Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente

Reconocimiento de validez oficial de estudios de nivel superior según acuerdo secretarial 15018, publicado en el Diario Oficial de la Federación del 29 de noviembre de 1976.

Departamento de Psicología, Educación y Salud

Maestría en Educación y Convivencia



Implementación de talleres colectivos de escritura creativa como una herramienta para la expresión y exploración de emociones en los y las adolescentes.

TRABAJO RECEPCIONAL que para obtener el **GRADO** de
MAESTRO EN EDUCACIÓN Y CONVIVENCIA

Presenta: **XIMENA VELÁZQUEZ REYES**

Tutora **LETICIA ADELINA RUIZ GUERRERO**

Tlaquepaque, Jalisco. febrero de 2026

Resumen

Este trabajo aborda la problemática de la falta de espacios en la Educación Media Superior que favorezcan la expresión emocional, el acompañamiento afectivo y la convivencia significativa entre adolescentes. Ante esta necesidad, se diseñó e implementó un taller de escritura creativa cuyo propósito fue habilitar un entorno seguro para que los estudiantes exploraran su mundo interno, desarrollaran habilidades socioemocionales y construyeran vínculos a través del lenguaje. Orientado por objetivos que buscaban promover la expresión emocional, fortalecer la convivencia y evaluar el impacto de estas prácticas, el proyecto formuló preguntas sobre cómo la escritura y el encuentro comunitario podían transformar la experiencia escolar.

La fundamentación teórica incorporó aportes del desarrollo socioemocional, la pedagogía del cuidado, el arte como mediación convivencial y el potencial narrativo de la escritura. Metodológicamente, se empleó la investigación-acción para documentar y reflexionar sobre los procesos generados. Los resultados mostraron un aumento progresivo en la confianza, la participación espontánea y la capacidad de los jóvenes para nombrar emociones y compartir historias personales. Se concluye que la escritura creativa, cuando se inserta en un clima escolar cuidadoso, se convierte en una herramienta poderosa para el bienestar emocional, la convivencia y la formación integral de las y los adolescentes.

Tabla de contenido

Introducción 5
Capítulo 1. Planteamiento del problema 7
1.1 Marco contextual 7
1.2. Posicionamiento de partida 9
1.2.1 Teórico (Eje convivencial) 9
1.2.2. Ético-metodológico 18
1.3. Justificación 20
1.4. Objetivos 23
1.5. Exploración de experiencias previas 24
Capítulo 2. Marco Conceptual 30
2.1. Enfoques y bases teóricas dentro del marco conceptual 30
2.1.1. El desarrollo socioemocional en la adolescencia 30
2.1.2. La escuela como espacio de expresión emocional 32
2.1.3. La escritura creativa como herramienta pedagógica 33
2.1.4. El arte desde el enfoque convivencial 35
2.1.5. La literatura suma a la construcción del tejido social 38
2.1. Mapa conceptual 40
Capítulo 3. Contexto 44
3.1. Problema central del proyecto en su contexto 44
3.2. Datos sociodemográficos de la población estudiantil 45
3.3. Descripción etnográfica de la comunidad escolar 50
3.4. Contexto histórico y educativo que enmarca el TOG 52
Capítulo 4. Metodología 53
4.1. Diseño e implementación del diagnóstico participativo 54
4.2. Resultados principales del diagnóstico participativo y validación de la problemática 56
4.3. Diseño de la propuesta de acción socioeducativa 61
4.3.1. Words that connect: Un taller de escritura creativa para construir vínculos y expresar lo que sentimos 61
4.3.2. Objetivos principales del taller 62
4.3.3. Metodología del taller 62
4.4. Actores vinculados a la acción socioeducativa 66
4.5. Consideraciones éticas 66

Capítulo 5. Resultados y análisis de la acción socioeducativa..... 68
5.1. Lectura convivencial de la acción socioeducativa 69
Tabla 2. Tabla descriptiva por sesión..... 72
Tabla 3. Tabla de emociones predominantes por sesión..... 74
5.1.1. Ejes temáticos emergentes 78
5.1.2. Análisis transversal: patrones y hallazgos..... 90
5.2. Relación entre los resultados encontrados y las teorías que sustentan el proyecto..... 95
5.3. Relación con experiencias previas del campo educativo y artístico 96
5.4. Retos y aprendizajes..... 98
5.4.1. Retos del proceso 98
5.4.2. Aprendizajes del proceso 98
5.4.3. Recomendaciones y reflexión final..... 99
Referencias..... 101
Anexos del proyecto..... 107
Anexo 1. Carta de consentimiento de participación en el taller..... 107
Anexo 2. Fotografías de diagnóstico participativo. 109
Anexo 3. Matriz de impacto..... 113
Anexo 4. Tabla comparativa de experiencias previas..... 114
Anexo 5. 115
Fotografías representativas del taller 115

Introducción

La escuela es, ante todo, un espacio habitado por voces. Voces que buscan afirmarse, comprenderse, encontrarse. Voces que aún no saben del todo cómo decir lo que sienten, pero intuyen que hay algo urgente que nombrar. En la educación media superior, esta urgencia se vuelve palpable: las adolescencias transitan un territorio marcado por el descubrimiento, la vulnerabilidad, la búsqueda de identidad y el deseo profundo de ser vistas sin ser juzgadas. Sin embargo, el ritmo y la estructura del sistema educativo mexicano no siempre logran acompañarlas en esta travesía. A menudo, la escuela privilegia lo medible, lo académico, lo urgente del contenido, dejando en segundo plano las dimensiones humanas que sostienen la vida interior de quienes la habitan.

Este proyecto nace precisamente de esa tensión: de la constatación, desde la práctica docente, de que existen silencios que pesan, emociones que no encuentran dónde reposar y jóvenes que buscan espacios donde compartir sus historias sin miedo a equivocarse. La realidad educativa contemporánea evidencia que, aunque el discurso oficial reconoce la importancia del desarrollo socioemocional, las prácticas escolares aún carecen de herramientas, tiempos y metodologías que permitan cultivarlo de manera profunda y sostenida. Las adolescencias requieren algo más que contenidos curriculares: necesitan lugares donde explorar su mundo interno, transformar la emoción en lenguaje y reconocerse en el otro a través de la convivencia.

En este contexto, el propósito de este documento es presentar el diseño, implementación y análisis de una acción socioeducativa centrada en la escritura creativa como medio para fortalecer la expresión emocional, el autoconocimiento y la construcción de vínculos en estudiantes de educación media superior. La propuesta se fundamenta en la convicción de que la literatura no es únicamente un cuerpo de obras para estudiar, sino un territorio donde las personas pueden encontrarse consigo mismas y con los demás. Escribir, cuando se hace en comunidad, desde la guía y la escucha, se convierte en un espacio de encuentro convivencial, en una apertura hacia posibilidades nuevas de significar el mundo y de significarse a sí mismos.

Así, este proyecto se sustenta en marcos teóricos que dialogan entre sí: el desarrollo socioemocional en la adolescencia, la escuela como espacio de expresión simbólica, la escritura creativa como herramienta pedagógica, el arte desde el enfoque convivencial y la noción de construcción del tejido social. Estos enfoques permiten comprender que la formación de las y los jóvenes no es un proceso lineal, sino un entramado donde la emoción, la identidad, la creatividad y la convivencia se encuentran entrelazadas. Desde esta visión, la intervención planteada no solo pretende acompañar la dimensión subjetiva de los estudiantes, sino también abrir posibilidades para transformar el clima escolar, habilitar relaciones más humanas y generar prácticas educativas que respondan a sus necesidades reales.

La relevancia de este trabajo radica, por tanto, en su capacidad para dialogar con uno de los retos más urgentes en la educación actual: la necesidad de construir escuelas que cuiden. Escuelas donde las y los adolescentes puedan nombrar lo que les duele, lo que imaginan, lo que desean; escuelas que reconozcan la dimensión emocional del aprendizaje como una condición indispensable para el desarrollo cognitivo y social; escuelas que permitan aprender a convivir, no solo a rendir. En este sentido, la acción socioeducativa presentada constituye una alternativa metodológica y ética que busca reconciliar la práctica docente con la experiencia humana de quienes participan en ella.

El documento se organiza para ofrecer un recorrido claro y reflexivo: primero, se presenta el planteamiento del problema y el análisis contextual que dieron origen al proyecto; luego, se revisan experiencias previas y referentes teóricos que sustentan la propuesta; posteriormente, se describe el diseño metodológico desde la investigación-acción y la implementación del taller de escritura creativa; finalmente, se exponen los resultados, los aprendizajes y las transformaciones experimentadas tanto por los estudiantes como por la propia práctica docente.

Este proyecto aspira a convertirse en una aportación al campo de la educación socioemocional y de la pedagogía convivencial, mostrando que la escritura, cuando se practica desde el cuidado y la comunidad, puede convertirse en un puente: un puente hacia el interior, un puente hacia los otros, un puente hacia nuevas formas de estar en el mundo.

Porque, en palabras de Maxine Greene, imaginar juntos es una manera de "anunciar mundos posibles"; y en el contexto educativo, esos mundos posibles pueden ser el inicio de relaciones más humanas, escuelas más sensibles y jóvenes más capaces de nombrar, y transformar, su propia experiencia.

Capítulo 1. Planteamiento del problema

1.1 Marco contextual

El presente proyecto se desarrolla en una institución educativa privada y bilingüe de nivel medio superior ubicada en un contexto urbano de alto acceso a recursos culturales, tecnológicos y académicos. El estudiantado que cursa este nivel pertenece en su mayoría a familias con condiciones socioeconómicas estables, provenientes de hogares donde se privilegia la movilidad social, el logro académico y la continuidad de estudios universitarios. Este ecosistema escolar reproduce un modelo aspiracional vinculado a formas de competencia, individualismo y productividad, característicos de lógicas neoliberales contemporáneas. Si bien este contexto puede ofrecer ventajas materiales y oportunidades de acceso educativo, también configura prácticas que pueden invisibilizar dimensiones humanas fundamentales como la expresión emocional, la convivencia, la creatividad y el desarrollo del sentido comunitario.

Desde la perspectiva de las epistemologías del sur, este tipo de contextos deben comprenderse no únicamente por sus fortalezas, sino también por las formas de conocimiento y relación que priorizan, excluyen o silencian. De Sousa Santos (2010) sostiene que toda práctica educativa está situada y responde a "una ecología de saberes donde ciertas formas de conocimiento se legitiman y otras se invisibilizan" (p. 23). En escuelas con alta exigencia académica y de alto rendimiento, el saber emocional, el saber convivencial y el saber creativo suelen quedar relegados o considerados secundarios frente a los aprendizajes disciplinares. En consecuencia, los estudiantes aprenden tempranamente a priorizar lo cognitivo, lo medible y lo competitivo por encima de lo relacional, lo cooperativo y lo expresivo.

Este marco estructural influye directamente en las experiencias de las adolescencias. Aunque cuentan con recursos materiales, dispositivos culturales y docentes con formación sólida, los jóvenes habitan un entorno donde las prácticas escolares pueden reproducir desigualdades simbólicas, discursos que presionan, culpabilizan y dinámicas de silenciamiento emocional. Walsh (2017) advierte que las instituciones educativas que operan bajo estos discursos tienden a "encerrar a los sujetos en narrativas de normalidad, competencia y autocontrol emocional" (p. 51), dejando poco espacio para la vulnerabilidad, el cuidado y la construcción colectiva del sentido.

En este contexto específico, la convivencia escolar se ve atravesada por tensiones propias de los entornos privilegiados; presión por el desempeño, autoexigencia elevada, expectativas familiares fuertes, miedo al error, y una normatividad emocional que favorece la serenidad y el autocontrol sobre la expresión auténtica de lo que se siente. Estas condiciones pueden derivar en distanciamiento emocional, dificultades para construir vínculos profundos, agotamiento, ansiedad o sensación de desconexión personal, aunque no siempre sean visibles en las prácticas cotidianas.

Asimismo, es importante reconocer que el profesorado también se encuentra inmerso en este entramado. Aunque cuenta con mayores recursos que docentes de otros niveles o regiones del país, también enfrenta condiciones de precariedad laboral, carga administrativa y presión institucional por cumplir con estándares académicos elevados. Tal como señala De Sousa Santos (2018), "las instituciones modernas producen tanto privilegio como sufrimiento, y ambos deben comprenderse de manera relacional" (p. 64). En este caso, los docentes transitan tensiones entre su vocación acompañante y la lógica institucional de eficiencia y resultados, lo cual limita su margen de acción para crear espacios convivenciales significativos.

Mientras que gran parte del estudiantado del país enfrenta barreras económicas, laborales y de acceso educativo, en este caso se observa un privilegio material que no necesariamente se traduce en bienestar emocional o relacional. Esta comparación permite comprender que la problemática no está asociada a la "falta de capacidades" del estudiante,

sino a las condiciones estructurales, culturales y pedagógicas que median su experiencia educativa.

Desde esta mirada, el desafío no radica únicamente en enseñar contenidos, sino en reconocer que los adolescentes forman parte de un entramado sociocultural que condiciona su forma de sentir, expresarse y convivir. La escuela, como espacio de socialización secundaria, tiene la responsabilidad de generar ambientes donde se valoren saberes emocionales, creativos y relacionales, especialmente en un contexto donde lo racional y lo académico son hegemónicos, es decir, la hegemonía funciona como una especie de "*lente"* que define qué vale la pena en una institución. Recuperar las voces estudiantiles y promover experiencias de expresión simbólica, como la escritura creativa, se vuelve entonces una necesidad urgente para contrarrestar las lógicas de silenciamiento y para construir horizontes educativos más humanos, situados y democráticos.

1.2. Posicionamiento de partida

1.2.1 Teórico (Eje convivencial)

En la actualidad, nuestra sociedad enfrenta una gran variedad de problemas sociales, económicos y políticos, cada uno de estos problemas tiene causas profundas y soluciones complejas; sin embargo, ninguno de estos está aislado el uno del otro, ya que como en toda sociedad, cada uno de ellos contribuye al desarrollo colectivo, a la interacción, a la creación de relaciones entre sus individuos y a la satisfacción de las necesidades de quienes pertenecemos a esta comunidad.

En México, el tránsito histórico de reformas educativas revela tensiones constantes entre lo académico, lo laboral y lo humano. Dicho de otra forma, el sistema de educación en México ha centrado su atención en las áreas del conocimiento y en la transmisión de saberes científicos, considerados esenciales para la participación de las personas en la vida laboral. No obstante, esta orientación hacia lo curricular ha dejado en segundo plano dimensiones clave del ser humano, como el autoconocimiento, la identidad, las emociones, el carácter, la autoestima, así como la expresión y exploración artística, el deporte y la salud, elementos que también deberían ocupar un lugar central en la formación integral de

las adolescencias. "Este enfoque ha llevado a descuidar la formación en valores éticos, el desarrollo socioemocional y otras dimensiones esenciales para el crecimiento personal y la convivencia armónica." (SEP, 2022).

Adicionalmente, se ha analizado la falta de claridad en sus programas de estudio, o bien varias críticas apuntan a que el nuevo programa se ha aplicado sin una preparación docente adecuada o sin *piloting* previo, dando como resultado, planes de estudio que no tienen una muestra o resultados de que este sistema responda a las necesidades actuales de los y las estudiantes, dejando muchas interrogantes sin respuesta.

Desde el año 2006, en los programas de estudio, México adoptó un enfoque basado en competencias, definidas como "la capacidad de combinar habilidades y conocimientos, y evaluar las consecuencias de esa combinación en términos de actitudes y valores" (SEP, 2007 p. 11). Estas habilidades podrían considerar el análisis de un conjunto de rasgos y atributos individuales y colectivos en ámbitos sociales, culturales, científicos y artísticos. La Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS) de 2008 se centró en desarrollar competencias que respondieran a la empleabilidad y las demandas del mercado laboral, y de cierta forma se lograron conectar algunas Habilidades Socioemocionales (HSE) con las competencias del programa. El Programa Nacional de Desarrollo (2013-2018) y el Nuevo Modelo Educativo (NME) de 2013 continuaron fomentando el desarrollo de habilidades disciplinares necesarias para el trabajo. Sin embargo, con la Contrarreforma Educativa del 2019, la Nueva Escuela Mexicana (NEM) se implementa en el ciclo escolar 2019-2020 buscando promover la equidad educativa para todos los sectores del país, con un enfoque humanista, inclusivo, comunitario y con justicia social, brindando oportunidades de aprendizaje de calidad para todos los estudiantes, independientemente de su origen o contexto socioeconómico.

> La SEMS (2023), define a la NEM como un proyecto educativo que adopta un enfoque comunitario, con una perspectiva crítica y humanística, con el fin de formar ciudadanos integrales, que además de conocimientos y habilidades, también se cuiden y valoren a sí mismos, aprendan a pensar, fortalezcan la

convivencia, adquieran valores éticos, sean solidarios y se integren a la sociedad de manera activa y dinámica, que construyan su propio futuro.

Como resumen a lo expuesto previamente, del año 2006 al 2019, México enfrentaba planes con énfasis excesivo en los contenidos. En el 2019, la NEM buscaba superar esta limitación al promover una educación con flexibilidad curricular con el fin de formar seres humanos con conocimientos académicos, habilidades socioemocionales, y otras dimensiones esenciales para el crecimiento personal con las que fueran capaces de mejorar su entorno y de contribuir al bienestar de la sociedad. Pese a la implementación de esta reforma educativa, el problema persistente de la Educación Media Superior (EMS) en México parece no cesar.

A esta problemática se suman factores socioculturales, socioeconómicos y sociopolíticos que condicionan profundamente la experiencia educativa de las y los adolescentes en el país. México es una de las naciones con mayores niveles de desigualdad estructural en América Latina: según el INEGI (2020), más del 40% de la población vive en condiciones de pobreza, y cerca de la mitad de los hogares reportan dificultades para cubrir gastos educativos. Esta desigualdad repercute en la EMS, donde la OCDE (2022) señala que el acceso a programas de bachillerato de calidad depende en gran medida del nivel socioeconómico familiar, generando una fuerte segmentación entre escuelas públicas y privadas. En este sentido, el alumnado de instituciones privadas urbanas, como en el caso del presente proyecto, ocupa una posición privilegiada dentro del sistema, aunque, como ya se mencionó anteriormente, ello no garantiza su bienestar socioemocional

La Encuesta Nacional de Bienestar Autorreportado (ENBIARE) revela que los jóvenes de 15 a 19 años presentan altos niveles de estrés académico, presión por el rendimiento y dificultades emocionales relacionadas con expectativas familiares y escolares (INEGI, 2021). Estas tendencias se ven reforzadas por modelos educativos que priorizan el logro individual, la productividad y el control emocional, lo cual limita la expresión auténtica de la vulnerabilidad y dificulta la creación de vínculos de confianza.

En el plano sociopolítico, el sistema educativo ha enfrentado reformas sucesivas que han incrementado la carga administrativa del profesorado e invisibilizado la dimensión emocional y convivencial del aprendizaje. MEJOREDU (2020) señala que la implementación apresurada de lineamientos curriculares ha generado tensiones entre las demandas institucionales y las necesidades reales de los estudiantes, dejando a docentes y adolescentes en un escenario de inestabilidad pedagógica y falta de acompañamiento socioafectivo. Como advierte De Sousa Santos (2010), “las injusticias cognitivas y emocionales se producen cuando ciertos saberes y experiencias se silencian sistemáticamente” (p. 34).

Comprender estas desigualdades estructurales y sus efectos en las adolescencias permite reconocer que las problemáticas socioemocionales observadas en la EMS no son resultado de fallas individuales, sino de un sistema educativo que históricamente ha desatendido la dimensión humana, relacional y convivencial en los espacios escolares.

“El sistema educativo ha dado por hecho que los alumnos y las alumnas, ya tienen desarrolladas sus habilidades básicas, personales y sociales, así como sus actitudes vitales, el autoconcepto, la seguridad personal, la autoestima y el compromiso de superación continua. Ignora la importancia de desarrollar las capacidades de comunicación, diálogo, negociación y trabajo en equipo (…)" (Casares, 2000, p.17)

Aunque el marco curricular actual reconoce la importancia del desarrollo socioemocional, en la práctica son pocos los espacios efectivos dedicados a este fin. Cuando existen, frecuentemente resultan confusos o poco accesibles para los adolescentes. En muchos casos, los intentos por fomentar el diálogo emocional y la expresión creativa se ven limitados por la falta de preparación pedagógica en estos temas o por estructuras institucionales rígidas que no priorizan el bienestar socioemocional del estudiantado (Martínez Rizo, 2020). Esta carencia provoca que muchos jóvenes no cuenten con un canal adecuado de comunicación o contención emocional, lo que puede derivar en conductas de aislamiento, apatía o desinterés escolar (González y Núñez, 2019). Es urgente reconocer que la escuela no debe ser únicamente un espacio de transmisión de conocimientos académicos, sino un lugar donde se valore la dimensión emocional y humana del alumnado.

Este escenario se agrava en el nivel de Educación Media Superior (EMS), etapa que coincide con la adolescencia. El proceso de formación de las nuevas adolescencias debe planificarse con sumo cuidado, pues tiende a estar cambiando el contexto es cambiante. La primera etapa de desarrollo para el individuo es la familia, en esta se encontrará la satisfacción de las necesidades básicas, fisiológicas, afectivas y de pertenencia. La segunda etapa, le brinca al sujeto las primeras herramientas para convivir en sociedad, como lo es la escuela.

Los cambios en esta segunda etapa coinciden con los cambios en el desarrollo humano a nivel biológico, y la etapa con mayores cambios durante este periodo, es la etapa de la adolescencia, entendida según la Organización Mundial de la Salud, como:

> Un periodo de preparación para la edad adulta durante el cual se producen varias experiencias de desarrollo de suma importancia. Más allá de la maduración física y sexual, esas experiencias incluyen la transición hacia la independencia social y económica, el desarrollo de la identidad, la adquisición de las aptitudes necesarias para establecer relaciones de adulto y asumir funciones adultas y la capacidad de razonamiento abstracto. Aunque la adolescencia es sinónimo de crecimiento excepcional y gran potencial, constituye también una etapa de riesgos considerables, durante la cual el contexto social puede tener una influencia determinante. (Organización Mundial de la Salud)

En este contexto, las adolescencias transitan sus desafíos personales en soledad, sin canales adecuados para procesar lo que sienten o piensan. Ello repercute en su sentido de pertenencia, en su motivación, en su creatividad y en su capacidad para construir relaciones significativas. La escuela, entonces, no solo queda corta en su función de formación académica, sino también en su dimensión humanizante. Noddings (2013) lo resume al afirmar que una educación basada en el cuidado requiere ambientes donde los estudiantes se sientan escuchados, comprendidos y respetados; condiciones que no siempre están garantizadas en la EMS.

Diversos autores coinciden en que la adolescencia es una etapa de intensos cambios físicos, emocionales, cognitivos y sociales, en la que los individuos buscan construir su identidad y encontrar su lugar en el mundo (Papalia et al., 2012). Durante este proceso, las y los adolescentes requieren espacios seguros donde puedan explorar sus emociones, expresar sus inquietudes y establecer vínculos de confianza. Cuando estos espacios no existen o no se acompañan de manera adecuada, pueden surgir problemáticas socioemocionales como la dificultad para regular emociones, ansiedad, aislamiento social, impulsividad, baja autoestima, sensación de desorientación, confusión respecto a la identidad y conductas de evitación o retraimiento.

Steinberg (2014), uno de los principales expertos en desarrollo adolescente, explica que la falta de acompañamiento emocional en esta etapa puede incrementar los riesgos psicosociales, ya que "la vulnerabilidad emocional aumenta cuando no hay adultos significativos que ayuden a interpretar, contener y encauzar las experiencias internas del adolescente" (p. 67). Sin esta contención, las emociones intensas propias de la etapa pueden vivirse de manera caótica o solitaria.

Por su parte, Siegel (2013) destaca que la adolescencia es un periodo crítico para la integración neurológica y afectiva, en el que los jóvenes necesitan ambientes de apoyo que favorezcan la reflexión y la expresión simbólica. Según el autor, "cuando el adolescente no cuenta con un entorno seguro para nombrar lo que siente, la experiencia emocional tiende a desbordarse o a reprimirse, afectando su sentido de identidad y sus relaciones interpersonales" (p. 102).

Además, cabe destacar que, la ausencia de espacios donde las y los adolescentes puedan expresarse, comprenderse y verse reflejados en el otro no solo afecta su bienestar individual, sino que también genera problemas convivenciales significativos dentro de la vida escolar. Sin oportunidades para dialogar, compartir experiencias o construir relaciones de confianza, se debilita el sentido de comunidad y aumenta la tendencia al aislamiento, la incomprensión mutua, los conflictos interpersonales y la incapacidad de reconocer la emocionalidad del otro. Freire (1970) advierte que cuando no existen espacios de diálogo genuino en la escuela, se rompe la posibilidad de un encuentro humano significativo, pues

“sin diálogo no hay comunicación, y sin comunicación no hay verdadera educación” (p. 81). Desde esta perspectiva, la falta de ambientes que favorezcan la escucha activa y la expresión emocional limita la construcción de vínculos y la posibilidad de desarrollar una convivencia democrática y solidaria.

Del mismo modo, Noddings (2013) enfatiza que cuando tales espacios no existen, “la indiferencia relacional crea un clima en el que el otro se vuelve invisible, y con ello se erosiona la capacidad de empatizar y de construir comunidades auténticas” (p. 45). En estas condiciones, los adolescentes pueden experimentar desconfianza, retraimiento, rivalidades, baja sensibilidad hacia el otro y dificultades para trabajar en equipo o resolver conflictos de manera dialogada. La falta de espacios convivenciales no solo empobrece la experiencia emocional, sino que obstaculiza la construcción de habilidades relacionales capaces de participar en una comunidad escolar saludable.

El análisis contextual desarrollado en la etapa inicial del proyecto significó un acercamiento para pensar la problemática, evidenciando, desde la visión de partida docente-investigadora, la posible carencia de espacios en la Educación Media Superior que favorecieran la expresión emocional, el desarrollo de habilidades socioemocionales y la convivencia entre adolescentes. Esta problemática se sintetiza en el árbol de problemas elaborado para este proyecto, que se presenta a continuación.

Figura 1. Árbol de problema



Nota: Elaboración propia.

Conforme fue avanzando el proyecto, se volvió evidente la necesidad de ajustar el enfoque inicial. Las y los estudiantes participantes se desarrollan en un contexto con acceso a diversas oportunidades culturales y educativas, lo que genera condiciones propicias para la implementación de propuestas vinculadas con la escritura creativa, la educación artística y la expresión emocional. No obstante, este entorno favorable no excluye la presencia de los retos emocionales característicos de la adolescencia, lo cual refuerza la pertinencia de este proyecto como un espacio de acompañamiento socioemocional y de formación integral.

El análisis de este contexto escolar y las reflexiones generadas en el proceso llevaron a reformular el problema central, no solo como una carencia emocional, sino como una barrera más amplia al desarrollo integral de las adolescencias. Esta nueva versión del árbol de problemas sitúa en el centro una preocupación más profunda:

La falta de espacios en la EMS que favorezcan la expresión emocional y el desarrollo integral limita la construcción de una cultura convivencial, de colaboración y escucha activa dentro del entorno escolar.

Este problema refleja un sistema educativo que, al centrarse de forma predominante en lo académico y en los resultados medibles, descuida la formación humana, afectando el tejido social, el bienestar emocional y la capacidad de los estudiantes para construir relaciones significativas.

1. Problema central (Tronco):

Ubicado al centro del árbol, representa el núcleo de la situación: una educación media superior que no brinda condiciones para el desarrollo integral ni espacios que promuevan la expresión emocional y la convivencia activa.

2. Causas (Raíces):

Las raíces simbolizan los factores estructurales que originan el problema. Estas incluyen tanto aspectos del sistema educativo como condiciones institucionales y culturales. Entre ellas destacan:

- Enfoque excesivo en contenidos académicos y logros medibles.
- Falta de acompañamiento emocional y socioafectivo.
- Ausencia de espacios significativos para la expresión artística y creativa.
- Escasa formación docente en competencias socioemocionales.
- Implementación apresurada de reformas educativas.
- Carga burocrática que limita la labor pedagógica.
- Débil integración con el contexto real de las adolescencias.
- Insuficiente valoración del arte como herramienta formativa.

