y proyección personal.

Pennebaker (2014) señala que “escribir sobre la propia vida ayuda a reorganizar mentalmente experiencias y a otorgarles sentido”, lo que influye positivamente en la toma de decisiones y en la planificación a largo plazo. En este sentido, la carta se convierte en una herramienta que no solo impulsa habilidades de escritura, sino que también promueve un proceso interno de reconocimiento emocional y de autoconocimiento, algo fundamental en la etapa adolescente.

Como docente, al darle lectura a las cartas del estudiantado, esta actividad se volvió una herramienta invaluable para comprender y empatizar con sus procesos personales, a través de sus palabras pude conocer más a fondo sus intereses, miedos, aspiraciones y visiones de futuro.

2.4.5 Yo en una historia inesperada.

Dentro de esta primera estrategia la acción más relevante es la implicación de la gamificación en el proceso de aprendizaje, Guillen (2025) establece que este método “permite adoptar la estructura o arquitectura de un juego para darle sentido al currículum educativo, asumiendo siempre que lo esencial es el currículum y que la gamificación es un medio para motivar y despertar las emociones que faciliten el proceso de aprendizaje del alumnado”.

En este sentido, es transformar los indicadores educativos para brindarles una experiencia integral a los alumnos, que logre impactar los componentes perceptivos,

motrices y motivacionales a nivel cerebral para que la información logre ser significativa.

Otro aspecto importante es el hecho de que los estudiantes se conviertan en protagonistas de su propia historia fortalece la identidad narrativa, un componente que Bruner (1991) relaciona con el pensamiento creativo y la construcción de significado personal. Cuando el alumno se reconoce en la historia, la escritura deja de ser una actividad mecánica y se convierte en una experiencia emocionalmente relevante, condición indispensable para consolidar aprendizajes duraderos desde la perspectiva neuro educativa.

Bueno (2022) define la sorpresa como una emoción básica que estimula el sistema límbico, específicamente en el tálamo; el centro gestor de la atención, e incrementa la sensación de motivación para centrarse en el origen del estímulo y así pasar al análisis profundo (p.155). El uso de la sorpresa se refleja en los inicios narrativos potentes y la dinámica de la “fábrica de pistas”, pues ambos elementos actúan como detonadores emocionales que captan de inmediato la atención del estudiante y predisponen al cerebro hacia un estado de curiosidad activa.

Desde la neuroeducación, este estado resulta fundamental porque facilita que la información entrante sea procesada con mayor eficacia y posteriormente consolidada en la memoria a largo plazo. Al integrar momentos inesperados dentro de la estrategia, se promueve que los estudiantes entren en un modo cognitivo más flexible, creativo y dispuesto a explorar posibilidades narrativas.

2.5 De la teoría a la acción: Implementación de la ruta experiencial de la escritura creativa.

La labor docente implica observar, escuchar, retroalimentar, mediar conflictos, resolver dudas, monitorear el progreso, fomentar el pensamiento crítico y garantizar que cada estudiante encuentre sentido al aprendizaje. Todo ello requiere una visión analítica que permita reconocer lo que funciona, lo que necesita modificarse y lo que debe fortalecerse.

Ante esto, Schön (1983) plantea que la práctica profesional se fortalece cuando el

docente desarrolla una “reflexión en la acción” y una “reflexión sobre la acción”, es decir, cuando es capaz de pensar mientras actúa y pensar después de actuar, generando aprendizajes a partir de su propia experiencia.

Personalmente al presentarme frente a grupo, existen pensamientos cuestionables sobre el ambiente áulico antes, durante y después de cada sesión, que van desde la acción propia hasta las reacciones y comportamientos del alumnado. Sin embargo, la trascendencia de esto se refleja en plasmar físicamente este análisis.

Por su parte, Dewey (1933) añade que “la reflexión es un proceso activo, persistente y cuidadoso que permite examinar creencias y prácticas a la luz de las evidencias que se presentan en la experiencia escolar”.

Dewey menciona acertadamente las características del proceso reflexivo, el docente debe estar identificando constantemente los puntos favorables y los puntos de mejora de las acciones que se desarrollan en la búsqueda de llevarle al alumno un conocimiento profundo.

Bajo estos planteamientos, me parece necesario adoptar un modelo estructurado que me permita analizar de manera ordenada las experiencias vividas durante la implementación de cada propuesta didáctica pero que, a su vez, sea compatible con los planteamientos de la neuroeducación.

El ciclo reflexivo de Gibbs (1998) se compone de 6 fases: descripción, sentimientos, evaluación, análisis, conclusiones y plan de acción, que permiten examinar el funcionamiento cognitivo y emocional que se presentó durante las estrategias aplicadas.

Una de las aportaciones más valiosas del ciclo es la inclusión de la fase de sentimientos, donde como docente se pueden identificar los elementos que favorecieron la implicación afectiva, momentos de sorpresa, curiosidad o frustración, y comprender cómo estas reacciones impactan el desarrollo del aprendizaje.

En el siguiente gráfico, adapto el ciclo reflexivo de Gibbs enfocado en la aplicación de estrategias neurodidácticas en el desarrollo de la escritura creativa; un camino

experiencial en primer año de secundaria.



Nota: Elaboración propia con base en lo propuesto por Gibbs (1998).

2.5.1 Cuento compartido; turnos que lo cambian todo.

Descripción de la experiencia: Durante la jornada de prácticas, en el primer año de secundaria se llevó a cabo una secuencia didáctica titulada “Historias que Transforman mi Comunidad”, la temporalidad fue de dos semanas aproximadamente, bajo el uso del plan sintético de la fase 6 dentro del campo de lenguajes, se empleó el contenido: La función creativa del español en la expresión de necesidades e intereses comunitarios.

Desarrollando a la par el Proceso de Desarrollo de Aprendizaje (PDA): Identifica una situación problemática de la comunidad, haciendo uso del pensamiento crítico, para plantear diversas formas creativas de resolverla, por ejemplo, con un cuento.

El propósito de la secuencia didáctica fue: Que las y los estudiantes identifiquen una problemática real de su entorno y, mediante el pensamiento crítico y la creatividad,

elaboren un cuento que proponga una solución simbólica, imaginativa o viable para mejorar la vida comunitaria.

El producto central por lograr fue la elaboración de un cuento original que representará una problemática comunitaria y proponga una forma creativa de resolverla.

Ante estos lineamientos, es preciso recordar que el grupo de primer año “B”, presentó limitaciones en el desarrollo de su escritura e irregularidades en la convivencia grupal, fue como decidí aplicar la estrategia “Cuento compartido; turnos que lo cambian todo”.

Durante las primeras sesiones se activaron conocimientos previos sobre el tema, se plantearon los propósitos del proyecto y se adentró al alumnado en el conocimiento a detalle sobre el cuento, esto acompañado de herramientas neurodidácticas como la activación física, mental y emocional.

Para el día de la aplicación de la estrategia significativa, primero se realizó una dinámica de activación, consistía en aplaudir cuando se mencionaban nombres de frutas aumentando la dificultad en un tiempo de 5 minutos aproximadamente.

Después se hizo una serie de ejercicios de respiración para entrar en un estado de relajación y concentración, en ese momento les pedí a los alumnos cerrar los ojos para visualizar la problemática que previamente habían elegido trabajar y las características del cuento, en un lapso de 10 minutos.

Se le proporcionó una hoja a cada alumno, ellos debían escribir su nombre como indicadores del relato, el título y la fecha. De primer momento el alumnado no entendió en qué consistía la estrategia, entonces procedimos a realizar una prueba de cómo se iban a ir rotando los cuentos entre compañeros, la secuencia era pasar hacia enfrente la hoja de trabajo, y los primeros de la fila hacia los alumnos ubicados en la parte de atrás.

Se dio un tiempo de 15 minutos, aproximadamente para escribir, los cambios de redacción eran entre 2-4 minutos conforme un sonido determinado, además brindaba señalamientos de las partes del cuento para que el alumnado pudiera estructurar su

narración. Al terminar, se dio lectura a los cuentos compartidos (*VER ANEXO G*).

Sentimientos: En un primer momento, se mostraron curiosos e intrigados ante la dinámica poco convencional, lo que evidenciaba un interés genuino por descubrir en qué consistía y cómo se desarrollarían los turnos narrativos. Sin embargo, esta curiosidad se acompañó de cierta confusión inicial, especialmente porque se trataba de una propuesta diferente a las prácticas tradicionales de escritura, lo cual es natural cuando se introducen actividades basadas en creatividad y espontaneidad.

A medida que avanzaron hacia la etapa de producción escrita, observé a los estudiantes entusiasmados y con una actitud claramente participativa, se involucraron de manera activa en la construcción del relato colectivo, mostrando concentración, esfuerzo y una disposición real por mantener la coherencia narrativa.

Me llamó la atención la fluidez con la que redactaban, pues parecía que la dinámica del turno les reducía la presión y les permitía escribir con mayor libertad. Al finalizar la actividad y proceder a la lectura de las producciones, emergió un ambiente cargado de emoción y expectativa. Los estudiantes se mostraron eufóricos, alegres y profundamente interesados en escuchar las variaciones que cada compañero había aportado al cuento.

Las risas, los gestos de sorpresa y los comentarios espontáneos expresaban una emoción colectiva que fortaleció la convivencia y el sentido de pertenencia al grupo.

Evaluación: La dinámica favoreció la participación activa de la mayoría del alumnado, aun de aquellos que suelen mostrar resistencia o inseguridad al escribir de manera individual.

El ambiente de colaboración permitió que los estudiantes se sintieran acompañados, reduciendo la tensión asociada a la producción escrita y aumentando su disposición a experimentar con ideas nuevas. La fluidez narrativa alcanzada en varios de los relatos compartidos mostró que la estructura del cuento estaba siendo apropiada de manera más segura.

Asimismo, la lectura final de los textos evidenció mejoras en la coherencia,

creatividad y continuidad de las narraciones. Aunque existieron variaciones en la calidad de las aportaciones individuales, el producto colectivo mostró que el grupo comprendió los elementos básicos del cuento y pudo aplicarlos.

No obstante, también se presentaron desafíos, algunos estudiantes tendieron a interrumpir la secuencia narrativa con comentarios humorísticos o giros inesperados que rompían la intención original del autor; esto, aunque enriqueció el ambiente afectivo, dificulta la coherencia en algunos relatos. Aun así, la mayoría de los textos lograron mantener una línea narrativa comprensible. En cuanto a la convivencia, se observó una mejora temporal en la interacción grupal, ya que la actividad exigía respetar turnos, valorar las ideas de los compañeros y construir conjuntamente.

Análisis: La estrategia funcionó de manera significativa en el grupo debido a la integración de elementos clave desde la neurodidáctica y la didáctica de la escritura.

De primer momento, la activación física y atencional al inicio de la sesión favoreció la disposición cognitiva del alumnado, esto se explica porque el movimiento y el juego incrementan los niveles de activación cerebral, particularmente en sistemas relacionados con la atención y la motivación, lo que predispone al estudiante para el aprendizaje (Mora, 2018). Asimismo, la fase de respiración y visualización permitió que los estudiantes conectaran con la problemática seleccionada, lo cual activó procesos emocionales y cognitivos como la evocación de experiencias previas, la imaginación y la empatía.

Esto se explica porque, como señala Immordino Yang (2007), “las emociones no son un añadido al aprendizaje, sino un componente esencial que orienta la atención y da significado a la información”. En este sentido, el ejercicio no solo relajó al grupo, sino que facilitó la construcción de imágenes mentales necesarias para la producción escrita.

Por otra parte, la dinámica de escritura por turnos resultó efectiva para promover la participación activa porque reduce la carga cognitiva individual al distribuir la responsabilidad del texto entre varios participantes, lo cual disminuye la ansiedad ante la escritura. Además, la incorporación del factor sorpresa de no saber cómo continuará la

historia, activó la curiosidad y la motivación intrínseca, procesos vinculados con la liberación de dopamina, lo que favorece la creatividad y el sostenimiento de la atención (Bueno, 2022).

Sin embargo, también se identifican áreas de oportunidad importantes, se observó que en algunos casos la coherencia narrativa se vio afectada. Esto se explica porque la actividad prioriza la espontaneidad y la creatividad sobre la planificación estructurada del discurso, lo que puede generar incongruencias en la secuencia lógica del texto. De igual manera, las intervenciones humorísticas o disruptivas de algunos estudiantes reflejan que se requieren fortalecer procesos de autorregulación y respeto por la construcción colectiva del texto.

En términos de procesos cognitivos, la actividad activó habilidades como la imaginación, la asociación de ideas, la toma de decisiones rápida, la memoria de trabajo y la producción lingüística. La enseñanza de las estrategias que integran emoción, interacción social y reto cognitivo pueden potenciar el aprendizaje de la escritura, sin embargo, también evidencia la necesidad de equilibrar estos elementos con la enseñanza explícita de la estructura textual del cuento y la coherencia discursiva (*VER ANEXO I*).

Conclusión: La implementación de la estrategia permitió evidenciar que la escritura creativa puede fortalecerse cuando se generan ambientes emocionalmente positivos y dinámicas colaborativas que disminuyen la presión individual.

Los estudiantes lograron involucrarse activamente, producir textos con mayor fluidez y relacionar sus narraciones con problemáticas de su entorno, lo cual representa un avance significativo en términos de motivación y participación. No obstante, aunque la actividad favoreció la expresión escrita desde una dimensión creativa y emocional, se identifica un factor relevante; el incremento en la participación y el entusiasmo no garantiza necesariamente la consolidación de habilidades discursivas complejas, como la coherencia, la cohesión y la estructuración narrativa.

Esto resulta problemático porque podría estarse priorizando la dimensión emocional

del aprendizaje sobre la cognitiva, limitando el desarrollo integral de la competencia escrita.

Asimismo, se reconoce que la dinámica grupal, si bien promovió la colaboración, también evidenció dificultades en la autorregulación y en el respeto por la intención narrativa del otro. Esto lleva a cuestionar si las estrategias implementadas están considerando de manera suficiente la enseñanza de normas de interacción y construcción colectiva del conocimiento.

En consecuencia, surge la necesidad de cuestionar la propia práctica docente en relación con el equilibrio entre creatividad, emoción y estructura. ¿Cómo diseñar estrategias que mantengan el entusiasmo y la participación del alumnado sin descuidar la calidad del producto escrito? ¿De qué manera se puede acompañar la escritura colaborativa con herramientas que fortalezcan la coherencia y la organización de ideas?

Plan de acción: Algunas propuestas son incorporar herramientas didácticas más claras, como organizadores gráficos o guías narrativas, que orienten a los estudiantes sobre la estructura del cuento antes de iniciar la actividad colaborativa.

Asimismo, establecer acuerdos grupales sobre el respeto a la continuidad del relato, promoviendo la autorregulación y la responsabilidad compartida en la construcción del texto con la integración de momentos de pausa durante la escritura por turnos para que los estudiantes puedan leer lo previamente escrito y tomar decisiones más conscientes sobre su aportación.

En relación con los procesos cognitivos, buscar equilibrar la creatividad con la reflexión, incorporando actividades posteriores de revisión y mejora de los textos, donde el alumnado identifique elementos de coherencia, cohesión y estructura narrativa.

A continuación se presenta una tabla informativa que complementa y organiza la estrategia implementada.

Tabla 5.

Cuento compartido; turnos que lo cambian todo.

Dificultad detectada	Acción correctiva
Bajo interés en actividades escritas.	Activación mental y lúdica previa: Aplausos con grupos de palabras específicas (5 min. aprox.) Modalidad de turnos rotatorios para fomentar el trabajo colaborativo, (lapsos de 3-4 min.) además de reducir la carga cognitiva individual de la producción escrita. Involucración de las emociones positivas a la estrategia.
Escasa planificación y pérdida de la estructura del cuento.	Recordatorios constantes durante los lapsos, ejemplificación verbal de los elementos necesarios para la estructuración del cuento.
Escasa fluidez de ideas originales y extensión textual.	Necesidad de adecuación y congruencia en cada aporte a la estructuración del cuento. Tiempo determinado específicamente para la escritura,
Mejoras a la estrategia	
Falta de cohesión discursiva, cambios notorios en las aportaciones de cada alumno.	Lecciones previas sobre nexos narrativos e involucración obligatoria de conectores en los turnos de escritura.
Priorización del producto sobre la revisión, proceso poco reversible para la reestructura.	Tiempo para la coevaluación en triadas y reescritura del borrador final del cuento compartido.

Nota: Elaboración propia.

2.5.2 Fábrica de personajes.

Descripción de la experiencia: En la misma secuencia didáctica “Historias que Transforman mi Comunidad” de la intervención anterior, se implementó esta estrategia.

Con la temporalidad de dos semanas aprox., con el uso del plan sintético de la fase 6 dentro del campo de lenguajes, se empleó el contenido: La función creativa del español en la expresión de necesidades e intereses comunitarios. De igual manera, se desarrolló el Proceso de Desarrollo de Aprendizaje (PDA): Identifica una situación problemática de la comunidad, haciendo uso del pensamiento crítico, para plantear diversas formas creativas de resolverla, por ejemplo, con un cuento.

Recordemos que el propósito de la secuencia didáctica fue: Que las y los estudiantes identifiquen una problemática real de su entorno y, mediante el pensamiento crítico y la creatividad, elaboren un cuento que proponga una solución simbólica, imaginativa o viable para mejorar la vida comunitaria. El producto central por lograr fue la elaboración de un cuento original que representará una problemática comunitaria y proponga una forma creativa de resolverla.

Esta estrategia surge con la intención de implementar un apoyo creativo a la creación final de cuentos originales, por medio de la invención de personajes de manera estructurada dándoles un nombre, personalidad, aspecto físico, propósito en el relato, e historia de vida, para estimular su escritura creativa. Dicho planteamiento, está basado en atender las condiciones limitantes en el desarrollo de la escritura que presentó el grupo de primer año, "B".

Clases previas a la aplicación del producto ideado, se les mostró a los alumnos una presentación llamativa donde se desglosó la información en torno a los personajes; función, tipos, características, importancia y ejemplos.

En el proceso de explicación se iban sumando los conocimientos previos del estudiantado al tema con sus participaciones. Con la información que recopilaban, elaboraron un organizador gráfico de su preferencia.

Para la siguiente sesión, se expuso la rueda de las emociones, el modelo del psicólogo Paul Ekman (1990) estructurada en emociones primarias, secundarias y terciarias. Con la finalidad de que los alumnos conocieran de manera amplia aquellos sentimientos que en ocasiones no sabemos nombrar y que tuvieran el conocimiento

emocional para estructurar las cualidades de sus personajes.

Los alumnos ilustraron sus emociones en su cuaderno bajo la cuestión ¿Cómo me siento la mayoría del tiempo? Posteriormente los estudiantes prepararon los materiales diversos para crear sus personajes: hojas de máquina, colores, plumones, tijeras, etc.

Se les presentó la guía narrativa que debían seguir para fabricar sus personajes, para darle paso al momento de respiración profunda con música de fondo instrumental con la finalidad de que entraran en un estado de concentración y así, con los ojos cerrados se implementó la instrucción guiada para que los estudiantes se dispusieran a imaginar sus personajes.

Durante la realización de la estrategia, los observe realmente concentrados y entusiasmados por crear y experimentar con sus habilidades creativas. Sus producciones me sorprendieron con diseños únicos, originales, teniendo en claro la parte emocional. A pesar de ello, su extensión escrita y profundidad narrativa se vio afectado, ya que el alumnado le dio mayor enfoque al diseño gráfico que al textual presentando descripciones breves, centradas principalmente en aspectos exteriores del personaje y no en darle una historia significativa.

Al elaborar el producto central por lograr del proyecto, si noté que la “fábrica de personajes” les ayudó a tener más presente a cada elemento de su cuento, sin embargo, considero que no cumplió en su totalidad la intención escrita (*VER ANEXO G*).

Sentimientos: al presentar la estrategia, percibí en los estudiantes una mezcla de entusiasmo, curiosidad y motivación por crear personajes propios. La exposición previa sobre tipos, funciones y características de los personajes generó interés visible, levantaban la mano para aportar conocimientos previos y mostraban una actitud participativa. Cuando se introdujo la rueda de las emociones, muchos estudiantes expresaron sorpresa y fascinación al reconocer emociones que no suelen nombrar; se les veía reflexivos, atentos y, en algunos casos, identificándose profundamente.

Durante la actividad guiada de respiración y visualización, fue evidente un ambiente

de tranquilidad y concentración. Muchos cerraron los ojos a modo de focalización, escucharon atentamente las instrucciones y se sumergieron en la creación mental de sus personajes. En la fase de elaboración manual, surgió un entusiasmo creativo notable, reían, comentaban ideas, se mostraban orgullosos de sus diseños gráficos y trabajaban con energía positiva.

También experimenté una sensación de inquietud al notar que algunos estudiantes se enfocaban demasiado en el diseño visual, descuidando la descripción escrita. Esto me generó preocupación respecto a si la estrategia realmente lograría impulsar la profundidad narrativa necesaria para el proyecto final.

Evaluación: Sobre los aspectos favorables, en términos de participación y motivación, la estrategia fue ampliamente exitosa. Los estudiantes se involucraron de forma activa, trabajaron con gusto y mostraron dominio conceptual sobre las características del personaje.

La integración de la rueda de las emociones se convirtió en un acierto, pues permitió que consideraran dimensiones emocionales más complejas y dieron indicios de una reflexión más profunda sobre la identidad de sus personajes. Entonces, la secuencia de activación, organización, visualización guiada y creación gráfica favoreció un ambiente de trabajo ordenado y estimulante. Muchos estudiantes lograron personajes visualmente originales y con rasgos emocionales claros, lo cual se reflejó, en cierta medida, en sus cuentos finales.

En cambio, la estrategia presentó limitaciones en el componente escrito, pues sus producciones escritas se centraron más en características físicas o superficiales, dejando de lado elementos esenciales como motivaciones, conflictos, historia de vida o función del personaje dentro del relato.

Esto afectó la calidad del producto final del proyecto, ya que varios cuentos mostraron personajes bien diseñados visualmente, pero poco desarrollados a nivel textual. Considero que la actividad resultó motivadora y creativa, pero no cumplió del todo con su

propósito de fortalecer la escritura narrativa en profundidad.

Análisis: La aplicación de la estrategia permitió observar que se activó la motivación notablemente se explica porque la actividad incorporó elementos de creatividad, imaginación guiada y expresión emocional.

Dichos componentes de acuerdo con Csikszentmihalyi (2014, cómo se citó en Instituto Europeo de Psicología Positiva, 2024), facilitan estados de Flow, es decir, un nivel profundo de concentración y disfrute que favorece la implicación activa del estudiante. El uso de la rueda de emociones permitió que los alumnos identificaran y nombraran estados afectivos con mayor claridad según Bisquerra (2005), “cuando un estudiante comprende el vocabulario emocional, amplía su capacidad de representación simbólica”, lo que facilita la construcción de personajes con condiciones internas más complejas, aunque este proceso emocional estuvo presente, no se trasladó completamente a la producción escrita.

La escritura creativa implica un dominio de habilidades lingüísticas que requieren práctica y acompañamiento pedagógico, ante esto Flower y Hayes (1981) explican que el proceso de escritura involucra planificación, textualización y revisión; fases que difícilmente se desarrollan de manera espontánea, especialmente cuando la atención del estudiante está fragmentada entre varias demandas de la actividad (dibujar, imaginar, escribir).