En el inicio de este análisis, no se incluyó la forma en la que se comunica esta generación, sin embargo, cabe la pena agregar un último factor:

- La comunicación está mediada por las redes, le velocidad y la falta de profundización en la lectura y escritura.

Estas causas reflejan una estructura escolar rígida y despersonalizada, que descuida el desarrollo emocional integral de los estudiantes.

3. Consecuencias (Ramas):

Las ramas simbolizan los efectos visibles del problema, aquellos que afectan el día a día de los adolescentes:

- Desmotivación, apatía y deficiencia en el manejo de emociones.
- Pérdida del sentido de comunidad y pertenencia.
- Baja empatía y dificultad para la convivencia.
- La forma en la que se comunican no favorece el pensamiento crítico y complejo.
- Déficit en la profundidad de contenidos creativos.

Estas consecuencias comprometen tanto la formación personal como la participación social de los adolescentes, generando un entorno educativo limitado para el desarrollo integral.

En conclusión, este árbol de problemas evidencia la urgencia de replantear el papel de la educación media superior como espacio no solo académico, sino también emocional, creativo y humano. Al visibilizar las causas estructurales y sus efectos en la vivencia adolescente, se reafirma la necesidad de generar entornos escolares donde la expresión emocional sea posible, valorada y acompañada. Este análisis no solo permite comprender la profundidad del problema, sino que también abre la puerta a propuestas transformadoras que apuesten por una educación más integral, empática y conectada con las realidades de las juventudes mexicanas.

Frente a esta situación, la escritura creativa emerge como una herramienta pedagógica potente. Su naturaleza simbólica, íntima y expresiva permite que los adolescentes nombren su mundo interno, exploren su identidad, elaboren emocionalmente sus experiencias y construyan vínculos de confianza. “Una de las funciones del acto creativo, acaso la más importante, es la de defendernos contra diversas formas de presión, protegernos contra los abusos simbólicos del poder de los que somos objeto” (Bourdieu, 1999, p.37). La creatividad, específicamente, la escritura creativa puede llegar a ser una gran aliada en las aulas de bachillerato en México, que puede explorarse como un medio eficaz para el autoconocimiento, pero sobre todo con un gran impacto colectivo y de transformación social. Como se explicará en uno de los siguientes apartados, la escritura creativa es una práctica que posibilita imaginar, narrar, resignificar y crear nuevas formas de comprender la experiencia propia.

1.2.2. Ético-metodológico

Este proyecto se sustenta en un posicionamiento ético–metodológico que orienta todas las decisiones, interacciones y vínculos construidos durante la acción socioeducativa. Este

posicionamiento parte de una postura profundamente humanista, relacional y convivencial, donde las adolescencias no son vistas como receptoras pasivas de intervención, sino como sujetos de experiencia, de palabra y de agencia, capaces de nombrar su mundo y de participar activamente en su propia construcción colectiva. Desde esta ética, la acción no se impone, se co-crea y co-habita junto con los participantes.

En primer lugar, la horizontalidad se concibe como una práctica que descentra la figura docente y reconoce la legitimidad de los saberes emocionales, creativos y relacionales de las y los adolescentes. Inspirada en Freire (1970), esta postura asume que "nadie educa a nadie, nadie se educa a sí mismo: los seres humanos se educan entre sí, mediadas por el mundo" (p. 72). Por ello, la relación pedagógica se construyó sin jerarquías rígidas, favoreciendo un ambiente donde la voz de cada participante fue escuchada, validada y tomada en cuenta para orientar las dinámicas y los procesos creativos.

En segundo lugar, la participación se entiende como una forma de implicación activa en la que los adolescentes no solo realizan actividades, sino que deciden, proponen y moldean la dirección de la experiencia. Esto implica abrir espacios para la expresión de sus intereses, preocupaciones y necesidades, reconociéndolos como actores capaces de influir en el desarrollo del taller. Desde esta perspectiva, la participación no es un requisito metodológico, sino un acto de reconocimiento que fortalece el sentido de pertenencia, la confianza y el carácter colectivo de la experiencia.

Finalmente, la co-construcción se asume como un principio que articula lo ético y lo metodológico, permitiendo que el conocimiento que emerge en el taller sea fruto del encuentro entre todas las voces. Esta postura reconoce que los procesos expresivos, emocionales y convivenciales se amplifican cuando se construyen en comunidad. La co-construcción permitió, así, que los productos del taller, los poemas colectivos, las metáforas, los textos personales, fueran resultado de una creación compartida que fortaleció la agencia y la autoría del grupo.

Este posicionamiento ético–metodológico no solo orientó la práctica educativa, sino que dio sentido a la acción convivencial que atraviesa todo el proyecto. La combinación de horizontalidad, participación y co-construcción permitió que el taller se convirtiera en un espacio seguro, creativo y transformador, donde las adolescencias pudieron reconocerse, expresarse y construir colectivamente nuevas formas de relación y de comprensión de sí mismas.

1.3. Justificación

Es pertinente analizar el enfoque del sistema educativo mexicano porque evidencia una visión limitada de la formación humana, centrada principalmente en lo cognitivo y académico, dejando de lado dimensiones esenciales para el desarrollo integral de las y los estudiantes. En un contexto donde las adolescencias enfrentan desafíos emocionales, sociales y éticos cada vez más complejos, resulta indispensable reconocer que aprender no solo implica adquirir conocimientos científicos, sino también construir identidad, desarrollar empatía, manejar emociones, convivir en sociedad y expresarse creativamente. Al relegar estos aspectos, la escuela contribuye a una formación fragmentada, que no siempre responde a las necesidades reales de las juventudes ni promueve una ciudadanía crítica, consciente y respetuosa.

Durante la adolescencia, los jóvenes atraviesan una etapa de transformación profunda en la que emergen preguntas sobre quiénes son, hacia dónde van y cómo se relacionan con su entorno. Este proceso implica cambios emocionales, cognitivos y físicos que, si no cuentan con acompañamiento, pueden generar confusión, ansiedad, frustración o aislamiento. Por ello, se vuelve fundamental que el entorno escolar ofrezca espacios seguros donde puedan expresar emociones, compartir inquietudes, nombrar experiencias y reconocerse a sí mismos. Dichos espacios fortalecen la autoestima, la empatía, la escucha activa y la resolución pacífica de conflictos, contribuyendo tanto al bienestar emocional como a la construcción de comunidades escolares más humanas.

En este sentido, Goleman (1995) sostiene que “la inteligencia emocional es tan determinante como el coeficiente intelectual en el éxito y bienestar de las personas, pues permite reconocer nuestras emociones, entender las de los demás y manejar adecuadamente las relaciones”. Desde esta perspectiva, repensar el papel de la escuela es indispensable: más que un espacio de transmisión de saberes debe constituirse como un entorno que favorezca el diálogo, la expresión emocional, la exploración personal y la colaboración entre pares. Esto es especialmente relevante en la EMS, donde los adolescentes transitan tensiones identitarias y emocionales profundas.

El arte cobra aquí un papel indispensable. En una sociedad acelerada, saturada de estímulos digitales y consumos inmediatos, “el arte es una necesidad primaria y representa una posibilidad de redimir al hombre del acelerado proceso de deshumanización” (Palacios, 2006, p. 37). Las prácticas artísticas y particularmente la escritura ofrecen un lenguaje simbólico que permite a las y los adolescentes explorar su mundo interno, construir identidad, canalizar emociones y

comunicarse con los demás. Como señala Eisner (2002), “el arte en la educación no solo cultiva la sensibilidad y la imaginación, sino que amplía la percepción, estimula el pensamiento complejo y fortalece la comprensión de uno mismo y del entorno”.

Desde esta perspectiva, la escritura creativa se convierte en una herramienta pedagógica privilegiada dentro de modelos educativos más humanos y convivenciales. Es una práctica que posibilita imaginar, narrar, resignificar y crear nuevas formas de comprender la propia experiencia. Eisner (2004) enfatiza que “experimentar con la imaginación es visualizar imágenes de realidades alternativas y abrirse a nuevas posibilidades” (p. 27), lo cual favorece la agencia, la autonomía y el pensamiento crítico. Además, como afirma Agirre (2005), el arte abre la posibilidad de la comprensión sensible que dispone “actitudes favorables hacia los otros” (p. 283), fortaleciendo los vínculos convivenciales y el reconocimiento mutuo.

En este contexto, la escritura creativa adquiere un valor aún mayor para las adolescencias, “la creatividad no se reduce a la producción artística, sino que constituye una forma de estar en el mundo, un modo auténtico de relacionarse consigo mismo y con los otros” (Winnicott, 1971). Desde esta mirada, la escritura creativa ofrece a las y los jóvenes un espacio donde pueden experimentar con su mundo interno, explorar significados y construir expresiones propias sin sentirse juzgados o evaluados desde parámetros académicos rígidos.

Desde un enfoque socioeducativo, los talleres de escritura creativa se constituyen como espacios convivenciales donde los adolescentes pueden interactuar, compartir sus textos, escuchar las voces de otros y construir sentido colectivamente. A diferencia de las actividades escolares verticales, un taller implica participación, horizontalidad y co–creación. No se trata únicamente de producir textos, sino de entrar en un proceso donde la palabra circula, se escucha, se resignifica y se vuelve puente entre experiencias diversas. En el contexto educativo actual, atravesado por la creciente presencia de herramientas de inteligencia artificial aplicadas a la escritura, esta propuesta adquiere un sentido particular. Más que negar el uso de la tecnología, el proyecto busca visibilizar la importancia de sostener espacios donde la escritura emerja desde la experiencia, la reflexión y la voz propia. Escribir de la manera que se propone en este taller permite a las y los estudiantes reconocerse como sujetos capaces de expresar ideas, emociones y narrativas personales, fortaleciendo la confianza en sus habilidades comunicativas y el sentido de autoría. En este sentido, Freire (1970) plantea que la expresión

escrita, cuando se da en un clima dialógico, se convierte en “un acto de libertad que permite nombrar el mundo y transformarlo” (p. 88).

Además, los talleres fomentan habilidades socioemocionales clave como la empatía, la escucha activa, el reconocimiento del otro, la regulación emocional y la colaboración. Cuando los estudiantes comparten sus textos, validan sus experiencias, acompañan las de sus compañeros y reciben retroalimentación cuidadosa, se fortalece el sentido de comunidad y pertenencia. La escritura deja de ser un acto solitario para convertirse en una práctica relacional que ayuda a comprender, acompañar y ser acompañado.

Imagen 1. Fotografía del taller.

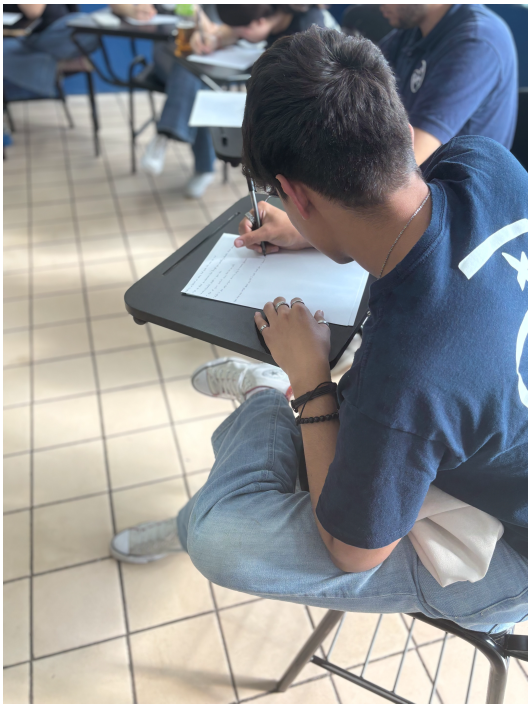


Imagen 2. Fotografía del taller.



Nota: Fotografías tomadas durante el taller por la docente- investigadora. Autoría propia.

Implementar estos talleres dentro del entorno escolar es particularmente relevante en un sistema educativo que ha privilegiado históricamente el rendimiento académico sobre la expresión emocional. Los talleres abren un espacio alternativo donde las emociones no solo son permitidas, sino acogidas y trabajadas simbólicamente. Como señala Hooks (1994), “los espacios educativos que integran afecto, creatividad y diálogo se convierten en lugares de sanación y transformación” (p. 77). Así, el taller de escritura creativa se convierte en una acción socioeducativa que articula tres dimensiones fundamentales: la expresiva, la convivencial y la formativa.

En el caso de este proyecto, el taller "Words that Connect" se diseña como un espacio que resignifica la relación entre las y los adolescentes, al ofrecer un entorno seguro para escribir, compartir, escuchar y construir colectivamente. La experiencia del taller permite que la palabra escrita se transforme en un medio para fortalecer la confianza, la autoría y la voz personal, de este modo, la escritura se resignifica como un acto humano, situado y significativo, que prioriza el proceso creativo y el encuentro con el otro por encima de la automatización del lenguaje como puede llegar a ser con la IA; al mismo tiempo que propicia una comunidad de aprendizaje donde las experiencias individuales se entrelazan con las de los demás. Este proceso favorece la agencia, la autonomía y la conexión humana, elementos fundamentales para el desarrollo integral en la Educación Media Superior.

La escritura funciona, así, como un mediador entre lo vivido y lo pensado, entre el silencio y la expresión, entre la intimidad y la posibilidad de compartir. Como afirma Pennebaker (1997), "escribir sobre experiencias internas facilita la organización emocional y cognitiva de lo que se vive, lo que contribuye a la salud psicológica" (p. 89). El proyecto literario propuesto para este Trabajo de Obtención de Grado se inscribe en esta visión y responde a la necesidad de crear espacios convivenciales que permitan a las y los adolescentes escribir, expresarse y construir comunidad mediante la palabra. La implementación del taller *"Words that Connect"* demuestra que la escritura creativa no solo potencia habilidades expresivas, sino que abre caminos para la convivencia, la colaboración y la escucha mutua. Crear y compartir textos personales posibilita que las voces adolescentes sean reconocidas, visibilizadas y valoradas dentro de la institución.

En un mundo que demanda jóvenes capaces de pensar críticamente, resolver problemas de manera creativa y construir relaciones respetuosas y empáticas, este proyecto busca ofrecer una experiencia pedagógica que atienda las dimensiones humanas descuidadas por el sistema tradicional. Así, el taller se justifica como una acción socioeducativa necesaria y pertinente, que articula el arte, la convivencia y la expresión emocional para acompañar a las adolescencias en su desarrollo integral.

1.4. Objetivos

Objetivo General

Diseñar e implementar un taller de escritura creativa para estudiantes de Educación Media Superior del Colegio Guadalajara del Sagrado Corazón que favorezca la expresión emocional, el

autoconocimiento y la construcción de vínculos convivenciales, respondiendo a la carencia de espacios escolares destinados al acompañamiento socioemocional.

Objetivos específicos

1. Promover la expresión emocional y la autorreflexión mediante actividades de escritura creativa que permitan a las y los adolescentes reconocer, nombrar y comunicar sus emociones en un entorno seguro y respetuoso.
2. Fortalecer habilidades socioemocionales como la empatía, la escucha activa, la colaboración y la autorregulación emocional, a través de dinámicas convivenciales diseñadas para favorecer la interacción respetuosa y el trabajo colectivo.
3. Analizar el impacto del taller en el bienestar emocional de los estudiantes y en la creación de ambientes escolares seguros, colaborativos y centrados en la convivencia, utilizando principios de la metodología de investigación–acción para documentar transformaciones individuales y grupales.

1.5. Exploración de experiencias previas

La revisión de experiencias previas permite ubicar el taller *Words that Connect* dentro de un campo más amplio de investigaciones y proyectos que articulan la escritura creativa, el bienestar emocional y la convivencia escolar. Aunque cada estudio revisado se desarrolló en contextos distintos, todos coinciden en un punto central: los espacios de creación artística abren posibilidades educativas que no suelen encontrarse en la estructura escolar tradicional. A continuación, se presentan ocho experiencias relevantes que dialogan con la problemática identificada y ofrecen aprendizajes clave para la propuesta de este proyecto.

Uno de los estudios más cercanos a este proyecto es el trabajo de Brito (2022), quien analiza la escritura creativa como estrategia para la vida y la formación académica en estudiantes de nivel medio superior. Su investigación muestra que las y los adolescentes experimentan la escritura como un lugar de expresión íntima, pero también como un espacio de descubrimiento personal y construcción identitaria. Brito enfatiza que la narrativa personal, cuando se permite desde un enfoque libre y expresivo, fortalece la confianza y las relaciones interpersonales.

Uno de los aportes más destacados de este proyecto, es su enfoque fenomenológico, que centra la mirada en las experiencias subjetivas de los estudiantes al escribir. A través de entrevistas y análisis de textos producidos por los jóvenes, la autora identifica que la escritura creativa funciona

como un espacio de intimidad expresiva, un lugar donde los adolescentes pueden hablar de sí mismos sin temor a ser juzgados, explorando temas como identidad, miedo, familia, amor, pérdida o aspiraciones personales.

Brito también subraya la capacidad de la escritura para generar procesos de autoafirmación. Sus hallazgos indican que cuando los jóvenes escriben desde su experiencia y comparten sus textos en comunidad, ocurre un fenómeno importante: los adolescentes comienzan a verse a sí mismos como sujetos capaces de construir discursos propios. Por otro lado, muestra que la escritura creativa favorece la construcción de vínculos interpersonales, pues permite que los estudiantes reconozcan similitudes, diferencias y resonancias entre sus historias. Al compartir sus textos, se generan conversaciones significativas que fortalecen la convivencia y el sentido de comunidad. Como docente-investigadora, reconozco en su estudio un punto clave: cuando los estudiantes escriben desde su vivencia, no solo desarrollan habilidades lingüísticas, sino que también construyen un puente entre su mundo interno y el exterior, algo que la escuela suele dejar desatendido.

De manera complementaria, De Martino Gutiérrez (2018) propone la escritura creativa como un espacio de transformación social para adolescentes, entendiendo el acto de escribir no solo como una práctica individual, sino como una acción situada que tiene efectos en la manera en que los jóvenes interpretan su realidad y se posicionan frente a ella. En su tesis, la autora desarrolla un taller de escritura donde los participantes construyen relatos basados en sus vivencias, problemáticas comunitarias y preocupaciones sociales. Lo más significativo de su propuesta es que la escritura se concibe como un medio para leer críticamente el entorno y actuar sobre él, no únicamente como un ejercicio introspectivo.

Una de las contribuciones más potentes del estudio es su mirada comunitaria, puesto que De Martino enfatiza que las narrativas juveniles deben ser entendidas como discursos sociales, atravesados por desigualdades, violencias, historias familiares y referentes culturales propios del contexto mexicano. Al trabajar con adolescentes, la autora muestra que la escritura creativa los ayuda a reconocer que sus experiencias no son aisladas, sino parte de estructuras sociales más amplias, lo que fomenta una conciencia crítica sobre su realidad. Esta perspectiva es especialmente relevante para proyectos que buscan fortalecer el sentido de agencia, pues permite que los estudiantes identifiquen que su palabra tiene peso, que sus historias importan y que pueden resignificar la manera en que interpretan los acontecimientos que los rodean.

En términos metodológicos, su propuesta integra momentos de reflexión individual, dinámicas de co-creación y espacios de socialización colectiva de los textos. Esto último es clave: De Martino muestra que compartir las narrativas no solo fortalece la autoestima y el sentido de pertenencia, sino que también genera un espacio de reconocimiento mutuo donde los jóvenes pueden mirarse en la experiencia del otro. Desde mi perspectiva como docente-investigadora, esta dinámica coincide profundamente con la noción de convivencia que guía mi proyecto: la palabra compartida crea puentes, humaniza y redefine la forma en que los estudiantes se vinculan entre sí.

Otro aporte central del trabajo es su noción de la escritura como agencia juvenil. La autora argumenta que, cuando los adolescentes escriben sobre sus historias, sus miedos, sus barrios, sus familias y sus expectativas, están ejerciendo un acto político y existencial. Escribir es afirmar: "esto es lo que vivo, esto es lo que veo, esto es lo que soy". Y hacerlo en colectividad permite que esas afirmaciones se transformen en empatía, solidaridad y diálogo. Finalmente, De Martino demuestra que los talleres de escritura creativa pueden convertirse en espacios de contención emocional y crítica social simultáneamente. Los jóvenes no solo elaboran emociones, sino que también desarrollan lecturas más complejas sobre su vida cotidiana, ampliando su comprensión del mundo y reforzando su capacidad para tomar decisiones más conscientes dentro de su comunidad escolar y social.

Por otro lado, experiencias más recientes como las de Dobson et al. (2024) plantean la escritura creativa como una estrategia preventiva de salud mental mediante talleres co-creados entre jóvenes y personas adultas acompañantes. En este modelo, la co-creación no es únicamente un recurso metodológico, sino una postura ética que transforma las dinámicas tradicionales entre educador y estudiante: los jóvenes participan en el diseño de consignas, en la toma de decisiones sobre las actividades y en la forma en que se comparten los textos. Esta horizontalidad rompe con lógicas escolares jerárquicas y abre paso a una relación pedagógica basada en la confianza, la reciprocidad y el reconocimiento mutuo. Dobson y su equipo muestran que la escritura creativa, cuando se sostiene desde prácticas colaborativas, se convierte en un espacio privilegiado para activar lo que ellos denominan "funcionamiento reflexivo intergeneracional", la capacidad de comprender las propias emociones mientras se escucha y se da sentido a las experiencias de otros. En sus hallazgos, los autores documentan que los adolescentes no solo escriben sobre lo que sienten, sino que a través del proceso creativo logran reorganizar afectivamente sus vivencias, comprender patrones emocionales y construir interpretaciones más amplias de su mundo interno. De hecho, una de las conclusiones centrales del estudio es que la escritura grupal tiene un efecto

regulador, pues “cuando la palabra propia es escuchada y recibida sin juicio, la experiencia emocional encuentra un cauce narrativo que facilita su integración” (Dobson et al., 2024).

Para este proyecto, esta visión dialoga directamente con el enfoque convivencial, ya que ambos coinciden en que los vínculos educativos se fortalecen cuando la voz del estudiante es tratada como legítima, significativa y necesaria. Dobson enfatiza que los espacios seguros de escritura no funcionan solo como intervención emocional, sino como microcomunidades de sentido, donde jóvenes y adultos ensayan formas más humanas de relacionarse. Además, este trabajo muestra que los beneficios de la escritura no radican solo en el producto final, sino en la dimensión relacional del proceso, compartir un texto propio implica vulnerabilidad, confianza, cuidado y responsabilidad hacia la palabra del otro. Estos elementos son esenciales para el desarrollo de comunidades escolares saludables.

Asimismo, el trabajo de Bux et al. (2022) resulta sumamente relevante porque analiza intervenciones artísticas con adolescentes desde una perspectiva de bienestar psicológico y cohesión social. Su estudio, de corte mixto, evalúa distintos tipos de prácticas artísticas, como música, artes visuales, escritura libre y movimiento corporal y documenta sus efectos en el estado emocional y las dinámicas grupales de los jóvenes participantes. Uno de sus hallazgos centrales es que la participación sostenida en actividades creativas produce mejoras significativas en la regulación emocional, la autoestima y la capacidad para enfrentar situaciones de estrés. Según los autores, las artes funcionan como mediadoras afectivas que permiten “procesar emocionalmente experiencias difíciles de nombrar” y abren canales expresivos que no siempre están disponibles en el lenguaje cotidiano.

Lo más valioso para este proyecto es que subrayan el carácter relacional del arte, no se trata solo de crear, sino de crear con otros. En los talleres que describen, los adolescentes construyen sentido colectivo a partir de sus producciones, generando un espacio donde compartir, escuchar y validar al otro se vuelve parte esencial del proceso artístico. Esto resuena profundamente con la lógica convivencial que estructura *Words that Connect*, la expresión creativa no se concibe como un acto solitario, sino como una práctica que fortalece lazos, disminuye tensiones y favorece un clima afectivo más sano dentro del grupo. Además, los autores destacan que las prácticas artísticas ofrecen una vía accesible y culturalmente plural para integrar el bienestar emocional en los contextos escolares. Esto implica que el arte no debe considerarse un “extra” curricular, sino una herramienta que responde a necesidades reales de las adolescencias contemporáneas. Su estudio aporta evidencia empírica contundente que apoya la incorporación de talleres creativos como parte

de estrategias institucionales para fomentar ambientes escolares más humanos, sensibles y conectados afectivamente.

De forma similar, el estudio de Zhang et al. (2025) profundiza en cómo las actividades artísticas impactan la salud emocional y las habilidades socioafectivas en adolescentes, abordando el fenómeno desde una perspectiva intercultural. Su investigación, realizada en distintos contextos educativos, examina el efecto de actividades como dibujo, pintura, escritura creativa guiada y teatro breve, encontrando mejoras consistentes en empatía, comunicación interpersonal, cooperación y sentido de pertenencia. Una contribución importante de este trabajo es que demuestra que los beneficios del arte no dependen del tipo de institución, pública, privada, urbana o rural, ni del nivel socioeconómico, sino de la calidad del acompañamiento y del tipo de experiencias expresivas que se ofrecen.

Asimismo, explican que las artes generan lo que llaman "procesos de resonancia emocional compartida", es decir, momentos en los que los estudiantes logran conectarse emocionalmente entre sí a través de lo que crean. Esta resonancia es clave para desarrollar habilidades convivenciales, ya que permite que los jóvenes reconozcan emociones propias en las historias o imágenes de otros, facilitando así la empatía y la escucha profunda. Al mismo tiempo, el estudio revela que las actividades artísticas promueven procesos de mentalización, es decir, la capacidad de reflexionar sobre los estados internos propios y ajenos. Esto se traduce en una mejora en la regulación emocional, mayor tolerancia a la frustración y un incremento en la capacidad de comunicación emocional. Finalmente, la investigación de Zhang y demás autores, confirma que el arte tiene un efecto democratizador, en los espacios creativos, las jerarquías escolares tradicionales se diluyen y los jóvenes participan desde un lugar más horizontal.

Otra experiencia valiosa para este proyecto es la sistematización realizada por Carbajal (2023), quien implementó un taller de autoconocimiento para estudiantes de secundaria utilizando diversas manifestaciones artísticas, principalmente escritura, dibujo, música e introspección guiada, como medios para explorar la interioridad adolescente. Su propuesta destaca por integrar prácticas sensoriales y expresivas que permiten a los estudiantes conectar con sus emociones de forma gradual, accesible y respetuosa, lo que la convierte en un referente metodológico importante dentro de la educación socioemocional basada en artes.

Una de las contribuciones más relevantes del trabajo de Carbajal es su énfasis en la experiencia subjetiva como eje del proceso formativo, el taller no se centra en la técnica artística,

sino en el tránsito emocional que viven los estudiantes al crear. La autora describe cómo actividades de respiración, meditación guiada y exploración sensorial preparan a los adolescentes para un trabajo más profundo, promoviendo estados de atención plena que facilitan la expresión y la reflexión posterior. Este enfoque subraya que el arte tiene un papel regulador en la emocionalidad adolescente, al permitir que los jóvenes entren en contacto con sus sensaciones y pensamientos de una manera contenida y acompañada.

Metodológicamente, Carbajal combina estrategias individuales y colaborativas, tales como bitácoras personales, ejercicios de "pensar-emparejar-compartir", trabajo con metáforas, y actividades orientadas a la resolución creativa de problemas comunitarios. Esta variedad metodológica refuerza la noción de que el aprendizaje socioemocional es complejo y multidimensional, y que requiere espacios diversos donde los estudiantes puedan transitar entre introspección personal, diálogo con pares y dinámicas colectivas.

Un elemento particularmente valioso del estudio es su enfoque en la evaluación cualitativa mediante rúbricas abiertas, bitácoras reflexivas y conversaciones entre docente y estudiante. Esta forma de evaluación reconoce que el aprendizaje emocional no puede reducirse a indicadores cuantitativos rígidos, sino que requiere atender procesos, gestos, silencios y transformaciones que emergen con el tiempo. El trabajo de Carbajal aporta una lección fundamental, los adolescentes necesitan espacios donde la exploración artística no esté subordinada a objetivos académicos tradicionales, sino orientada al bienestar, la convivencia y el autoconocimiento. Su proyecto demuestra que, cuando estos espacios existen, los jóvenes responden con creatividad, apertura y profundidad, generando aprendizajes que trascienden lo escolar y se convierten en recursos para la vida cotidiana.

Diversos proyectos latinoamericanos de corte convivencial han demostrado que la expresión artística fortalece la convivencia democrática al permitir que las y los estudiantes se reconozcan mutuamente desde la sensibilidad, no desde la competencia académica. Aunque no todos son talleres literarios, comparten una premisa fundamental con mi proyecto, la creatividad abre espacios para verse, escucharse y comprender al otro, elementos indispensables para la construcción de una cultura escolar más humana.

En conjunto, estas experiencias permiten observar que la escritura creativa y las prácticas artísticas no solo atienden dimensiones estéticas, sino también afectivas, comunitarias y convivenciales. Las investigaciones revisadas coinciden en que los adolescentes necesitan espacios

seguros para nombrar lo que sienten, dar forma simbólica a sus experiencias, construir vínculos significativos y reconocerse como sujetos con voz. Estos proyectos reafirman la urgencia de diseñar experiencias educativas donde la palabra propia, el acompañamiento sensible y la creación colectiva se conviertan en ejes formativos centrales. Es bajo esta convicción que se diseña *Words that Connect*, dialogando críticamente con estos antecedentes y adaptándolos al contexto específico de la EMS.

Capítulo 2. Marco Conceptual

La escuela es más que un edificio donde circula el conocimiento; es un territorio vivo donde se encuentran cuerpos, historias, voces y silencios. En este espacio cotidiano, a veces rutinario y otras veces sorprendente, el arte emerge como un lenguaje capaz de revelar aquello que no siempre encuentra sitio en las palabras académicas: las emociones, los vínculos, las tensiones y las posibilidades de ser con otros. Comprender el arte desde una perspectiva convivencial implica reconocerlo como una práctica que no se limita a producir objetos estéticos, sino que genera escenarios de encuentro, sensibilidad y co-construcción de sentido. Este apartado se propone delinear esas bases teóricas que permiten entender por qué el arte, lejos de ser un adorno curricular, es una vía profunda para cultivar convivencia, reconocimiento y pertenencia.

2.1. Enfoques y bases teóricas dentro del marco conceptual

2.1.1. El desarrollo socioemocional en la adolescencia

La adolescencia constituye una etapa marcada por transformaciones profundas en múltiples dimensiones: biológicas, cognitivas, afectivas y sociales. Durante este periodo, las y los jóvenes consolidan aspectos centrales de su identidad, experimentan mayores demandas de autonomía y enfrentan desafíos que requieren nuevas formas de regulación emocional y toma de decisiones. La Organización Mundial de la Salud (s.f.) subraya que esta etapa implica "la adquisición de habilidades esenciales para la vida adulta, en particular aquellas relacionadas con la integración social y el manejo de las propias emociones". Por su parte, Papalia et al. (2012) indican que la ausencia de acompañamiento adecuado puede incrementar el riesgo de conductas de aislamiento, baja autoestima o desmotivación escolar.

En el ámbito educativo, autores como Bisquerra (2011) destacan que el desarrollo socioemocional no puede considerarse un complemento del currículo, sino una dimensión central

para favorecer el bienestar subjetivo y el rendimiento académico. Según este autor, competencias como la empatía, la conciencia emocional, la resiliencia y la habilidad para establecer relaciones positivas permiten a los estudiantes enfrentar las exigencias de la vida cotidiana y potenciar sus procesos de aprendizaje.

El marco desarrollado por el *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning* (CASEL) amplía esta perspectiva al plantear que el desarrollo socioemocional constituye un pilar estructural de la formación integral, indispensable para el bienestar y el aprendizaje a largo plazo. CASEL identifica cinco competencias claves: la autoconciencia, la autorregulación, la conciencia social, las habilidades relacionales y la toma de decisiones responsable, que funcionan como un entramado interdependiente que sostiene el crecimiento personal y la participación comunitaria. Estas competencias permiten a los adolescentes comprender y nombrar sus emociones, regular impulsos, reconocer las perspectivas de otros y construir vínculos de confianza, habilidades fundamentales para desenvolverse en la complejidad social que caracteriza a esta etapa de la vida.

CASEL (2020) subraya que estas habilidades no emergen de manera espontánea, sino que requieren experiencias educativas intencionadas, coherentes y sostenidas en el tiempo, donde existan oportunidades reales para practicar la empatía, la reflexión, la colaboración y la toma de decisiones éticas. Cuando las escuelas integran el desarrollo socioemocional de manera transversal, en el currículo, en las prácticas pedagógicas y en la cultura institucional, se generan condiciones que favorecen no solo el bienestar individual, sino también una convivencia más respetuosa, inclusiva y democrática. Desde esta mirada, el desarrollo emocional deja de ser un añadido opcional y se convierte en un eje que potencia la capacidad de las y los adolescentes para aprender, relacionarse, afrontar desafíos y construir proyectos de vida con sentido. En consecuencia, la atención a las competencias socioemocionales no solo mejora la experiencia escolar, sino que redefine profundamente lo que entendemos por formación educativa en la adolescencia.

Comprender el desarrollo socioemocional como un eje estructural de la formación adolescente implica reconocer que estas competencias no se despliegan por si solas, sino dentro de contextos concretos que las posibilitan o las limitan. Si bien el marco de CASEL enfatiza la importancia de habilidades como la autoconciencia, la autorregulación y la empatía, su fortalecimiento depende en gran medida del tipo de experiencias que las instituciones educativas ofrecen. Es aquí donde la escuela adquiere un papel decisivo: no solo como un espacio de aprendizaje académico, sino como un entorno social y afectivo en el que niñas, niños y adolescentes ensayan formas de ser, de sentir y de convivir. Por ello, resulta indispensable analizar cómo las

escuelas, a través de sus prácticas, culturas y relaciones, pueden habilitar o restringir la expresión emocional, el diálogo y la construcción de vínculos significativos. Este marco abre paso al siguiente apartado, donde se explora el papel de la escuela como escenario privilegiado, aunque frecuentemente desaprovechado, para la expresión emocional y el acompañamiento afectivo.

2.1.2. La escuela como espacio de expresión emocional

Las instituciones educativas no solo transmiten conocimientos disciplinares; también son espacios donde las y los adolescentes construyen identidades, vínculos y formas de relacionarse con los demás. Sin embargo, en muchos contextos escolares, la expresión emocional sigue estando relegada a espacios informales o a la iniciativa personal del docente. Vygotsky (1978) señalaba que el aprendizaje significativo se potencia cuando el estudiante se siente acompañado en un entorno donde sus emociones y pensamientos son tomados en cuenta, resaltando el papel de la interacción social en el desarrollo cognitivo. En esta línea, Giroux (2011) sostiene que una pedagogía crítica debe "crear condiciones para que los estudiantes se conviertan en agentes capaces de nombrar, interpretar y transformar su experiencia" (p. 45). Esta perspectiva amplía la mirada más allá del acompañamiento afectivo, invitando a concebir la escuela como un espacio donde las y los adolescentes desarrollen herramientas para analizar su realidad, cuestionar estructuras y construir significados propios. Así, el papel de la institución escolar no se limita a brindar contención, sino también a favorecer procesos de interpretación y agencia que permitan a los jóvenes situarse activamente en su mundo social, emocional y cultural.

Seymour Sarason, uno de los psicólogos educativos más influyentes del siglo XX, sostuvo que ningún cambio significativo en la escuela puede lograrse sin atender primero al clima escolar, entendido como el conjunto de relaciones, percepciones, normas y sentimientos que estructuran la experiencia cotidiana de quienes habitan la institución. Para Sarason (1971), "toda reforma educativa fracasa cuando ignora el clima psicológico de la escuela" (p. 43), porque este clima determina si los estudiantes se sienten seguros, valorados y capaces de participar. En su análisis, el clima escolar no es un elemento periférico, sino la condición básica que posibilita, o limita, el aprendizaje significativo, la pertenencia y el desarrollo emocional. Cuando el ambiente escolar es rígido, impersonal o centrado exclusivamente en el rendimiento académico, los adolescentes pueden experimentar desconexión, inhibición emocional y falta de motivación; por el contrario, un clima basado en la confianza, la calidez y el respeto promueve la apertura, la curiosidad y la disposición a aprender.

Sarason también advierte que el clima escolar está íntimamente ligado a la calidad de las relaciones entre estudiantes, docentes y autoridades. Desde su perspectiva, "lo que más influye en la vida escolar no es el currículo formal, sino la naturaleza de las relaciones humanas que se desarrollan dentro de la institución" (Sarason, 1990, p. 81). Esta afirmación subraya que la escuela es, ante todo, un escenario emocional: un lugar donde los jóvenes ensayan formas de interacción, descubren cómo son vistos por otros y entrenan su capacidad de expresarse y convivir. En este sentido, el clima escolar se convierte en un factor decisivo para que los adolescentes se atrevan a hablar, a escribir, a compartir sus experiencias y a asumir riesgos creativos. Cuando el ambiente habilita la confianza y la escucha, los estudiantes no solo participan con mayor libertad, sino que también desarrollan un sentido de agencia y pertenencia. Para proyectos socioeducativos centrados en la escritura creativa y el encuentro convivencial, el clima escolar no es un telón de fondo, sino el terreno fértil donde esa expresión puede florecer o marchitarse.

2.1.3. La escritura creativa como herramienta pedagógica

La escritura creativa constituye un medio privilegiado para explorar emociones, narrar experiencias y construir sentido. Desde el campo de la educación artística, Eisner (2004) sostiene que las prácticas simbólicas permiten desarrollar formas sofisticadas de pensamiento, pues amplían la capacidad de percibir, interpretar y representar el mundo. Más allá de su dimensión literaria, la escritura es un proceso que invita a la introspección, a la organización emocional y a la comprensión de uno mismo.

Bruner (1990) señala que los relatos personales cumplen una función esencial en la configuración de la identidad, ya que permiten a los individuos articular experiencias fragmentadas dentro de estructuras narrativas coherentes. En contextos educativos, la escritura creativa abre un espacio donde los estudiantes pueden convertirse en autores de su propio aprendizaje, ejerciendo agencia sobre sus historias y emociones.

Implementar estrategias de escritura creativa en el nivel medio superior no solo atiende necesidades expresivas, sino que favorece la construcción de comunidades más empáticas. Al compartir sus textos, los jóvenes se reconocen en la palabra del otro, lo que fortalece la convivencia, la escucha activa y el respeto mutuo.

Imagen 3. Fotografía del taller.

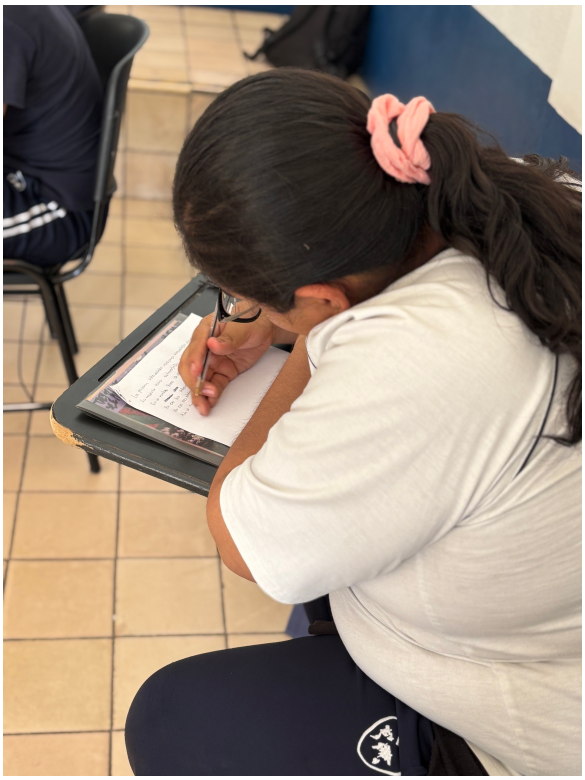


Imagen 4. Fotografía del taller.



Nota: Fotografías tomadas durante el taller por la docente- investigadora. Autoría propia.

Otro autor que reconoce la importancia de la escritura en la educación, específicamente de la lírica es Kenneth Koch, poeta y pedagogo estadounidense, quien revolucionó la manera de enseñar poesía al proponer que la creatividad literaria no es patrimonio exclusivo de quienes poseen un "talento natural", sino una capacidad humana accesible a cualquier estudiante cuando se le ofrecen las condiciones adecuadas. En su obra *Wishes, Lies and Dreams (Deseos, mentiras y sueños)* (1970), Koch demuestra que la escritura poética florece cuando el aula se convierte en un espacio libre de presiones evaluativas, donde el juego lingüístico, la imaginación y la libertad expresiva son los motores del aprendizaje. Para Koch, "los niños escriben mejor cuando no intentan ser correctos, sino cuando intentan decir algo que les importe" (1970, p. 9), una idea que trasciende a la adolescencia al recordar que la expresión auténtica requiere ambientes seguros y pedagógicamente sensibles.

Además, Koch argumenta que el lenguaje poético permite a los estudiantes explorar dimensiones subjetivas difíciles de abordar en formatos escolares tradicionales. Sus talleres evidenciaron que metáforas, imágenes y estructuras lúdicas posibilitan a los jóvenes nombrar

emociones complejas, reconstruir experiencias personales y descubrir sentidos nuevos en aquello que viven. En *Rose, Where did you get that red?* (1973), Koch muestra cómo la lectura guiada de grandes poetas, como Blake, Williams o Lorca, inspira a los alumnos a experimentar con su propia voz, no para imitarlos, sino para reconocerse en la potencia creativa del lenguaje. La escritura, así, no opera solo como técnica literaria, sino como práctica formativa que fortalece la confianza, la autoexpresión y el pensamiento divergente.

La escritura creativa, entendida como un espacio de exploración simbólica y de expresión emocional, abre posibilidades que trascienden lo meramente literario y se expanden hacia la dimensión relacional del aprendizaje. Al permitir que las y los estudiantes nombren experiencias, compartan sentidos y construyan formas propias de significar el mundo, la práctica de la escritura se convierte también en un acto de encuentro con los otros. En este tránsito, la literatura se transforma en una vía para habilitar el diálogo, la escucha y la construcción colectiva de sentido. Esta dimensión comunitaria enlaza directamente con una comprensión convivencial del arte, en la que la creación no solo expresa subjetividades, sino que también teje vínculos, habilita la participación y fortalece la vida en común. Por ello, resulta pertinente situar la escritura creativa dentro del marco más amplio del arte como práctica convivencial, donde las experiencias estéticas se constituyen en oportunidades para aprender a estar con otros, reconocerse mutuamente y construir comunidad.

2.1.4. El arte desde el enfoque convivencial

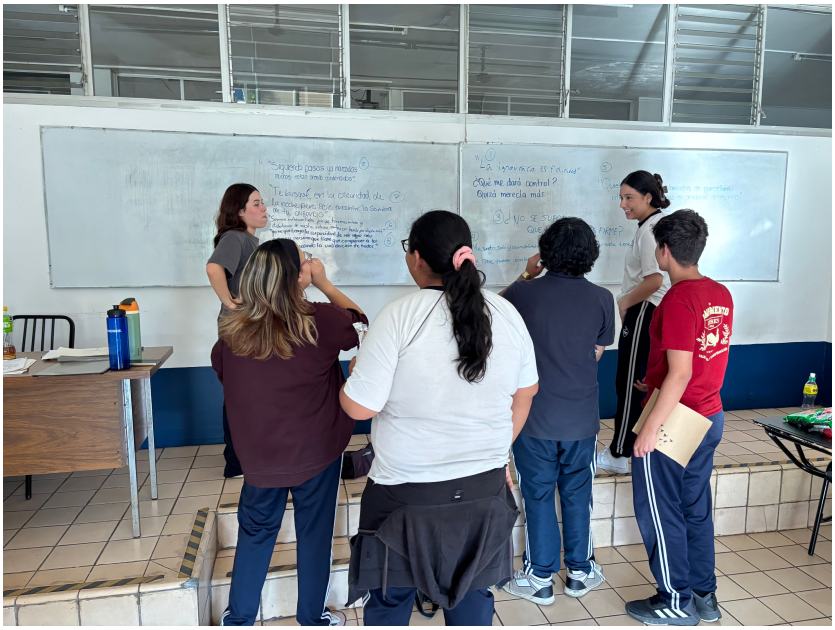
El arte es convivencia y la convivencia es un arte. Y si nos encontramos con ambas en un solo espacio, los resultados podrían ser beneficiosos en el ámbito de la educación. Estos conceptos juntos, dan oportunidad a que los alumnos encuentren un espacio al que pertenezcan dentro de las instituciones escolares, que permita el encuentro, la exploración del arte, la literatura y que los lleve a la creación. Esto da pie a que los seres humanos fortalezcan sus lazos de convivencia y aprendan desde la interacción, el diálogo y la expresión de los sentimientos.

Desde la pedagogía de la convivencia, el acto de compartir palabras, ya sean pensamientos, relatos, dudas o sentimientos, se convierte en una forma de construir comunidad. En este sentido, estos espacios buscan fomentar una cultura del respeto, la escucha activa y la empatía, entendiendo que el lenguaje no solo comunica, sino que también crea vínculos. Tal como señala Dubet (2006), la escuela debe permitir a los estudiantes vivir experiencias significativas de cooperación y reconocimiento mutuo, lo cual es esencial para su desarrollo como sujetos sociales.

A través de ejercicios de escritura creativa, lectura compartida y retroalimentación colaborativa, los participantes podrán explorar sus propios procesos internos mientras establecen puentes con los demás. La literatura, en este contexto, se convierte en una herramienta de introspección, pero también de apertura hacia el otro.

Asimismo, el enfoque convivencial considera indispensable el cuidado de las relaciones interpersonales en el aula, promoviendo un ambiente seguro en el que los estudiantes se sientan libres para expresarse sin temor a ser juzgados. Teniendo en cuenta lo propuesto por Fernández Enguita (2001), una escuela convivencial no se limita a gestionar conflictos, sino que se anticipa a ellos mediante la construcción de climas positivos y afectivos de aprendizaje. Por otra parte, es necesario que las instituciones impulsen las correlaciones entre alumnos y profesores, así como entre alumnos, precisamente con actividades que propicien la mejora del clima escolar y la participación de todos los actores involucrados en el aprendizaje de los alumnos.

Imagen 5. Fotografía del taller.



Nota: Fotografía tomadas durante el taller por la docente- investigadora. Autoría propia.

Tomando como base la explicación de la convivencia de Perales y Arias, es importante señalar la relevancia de conceptos como el diálogo, el respeto, la igualdad, la solidaridad y la inclusión, elementos fundamentales para generar un ambiente adecuado para el aprendizaje, para la exploración y el encuentro de pares que permita que los alumnos puedan crear y compartir. Por ende, la convivencia se concibe como “un tema a trabajar a fondo para su mejor puesta en práctica

y a ser considerada fuente de aprendizajes para la vida y con ello aprender a ser" (Arias, 2017, p.62). Todas las formas de arte se perciben como una forma de expresión humana ligada con la historia personal de los artistas, como con el contexto histórico cultural, por lo que la creación de literatura conectada con la convivencia permitirá revelar sentimientos, personalidades y mensajes de los participantes en el proyecto.

La perspectiva de Maxine Greene aporta una dimensión fundamental para comprender el arte dentro del enfoque convivencial, al enfatizar su capacidad para abrir mundos posibles y convocar a los sujetos a formar parte de lo que ella denomina *"comunidades imaginadas"*. Para Greene (1995), el arte moviliza la imaginación de manera que los individuos pueden "ver más allá de lo dado" y proyectarse hacia formas alternativas de ser y estar con otros. Desde esta mirada, las prácticas artísticas, incluida la escritura creativa, no solo permiten la expresión individual, sino que generan un espacio compartido donde las experiencias, deseos y voces diversas pueden entrelazarse para construir significados colectivos. Este proceso imaginativo no reemplaza la convivencia real, pero la potencia, al crear un terreno simbólico en el que las y los estudiantes pueden reconocerse mutuamente, cuestionar sus supuestos y ensayar modos más democráticos y sensibles de relación. En este sentido, el arte se convierte en un medio privilegiado para ampliar la percepción del otro, habilitar la empatía y fortalecer un sentido de comunidad que emerge no solo de la convivencia cotidiana, sino de la creación conjunta.

Otro de las visiones que vale la pena señalar, es el arte como un territorio donde la convivencia se hace palpable, un espacio donde las experiencias individuales encuentran resonancia en la mirada colectiva. Desde esta perspectiva, el enfoque convivencial reconoce que la vida escolar se estructura no solo a través de contenidos, sino de encuentros, y es precisamente el arte el que amplifica esas posibilidades. Augusto Boal (1993) es un autor que concibe el teatro como un acto profundamente relacional, un ensayo de ciudadanía donde las personas dejan de ser espectadoras pasivas para convertirse en protagonistas capaces de dialogar, escucharse y actuar en conjunto. Todas estas ideas encuentran eco en la estética relacional de Nicolas Bourriaud (1998), quien afirma que la obra existe en la interacción, de modo que el vínculo se vuelve su materia prima.

Desde esta mirada ampliada, el arte deja de entenderse como un objeto aislado para convertirse en una experiencia viva, situada y compartida. Esta postura se ve reforzada por la UNESCO (2021), que subraya que las prácticas artísticas fortalecen la cohesión, el reconocimiento de la diversidad y el diálogo intercultural, elementos indispensables para comunidades escolares

basadas en el respeto y el encuentro. En conjunto, estas perspectivas permiten comprender que el arte no es solo un recurso estético, sino un dispositivo convivencial; un lugar donde se ensayan formas de ser con otros, donde la expresión simbólica abre caminos para el cuidado mutuo, la construcción de vínculos y la posibilidad de imaginar y poner en práctica modos más humanos de vivir juntos.

2.1.5. La literatura suma a la construcción del tejido social

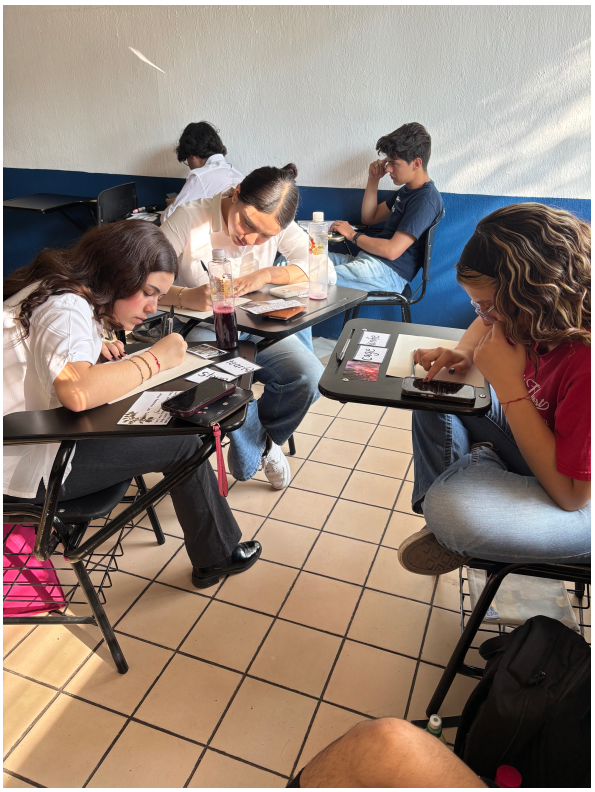
En este marco, la creación de un espacio de exploración y escritura creativa también se concibe como una contribución activa a la construcción del tejido social, entendido como el entramado de vínculos, relaciones y valores compartidos que sostienen la vida en comunidad. Al propiciar espacios donde los jóvenes puedan dialogar, reconocerse en sus diferencias y construir sentidos comunes a través de la escritura, se fortalecen habilidades fundamentales para la vida democrática, como la empatía, la solidaridad y la participación. Según Bixio (2006), el fortalecimiento del tejido social exige espacios que permitan "reconstruir confianzas, habilitar la palabra y generar encuentros" (p. 89), objetivos que se alinean plenamente con los propósitos de este enfoque. Así, la práctica literaria se transforma en una herramienta para sanar, conectar y generar pertenencia, contribuyendo desde el ámbito educativo a la formación de sujetos capaces de incidir positivamente en su entorno.

El tejido social dentro de una escuela puede significar una gran lista de oportunidades para los actores que pertenecen a la comunidad, se promueven las relaciones significativas, la resolución de conflictos, el diálogo, y más importante aún, promueve la acción de proyectarse. “La educación es un universo complejo; no solo debe tratar de transmitir conocimientos, sino que va más allá, es capaz de comunicar valores, sentimientos, etc.” (Pérez, 2002, p.287).

La educación a través del arte puede significar una proyección hacia el cambio en la forma de ver el mundo, en analizar la realidad, en mantener un estado de salud mental saludable y en reconocer en el trabajo de los demás a la persona y sus valores. El tejido social en la escuela puede lograr que la comunidad escolar despegue de tal forma que se generen grandes cambios sociales. Como explica Lagos, “cuando educamos a los niños, niñas y adolescentes para que participen y expresen su opinión, contribuimos a la formación de una sociedad más crítica y tolerante, que busca soluciones a conflictos a través del diálogo y el respeto” (2021, p.53).

Otro de los elementos de la convivencia escolar como constructora del tejido social, es el clima que se vive en los espacios educativos. De acuerdo con Lagos (2021), “La participación de los estudiantes solo se dará si les damos oportunidad y espacios” (p.53). Es por eso que surge la necesidad de destinar tiempo y lugar a la lectura, el análisis y al trabajo en comunidad de creación literaria junto con otros integrantes que compartan los mismos intereses, en este espacio deberá existir un clima de cordialidad y respeto para lograr una sana convivencia.

Imagen 6. Fotografía del taller.



Nota: Fotografía tomadas durante el taller por la docente- investigadora. Autoría propia.

Al mirar en conjunto las aportaciones de estas y estos autores, se vuelve evidente que el arte constituye un campo privilegiado para ensayar modos más amplios y generosos de vivir juntos. No solo amplifica la voz individual, sino que habilita la escucha, la presencia compartida y la construcción colectiva de significado. En la dinámica convivencial que atraviesa la vida escolar, el arte ofrece un espacio donde las experiencias se vuelven relato, gesto o metáfora, haciendo visible aquello que mueve y configura la vida emocional de las y los estudiantes. Así, este apartado deja abierta una idea central para el resto del marco conceptual: que la convivencia no se enseña únicamente desde la norma o el discurso, sino que se aprende en prácticas sensibles que involucran

imaginación, diálogo, creatividad y co-presencia. El arte, entendido como experiencia y relación, se posiciona entonces como un dispositivo pedagógico capaz de sostener procesos de cuidado mutuo, autoconocimiento y comunidad.

A partir de estas reflexiones sobre el arte como experiencia convivencial y como espacio de encuentro, resulta necesario profundizar ahora en los conceptos que sustentan las dimensiones formativas implicadas en este proyecto socioeducativo. Si el arte habilita modos sensibles de estar con otros, entonces el desarrollo socioemocional, la educación artística, la formación integral y la expresión emocional se convierten en pilares teóricos esenciales para comprender cómo dichas experiencias transforman la vida escolar. Estos conceptos permiten delinear con mayor precisión los procesos internos y relacionales que se ponen en juego cuando las y los estudiantes participan en prácticas creativas; desde la construcción de identidad y la regulación emocional, hasta la apertura al diálogo, la empatía y el pensamiento simbólico. En esta segunda parte del marco conceptual, se abren así los fundamentos que articulan la dimensión expresiva con la convivencial, ofreciendo una estructura más completa para situar el potencial pedagógico de la escritura creativa y las artes en el desarrollo humano de las adolescencias.