Por ello, aunque existió entusiasmo, la producción narrativa mostró limitaciones estructurales: ausencia de historias de vida profundas, descripciones centradas en lo visible y escaso desarrollo del trasfondo emocional previamente trabajado. Además, reconozco que la actividad requería más congruencia y explicación en el proceso de que los alumnos conocieran y dominarán el tema, crear un personaje no solo implica describirlo, sino integrarlo a una historia, un conflicto y un propósito narrativo.

Bruner (1991) plantea que “la construcción de mundos posibles demanda habilidades para conectar intenciones, emociones y acciones en un marco simbólico coherente”, lo que en esta intervención constituye un reto para los estudiantes que aún están desarrollando dichas capacidades, si lograron visualizar a sus personajes, pero no

alcanzaron a verbalizar de forma fluida esa representación interna (*VER ANEXO I*).

Conclusión: Aunque la estrategia permitió que los estudiantes se conectaran emocionalmente con sus personajes, reconocieran emociones complejas y desarrollaran diseños visuales originales. Se identifica una limitante, el propiciar la motivación en los alumnos no se tradujo en la producción de una escritura narrativa profunda, esto resulta problemático porque evidencia que la dimensión emocional, por sí sola, no garantiza aprendizajes cognitivos complejos.

Asimismo, la actividad deja ver una contradicción en mi propia práctica docente, ya que prioricé la creatividad visual y la conexión emocional, pero no proporcioné suficientes herramientas de escritura estructurada que permitieran profundizar en la construcción textual del personaje. Aunque los estudiantes entendieron qué es un personaje, esto no se reflejó plenamente en la calidad de la descripción narrativa producida. Esto me lleva a plantear interrogantes profesionales necesarias. ¿Cómo equilibrar la creatividad gráfica con la producción textual en actividades de escritura? ¿Qué estructura necesita mi grupo para poder trasladar su imaginación al lenguaje escrito?

Plan de acción: Para fortalecer la profundidad narrativa y evitar que la producción escrita vuelva a quedar en segundo plano, puedo implementar previamente plantillas de descripción profunda, modelos de personajes completos, preguntas detonadoras sobre la historia, conflicto y transformación.

Regular la proporción entre lo gráfico y lo textual, asignando tiempos equivalentes y estableciendo criterios claros de evaluación que valoren tanto la escritura como el diseño. También integrar una segunda fase de escritura guiada, donde los estudiantes revisen y amplíen sus descripciones, incorporando trasfondo, conflictos y emociones del personaje. Utilizar la rueda de emociones como instrumento narrativo, pidiendo que el personaje experimente emociones específicas dentro del cuento, no solo que sea representado emocionalmente.

En conclusión, es necesario replantear la estrategia ya que la relación entre emoción

y cognición se manifestó en desigual en la parte del análisis se menciona que la emoción impulsa el aprendizaje, pero se requiere de una articulación pedagógica coherente para transformarse en pensamiento complejo.

A continuación en la siguiente tabla se detallan indicadores significativos en el desarrollo de esta estrategia.

Tabla 6.

Fábrica de personajes.

Dificultad detectada	Acción correctiva
Poco interés por la escritura creativa.	Planteamiento dinámico, activo y motivacional para el desarrollo de clases. Apertura al conocimiento de las emociones primarias, secundarias y terciarias para el apoyo de la construcción de personajes (20 min.).
Mejoras a la estrategia	
Fragmentación de la atención y enfoque excesivo en el diseño visual.	Regularización del tiempo, separando el proceso escrito de la creación gráfica.
Ausencia de redacción profunda sobre las historias de vida de los personajes.	Ejercicio previo o durante de formulación de preguntas detonadoras sobre el pasado, traumas, deseos y transformación del personaje. Planteamiento de situaciones hipotéticas para la determinación actitudinal de los personajes.
Falta de reescritura de los perfiles de personajes.	Evaluación enfocada en el enriquecimiento y ampliación de las descripciones iniciales del personaje.

Nota: Elaboración propia.

2.5.3 Crónicas que se sienten.

Descripción de la experiencia: Para el mes de febrero 2026, se desarrolló el proyecto “Crónicas periodísticas para la construcción de la memoria colectiva”, con una temporalidad de dos semanas.

El propósito fue: Que las y los estudiantes reconozcan la importancia de narrar los sucesos que marcan a su familia, escuela y comunidad, y comprendan que el periodismo es una herramienta para preservar la memoria colectiva. Este planteamiento está fundamentado en el plan sintético fase 6 dentro del campo de lenguajes, usando el contenido: Los géneros periodísticos y sus recursos para comunicar sucesos significativos familiares, escolares, comunitarios y sociales. Y a su vez el Proceso de Desarrollo de Aprendizaje (PDA): Identifica sucesos significativos familiares, escolares, comunitarios y sociales que forman parte de la memoria colectiva y los comunica haciendo uso de las características de los géneros.

La estrategia neurodidáctica en particular se fijó en la intención de que los alumnos redactarán una crónica periodística sobre una noticia actual, significativa para su entorno con de la identificación y expresión de las emociones que les provoca el suceso elegido, desarrollando su capacidad para narrar hechos reales con intención comunicativa y sensibilidad periodística.

En las primeras sesiones relacionadas al tema, se iban estructurando los conocimientos previos de los alumnos a la introducción del tema por medio de rondas participativas y lluvias de ideas interactivas de manera grupal para ir construyendo conceptos propios que fueran digeribles para el alumnado.

Los alumnos empezaron a conocer de manera general los géneros periodísticos, para enfatizar en la crónica periodística se dio lectura a su libro de Lenguajes recuperando información a través de la respuesta escrita a la pregunta ¿Qué entiendo sobre la crónica periodística?

Después se dio lectura grupal a distintas crónicas y también se observaron ejemplos de las mismas en videos, para que en la misma dinámica se fuera explicando y reconociendo su estructura, elementos, características y estilo narrativo. Sumado a esto, se

les pedía a los alumnos percibir las emociones que involucraban los autores en sus textos, cómo se implementaban en la crónica periodística y también que emociones sentían al conocer dicha información.

Como reforzamiento se presentó la información específica del tema y se conocieron 2 ejemplos que cumplían con los parámetros de evaluación del producto final (se pegó en el cuaderno la rúbrica de evaluación). Como evidencia de ello, los alumnos realizaron la actividad “La receta de la crónica” donde debían elaborar un plan de acción para redactar su narración tomando en cuenta lo visto durante las clases previas.

Antes de que los alumnos redactarán, se realizó una gamificación sobre la información clave del tema a desarrollar, la participación fue por filas para fortalecer el ambiente áulico y el trabajo en equipo. Esta dinámica tenía la finalidad de reconocer que tanto dominaban los alumnos el contenido y retroalimentar si era necesario.

Con la investigación que realizaron sobre su tema elegido, empezó la sesión para realizar su borrador, de primer momento se realizó una socialización de los pasos para redactar una crónica, además se colocaron en el pizarrón las siguientes preguntas como apoyo: ¿Qué pasó? ¿Cuándo y dónde ocurrió? ¿Quiénes participaron? ¿Hay testimonios de los participantes? ¿Cómo ocurrió? ¿Por qué fue importante? Se realizaron lapsos de respiración y se les pidió a los estudiantes cerrar sus ojos para disponerse a imaginar y visualizar lo que querían escribir y las emociones que debía evocar su crónica.

Como primer paso ilustraron las emociones que debía evocar su crónica, después podían empezar a redactar teniendo en cuenta la intención que emplearían en el lenguaje del escrito, todo esto con música de fondo encauzada a la concentración.

Cuando terminaron de escribir, se intercambiaron borradores entre compañeros para identificar que las emociones que se habían establecido estaban presentes en el escrito, además de corroborar la estructura de la crónica mediante la rúbrica de evaluación.

Finalmente, se regresaron los borradores y fui corroborando las recomendaciones realizadas. Para la clase siguiente se entregaron los productos finales corregidos y en

limpio, y se le dio lectura a algunas crónicas de manera voluntaria (*VER ANEXO G*).

Sentimientos: Durante esta intervención experimenté una profunda satisfacción al observar a las y los estudiantes realmente emocionados y participativos, especialmente durante la elaboración de “La receta para la crónica”. Me sorprendió positivamente el nivel de interés y atención que mostraron pues se apropiaron de la dinámica y construyeron una planeación coherente para su texto.

La gamificación evidenció que dominaban los conceptos revisados en clase, estaban envueltos en el juego, eufóricos, alegres y competitivos. Incluso pude notar cómo se apoyaban entre sí para responder preguntas y aclarar dudas, lo cual generó un ambiente colaborativo muy enriquecedor.

Considero que realmente les ayudó el hecho de involucrar la identificación emocional previamente para la construcción de sus crónicas, la mayoría manifestó una mayor descripción textual. Sin embargo, al leer detenidamente sus producciones sentí cierta inquietud al identificar que, aunque la mayoría avanzó con seguridad, un pequeño grupo aún mostró dificultad para integrar las emociones o estructurar la crónica de manera clara.

Este contraste despertó en mí el interés por indagar qué factores podrían estar influyendo y cómo ajustar mis estrategias para acompañar mejor a ese sector del grupo.

Evaluación: En términos generales, la actividad cumplió con el propósito de acercar a los estudiantes a la crónica periodística desde una perspectiva significativa, combinando análisis estructural, reconocimiento emocional y producción escrita.

Los alumnos mostraron disposición, participación constante y comprensión de los elementos básicos: hechos, temporalidad, contexto, personajes y relevancia del suceso, los ejercicios previos facilitaron la consolidación de conocimientos. Además, la visualización emocional permitió que muchos estudiantes expresaran sensaciones y reflexiones personales al escribir lo que cumple con la intención inicial de la estrategia.

Pero, por otro lado, se identificaron dificultades notables como que algunos estudiantes expresaban e identificaban emociones con claridad, pero su narración carecía de cohesión. Otros dominaban la estructura, pero no lograban integrar la dimensión emocional de forma natural, se plasmaba en fragmentos textuales fuera de la línea narrativa que se tenía, aunando que el uso de conectores y recursos narrativos fue limitado.

Esto muestra que la actividad funcionó en términos de participación y apropiación del sentido social de la crónica, pero aún existen áreas de oportunidad relacionadas con habilidades discursivas más avanzadas.

Análisis: La participación observada durante la estrategia se explica porque las herramientas utilizadas permitieron que los estudiantes activaran simultáneamente los procesos cognitivos y socioculturales implicados en la construcción del relato.

Las diversas actividades que se realizaron previamente funcionaron como un organizador previo que facilitó lo que Bruner (1991) denomina como pensamiento narrativo “la capacidad de comprender y reorganizar la experiencia humana en forma de relato para darle coherencia y significado”. Esta estructura previa favoreció que los alumnos entendieran la intención comunicativa de la crónica periodística y se resaltarán la posibilidad que tienen para transformar un hecho en una historia detallada que puede evocar sentimientos.

En cuanto a la combinación de activadores emocionales, las prácticas colaborativas y la involucración del juego encuentra sentido neurodidáctico en palabras de Gamo (2018) quién determina que “el cerebro es un órgano motor, aprende mejor en movimiento, lo cual indica que la activación neuronal ocurre en mayor grado cuando los individuos se encuentran en modo dinámico”.

Al mismo tiempo, la integración de emociones en los textos también puede comprenderse desde la teoría de la respuesta transaccional de Rosenblatt (1994), quien señala que “la lectura y escritura literaria se enriquecen cuando el lector/autor conecta

afectivamente con el contenido”. Las actividades de visualización y respiración favorecieron esta conexión, permitiendo que la mayoría expresara sensaciones y percepciones vinculadas con el acontecimiento elegido. Sin embargo, estas activaciones revelaron un límite, la emoción facilitó la producción de ideas, pero no garantizó en todos los alumnos estructuración discursiva necesaria para un texto periodístico formal.

Cassany (2006) advierte que “la escritura requiere procesos conscientes de planificación y revisión”, lo que en este caso no fue uniforme en todo el alumnado, y como docente se debió apoyar en la construcción de los hechos y la formulación de una interpretación personal (*VER ANEXO I*).

Conclusión: En relación con las implicaciones los estudiantes mostraron avances significativos tanto en el reconocimiento de la estructura del género como en la expresión de emociones relacionadas con los hechos narrados, lo cual evidencia que la integración de activadores emocionales y dinámicas previas funcionó como un andamiaje efectivo para el aprendizaje.

Sin embargo, los resultados también revelaron nuevamente que la activación emocional por sí sola no garantiza la coherencia textual, especialmente cuando los estudiantes aún se encuentran desarrollando habilidades discursivas más complejas.

La dificultad para integrar emoción y estructura narrativa, junto con el uso limitado de conectores y mecanismos de cohesión, confirma la necesidad de fortalecer procesos de planificación, organización y revisión. En conjunto, la actividad fue significativa, pero dejó ver áreas clave de intervención para lograr una producción escrita más formal dentro del género periodístico.

Me surgen las siguientes cuestiones sobre la experiencia de implementar esta estrategia, ¿Qué estrategias puedo implementar para que los estudiantes planifiquen su texto antes de escribir y logren integrar emoción y estructura sin perder coherencia? ¿Estoy modelando de manera suficiente el proceso de organización, selección de hechos y transición entre ideas?

Plan de acción: Centrada en los puntos de mejora es necesario fortalecer la planificación antes de escribir Incorporando mapas de secuencia narrativa más estructurados, con ejemplos que conviertan las emociones en fragmentos descriptivos.

Enfocar un momento en la estrategia para desarrollar la cohesión y el uso estratégico de conectores. Acompañar más al alumnado que se le dificultó lograr el producto esperado en posibles dudas de escritura que tengan y para el momento de la revisión entre pares influir más en la identificación de correcciones con preguntas y la socialización entre todo el grupo sin llegar al señalamiento.

Enseguida se tabulan los indicadores característicos de esta estrategia y sus respectivas mejoras necesarias.

Tabla 7.

Crónicas que se sienten.

Dificultad detectada	Acción correctiva
Necesidad de seguir un procedimiento textual basado en el modelo de Hayes y Flower (planificación, textualización y revisión).	Focalización de dicho proceso en distintas sesiones, tomando en cuenta las fases necesarias para construir una crónica periodística.
Falta de interés en la escritura creativa.	Involucración de las emociones para fortalecer el lenguaje narrativo de la crónica (durante el proceso de escritura). Ludificación para implementar y reforzar los contenidos conceptuales de la crónica periodística. Tiempos establecidos para la actividad mindfulness, con el objetivo de focalizar la atención de los alumnos (5 min).
Necesidad de estimular la fluidez de ideas, el pensamiento divergente y la amplitud narrativa.	Preguntas detonadoras constantes sobre los contenidos abordados. Ejemplificación de crónicas periodísticas textual y visual (2 sesiones). Momentos para la reescritura.
Mejoras para la estrategia	

Uso limitado de conectores y necesidad de mejorar la cohesión textual.	Destinar una sesión a la implementación de nexos cronológicos, de causa y consecuencia en el escrito.
--	---

Nota: Elaboración propia.

2.5.4 Una carta a mi yo del futuro.

Descripción de la experiencia: Esta estrategia desarrollada a principios de marzo en un lapso de 3 semanas, se realizó bajo el contenido: Recursos literarios en lengua española para expresar sensaciones, emociones, sentimientos e ideas vinculadas con las familias, la escuela, y la comunidad. El Proceso de Desarrollo de Aprendizaje (PDA) fue: Identifica recursos literarios en lengua española y los emplea en la elaboración de cartas personales y biografías, para expresar sensaciones, emociones, sentimientos e ideas que experimenta en su entorno familiar, escolar o comunitario.

El propósito de la secuencia didáctica fue: Que las y los estudiantes de primer grado de secundaria identifiquen y empleen recursos literarios del español, para mejorar la expresión escrita de ideas en distintos textos, mediante la elaboración de una carta formal y una biografía, fortaleciendo el uso adecuado del lenguaje, la organización de la información y la estructura de textos.

Aunque mi maestra titular me pidió enfocarme en la elaboración de la biografía y las cartas formales, le solicité la oportunidad de que los alumnos desarrollarán como actividad adicional una carta personal. La intención de este producto fue reforzar la memoria autobiográfica de los alumnos, permitiéndoles imaginar y proyectar sus metas personales redactando una carta a su “yo del futuro” con la finalidad de impulsar la identidad propia del adolescente y desarrollar su escritura creativa.

No tuve muchas sesiones para poder desarrollar de manera más explicativa el tema en general, me dispuse a activar los conocimientos previos del alumnado sobre la carta personal en la lluvia de ideas “Todo lo que se sobre la carta personal”. De manera aleatoria se pasaron varios plumones de mano en mano por un tiempo establecido cuando sonaba el sonido clave (ruido de un cerdito de hule) era indicación de quién tuviera el pintarrón

pasaría a escribir por enunciados lo conocía del tema.

Al terminar de manera grupal, se fueron depurando las ideas repetitivas o sin relación sobre las cartas personales, los alumnos con esa información realizaron un mapa mental. Se proyectó un formato de una carta personal para complementar el texto, de manera grupal por medio de participaciones se fue redactando la estructura y dando explicación de las características que se debían tomar en cuenta.

En la clase siguiente, primero se realizó una activación emocional por medio de los lapsos de respiración profunda y con los ojos cerrados, les indique a los alumnos visualizar un viaje en el tiempo de 15 años a futuro, les pedí imaginar cómo sería su vida por medio de preguntas como: ¿Qué te dirías a ti mismo?, ¿Qué metas quieres cumplir con el paso de esos años?. Se estipuló un tiempo de 20 min aproximadamente para redactar, y cuando abrieron los ojos la condición fue respetar el espacio destinado a la escritura de su carta.

Durante esto, en el pizarrón estaba un ejemplo de la estructura de la carta personal y preguntas de apoyo para su composición textual, también iba retroalimentando dudas sobre aspectos ortográficos y de organización del contenido. Al finalizar, hubo socialización voluntaria de sus cartas, algunos solo compartían los fragmentos que se sentían más cómodos de comunicar (*VER ANEXO G*).

Sentimientos: Durante el desarrollo de esta estrategia experimenté sorpresa positiva al observar a los estudiantes tan involucrados en la actividad. En la lluvia de ideas inicial y en el momento de construir el mapa mental se mostraron participativos y con disposición a recordar lo que sabían sobre la carta personal.

No obstante, el momento más significativo fue la activación emocional: visualizar su vida dentro de 15 años generó en ellos un estado perceptible de concentración, serenidad e introspección.

Me llamó la atención que incluso aquellos alumnos que suelen distraerse permanecieron atentos, silenciosos y conectados con la actividad. Esta respuesta emocional me hizo sentir que la propuesta tenía sentido pedagógico y que estaba logrando

tocar aspectos profundos de su identidad. También sentí orgullo al verlos escribir con entusiasmo, sin bloqueos creativos, y reconforto al escuchar que varios deseaban compartir fragmentos de sus cartas, lo que evidenció confianza y apertura.

No obstante, también hubo preocupación al haber tenido pocas sesiones para abordar el género epistolar con mayor profundidad, temí que esta limitación afectará la calidad final de los textos.

Evaluación: De manera global, considero que los resultados fueron favorables, la mayoría de los estudiantes logró vincular experiencias personales con metas futuras, activando memoria autobiográfica e imaginación proyectiva, se empleó la estructura básica de la carta personal con coherencia, se expresó emociones, pensamientos personales y proyecciones con claridad. A su vez utilizaron recursos lingüísticos sencillos pero funcionales para comunicar su mensaje, observe que se mostraron motivados, con confianza al socializar fragmentos de su carta.

Por otra parte, también se identificaron áreas de oportunidad una minoría tuvo dificultad para organizar sus ideas cronológicamente o jerarquizar los elementos de la carta, algunos centraron demasiado su escritura en hechos concretos, sin profundizar en emociones o reflexiones. Otros alumnos presentaron problemas ortográficos y de cohesión que aún requieren acompañamiento mejor organizado. En conjunto, la estrategia reforzó competencias expresivas, pero también mostró la necesidad de fortalecer habilidades de planificación, revisión y estructuración del texto.

Análisis: La participación y el involucramiento emocional se explican por la autorreferencia y la forma significativa de la estrategia. Escribirle a su “yo del futuro” apela directamente a la identidad del adolescente, lo que según Bueno (2022) “activa procesos de autoexploración propios de esta etapa evolutiva”. Esta conexión personal generó motivación intrínseca, lo que favoreció que los estudiantes escribieran con soltura y profundidad emocional. Desde una perspectiva cerebral, la activación emocional antes de escribir y el planteamiento de la carta personal coinciden con la activación del sistema

límbico, específicamente estimulando la amígdala; responsable de asociar cargas emocionales a los recuerdos de largo plazo (Benavidez y Flores, 2019, p.28.)

Asimismo, la reconstrucción de su identidad futura movilizó lo que Robinson y Clore (2002) llaman “memoria autobiográfica constructiva”, donde el alumno no sólo recuerda, sino que imagina y reorganiza experiencias pasadas y futuras para darle sentido a su narrativa personal. Sin embargo, esta misma carga emocional que impulsó la escritura también generó ciertos límites. Aunque la visualización y la autorreferencia estimularon la imaginación y la memoria autobiográfica, no todos los estudiantes lograron traducir esas ideas en textos organizados y coherentes.

Esto se explica porque, como señalan Flower y Hayes (1981), la escritura requiere un proceso de planificación, textualización y revisión, reconozco que mi labor pedagógica se quedó muy basta en el momento de planificación y revisión, momentos que son clave para que la construcción de textos de los alumnos sea conscientes y organizados.

En algunos casos, la emoción predominó sobre la estructura, provocando que ciertos escritos fueran profundos en contenido afectivo, pero poco claros en su organización o en el uso adecuado de los recursos epistolares. Además, el tiempo limitado para desarrollar la secuencia dificultó reforzar estos procesos cognitivos de manera integral, lo que pudo incidir en que algunos alumnos presentaran dificultades para mantener coherencia interna o para integrar adecuadamente los elementos formales de la carta (*VER ANEXO I*).

Conclusión: La mayoría logró conectar metas futuras con experiencias personales, lo que confirma que la movilización de la memoria autobiográfica y la imaginación generó motivación intrínseca y fluidez narrativa.

Sin embargo, este logro también revela una tensión pedagógica importante, aunque la emoción potenció la creatividad, no garantizó que todos los alumnos alcanzaran niveles sólidos de estructuración textual.

Para algunos, el aspecto afectivo predominó sobre la organización discursiva, lo que

derivó en cartas con ideas valiosas, pero con poca coherencia o escaso dominio de la estructura epistolar. Esta contradicción invita a cuestionar ¿La estrategia otorgó suficiente acompañamiento en la planificación, cohesión y uso de recursos lingüísticos?, ¿El tiempo reducido para la secuencia limitó el reforzamiento de estos procesos cognitivos?

En este sentido, la experiencia abre un reto profesional, diseñar secuencias donde la introspección y la creatividad no sustituyan la enseñanza formal de los géneros, sino que sea de manera complementaria.

Plan de acción: Las posibles rutas de mejora para esta estrategia consisten en implementar sesiones breves previamente donde se explique cómo planificar, organizar y revisar una carta personal. Diseñar una plantilla de planificación donde el alumno registre la emoción a transmitir, las ideas centrales, la estructura epistolar, los conectores a utilizar con la finalidad de evitar que la emoción se exprese sin una línea narrativa clara.

Reorganizar la secuencia futura en fases claras como activación emocional, explicación, planificación guiada, escritura, revisión y coevaluación para lograr un equilibrio entre emoción, técnica y reflexión.