2.1. Mapa conceptual

La comprensión del arte como territorio convivencial invita a explorar con mayor detenimiento los procesos internos y relacionales que posibilitan su potencia formativa. En este sentido, la segunda parte del marco conceptual se adentra en cuatro nociones fundamentales que permiten explicar cómo las prácticas creativas inciden en la vida emocional, social y cognitiva del alumnado: el desarrollo socioemocional, la educación artística, la formación integral y la expresión emocional (Figura 2). Estos conceptos ofrecen una mirada estructural para entender cómo las experiencias artísticas y simbólicas no solo promueven habilidades creativas, sino que acompañan la construcción de identidad, fortalecen la capacidad de autorregulación, amplían la sensibilidad estética y favorecen vínculos más humanos dentro de la comunidad educativa.

Figura 2: Mapa conceptual



Nota: Elaboración propia

En este marco, el diseño e implementación de espacios educativos que promuevan la expresión emocional y el desarrollo socioemocional a través de diversas formas de arte, como la escritura creativa, se presentan como una estrategia clave para fortalecer el bienestar de los estudiantes. Estos conceptos se entrelazan y complementan, formando un conjunto fundamental para el crecimiento personal de los adolescentes en la educación media superior.

A continuación, se exploran a profundidad estos conceptos clave, contextualizándolos dentro de la realidad del sistema educativo mexicano y su relevancia para el desarrollo de los adolescentes en esta etapa crítica de su vida, así como su importancia para este proyecto.

- Escritura Creativa

La escritura creativa es un proceso que permite la creación de textos que van más allá de los límites del discurso académico. Esta forma de escritura permite a los individuos explorar su imaginación, emociones y vivencias a través de diversos géneros literarios, como la poesía, la narrativa, y el ensayo. Según McGuffey (2007), la escritura creativa fomenta el desarrollo de habilidades de expresión personal, el pensamiento crítico y la capacidad de reflexionar sobre el mundo desde una perspectiva subjetiva. En el contexto de la educación media superior en México, este tipo de escritura se configura como una herramienta poderosa para los estudiantes, ya que no solo promueve el aprendizaje cognitivo, sino que también facilita el autoconocimiento y la reflexión emocional en un periodo de intensos cambios como lo es la adolescencia.

- Desarrollo Socioemocional

El desarrollo socioemocional, definido como el proceso de entender y gestionar las emociones, establecer relaciones interpersonales saludables y tomar decisiones responsables, es fundamental durante la adolescencia. Goleman (2005) sostiene que el desarrollo de habilidades emocionales y sociales es crucial para el éxito personal y académico, especialmente en etapas de transición como la educación media superior. En México, el Sistema Educativo Nacional (SEN) ha comenzado a integrar el enfoque socioemocional en el currículo escolar, reconociendo la necesidad de un equilibrio entre las competencias académicas y emocionales para garantizar una formación integral (SEP, 2017). La implementación de programas que fomenten el desarrollo socioemocional en los estudiantes podría contribuir significativamente a reducir problemas como el estrés, la ansiedad y el desinterés académico, que afectan a muchos jóvenes en este nivel educativo.

- Educación Artística

La educación artística es una disciplina clave dentro del sistema educativo, pues permite a los estudiantes desarrollar su creatividad, expresión y habilidades críticas. Eisner (2002) argumenta que el arte es un vehículo esencial para el desarrollo integral, ya que proporciona a los estudiantes un medio para comprender y comunicar sus experiencias personales y colectivas. En el contexto de la educación media superior en México, la enseñanza de las artes no solo fomenta la creatividad, sino que también ayuda a los jóvenes a explorar su identidad y sus emociones, aspectos fundamentales para su formación como individuos conscientes y empáticos (SEP, 2018). Sin embargo, a pesar de los esfuerzos por integrar las artes en la currícula, su implementación sigue siendo desigual a lo largo del país, con ciertos estados y escuelas enfrentando limitaciones en términos de recursos y formación docente.

- Formación Integral

La formación integral en educación implica un enfoque que va más allá de la transmisión de conocimientos académicos, buscando el desarrollo de todas las dimensiones del individuo: cognitiva, emocional, social y física. Según Durkheim (2008), la educación debe tener un carácter global, orientado no solo a la adquisición de saberes, sino también al desarrollo de habilidades que permitan a los individuos integrarse de manera plena a la sociedad. En el contexto de la educación media superior en México, la formación integral se presenta como una respuesta a las carencias emocionales y sociales que enfrentan muchos estudiantes. La Secretaría de Educación Pública (SEP, 2017) ha promovido programas educativos que intentan abordar estas dimensiones, especialmente en contextos vulnerables, donde los estudiantes enfrentan desafíos tanto académicos como emocionales.

- Expresión Emocional

La expresión emocional es el proceso mediante el cual los individuos comunican sus pensamientos y sentimientos internos de manera verbal o no verbal. Según Goleman (2005), la capacidad de gestionar y expresar emociones de manera adecuada es una habilidad esencial para la salud mental y el bienestar general. En la educación media superior, la falta de espacios adecuados para la expresión emocional de los adolescentes puede llevar a un mal manejo de las emociones, lo que a su vez afecta el rendimiento académico y las relaciones interpersonales. La creación de espacios educativos que promuevan la expresión emocional a través de actividades como la escritura creativa, el arte y el teatro puede ser fundamental para el bienestar de los estudiantes, permitiéndoles lidiar con las emociones de forma constructiva y reflexiva.

En conjunto, los conceptos desarrollados en este capítulo permiten comprender que la formación de adolescentes en la educación media superior requiere un enfoque que reconozca la complejidad de sus experiencias emocionales, cognitivas y sociales. La escritura creativa, el desarrollo socioemocional, la educación artística, la formación integral y la expresión emocional convergen como dimensiones interdependientes que amplían las posibilidades de construir espacios educativos más humanos, sensibles y significativos. Estas perspectivas no solo ofrecen un marco teórico sólido, sino que también revelan la urgencia de prácticas pedagógicas que posibiliten la imaginación, la reflexión y el diálogo como herramientas de bienestar y aprendizaje. De este modo, el marco conceptual sienta las bases para comprender la potencia

transformadora de las prácticas creativas dentro del contexto escolar, y abre camino a la exploración metodológica y analítica que permitirá evidenciar cómo los estudiantes resignifican sus vivencias, fortalecen su identidad y construyen comunidad a través de experiencias expresivas y artísticas.

Capítulo 3. Contexto

El presente capítulo tiene como objetivo describir con detalle el contexto en el que se desarrolla este Trabajo de Obtención de Grado (TOG), situándolo dentro de las dinámicas sociales, educativas y culturales que caracterizan al nivel medio superior en México y, de manera específica, a la comunidad estudiantil con la que se implementó el proyecto. Comprender el contexto no es únicamente un ejercicio descriptivo, sino una forma de delinear las condiciones estructurales, los desafíos y las posibilidades que dieron origen al problema central del estudio. Este capítulo aborda, por lo tanto, tres dimensiones fundamentales: el problema que motiva el proyecto, los datos sociodemográficos relevantes del grupo participante, y una descripción etnográfica del ambiente escolar y comunitario que permite comprender cómo se configuran las experiencias, los vínculos y las necesidades formativas de las y los adolescentes

3.1. Problema central del proyecto en su contexto

El problema que dio origen a este proyecto surge de una necesidad ampliamente reconocida, pero insuficientemente atendida: la falta de espacios escolares donde las y los estudiantes puedan explorar sus emociones, narrar sus experiencias, construir identidad y convivir desde un lugar de autenticidad. Aunque los programas educativos oficiales, especialmente la Nueva Escuela Mexicana (SEP, 2019), han insistido en la importancia del desarrollo socioemocional, la realidad cotidiana en muchas aulas sigue centrada en el cumplimiento de contenidos, la evaluación tradicional y la disciplina académica.

Esto genera tensiones significativas:

- estudiantes que experimentan ansiedad, estrés o desmotivación;
- dificultades para entablar vínculos de apoyo o expresar emociones de manera constructiva;

- ambientes de convivencia frágiles donde coexisten empatía, silencio, conflicto y competencia;
- ausencia de herramientas simbólicas para elaborar experiencias personales o colectivas.

El proyecto identifica que la expresión emocional, la escritura creativa y el acompañamiento convivencial no están suficientemente integrados en la vida cotidiana de la escuela. La adolescencia, que ya de por sí es una etapa marcada por la vulnerabilidad y la búsqueda de sentido, se desarrolla en un entorno donde la palabra no siempre fluye, donde las historias personales quedan atrapadas en el cuerpo o en la mirada, y donde muchos estudiantes no encuentran espacios seguros para explorar lo que sienten.

Así, este proyecto busca responder a un problema doble:

1. La necesidad de habilitar espacios de expresión emocional, artística y reflexiva dentro del entorno escolar.
2. La urgencia de fortalecer la convivencia y el sentido de comunidad a través de prácticas creativas.

3.2. Datos sociodemográficos de la población estudiantil

Para comprender la pertinencia del proyecto es necesario caracterizar al grupo que forma parte de este estudio. Los estudiantes pertenecen a una institución situada en un área urbana de clase media-alta, más específicamente en la zona de Ciudad del Sol, es una colonia residencial consolidada, con comercios formales, oferta gastronómica estable, academias deportivas, consultorios privados y espacios recreativos que refuerzan un entorno de estabilidad económica y movilidad social para quienes viven y estudian en la zona. El colegio cuenta con un sistema bilingüe, lo que implica un acceso a una educación de mayor calidad y posibilidades ampliadas: para sus alumnos, estar en un colegio bilingüe representa no solo un beneficio académico, sino también un capital simbólico y cultural que les abre oportunidades de movilidad social y formativa desde una edad temprana.

Este contexto privilegiado se refleja también en los datos sociodemográficos del estado de Jalisco. De acuerdo con el censo 2020 del INEGI, Jalisco tiene una población de 8,348,151 habitantes, con una edad mediana de 29 años. En cuanto al ingreso de los hogares en la entidad, datos recientes de la ENIGH 2024 muestran que, a nivel nacional, el ingreso corriente promedio mensual por hogar fue de $25,955 pesos, cifra que sirve como parámetro base para pensarse en

hogares de clase media. Además, según estimaciones basadas en la distribución socioeconómica por entidad federativa 2022, en Jalisco un porcentaje relevante de hogares se sitúa en niveles A/B y C+, categorías asociadas con clase media-alta.

Por tanto, y adaptándolo al perfil del alumnado de este proyecto, estos jóvenes viven en un entorno urbano estable, con acceso a recursos culturales y educativos, lo que brinda una plataforma favorable para el desarrollo de actividades como la escritura creativa, la educación artística y la expresión emocional. Este contexto de privilegio no elimina, por supuesto, la posibilidad de que enfrenten desafíos emocionales propios de la adolescencia, lo que reafirma la relevancia de este proyecto como espacio de expresión socioemocional y de formación integral.

Asimismo, resulta pertinente considerar el perfil sociodemográfico del municipio donde se sitúa la institución. Zapopan es el segundo municipio con mayor población en Jalisco y una de las zonas con índices más altos de desarrollo humano y educativo en el estado. De acuerdo con el Censo de Población y Vivienda 2020 (INEGI), Zapopan concentra a más de 1.4 millones de habitantes y presenta un nivel de escolaridad promedio de 11.4 años, cifra superior a la media estatal y nacional. Su distribución socioeconómica muestra una presencia notable de hogares clasificados en estratos A/B y C+, de acuerdo con los parámetros de la AMAI (2024), lo que indica acceso a servicios, educación privada, actividades extracurriculares y redes familiares con capital cultural acumulado.

En términos educativos, el contexto de Jalisco también revela elementos importantes para comprender a la población estudiantil. De acuerdo con los indicadores del Sistema Educativo Estatal (SEP, 2023), el 22 % de los jóvenes de nivel medio superior en el Área Metropolitana de Guadalajara asisten a instituciones privadas, lo cual ya ubica a este sector en una posición diferenciada respecto de la mayoría de sus pares. El acceso a un colegio bilingüe agranda esta brecha: según la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE), menos del 15 % de los jóvenes en Jalisco reportan haber recibido educación formal en inglés, y apenas un 7 % alcanzan niveles intermedios o avanzados del idioma. En este sentido, la competencia bilingüe funciona como un marcador de privilegio académico y cultural, que permite acceder a certificaciones internacionales, movilidad educativa y mayores oportunidades laborales. Sin embargo, este cúmulo de ventajas no exime a los estudiantes de enfrentar presiones emocionales, ansiedad por el rendimiento, expectativas familiares elevadas, dificultad para gestionar la autoexigencia o mostrar vulnerabilidad, características propias de los sectores medio-alto en México, como lo indican estudios recientes del IMJUVE y la ENSANUT Adolescencias (2022), donde se reporta un

aumento significativo en síntomas de estrés y dificultades de regulación emocional en jóvenes de entre 15 y 19 años.

a) Edad y etapa vital

Las y los participantes tienen entre 15 y 18 años, un periodo que la SEP (2019) describe como "una etapa de transición marcada por intensos procesos de reorganización emocional, cognitiva y social". En este rango de edad se intensifica la construcción de identidad, en la que los adolescentes comienzan a articular quiénes son en relación consigo mismos, con su familia y con sus pares. Erikson (1968) señala que es precisamente en esta fase donde surge la necesidad de "integrar múltiples versiones del yo" para consolidar una identidad coherente.

La búsqueda de autonomía también se vuelve un proceso central, pues los estudiantes aspiran a tomar decisiones propias y ensayar formas de independencia personal, académica y emocional. En Jalisco, la *Encuesta Estatal de Juventudes* (IMJUVE, 2022) reporta que el 74% de los jóvenes de 15 a 19 años identifica la autonomía como una de sus principales preocupaciones, señalando frases como *"quiero decidir por mí misma(o)"* o *"necesito espacio para pensar quién quiero ser"*.

A lo anterior se suma un incremento en la sensibilidad emocional, producto de cambios neurobiológicos que amplifican la intensidad de las experiencias afectivas. La ENSANUT Adolescencias (2022) confirma que, en Jalisco, uno de cada cuatro jóvenes reporta episodios de ansiedad, irritabilidad o desregulación emocional, especialmente asociados al ámbito escolar o familiar.

Asimismo, las y los adolescentes comienzan la formación de vínculos fuera del núcleo familiar, ampliando su mundo afectivo hacia amistades, grupos sociales y redes que funcionan como espejos para la construcción del yo. Según la encuesta del Colegio de Jalisco (2021), el 67% de jóvenes jaliscienses afirma que el grupo de amigos es "su principal espacio de apoyo emocional".

Finalmente, esta etapa vital implica una mayor exposición a conflictos escolares o familiares, derivados tanto de la búsqueda de reconocimiento social como de la tensión entre expectativas adultas y necesidades juveniles. Estos elementos hacen evidente la pertinencia de un proyecto que habilite espacios de expresión emocional, contención y creación simbólica.

b) Diversidad de contextos familiares

Las y los estudiantes del plantel provienen de una variedad de estructuras familiares que reflejan la pluralidad social contemporánea. En Ciudad del Sol, y en general en Zapopan, conviven familias nucleares tradicionales, familias monoparentales, hogares extendidos donde participan abuelos o tíos en el cuidado cotidiano, así como familias reconstituidas formadas tras procesos de divorcio o nuevas uniones. Según el INEGI (Censo 2020), en Jalisco el 33% de los hogares son nucleares, 17% son monoparentales y 36% son ampliados o extendidos, lo que coincide con la composición observada en la comunidad escolar.

También es frecuente la presencia de estudiantes que dividen su tiempo entre dos hogares debido a separaciones parentales. El mismo INEGI señala que el estado de Jalisco reporta más de 18 mil divorcios anuales, cifra que coloca al estado entre los primeros del país en incidencia. Esta realidad influye en los ritmos emocionales del alumnado, pues la alternancia de espacios familiares puede implicar reorganización afectiva, desplazamientos frecuentes y la construcción de nuevas dinámicas de convivencia.

Las configuraciones familiares impactan directamente las dinámicas socioemocionales. Estudios del Colegio de Jalisco (2021) muestran que los adolescentes de clase media-alta presentan altos niveles de autoexigencia y estrés derivados tanto de expectativas familiares como de la necesidad de "funcionar" adecuadamente en entornos altamente estructurados. La presencia de múltiples figuras de autoridad, horarios intensos o estilos parentales diferenciados puede generar tensiones internas que se expresan en silencios, bloqueos creativos o dificultades para nombrar emociones.

En este contexto, la heterogeneidad familiar no solo diversifica las experiencias de los estudiantes, sino que subraya la importancia de espacios donde estas vivencias puedan ser elaboradas simbólicamente, como los promovidos en este proyecto.

c) Diversidad académica

El grupo también presenta una heterogeneidad académica significativa, característica común en instituciones bilingües y de clase media-alta en Jalisco. Conviven estudiantes con alto rendimiento, habituados a la excelencia y al logro; estudiantes con dificultades persistentes en lectura y escritura, que encuentran en la expresión creativa un canal alternativo para significar su experiencia; jóvenes con rezago académico, frecuentemente asociado a la falta de hábitos de

estudio, a la saturación emocional o a cargas extracurriculares excesivas; y estudiantes con talentos artísticos o expresivos que no siempre encuentran un cauce institucional para su desarrollo.

La SEP Jalisco (2023) señala que “las escuelas privadas presentan variabilidad interna mayor a la esperada, pues el rendimiento académico no se distribuye linealmente según nivel socioeconómico”. Esto coincide con lo observado en el plantel: a pesar del contexto privilegiado, el rendimiento académico está profundamente influido por la salud emocional, la calidad del acompañamiento familiar y los rasgos temperamentales.

Los estudios de Padilla & Herrera (2021) sobre escuelas privadas en el AMG muestran que un porcentaje considerable de estudiantes presenta agotamiento académico, dificultades de concentración y altos niveles de presión por el desempeño. Esta pluralidad de ritmos y capacidades hace que el aula funcione como un mosaico vivo, donde las necesidades no son homogéneas, sino profundamente diversas.

En este marco, la escritura creativa emerge como un espacio democratizador donde cada estudiante puede nombrarse desde sus fortalezas, sin quedar limitado al rendimiento tradicional.

d) Presencia de neurodivergencias

En el plantel se identifican estudiantes con características asociadas a distintas formas de neurodivergencia, aun cuando no todas cuentan con un diagnóstico formal. Entre ellas se observan comportamientos vinculados a TDA o TDAH, condiciones del espectro autista, dificultades de procesamiento sensorial, altas sensibilidades emocionales**,** ansiedad y depresiones leves asociadas a la etapa adolescente.

La información estatal confirma la presencia de estas condiciones en la población juvenil. El *Registro Estatal de Discapacidad* (Jalisco, 2022) reporta que los trastornos del neurodesarrollo representan el 27% de los registros en menores de edad, siendo el TDAH y el autismo las condiciones más frecuentes. Aunque este registro no capta todos los casos existentes, sugiere una tendencia clara, la neurodiversidad es parte estructural de las aulas jaliscienses.

Asimismo, la ENSANUT Adolescencias (2022) identifica que en Jalisco uno de cada cinco jóvenes presenta síntomas compatibles con ansiedad o depresión, aunque solo el 14% ha recibido atención profesional. Esta cifra es consistente con los patrones observados en escuelas privadas, donde la presión académica y la autoexigencia elevan los índices de desgaste emocional.

La escuela atiende estos casos con los recursos disponibles, pero las limitaciones institucionales hacen evidente la necesidad de espacios alternativos de acompañamiento y expresión. De acuerdo con la OMS (2021), “las intervenciones basadas en arte, narrativa y movimiento constituyen estrategias efectivas para la regulación emocional y la inclusión de jóvenes neurodivergentes”.

En ese sentido, este proyecto se convierte en un lugar donde la neurodivergencia no es vista como déficit, sino como diversidad cognitiva y expresiva, ampliando las posibilidades de participación y dando cabida a maneras de sentir, pensar y crear que a menudo quedan fuera de la lógica escolar tradicional.

3.3. Descripción etnográfica de la comunidad escolar

Desde una perspectiva etnográfica, la escuela puede comprenderse como un ecosistema vibrante donde convergen emociones, discursos, cuerpos y experiencias que cohabitan en una coreografía cotidiana. En sus pasillos se despliega una geografía emocional que ha sido ampliamente descrita en estudios de vida escolar en México (Rockwell, 2018; Saucedo Ramos, 2015); un espacio donde emergen risas súbitas, tensiones silenciosas, alianzas profundas y desencuentros efímeros. En estas dinámicas conviven la solidaridad y el conflicto, la empatía y la indiferencia, la vulnerabilidad y el deseo de afirmarse. Este movimiento constante convierte a la escuela en un escenario donde cada gesto, palabra o silencio revela la complejidad de la vida juvenil en Jalisco, marcada por la búsqueda de identidad y el peso de expectativas sociales, familiares y académicas.

a) Ambiente relacional

Las interacciones entre estudiantes muestran patrones que los estudios sobre juventudes en Jalisco han documentado de manera consistente (IMJUVE Jalisco, 2022; ENSANUT Adolescencias, 2022). La necesidad de aceptación y pertenencia aparece como uno de los motores afectivos más poderosos en esta etapa. Los grupos de amigos funcionan como núcleos de identidad, refugio y validación; para muchos jóvenes, estos lazos son su principal fuente de apoyo emocional. Esta influencia de los pares es tan determinante que, según la Encuesta Estatal de Juventudes, el 67% de los jóvenes jaliscienses afirma que el grupo de amigos “define su bienestar cotidiano”.

El temor al juicio social también atraviesa las relaciones. La presión por “encajar” se intensifica en escuelas de clase media-alta, donde la imagen, el rendimiento y la conducta están

más regulados socialmente. Aun así, dentro de la comunidad escolar emergen gestos de cuidado espontáneo; acompañamientos breves, complicidades silenciosas, una palabra oportuna que sostiene. Junto a ello, también se observan momentos de aislamiento emocional, identificados por la ENSANUT (2022) como mecanismos frecuentes entre adolescentes que no encuentran un espacio seguro para expresar lo que viven.

La palabra, en este contexto, tiene un peso que no puede subestimarse. Puede funcionar como puente que acerca o muro que fractura, como fuerza que nombra y libera, o como filo que hiere. La carga emocional del lenguaje es especialmente relevante en Jalisco, donde estudios del Colegio de Jalisco (2021) señalan que los jóvenes recurren con frecuencia a la contención verbal, guardar silencio, minimizar el malestar, evitar hablar de emociones, para sostener su vida social. Esta relación ambivalente con la palabra explica la pertinencia de un espacio donde escribir permita decir lo que no se anima a ser dicho en voz alta.

b) El aula como microcosmos

El aula reproduce, en escala íntima, muchas de las dinámicas que atraviesan la vida escolar general. Investigaciones etnográficas realizadas en planteles de Jalisco y del Área Metropolitana de Guadalajara (Rockwell, 2005; Ávila & Luna, 2016) muestran que el aula es un microcosmos donde se concentran tensiones, expectativas y formas de relación que no siempre son visibles a simple vista. Allí habitan silencios densos que no significan desinterés, sino procesos internos de regulación emocional; risas impulsivas que irrumpen como pequeñas liberaciones; y cuerpos que hablan: miradas bajas, hombros tensos, manos inquietas, respiraciones contenidas.

A esto se suman momentos en los que aparece una lucidez creativa inesperada, cuando la actividad permite que algo interno, una emoción, una idea, una metáfora, encuentre un lugar donde expresarse. Estas irrupciones coinciden con lo que varios estudios estatales identifican como “olas de creatividad emocional” (IMSS Jalisco, 2020), presentes en adolescentes cuando sienten que el entorno no los juzga y pueden experimentar con nuevas formas de decir y sentir.

También emergen tensiones entre lo que se siente y lo que se puede decir. La cultura escolar en Jalisco, fuertemente influida por expectativas de autocontrol, buen comportamiento, respeto a la autoridad y rendimiento, puede limitar la expresión abierta de emociones. Como señala la ENDISE Adolescencias (2021), muchos jóvenes jalisciense s “prefieren callar antes que evidenciar vulnerabilidad”. El aula, entonces, se convierte en un escenario donde se negocia continuamente la relación entre interioridad y colectividad.

3.4. Contexto histórico y educativo que enmarca el TOG

Este proyecto de acción socioeducativa se desarrolla en un momento especialmente significativo para la educación mexicana, una etapa en la que los discursos institucionales han comenzado a reconocer aquello que por años permaneció en los márgenes; la necesidad de una educación más humana, más integral y consciente de la vida emocional de sus estudiantes. Las últimas dos décadas han sido testigo de una transformación paulatina. Documentos normativos como el Modelo Educativo 2017, los lineamientos de la Reforma Educativa y, más recientemente, la Nueva Escuela Mexicana (SEP, 2019), han colocado en el centro el bienestar, la convivencia, la inclusión, la cultura de paz y el desarrollo socioemocional. La SEP ha insistido en que la escuela debe ser un espacio para aprender a vivir con otros, para nombrar lo que se siente, y para que cada estudiante se reconozca como sujeto capaz de construir sentido en comunidad. En palabras de la propia política educativa, "la formación integral del estudiante es condición indispensable para su desarrollo humano" (SEP, 2019).

Sin embargo, la distancia entre los discursos oficiales y la realidad cotidiana es visible en planteles de todo el país. Estudios nacionales sobre vida escolar han mostrado que la implementación práctica de estos enfoques continúa siendo desigual y llena de tensiones (INEE, 2018; SEP, 2021). Persisten modelos pedagógicos tradicionales, centrados en la memorización y la evaluación sumativa; prácticas disciplinarias rígidas, que limitan la expresión emocional natural de las adolescencias; falta de capacitación docente en temas socioemocionales y convivenciales; y escasa articulación entre asignaturas, lo que fragmenta la experiencia educativa. A esto se suma la ausencia de espacios expresivos, tiempos, dinámicas, lenguajes, que permitan a los estudiantes elaborar sus vivencias de forma simbólica. Como señala el Diagnóstico Nacional de Convivencia Escolar (SEP, 2020), la mayoría de los planteles "carece de rutinas institucionales que promuevan la escucha, el diálogo y la expresión emocional estructurada".

En Jalisco, estas tensiones se acentúan en el nivel medio superior. De acuerdo con el Perfil Sociodemográfico de Juventudes (IMJUVE Jalisco, 2022), las y los adolescentes viven un tránsito escolar marcado por presiones académicas, expectativas familiares elevadas y una creciente dificultad para equilibrar las demandas del entorno con su bienestar emocional. La ENDISE-Adolescentes (2021) señala que un 28% de jóvenes jaliscienses reporta sentirse "emocionalmente abrumado en la escuela", y un 31% afirma que "no tiene espacios donde hablar de lo que siente". Estos datos no solo describen el estado emocional de la juventud, sino que revelan una carencia

profunda en las estructuras escolares: falta un lenguaje institucional para acompañar lo que ocurre internamente.

Este contraste, entre el deber ser del discurso educativo y la experiencia real de los estudiantes, es el terreno donde cobra sentido el presente trabajo. En una escuela ubicada en un contexto urbano privilegiado, donde conviven altos niveles de exigencia y silencios emocionales, la intervención creativa y convivencial se vuelve no solo pertinente, sino urgente. La escritura creativa, entendida como un espacio simbólico que permite transformar emociones en lenguaje, ofrece un cauce para lo que no encuentra lugar en la dinámica escolar tradicional. A su vez, la convivencia artística abre una grieta en la rutina donde las y los jóvenes pueden explorar otras formas de decirse, escucharse y estar juntos.

El análisis del contexto permite comprender la complejidad del entorno en el que se desarrolla este proyecto y revela las tensiones que enfrentan las adolescencias en su paso por la educación media superior. La descripción del problema central, los datos sociodemográficos y la observación etnográfica configuran un panorama donde la dimensión emocional, estética y convivencial requiere atención inmediata. Este capítulo sienta las bases para entender por qué la escritura creativa, la expresión simbólica y los dispositivos artísticos emergen como herramientas pedagógicas necesarias para acompañar a los estudiantes de manera integral. A partir de este marco contextual, el capítulo metodológico podrá detallar cómo se diseñó, implementó y evaluó la intervención desarrollada, dando cuenta de los procesos que hicieron posible que los estudiantes encontraran en la palabra y en la creación un espacio propio.