Promover la coevaluación para que los estudiantes corrijan y detecten los aspectos de mejora antes de entregar, esto podría ser por un formato basado en las cualidades textuales y el propósito emocional del producto.

En la siguiente tabla se organizan los elementos estructurales de la estrategia y las mejoras a su implementación.

Tabla 8.

Carta a mi yo del futuro.

Dificultad detectada	Acción Correctiva
Poco interés en el desarrollo de la escritura	Impulso de la memoria autobiográfica y la

creativa.	visualización próxima para estructurar una carta al “yo del futuro”. Momentos para la práctica mindfulness, acompañado de la guía verbal enfocada en una proyección personal dentro de 15 años a través de preguntas detonadoras(5-10 min.). Estrategia basada en despertar la motivación, incertidumbre y emoción individual.
Mejoras a la estrategia	
Momentos basados en las etapas del modelo de escritura de Hayes y Flower (planificación, textualización y revisión).	Darle mayor espacio y énfasis a los momentos de planificación y revisión implementando actividades complementarias a la textualización. Planificación guiada sobre la carta personal. Evaluación con la finalidad de reescribir áreas de mejora.
Mayor involucramiento en los recursos lingüísticos que se emplean en una carta personal.	Ejemplificación de cartas personales, donde los alumnos puedan identificar su intención, propósito, el uso del lenguaje, las emociones que se involucran y los conectores que se pueden emplear.

Nota: Elaboración propia.

2.5.5 Yo dentro de una historia inesperada.

Descripción de la experiencia: A final de marzo del año presente se aplicó la estrategia basada en el plan analítico de la fase 6 dentro del campo de lenguajes, especialmente como introducción al contenido: Creaciones literarias tradicionales y contemporáneas.

Con el uso del El Proceso de Desarrollo de Aprendizaje (PDA) fue: Recupera y clasifica creaciones literarias de la comunidad o de un lugar de interés, como mitos, leyendas, fábulas, epopeyas, cantares de gesta, refranes, coplas, canciones, corridos y

juegos de palabras, para promover de manera creativa su lectura. La estrategia se implementó como una actividad de escritura creativa con el propósito de que los estudiantes aplicaran los conocimientos adquiridos previamente sobre narrativa, integrando elementos estructurales, recursos literarios y, principalmente, su propia experiencia como eje central del relato.

La sesión inició con la explicación general de la dinámica, generando expectativa en el alumnado al presentarles cuatro posibles inicios narrativos que funcionarían como detonadores de su historia. Estos inicios, diseñados para despertar curiosidad e intriga.

Se desarrolló la dinámica denominada “fábrica de pistas” mediante la participación activa y el uso de pelotas que circulaban de mano en mano, algunos alumnos fueron seleccionados de manera aleatoria para extraer elementos narrativos. Cada estudiante obtuvo varios componentes distintos: un lugar, un objeto, una cualidad del personaje principal y un conflicto, con la finalidad de crear un reto cognitivo, ya que debían ser integrados de manera coherente dentro de la historia.

Para favorecer la concentración y la imaginación, se realizaron ejercicios de respiración y visualización guiada con preguntas detonadoras con la intención de que los alumnos tuvieran en cuenta el ambiente y contexto de su narración. Al concluir la visualización, los estudiantes iniciaron el proceso de escritura, durante esta fase, se incorporó un elemento lúdico a través del uso de un “pollo de hule”, cuyo sonido servía como señal para intervenir en la actividad.

A manera de recurso motivacional, se utilizó la figura del “pollo sabio”, quién recordaba a los alumnos los elementos que debían integrar en su historia, reforzando la estructura narrativa de forma dinámica y accesible. En la sesión siguiente, se llevó a cabo la socialización de los productos mediante la lectura voluntaria de algunas historias (*VER ANEXO G*).

Sentimientos: Personalmente esta estrategia me emocionaba mucho aplicarla por los procesos que fui ideando para que los alumnos llevarán un proceso creativo que

simultáneamente desarrollará su escritura.

Experimenté entusiasmo al observar el involucramiento de los estudiantes, la dinámica de la “fábrica de pistas”, los elementos sorpresa y el uso del “pollo sabio” generaron un ambiente lúdico que captó su atención de manera inmediata.

Me sorprendió positivamente ver cómo escribían de forma continua, con concentración y emoción, sin los bloqueos habituales que suelen presentarse en actividades de escritura. Sentí seguridad al notar que los alumnos disfrutaban el proceso y que se apropiaban de la actividad al convertirse en protagonistas de sus propias historias. Al poder darle lectura a sus producciones me asombré por los resultados, que en su mayoría hilaban la historia de manera creativa según los elementos sorpresas que iban eligiendo.

Sin embargo, también surgió cierta inquietud al reflexionar que, dentro del ambiente creativo, no todos los estudiantes realmente estaban logrando estructurar adecuadamente sus textos.

Evaluación: En términos generales, la estrategia mostró resultados favorables en cuanto a la participación y disposición del alumnado hacia la escritura creativa. Durante su desarrollo, se observó un alto nivel de involucramiento, interés y concentración, lo cual se reflejó en la continuidad del proceso de escritura y en la disminución de bloqueos creativos que comúnmente se presentan en este tipo de actividades.

Los estudiantes lograron aplicar, en mayor o menor medida, los conocimientos previamente adquiridos sobre la estructura narrativa, integrando elementos como inicio, desarrollo, conflicto y desenlace. Igualmente, la inclusión de componentes sorpresivos a través de la “fábrica de pistas” favoreció la creatividad y la diversidad de producciones, evidenciando la capacidad del alumnado para construir relatos a partir de condiciones no convencionales.

También se detectaron algunas áreas de oportunidad, en ciertos casos, la

integración de los elementos asignados de manera aleatoria resultó forzada, lo que afectó la coherencia global del relato. Por lo tanto, se mostraron dificultades para mantener una secuencia lógica de los acontecimientos o para desarrollar de manera equilibrada las distintas partes de la estructura narrativa.

Análisis: La efectividad de la estrategia ronda en el uso de inicios narrativos inesperados y la “fábrica de pistas” generaron sorpresa aspecto que desde la neuroeducación, se reconoce como un activador de la atención.

Como señala Bueno (2022), “la sorpresa rompe la predicción del cerebro, lo que incrementa los niveles de alerta y favorece la disposición para aprender”. Esto explica por qué los estudiantes se mantuvieron concentrados y motivados durante la actividad, mostrando una participación activa y sostenida.

El aspecto de que los alumnos se reconocieran como protagonistas de la historia favorece la construcción del pensamiento creativo, Torrence (1966) lo define como el “modo particular de actividad cognitiva, que presenta características de originalidad, flexibilidad, elaboración y fluidez y funciona como estrategia en la formulación, construcción y resolución de situaciones y problemas”.

Los estudiantes interpretaron las posibles condiciones de la historia desde su experiencia involucrando un plano simbólico, activando la imaginación y la memoria, esto permitió que la escritura dejará de percibirse como una tarea abrumadora para convertirse en una experiencia personal, lo que redujo la resistencia y los bloqueos creativos.

Ahora bien, considero que esta misma riqueza de estímulos también generó un efecto no previsto, la multiplicidad de decisiones narrativas que los estudiantes debían tomar pudo haber provocado una confusión sobre el control del proceso escritor. Es decir, aunque los alumnos lograron escribir con creatividad, no todos tuvieron claridad sobre cómo estaban construyendo su historia, lo que limitó el desarrollo de una conciencia más profunda del proceso de escritura.

Esto encuentra sentido en la teoría de la carga cognitiva propuesta por Sweller (1988), quien plantea que “el aprendizaje se ve afectado cuando la cantidad de información o de elementos a procesar supera la capacidad de la memoria de trabajo”.

La integración simultánea de múltiples componentes pudo haber incrementado la demanda cognitiva de los estudiantes, dificultando la organización y regulación de sus ideas, observó que puede encontrar razón en la falta de familiarización con la inclusión de estrategias neurodidácticas (*VER ANEXO I*).

Conclusión: La estrategia neurodidáctica logró incrementar significativamente la motivación, la creatividad y la fluidez en la escritura, pero también evidenció una tensión pedagógica importante, la estimulación emocional y lúdica no asegura por sí misma la estructuración narrativa de los textos. Aunque los estudiantes se mostraron comprometidos y generaron historias originales, en algunos casos la integración de los elementos narrativos careció de coherencia o continuidad.

Esto resulta problemático porque sugiere que la estrategia priorizó la creatividad y la espontaneidad por encima del desarrollo explícito de habilidades discursivas más complejas. La multiplicidad de estímulos, lejos de beneficiar a todos por igual, pudo haber dificultado que algunos alumnos organizaran sus ideas de manera clara.

En consecuencia, surge la necesidad de cuestionar hasta qué punto las estrategias implementadas equilibran adecuadamente lo emocional con lo cognitivo, ¿Cómo asegurar que la motivación y la creatividad se traduzcan en textos estructurados y no solo en producciones espontáneas?, ¿Qué tipo de recursos son necesarios para que los estudiantes logren integrar de manera coherente los elementos narrativos?

Plan de acción: Las posibles soluciones rondan en mantener la gamificación, pero acompañarlas con guías más claras de organización narrativa, dar ejemplos previos de cómo añadir los elementos sorpresa en la historia, y dar tiempo a trabajar micro actividades sobre conectores narrativos.

Realizar una revisión guiada a manera de autoevaluación incorporando preguntas como ¿Mi historia tiene sentido de principio a fin? ¿Los elementos están bien integrados o forzados?, etc.

En la siguiente tabla se muestran los elementos sobresalientes de esta estrategia y las mejoras que requiere para su replanteamiento.

Tabla 9.

Yo en una historia inesperada.

Dificultad detectada	Acción correctiva
Falta de interés por la escritura creativa.	Involucración lúdica al posicionar al alumnado como personaje principal. Añadir elementos aleatorios a la historia que le dieran giros inesperados a la narración, además de sortearlos a través de un ejercicio dinámico. Retroalimentación de la estrategia con ayuda de “el pollo sabio”, quién brindaba acompañamiento a las posibles dudas o bloqueos.
Poca estructuración lógica en el aspecto narrativo.	Práctica mindfulness acompañada con la visualización de los posibles sentimientos, emociones y experiencias como personaje principal. Inicios detonantes para la historia que forzarán la adecuación textual. Elementos narrativos que le dieran detalle a cada circunstancia o suceso en la historia.
Mejoras a la estrategia	
Revisión guiada para la reestructura y mejora de los textos.	Autoevaluación por medio de preguntas específicas sobre el contenido coherente de la historia.

Tiempo en la planificación para la utilización guiada de conectores narrativos.	Desarrollar prácticas breves por sesión donde los alumnos logren conocer los conectores necesarios para una redacción adecuada.
---	---

Nota: Elaboración propia.

2.6 Identificación de los enfoques curriculares, capacidades logradas, secuencias didácticas, capacidades desarrolladas, recursos y evaluación.

La propuesta de intervención de este documento recepcional surge como una respuesta estructural, situada a las áreas de oportunidad detectadas en la fase diagnóstica en el grupo de 1°E, como la falta de interés por la escritura y la necesidad de fortalecer sus competencias comunicativas.

La pertinencia se centra en la pretensión de transitar de una enseñanza cotidiana hacia un enfoque experiencial que reconozca al estudiante como un ser emocional y cognitivamente activo. Lo anterior tiene relación con el Plan de Estudios, el cual señala que los estudiantes por medio de la escritura deben explorar, experimentar y producir creaciones individuales o colectivas que entrelazan los diferentes contextos en los que se desenvuelven para que reconozcan, comprendan y usen la diversidad de formas de comunicación y expresión (Secretaría de Educación Pública, 2022).

Las estrategias siguen la metodología del modelo de producción escrita de Hayes y Flower (1980) con el uso de la planificación, redacción, revisión y concreción con el objetivo de que el acto de escribir sea un proceso reflexivo y organizado.

Por otro lado, la consistencia del proyecto se fundamenta en los principios de la neurodidáctica donde cada estrategia diseñada busca activar la emoción y la curiosidad como llaves de acceso a la atención ejecutiva, es generar un ambiente de aprendizaje propicie el juego y el desafío, estimulando el sistema de recompensa del cerebro adolescente.

Forés (2011) experta en neurodidáctica señala que la intención de esta disciplina es combinar el funcionamiento cerebral, sacándole el mayor provecho y las necesidades del aprendizaje para adecuar las mejores circunstancias para que ese conocimiento sea óptimo.

Lo planteado coincide con las finalidades del Campo Formativo de Lenguajes, que busca que el estudiante se apropie de la cultura escrita a través de prácticas sociales del lenguaje que realmente le resulten significativas (Secretaría de Educación Pública, 2022).

En general, la aplicación de los tres diagnósticos y las cinco estrategias fue de gran ayuda, me permitieron observar un avance de la resistencia inicial sobre la escritura a la resignificación de esta habilidad como un medio de expresión creativo. Al atender las necesidades cerebrales de los adolescentes y alinear las estrategias a sus posibles intereses personales percibí en distintas ocasiones que el alumnado pasaba de la apatía a la disposición de realizar sus producciones escritas.

Para fundamentar la propuesta de intervención es necesario mencionar un sustento. Castillo (2003) indica que un enfoque curricular es la “forma como se estructura, visualiza, organiza y se ejecuta el proceso educativo” por su parte Molina (2004, p. 24) indica que es una “posición teórica que se adopta y desde la cual se caracterizan los elementos y los procesos curriculares”.

Ante esto, las estrategias neurodidácticas aplicadas adoptaron el enfoque crítico, humanista y comunitario propuesto por la Nueva Escuela Mexicana (NEM) que busca formar estudiantes con una visión integral, trascendiendo de la mera adquisición de conocimientos cognitivos para priorizar el autoconocimiento, la ética, el diálogo democrático y la transformación social (Secretaría de Educación Pública, 2023).

El Plan de estudio 2022 señala a la integración curricular como uno de los aspectos primordiales que han de impulsarse, con la intención de alcanzar los rasgos del Perfil de egreso e incorporar los Ejes articuladores a lo largo del trayecto formativo de la Educación Básica.

Bajo esta ruta pedagógica, se alinean las orientaciones del Campo Formativo de Lenguajes. Según el programa sintético de la fase 6 los lenguajes son:

“construcciones cognitivas, sociales y dinámicas que las personas utilizan desde su nacimiento para expresar, conocer, pensar, aprender, representar, comunicar, interpretar y nombrar el mundo, así como compartir necesidades, emociones, sentimientos, experiencias, ideas, significados, saberes y conocimientos” (p.29).

La integración de dicho enfoque en el diseño de mis estrategias encuentra congruencia ya que el objetivo de aprendizaje de este campo se constituye a partir de experiencia, la interacción y la necesidad de comunicar afectos y saberes, ante esto la neurodidáctica es la herramienta ideal para alcanzarlo.

De manera específica el enfoque de la NEM marca el “qué” y el “para qué” y la intervención neurodidáctica aporta el “cómo”, a continuación, se presenta esta articulación:

Tabla 10.

Tabla con la relación al plan de estudios 2022 “Nueva Escuela Mexicana”, con las estrategias neurodidácticas aplicadas.

Nombre de la estrategia	Contenido	Proceso de Desarrollo de Aprendizaje (PDA)	Ejes Articuladores
Cuento compartido; turnos que lo cambian todo.	La función creativa del español en la expresión de necesidades e intereses comunitarios.	Identifica una situación problemática de la comunidad, haciendo uso del pensamiento crítico, para plantear diversas formas creativas de	- Pensamiento crítico. - Inclusión.

Nombre de la estrategia	Contenido	Proceso de Desarrollo de Aprendizaje (PDA)	Ejes Articuladores
		resolverla, por ejemplo, con un cuento.	
Fábrica de personajes.	La función creativa del español en la expresión de necesidades e intereses comunitarios.	Identifica una situación problemática de la comunidad, haciendo uso del pensamiento crítico, para plantear diversas formas creativas de resolverla, por ejemplo, con un cuento.	- Pensamiento crítico. - Inclusión.
Crónicas que se sienten.	Los géneros periodísticos y sus recursos para comunicar sucesos significativos familiares, escolares, comunitarios y	Identifica sucesos significativos familiares, escolares, comunitarios y sociales que forman parte de la memoria colectiva y	- Pensamiento crítico. - Inclusión.

Nombre de la estrategia	Contenido	Proceso de Desarrollo de Aprendizaje (PDA)	Ejes Articuladores
	sociales.	los comunica haciendo uso de las características de los géneros.	
Una carta a mi yo del futuro.	Recursos literarios en lengua española para expresar sensaciones, emociones, sentimientos e ideas vinculadas con las familias, la escuela, y la comunidad.	Identifica recursos literarios en lengua española y los emplea en la elaboración de cartas personales y biografías, para expresar sensaciones, emociones, sentimientos e ideas que experimenta en su entorno familiar, escolar o comunitario.	- Pensamiento crítico. - Inclusión.
Yo dentro de una historia inesperada.	Creaciones literarias tradicionales y contemporáneas.	Recupera y clasifica creaciones literarias de la comunidad o de un	- Pensamiento crítico. - Inclusión.

Nombre de la estrategia	Contenido	Proceso de Desarrollo de Aprendizaje (PDA)	Ejes Articuladores
		lugar de interés, como mitos, leyendas, fábulas, epopeyas, cantares de gesta, refranes, coplas, canciones, corridos y juegos de palabras, para promover de manera creativa su lectura.	

Nota: Elaboración propia.

A partir de la implementación del plan de acción de la propuesta “estrategias neurodidácticas en el desarrollo de la escritura creativa; un camino experiencial en primer año de secundaria” fue posible impulsar distintas competencias.

Estas se encuentran dentro del perfil de egreso de la educación normal, que se constituye por dos pilares: el general y el profesional, ambos expresan las capacidades que se expresan en los dominios del saber y el desempeño docente (Anexo 11, SEGEM, 2022).

General:

- Sabe problematizar, reflexionar y aprender de la práctica para transformarla.
- Es capaz de contextualizar el proceso de aprendizaje e incorporar temas y contenidos locales, regionales, nacionales y globales significativos.
- Planifica, desarrolla y evalúa su práctica docente al considerar las diferentes modalidades y formas de organización de las escuelas.

- Desarrolla el pensamiento reflexivo, crítico, creativo y sistémico y actúa desde el respeto, la cooperación, la solidaridad, la inclusión y la preocupación por el bien común.
- Es capaz de diseñar, realizar y evaluar intervenciones educativas situadas mediante el diseño de estrategias de enseñanza, aprendizaje, el acompañamiento, el uso de didácticas, materiales y recursos educativos adecuados, poniendo a cada estudiante en el centro del proceso educativo como protagonista de su aprendizaje.

Profesional:

- Incorpora en sus planeaciones el aporte de las neurociencias en los procesos de enseñanza y de aprendizaje para mejorar su intervención docente.
- Fortalece el desarrollo de sus habilidades socioemocionales e interviene de manera colaborativa con la comunidad educativa, en las necesidades socioemocionales de sus estudiantes, bajo un enfoque de igualdad, inclusión y equidad de género.
- Reconoce los procesos cognitivos, intereses, motivaciones y necesidades formativas de las y los estudiantes y diseña en sus planeaciones situaciones para el aprendizaje del Español como lengua materna, considerando los enfoques del plan y programas vigentes.
- Identifica aquellas barreras para el aprendizaje y la participación que enfrentan las y los estudiantes y desarrolla estrategias didácticas y adecuaciones curriculares que atiendan casos de vulnerabilidad académica.
- Evalúa estrategias didácticas para promover la comprensión y la producción de discursos orales y escritos en distintos formatos y portadores textuales a través de diversos instrumentos.

III. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES,

Al concluir este informe de prácticas profesionales, es posible afirmar que la intervención titulada "Estrategias neurodidácticas en el desarrollo de la escritura creativa;

un camino experiencial en primer año de secundaria" representa un ejercicio profundo de investigación-acción que me permitió cambiar mi perspectiva sobre el actuar docente.

He comprendido que el aprendizaje de la lengua debe alinearse con los procesos biológicos de maduración del estudiante, al implementar las estrategias de este informe noté que las prácticas escritas habituales que funcionan a través del tiempo, con la práctica pueden adaptarse incluyendo estímulos cerebrales positivos donde el bienestar integral del alumnado y el clima áulico son factores determinantes para su desarrollo.

Reitero que el ser docente en la actualidad se convierte en un reto constante, ya que las necesidades educativas y sociales dentro del aula demandan prácticas pedagógicas cada vez más conscientes, flexibles y centradas en las características reales del alumnado. La razón de este desafío lo aludo a que el aprendizaje es un acto profundo e individual, por ello ignorar el estado emocional o el contexto del estudiante bloquea cualquier esfuerzo o intención educativa que se desee implementar.

En un contexto donde los estudiantes se desarrollan en medio de múltiples estímulos, cambios emocionales y diversas formas de aprender, la labor docente exige mucho más que la transmisión de información. Implica comprender al estudiante desde una visión integral, reconociendo sus procesos cognitivos, emocionales y sociales como parte esencial del aprendizaje.

Desde esta perspectiva, la implementación de la presente propuesta permitió trasladar los principios teóricos de la neurodidáctica al aula que se traduce a la implicación de las emociones, la plasticidad cerebral, el aprendizaje multisensorial, la atención, la memoria y la ludificación de la enseñanza, convirtiéndolos en conocimientos accesibles para los estudiantes de primer año grupo "E".

Para la valoración de los factores de este documento recepcional es preciso recordar los hallazgos que determinaron el cumplimiento de cada objetivo específico.

Objetivo 1

Identificar las dificultades que presenta el primer año grupo "E" en torno al progreso

de la escritura creativa.

Por medio de la aplicación del primer diagnóstico, la observación constante del alumnado y la retroalimentación de mi maestra titular, la primera dificultad se centra en la limitación del desarrollo de la escritura; esta barrera se presentaba en la necesidad de organizar ideas de manera coherente para lograr textos con intención.

Desde el funcionamiento del cerebro, esta dificultad se interpreta como una falta de andamiaje en las funciones ejecutivas que son un conjunto de habilidades cognitivas que permiten planificar, organizar, tomar decisiones, controlar impulsos y adaptarse a nuevas situaciones.

Con el enfoque de la Nueva Escuela Mexicana, el Campo Formativo de Lenguajes sostiene que la escritura es una herramienta esencial para “nombrar el mundo”. En este sentido, la escritura creativa se convierte en el vehículo indicado para abordar dicha dificultad, ya que trasciende la simple reproducción mecánica de textos para transformarse en un espacio de exploración libre, donde el estudiante resignifica su realidad a través del arte de la palabra.

Los estudiantes también demostraron una postura de poco interés ante la escritura, definían qué era una práctica rígida y tediosa para ellos, e incluso se mostraban inseguros al momento de crear textos propios haciendo comentarios condicionantes. Considero que, dentro del proceso de escritura, es importante permitirle al alumno vivir un proceso gradual en el que se generen consideraciones, se organicen pensamientos, se construyan significados y se fortalezcan habilidades comunicativas con cierto disfrute.

Esto fue una alerta para mí porque la perspectiva de rechazo a la escritura engloba situaciones como la costumbre a una enseñanza sin posible retroalimentación positiva, la asociación de castigo al error, la falta de sentido o motivación, la sobrecarga cognitiva, etc. Sin embargo, a través de las neurociencias, entendí que esos indicadores son una respuesta de estrés ante la hoja en blanco, donde la amígdala (el principal núcleo de control de las emociones y sentimientos en el cerebro) bloquea la capacidad de creación, asociando la escritura con una actividad sancionadora y no como una oportunidad de

expresión personal.