Capítulo 4. Metodología

El presente capítulo describe la metodología que orientó el diseño, desarrollo y evaluación del taller *Words that Connect*, así como los procesos de documentación y análisis de la experiencia socioeducativa. La ruta metodológica se construyó de manera coherente con la problematización y la justificación desarrolladas previamente, en las que se evidenció la necesidad de generar espacios expresivos, convivenciales y creativos dentro de la Educación Media Superior. Si las adolescencias requieren entornos seguros para explorar emociones, narrar experiencias y construir vínculos significativos, la metodología utilizada debía posibilitar estos procesos desde una perspectiva situada, dialógica y participativa.

En este sentido, el proyecto se enmarca en la metodología de investigación–acción, entendida como un proceso cíclico y reflexivo que combina la intervención pedagógica con la producción de conocimiento. La investigación–acción permite actuar sobre una realidad educativa concreta al mismo tiempo que se analiza, se reflexiona y se transforma. Según Kemmis y McTaggart (2005), este enfoque busca "comprender las prácticas sociales desde adentro, para mejorarlas mediante procesos colaborativos y críticos" (p. 563). Esta metodología resulta especialmente pertinente en acciones socioeducativas que involucran convivencia, creatividad y procesos emocionales, pues reconoce a estudiantes y docentes como participantes activos en la construcción del conocimiento y no como sujetos pasivos de observación.

La investigación–acción se articula aquí con el enfoque convivencial, que posiciona la relación, la escucha y la co–creación como ejes centrales de cualquier experiencia educativa. Desde esta mirada, la metodología no es únicamente un marco técnico, sino una postura ética que orienta el acompañamiento, la organización de las sesiones, las dinámicas de participación y la creación colectiva. Así, la metodología del taller busca generar un ambiente donde los adolescentes puedan ejercer su voz autoral, expresar emociones, construir comunidad y participar de manera activa en la toma de decisiones sobre su propio proceso creativo.

De esta forma, la ruta metodológica que se presenta en este capítulo no surge como una lista de actividades aisladas, sino como una respuesta pedagógica coherente a las necesidades identificadas en el diagnóstico y desarrolladas en la justificación. Cada sesión, dinámica, consigna de escritura y ejercicio convivencial fue diseñada para favorecer la expresión simbólica, la agencia adolescente y la construcción de vínculos significativos. Asimismo, el proceso metodológico incorpora momentos de reflexión docente y ajustes continuos propios de la investigación–acción, lo que permitió atender de manera sensible la evolución del grupo y las necesidades que emergieron durante el taller.

En conjunto, este capítulo expone la estructura, las decisiones pedagógicas y los fundamentos metodológicos que dieron forma al taller, mostrando cómo la teoría, la práctica y la reflexión se entrelazaron para construir una experiencia socioeducativa con sentido, profundidad y coherencia convivencial.

4.1. Diseño e implementación del diagnóstico participativo

Este diagnóstico incluye una serie de etapas: el plan de convocatoria, la definición de fechas, la planeación e implementación de las actividades a llevar a cabo en el proceso, y finaliza con la tabulación de la información y los resultados obtenidos.

Con este proceso se buscó recolectar información de los docentes de los departamentos de Lenguaje y Comunicación que permitiera reconocer sus puntos de vista con relación al problema de comprensión lectora a nivel bachillerato, así como la generación de espacios de convivencia, y por otro lado entender cómo los y las estudiantes perciben la enseñanza de la materia de Literatura.

El diagnóstico se llevó a cabo en el plantel de la preparatoria del Colegio Guadalajara Sagrado corazón, colegio privado, bilingüe, de religión católica en la ciudad de Zapopan, Jalisco. Para dicha implementación, se realizaron dos sesiones, la primera reunión en la que los actores involucrados fueron los profesores del departamento de Lengua y Comunicación tanto del sistema intensivo como el sistema bilingüe.

A continuación, se da cuenta del proceso metodológico y de las acciones que se realizaron a lo largo de las fases:

a) Primera sesión: Recolección de información y reflexión colectiva con docentes de preparatoria. La sesión se llevó a cabo en el *Learning Innovation Centre* (LIC) que está dentro de las instalaciones del colegio, el tiempo destinado para este ejercicio fue de 40 minutos. Por otra parte, con respecto a la recolección y obtención de información, se decidió utilizar la técnica grupo focal que permitía recuperar datos relevantes que ayudan a la investigación de esta problemática. Los participantes de esta actividad fueron los profesores de Literatura, Lectura y Redacción y la encargada del departamento de Pedagogía. En este grupo focal se llevaron a cabo distintas actividades, la primera fue realizar un mapeo de la problemática de la comprensión lectora a nivel bachillerato por medio de una lluvia de ideas. La segunda actividad fue la elaboración de una matriz de posibles causas de esta problemática. Partiendo de estas dos actividades se crearon conexiones entre las problemáticas y las causas tomando en cuenta además varios de los puntos que se revisaron con el departamento de pedagogía con base en los resultados obtenidos en la prueba PLANEA 2 del 2023. Se pusieron en orden de importancia, de carácter más urgente a la menos urgente y se dio el cierre con una reflexión colectiva con los posibles campos de acción para dar solución a dichas problemáticas.

b) Segunda sesión: Recolección de información y reflexión colectiva con estudiantes de 4to semestre. Esta reunión se llevó a cabo dentro del Salón de usos múltiples 1 (SUM 1) durante la clase de Literatura en el sistema bilingüe. El tiempo destinado para la sesión fue de 45 minutos. En esta segunda fase, se utilizó el instrumento de la matriz FODA. Las actividades llevadas a cabo se hicieron en subgrupos de 6 estudiantes, el grupo fue dividido de esta manera ya que permitía un mejor control de grupo y un trabajo mucho más organizado. A cada uno de los grupos se le entregó un rotafolio y marcadores para que pudieran realizar la actividad. En el rotafolio ellos debían escribir la pregunta detonadora "¿Cómo percibes la materia de Literatura?". Cada grupo dividió su rotafolio en 4 partes (FODA), fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas. En equipos dialogaron sobre los elementos contenidos en cada vertiente de la matriz, el ejercicio lo realizaron desde su experiencia y lo que viven día a día en la materia. Al final, por cuestión de tiempo, solo dos equipos presentaron su matriz y se abrió el diálogo con los demás equipos, con el cual se buscó la participación de más estudiantes en plenaria.

Durante ambas reuniones, tanto con los profesores, como con los estudiantes, los puntos de vista, las experiencias y los elementos clave detonadores ayudaron a establecer un debate con mucha riqueza académica, ya que los resultados permiten proponer un punto de arranque para la implementación del proyecto.

4.2. Resultados principales del diagnóstico participativo y validación de la problemática

Para el proceso de análisis, se utilizó como referencia la propuesta de Rodríguez, Gil y García (1996), quienes proponen tres etapas:

1) reducción de datos: consiste focalizar y delimitar los datos recogidos para hacerlos manejables utilizando códigos y categorías.

2) manejo y transformación de la información: se utiliza la información que ha resultado de la reducción de datos para organizarla e interpretarla.

3) obtención de conclusiones: etapa en la cual el investigador contrasta la información y conceptos encontrados, para elaborar conclusiones de lo descubierto en el proceso de análisis.

Para asegurar la validez de la obtención de los datos, se cuenta con respaldos de fotografías de los instrumentos, y de las actividades del diagnóstico. (Ver Anexo 1)

En primera instancia se construyó una matriz de problemáticas y causas en orden de importancia, de mayor a menor, al obtener los resultados de dicho análisis se construyó una matriz que ayudó a dibujar las primeras conclusiones de la sesión. En la figura 3, se puede observar la relación que se creó a partir del diálogo entre los profesores de los departamentos involucrados mencionados anteriormente.

Figura 3. Matriz comparativa de problemas y causas de la comprensión lectora.



Nota: elaboración propia.

Uno de los problemas principales es el bajo nivel de lectura y redacción, es decir, los alumnos no logran entender textos intermedios o complejos ya que su vocabulario es muy reducido y no les permite tener una clara comprensión literaria. Para los profesores del departamento, esta se presenta como el problema principal en los alumnos a nivel de bachillerato. Existe una gran preocupación por la preparación que están teniendo los alumnos para su futuro universitario y el nivel de complejidad de textos que leerán en el transcurso de sus carreras.

Adicional a la problemática que se percibe a nivel de comprensión de lectura, se encuentra el nivel de redacción, dicho nivel que los profesores expresan como: deficiente, mediocre, malo;

sin pies, ni cabeza. La escritura académica, específicamente de ensayos, es uno de los temas que más se trató en la sesión, concluyendo que los estudiantes no saben escribir un texto formal académico. La causa de este problema se infiere que es, por un lado, el uso excesivo de los celulares, las computadoras o tabletas. Los alumnos se confían del autocorrector y el marcaje de errores ortográficos, lo que refleja una redacción pobre al momento de trabajar en escritos originales en clase. Por otro lado, el uso excesivo de plataformas de mensajería instantánea y redes sociales, en las cuales se presentan dos problemas: no existe una necesidad de escribir correctamente en los mensajes ya que el objetivo es comunicarse de manera rápida y eficiente; el segundo problema son los anglicismos, el uso de emoticonos o imágenes digitales estáticas o en movimiento; con los cuales ya no es ni siquiera necesario escribir para comunicar un mensaje.

Otro de los problemas que se planteó como segundo en importancia de atender, es que cuando los alumnos leen, no entienden lo que van leyendo y se concluye que la causa de esto se debe a que la capacidad de atención y concentración en adolescentes pueden ser limitadas.es muy corto. “De acuerdo con los datos recogidos en el estudio del eLearning Innovation Center (eLinC) de la Universitat Oberta de Catalunya (UOC), en colaboración con Accenture, en quince años la capacidad de atención de los humanos ha bajado de los 12 a los 8,2 segundos” (Aguilar, 2023, párr. 2)

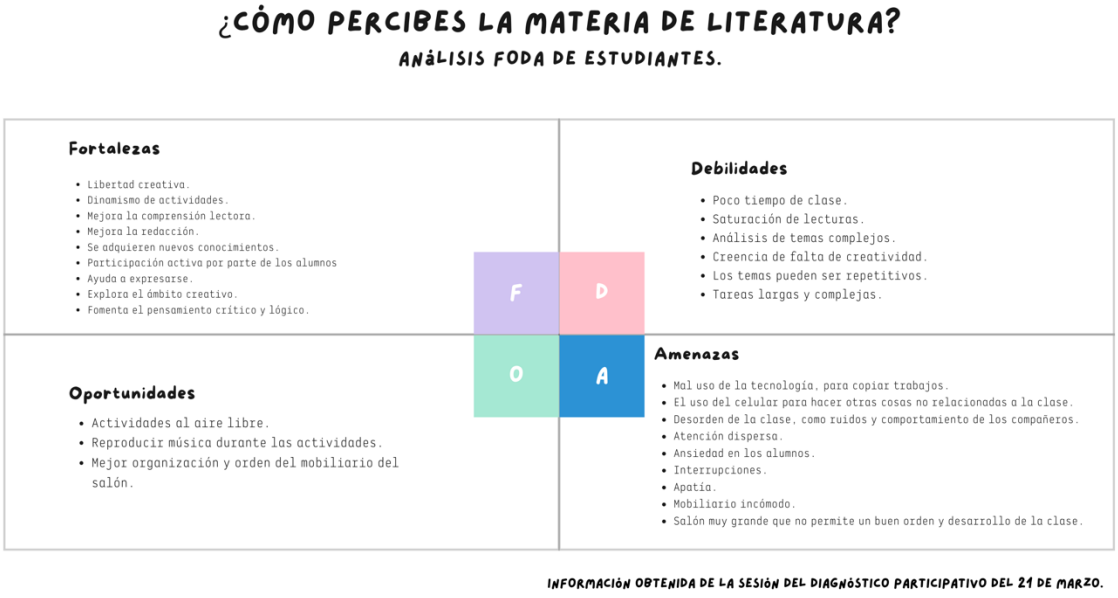
Como tercera problemática, se concluye que los adolescentes, específicamente de la generación z, no tienen un hábito de lectura, ya que han vivido desde su nacimiento a una fuerte exposición de los dispositivos digitales y tecnológicos, además, con hábitos de consumo muy específicos con respecto a las redes sociales y conectividad a internet “es la primera generación que se puede calificar como completamente digital y permanentemente conectada” (García, 2018, p.54).

Por último, la cuarta problemática está muy relacionada con el punto anterior. Los hábitos de consumo de esta generación prefieren lo visual y lo inmediato, como causa se refleja la aceleración y la sobreestimulación a la que están expuestos con todos los medios visuales, lo que conlleva a que los adolescentes prefieran la información de manera rápida a gastar tiempo y energía en la lectura de textos. “Su método de información y aprendizaje es mediante tutoriales, son completamente visuales y todas estas características chocan evidentemente con los actuales métodos de crianza, vigentes desde dos generaciones anteriores” (Castro, 2019, p. 78).

Como parte de los resultados obtenidos de la segunda sesión, en la cual los participantes activos fueron los alumnos que cursan la materia de Literatura en el sistema bilingüe, los estudiantes

realizaron un análisis FODA (figura 4). Con la pregunta detonadora ¿Cómo percibes la materia de literatura? Los alumnos escribieron las fortalezas, las oportunidades, las debilidades y las amenazas que percibían referentes a la materia. En el siguiente cuadro, se resumen los puntos concretos identificados por los participantes.

Figura 4. Análisis FODA de la percepción de la clase de literatura en inglés.



Nota: Elaboración propia.

Como elementos internos de la clase de literatura en inglés, en las fortalezas se pueden identificar aspectos como la creatividad, el dinamismo, el conocimiento, la expresión, participación, pensamiento crítico y la lectura y redacción. Estos componentes fuerza permitieron además desarrollar un diálogo con los estudiantes sobre el gusto que han adquirido por la materia, permitiéndoles trabajar no desde las reglas, sino desde la libertad y expresión. Desde el punto de la lectura y redacción, se logró concluir lo mucho que han logrado mejorar desde la exploración literaria, con la que han logrado ampliar su vocabulario en inglés y explorar en escritos en una segunda lengua, como, por ejemplo, la poesía, la narrativa y guiones teatrales.

Otro de los principios internos de la materia, son las debilidades, que ayudaron a establecer una conversación con los alumnos en la que todos los subgrupos presentaron elementos distintos. Sin embargo, en la exposición de estos, los demás grupos pudieron concluir que también estaban de acuerdo con los puntos expuestos por sus compañeros. La falta de tiempo de clase, la complejidad de las lecturas, así como de las actividades fueron los elementos que más tiempo llevaron la discusión. Los estudiantes comentaron que, por la cantidad de carga de materias, les resultaba complicado ir al día con las lecturas propuestas por la clase.

Sin embargo, el tema que más se repitió en las matrices FODA, fue la de la creencia o el supuesto de falta de creatividad. Es importante recalcar que este punto fue repetido y además comentado por muchos de los estudiantes, no sienten que tengan la creatividad suficiente para lograr proyectos con resultados exitosos.

Como parte de los elementos externos del análisis FODA, se encuentran las oportunidades y amenazas. En las oportunidades se encuentran componentes como las actividades al aire libre, música y el acomodo del mobiliario del salón, es decir, no colocar los escritorios a modo de filas, sino a modo de estaciones grupales en las que puedan trabajar en equipos para tener más inspiración y sentirse con más libertad y en convivencia con los demás.

Por otro lado, en las amenazas externas se presentan principios que competen exclusivamente a la institución educativa, como el uso de la tecnología no para fines educativos, sino como un distractor y dispositivo que fomenta el plagio. El comportamiento de los compañeros de clase que no permiten que la clase fluya y que haya interrupciones o distractores excesivos alrededor. La ansiedad y la apatía fueron piezas fundamentales en la creación de esta matriz ya que los estudiantes sienten que hay una carga muy fuerte de materias que al final del día, no les permite digerir la información recibida lo que les provoca estrés, ansiedad o apatía. Los alumnos comentan que hay veces que han hecho tantas actividades en clase, que ya no se sienten motivados por los proyectos y realizan los trabajos solo para terminar rápido y pasar a la tarea siguiente.

Dichos resultados permiten hacer un contraste entre las perspectivas de ambos actores involucrados en el diagnóstico, que permitirán a la búsqueda de soluciones de estas problemáticas, desde el quehacer del docente, como de la aplicación de estrategias pedagógicas y metodológicas en el aula de clases durante la materia de literatura en inglés y español.

4.3. Diseño de la propuesta de acción socioeducativa

4.3.1. Words that connect: Un taller de escritura creativa para construir vínculos y expresar lo que sentimos

El nombre de este taller, *Words that connect*, encapsula su esencia: las palabras no solo comunican ideas, también unen personas. En este espacio, la escritura creativa se convierte en una herramienta para tejer conexiones auténticas entre los estudiantes, creando puentes entre sus experiencias, emociones y perspectivas. A través de las palabras, los jóvenes no solo se expresan a sí mismos, sino que también aprenden a escuchar, compartir y convivir con los demás desde el respeto y la empatía.

Words that connect alude a ese poder transformador del lenguaje cuando nace desde lo personal y se ofrece al otro: la palabra escrita como vehículo de encuentro, la narración como espejo compartido y la creación como acto colectivo. Este taller propone un espacio donde cada voz importa, donde el proceso creativo se nutre del diálogo y donde la convivencia se fortalece en la confianza que surge al escribir y ser leído desde el cuidado mutuo.

- Descripción del taller:

Words that connect es un taller en inglés diseñado para estudiantes de nivel medio superior, con el objetivo de fomentar la expresión personal y colectiva a través de la escritura creativa en un ambiente convivencial y colaborativo. Se busca proporcionar un espacio seguro y significativo donde los participantes puedan explorar y compartir sus emociones, experiencias y perspectivas individuales.

- Audiencia:

Este taller está dirigido a un cupo máximo de 15 estudiantes de primer, segundo y tercer año de la preparatoria bilingüe del Colegio Guadalajara del Sagrado Corazón que tengan interés en la literatura, la escritura creativa y el arte.

Nota: la capacidad mínima para realizar el taller es de 6 estudiantes.

4.3.2. Objetivos principales del taller

- Fomentar la expresión personal y colectiva: A través de la escritura, los estudiantes podrán explorar y compartir sus emociones y experiencias, desarrollando una mayor comprensión de sí mismos y de los demás.
- Desarrollar habilidades de escritura creativa en inglés y español: Se introducirán diversas técnicas y ejercicios que permitirán a los participantes mejorar su capacidad para expresar ideas de manera original y efectiva.
- Promover la colaboración y la convivencia: Mediante dinámicas grupales, se incentivará la interacción y el intercambio de ideas, fortaleciendo los lazos entre los participantes y creando un ambiente de confianza y respeto mutuo.

4.3.3. Metodología del taller

El taller se estructurará en 5 sesiones que combinarán actividades en inglés, individuales y grupales, incluyendo:

- Escritura libre y guiada: Ejercicios que permitirán a los estudiantes explorar su creatividad sin restricciones, así como actividades con pautas específicas para desarrollar ciertas habilidades.
- Lectura y análisis de textos: Se compartirán y discutirán textos seleccionados para inspirar y motivar a los participantes, así como para analizar diferentes estilos y técnicas de escritura.
- Dinámicas de grupo: Actividades diseñadas para fomentar la colaboración, la empatía y el entendimiento entre los participantes.
- Retroalimentación constructiva: Se promoverá un ambiente en el que los estudiantes puedan compartir sus escritos y recibir comentarios positivos y útiles de sus compañeros y facilitadores.

Para lograr los objetivos propuestos, el taller *Words that connect* se desarrolló a través de sesiones temáticas que combinaron la exploración personal, el trabajo colaborativo y la experimentación literaria. Cada sesión fue diseñada para propiciar una atmósfera de confianza, creatividad y convivencia, donde las y los estudiantes pudieran conectar con sus emociones, con sus palabras y con sus compañeros.

A continuación, se describe la estructura de las sesiones del taller, las principales actividades que se abordaron en cada una de ellas y los principales resultados que se recuperaron de cada una de dichas sesiones.

Sesión 1: Presentación y Construcción de Comunidad

Duración: 90 minutos

"El Poema Colectivo" – Divide a los alumnos en grupos y dales un tema o palabra clave. Cada grupo escribe un verso.

Introducción (15 minutos): Explica el propósito del taller y establece un ambiente de confianza. Habla sobre la importancia de la convivencia y la expresión personal en el proceso creativo. Deberán además crear su *"pen name" o* seudónimo literario para mantener la confidencialidad de su identidad.

Actividad de Convivencia (20 minutos): Realiza una dinámica de rompehielos, "La Red de Conexiones", donde los alumnos se lanzan una bola de estambre entre ellos mientras comparten una información personal o una anécdota breve. La facilitadora deberá ir uniendo a los participantes, si las anécdotas o los sentimientos son parecidos. Esto crea una red visual de conexiones, unidos por una bola de estambre.

Ejercicio de Escritura Creativa (30 minutos): Actividad de un poema colectivo en un papel grande. Primero, cada participante deberá escribir su propio poema basado en una experiencia, tema, persona, sentimiento, etc., la facilitadora, pondrá algunas preguntas que ayuden al participante a escribir este poema. Una vez que tenga dicho poema, el participante deberá subrayar 2 frases que más le gusten de su poema. Y después entre todos, van a construir un poema colectivo, utilizando las dos frases de cada poema. Lo escribirán en una gran cartulina. Al final se formará un poema hecho por todos, con un significado construido en colectivo

Leen el poema completo en voz alta.

Reflexión y Cierre (15 minutos): Discute cómo la colaboración influyó en el poema y qué aprendieron sobre la interacción y la creatividad en grupo.

Sesión 2: Exploración de la Identidad Personal

Duración: 90 minutos

Introducción (10 minutos): Habla sobre la importancia de la identidad en la escritura. Lee ejemplos de textos que exploran la identidad personal.

Actividad de Reflexión (20 minutos): Actividad "Mi Mapa Personal" – Los alumnos crean un mapa visual o collage que represente aspectos importantes de su identidad, como valores, pasiones y experiencias significativas.

Ejercicio de Escritura (40 minutos): Actividad "Autorretrato Literario" – Los alumnos escriben un poema o ensayo corto que refleje su identidad personal, utilizando su mapa o collage como inspiración.

Compartir y Reflexionar (20 minutos): Comparten sus escritos en grupos pequeños. Discuten cómo cada texto refleja la identidad individual y las conexiones entre ellos.

Sesión 3: Imágenes y Metáforas en la Escritura

Duración: 90 minutos

Introducción (15 minutos): Explica el papel de las imágenes y metáforas en la literatura. Lee ejemplos de textos que usan estos recursos de manera efectiva.

Ejercicio de Escritura (30 minutos): Actividad "El Mundo en Metáforas" – Los alumnos escriben un poema o relato corto utilizando al menos tres metáforas para describir un tema elegido (e.g., la amistad, la naturaleza, el cambio).

Actividad de Reescritura (30 minutos): En grupos, los alumnos intercambian textos y ofrecen sugerencias para enriquecer las imágenes y metáforas. Reescriben los textos incorporando las sugerencias.

Cierre y Reflexión (15 minutos): Discute cómo el uso de metáforas y descripciones ricas impacta la escritura y la expresión de ideas.

Sesión 4: Escritura Creativa a Través de la Imaginación

Duración: 90 minutos

Introducción (10 minutos): Habla sobre cómo la imaginación y la fantasía pueden potenciar la escritura creativa. Lee ejemplos de textos que exploran mundos imaginarios o situaciones fantásticas.

Ejercicio de Escritura (30 minutos): Actividad "Mi Mundo Imaginario" – Los alumnos crean una breve historia o poema basado en un mundo o situación completamente imaginario. Deben incluir detalles vívidos y originales.

Actividad de Enriquecimiento (30 minutos): Los alumnos intercambian sus escritos y dan retroalimentación sobre cómo pueden profundizar y enriquecer el mundo o situación imaginario presentado.

Compartir y Reflexionar (20 minutos): Comparten sus textos con el grupo. Reflexionan sobre cómo la imaginación puede abrir nuevas posibilidades en la escritura y cómo se sintieron al crear y compartir mundos imaginarios.

Sesión 5: Compilación y Presentación de Obras

Duración: 90 minutos

Introducción (10 minutos): Explica el objetivo de esta sesión: compilar las obras escritas a lo largo del taller en un "Poemario" o colección de textos.

Revisión y Selección (30 minutos): Los alumnos revisan sus textos anteriores y seleccionan los que desean incluir en su compilación. Realizan ediciones y ajustes finales.

Creación del Poemario (30 minutos): Cada alumno crea un documento o cuaderno que compile sus obras finales. Pueden diseñar una portada y organizar los textos de la manera que prefieran.

Presentación Final (20 minutos): Los alumnos presentan sus poemarios al grupo, leyendo extractos de sus obras y compartiendo sus reflexiones sobre el proceso del taller.

Cierre y Reflexión Final (10 minutos): Reflexiona sobre el progreso y la evolución de cada alumno a lo largo del taller. Discute cómo pueden continuar desarrollando su voz literaria en el futuro.

4.4. Actores vinculados a la acción socioeducativa

El proyecto de intervención se desarrolla en un colegio privado católico con poco más de 125 años de experiencia educativa, con modalidad de trabajo presencial y turno matutino y vespertino. Este último con actividades de extensión educativa. El colegio cuenta con secciones desde maternal, preescolar, primaria, secundaria y preparatoria.

Los actores involucrados son los siguientes:

- Docentes del Departamento de Lengua y Comunicación. Estos docentes, con estudios mínimos de licenciatura en el área de Humanidades. Son profesionales que se dedican al estudio de diversas disciplinas, en este caso específico, a la cultura, al lenguaje, la literatura, la comunicación, la filosofía y el arte. Su campo laboral se refiere específicamente al campo de la educación, enseñando en instituciones educativas privadas y públicas, desde secundaria hasta universidad.
- Pedagoga. Lleva varias tareas dentro de la institución, todas relacionadas al proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos. Algunas de las acciones que realiza son, el análisis y actualización de planes de estudio, de forma que estén alineados con el objetivo de la institución. Además, diseña y aplica métodos de evaluación tanto para docentes como para el aprendizaje de los estudiantes. Por último, participa en la planificación, organización, supervisión y evaluación de actividades educativas lúdicas y de formación.
- Estudiantes de cuarto semestre de la preparatoria. Los alumnos pertenecen a familias de estrato socioeconómico medio, medio-alto. Lo que refiere que el 95% de la población no cuenta con ninguna beca o apoyo económico. Pertenecientes a la generación z o centennials. Son estudiantes que buscan apoyo 100% en los medios digitales, plataformas de mensajería y de Inteligencia Artificial.

4.5. Consideraciones éticas

Trabajar con adolescentes implica entrar en un territorio donde la palabra es semilla, el silencio es territorio y la vulnerabilidad es parte esencial de su proceso de crecimiento. Cualquier intervención pedagógica o investigativa en este espacio requiere de una ética profunda que reconozca la dignidad, la intimidad y la voz de quienes participan. Este proyecto parte de la convicción de que la ética no es un apartado metodológico, sino un modo de estar con los otros,

una forma de acompañamiento que coloca el bienestar emocional por encima de cualquier resultado académico o investigativo.

En México, el trabajo con menores de edad está enmarcado por distintas normativas. entre ellas la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (2014) y los Lineamientos Éticos para la Investigación Educativa (CONACYT, 2020), que subrayan la necesidad de garantizar la protección, la privacidad y la no revictimización de los participantes. Este proyecto se alinea a estas disposiciones al asegurar que cada acción, decisión o dinámica realizada en los talleres prioriza el respeto, la seguridad y la autonomía progresiva de las y los estudiantes.

Desde el inicio, la participación se concibió como voluntaria, informada y plenamente reversible. La invitación se dirigió a estudiantes de la preparatoria del Colegio Guadalajara interesados en participar en los talleres vespertinos de análisis y creación literaria. La condición de ser menores de edad hizo indispensable un proceso de doble consentimiento:

- Asentimiento de los adolescentes,
- Consentimiento informado de madres, padres o tutores legales.

El documento de consentimiento, adjunto como Anexo 1*,* explica en un lenguaje claro los objetivos del proyecto, las actividades contempladas, la duración, los posibles riesgos, los beneficios, el manejo de la información y el derecho de retirarse en cualquier momento. Asimismo, se compartió una circular informativa desde la dirección de la preparatoria para dar transparencia institucional al proceso.

Uno de los ejes éticos centrales es la confidencialidad. Debido a que el proyecto involucra la creación literaria, la expresión emocional y el análisis de experiencias personales, se reconoce que los textos producidos pueden contener información sensible. Toda la información generada se resguardará en archivos protegidos y solo la investigadora tendrá acceso directo a ellos.

En cuanto a los beneficios, la participación ofrece a los estudiantes un espacio seguro para explorar emociones, fortalecer su identidad, desarrollar herramientas expresivas y construir vínculos saludables. Las investigaciones nacionales en salud emocional adolescente (ENSANUT, 2022; IMJUVE, 2022) han mostrado que estos espacios favorecen la autorregulación, disminuyen la sensación de aislamiento y mejoran el bienestar general. El taller, además, promueve habilidades de escritura creativa que pueden convertirse en capital académico y personal para su trayectoria educativa.

En lo referente a los posibles riesgos, se reconoce que profundizar en vivencias personales podría generar incomodidad emocional o activar recuerdos difíciles. Por ello, se brindan alternativas claras:

- el estudiante puede pausar su participación en cualquier momento;
- puede optar por no compartir sus textos;
- puede solicitar apoyo emocional adicional dentro de los canales institucionales;

El grupo, junto con la docente-investigadora, construyó desde la primera sesión, acuerdos de convivencia y cuidado colectivo que regulan el respeto, la escucha y la confidencialidad.

Se estableció también un procedimiento para detectar situaciones que pudieran poner en riesgo el bienestar de algún estudiante. En caso de identificar malestar persistente, la investigadora daría aviso inmediato al departamento psicopedagógico del colegio, que cuenta con protocolos de atención.

El proyecto se rige por tres principios éticos fundamentales:

1. No maleficencia: No causar daño emocional, psicológico o relacional. Cualquier actividad que pueda provocar riesgo será modificada o suspendida.
2. Autonomía progresiva: Reconocer al adolescente como sujeto con capacidad de decidir, opinar y participar activamente en la construcción del espacio creativo.
3. Justicia y equidad educativa: Asegurar que todas las voces sean escuchadas, especialmente aquellas que tienden a silenciarse dentro de la dinámica escolar: estudiantes tímidos, inseguros o con experiencias emocionales difíciles.

El proyecto, así, se concibe como un espacio ético-estético donde la creatividad se vuelve cuidado, la palabra se convierte en puente y la comunidad se transforma en territorio compartido.

Capítulo 5. Resultados y análisis de la acción socioeducativa

Este capítulo presenta los principales resultados derivados de la implementación del taller literario "*Words that connect*". Un espacio de convivencia y escritura creativa dirigido a alumnos de bachillerato, diseñado para construir vínculos y expresarse. Desde una aproximación cualitativa interpretativa, se analizan los productos escritos, observaciones participativas, interacciones grupales y percepciones de los participantes. El análisis busca evidenciar las transformaciones

emocionales, sociales y creativas emergentes, así como los aprendizajes socioemocionales y comunicativos que el taller propició.

El taller se llevó a cabo en el aula 21 de la preparatoria del Colegio Guadalajara y tuvo lugar del 7 al 28 de noviembre de 2024. Inicialmente, el curso se había planeado para distribuirse a lo largo de cinco sesiones, sin embargo, por cuestiones de logística con las actividades extracurriculares del colegio, el taller se comprimió en cuatro sesiones. Participaron 12 estudiantes de segundo y tercer año de la preparatoria bilingüe, con interés en la literatura en inglés y español, la escritura creativa y el arte. El propósito fue fomentar la expresión personal y colectiva mediante la escritura en un ambiente seguro, empático y colaborativo.

5.1. Lectura convivencial de la acción socioeducativa

Una de las decisiones metodológicas más significativas del taller fue permitir que las y los participantes adoptaran un seudónimo literario, los cuales están ilustrados en la Tabla 1, y que además serán utilizados para efectos del análisis de los resultados de este proceso. En el contexto de bachillerato, esta estrategia adquiere especial relevancia. Las adolescencias suelen transitar por una etapa marcada por la autoconciencia, la inseguridad y el temor a la exposición emocional. El miedo a "no hacerlo bien" o a ser juzgados por sus pares puede convertirse en una barrera que inhibe la expresión auténtica. Permitirles escribir desde un seudónimo es, entonces, una forma de cuidar su intimidad y, al mismo tiempo, invitarles a explorarla. Este recurso pedagógico ofrece un puente entre lo emocional y lo creativo, entre la necesidad de resguardo y el deseo de mostrarse. En ese espacio protegido, los estudiantes no solo escriben con mayor libertad, sino que también aprenden a reconocer y respetar la vulnerabilidad propia y ajena, fortaleciendo con ello su autonomía emocional y su identidad expresiva.

Esta práctica, lejos de ser un simple recurso lúdico, funcionó como una estrategia pedagógica que propició la libertad creativa y la expresión auténtica. Al escribir bajo otro nombre, los y las estudiantes pudieron desprenderse de juicios externos y explorar territorios emocionales y simbólicos con mayor apertura. En la mayoría de los casos, el seudónimo operó como una extensión imaginativa del *"yo"*, una máscara protectora que les permitió hablar sin miedo, experimentar con otras voces y construir una identidad narrativa propia. Esta herramienta, recibida con entusiasmo, generó un ambiente de confianza y desinhibición que enriqueció notablemente los procesos de escritura y convivencia dentro del grupo.

Tabla 1. Seudónimos de participantes

Participante	Seudónimo
1	A.M.
2	Silla Lignea
3	Incertus Lorida
4	Iz
5	Moon May
6	VR.
7	Nova
8	Kafuiro
9	Katibú
10	Mr. Anton
11	SH.
12	Patience

Nota. Elaboración propia (2025).

La Tabla 1, presenta la relación de los doce participantes del taller *"Words that connect"* junto con los seudónimos literarios que eligieron o retomaron para participar en el proyecto. Cada seudónimo fue una elección personal, pensada para reflejar una parte simbólica de su identidad creativa. En algunos casos, como los de *Silla Lígnea* y *Mr. Anton*, estos nombres ya formaban parte de su trayectoria como escritores, pues habían sido utilizados en semestres anteriores en la clase de literatura. Este detalle evidencia una continuidad en su proceso de expresión artística y una apropiación más consolidada de su voz autoral, mientras que para otros participantes la creación del seudónimo representó una oportunidad inédita para explorar nuevas formas de presentarse y narrarse a sí mismos.

A continuación, se presenta la siguiente línea del tiempo (Figura 5) que sintetiza el desarrollo progresivo del taller a lo largo de las cuatro sesiones realizadas entre octubre y noviembre de 2024. Cada encuentro estuvo orientado a un propósito creativo y socioemocional distinto, permitiendo que los participantes transitaran gradualmente desde la expresión colectiva inicial hacia la exploración personal, la construcción metafórica y, finalmente, la creación colaborativa como cierre. Esta secuencia visual permite observar la evolución de las experiencias vividas, así como la coherencia interna del proceso pedagógico, en el que la escritura, la identidad y la convivencia se fueron entrelazando para sostener el trabajo emocional y creativo del grupo.

Figura 5. Línea del tiempo por sesión



Nota: Elaboración propia.

La secuencia didáctica del taller estuvo construida de manera intencional para acompañar un proceso de apertura emocional, reflexión identitaria y fortalecimiento de la voz autoral. La primera sesión, centrada en la creación de un poema colectivo, funcionó como un dispositivo de integración que permitió establecer confianza inicial a través de la creatividad compartida. Posteriormente, el trabajo sobre la identidad y la exploración metafórica abrió la posibilidad de un diálogo más profundo con la propia experiencia, habilitando un espacio seguro para el autoconocimiento y la expresión simbólica. La última sesión retomó el carácter colaborativo desde un lugar más maduro y afectivamente sostenido, evidenciando que el grupo había transitado hacia un nivel mayor de cohesión, agencia y capacidad para nombrar lo que sienten. Cada sesión funcionó como un eslabón donde la escritura, la convivencia y la subjetividad se entrelazaron para generar una experiencia significativa de aprendizaje socioemocional.

Posteriormente, se presenta en la Tabla 2, una descripción detallada de las sesiones que conformaron el taller. Cada sesión se analiza a partir de sus objetivos, dinámicas y resultados más significativos, los cuales se sintetizan en matrices que muestran los principales hallazgos observados. Para comprender mejor los procesos vividos, resulta necesario detenerse en las sesiones que lo conformaron. Cada encuentro fue un espacio con su propio ritmo, propósito y tono

emocional. Estas figuras se muestran, no solo como evidencia analítica, sino como huellas del proceso creativo y convivencial que las y los participantes construyeron colectivamente.

Tabla 2. Tabla descriptiva por sesión

Sesión	Descripción general
Sesión 1- Poema colectivo	Al inicio de la sesión, como estrategia rompehielos, la mayoría de los participantes junto con la facilitadora, compartieron el almuerzo juntos en el jardín a manera de picnic, con pizza, té helado y postre. Se logró establecer un ambiente inicial de confianza, compañerismo y respeto que hizo que todos se sintieran parte de una comunidad. El espacio físico era cómodo, cojines para sentarse en el suelo, sillas, iluminación y ventilación. Se dio la explicación del taller, y ningún participante tuvo duda, respecto a las actividades. El participante **Patience** preguntó si los poemas se publicarían en algún espacio, sugirió la idea de realizar un perfil de Instagram para publicar los poemas. "La red de conexiones", generó una atmósfera de apertura y entendimiento hacia dónde se dirigían las actividades en el aspecto emocional, tres de las participantes no se mostraron tan abiertas ante la dinámica, dieron pequeños detalles, se hicieron dos o tres preguntas para buscar conexiones. La sig. parte dio pie a que ellos comenzaran a escribir. En especial, dos de ellos, se sintieron agobiados por no saber dónde empezar. La introducción del seudónimo literario tuvo un impacto positivo en el grupo, permitiendo que los participantes asumieran con mayor soltura una voz poética propia, todos se mostraron entusiasmados ante la idea. En general, se identificaron algunos desafíos importantes: dos participantes, al pertenecer a un grado distinto al resto del grupo, mostraron dificultades para integrarse desde el inicio. Una de ellas decidió no compartir el momento del almuerzo con sus compañeros y posteriormente optó por no continuar con el resto de la jornada del taller, lo que evidenció la importancia de reforzar estrategias de acompañamiento e inclusión desde las primeras sesiones. Al final, el poema colectivo fue escrito por todos y dibujado por el participante **Mr. Anton**.
Sesión 2 - Explorando la identidad	Se realizó nuevamente un picnic en el jardín antes de comenzar la sesión, lo que se volvió parte de una tradición de los días de taller. Todos los participantes lograron involucrarse activamente en las actividades propuestas, lo que representó un avance importante en la consolidación del grupo. A pesar de que el ejercicio de crear un "mapa personal" implicó un reto inicial, principalmente por la abundancia de materiales y a la dificultad para concretar ideas, este desafío abrió paso a una experimentación creativa profunda. La amplia variedad de recursos didácticos disponibles (revistas, hojas, papel de colores, cartulinas texturizadas, marcadores, gises, pinturas, entre otros) permitió que los estudiantes dejaran volar su imaginación y se apropiaran del espacio como un entorno de libertad creativa. El proceso de selección, recorte y organización de imágenes sirvió como un detonante reflexivo sobre su historia personal, valores y emociones, facilitando un diálogo interno que luego se tradujo en los textos del autorretrato literario. A nivel socioemocional, la actividad propició momentos de introspección, reconocimiento emocional y autoaceptación. En esta ocasión, todos los participantes leyeron sus escritos. En esta sesión, el collage sirvió como un canal para llevarlo a las palabras proyectar su identidad desde una mirada más consciente y sensible. Esta sesión fortaleció el

	vínculo entre los participantes, todos escucharon con atención, aplaudían las participaciones y además se comentaban entre ellos sus piezas y escritos.
Sesión 3 – Imágenes y metáforas	La tercera sesión representó un desafío creativo importante para el grupo, ya que implicó trabajar con un lenguaje más abstracto y simbólico a través del uso de imágenes y metáforas. Al inicio, se colocaron palabras e imágenes boca abajo en el centro del aula, de donde los estudiantes debían elegir algunas al azar e integrarlas en sus escritos mediante la creación de metáforas. Esta dinámica generó inicialmente confusión y bloqueo, pues muchos no lograban establecer conexiones claras entre los elementos seleccionados y sus propios temas. Sin embargo, al permitir que compartieran y combinaran materiales entre sí, se generó un espacio lúdico y colaborativo que facilitó el desbloqueo creativo. Y nuevamente se hizo evidente el fortalecimiento del vínculo entre ellos. La posibilidad de construir metáforas en conjunto, a partir del intercambio de ideas y recursos, resultó especialmente enriquecedora, los estudiantes comenzaron a experimentar con el lenguaje, a jugar con los significados y a producir textos cargados de simbolismo y autenticidad, donde, además, parecían jugar al "trueque" y revisaban si las palabras o imágenes de los demás les sumaban a sus escritos o no. Esta experiencia fortaleció no solo sus habilidades expresivas, sino también su capacidad de escucha, colaboración, trabajo en equipo y sensibilidad literaria.
Sesión 4 – Poema colectivo en español	Esta sesión fue dirigida 100% por los participantes. Las y los estudiantes, días antes de que la sesión se llevara a cabo, manifestaron el deseo de retomar la dinámica de la primera sesión, la creación de un poema colectivo, esta vez adaptándola al español para poder expresarse con mayor libertad y profundidad emocional. Esta decisión reflejó un avance significativo en términos de autonomía, apropiación del espacio creativo y confianza grupal. Retomaron crear un poema individual en español acerca de ¿quiénes eran y hacia donde querían ir? Todas y todos los participantes leyeron sus poemas, lo que refleja la seguridad y confianza que se ha creado en el grupo. Al crear en español, los estudiantes lograron conectar con sus vivencias y emociones de manera más natural, dando lugar a textos honestos, simbólicos y profundamente personales en su lengua nativa. Esta experiencia reafirmó el sentido convivencial del taller, al permitir que los vínculos se fortalecieran desde la horizontalidad, la escucha mutua y la creación compartida. La sesión tomó más tiempo que las demás sesiones, ya que los participantes no querían irse hasta terminar con el poema. Esta sesión consolidó un entorno de colaboración genuina y respeto por la diversidad de voces dentro del grupo, misma que se refleja en el poema escrito. En esta ocasión, el dibujo que decora el poema fue realizado por la participante **Silla Lignea.**

Nota. Elaboración propia (2025).

Como lo muestra la tabla anterior, el taller representó un espacio significativo de expresión, encuentro y construcción colectiva para las y los estudiantes de nivel medio superior. A lo largo de las sesiones, se propició un ambiente de confianza en el que cada participante pudo explorar su mundo interior, dar forma a sus emociones y compartir su voz a través de la escritura creativa. Las

actividades diseñadas no solo fortalecieron habilidades literarias, sino también competencias socioemocionales esenciales, como la empatía, la escucha activa, la colaboración y el reconocimiento del otro.

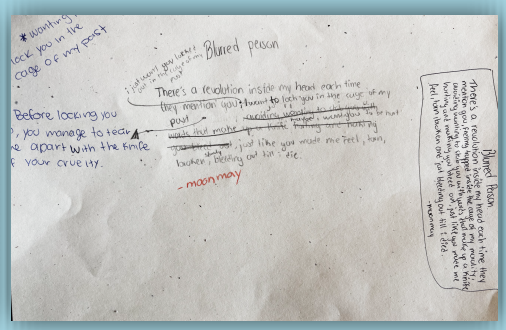
Uno de los logros más valiosos del taller fue el desarrollo progresivo de una comunidad creativa donde cada estudiante fue encontrando su lugar, su ritmo y su modo particular de expresarse. La diversidad de dinámicas, desde el collage hasta el poema colectivo, el juego con metáforas o la autorrepresentación, ofreció múltiples formas de entrar en contacto consigo mismos y con los demás. En este proceso, la escritura dejó de ser una actividad individual para convertirse en una experiencia compartida, en la que el lenguaje funcionó como puente entre sensibilidades, historias y perspectivas distintas.

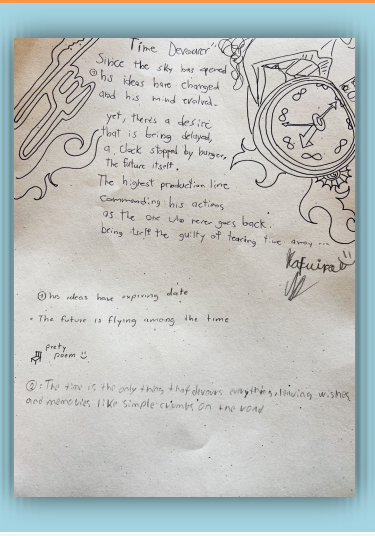
Con el propósito de ofrecer una visión estructurada del proceso vivido durante el taller se presenta a continuación la Tabla 3. Una tabla que sintetiza las principales actividades realizadas en cada sesión, las emociones predominantes observadas y las evidencias más representativas de las experiencias de los participantes. Esta tabla permite apreciar la evolución emocional y expresiva del grupo, así como los momentos clave en los que la escritura se consolidó como una herramienta de conexión y reflexión. Asimismo, a lo largo de las sesiones, el factor convivencial se fue fortaleciendo de manera progresiva, el vínculo entre los integrantes se tornó más sólido y la confianza grupal se convirtió en un elemento esencial para el desarrollo del taller. Estas emociones fueron registradas a partir de observaciones directas, registro fotográfico y transcripción de las piezas escritas de los participantes, toma de fotografías, grabaciones de video y audio durante los ejercicios de escritura, los momentos diálogo y reflexión grupal. Representar gráficamente este mapa emocional permitió reconocer la manera en que las experiencias individuales y colectivas se entrelazaron en un proceso de construcción afectiva y creativa, donde la vulnerabilidad, la confianza y la empatía se consolidaron como pilares de la convivencia y la expresión auténtica dentro del grupo.

Tabla 3. Tabla de emociones predominantes por sesión.

Sesión	Actividad central	Emoción predominante	Evidencia
1	Poema colectivo y construcción de comunidad	Vulnerabilidad / pertenencia/ validación/	*"I love sharing the things I want to say on paper" ("Me encanta compartir las cosas que quiero decir en papel.")* -Mr. Anton-

		confianza/ empatía/ cobijo	*"I was just going to read an extract, but now I feel in confidence" ("Iba a leer solo un extracto, pero ahora me siento en confianza")* -Silla Lignea- *"I'd like to read my poems" ("Me gustaría leer mis poemas")* -SH- *"My poem is part of an experience I had in middle school; I was bullied by a friend…" ("Mi poema es parte de una experiencia que tuve en secundaria, sufrí de bullying por un amigo…")* -Patience- *"I wrote about an experience, well actually is about a close person" ("Escribí sobre una experiencia, bueno, en realidad es sobre una persona cercana.") -Incertus Lorida-* *"Nos hacía falta un espacio como este"* Kafuiro
2	Exploración de identidad personal	Reflexión / vulnerabilidad/ Confianza/	*"My reflection in the mirror, distorted by that fantasy shows me the only truth, the truth about this "terrenal" body. A body I didn't claim as mine until this very moment" ("Mi reflejo en el espejo, distorsionado por esa fantasía, me muestra la única verdad, la verdad sobre este cuerpo terrenal. Un cuerpo que no había reclamado como mío hasta este preciso momento")* - Patience- *"Sometimes I have memories.* *Sometimes I want to scape.* *Sometimes I feel nothing, but sometimes I'm everything." ("A veces tengo recuerdos.* *A veces quiero escapar.* *A veces no siento nada, pero a veces soy todo.")* – Silla Lignea- *"At least it was somewhere they felt good being at, somewhere they knew, somewhere they belonged to.* *Where they could shrink without a doubt and enjoy the things that made them.* *That's the moment when they are them the most." ("Al menos era un lugar en el que se sentían bien, un lugar que conocían, un lugar al que pertenecían.* *Allí podían encogerse sin dudarlo y disfrutar de las cosas que los definían.* *Ese es el momento en el que son más ellos mismos.")* -Katibú- *"A sunset that makes me get deep on who am I and how many more sunsets in my life will make me question thę same thing again and again "Who am I?" And the answer will always be uncertain" ("Un atardecer que me hace profundizar en quién soy y en*

			cuántos atardeceres más en mi vida volveré a cuestionarme lo mismo una y otra vez: '¿Quién soy?' Y la respuesta siempre será incierta.") -Iz-
3	Imágenes y metáforas	Creatividad / confianza / compañerismo/ vinculación/ reciprocidad/ Bloqueo creativo	 *"There are two versions of my poems, the one my partner helped me correcting is the one I'm going to read" ("Hay dos versiones de mis poemas; la que mi compañero me ayudó a corregir es la que voy a leer.")* -Moon May- *"I loved working with my partner, because he used the word 'equalizer' instead of airship, which had more sense. Also it has to do with music so… it was great." ("Me encantó trabajar con mi compañero, porque él usó la palabra 'equalizer' en lugar de 'airship', lo cual tenía más sentido. Además, tiene que ver con la música, así que… fue genial.")* -Mr. Anton- "I liked to have two versions of my poem" *("Me gustó tener dos versiones de mi poema.")* -VR- *"I liked it because that was another way to say the same idea and even better, I'm not very good writing in English, but, I liked my versions more" ("Me gustó porque era otra forma de decir la misma idea y hasta mejor. No soy muy bueno escribiendo en inglés, pero me gustaron más mis versiones.")* -Silla Lignea-

			
4	Poema colectivo en español	Entusiasmo / expresión libre/ Confianza/ Vinculación	*"Las personas introvertidas no somos introvertidos porque queremos, la mayoría somos extrovertidos que fueron tachados de raros o ruidosos.* *En un mundo lleno de extrovertidos no te pases de extrovertido."* -Katibú- *"En realidad nunca he comprendido cual es mi rol o papel en la vida, pero lo que siempre he tenido claro es quien nunca quiero llegar a ser."* -Moon May- *"Siguiendo pasos ya marcados,* *muchos están siendo condenados,* *obligados a llevar una vida estipulada,* *que al nacer ya estaba declarada"* -VR- *"La ignorancia es felicidad, ¿qué me dará control? Quizás, merecía más"* -Extracto de poema colectivo- *"¿Qué no se supone que mi suelo es firme?* -Extracto de poema colectivo- *Somos introvertidos porque tenemos miedo y disfrutamos de nuestra soledad antes de ser heridos por alguien más."* -Extracto de poema colectivo-

Nota. Elaboración propia (2025).

En síntesis, la Tabla 3 permite observar la diversidad emocional que atravesó al grupo durante el desarrollo del taller. Las emociones predominantes; vulnerabilidad, pertenencia, validación, creatividad, confianza, empatía, cobijo, compañerismo, reflexión y expresión, dan

cuenta de un proceso dinámico en el que la escritura se convirtió en una experiencia profundamente humana y compartida. A medida que avanzaron las sesiones, el grupo transitó de la apertura emocional hacia la construcción de vínculos de apoyo y colaboración, donde la palabra escrita funcionó como vehículo de encuentro y resonancia colectiva. Cabe destacar que, en una de las sesiones, se manifestó de forma marcada el bloqueo creativo, derivado de la dificultad para elaborar metáforas a partir de los materiales proporcionados. No obstante, este episodio no representó una interrupción del proceso, sino un momento significativo de toma de conciencia sobre los límites y retos inherentes a la creación, que posteriormente impulsó nuevas formas de búsqueda expresiva y reflexión conjunta.

5.1.1. Ejes temáticos emergentes

- Eje 1. La escritura como espejo emocional

La escritura surgió como una herramienta de autoconocimiento y liberación emocional. Los estudiantes expresaron emociones difíciles y encontraron en el acto de escribir un medio para procesar experiencias personales.

Tabla 4. Matriz temática del eje emocional

Subcategoría	**Evidencia (audio o texto)**	**Interpretación de la investigadora**
Catarsis emocional	*"Todo lo que quiero decir, está escrito*-Mr. Anton- *"Hug me like a mother,* *Save me from disappointment,* *Save me from rage,* *Save me from blood,* *There might not be a tomorrow for me,* *But there are worse things than death."* *("Abrázame como una madre,* *sálvame de la decepción,* *sálvame de la rabia,* *sálvame de la sangre.* *Puede que no haya un mañana para mí,* *pero hay cosas peores que la muerte.")* -AM- *"Tengo la capacidad de ser algo más que una persona que tiene que complacer a los demás, buscando la validación de todos"* -Moon May- *"A broken ángel helps others to fly while he just stays here on the ground… broken angel is a representation of myself.* (*"Un ángel roto ayuda a otros a volar mientras él solo se queda aquí, en el suelo… ángel roto es una representación mía.")* -SH-	La escritura se manifiesta como espacio de desahogo y liberación, en varios fragmentos, los estudiantes expresan dolor, culpa, rabia o tristeza contenida. Estas frases evidencian emociones que encuentran salida a través de la palabra escrita. En el acto de escribir, los sentimientos se transforman en lenguaje, y ese paso del silencio a la palabra permite una primera forma de liberación. Desde la perspectiva de la catarsis, este proceso canaliza la tensión emocional hacia una expresión simbólica que no destruye, sino que reordena y resignifica la experiencia. En otros poemas se percibe una transformación del

	"When I think about my capacities sometimes, I'm proud, sometimes I'm not" ("Cuando pienso en mis capacidades, a veces me siento orgulloso(a), a veces no.")-Kafuiro- *"I don't blame you, you were just a kid, but I was a kid too and I didn't deserve it." ("No te culpo, solo eras un niño, pero yo también lo era, y no lo merecía.")* -Patience- *"Why does God don't love me anymore?" ("¿Por qué Dios ya no me ama?")* -Silla Lignea- *"The ink falling on the paper every time I need to remove the thorns from my soul.* *I feel how they grow as I don't speak with my heart.* *To see myself at the mirror and shooout what I want to write."* *("La tinta cayendo sobre el papel cada vez que necesito quitar las espinas de mi alma. Siento cómo crecen cuando no hablo con el corazón. Verme en el espejo y gritar lo que quiero escribir.")* -Mr Anton- *"I feel secure in my bubble* *My mind is full of halls,* *Every hall has feelings and fears inside,* *But they are still my home."* *("Me siento segura en mi burbuja.* *Mi mente está llena de pasillos,* *cada pasillo tiene sentimientos y miedos dentro,* *pero siguen siendo mi hogar.")* -Silla Lignea- *Dad, if you knew how you inspire,* *on all the things I want to aspire.* *To be someday like you,* *to be one day like you.* *(Papá, si supieras cuánto me inspiras,* *en todas las cosas a las que quiero aspirar.* *Llegar a ser algún día como tú,* *llegar a ser un día como tú.)* -Iz- *"There's a revolution inside my head each time they mention you. Feeling trapped inside the cage of my morality."* ("Hay una revolución dentro de mi cabeza cada vez que te mencionan. Me siento atrapada dentro de la jaula de mi moralidad.") -Moon May- *"Oh, to be human,* *Perfectly imperfect,* *Erasable,* *Rewritable,* *One of a kind."*	dolor en aprendizaje o propósito vital. Los estudiantes se permiten reescribir su historia, reinterpretar sus emociones y proyectarse con esperanza. Existen además espacios donde la catársis es colectiva. Es decir, esta catarsis emocional no solo favoreció la liberación afectiva individual, sino que también fortaleció la empatía y la cohesión grupal, al reconocer en la palabra escrita un espacio para la vulnerabilidad compartida.