Otro resultado importante fue la identificación de varios inconvenientes en el clima áulico arrojados en el segundo diagnóstico. Como las interrupciones constantes durante la clase con conversaciones distintas al tema y la utilización de expresiones groseras para convivir entre compañeros. Estos comportamientos evidenciaban una carencia en el desarrollo de habilidades socioemocionales y dificultades para establecer interacciones basadas en el respeto y la escucha activa.

Bajo esas condiciones, el proceso de aprendizaje se veía afectado, ya que un cerebro que se encuentra en un ambiente de tensión o conflicto social difícilmente logra concentrarse, mantener la atención o procesar nueva información de manera óptima.

En respuesta al resultado del segundo diagnóstico, se obtuvieron los resultados del tercer diagnóstico que se centró en reconocer los estímulos y modalidades preferidos del alumnado. Sus elecciones que indicaron un marcado interés por el juego, el movimiento, las dinámicas activas, los retos, el acompañamiento musical, la alternancia de trabajar en un ambiente tranquilo de manera individual y grupal, y la libre elección temática se encuentran ligados directamente con los fundamentos de la neurodidáctica.

Desde esta perspectiva, estas preferencias no constituyen meros gustos superficiales, desde el funcionamiento del cerebro surge la necesidad de activar canales neurobiológicos que activan el sistema de recompensa para captar la atención sostenida y facilitar la consolidación de la memoria a largo plazo en los procesos de escritura.

Objetivo 2

Aplicar estrategias neurodidácticas que favorezcan el proceso creativo de las habilidades escritas de los estudiantes.

La intervención pedagógica de este trabajo, se basó en el modelo de escritura procesual de Hayes y Flower (1981) que se enfoca en aplicar estrategias según el momento cognitivo del transcurso escrito como la planificación, la textualización y la revisión, esto acompañado del monitoreo personal del estudiante y de parte del docente

para retroceder en cada etapa si es necesario.

Dicha aplicación tuvo el objetivo de que cada estrategia tuviera un sentido lógico para los estudiantes sumado a estimular la emoción, la motivación y la creatividad en el aula para que se logaran textos estructurados, coherentes y con mayor riqueza expresiva.

Las propuestas se alinearon con el humanismo de la NEM, priorizando “la voz del estudiante” al integrar estrategias que validaron sus afinidades identificadas en el proceso diagnóstico, con la intención de generar sensaciones motivantes o placenteras en los alumnos.

Desde mi perspectiva y tomando en cuenta los resultados obtenidos, la estrategia que mayor alcance tuvo fue “Crónicas que se sienten” ya que esta se desarrolló en un lapso de 2 semanas y media aproximadamente y el proceso de escritura tuvo la temporalidad necesaria para implementar el proceso de Hayes y Flower, además el producto esperado fue evaluado como un proyecto sumativo en el desempeño de los alumnos.

Asimismo, el hecho de que el producto final constituyera una evaluación sumativa incrementó el compromiso de los estudiantes con la actividad. Sin embargo, más allá del carácter evaluativo, considero que el verdadero valor de la estrategia radicó en que los alumnos lograron apropiarse gradualmente de las características de la crónica periodística mediante un acompañamiento constante.

Esta estrategia se centró profundamente en el reconocimiento del tema a abordar, respecto a conocer detenidamente la información principal y complementaria sobre los géneros periodísticos, en retroalimentar constantemente la conceptualización y la estructura de una crónica periodística, además de reconocer el lenguaje que se debe emplear y los recursos lingüísticos que le dan cohesión y congruencia al texto.

En cuanto a la calidad textual, en esta ocasión se pudo culminar la parte de implementar una coevaluación guiada para identificar fortalezas y áreas de mejora antes de elaborar una versión final. La reescritura permitió que los estudiantes comprendieran que

un texto no se construye en un único momento, sino mediante un proceso continuo de revisión y perfeccionamiento.

El hecho de involucrar las emociones como un parámetro de verificación antes y después ayudó a que los alumnos a realizar múltiples lecturas de sus producciones, fortaleciendo que la evocación de sentimientos fuera relativa al tema de su crónica.

En el aspecto creativo considero que uno de los mayores aciertos fue brindarle la libertad a los alumnos de escoger un tema que les llamará la atención y desde este indicador la intención fue que el proceso de investigación fuera una tarea atractiva que en su mayoría se cumplió.

El aspecto lúdico se presentó en la forma de repasar y retroalimentar los contenidos del proyecto antes, durante y después, pero de manera más significativa se plasmó en la organización de una competencia de conocimientos por filas.

Observe la disminución por el rechazo a escribir, el empleo de recursos para seguir una narración cronológica, descriptiva y emocional con la finalidad de contarle todo detalle al lector, mayor longitud textual y mejor organización de ideas.

En cambio, la estrategia con más aspectos a mejorar fue “Fábrica de personajes” ya que justamente refleja el desbalance que se puede ocasionar al no organizar el ámbito creativo del ámbito textual.

Esta estrategia se llevó a cabo en un lapso de 3 a 4 sesiones, tiempo mucho menor con la estrategia anteriormente explicada. La “Fábrica de personajes” fue ideada como una herramienta de apoyo creativo para la escritura final del proyecto que era elaborar un cuento que abordará una problemática del contexto educativo, social o comunitario.

Respecto al modelo procesual de Hayes y Flower, no se pudo consolidar de manera reflexiva el proceso de revisión, ya que se tenía que dar paso al proceso de elaboración del proyecto final, no hubo momentos de reescritura o una evaluación realmente significativa para mejorar el texto. También el proceso de planificación pudo tener mayor amplitud para detenernos más en cada tipo de personaje y la presencia e influencia que cada uno

mantiene en el cuento.

Para el momento de la textualización la problemática central fue el hecho de no separar el tiempo de trabajo para el diseño y descripción del personaje, es por eso que los resultados arrojaron producciones textuales limitadas, ya que los alumnos centraron su atención en recrear gráficamente a sus exponentes.

El punto positivo de esta estrategia se encuentra en la involucración de las emociones primarias, secundarias y terciarias que dieron paso a que los alumnos pudieran ilustrar físicamente a sus personajes según su personalidad descrita. Pero esto pudo mejorar con ejercicios de ejemplificación donde se describe de manera extensa y coherente una figura dentro de la narración.

En los porcentajes se encuentra muy parejo el resultado de los alumnos que sí lograron la fluidez textual que buscaba la estrategia y a los estudiantes que se centraron mayormente al diseño visual. La experiencia obtenida en esta implementación me llevó a tener ciertas consideraciones para las siguientes estrategias, es por eso que aunque no salió como esperaba pero fue de gran ayuda para estructurar de manera más analítica los pasos que debía seguir en los próximos procesos.

Desde una visión global es posible concluir que el resultado de cada intervención neurodidáctica fue una resignificación por el acto de escribir en el alumnado, existió un cambio en la perspectiva inicial en cuanto a la apatía registrada en los primeros diagnósticos que evolucionó a un empeño único basado en la emoción y motivación empleada en cada estrategia.

Los comentarios favorables y el aspecto actitudinal de los estudiantes señaló que el proceso fue desde un estado de probable estrés, miedo o desinterés al momento de redactar, a la disposición de apertura de permitirse explorar, intentar, y sentir los estímulos neurodidácticos focalizados a promover una escritura creativa, donde se diera lugar a aceptar la equivocación sabiendo que escribir es un proceso revocable y que se va perfeccionando con la práctica y el tiempo.

En cuanto a las dificultades de convivencia dentro del salón, se plasmó un reglamento de convivencia para dirigirse a cualquier compañero, para esperar el turno de participación levantando la mano y para escuchar de manera atenta cuando alguien esté hablando. Los alumnos no lo llevaron a cabo desde el día uno, pero con la constante reiteración se fueron disminuyendo estas conductas.

De igual manera, en cada dinámica de trabajo que implicaba momentos de concentración y tiempos de silencio, se fortaleció la regulación emocional mediante indicaciones claras, pausas conscientes y recordatorios sobre la importancia de mantener un ambiente ameno.

En general, las áreas necesarias de mejora cognitiva, actitudinal y social arrojadas no fueron abordadas por separado, en cada estrategia neurodidáctica se tenía el objetivo de resolver la desmotivación, ordenar el pensamiento e impulsar una convivencia sana por medio de la escritura creativa.

Objetivo 3

Evaluar la aplicación de las bases de la neurodidáctica como eje motivador en la mejora del conocimiento de los alumnos.

Al reflexionar sobre los resultados obtenidos en la parte del análisis, surge la necesidad de equilibrio entre estimular la creatividad con el sustento neurodidáctica y estructurar de forma coherente la lengua escrita. A grandes rasgos en las cinco estrategias implementadas se observaron las siguientes respuestas:

- La aplicación de los principios neurodidácticos permitió derribar las principales barreras detectadas en el diagnóstico inicial, específicamente el poco interés hacia la escritura, el rezago en la coherencia y estructura textual, y las dinámicas de conflicto que desestabilizaban el clima áulico.

Este cambio en la percepción de los alumnos demostró que la motivación constituye un elemento esencial para el aprendizaje de la escritura. Cuando los estudiantes se enfrentan a experiencias agradables, retadoras y emocionalmente significativas, su

participación incrementa y se muestran más dispuestos a expresar ideas propias.

El porqué de esta reacción radica en las neurociencias, la plasticidad cerebral y la modulación química del aprendizaje; las experiencias placenteras segregan neurotransmisores como la dopamina y la serotonina, sustancias indispensables para mitigar el estrés físico-cognitivo, estimular la atención y poder generar memoria a largo plazo sobre los aprendizajes.

Al transformar el aula en un entorno seguro y multisensorial, los principios de la neurodidáctica indican que las funciones lógicas de la corteza prefrontal se activan plenamente de forma integrada con el sistema límbico, permitiendo que el acto de escribir sea más funcional para los estudiantes.

- Se sumó el uso de la respiración consciente y profunda en cada intervención, la cual sirvió para relajar el sistema nervioso de los alumnos y reducir el estrés. La explicación biológica se explica aludiendo a cuando los adolescentes respiran de forma pausada, entra más oxígeno a su cerebro y se activa el nervio vago (nervio craneal que va desde la cabeza hasta el abdomen), lo que ayuda a disminuir el ritmo cardíaco y a calmar la agitación propia de su edad.

Este ejercicio apaga la parte del cerebro que se encarga del miedo y la alerta (la amígdala) y enciende la corteza prefrontal, que es la zona que los alumnos necesitan para concentrarse, organizar sus ideas y pensar de forma crítica. Lo cuál posiblemente permitió que el alumnado mostrará mayor disposición para involucrarse en las dinámicas propuestas, fortaleciendo así las condiciones necesarias para el trabajo creativo y la producción escrita.

- Otro aspecto importante, fue la evidente libertad creativa que favoreció a los alumnos de primer año, pues comenzaron a reconocerse como autores. Las producciones elaboradas dejaron de limitarse a reproducciones mecánicas, para convertirse en narraciones más amplias, personales y vinculadas con sus experiencias, intereses y contexto social en su mayoría (*VER ANEXO J*).
- También es importante señalar, que la práctica reveló que la estimulación creativa no

se traduce automáticamente en dominio estructural de la escritura. Se identificó que, aunque existía una mayor disposición para escribir, aún persistían dificultades en algunos alumnos en cuanto a la organización lógica de ideas, cohesión entre enunciados y claridad en la intención comunicativa.

Tomando en cuenta que las intervenciones se basaron en procesos que seguían un propósito fijo, junto con la implementación de explicaciones detalladas, la organización de la información, el conocimiento estructural de los textos esperados y ejercicios como ejemplo, no se obtuvo la mejoría en la totalidad de alumnos. Este resultado se fundamenta en las condiciones distintas de cada alumno, visto desde la neurodidáctica, es preciso recordar que cada cerebro es único y posee su propio ritmo de maduración biológica.

En un grupo de primer año de secundaria, la corteza prefrontal y las conexiones neuronales necesarias para la escritura no se desarrollan al mismo tiempo en todos los estudiantes. Por lo tanto, aquellos alumnos que presentaban un rezago alfabetizador más severo o barreras de aprendizaje previas, requerían de un tiempo de aplicación más prolongado y de un andamiaje personalizado que se imposibilita por los tiempos establecidos de esta intervención.

Por lo anterior, considero que es fundamental reconocer que en la enseñanza de la lengua escrita no todo resulta perfecto desde el primer intento o en las primeras intervenciones, los alumnos se encuentran en el primer año de educación secundaria, una etapa de transición donde están consolidando procesos cognitivos complejos.

Al implicar la escritura creativa, esa estructura deseablemente integrada, se cubre un plus, cuando de implementar diversos procesos se trata. Sobre todo, cuando recurrimos a las emociones, como un factor nativo de inspiración para su desarrollo. Cumpliendo así esta propuesta que las neurociencias aportan, específicamente dentro de su área neurodidáctica en cuanto a la implicación que le refiere con el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Las dificultades observadas a lo largo de todo el desarrollo de esta experiencia,

forman una parte natural del proceso formativo y no deben interpretarse como una ausencia de aprendizaje. Personalmente, le doy mayor valor a que los estudiantes lograron superar los obstáculos iniciales como el temor, aburrimiento y rechazo por escribir.

La reflexión derivada de esta experiencia me permite concluir, que, la creatividad y la estructura no deben entenderse como elementos opuestos, sino como complementarios dentro del aprendizaje de la escritura, la motivación sin orientación puede generar producciones desordenadas, así como la estructura sin creatividad puede convertir la escritura en una práctica lineal y poco significativa.

Para intervenciones futuras considero necesario mantener estrategias que despierten la emoción, curiosidad y atención, ya que estas funcionan como el mecanismo biológico indispensable para activar el interés y disminuir el rechazo hacia la asignatura. Mantener esta estimulación positiva es el único camino para garantizar una participación auténtica del grupo.

Asimismo, esto se debe complementar con actividades rutinarias donde el alumno pueda ampliar su vocabulario, mejorar su redacción, y darles un sentido organizado a sus creaciones textuales, con el objetivo final de estructurar un modelo de escritura procesual duradero. Al hacer de la planificación, redacción y revisión un ejercicio frecuente, se puede lograr que los alumnos dominen las herramientas formales de la lengua sin perder el disfrute por el acto de crear.

Por lo tanto, con el fin de dar continuidad a los avances logrados en el grupo de 1ºE, recomiendo incorporar ejercicios de lectura, escritura guiada, revisión de textos y análisis de recursos lingüísticos para que los estudiantes desarrollen progresivamente un mayor dominio del español. Estas prácticas contribuyen a mejorar aspectos formales como la cohesión, la ortografía o la sintaxis, pero también favorecerá una mayor seguridad al momento de redactar, brindando herramientas concretas a los estudiantes para expresar ideas con mayor claridad y precisión.

De manera específica al proceso de investigación implementaría un portafolio de

escritura para mantener en orden cronológico las producciones de los alumnos, aplicaría evaluaciones diagnósticas a cada estrategia y también evaluaciones finales para obtener una comparativa con mayor impacto y evidencia.

Finalmente, como lo menciona el nombre de esta intervención pedagógica me llevo lo mejor de este camino experiencial como docente en formación en su última etapa académica. Quedan en mí todos los conocimientos implícitos de esta gran investigación, y me llevo el compromiso de seguir utilizando las bases del funcionamiento del cerebro para mis próximas prácticas educativas.

Los resultados obtenidos realmente me han dejado sorprendida, incluso los alumnos que mayor resistencia imponían a la escritura, se permitieron vivirla desde la creatividad y la exploración interna dentro de las estrategias neurodidácticas ideadas.

En este sentido coincido con lo que menciona Vaca (2018) “la enseñanza de la escritura y el fomento de la creatividad son una oportunidad para propiciar el desarrollo integral del ser humano, sobre todo cuando existe la necesidad de expresar pensamientos y emociones acerca de los episodios de nuestra propia vida; cuando hay que mostrar inquietudes, puntos de vista, intereses existenciales”.

Como lo había mencionado anteriormente, la escritura para mí es una habilidad con varias vertientes que tiene la posibilidad de construir identidad, sentido y pertenencia. Llevarle a mis alumnos un poco de mi concepción y las vías que se pueden tomar a partir de ella; me deja satisfecha con lo logrado al fusionar cada emoción, sensación, descripción y redacción en el aula.

IV. REFERENCIAS

- Álvarez, R. M. I. (2009). Escritura creativa. Aplicación de las técnicas de Gianni Rodari. *Educere*, 13(44), 83–87. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35614571010>
- Arriaga Hernández, M. (2015). El diagnóstico educativo, una importante herramienta para elevar la calidad de la educación en manos de los docentes. *Atenas*, 3(31), 63–74. <https://www.redalyc.org/pdf/4780/478047207007.pdf>
- Arteaga, R., & Carrión, G. (2022). Modelo de lectoescritura: Percepciones y retos desde la pedagogía conceptual. *Conrado*, 18(84), 84–91. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442022000100084&lng=es&lng=es
- Barrios-Tao, H. (2016). Neurociencias, educación y entorno sociocultural. *Educación y Educadores*, 19(3), 395–415. <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/5839/4390>
- Benavidez, V., & Flores, R. (2019). La importancia de las emociones para la neurodidáctica. *Wimblu, Revista de Estudios de Psicología UCR*, 14(1), 25–53.
- Bisquerra, R. (s. f.). *El concepto de la educación emocional*. Red Internacional de Educación Emocional y Bienestar. <https://www.rafaelbisquerra.com/el-concepto-de-la-educacion-emocional/>
- Blanco, C. (2014). *Historia de la neurociencia: El conocimiento del cerebro y la mente desde una perspectiva interdisciplinar*. Siglo XXI Editores.
- Bruner, J. (1991). La construcción narrativa de la realidad. *Critical Inquiry*, 18(1), 1–21. <https://doi.org/10.1086/448619>
- Bueno, D. (2022). *El cerebro adolescent*. Nomos.
- Casamayor, G. (Coord.). (2008). *La formación on-line: Una mirada integral sobre el*

e-learning y b-learning. Editorial Graó.

Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Paidós.

Cassany, D. (2006). *Reparar la escritura: Didáctica de la corrección de lo escrito*. Editorial Graó.

Cássia Moura de Carvalho, T., Souza Fleith, D., & Silva Almeida, L. (2021). Desarrollo del pensamiento creativo en el ámbito educativo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 17(1), 164–187. <https://doi.org/10.17151/rlee.2021.17.1.9>

Castillo, S., & Cabrerizo, J. (2005). *Formación del profesorado en educación superior*. Pearson Educación.

Chávez, L. M., & Chávez, R. L. (Eds.). (2020). Neurodidáctica como alternativa innovadora para optimizar el aprendizaje. *Revista Varela*, 20(56).

Clavijos, P. A. T. (2009). *El periodismo educativo como estrategia de apoyo en el desarrollo de las habilidades comunicativas de estudiantes de secundaria* [Tesis de licenciatura, Universidad Tecnológica de Pereira]. Repositorio Institucional UTP.

Cruz, L. S. (2025). *Escritura creativa para desarrollar competencias en producción textual: Un enfoque desde la perspectiva didáctica* [Tesis de maestría/doctorado, Universidad de Panamá]. Repositorio Institucional. <https://doi.org/10.5281/zenodo.17459833>

Csikszentmihalyi, M. (2024). *Flow and the foundations of positive psychology*. Springer.

De Castelli Rebeca Beke, E. B. (2004). *La escritura: Desarrollo de un proceso*. Lectura y Vida.

Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos: Nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo*. Paidós.

Esquivias, M. T. S. (2004). Creatividad: Definiciones, antecedentes y aportaciones. *Revista*

Digital Universitaria, 5(1), 1–17.

Ferreiro, E., & Teberosky, A. (2023). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI Editores.

Forés, A. (2011). *Neurodidáctica: Aprendizaje y dopamina (Principios Escalae)* [Video]. YouTube.

Frugoni, S. (2006). *Imaginación y escritura: La enseñanza de la escritura en la escuela*. Libros del Zorzal.

Guillén, J. C. (2012). La atención: Un recurso limitado. *Escuela con Cerebro*.

Guillén Ros, M. J. (2025). La gamificación en educación: Percepción docente, beneficios y retos en el aula. *Revista Internacional Interdisciplinar de Divulgación Científica*, 3(1), 1–10.

Immordino-Yang, M. H., & Damasio, A. (2007). We feel, therefore we learn: The relevance of affective and social neuroscience to education. *Mind, Brain, and Education*, 1(1), 3–10.
<https://doi.org/10.1111/j.1751-228X.2007.00004.x>

Instituto Nacional de la Salud Infantil y Desarrollo Humano Eunice Kennedy Shriver. (2019). *Neurociencia: Transformación de descubrimiento en salud*. Departamento de Salud y Servicios Humanos de los EE. UU.

Jabonero, C. G. M. (2016). *Material para el desarrollo de la escritura creativa*. Organización de Estados Iberoamericanos (OEI).

Jácome Vera, A. M., & Campos Yedra, H. M. (2023). Estrategias neurodidácticas y rendimiento académico en la práctica docente latinoamericana. *Tesla Revista Científica*, 3(1), e109. <https://doi.org/10.55204/trc.v3i1.e109>

Labarthe, J. T., & Vásquez Herrera, L. (2020). Potenciando la creatividad humana: Taller de escritura creativa. *Papeles de Trabajo*, (31), 19–37.

López, I., Gené, J., & Hernaiz, N. (2021). Mindfulness y educación física en la población universitaria: Una revisión sistemática. *Retos*, 42, 821–830.

<https://doi.org/10.47197/retos.v42i0.86382>

Maturana, H. (1991). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Dolmen Ediciones.

McCoy, E. (2006). *Cómo practicar la escritura automática*. Ediciones Obelisco.

Mora, F. (2008). *Neurocultura: Una cultura basada en el cerebro*. Alianza Editorial.

Mora, F. (2018). *Neuroeducación y neuroaprendizaje en el siglo XXI*. Alianza Editorial.

Mora, F. (2021). *Neuroeducación: Solo se puede aprender aquello que se ama*. Alianza Editorial.

National Geographic. (2023). *Qué es la respiración consciente y cómo puede ayudar a manejar el estrés*. National Geographic Society.

Órdoñez, A., González, R., & Montoya, I. (2014). Conciencia emocional, estados de ánimo y rendimiento académico. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(6), 115–122. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v6.738>

Paniagua, G. (2013). Neurodidáctica: Una nueva forma de hacer educación. *Fides et Ratio*, 6(6), 72–77.

Pennebaker, J. W., & Evans, J. F. (2014). *Escritura expresiva: Palabras que sanan*. Idyll Arbor.

Rendón Uribe, M. A. (2012). Creatividad y cerebro: Bases neurológicas de la creatividad. *Aula*, 15, 117–135. <https://doi.org/10.14201/8946>

Revista Sanitaria de Investigación. (2024). Estrés académico y sus efectos en la salud mental de los adolescentes: Una revisión sistemática. *Revista Sanitaria de Investigación*, 5(2).

Robinson, K., & Aronica, L. (2011). *El elemento: Descubrir tu pasión lo cambia todo*. Grijalbo.

Rosenblatt, L. M. (1994). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work*. Southern Illinois University Press.