	("Oh, ser humano, *perfectamente imperfecto,* *borrable,* *reescribible,* *único en su tipo.")* -Patience- *"The tear finally going down her cheek* *Leaves a trail of stories behind* *A memory of beauty persists* *And she can't let it go.* *Bloody red hands and a face of sorrow* *The mirror rules her life…"* *("La lágrima que finalmente recorre su mejilla* *deja un rastro de historias detrás.* *Un recuerdo de belleza persiste,* *y ella no puede dejarlo ir.* *Manos rojas de sangre y un rostro de tristeza,* *el espejo gobierna su vida…")* -AM- *"At the end, bad experiences teach you a lesson" (Al final, las malas experiencias te enseñan una lección)* -Moon May-	
Autoconocimiento	*"I don't have to be too harsh on myself" (No tengo que ser tan dura conmigo")* -VR- *"El semestre pasado, en la materia de Literatura, descubrí lo mucho que me gustaba escribir. Y aquí reafirmo lo que realmente me gusta hacer."* -Mr.Anton- *"My poems are very personal, my soul is here" ("Mis poemas son muy personales, mi alma está aquí.")* -Mr. Anton- *"I want to live and be alive" ("Quiero vivir y estar vivo")* -Kafuiro- *"I didn't write a poem. I wrote a a phrase that I always like to remind myself 'Life is something I've only known for 17 years'" ("No escribí un poema. Escribí una frase que siempre me gusta recordarme a mí misma: 'La vida es algo que solo he conocido por 17 años'.")* -VR- "I learned something, forgive, but don't forget" *("Aprendí algo, perdona, pero no olvides.")* -Patience- *"My dad is the person I admire the most, and I wrote a reflection about him and about what he loves the most." ("Mi papá es la persona que más*	Estos fragmentos revelan un momento muy distinto al de la catarsis, ya no se trata tanto de liberar emociones contenidas, sino de mirarse, comprenderse y afirmarse**.** En esta parte, nos encontramos de frente a evidencias claras del proceso de autoconocimiento que el taller propició. Los estudiantes comienzan a dirigirse hacia adentro, a reconocer su historia, su manera de sentir y las ideas que les dan sentido. En frases como *"I don't have to be too harsh on myself"* o *"Life is something I've only known for 17 years"*, se vislumbra una reflexión íntima sobre la propia identidad y los límites personales**,** donde la escritura opera como un espejo. Desde mi posición como docente-investigadora, observo

	admiro y escribí una reflexión acerca de él y de lo que él más ama.") -Iz- *"When I feel something, I show it. I love that about myself." (Cuando siento algo, lo demuestro. Amo eso de mí).* -VR- *"I am who I was, I am who I am, I am who I will be." (Soy quien fui, soy quien soy, soy quien seré).* -Mr. Anton-	cómo el acto de escribir los lleva a nombrarse con mayor ternura y conciencia, aprendiendo a aceptarse sin exigencias desmedidas. Otros fragmentos muestran un desplazamiento emocional hacia la autovalidación, no solo expresan lo que sienten, sino comienzan a trazar un camino para reconocer quiénes son, incluso gustos vocacionales, a través de lo que escriben.
Liberación simbólica	Audio con voz temblorosa, se quiebra la voz cuando empieza a leer el poema y a hablar de su creencia en Dios. (Silla Lignea) Audio con voz baja, palabras poco perceptibles. Intenta explicar con pocas palabras que el poema trata de "alguien que ya no está" (Katibú) Trata de leer rápido el poema, se traba en más de 7 ocasiones al leerlo por la rapidez en la que intenta leerlo y pasa saliva en una ocasión nerviosa. (AM) Su voz se vuelve más aguda, casi perceptible como la de una niña pequeña al hablar de que la persona que más admira es a su papá. (Iz) Mr. Anton voltea a ver a Patience con una mirada de complicidad cuando comparte su experiencia con la escritura. Su mirada se centra en el papel cuando explica que el poema se trata de un amor que tiene hacia una persona, pero que no se lo ha dicho. El dibujo que ilustra su poema es el de un ángel mitad "humano", mitad calavera. (SH) Sus poemas son acompañados de elementos visuales grandes, dibujos de caras con bocas abiertas, cabezas con cabellos enredados como si fueran medusas, garigolas u ondas gruesas alrededor, ojos grandes, salteados con pupilas muy dilatadas. La mayoría de ellos en color rojo y negro. (Mr. Anton)	Este eje se manifiesta en los gestos, tonos de voz, silencios y trazos que acompañan los poemas, configurando un lenguaje corporal y estético que expresa aquello que no siempre logra nombrarse. Percibo que cada expresión; una mirada que tiembla, una voz que se quiebra, una franja roja sobre el papel es una puerta simbólica hacia la emoción, una forma en que el cuerpo participa del proceso de elaboración interior. También se perciben gestos de conexión afectiva y resonancia colectiva, como la mirada cómplice entre participantes, al compartir su experiencia. La voz temblorosa, o la dificultad para mantener el ritmo de lectura, parecen dejar ver una emoción contenida que busca salida. Visto desde otra perspectiva, observé que no se trata únicamente de nervios, sino de la tensión propia de quien se expone emocionalmente frente a

	El collage muestra elementos que ilustran gotas de sangre, el símbolo de veneno, y los ojos de un cantante tapados con una franja roja. (AM)	los otros**,** transformando su vulnerabilidad en un acto de expresión auténtica. En esa grieta de la voz o en ese silencio, se produce un tipo de liberación que no requiere explicación racional, es el cuerpo el que habla por medio de la voz. De manera similar, los elementos visuales observados en los collages y dibujos; rostros desbordados, bocas abiertas, ojos dilatados, tonos de rojo y negro, sugieren una descarga emocional traducida en imágenes. Desde mi experiencia, presenciar estos momentos es también un acto de aprendizaje.

Nota. Elaboración propia (2025).

La experiencia del taller permitió observar cómo la escritura y las manifestaciones artísticas se convierten en un territorio de encuentro entre la emoción, la conciencia y la expresión. En primer lugar, como se puede ver en la Tabla 4, la catarsis emocional se manifestó como una descarga simbólica de sentimientos contenidos, un proceso en el que los estudiantes transformaron su dolor en palabra, reconociendo lo que antes permanecía silenciado. Según Pennebaker (1997), el acto de escribir acerca de experiencias emocionalmente significativas contribuye a reducir la carga fisiológica del estrés y favorece la integración narrativa del trauma, al transformar la emoción en lenguaje y, por tanto, en conocimiento consciente. Asimismo, la catarsis emocional no ocurre únicamente a nivel individual, sino también en la dimensión relacional. En varios testimonios los participantes mencionan la colaboración con un compañero o el intercambio de versiones del mismo poema. Estas experiencias dan cuenta de un proceso de validación afectiva y construcción de empatía, coherente con la noción de cuidado moral de Noddings (2003), quien sostiene que el aprendizaje significativo surge en contextos donde las relaciones humanas se basan en la escucha y la reciprocidad emocional.

Esta transformación dio paso al autoconocimiento, donde cada uno empezó a construir una narrativa personal más clara y compasiva sobre sí mismo. Este proceso de autoconocimiento no se detiene en la introspección; por el contrario, se proyecta hacia la acción y la toma de decisiones

conscientes. A medida que los estudiantes se reconocen, comienzan también a definir aquello que desean conservar, transformar o alcanzar. De esta forma, la escritura poética se manifiesta como una práctica terapéutica, estética y social, que ofrece a los adolescentes la posibilidad de reconocerse, comprenderse y liberarse a través del lenguaje. En coherencia con los planteamientos de la UNESCO (2019) y la Nueva Escuela Mexicana (SEP, 2022), este tipo de experiencias promueven el desarrollo integral del estudiantado, fortaleciendo la autoconciencia, la autorregulación emocional y la empatía como competencias esenciales para la vida.

Finalmente, la liberación simbólica emergió como la expresión del cuerpo y de los sentidos; en la voz temblorosa, en los trazos, en los silencios, en la mirada. Todo ello configuró un proceso de elaboración emocional que trasciende lo verbal, porque, como afirma Eisner (2002), "el arte no reproduce lo visible, sino que hace visible lo invisible" (p. 3). Desde mi experiencia como docente-investigadora, puedo afirmar que cada poema, cada dibujo y cada gesto corporal se convirtieron en un acto de liberación y reconocimiento interior, un espacio donde los adolescentes se atrevieron a ser y sentirse. Entiendo que, cuando los estudiantes se permiten temblar, dibujar, mirar o callar, están aprendiendo a soltar de manera simbólica lo que les duele, y ese gesto tiene un profundo valor pedagógico. La liberación simbólica aparece entonces como un puente entre la emoción y la conciencia, entre lo íntimo y lo expresivo.

Desde la perspectiva psicoanalítica, Winnicott (1971) explica que la creatividad y el juego simbólico constituyen "un espacio transicional en el que el sujeto se reconcilia con su experiencia interna y la proyecta hacia el mundo de manera segura" (p. 99). Así, las tres subcategorías aquí analizadas dialogan entre sí como etapas de un mismo proceso; liberar, comprender y transformar. La escritura, en este sentido, no solo fue una herramienta pedagógica, sino una experiencia estética y emocional que permitió a los jóvenes reconectarse con su humanidad, reconocerse en el otro y darle sentido a su mundo interior.

Asimismo, estas tres subcategorías; catarsis emocional, autoconocimiento y liberación simbólica, no ocurrieron de manera aislada, sino dentro de un espacio de convivencia emocional, estética y ética. En este sentido, la convivencia actúa como un tejido emocional que sostiene la expresión, nadie puede liberar lo que siente si no se siente seguro; nadie puede conocerse si no se reconoce en el otro; nadie puede transformar su emoción en símbolo si no encuentra una mirada que lo escuche, "la educación basada en el cuidado surge en la relación, y es en la relación donde el estudiante se siente valorado y dispuesto a aprender" (Noddings, 2003, p. 85).

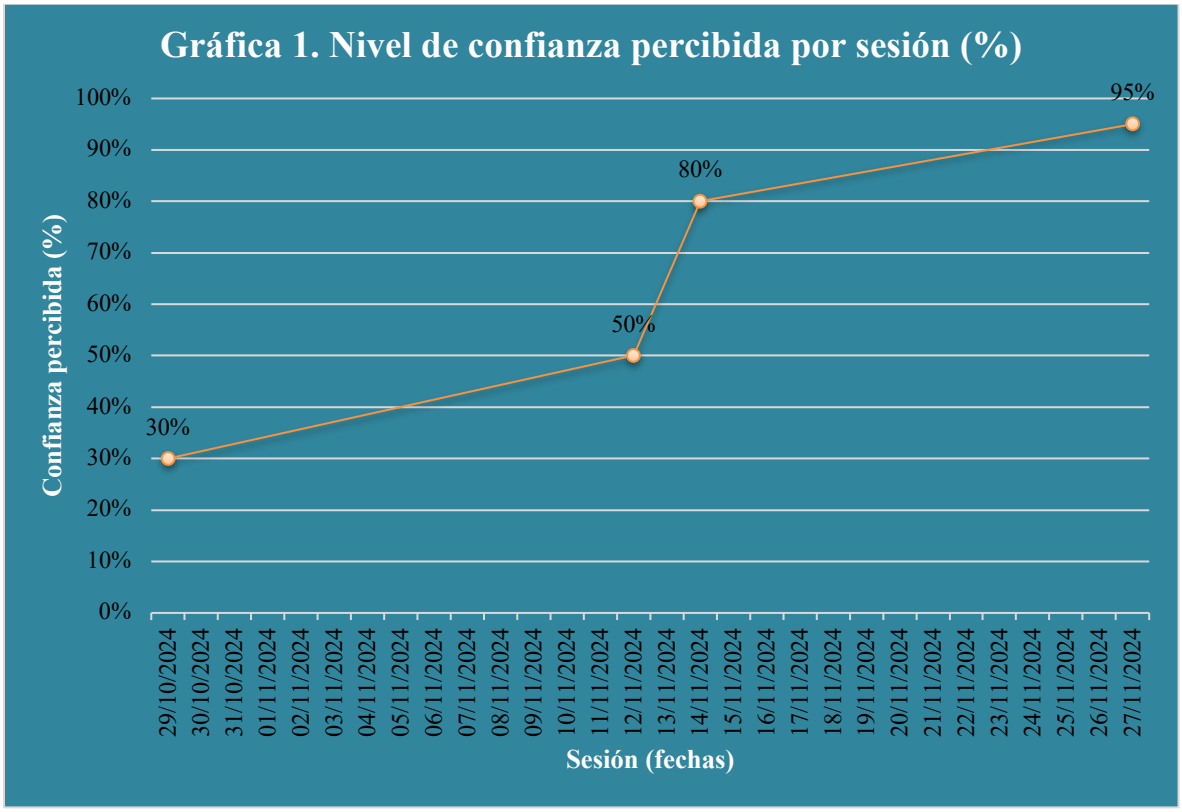
Desde esta mirada, la convivencia no solo fue el marco del proceso, sino su condición de posibilidad: el punto de encuentro donde la emoción se convirtió en palabra, la palabra en gesto, y el gesto en vínculo. Eisner (2002) lo expresa al afirmar que “las artes amplían nuestra conciencia, refinan nuestros sentidos y celebran el significado a través de la forma” (p. 10); en este taller, esa forma fue también la convivencia, una forma de estar con otros que dio sentido a lo expresado.

- Eje 2. Convivencia y construcción de comunidad

A través de los ejercicios narrativos y poéticos, el grupo fue construyendo vínculos que fortalecieron su sentido de pertenencia y su disposición afectiva para participar de manera más abierta y confiada.

La Gráfica 1 muestra el aumento progresivo del nivel de confianza entre los participantes conforme avanzaron las sesiones del taller. Este crecimiento se reflejó en cambios visibles dentro de la dinámica grupal, las y los adolescentes comenzaron a interactuar con mayor naturalidad, a escuchar con empatía y a compartir sus ideas sin temor al juicio. La escritura creativa, en este contexto, funcionó como un dispositivo de mediación convivencial, capaz de abrir espacios seguros para la expresión auténtica y el reconocimiento mutuo.

Gráfica 1. Nivel de confianza percibida por sesión



Nota. Elaboración propia (2025)

Los datos presentados en la Gráfica 1 muestran un incremento notable en la percepción del nivel de confianza del grupo, pasando de 30% en la primera sesión a 95% en la última. Este ascenso progresivo refleja una transformación significativa en la dinámica socioemocional del taller, donde la observación participante permitió identificar cambios en la postura corporal, la espontaneidad al compartir y la apertura emocional de las y los adolescentes.

A lo largo de las sesiones, los estudiantes comenzaron a involucrarse con mayor autenticidad, evidenciando una reducción del miedo al juicio y un incremento en la disposición a mostrarse vulnerables. Esto es consistente con lo que Sullivan y Larson (2010) han documentado en relación con la adolescencia como una etapa donde la confianza interpersonal depende fuertemente del clima emocional del grupo: “los adolescentes se expresan con mayor libertad cuando perciben relaciones cálidas, de apoyo y libres de evaluaciones punitivas” (p. 115). El taller, a través de dinámicas de escritura y diálogo, generó precisamente este tipo de ambiente.

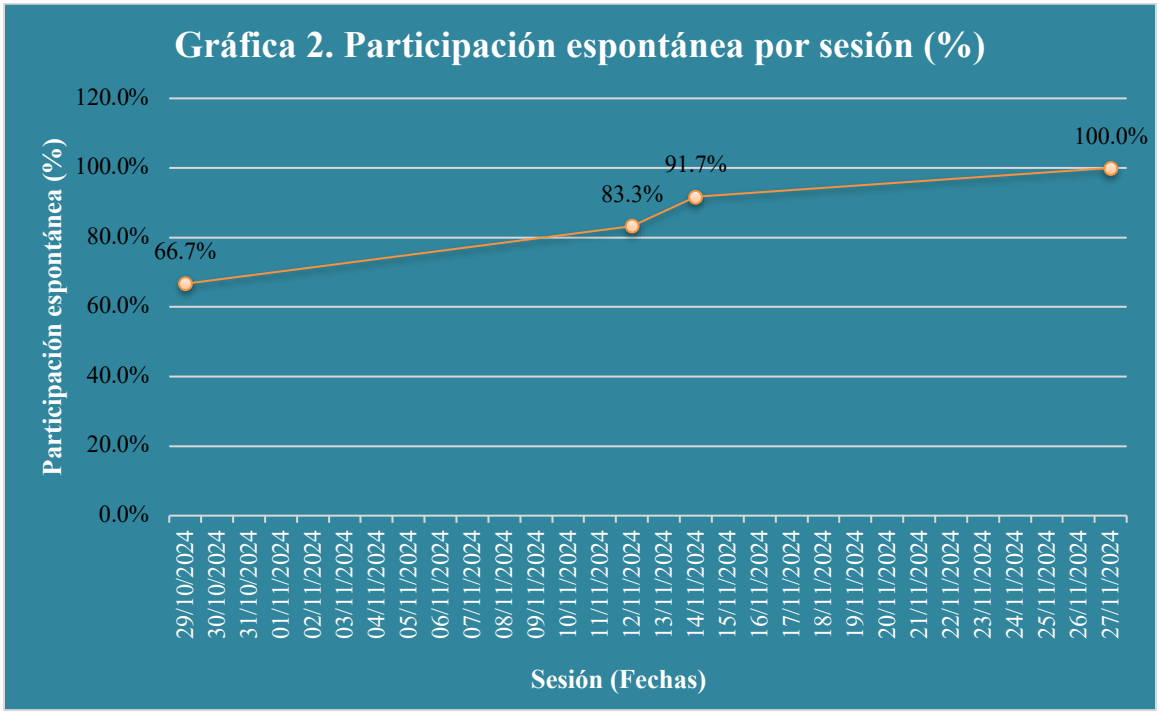
Finalmente, el incremento del 30% al 95% en el nivel de confianza puede interpretarse como un indicador del fortalecimiento del sentido de pertenencia y seguridad afectiva dentro del

grupo. Wentzel (1997) afirma que “la percepción de apoyo y conexión con otros predice directamente la disposición del estudiante a involucrarse y confiar en un contexto educativo” (p. 415). En este sentido, la trayectoria ascendente no solo representa un cambio cuantitativo, sino un proceso cualitativo donde la convivencia, la escritura y la escucha mutua generaron un entorno emocionalmente protegido para la expresión auténtica de los participantes.

A continuación, la Gráfica 2 muestra la evolución de la participación espontánea del grupo a lo largo de las cuatro sesiones del taller, entendida como las intervenciones que surgieron de manera voluntaria, sin ser solicitadas directamente. A partir de los porcentajes registrados en cada fecha, es posible identificar una tendencia ascendente que refleja cómo, sesión tras sesión, las y los participantes se sintieron más cómodos para expresarse, compartir ideas y participar de manera auténtica durante las actividades propuestas. Este indicador resulta especialmente relevante dentro de un enfoque convivencial, pues permite observar el grado de confianza, apropiación del espacio y seguridad emocional que los participantes fueron construyendo con el paso del tiempo.

Los porcentajes fueron obtenidos por la conversión de los 12 participantes representando el 100%.

Gráfica 2. Nivel de participación espontánea durante el taller



Nota. Elaboración propia (2025)

La gráfica evidencia un aumento sostenido de la participación espontánea que pasa de 66.7% en la primera sesión a 100% en la última. Este incremento sugiere que, con el paso de las sesiones, el grupo fue construyendo mayores niveles de confianza y seguridad para tomar la palabra sin ser convocados directamente, lo cual es especialmente significativo en la etapa de la adolescencia, donde el miedo al juicio y la necesidad de pertenencia suelen inhibir la expresión pública. De acuerdo con Bandura (1997), la participación voluntaria está íntimamente relacionada con la percepción de capacidad que tiene el estudiante sobre sí mismo, pues "las creencias de autoeficacia determinan en gran medida si las personas piensan de manera productiva, se motivan y actúan" (p. 2). Cuando los adolescentes experimentan pequeños éxitos en un entorno seguro, como compartir una idea sin ser juzgados, su disposición a participar aumenta de forma notable.

En esta etapa del desarrollo, la voz pública adquiere un peso identitario y social. Por ello, espacios donde la participación es validada generan un efecto expansivo sobre la seguridad emocional. Ryan y Deci sostienen que la pertenencia y la conexión con otros son necesidades psicológicas básicas: "las personas muestran un funcionamiento óptimo cuando se sienten conectadas y aceptadas por los demás" (Ryan y Deci, 2000, p. 76).

Además, estudios sobre participación adolescente subrayan que la expresión voluntaria es un indicador directo de confianza y bienestar. "Los estudiantes participan más cuando perciben apoyo emocional por parte de docentes y compañeros" (Wentzel, 1998, p. 202), lo que explica por qué, conforme el grupo vivió experiencias compartidas y un acompañamiento respetuoso, la participación espontánea llegó a su punto máximo.

Este aumento también puede interpretarse desde la construcción del sentido de comunidad en el aula, un componente central para el aprendizaje socioemocional. Durlak et al. (2011) señalan que "las intervenciones que promueven habilidades socioemocionales mejoran el clima del aula y aumentan la participación activa del alumnado" (p. 410). Así, la tendencia ascendente no es solo un indicador cuantitativo sino una evidencia cualitativa de que el taller se consolidó como un espacio seguro, afectivo y relacionalmente sólido para las y los adolescentes. En conjunto, la gráfica muestra cómo la participación espontánea también puede funcionar como un termómetro socioemocional; a mayor seguridad, pertenencia y autoeficacia, mayor es la disposición de los estudiantes para expresarse con autenticidad y confianza.

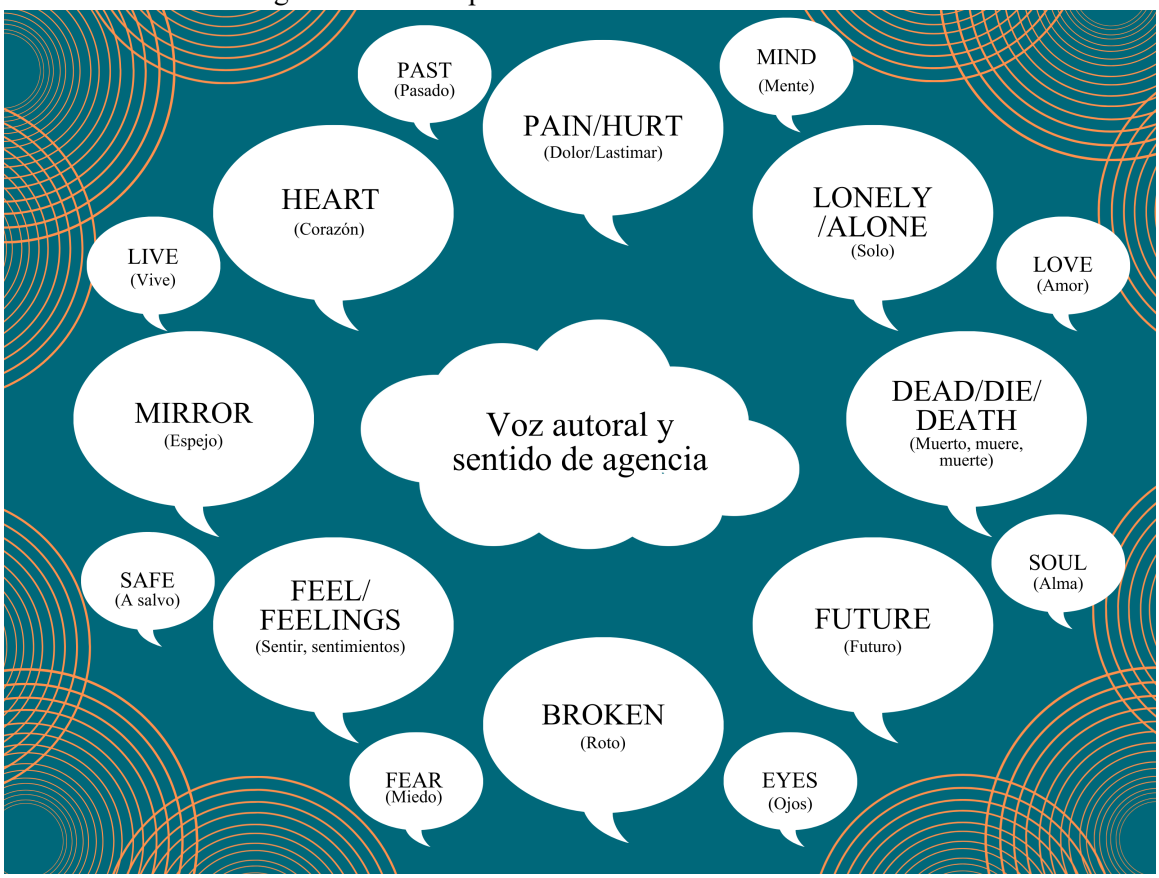
- Eje 3. Voz autoral y sentido de agencia

El Eje 3 aborda el proceso mediante el cual las y los participantes del taller comenzaron a reconocer su propia voz y a atribuir valor a su historia personal, entendiendo que sus experiencias,

emociones y narrativas son significativas tanto para sí mismos como para el grupo. A lo largo de las sesiones, la escritura creativa funcionó como un espacio seguro para decirse, para explorar lo que sienten y piensan, y para descubrir la fuerza de expresarlo en sus propios términos. Esta construcción de una voz autoral permitió que cada estudiante transitara hacia un mayor sentido de agencia, es decir, hacia la percepción de que puede actuar, decidir, transformar y tener un impacto en su entorno. En este eje se observan momentos en los que los adolescentes no solo escribieron, sino que se reconocieron en lo escrito, afirmando su identidad y comprendiendo que sus palabras tienen peso, resonancia y lugar dentro de la convivencia grupal.

La siguiente figura (Figura 6) reúne las palabras que emergieron con mayor frecuencia en los textos producidos por los participantes, y constituye una representación visual del proceso de construcción de la voz autoral durante el taller. Términos como los que muestra la figura, dan cuenta de las preocupaciones, emociones y narrativas que los adolescentes identifican como parte de su mundo interno y relacional. Esta nube de palabras funciona como un espejo colectivo donde se refleja no solo lo que escribieron, sino aquello que eligieron nombrar con insistencia. En conjunto, la figura evidencia cómo la escritura abrió un espacio para ejercer agencia, cada palabra repetida es una huella de aquello que necesitaban decir, afirmar o significar desde su propia experiencia, consolidando así un proceso de apropiación de la voz y de reconocimiento del valor de su historia personal.

Figura 6. Nube de palabras más frecuentes en los textos.



Nota. Elaboración propia (2025).

La presencia reiterada de palabras como *corazón, sentir, pasado, futuro, estar solo, estar a salvo, ojos, roto, miedo, dolor, mente, muerte, morir, muerto, herido* y *alma* revela un movimiento profundo dentro del taller; los participantes utilizaron la escritura como un medio para nombrar aquello que organiza su vida emocional. Este repertorio léxico señala la coexistencia de vulnerabilidad y esperanza, de fractura y búsqueda de refugio, mostrando que los estudiantes no solo escribieron sobre experiencias, sino sobre los núcleos simbólicos que estructuran su identidad. Bruner (1990) menciona que, "somos capaces de construir sentido organizando nuestra experiencia en forma de relato" (p. 56), y estas palabras recurrentes funcionan como los hilos con los que cada estudiante narró su mundo interno.