Salazar, M., & Sánchez, V. (2025). La neuroeducación como estrategia innovadora aplicada al aprendizaje de la escritura en los estudiantes de tercer año de básica elemental. *Arandú*, 12(1). <https://doi.org/10.69639/arandu.v12i1.763>

Santandreu, A., & Gamo, J. R. (2023). Los elementos esenciales de la educación: Una mirada humanística de la neuroeducación. *JONED. Journal of Neuroeducation*, 4(1), 109–125. <https://doi.org/10.1344/joned.v4i1.42979>

Sanz, R. (2022). Neurocreatividad: Análisis y enseñanza del pensamiento creativo. *MLS Inclusion and Society Journal*, 2(2), 231–245. <https://doi.org/10.56047/mlsisj.v2i2.1675>

Schön, D. A. (1983). *El profesional reflexivo: Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.

Secretaría de Educación Pública. (2022a). *Anexo 11 del Acuerdo 16/08/22*. SEP.

Secretaría de Educación Pública. (2022b). *Orientaciones para madres, padres y comunidad en la Nueva Escuela Mexicana*. SEP.

Secretaría de Educación Pública. (2022c). *Plan de estudios de educación básica: Preescolar, primaria y secundaria*. SEP.

Secretaría de Educación Pública. (2024). *Programa de estudio para la educación secundaria: Programa sintético de la fase 6*. SEP.

Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem solving: Effects on learning. *Cognitive Science*, 12(2), 257–285. https://doi.org/10.1207/s15516709cog1202_4

Torrance, E. P. (1966). *Torrance tests of creative thinking*. Personnel Press.

<https://doi.org/10.1037/T05532-000>

Universidad Internacional de La Rioja. (2020). *Música y educación: La importancia de la música en la enseñanza*. UNIR Revista.

Uribe, A. (2023). El juego como una herramienta pedagógica para el aprendizaje en la escuela. *Revista de Inclusión Educativa y Diversidad*, 1(1), 32–44.

Urquiza, M., & Carrizo, I. (2018). La escritura creativa durante la adolescencia. *Boletín GEC*, 22(1).

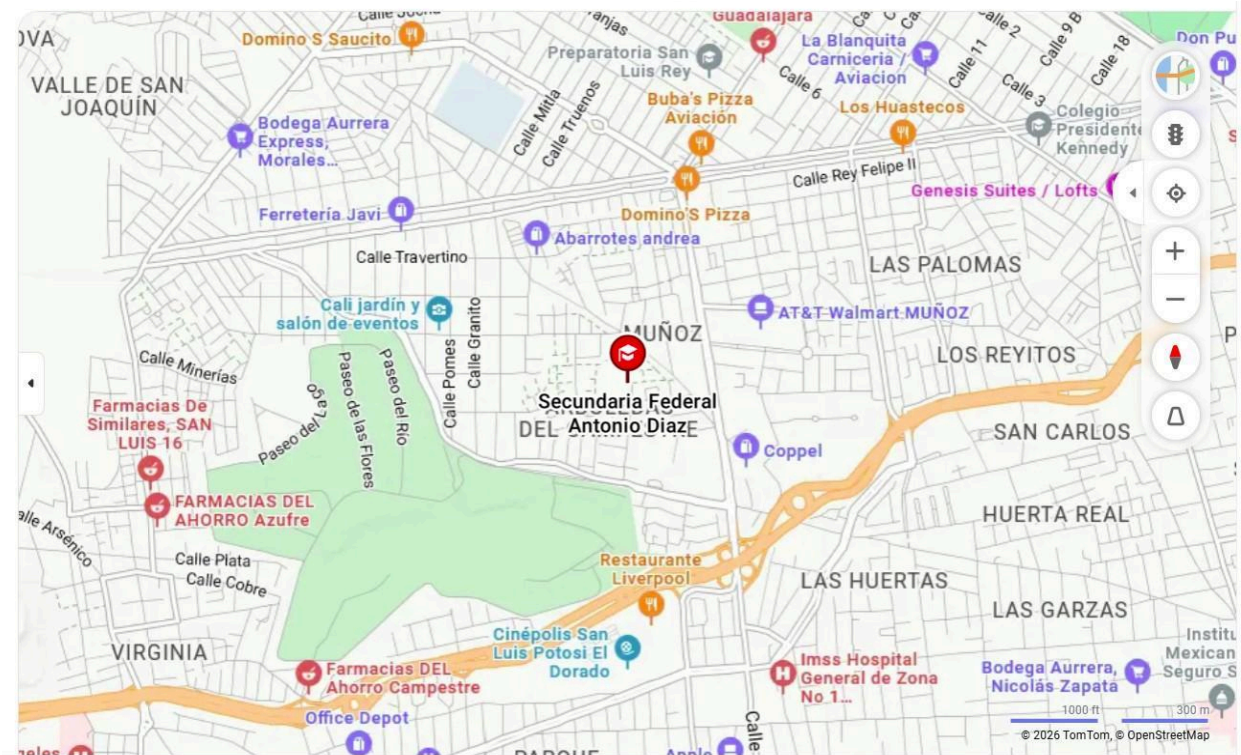
Vaca Morales, M. A. (2018). VI. Viaje de emociones a través del lenguaje: la escritura creativa. En M. Hernández, J. Ortiz, & L. Infante (Eds.), *¿Publica o perece?: memorial de adversidades durante el proceso de escritura* (pp. 113–130). Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE.

Vidal-Moruno, M. (2024). Neurodidáctica como estrategia de aprendizaje: Un enfoque desde las neurociencias. *Revista Ciencia & Sociedad*, 4(3), 193–210.

Zambrano, J., & Molina, K. (2021). Aprendizaje visual y su repercusión en el rendimiento académico. *Revista Cognición*, 15(2), 45–58.

V. ANEXOS

ANEXO A.



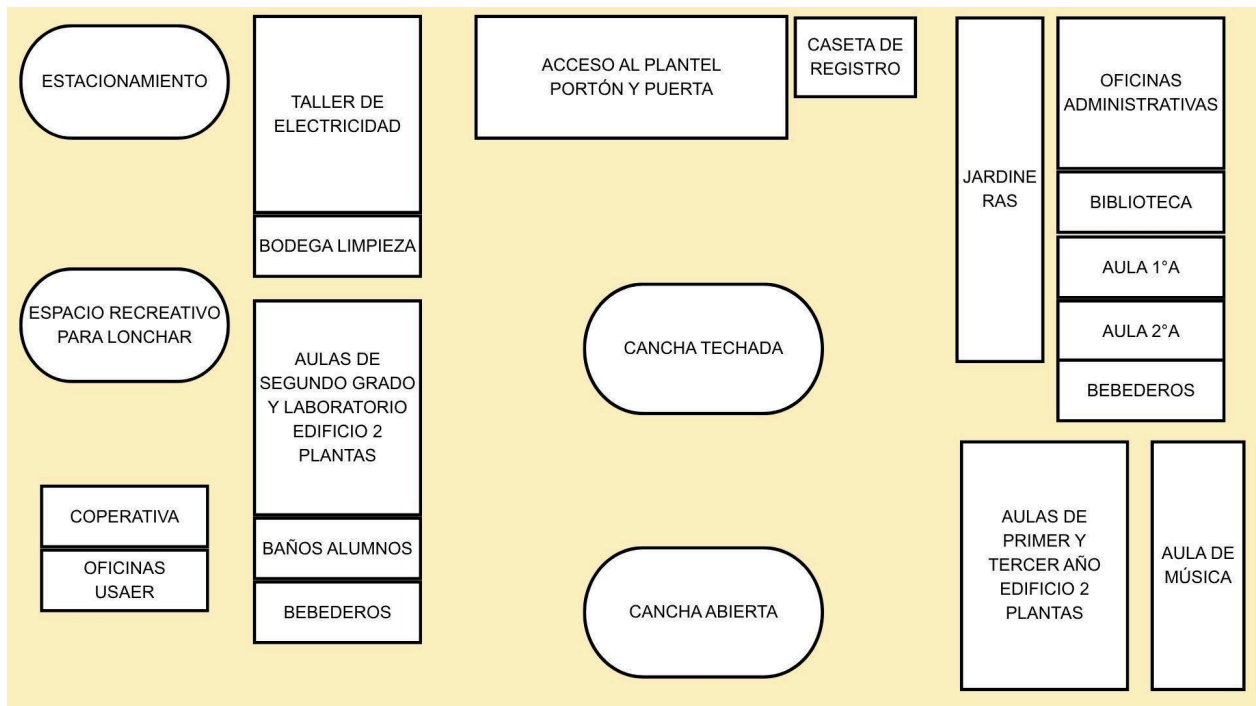
Nota: Ubicación de la Institución escolar de acuerdo con Microsoft Bing Maps.

ANEXO B.

Nota: Fachada de la Escuela Secundaria General Antonio Díaz Soto y Gama.

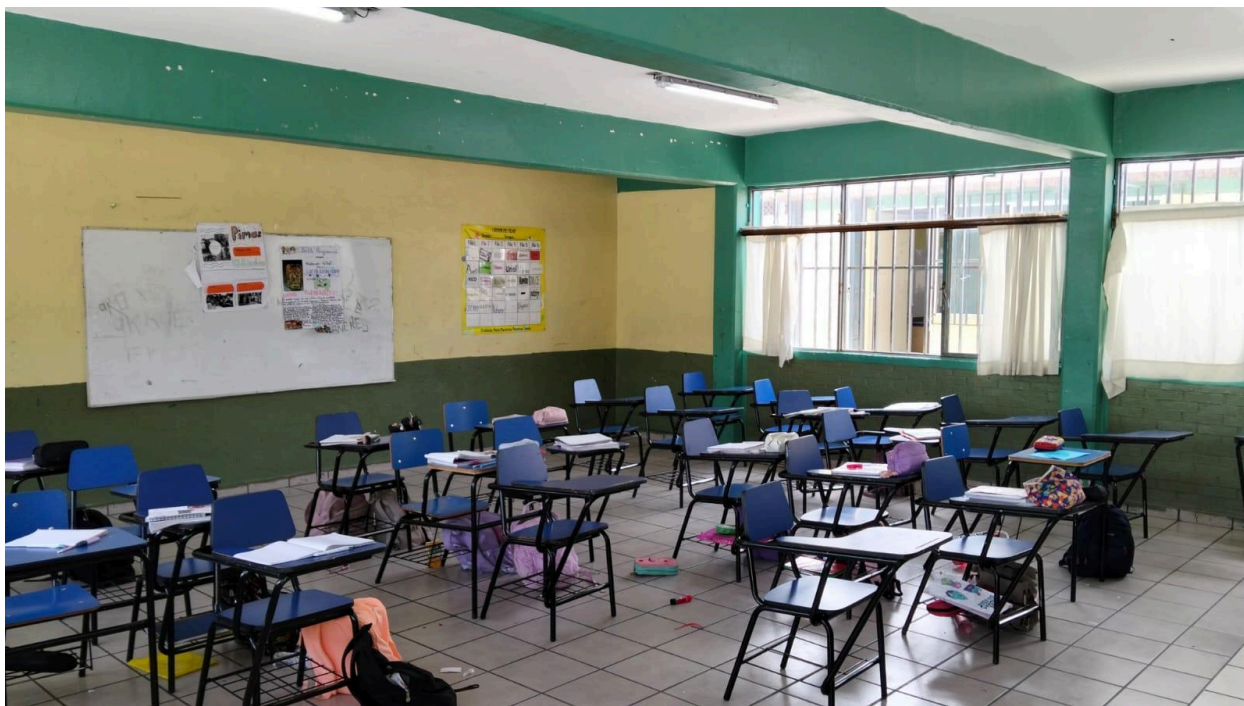


ANEXO C.



Nota: Croquis de la Escuela Secundaria General Antonio Díaz Soto y Gama.

ANEXO D.



Nota: Aula correspondiente al grupo primero “E”.

ANEXO E.

Primer Diagnóstico.

	BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DE SAN LUIS POTOSÍ LICENCIATURA EN LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL D.F. PAOLA TENORIO MORENO DIAGNÓSTICO	
ESCRIBE LO QUE QUIERAS Y ESCRÍBELO COMO QUIERAS Instrucciones: Durante 15 minutos escribe lo que tú quieras. Puede ser una historia, algo que viviste, algo que imaginas, una opinión, una carta, un rap, lo que sea... Lo único que NO puedes hacer es dejar de escribir.		



BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DE SAN LUIS POTOSÍ
LICENCIATURA EN LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL
D.F. PAOLA TENORIO MORENO



DIAGNÓSTICO

ESCRIBE LO QUE QUIERAS Y ESCRÍBELO COMO QUIERAS

Instrucciones: Durante 15 minutos escribe lo que tú quieras. Puede ser una historia, algo que viviste, algo que imaginas, una opinión, una carta, un rap, lo que sea... Lo único que NO puedes hacer es dejar de escribir.

Mi sueño mayor es ser actriz y conocer a muchos actores. Por ejemplo, Miguel mora, mason thames y Madie MG. mi Pelicula favorita es the black Phone, (telefono negro) tambien tengo dos series favoritas, 1-Stranger Things, Adolecencia, etc. mi youtuber favorito es fede vigevari. su contenido me agrada. y una vez fui a su concierto. y este año se estrena la mejor Pelicula y claro es the black Phone 2. Pero nose si pueda entrar Pq muchas Personas dicen que va a a ser clasificación (C) Aunque, no me dejen Pasar yo espero muchos años. me gustaria viajar a New York, en las calles hay mucha iluminación. y ojala algun dia Poder conocer a mis actores favoritos, que son. Miguel mora, mason thames, y madie MG. y espero Poder lograr ser actriz.



BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DE SAN LUIS POTOSÍ
LICENCIATURA EN LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL
D.F. PAOLA TENORIO MORENO



DIAGNÓSTICO

ESCRIBE LO QUE QUIERAS Y ESCRÍBELO COMO QUIERAS

Instrucciones: Durante 15 minutos escribe lo que tú quieras. Puede ser una historia, algo que viviste, algo que imaginas, una opinión, una carta, un rap, lo que sea... Lo único que NO puedes hacer es dejar de escribir.

una por el Maick, Dos por el show, tres por los que tiran amor pa do
cuatro por los Haters que son un ch#ngo. Bienvenidos al ^{de x} voy
Round 5. Te voy a contar quien soy. ¿Y quienes son ustedes?
lleguen pa donde yo estoy para ver si pueden. ¿Ahora quien nos
tirara? o ¿Quien nos ganara? larala larala, o ¿como nos
Pataran? larala larala, ¿acaso se les olvido?, pues te lo
voy a decir y o... Chamacos a Sentar los vengo a
reventar un cajon de chisme por estarola algo
van inventar, otra vez ando en far, tirandola con
can los amigos ahi estan pero si la cag@s
se van, Oh Joy realista en la materia de psicidista
Pasen x Pasan los años memento en la
conquistas.

BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DE SAN LUIS POTOSÍ
LICENCIATURA EN LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL
D.F. PAOLA TENORIO MORENO
DIAGNÓSTICO

ESCRIBE LO QUE QUIERAS Y ESCRÍBELO COMO QUIERAS

Instrucciones: Durante 15 minutos escribe lo que tú quieras. Puede ser una historia, algo que viviste, algo que imaginas, una opinión, una carta, un rap, lo que sea... Lo único que NO puedes hacer es dejar de escribir.

Luna-Junior h, Peso Pluma

-Luna dile tu, que tu eres la única que
la puedes mirar, ah ah

En el paisaje, cuando la marea fue alta, tu
fuiste estrella fugas ah ah

Cuidala mi luna tu la vez por siempre
dile que no me vera, Pero tu si estoras

Hablemos

es necesario amor que platavemos un
segundo solamente, hace mucho tiempo
que no me dices amor y ese detalle
jamás se te pasaba, Por eso quiero
que hablemos claro y prestame un
segundo tu atención hay algo que esta
cambiando nuestras vidas no es
necesario que lo digas eso lo
siento aquí en la piel.

Nota: Diagnósticos aplicados por docente en formación.

Segundo Diagnóstico.



BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DE SAN LUIS POTOSÍ
LICENCIATURA EN LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL

D.F. PAOLA TENORIO MORENO

DIAGNÓSTICO



Instrucciones: Marca la opción que mejor represente lo que piensas. No hay respuestas correctas o incorrectas, lo importante es ser sincero/a.

Nº	Pregunta	Siempre	A veces	Nunca
1	Me siento cómodo/a participando en la clase.	☐	☐	☐
2	Siento que mis ideas son respetadas por mis compañeros.	☐	☐	☐
3	Me gusta trabajar en equipo durante las actividades.	☐	☐	☐
4	Prefiero trabajar solo/a porque me concentro mejor.	☐	☐	☐
5	Prefiero las clases donde solo escuchamos y escribimos.	☐	☐	☐
6	Me emociona cuando la clase incluye juegos o retos.	☐	☐	☐
7	Me gusta cuando escuchamos música o sonidos durante alguna actividad.	☐	☐	☐
8	Se me facilita aprender cuando usamos colores, imágenes o materiales visuales.	☐	☐	☐
9	Me concentro mejor cuando puedo moverme o cambiar de lugar.	☐	☐	☐
10	Me esfuerzo más cuando el tema de la actividad me interesa.	☐	☐	☐
11	Me gusta cuando hacemos actividades donde podemos imaginar o inventar historias.	☐	☐	☐
12	Me	☐	☐	☐

Contesta las siguientes preguntas

Describe como sería la clase perfecta para ti.

¿Cómo crees que es el ambiente dentro de tu salón?



BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DE SAN LUIS POTOSÍ
LICENCIATURA EN LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL
D.F. PAOLA TENORIO MORENO



DIAGNÓSTICO

Instrucciones: Marca la opción que mejor represente lo que piensas. No hay respuestas correctas o incorrectas, lo importante es ser sincero/a.

Nº	Pregunta	Siempre	A veces	Nunca
1	Me siento cómodo/a participando en la clase.	☒	☐	☐
2	Siento que mis ideas son respetadas por mis compañeros.	☐	☒	☐
3	Me gusta trabajar en equipo durante las actividades.	☒	☐	☐
4	Prefiero trabajar solo/a porque me concentro mejor.	☐	☒	☐
5	Prefiero las clases donde solo escuchamos y escribimos.	☐	☐	☒
6	Me emociona cuando la clase incluye juegos o retos.	☒	☐	☐
7	Me gusta cuando escuchamos música o sonidos durante alguna actividad.	☒	☐	☐
8	Se me facilita aprender cuando usamos colores, imágenes o materiales visuales.	☒	☐	☐
9	Me concentro mejor cuando puedo moverme o cambiar de lugar.	☒	☐	☐
10	Me esfuerzo más cuando el tema de la actividad me interesa.	☒	☐	☐
11	Me gusta cuando hacemos actividades donde podemos imaginar o inventar historias.	☒	☐	☐
12	Me siento contenta y alegre al saber que tengo un lugar!	☐	☐	☐

Contesta las siguientes preguntas

Describe como sería la clase perfecta para ti.

-Con mi grupo, las 2 maestras,

¿Cómo crees que es el ambiente dentro de tu salón?

Un poco tranquilo, y relajado



BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DE SAN LUIS POTOSÍ
LICENCIATURA EN LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL
D.F. PAOLA TENORIO MORENO



DIAGNÓSTICO

Instrucciones: Marca la opción que mejor represente lo que piensas. No hay respuestas correctas o incorrectas, lo importante es ser sincero/a.

Nº	Pregunta	Siempre	A veces	Nunca
1	Me siento cómodo/a participando en la clase.	☒	☐	☐
2	Siento que mis ideas son respetadas por mis compañeros.	☐	☒	☐
3	Me gusta trabajar en equipo durante las actividades.	☐	☒	☐
4	Prefiero trabajar solo/a porque me concentro mejor.	☒	☐	☐
5	Prefiero las clases donde solo escuchamos y escribimos.	☐	☐	☒
6	Me emociona cuando la clase incluye juegos o retos.	☒	☐	☐
7	Me gusta cuando escuchamos música o sonidos durante alguna actividad.	☐	☐	☒
8	Se me facilita aprender cuando usamos colores, imágenes o materiales visuales.	☒	☐	☐
9	Me concentro mejor cuando puedo moverme o cambiar de lugar.	☒	☐	☐
10	Me esfuerzo más cuando el tema de la actividad me interesa.	☒	☐	☐
11	Me gusta cuando hacemos actividades donde podemos imaginar o inventar historias.	☐	☒	☐
12	Me <i>siento bien, respetado.</i>	☒	☐	☐

Contesta las siguientes preguntas

Describe como sería la clase perfecta para ti

No escribir y mejor hacer hojas de actividades de di

¿Cómo crees que es el ambiente dentro de tu salón?

Un poco desordenado y jugueton



BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DE SAN LUIS POTOSÍ
LICENCIATURA EN LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL
D.F. PAOLA TENORIO MORENO



DIAGNÓSTICO

Instrucciones: Marca la opción que mejor represente lo que piensas. No hay respuestas correctas o incorrectas, lo importante es ser sincero/a.

Nº	Pregunta	Siempre	A veces	Nunca
1	Me siento cómodo/a participando en la clase.	☒	☐	☐
2	Siento que mis ideas son respetadas por mis compañeros.	☐	☒	☐
3	Me gusta trabajar en equipo durante las actividades.	☐	☐	☒
4	Prefiero trabajar solo/a porque me concentro mejor.	☒	☐	☐
5	Prefiero las clases donde solo escuchamos y escribimos.	☐	☒	☐
6	Me emociona cuando la clase incluye juegos o retos.	☐	☒	☐
7	Me gusta cuando escuchamos música o sonidos durante alguna actividad.	☒	☐	☐
8	Se me facilita aprender cuando usamos colores, imágenes o materiales visuales.	☐	☒	☐
9	Me concentro mejor cuando puedo moverme o cambiar de lugar.	☐	☒	☐
10	Me esfuerzo más cuando el tema de la actividad me interesa.	☐	☒	☐
11	Me gusta cuando hacemos actividades donde podemos imaginar o inventar historias.	☒	☐	☐
12	Me	☐	☐	☐

Contesta las siguientes preguntas

Describe como sería la clase perfecta para ti. *seria tranquilo y en silencio*

¿Cómo crees que es el ambiente dentro de tu salón? *ruidoso desastro un poco sucio*

Tercer diagnóstico.



BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DE SAN LUIS POTOSÍ
LICENCIATURA EN LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL
D.F PAOLA TENORIO MORENO
DIAGNÓSTICO



LO QUE PRERIERO ES...

Instrucciones: Marca cada enunciado según tu preferencia.

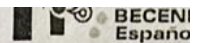
<i>Estímulo en clase</i>	<i>✓ Me encanta</i>	<i>✗ No me gusta</i>
Música mientras trabajo	☐	☐
Juegos o competencias	☐	☐
Actividades de movimiento / levantarme del lugar	☐	☐
Trabajos en equipo	☐	☐
Trabajos individuales en silencio	☐	☐
Ver videos o fragmentos de películas	☐	☐
Escuchar historias, anécdotas o relatos del maestro/a	☐	☐
Hacer cómics o dibujos como parte de la actividad	☐	☐
Usar colores y materiales creativos (cartulinas, stickers , etc.)	☐	☐
Dramatizar, actuar o representar situaciones	☐	☐
Salir del salón para aprender en otro lugar	☐	☐
Usar tecnología (celular, tablet , apps educativas)	☐	☐
Hacer retos rápidos con tiempo	☐	☐
Hacer debates o discusiones de temas interesantes	☐	☐
Escribir libremente sin tantas reglas	☐	☐
Hacer proyectos manuales (maquetas, construcciones, etc.)	☐	☐
Escuchar música antes de empezar para relajarme	☐	☐
Que el maestro nos deje elegir el tema de algunas actividades	☐	☐

Completa la frase:

"Aprendo mejor cuando la clase..."



BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DE SAN LUIS POTOSÍ
LICENCIATURA EN LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL
D.F. PAOLA TENORIO MORENO
DIAGNÓSTICO



LO QUE PRERIERO ES...

Instrucciones: Marca cada enunciado según tu preferencia.

Estímulo en clase	✓ Me encanta	✗ No me gusta
Música mientras trabajo	✓	☐
Juegos o competencias	✓	☐
Actividades de movimiento / levantarme del lugar	✓	☐
Trabajos en equipo	☐	✗
Trabajos individuales en silencio	✓	☐
Ver videos o fragmentos de películas	✓	☐
Escuchar historias, anécdotas o relatos del maestro/a	✓	☐
Hacer cómics o dibujos como parte de la actividad	☐	✗
Usar colores y materiales creativos (cartulinas, stickers, etc.)	✓	☐
Dramatizar, actuar o representar situaciones	☐	✗
Salir del salón para aprender en otro lugar	✓	☐
Usar tecnología (celular, tablet, apps educativas)	✓	☐
Hacer retos rápidos con tiempo	✓	☐
Hacer debates o discusiones de temas interesantes	☐	✗
Escribir libremente sin tantas reglas	☐	✗
Hacer proyectos manuales (maquetas, construcciones, etc.)	✓	☐
Escuchar música antes de empezar para relajarme	✓	☐
Que el maestro nos deje elegir el tema de algunas actividades	✓	☐

Completa la frase:

"Aprendo mejor cuando la clase..."

Están en silencio, son actividades divertidas y coloridas, actividades al aire libre — trabajos individuales o con equipo que podamos elegir.

BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DE SAN LUIS POTOSÍ
LICENCIATURA EN LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL
D.F PAOLA TENORIO MORENO
DIAGNÓSTICO



LO QUE PRERIERO ES...

Instrucciones: Marca cada enunciado según tu preferencia.

Estímulo en clase	✓ Me encanta	✗ No me gusta
Música mientras trabajo	✓	☐
Juegos o competencias	✓	☐
Actividades de movimiento / levantarme del lugar	☐	✓
Trabajos en equipo	✓	☐
Trabajos individuales en silencio	✓	☐
Ver videos o fragmentos de películas	✓	☐
Escuchar historias, anécdotas o relatos del maestro/a	✓	☐
Hacer cómics o dibujos como parte de la actividad	✓	☐
Usar colores y materiales creativos (cartulinas, stickers, etc.)	✓	☐
Dramatizar, actuar o representar situaciones	☐	✓
Salir del salón para aprender en otro lugar	✓	☐
Usar tecnología (celular, tablet, apps educativas)	✓	☐
Hacer retos rápidos con tiempo	✓	☐
Hacer debates o discusiones de temas interesantes	✓	☐
Escribir libremente sin tantas reglas	✓	☐
Hacer proyectos manuales (maquetas, construcciones, etc.)	☐	✓
Escuchar música antes de empezar para relajarme	✓	☐
Que el maestro nos deje elegir el tema de algunas actividades	✓	☐

Completa la frase:

"Aprendo mejor cuando la clase..."

*esta en silencio, sentados en su lugar,
poniendo atención, estar de acuerdo,
todos colaboran, todos poniendo atención,
y no me estén distrayendo.*

BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DE SAN LUIS POTOSÍ
LICENCIATURA EN LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL
D.F. PAOLA TENORIO MORENO
DIAGNÓSTICO



LO QUE PREFERIRO ES...

Instrucciones: Marca cada enunciado según tu preferencia.

Estímulo en clase	✓ Me encanta	✗ No me gusta
Música mientras trabajo	✓	☐
Juegos o competencias	✓	☐
Actividades de movimiento / levantarme del lugar	✓	☐
Trabajos en equipo	✓	☐
Trabajos individuales en silencio	☐	✗
Ver videos o fragmentos de películas	✓	☐
Escuchar historias, anécdotas o relatos del maestro/a	✓	☐
Hacer cómics o dibujos como parte de la actividad	✓	☐
Usar colores y materiales creativos (cartulinas, stickers, etc.)	✓	☐
Dramatizar, actuar o representar situaciones	✓	☐
Salir del salón para aprender en otro lugar	✓	☐
Usar tecnología (celular, tablet, apps educativas)	✓	☐
Hacer retos rápidos con tiempo	✓	☐
Hacer debates o discusiones de temas interesantes	✓	☐
Escribir libremente sin tantas reglas	✓	☐
Hacer proyectos manuales (maquetas, construcciones, etc.)	☐	☐
Escuchar música antes de empezar para relajarme	✓	☐
Que el maestro nos deje elegir el tema de algunas actividades	✓	☐

Completa la frase:

"Aprendo mejor cuando la clase..."

-es divertida e interesante

Nota: Diagnósticos aplicados por docente formación.

ANEXO F.

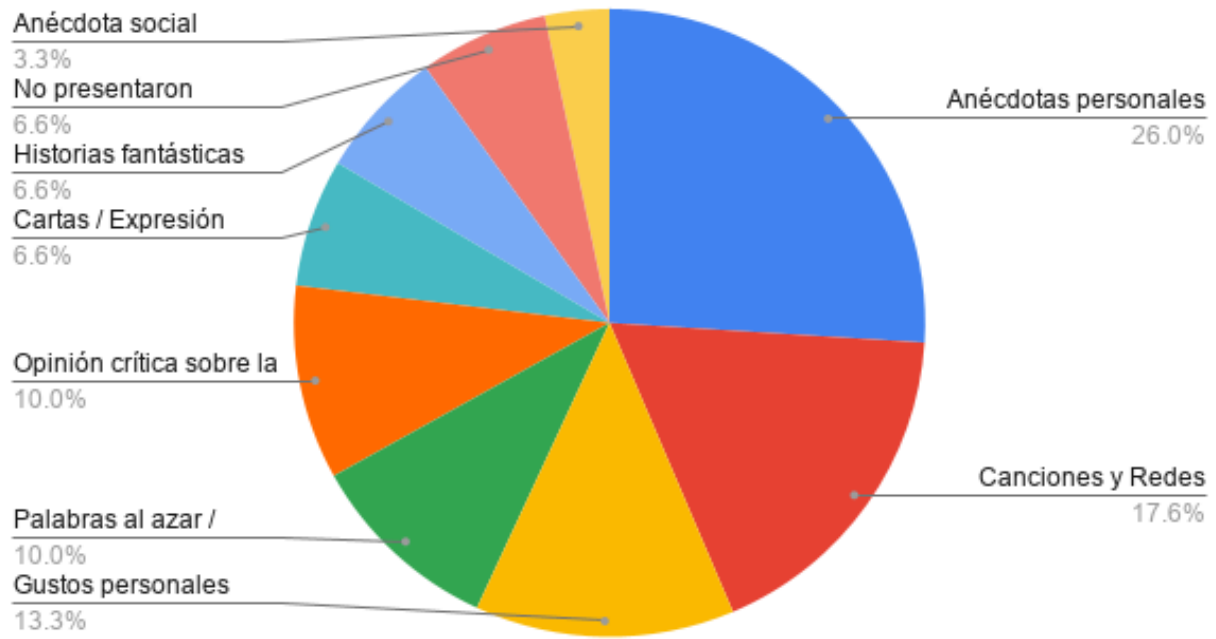
Gráficas de resultados e interpretación de los diagnósticos aplicados.

Primer diagnóstico.

- El **6.6%** de alumnos no presentaron esta actividad diagnóstica, en particular por motivos de salud y en otro caso por ausentismo frecuente a clases.
- El **26%** de los alumnos redactó anécdotas personales.
- Por su parte, el **17.6%** escribió canciones, principalmente corridos tumbados y tendencias de Tik Tok.
- Un **13.3%** describió con fluidez sus gustos personales lo que demuestra que el interés temático facilita la profundidad informativa.
- Asimismo, el **10%** optó por escribir palabras al azar con diversas variantes gráficas y colores, haciendo uso de la libertad creativa del instrumento.
- Otro **10%** expresó opiniones críticas sobre la escuela, manifestando su rechazo a las tareas y al exceso de escritura, estas inquietudes subrayan la necesidad de transformar el aprendizaje en un acto gozoso.
- En menor medida, un **6.6%** redactó cartas dirigidas a sus madres o parejas, canalizando sus emociones de forma introspectiva,
- Mientras que otro **6.6%** creó historias fantásticas, este porcentaje sugiere la importancia de estimular más la creatividad grupal.
- El **3.3%** corresponde a una alumna que narró cómo conoció a sus amigas; aunque mostró una actitud positiva hacia la narrativa, su texto reveló dificultades en la decodificación, uso de escritura fonológica, ausencia de puntuación y mezcla de mayúsculas y minúsculas, indicadores de una etapa inicial en la concepción del

sistema escrito.

Primer Diagnóstico



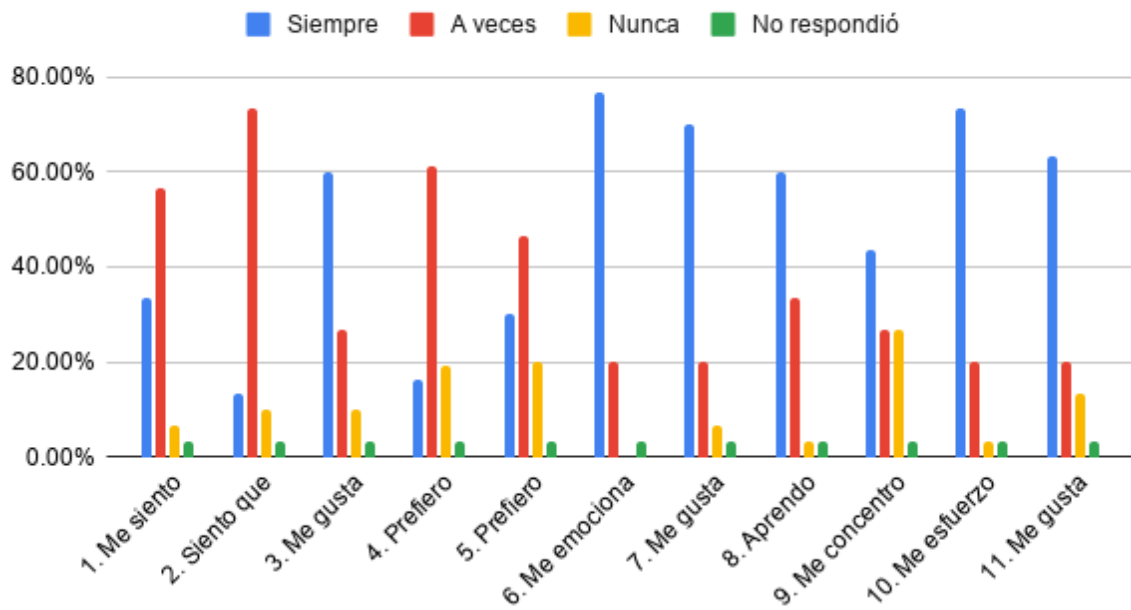
Segundo diagnóstico.

- El total de respuestas arroja un número 29, nuevamente por el ausentismo en particular de un alumno que no se ha presentado en la mayoría del ciclo escolar, simbolizando un **3.3%** sin respuesta.
- El primer enunciado fue: “Me siento cómodo/a participando en clase”, los resultados indican un **33.4%** con siempre, un **56.7%** con a veces y un **6.6%** con nunca.
- El enunciado número dos fue: “Siento que mis ideas son respetadas por mis compañeros” obteniendo los resultados con el **13.3%** siempre, el **73.4%** a veces y el **10%** nunca.
- El planteamiento tres fue: “Me gusta trabajar en equipo durante las actividades”, con los resultados de un **60.1%** con siempre, un **26.6%** con a veces y un **10%** con nunca.
- El planteamiento cuatro fue: “Prefiero trabajar solo/a porque me concentro mejor”, los resultados arrojados señalan un **16.1%** con siempre, un **61.3%** con a veces y un **19.3%** con nunca.
- El enunciado número cinco fue: “Prefiero las clases donde solo escuchamos y escribimos”, arrojando los resultados de un **30.1%** con siempre, un **46.6%** con a veces y un **20%** con nunca.
- El enunciado número seis fue: “Me emociona cuando la clase incluye juegos o retos” obteniendo los porcentajes de **76.7%** con siempre, **20%** a veces y **0%** con nunca.
- El enunciado número siete fue: “Me gusta cuando escuchamos música o sonidos durante alguna actividad” dando como resultado un **70.1%** con siempre, **20%** a veces y un **6.6%** con nunca.
- El planteamiento ocho fue: “Se me facilita aprender cuando usamos colores, imágenes o materiales visuales”, se recabaron los resultados con un **60.1%** siempre, **33.3%** a veces y **3.3%** nunca.

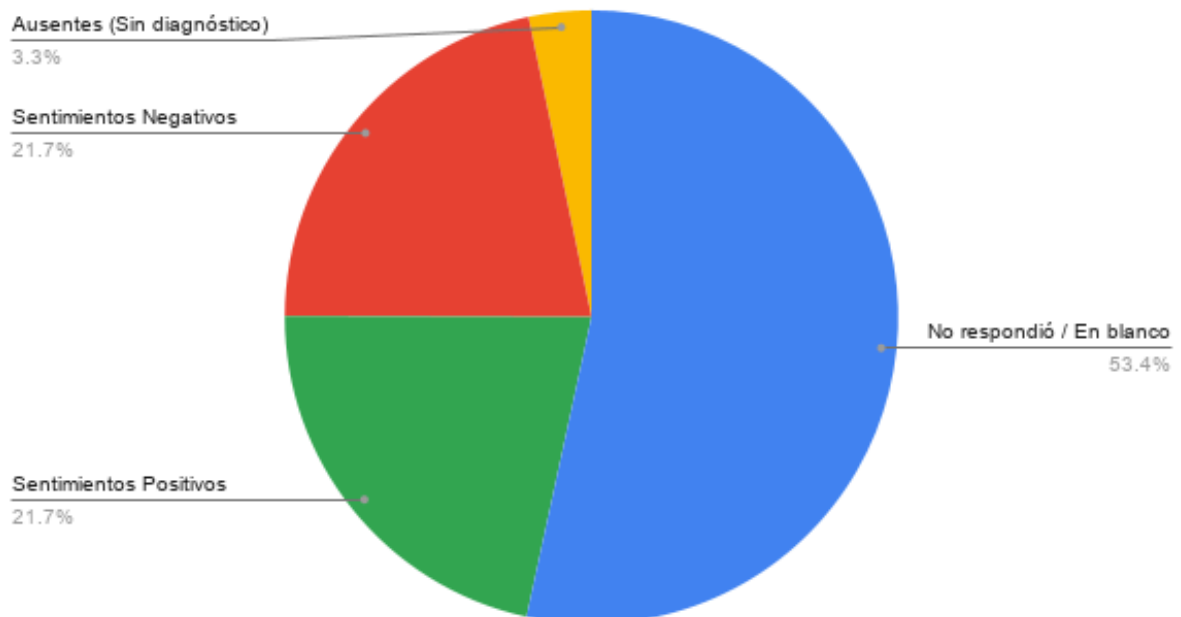
- El planteamiento nueve fue: “Me concentro mejor cuando puedo moverme o cambiarme de lugar”, recabando los resultados de un **43.4%** siempre, **26.7%** a veces y un **26.7%** nunca.
- El planteamiento diez fue: “Me esfuerzo más cuando el tema de la actividad me interesa” obteniendo los resultados de un **73.4%** siempre, **20%** a veces y **3.3%** nunca.
- El enunciado once fue: “Me gusta cuando hacemos actividades donde podemos imaginar o inventar historias” con los resultados de un **63.4%** siempre, **20%** a veces y **13.3%** nunca.
- En el enunciado doce, los alumnos tenían el espacio libre para expresar cómo se sienten en su ambiente grupal, podían completar después del indicador “Me ...”. Ante esto solo el **43.3%** contestó mientras que el **53.4%** dejó en blanco el apartado. Reflexiono que pudo ser una indicación confusa para el alumnado lo que ocasionó la falta de respuestas.

En ese **43.3%** plantearon de manera positiva que se sienten bien, contentos/as, alegres y hay respeto entre ellos, se afirma una comodidad y tranquilidad, pero la contraparte de respuestas señala que sienten estrés, confusión, nervios, e incluso temor en algunas clases y que se distraen con facilidad.

Segundo Diagnóstico



Planteamiento 12 - Segundo Diagnóstico



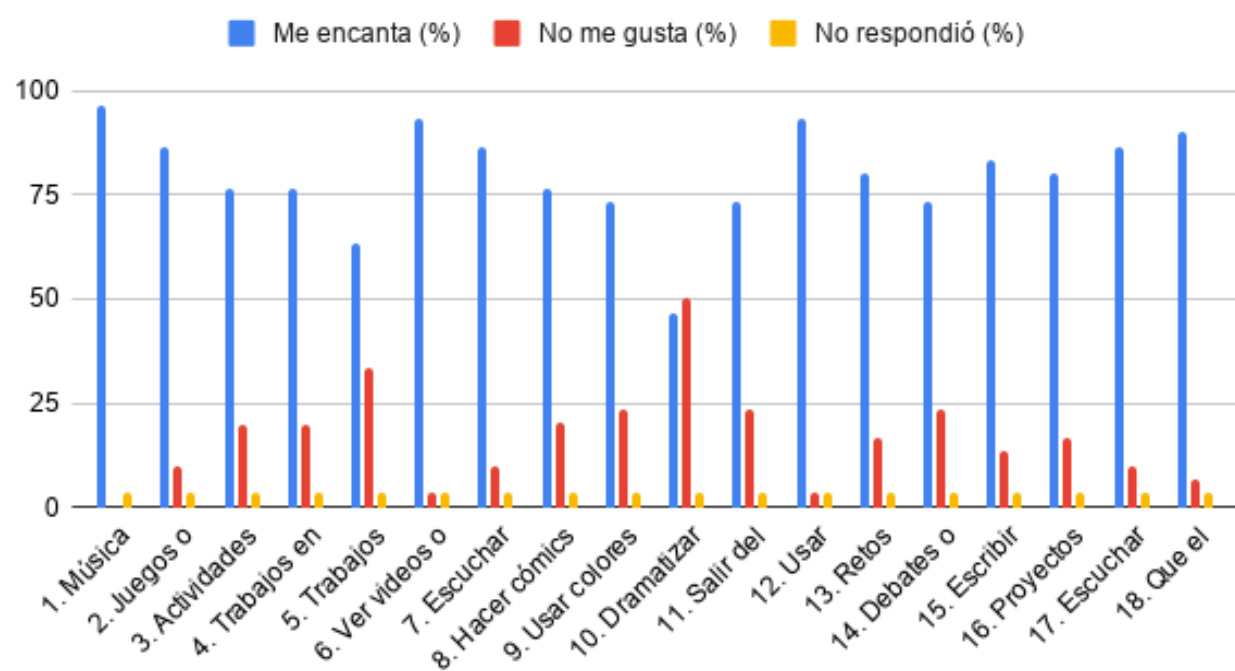
Tercer diagnóstico.

- El **3.3%** de los alumnos nuevamente no contestó el instrumento.
- El primer planteamiento fue: “Música mientras trabajo” los resultados positivos indican un **96.7%** y el **0%** indico que no le gusta.
- El segundo planteamiento fue: “Juegos o competencias”, el **86.7%** del salón indicó que sí les gustan este tipo de actividades y el **10%** señaló que no les gusta.
- El tercer planteamiento fue: “Actividades de movimiento/levantarme de mi lugar”, arrojando un **76.7%** que sí prefieren este tipo de ejercicios y un **20%** que no les gusta.
- El cuarto planteamiento fue: “Trabajos en equipo”, el **76.7%** indicó que sí les gusta esta modalidad de trabajo y al **20%** no le gusta.
- El quinto planteamiento fue: “Trabajos individuales en silencio”, un **63.4%** planteó que sí les gusta trabajar así y el **33.3%** que no le gusta.
- El sexto planteamiento fue: “Ver videos o fragmentos de películas” , el **93.4%** respondió que sí les gusta, mientras que el **3.3%** respondió que no les gusta.
- El séptimo planteamiento fue: “Escuchar historias, anécdotas o relatos del maestro/a”, un **86.7%** contestó que sí les gusta y el **10%** que no les gusta.
- El octavo planteamiento fue: “Hacer comics o dibujos como parte de la actividad”, el **76.6%** señaló que sí les gusta y el **20%** que no les gusta.
- El noveno planteamiento fue: “Usar colores y materiales creativos (cartulinas, stickers, etc.)”, los resultados positivos representan el **73.4%** y los resultados negativos un **23.3%**.
- El décimo planteamiento fue: “Dramatizar, actuar o representar situaciones”, el

derivado positivo representa un **46.7%** y el derivado negativo un **50%**.

- El planteamiento número once fue: “Salir del salón para aprender en otro lugar”, un **73.4%** planteó que sí les gusta y el **23.3%** que no les gusta.
- El planteamiento número doce fue: “Usar tecnología”, arrojando un **93.4%** que sí les gusta y el **3.3%** que no les gusta.
- El planteamiento número trece fue: “Hacer retos rápidos con tiempo”, el **80%** representa una respuesta positiva y el **16.7%** una respuesta negativa.
- El planteamiento número catorce fue: “Hacer debates o discusiones de temas interesantes”, el **73.4%** indica que si les gusta y el **23.3%** indica que no les gusta.
- El planteamiento número quince fue: “Escribir libremente sin tantas reglas”, el **86.4%** afirmó que sí les gusta y al **13.3%** no le gusta.
- El planteamiento número dieciséis fue: “Hacer proyectos manuales (maquetas, construcciones, etc)” con el **80%** se representan los alumnos que si les gusta y con el **16.7%** se representan los que no les gusta.
- El planteamiento número diecisiete fue: “Escuchar música para relajarme”, el **86.7%** corresponde a los alumnos que sí les gusta y el **10%** que no les gusta.
- El planteamiento número dieciocho fue: “Que el maestro/a nos deje elegir el tema de algunas actividades”, el **90%** indicó que si les gusta y el **6.4%** que no les gusta.

Tercer Diagnóstico



ANEXO G.

Planes de clase.

Fase 2. Acción (Momento 4. Acercamiento)			
✦ Exploración del problema o situación acordada. Se diseñan planteamientos que permitan formular una primera aproximación o exploración a las diversas facetas del problema a resolver. Esto es, que permita describir, comparar, identificar aspectos sobresalientes, explicar el problema, entre otros, tomando en cuenta la finalidad del proyecto.			
Número de sesiones:	Actividades	Evaluación formativa	Recursos
1	- Recaptación de las características del cuento por medio de preguntas al azar con asignación de puntos de participación. - Ejercicios de respiración profunda por tiempos (5min.).	- Lista de cotejo. - Participación y disposición a la actividad.	- Hojas de máquina. - Pollo de hule.



Departamento de Educación Secundaria
Inspección General de Educación Secundaria
Zona Escolar Zona 18
Ciclo Escolar 2025-2026



	- Explicación de la actividad a realizar <i>Cuento Compartido; Turnos que lo cambian todo</i>. Cada alumno deberá colocar el título de la actividad y su nombre como primer redactor. Los cambios se darán a través de un sonido determinado para cambiar de redactor. - Conforme los alumnos vayan escribiendo, re irá recordando el tiempo y la estructura del cuento. - Finalmente se dará lectura en voz alta de los cuentos creados de manera voluntaria.		
--	--	--	--

Nota: Plan de clase “Cuento compartido; turnos que lo cambian todo”.

Fase 2. Acción (Momento 5. Comprensión y producción)

♣ Se ofrecen planteamientos que permitan comprender o analizar aquellos aspectos necesarios para elaborar las diversas producciones que permitan concretar el proyecto. ♣ En forma paralela, se realizan las diversas producciones necesarias, haciendo las experimentaciones y revisiones necesarias.

Número de sesiones:	Actividades	Evaluación formativa	Recursos
1	- Se realizará un Quiz Interactivo sobre las características del cuento, deberán agruparse por equipos aleatorios para contestar. - Respiración profunda (5 min.) y colocación de música de fondo. - Se llevará acabo la actividad <i>Fábrica de Personajes</i>, donde se deben centrar en el objetivo del cuento, (recordando el PDA y la problemática) para empezar a describir los rasgos físicos, y emocionales de cada personalidad. - La estructura especifica será describir: nombre, personalidad, aspecto físico, propósito en el relato, e historia de vida. - Se socializarán los trabajos realizados de manera voluntaria.	- Lista de cotejo. - Participación y disposición ante la sesión.	- Materiales diversos para la actividad. - Bocina.

Nota: Plan de clase “Fábrica de personajes”.

Fase 3. Intervención (Momento 8. Integración)

-

❖ *Exposición, explicación y exposición de soluciones o recomendaciones. Se formulan planteamientos que permitan presentar las primeras versiones de las producciones y ajustarlas. Para ello: *Intercambian sus producciones (por ejemplo, ensayan, comparten borradores, entre otros). *Explican lo que hicieron.*

❖ *Reciben retroalimentación.*

❖ *Modificación. Se hacen planteamientos que permitan revisar y actuar sobre los cambios sugeridos.*

Número de sesiones:	Actividades	Evaluación formativa	Recursos
1	• Se realizará una competencia de conocimientos adquiridos a lo largo de las sesiones anteriores por filas, con la finalidad de recapitular la información esencial entorno a la crónica periodística. • Implementación de preguntas específicas sobre los géneros periodísticos. • Ejercicios de respiración consciente como preparación para elaborar el borrador. • Redacción de la crónica periodística con apoyo de la investigación realizada anteriormente. • Intercambio de borradores para realizar una coevaluación.	• Participación. • Disposición de trabajo al realizar borrador. • Coevaluación.	• Rúbrica de coevaluación.

Nota: Plan de clase “Crónicas que se sienten”.

Fase 3. Intervención (Momento 10. Consideraciones) <i>♣ Seguimiento y retroalimentación. Se formulan planteamientos para dar seguimiento y recibir opiniones sobre la forma en que el producto impactó los escenarios áulicos, escolares y comunitarios.</i>			
Número de sesiones:	Actividades	Evaluación formativa	Recursos
1	• Lluvia de ideas sobre lo que los alumnos conocen de la carta personal. • Activación emocional con la ayuda de lapsos de respiración y mediación con la finalidad de que los alumnos imaginen un viaje en el tiempo de 15 años. • Preguntas detonadoras sobre la visualización personal a largo plazo. • Redacción de la carta a mi yo del futuro, recordando el tiempo predestinado. • Socialización voluntaria de las cartas.	• Participación. • Lista de cotejo.	• Hojas de máquina.

Nota: Plan de clase “Una carta a mi yo del futuro”.

❖ *Proponer planteamientos genuinos (refiere a una situación real, no forzada) para introducir el diálogo de acuerdo con los escenarios áulicos, escolares y comunitarios que se les podría presentar a los alumnos.*

❖ *Identificación de la problemática. Proponer planteamientos para identificar la problemática general y aspectos específicos a investigar en el aula.*

❖ *Identificación del insumo inicial. Se diseña un planteamiento (un producto, material, objeto, texto, entre otros), que sirva para que el alumno conozca lo que se va a hacer en el proyecto.*

Número de sesiones:	Actividades	Evaluación formativa	Recursos
1	• Conversatorio sobre todo lo necesario para escribir una historia. • Con los datos recopilados, se dará la explicación sobre la actividad a realizar <i>Yo en una historia inesperada</i>, la redacción deberá empezar con 4 posibles inicios detonantes: Nunca debí aceptar ese reto... Ese día descubrí algo que cambió mi vida... Cuando abrí la puerta, supe que algo estaba raro... Era una noche cualquiera, pero de pronto... • Con ayuda del material didáctico <i>Fábrica de pistas</i>, al azar algunos alumnos sacarán de la caja varios elementos narrativos que deberá incluir la historia como un lugar, problema, objeto, personaje, etc. • La narración deberá ser en primera persona, los alumnos serán los protagonistas. • Durante la escritura se recordarán el tiempo y los elementos con la ayuda del sonido de un pollo de hule.	• Lista de cotejo. • Participación y disposición a la actividad.	• Fábrica de pistas. • Pollo de hule.

Nota: Plan de clase “Yo en una historia inesperada”.

ANEXO H.

Instrumentos de evaluación.

Lista de cotejo: Cuento compartido; turnos que lo cambian todo.

Nombre del alumno(a): _____

Grupo: _____ **Fecha:** _____

Criterio a evaluar	Sí	En proceso	No
Participa activamente durante la actividad			
Mantiene la atención durante los turnos de escritura			
Aporta ideas creativas al cuento			
Respeto las ideas y producciones de sus compañeros			
Colabora de manera positiva en la construcción colectiva			
Da continuidad lógica al fragmento anterior			
Integra elementos del cuento (personajes, ambiente, acciones)			
Mantiene coherencia en la historia			
Organiza adecuadamente sus ideas			
Cuida aspectos básicos de ortografía y puntuación			

Obsevaciones adicionales:

Lista de cotejo: Cuento compartido; turnos que lo cambian todo.

Nombre del alumno(a): IVÁN RAMÍREZ GARCÍA

Grupo: 1º E Fecha: 26 NOV. 2025

Criterio a evaluar	Sí	En proceso	No
Participa activamente durante la actividad	☒		
Mantiene la atención durante los turnos de escritura	☒		
Aporta ideas creativas al cuento	☒		
Respeto las ideas y producciones de sus compañeros	☒		
Colabora de manera positiva en la construcción colectiva	☒		
Da continuidad lógica al fragmento anterior		☒	
Integra elementos del cuento (personajes, ambiente, acciones)		☒	
Mantiene coherencia en la historia		☒	
Organiza adecuadamente sus ideas		☒	
Cuida aspectos básicos de ortografía y puntuación		☒	

Obsevaciones adicionales:

Hay que leer los fragmentos añadidos anteriormente para poder hilar mejor la narración.

Lista de cotejo: Cuento compartido; turnos que lo cambian todo.

Nombre del alumno(a): Donato, David

Grupo: 1º B Fecha: 26 de NOV. 2025

Criterio a evaluar	Sí	En proceso	No
Participa activamente durante la actividad	☒		
Mantiene la atención durante los turnos de escritura	☒		
Aporta ideas creativas al cuento	☒		
Respeto las ideas y producciones de sus compañeros	☒		
Colabora de manera positiva en la construcción colectiva	☒		
Da continuidad lógica al fragmento anterior		☒	
Integra elementos del cuento (personajes, ambiente, acciones)		☒	
Mantiene coherencia en la historia		☒	
Organiza adecuadamente sus ideas	☒		
Cuida aspectos básicos de ortografía y puntuación	☒		

Observaciones adicionales:

la continuidad se vió afectada por cambios anteriores, y quedó inconcluso el final del cuento.

Nota: Instrumento de evaluación "Cuento compartido; turnos que lo cambian todo".

Lista de cotejo: Fábrica de personajes.

Nombre del alumno(a): _____

Grupo: _____ **Fecha:** _____

Criterio a evaluar	Sí	En proceso	No
Identifica y utiliza emociones (primarias, secundarias o terciarias) en la construcción del personaje			
Demuestra imaginación y creatividad en el diseño del personaje			
Relaciona experiencias personales o emociones propias con su personaje			
Mantiene atención y participación durante la actividad (uso del ambiente, música, consignas)			
Expresa coherentemente la intención emocional del personaje dentro del relato			
Incluye nombre del personaje			
Describe la personalidad del personaje			
Presenta el aspecto físico del personaje de manera clara			
Define el propósito del personaje dentro del cuento			
Redacta una historia de vida con coherencia y sentido lógico			

Obsevaciones adicionales:

Lista de cotejo: Fábrica de personajes.

Nombre del alumno(a): _____

Grupo: 1º E Fecha: 28 de Nov. 2025

Criterio a evaluar	Sí	En proceso	No
Identifica y utiliza emociones (primarias, secundarias o terciarias) en la construcción del personaje	✓		
Demuestra imaginación y creatividad en el diseño del personaje	✓		
Relaciona experiencias personales o emociones propias con su personaje		✓	
Mantiene atención y participación durante la actividad (uso del ambiente, música, consignas)	✓		
Expresa coherentemente la intención emocional del personaje dentro del relato		✓	
Incluye nombre del personaje	✓		
Describe la personalidad del personaje	✓		
Presenta el aspecto físico del personaje de manera clara	✓		
Define el propósito del personaje dentro del cuento	✓		
Redacta una historia de vida con coherencia y sentido lógico	✓		

Obsevaciones adicionales:

Faltó únicamente incluir aspectos relacionados a la rueda de emociones y determinar con más claridad la intención del personaje.

Lista de cotejo: Fábrica de personajes.

Nombre del alumno(a):

Grupo: 1º E Fecha: 28 de NOV. 2025

Criterio a evaluar	Sí	En proceso	No
Identifica y utiliza emociones (primarias, secundarias o terciarias) en la construcción del personaje	✓		
Demuestra imaginación y creatividad en el diseño del personaje	✓		
Relaciona experiencias personales o emociones propias con su personaje	✓		
Mantiene atención y participación durante la actividad (uso del ambiente, música, consignas)	✓		
Expresa coherentemente la intención emocional del personaje dentro del relato		✓	
Incluye nombre del personaje	✓		
Describe la personalidad del personaje	✓		
Presenta el aspecto físico del personaje de manera clara	✓		
Define el propósito del personaje dentro del cuento		✓	
Redacta una historia de vida con coherencia y sentido lógico	✓		

Obsevaciones adicionales:

Unicamente faltó darle mayor sentido al propósito de los personajes en el cuento.

Nota: Instrumento de evaluación “Fábrica de personajes”.

RÚBRICA DE COEVALUACIÓN

ASPECTO A EVALUAR	SÍ	MÁS O MENOS	AÚN NO
EL SUCESO QUE NARRA ES REAL Y SE ENTIENDE CLARAMENTE.	☐	☐	☐
EL TEXTO CUENTA LOS HECHOS EN EL ORDEN EN QUE OCURRIERON.	☐	☐	☐
LA CRÓNICA TIENE INICIO, DESARROLLO Y CIERRE.	☐	☐	☐
USA DESCRIPCIONES QUE AYUDAN A IMAGINAR LO QUE PASÓ.	☐	☐	☐
EXPRESA EMOCIONES, OPINIONES O REFLEXIONES DEL AUTOR.	☐	☐	☐
INCLUYE ELEMENTOS PERIODÍSTICOS (TÍTULO, FECHA, LUGAR O TESTIMONIOS).	☐	☐	☐
LA CRÓNICA SE ENTIENDE AL LEERLA Y ESTÁ BIEN PRESENTADA.	☐	☐	☐

RÚBRICA DE EVALUACIÓN

CRITERIO	EXCELENTE (4)	SATISFACTORIO (3)	EN PROCESO (2)	INICIO (1)
IDENTIFICACIÓN DEL SUCESO	El suceso es real, claro y muy significativo para la familia, escuela o comunidad.	El suceso es real y comprensible, aunque podría profundizar más en su importancia.	El suceso es poco claro o su relevancia no se explica del todo.	El suceso no es claro o no se relaciona con la comunidad.
CARACTERÍSTICAS DE LA CRÓNICA	Cumple completamente con las características del género (hecho real, orden cronológico, narración).	Cumple con la mayoría de las características del género.	Cumple con pocas características del género.	No respeta las características de la crónica.
ORGANIZACIÓN DEL TEXTO	El texto tiene inicio, desarrollo y cierre bien definidos y coherentes.	El texto está organizado, aunque alguna parte puede mejorar.	La organización es confusa o incompleta.	No hay una organización clara del texto.
LENGUAJE Y DESCRIPCIONES	Usa un lenguaje claro y descriptivo que permite imaginar lo sucedido.	Usa lenguaje claro, con algunas descripciones.	El lenguaje es simple y con pocas descripciones.	El lenguaje es confuso o muy limitado.
EXPRESIÓN PERSONAL	Expresa emociones, opiniones o reflexiones de manera adecuada al género.	Expresa algunas emociones u opiniones.	La expresión personal es mínima.	No hay expresión personal.
USO DE RECURSOS PERIODÍSTICOS	Incluye correctamente títulos, fechas, lugares o testimonios.	Incluye algunos recursos periodísticos.	Incluye pocos recursos periodísticos.	No incluye recursos periodísticos.
PRESENTACIÓN Y CUIDADO DEL TEXTO	El texto está limpio, legible y bien presentado.	El texto es legible, con algunos detalles por mejorar.	El texto presenta varios errores de presentación.	El texto es difícil de leer o está incompleto.

Nota: Instrumentos de evaluación “Crónicas que se sienten”.

Lista de cotejo: Una carta a mi yo del futuro.

Nombre del alumno(a): _____

Grupo: _____ **Fecha:** _____

Criterio a evaluar	Sí	En proceso	No
Participa en la activación emocional (visualización y respiración) mostrando disposición			
Evoca recuerdos personales y elementos de su identidad (memoria autobiográfica)			
Proyecta metas, aspiraciones o escenarios futuros de manera reflexiva			
Expresa emociones, pensamientos o inquietudes de forma auténtica			
Muestra empatía y respeto durante la socialización (propia y de sus compañeros)			
Incluye los elementos básicos de una carta (saludo, cuerpo y despedida)			
Responde a las preguntas guía (presente, sueños, metas, miedos, consejos, logros esperados)			
Organiza sus ideas con coherencia y secuencia lógica			
Utiliza lenguaje claro y adecuado (redacción comprensible)			
Presenta ortografía y puntuación adecuadas			

Obsevaciones adicionales:

Lista de cotejo: Una carta a mi yo del futuro.

Nombre del alumno(a): Enriquez Ortiz

Grupo: 1-E Fecha: 05 Marzo 2020

Criterio a evaluar	Sí	En proceso	No
Participa en la activación emocional (visualización y respiración) mostrando disposición	☒		
Evoca recuerdos personales y elementos de su identidad (memoria autobiográfica)	☒		
Proyecta metas, aspiraciones o escenarios futuros de manera reflexiva	☒		
Expresa emociones, pensamientos o inquietudes de forma auténtica	☒		
Muestra empatía y respeto durante la socialización (propia y de sus compañeros)	☒		
Incluye los elementos básicos de una carta (saludo, cuerpo y despedida)		☒	
Responde a las preguntas guía (presente, sueños, metas, miedos, consejos, logros esperados)	☒		
Organiza sus ideas con coherencia y secuencia lógica	☒		
Utiliza lenguaje claro y adecuado (redacción comprensible)	☒		
Presenta ortografía y puntuación adecuadas	☒		

Observaciones adicionales:

Unicamente faltó marcar un saludo y una despedida clara en la carta.

Lista de cotejo: Una carta a mi yo del futuro.

Nombre del alumno(a): Diego F. 10171000

Grupo: 1º E Fecha: 05 Marzo 2020

Criterio a evaluar	Si	En proceso	No
Participa en la activación emocional (visualización y respiración) mostrando disposición	☒		
Evoca recuerdos personales y elementos de su identidad (memoria autobiográfica)	☒		
Proyecta metas, aspiraciones o escenarios futuros de manera reflexiva	☒		
Expresa emociones, pensamientos o inquietudes de forma auténtica	☒		
Muestra empatía y respeto durante la socialización (propia y de sus compañeros)	☒		
Incluye los elementos básicos de una carta (saludo, cuerpo y despedida)	☒		
Responde a las preguntas guía (presente, sueños, metas, miedos, consejos, logros esperados)	☒		
Organiza sus ideas con coherencia y secuencia lógica	☒		
Utiliza lenguaje claro y adecuado (redacción comprensible)	☒		
Presenta ortografía y puntuación adecuadas	☒		

Obsevaciones adicionales:

felicitades creaste un gran trabajo.

Nota: Instrumento de evaluación "Una carta a mi yo del futuro".

Lista de cotejo: Yo en una historia inesperada.

Nombre del alumno(a): _____

Grupo: _____ **Fecha:** _____

Criterio a evaluar	Sí	En proceso	No
Participa activamente en la dinámica (selección de elementos, visualización y consignas)			
Muestra disposición emocional e interés durante la actividad			
Utiliza la imaginación para integrar elementos inesperados en su historia			
Relaciona la experiencia narrativa con su propia identidad (se asume como protagonista)			
Mantiene atención y motivación durante el proceso de escritura			
Utiliza adecuadamente una de las frases de inicio propuestas			
Integra los elementos asignados al azar (lugar, objeto, cualidad y conflicto)			
Presenta una estructura narrativa clara (inicio, desarrollo y cierre)			
Desarrolla coherencia y secuencia lógica en la historia			
Utiliza redacción, ortografía y puntuación adecuadas			

Obsevaciones adicionales:

Lista de cotejo: Yo en una historia inesperada.

Nombre del alumno(a): _____

Grupo: 1º-E Fecha: 12 de Marzo 2020.

Criterio a evaluar	Sí	En proceso	No
Participa activamente en la dinámica (selección de elementos, visualización y consignas)	☒		
Muestra disposición emocional e interés durante la actividad	☒		
Utiliza la imaginación para integrar elementos inesperados en su historia	☒		
Relaciona la experiencia narrativa con su propia identidad (se asume como protagonista)	☒		
Mantiene atención y motivación durante el proceso de escritura	☒		
Utiliza adecuadamente una de las frases de inicio propuestas	☒		
Integra los elementos asignados al azar (lugar, objeto, cualidad y conflicto)	☒		
Presenta una estructura narrativa clara (inicio, desarrollo y cierre)	☒		
Desarrolla coherencia y secuencia lógica en la historia	☒		
Utiliza redacción, ortografía y puntuación adecuadas	☐	☒	

Obsevaciones adicionales:

solo faltó la utilización correcta de la separación de ideas por punto y seguido.

Lista de cotejo: Yo en una historia inesperada.

Nombre del alumno(a): _____

Grupo: 1^o E Fecha: 19 Marzo 2026

Criterio a evaluar	Sí	En proceso	No
Participa activamente en la dinámica (selección de elementos, visualización y consignas)	☒		
Muestra disposición emocional e interés durante la actividad	☒		
Utiliza la imaginación para integrar elementos inesperados en su historia	☒		
Relaciona la experiencia narrativa con su propia identidad (se asume como protagonista)	☒		
Mantiene atención y motivación durante el proceso de escritura	☒		
Utiliza adecuadamente una de las frases de inicio propuestas	☒		
Integra los elementos asignados al azar (lugar, objeto, cualidad y conflicto)	☒		
Presenta una estructura narrativa clara (inicio, desarrollo y cierre)		☒	
Desarrolla coherencia y secuencia lógica en la historia	☒		
Utiliza redacción, ortografía y puntuación adecuadas	☒		

Obsevaciones adicionales:

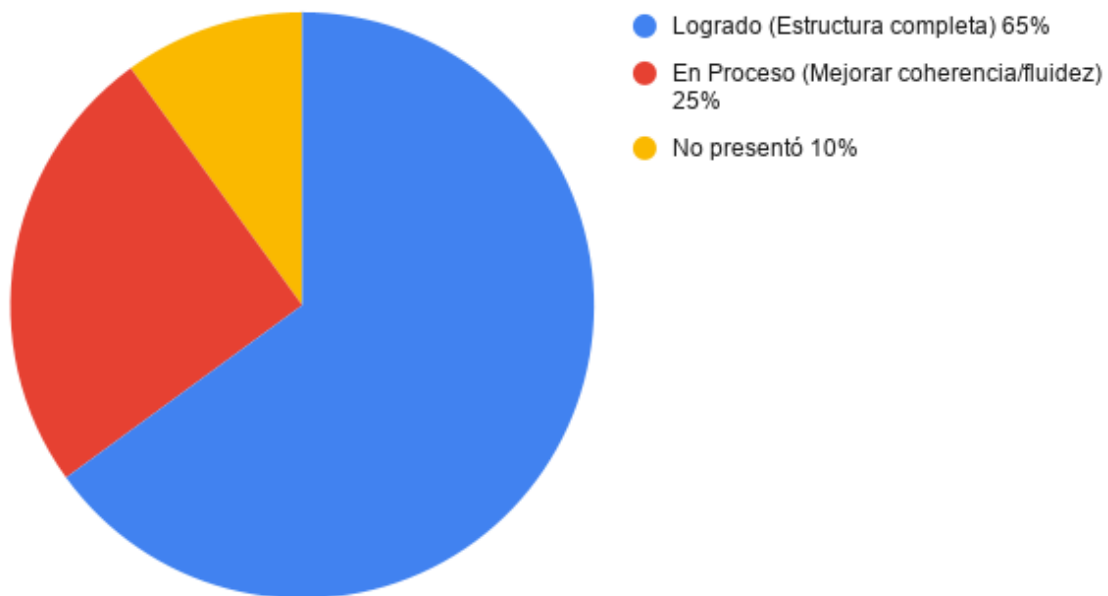
Solo faltó darle más sentido al cierre de la historia.

Nota: Instrumento de evaluación "Yo en una historia inesperada".

ANEXO I.

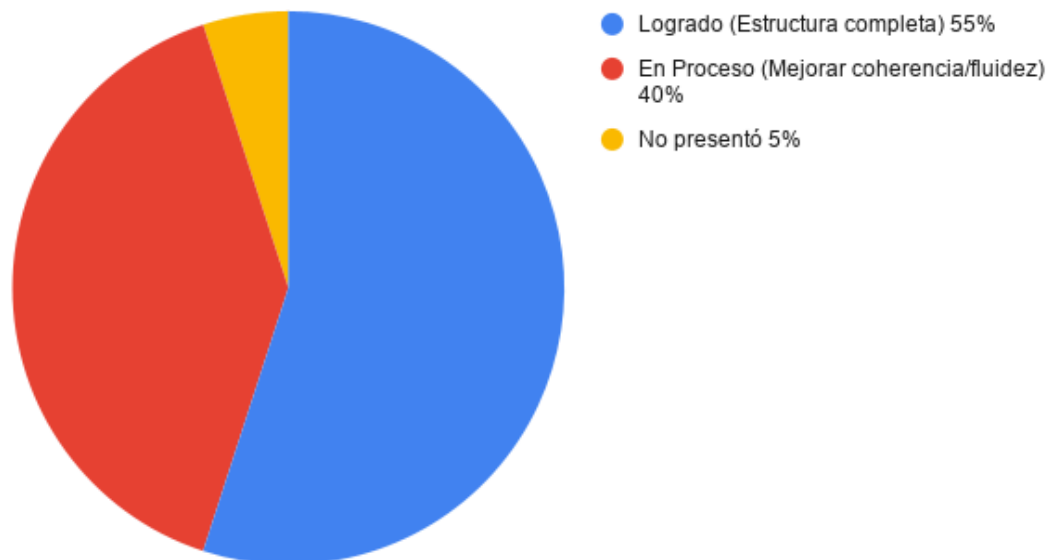
Gráficas de resultados de las estrategias neurodidácticas para el desarrollo de la escritura creativa aplicadas.

Cuento compartido; turnos que lo cambian todo.



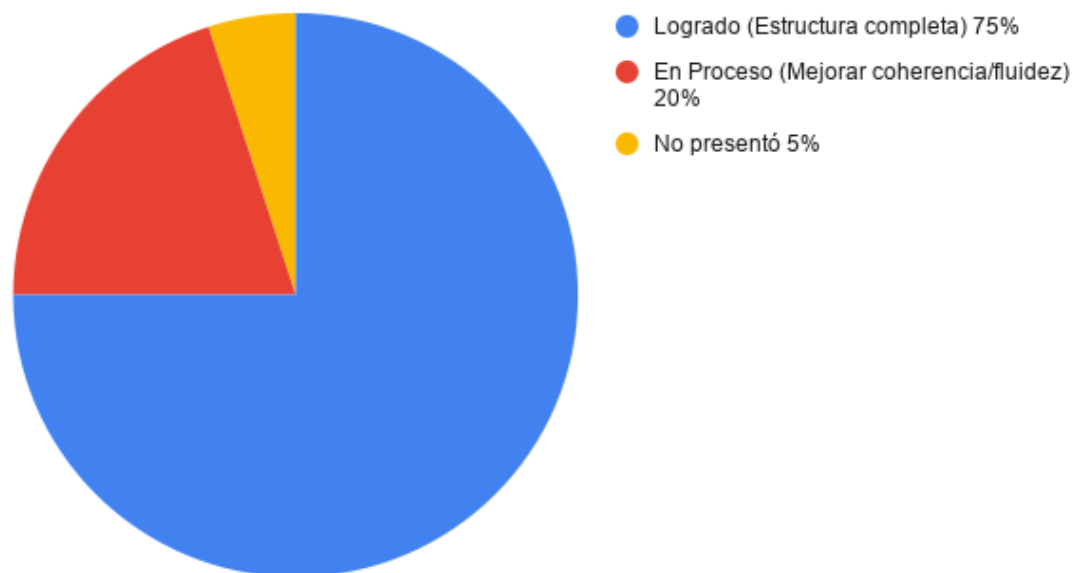
Nota: Gráfico de resultados “Cuento compartido; turnos que lo cambian todo”.

Fábrica de personajes.



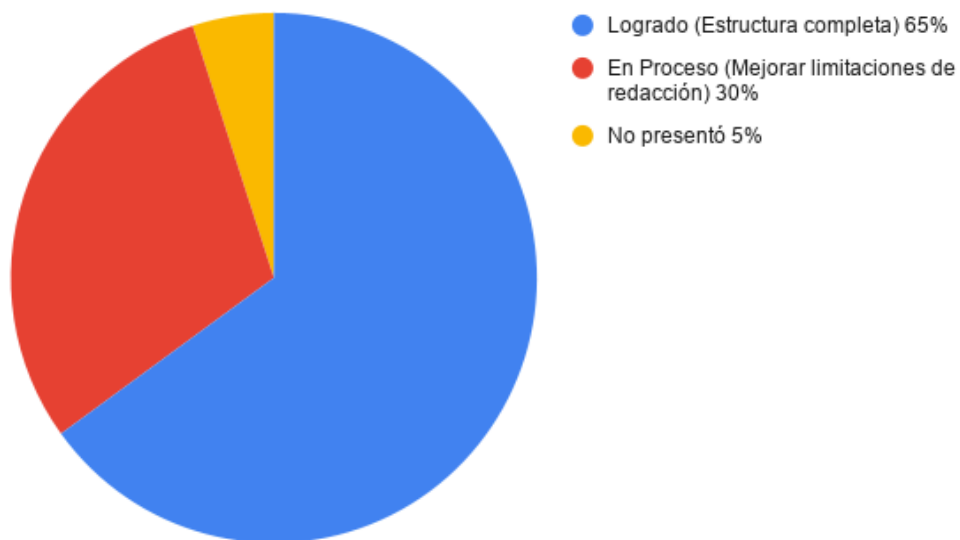
Nota: Gráfico de resultados “Fábrica de personajes”.

Crónicas que se sienten.



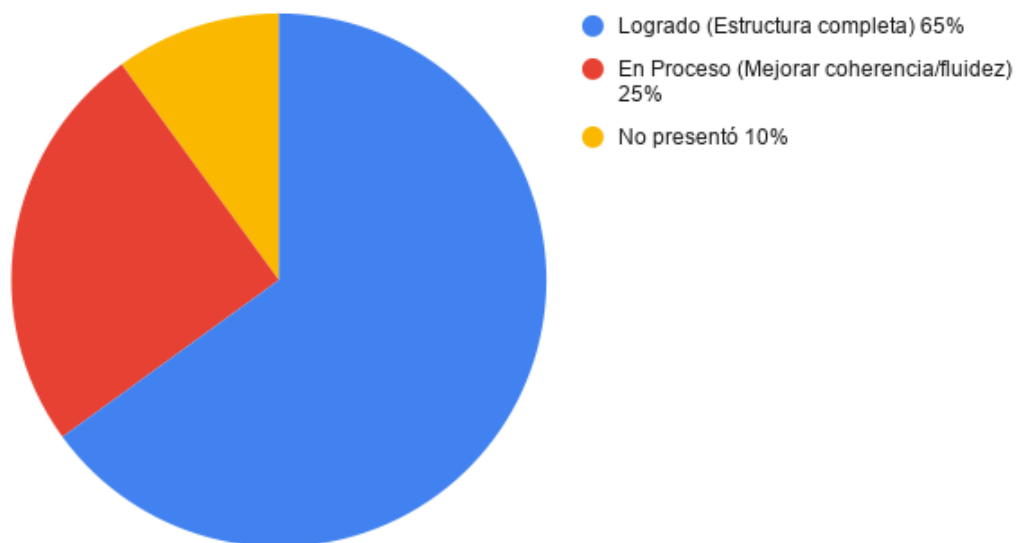
Nota: Gráfico de resultados “Crónicas que se sienten”.

Una carta a mi yo del futuro.



Nota: Gráfico de resultados “Una carta a mi yo del futuro”.

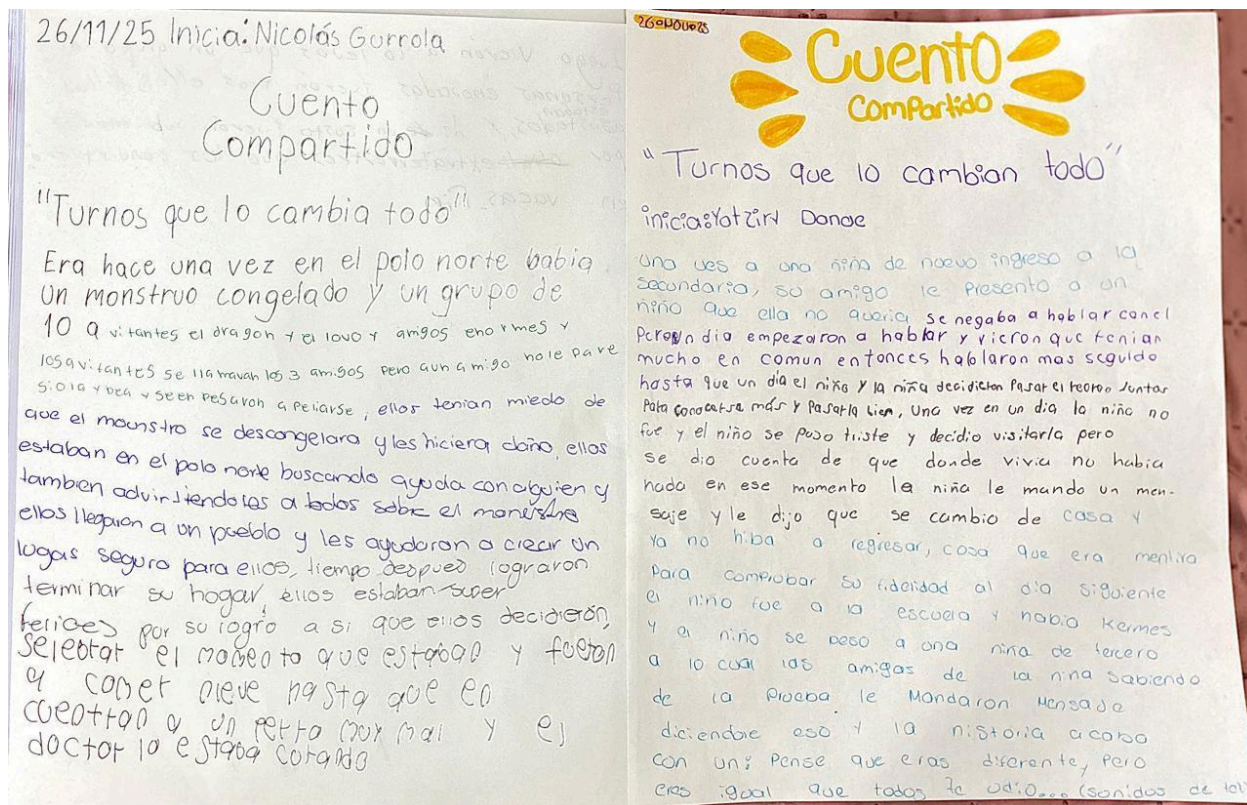
Yo en una historia inesperada.



Nota: Gráfico de resultado “Yo en una historia inesperada”.

ANEXO J.

Productos.



Nota: Evidencias de la estrategia "Cuento compartido; turnos que lo cambian todo" dónde se plasma una diferencia en la coherencia escrita.

Fábrica de Personajes.



Nombre: Fer / Fresca

Personalidad: Es amable, juguetona, le gusta verse bien y es algo alegre.

Características físicas: Es rizada alta delgada con ojos grandes y tiene estrías en la frente.

Propósito en el cuento: Es la protagonista.

Breve historia: Puede que su apariencia los engañe pero ella escucha vez pero cualquier voz escucha los rumores que atormentan a todos y guardan secretos de una magnitud enorme.

Fábrica de Personajes.



Nombre: Vi

Personalidad: Fria, en algunos veces graciosa, no le importa nadie, muy chismosa.

Características físicas: El cabello es muy largo y de un color muy negro y algo desmenuado, es un poco gordita y se dobla la falda.

Propósito en el cuento: Es la antagonista y tiene el papel.

Breve historia: Ella es la principal razón por la que no todos quieren hablar con her ya que ella crea los rumores que atormentan a todos lo hace ya que nadie hablaba con ella y como vio que her hera mas accesible se vergo creando rumores malos con el tiempo obtuvo poderes malos que hacian convencer espiritos malos.

Fábrica de Personajes.

***Nombre:** Teresa

***Personalidad:** Enojona, Reganona, estricta, mal encarada.

***Características físicas:** Alta, cabello corto, y delgada.

***Propósito en el cuento:** Ser mala con algunos niños, y fallar a clases.



→ Antagonista

Fábrica de Personajes.

***Nombre:** Estela

***Personalidad:** Amable, Cariñosa, inteligente.

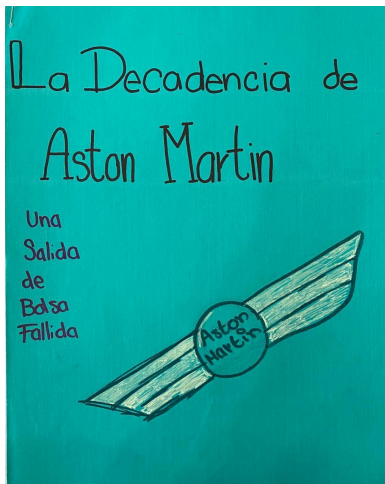
***Características físicas:** Alta, Pelo café, usa lentes.

***Propósito en el cuento:** Ser buena con todos, Sacar buenas notas,



→ Principal

Nota: Evidencias de la estrategia "Fábrica de personajes" donde existe un trabajo completo y un trabajo en proceso de mejora al desarrollo textual.



La decadencia de Aston Martin
 A fines de enero la marca británica Aston Martin, conocida por sus autos de lujo deportivos y por estar asociada al glamour de James Bond, se encuentra en sus momentos más delicados. La compañía vive una tormenta perfecta de pérdidas y dificultades en la fórmula 1.
 Esto se suma a un contexto de ventas débiles en China y E.U.U., donde aranceles altos han reducido el interés de compradores y aumentado costos.
 Casionando un recorte de personal hasta un 20% de su plantilla global (cercano a 800 empleos) para ahorrar costos y tratar de equilibrar los cuentas.
 Una salida de bolsa fallida.
 Todo empezó en octubre del 2018, Aston Martin debutó en la bolsa de Londres con una valoración de £4,330 millones de Euros. El objetivo era emular el éxito de Ferrari, pero las acciones se desplomaron casi de inmediato. Desde entonces la compañía

ha "quemado" más de £2,500 millones de Euros, sobreviviendo solo gracias a sucesivas ampliaciones de capital que diluyeron el valor para los inversores.
 Septiembre del 2024: El nuevo CEO Adrian Hallmark redujo el objetivo de producción anual en 1,000 unidades (con recorte de 14%) debido a fallas en suministros y la debilidad del mercado chino. Las acciones cayeron un 28% en un solo día.
 29 de Octubre del 2025: Aston Martin confirmó que la crisis no era pasajera, la compañía presentó sus resultados del 3er Trimestre. Los ingresos del trimestre desplomaron un 27%, desplomándose en apenas 285 millones de libras.
 La deuda escaló hasta los 4,381 millones de euros.
 Como medida desesperada para calmar a los inversores, comenzaron finalmente las primeras entregas del supercar Valhalla. Este modelo era la gran esperanza para invertir

liquidez rápida en el cuarto trimestre, aunque no fue suficiente para evitar las pérdidas de 917 millones de Euros.
 Yo creo que esta situación se puede definir como una fase de "alta ambición con decepcionante ejecución".
 Las emociones de mi crónica son...

CRONICAS QUE SE SIENTEN: EL BARCO QUEEN MARY

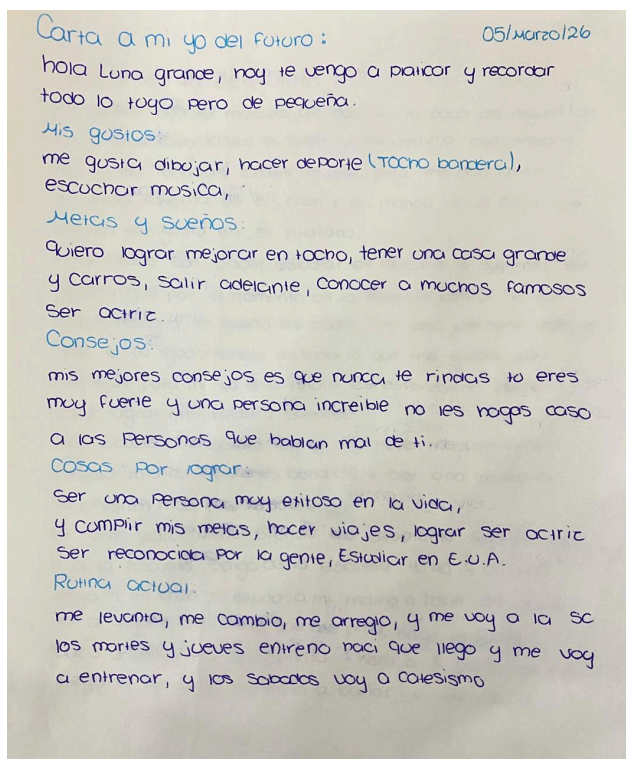
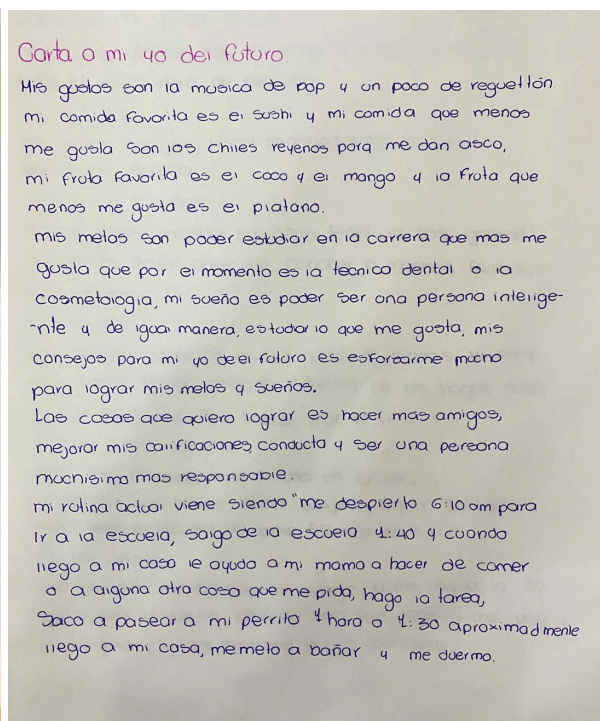
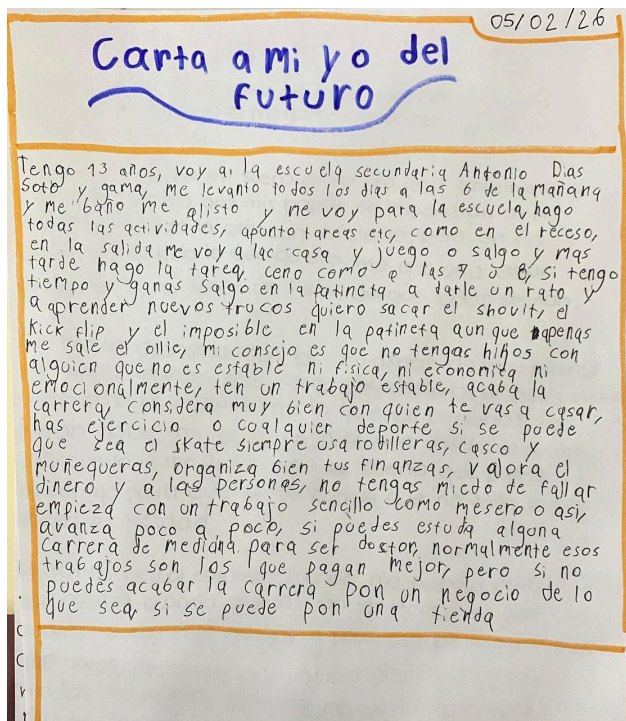
El Barco Queen Mary:
 El Queen Mary era un barco británico que operó entre 1936 y 1967, fue construido en Escocia, fue un referente de lujo. Durante la segunda Guerra Mundial, fue reconvertido como transporte de tropas, ganándose el apodo "Famosísimo gins".
 El 2 de octubre de 1942 (Tragedia Real):
 El Queen Mary embolsó accidentalmente al buque de guerra HMS (Buque de Su Majestad) Curacao frente a Irlanda, poniendo en las causas la muerte de 239 tripulantes.
 Huracán en Curacao:
 El Queen Mary, debido a órdenes erróneas de no detenerse para evitar ser bombardeado por submarinos, no pudo escapar eficientemente al Curacao, que se rompió en dos y hundió, matando a 239 personas.
 Reflexión o conclusión:
 La historia del RMS Queen Mary es una amalgama fascinante de lujo, ingenuidad, tragedia de guerra, ingeniería pionera y finalmente, un legado de misterio y polémica. Reflexionar sobre este barco es comprender el peso de una era oscura o la preservación de la historia.

LAS EMOCIONES DE MI CRONICA SON:

feliz, triste, sorprendido

Evaluado

Nota: Evidencias de la estrategia "Crónicas que se sienten" con diferencias en la fluidez narrativa.



Nota: Evidencias de la estrategia “Una carta a mi yo del futuro” con diferente estructura.

Yo en una historia inesperada. 14/03/26

Cuando abrí la puerta, supe que algo estaba, pero no sabía lo que era. Porque ese algo que estaba se había escondido en algún rincón de mi casa, busqué demasiado tiempo, la vibra que había ahí no era la misma de siempre, era extraño, raro, de miedo no lo sé no lo puedo describir, ese mismo día estuve agotada tenía demasiado sueño, cuando caí la noche fui a dormir. A la mañana siguiente mi casa estaba normal, como si el día anterior no hubiera pasado nada y yo me sentía rara en mi casa no se porque, estuve todo el día pensando en lo que había pasado el día anterior, mi cabeza daba mil vueltas, ese día para despertarme un poco me reuní con mis amigos les conté lo que me había pasado pero no me creyeron. Ese día cuando llegó la noche mi casa empezó a sentirse con esa misma vibra, extraño, mis amigos se dieron cuenta al mismo tiempo que yo y fue cuando me creyeron. Estábamos con la tensión de que algo malo pasara así que un amigo propuso ir a una escuela abandonada. Yo tenía miedo pero termine aceptando cuando llegamos ~~teme~~ era la misma vibra que tenía mi casa pero aun peor mas tenebrosa vi mi reloj y eran las 3:31 am todos teníamos miedo pero terminamos quedándonos ahí empezamos a explorar y llegamos a marcar un punto de encuentro para vernos ahí, terminamos de explorar y cuando llegamos a ese punto faltaba una persona esperamos mucho tiempo y no llegaba y empezamos a buscarla pero no la encontramos se había perdido, todos estábamos caídos, nerviosos y sentíamos que estábamos en peligro, pues sentíamos que alguien nos estaba siguiendo observando pero nadie había dicho nada por miedo de preocupar a una persona. 2hs después encontramos a la persona que faltaba nos angustiamos mucho pero por un momento fue algo de risa a las 6:30 am nos fuimos a mi casa para descansar y hablar de todo lo que había pasado. Hasta que yo me di cuenta que la persona que se había perdido estaba muy cansada le pregunté que pasaba y me dijo "te dire un secreto cuando yo estaba perdida encontré un cuarto escondido y entre había un baul y lo abrí habían fotos y expedientes de niños de esa escuela y a lo que vi la vibra que sentíamos eran las almas de esos niños perdidos estaban muertas" yo me quede en shock y

Yo en una historia inesperada
Martes
19/Marzo/26

Nunca debí haber aceptado ese reto... una noche me llegó una notificación de APPS store y entre a ella por que era raro que me llegaran ese tipo de notificaciones... y lo abrí. Apareció la opción descargar mi cuerpo sintió una extraña sensación de peligro, eran casi las 2:00 am y descubrí a el entrar que eran mapas de lugares abandonados y en eso apareció un anuncio en grande que decía acepta este reto y ganaras un millón de pesos. Yo accedí. Yo que me gustaban los casos y lugares abandonados, acepté y me mandó a una escuela abandonada, baje a la sala, se sentía todo tan extraño y todo afagado los cuadros... co, como no se les veía la cara y el reloj sonaba tan raro cada tick, tack, tick, tack

Tome los libros de mi auto, el crujido de el piso al caminar me recordaban a el antiguo baul de la abuela a el crujir, salir y la noche tan fría y oscura, el camino solo se observaban los faros iluminar la oscura carretera.

Llegue a la escuela había una ventana abierta, me metí cuidadosamente llegue a un pasillo largo así a el final una ventana y a el ultimo una caba iluminada por la luz de la luna. en ella había un oscuro secreto, pistas imágenes de niños desaparecidos, libretos y raro con algo negro y duro, al parecer sangre.

de repente vi una sombra y salí corriendo encendi mi auto y me fui. nunca supe que paso, sería alguna conclusión... no lo creo

Nota: Evidencias de la estrategia "Yo en una historia inesperada" donde se nota una mayor coherencia, fluidez, sentido y adecuación en la escritura.