El énfasis en términos como *miedo, dolor, muerte* o *roto* sugiere un espacio donde se permitió reconocer el sufrimiento emocional sin estigmatizarlo; mientras que palabras como *alma, corazón, futuro* o *estar a salvo* evidencian la necesidad de transformación, de reparación y esperanza. En este tránsito, se observa lo que se describe como un uso creativo del símbolo: "el

espacio potencial permite jugar con la realidad interna y externa para integrarlas sin sentirse amenazado" (Winnicott, 1971, p. 95). Para Winnicott, las personas, especialmente niños y adolescentes, necesitan un lugar psicológico donde puedan jugar, crear, probar identidades, explorar emociones y traer al mundo real lo que sienten por dentro, sin miedo a ser juzgados o rechazados. A ese lugar lo llamó: "espacio potencial o espacio transicional", un espacio que no es totalmente interno (emociones, miedos, fantasías, heridas, deseos), ni totalmente externo (la realidad, las relaciones, el otro, el lenguaje, el grupo), sino un puente entre los dos mundos. En ese espacio, la persona puede jugar simbólicamente con ambas realidades hasta integrarlas. En el taller, la escritura funcionó exactamente así, como un espacio seguro donde los alumnos pudieron traer su mundo interno y colocarlo afuera en forma de palabras. Ese "afuera"; el papel, la metáfora, el poema, el grupo, les permitió ver su dolor desde otra perspectiva, sin sentirse vulnerables de más, sin quedar expuestos.

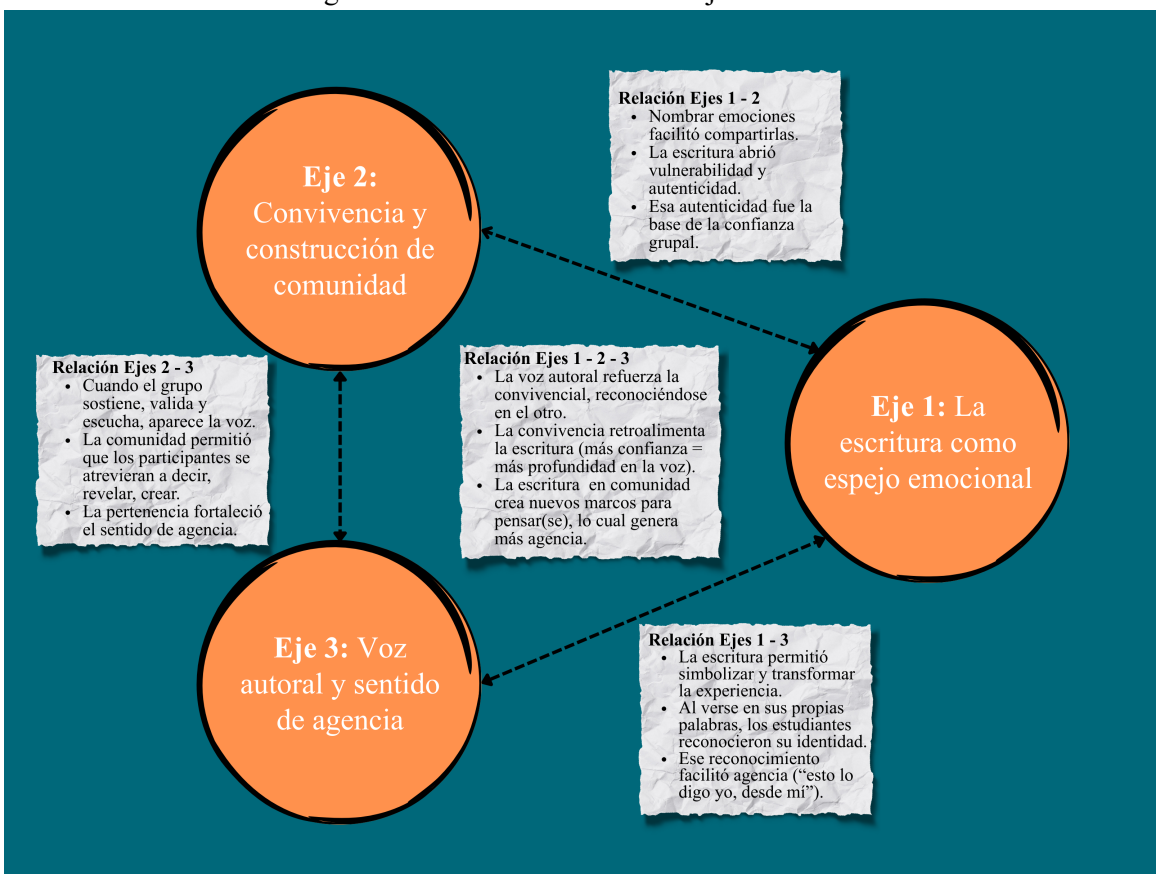
Asimismo, el acto de elegir estas palabras una y otra vez constituye un ejercicio claro de voz autoral. Toda palabra es un acto cargado de intención y presencia, pues "al hablar, el sujeto se apropia de la palabra y la hace suya" (Bajtín, 1981, p. 293). Las palabras reunidas en la figura muestran esa apropiación, cada estudiante se posicionó frente a su experiencia, la moldeó en lenguaje y la compartió con el grupo, otorgándole un sentido propio. En este gesto se fortalece el sentido de agencia, entendido como la capacidad de nombrar el propio mundo y de actuar sobre el propio proceso emocional.

Finalmente, este fenómeno se enlaza con la perspectiva *freireana* sobre la palabra como acto de transformación. Freire (1970) sostiene que "nombrar el mundo es un acto de creación y de recreación constante" (p. 89). Al escribir sobre *miedo, pasado* o *estar solo*, así como *futuro, alma* o *estar a salvo*, se relataron para comprenderse, y al hacerlo, encontraron una manera más consciente y acompañada de habitar su propia historia.

5.1.2. Análisis transversal: patrones y hallazgos

La siguiente figura (Figura 7) presenta la red de relaciones que articula los tres ejes centrales del análisis de resultados. Este esquema permitirá evidenciar que los procesos desarrollados en el taller no operaron de manera aislada, sino que cada eje nutrió y potenció a los otros.

Figura 7. Red de relaciones entre ejes temáticos



Nota. Elaboración propia (2025).

En la Figura 7, se muestra como los tres ejes temáticos que estructuran el análisis de resultados, la escritura como espejo emocional, la convivencia y construcción de comunidad y la voz autoral con sentido de agencia conforman un entramado interdependiente que refleja la complejidad del proceso vivido en el taller. El Eje 1, al centrarse en la escritura como espacio para nombrar emociones, funcionó como puerta de acceso a la vulnerabilidad y la autenticidad, elementos fundamentales para fortalecer la convivencia grupal. Este proceso derivó en el Eje 2, donde la creación de un clima seguro, empático y horizontal permitió que los participantes se sintieran escuchados y valorados. Sobre este suelo afectivo emergió el Eje 3, en el que los participantes comenzaron a reconocerse en sus palabras, apropiarse de sus narrativas y ejercer agencia a través de su voz. Al mismo tiempo, la voz autoral fortaleció la convivencia al abrir espacios de resonancia colectiva, y la convivencia retroalimentó la profundidad de la escritura. Este proceso circular recuerda que "toda comprensión es relacional y se construye en la interacción con otros" (Bajtín, 1981, p. 272), de modo que los avances observados no son lineales, sino el resultado

de un entramado afectivo y simbólico donde emoción, comunidad y autoría se retroalimentan continuamente.

La siguiente tabla (Tabla 5) presenta una comparación de las percepciones expresadas por las y los participantes antes y después del taller, organizadas en cinco categorías clave que emergieron de los comentarios: emociones y expectativas, relación con la escritura, confianza y convivencia, satisfacción y deseo de continuidad, y percepción del impacto personal. Este contraste permite observar cómo los estudiantes pasaron de la incertidumbre y el nervio inicial a una vivencia de apertura, confianza y descubrimiento personal. Las siguientes preguntas fueron elaboradas para conocer las percepciones de las y los estudiantes antes y después del taller, con el fin de identificar cambios en su relación con la escritura, sus emociones y su nivel de confianza dentro del grupo.

- ¿Cómo te sientes actualmente respecto a la idea de escribir sobre tus emociones y experiencias personales?
- ¿Qué tanto consideras que la escritura es una herramienta útil para comprenderte mejor o expresar lo que sientes?
- ¿Qué tanto te sientes en confianza para compartir tus textos o pensamientos con tus compañeros en un espacio grupal?
- ¿Qué tanto crees que un taller de escritura puede ayudarte a procesar emociones, conocerte y sentirte acompañado?

Tabla 5. Comparativa de percepciones antes y después del taller

Categoría	Antes del taller	Después del taller
Emociones y expectativas	"Tengo nervio pero emoción, no sé cómo va a ser, pero confío en que va a estar chido."	"Sentí cosas que tenía guardadas. Fue liberador y se sintió como una sensación de estar ligera."
	"A veces me da miedo escribir cosas muy personales."	"Aquí escribí cosas que nunca había dicho. No me dio pena uwu."
	"Ojalá pueda conectar con lo que escribo, hace mucho que no lo hago."	"Conecté mucho con mis textos, hasta me dieron ganas de llorar, pero bonito."
	"Siempre traigo cosas atoradas y no sé cómo sacarlas."	"Saqué cosas que ni sabía cómo nombrar."
Relación con la escritura	"Nunca pensé que me fuera a gustar escribir poesía como en las clases de Ximena."	"Encontré formas nuevas de escribir y me encantaron."
	"Me gusta escribir, pero me bloqueo y no sé si sea buena."	"Me desbloqueé, todo fluyó solito."
	"No sé si lo que escribo tiene sentido."	"Ahora siento que mi escritura sí dice cosas importantes."

	“Me da pena compartir lo que escribo con los demás, porque ellos escriben súper bonito.”	“Compartí sin miedo a lo que mis compañeros llegaran a pensar y se sintió bonito que me escucharan.”
Confianza y convivencia	“No sé si me voy a atrever a compartir algo personal.”	“Compartí cosas muy íntimas, que creo que a nadie le había contado.”
	“A veces me cuesta hablar en grupo, me pongo toda nerviosa y hasta me sudan las manos.”	“Aquí no me costó nada. Sentí confianza.”
	“Espero que todos se abran tantito para que podamos aprovechar el taller de Ximena.”	“Todos nos abrimos. Nadie se quedó callado por pena, y eso me dio más confianza.”
	“Quiero confiar más en mis compañeros.”	“Confié. Nos cuidamos entre todos.”
Satisfacción y deseo de continuidad	“Ojalá esté bueno y aprendamos algo nuevo.”	“El taller fue lo mejor del semestre.”
	“Tengo expectativas altas.”	“Superó mis expectative, Ximena se lució.”
	“Sería padre repetir algo así.”	“Quiero que haya más sesiones o que sea una vez al mes.”
	“A ver qué tal sale.”	“Ojalá este taller existiera en los talleres vespertinos, me inscribiría.”
Percepción del impacto personal	“A veces siento mucho, pero no sé cómo explicarlo.”	“Aquí pude ponerle palabras a lo que siento.”
	“No sé si escribir me ayude, pero quiero intentarlo.”	“Creo que escribir me sanó. Literalmente.”
	“Quiero conocerme más.”	“Me conocí más y hasta cosas de mí que ni sabía.”
	“A veces me siento solo.”	“Aquí no me sentí sola en ningún momento. Siempre estuvimos juntos en las sesiones y eso me gustó.”

Nota. Elaboración propia (2025).

La comparación entre las percepciones previas y posteriores al taller muestra una evolución significativa en la vivencia emocional, creativa y relacional de los participantes. Mientras que antes de que comenzara el taller; predominaban el nervio, la duda, el bloqueo creativo y cierta incertidumbre sobre su capacidad para escribir y compartir, al finalizar el taller emergieron expresiones de confianza, libertad, reconocimiento personal y sentido de pertenencia. La escritura dejó de ser una actividad cargada de temor o expectativa de desempeño para convertirse en una herramienta de autoconocimiento y alivio emocional. De manera similar, el espacio grupal, inicialmente imaginado con reservas, se transformó en un entorno seguro donde los estudiantes compartieron experiencias íntimas sin miedo al juicio. Esta transición evidencia que el taller no solo impactó la relación de los adolescentes con la escritura, sino también su manera de vincularse consigo mismos y con los demás, generando un proceso de apertura emocional, colaboración y agencia personal que fortaleció su bienestar socioemocional (Figuras 5 y 6).

Figura 5. Fotografías representativas del taller



Nota. Elaboración propia (2025).

Figura 6. Fotografías representativas del taller II



Nota: Elaboración propia

5.2. Relación entre los resultados encontrados y las teorías que sustentan el proyecto

Los resultados obtenidos en el taller confirman de manera profunda lo planteado en el marco teórico y recuperan con nitidez las aportaciones de la educación artística, el desarrollo socioemocional y la escritura creativa como dispositivos pedagógicos transformadores. Las narrativas producidas por los estudiantes, sus metáforas, silencios, gestos corporales, titubeos y momentos de lucidez expresiva, dialogan directamente con las teorías que sostienen este proyecto.

La presencia recurrente de procesos de catarsis, autoconocimiento, exploración emocional y liberación simbólica da cuenta de lo que Goleman (2005) y la SEP (2017) sostienen respecto al papel de la autoexpresión en la regulación emocional adolescente. Las observaciones etnográficas permiten advertir que, cuando las actividades creativas habilitan un espacio seguro, el alumnado no solo verbaliza emociones, sino que las reorganiza y les otorga sentido.

Asimismo, los hallazgos evidencian lo expuesto por Eisner (2002) y por la educación artística contemporánea: el arte funciona como un lenguaje alternativo que posibilita decir lo indecible. Varias de las producciones literarias muestran esta potencia: estudiantes que inicialmente parecían retraídos encontraron en la metáfora un refugio, y quienes experimentaban bloqueo emocional lograron expresarse a través de imágenes poéticas o narrativas fragmentadas. Estas expresiones confirman la idea de que el arte no exige claridad inmediata, sino que acompaña, desde la forma y el símbolo, procesos internos complejos.

Por otra parte, el análisis de las interacciones grupales corrobora la perspectiva convivencial que sostiene el proyecto. Los jóvenes construyeron paulatinamente un microespacio de confianza donde la escucha, la validación y la pertenencia se volvieron prácticas cotidianas. Esto coincide con los lineamientos de la Nueva Escuela Mexicana (SEP, 2019), que subrayan la importancia de ambientes de convivencia positiva para el desarrollo integral. Los resultados muestran que la convivencia, lejos de ser un componente periférico, es el tejido que permite que la escritura creativa se convierta en acto pedagógico significativo: sin vínculo no hay apertura; sin apertura, no hay palabra; sin palabra, no hay transformación.

En suma, los resultados no solo confirman las teorías que sustentan este proyecto, sino que las encarnan. El taller se convirtió en un laboratorio vivo donde conceptos como formación integral, expresión emocional, desarrollo socioemocional y arte convivencial dejaron de ser abstracciones para manifestarse en gestos, voces y textos concretos.

5.3. Relación con experiencias previas del campo educativo y artístico

Los resultados del proyecto permiten retomar y reinterpretar las experiencias previas trabajadas en el capítulo anterior, aquellas que exploraban intervenciones artísticas, espacios de escritura y dinámicas convivenciales en distintos contextos educativos, para situarlas en un diálogo crítico con lo observado. Si bien los antecedentes mostraban que los talleres de arte y escritura pueden fomentar la autoestima, el sentido de agencia y la cohesión grupal, los resultados de este

proyecto añaden matices importantes: revelan cómo estas transformaciones no suceden únicamente a nivel individual, sino en la construcción gradual de un clima colectivo de confianza.

Las experiencias nacionales revisadas mostraban que los talleres creativos favorecían la expresión emocional, pero los hallazgos del presente proyecto dejan ver que, en un contexto de clase media-alta como el del Colegio Guadalajara, la creación literaria también funciona como herramienta para desmontar narrativas de autocensura **y** romper la lógica de perfeccionismo académico que suele caracterizar a este tipo de escuelas. Los estudiantes encontraron en la escritura un espacio donde el error no sanciona, donde la vulnerabilidad se vuelve fortaleza y donde la estética abre posibilidades para narrar la propia historia sin miedo al juicio. Esto amplía lo documentado por experiencias previas, mostrando que los talleres creativos adquieren significados distintos según el territorio emocional de los participantes.

Del mismo modo, los trabajos recuperados sobre convivencia escolar señalaron que la co-construcción de acuerdos y la facilitación empática fortalecen la dinámica grupal. Con los resultados obtenidos, se advierte que estos elementos no solo mejoran la convivencia, sino que inciden directamente en la profundidad de las producciones literarias. Las metáforas más potentes emergieron cuando el grupo ya había generado un sentido de comunidad; los textos más íntimos aparecieron cuando los estudiantes percibieron que su palabra era cuidada por otros. Esto matiza los aportes previos: la convivencia no es condición decorativa, sino fundamento epistemológico y emocional para el acto creativo.

Finalmente, las experiencias nacionales sobre talleres literarios con adolescentes indicaban que la escritura promovía identidad y agencia. El presente proyecto complementa esta visión mostrando que, además de construir identidad, la escritura permitió reimaginarla. Los estudiantes no solo se describieron, sino que se ensayaron a sí mismos: probaron nuevas voces, modulaciones emocionales, perspectivas y metáforas que les permitieron entender quiénes eran y quiénes podían llegar a ser. Así, el proyecto no solo recupera la tradición de experiencias previas, sino que aporta evidencia sobre cómo la escritura creativa, cuando se articula con un enfoque convivencial, se convierte en un espacio de transformación subjetiva y colectiva.

5.4. Retos y aprendizajes

5.4.1. Retos del proceso

La gestión de la vulnerabilidad emocional: al invitar a los estudiantes a escribir sobre su identidad, sus emociones y sus experiencias personales, surgió el reto de acompañar momentos de vulnerabilidad profunda. Algunos expresaron nervios, silencios prolongados, voces temblorosas o dificultad para compartir. Sostener ese espacio sin invadir, pero sin abandonar, exigió sensibilidad docente.

El bloqueo creativo y la inseguridad en la escritura: la construcción de metáforas y el uso de imágenes poéticas generaron frustración en una de las sesiones. Este reto puso en evidencia que muchos adolescentes dudan de su capacidad creativa y temen "equivocarse" al escribir, especialmente si no están habituados a la expresión artística y a hacerlo frente a más personas.

La convivencia y la integración grupal: no todos los estudiantes llegan con el mismo nivel de apertura o confianza. Al principio, hubo quienes se mostraron más reservados y tímidos. Facilitar una convivencia respetuosa que permitiera la construcción de comunidad implicó un largo proceso de planeación, desde el desarrollo de la invitación al taller, buscar el préstamo del espacio y el diseño didáctico.

La observación e interpretación de datos cualitativos: como investigadora, enfrenté el reto de traducir gestos, tonos, silencios y colaboraciones durante el desarrollo de las sesiones. Además, de la interpretación de los videos, los audios y todo el material visual; se buscó una categorización de los elementos que funcionara para dar cuenta de los principales hallazgos durante el taller.

5.4.2. Aprendizajes del proceso

La palabra escrita puede abrir caminos terapéuticos simbólicos, la experiencia mostró que la escritura creativa permite nombrar emociones difíciles, facilitar catarsis y acompañar procesos de autoconocimiento. Los audios, los poemas colectivos y las reflexiones individuales evidenciaron transformaciones internas sutiles pero significativas.

La convivencia y el sentido de comunidad son ejes centrales en la adolescencia, el taller reveló que los adolescentes aprenden mejor cuando se sienten parte de un grupo donde pueden confiar, equivocarse, crear y escucharse mutuamente. La convivencia fue un motor para la apertura, la empatía y la participación.

La creatividad florece cuando se valida la voz propia, una vez que se generaron ambientes seguros, los estudiantes comenzaron a arriesgar más; usaron metáforas, compartieron experiencias íntimas, exploraron nuevas formas de expresión. El aprendizaje aquí fue que la creatividad necesita confianza, y la confianza se construye en comunidad.

La observación cualitativa brinda una comprensión más humana del aprendizaje, interpretar la voz temblorosa, la respiración entrecortada, la colaboración espontánea o las sonrisas compartidas permitió entender lo que los instrumentos cuantitativos no capturan al cien por ciento lo vivido durante las sesiones. El taller enseñó que la educación socioemocional basada en convivencia vive en los matices.

El acompañamiento docente es también un proceso de autoconciencia, a lo largo del taller, aprendí sobre mis propios ritmos, intuiciones y modos de sostener el aula. Reconocí la importancia de detenerte, escuchar, flexibilizar, adaptar y acompañar desde el cuidado. El aprendizaje fue doble, para ellos y para mí.

5.4.3. Recomendaciones y reflexión final

A partir de los hallazgos y aprendizajes derivados de esta experiencia, se identifican diversas líneas de acción y profundización que pueden enriquecer futuros estudios y prácticas socioeducativas. En primer lugar, resulta pertinente ampliar la duración y continuidad de este tipo de talleres, incorporando procesos de acompañamiento a mediano o largo plazo que permitan observar con mayor profundidad la evolución de la voz autoral, la confianza grupal y la construcción de comunidad a lo largo del tiempo. La experiencia sugiere que la repetición, el ritmo y la permanencia son factores clave para consolidar los aprendizajes socioemocionales.

En segundo término, se recomienda replicar esta propuesta en contextos educativos diversos, particularmente en instituciones con realidades socioculturales y socioeconómicas distintas, con el fin de contrastar resultados y explorar cómo la escritura creativa y el enfoque convivencial se resignifican en otros entornos. Esta ampliación permitiría enriquecer el análisis desde una perspectiva comparativa y fortalecer la validez de la propuesta como estrategia socioeducativa.

Asimismo, futuras investigaciones podrían incorporar de manera más sistemática la voz de los estudiantes mediante entrevistas, diarios reflexivos o narrativas autobiográficas, con el objetivo de profundizar en la comprensión de sus experiencias subjetivas y del impacto personal del taller. De igual forma, sería valioso integrar la participación de otros actores educativos, docentes,

familias o equipos de orientación, para analizar cómo estos espacios influyen en el clima escolar más allá del aula.

Finalmente, se recomienda continuar explorando la escritura creativa como una herramienta pedagógica que dialogue críticamente con el contexto tecnológico actual, promoviendo prácticas de autoría, reflexión y expresión auténtica que fortalezcan la confianza en la propia voz. Apostar por acciones socioeducativas que integren la convivencia, el cuidado y la creación colectiva no solo contribuye al bienestar emocional de las adolescencias, sino que abre caminos para una educación más humana, sensible y comprometida con la construcción de comunidad.

Como parte de mi reflexión final, al mirar en conjunto cada sesión, cada tabla comparativa y cada trazo de la secuencia didáctica me permitió comprender que la escritura creativa se convirtió en un territorio donde los estudiantes exploraron quiénes son y cómo se relacionan con los demás. Como docente, pude observar cómo la vulnerabilidad inicial se transformó en confianza, cómo la convivencia cotidiana se volvió una herramienta pedagógica y cómo las experiencias compartidas, desde escribir un poema colectivo hasta enfrentar juntas(os) un bloqueo creativo, fueron cimentando un sentido de comunidad que resultó tan formativo como cualquier contenido académico. En la adolescencia, donde la búsqueda de pertenencia es tan intensa y determinante, crear espacios seguros para convivir, colaborar y expresar la propia voz se vuelve un acto profundamente educativo. Esta experiencia reafirmó mi certeza de que la educación socioemocional no se enseña solo con conceptos, sino con prácticas vividas, con escucha activa y con ambientes donde cada voz encuentra un lugar legítimo dentro del grupo.

Desde mi papel de investigadora y observadora, este capítulo me permitió reconocer el valor del proceso tanto como el de los resultados. Las expresiones corporales, los tonos de voz, los silencios, la cooperación espontánea y los gestos de apoyo entre ellos reflejaron que aprender en comunidad favorece la empatía, el reconocimiento mutuo y la construcción de vínculos saludables. La convivencia no fue un elemento accesorio, sino el tejido que permitió que la catarsis emocional, el autoconocimiento y la liberación simbólica florecieran. Comprendí que, cuando la palabra escrita se trabaja desde el cuidado, la inclusión y el encuentro con el otro, se convierte en una herramienta que no solo transforma a nivel personal, sino que fortalece al grupo como colectivo. Esta reflexión final no cierra el proyecto, sino que abre nuevas preguntas sobre cómo seguir creando espacios donde convivir, escribir y existir con otros sea también una vía para habitarse, reconocerse y construir comunidad.

Referencias

Agirre, I. (2005). *Teorías y prácticas en educación artística*. Octaedro/EUB Universidad Pública de Navarra.

Alonso, D. (2013). La lectura cae en México un 12% en siete años. *El País*. https://elpais.com/mexico/2023-04-20/la-lectura-cae-en-mexico-un-12-en-siete-anos.html

Arias, E. (2018). Un acercamiento a lo radical de la convivencia. *Cultura, Educación y Sociedad, 9*(1), 59–68. https://doi.org/10.17981/culteduso c.9.1.2018.04

Bajtín, M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays*. University of Texas Press.

Bamford, A. (2009). *El factor ¡wuau! El papel de las artes en la educación: un estudio internacional sobre el impacto de las artes en la educación*. Octaedro.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.

Benítez Camacho, E. (2021). Suicidio: el impacto del Covid-19 en la salud mental. *Medicina y Ética, 32*, 234–250. https://doi.org/10.36105/mye.2021v32n1.01

Bisquerra, R. (2011). *Educación emocional: Propuestas para educadores y familias*. Desclée de Brouwer.

Bixio, A. (2006). *Educación, subjetividad y lazo social*. Novedades Educativas.

Boal, A. (1993). *Teatro del oprimido y otras poéticas políticas*. Ediciones Albareda.

Bourriaud, N. (1998). *Estética relacional*. Les Presses du Réel.

Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Harvard University Press.

Bux, D. B., & van Schalkwyk, I. (2022). Creative arts interventions to enhance adolescent well-being in low-income communities: An integrative literature review. *Journal of Child & Adolescent Mental Health, 34*(1–3), 1–29. https://doi.org/10.2989/17280583.2023.2277775

Carbajal, E. (2023). *Implementación del taller para estudiantes de nivel secundaria sobre el autoconocimiento a través de las artes*. ITESM.

Castro Gómez, V. (2019). *Comunicación y Generación Z: Los centennials tienen la palabra.*

Chandler, G. (1999). A creative writing program to enhance self-esteem and self-efficacy in adolescents. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing, 12*(2), 70–78. https://doi.org/10.1111/j.1744-6171.1999.tb00047.x

Chávez Plazas, Y. A., & Falla Ramírez, U. (2004). Realidades y falacias de la reconstrucción del tejido social en población desplazada. *Tabula Rasa, 2*, 169–187.

Colegio de Jalisco. (2021). *Estudio de juventudes del Área Metropolitana de Guadalajara*. https://colegiodejalisco.org.mx

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2020). *SEL framework: What are the core competence areas and where are they promoted?* https://casel.org/casel-sel-framework-11-2020/

Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT). (2020). *Código de ética para la investigación científica, humanística y tecnológica en México*. https://conacyt.mx/codigo-de-etica/

De la Torre, R. (2021). *La educación ante la pandemia de COVID-19: Vulnerabilidades, amenazas y riesgos en las entidades federativas de México.* Centro de Estudios Espinosa Yglesias.

De Martino Gutiérrez, G. (2018). *La escritura creativa en adolescentes del nivel medio superior: Otro espacio de transformación social desde el autoconocimiento y la acción.* Repositorio CONAHCYT. https://hdl.handle.net/20.500.12371/8194

De Sousa Santos, B. (2010). *Refundación del Estado en América Latina.* Editorial Siglo XXI.

Dewey, J. (1934). *Art as experience*. Perigee Books.

Dobson, T., et al. (2024). Creative writing as a preventive tool for positive mental health: Co-created workshops. *Frontiers in Child and Adolescent Psychiatry.*

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning. *Child Development, 82*(1), 405–432. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x

Durkheim, É. (2008). *La educación y la sociología.* Editorial Losada.

Eisner, E. W. (2002). *The arts and the creation of mind.* Yale University Press.

Eisner, E. (2004). *El arte y la creación de la mente.* Paidós.

Encuesta Nacional de Salud y Nutrición – Adolescencias (ENSANUT). (2022). *Resultados de salud mental y bienestar en adolescentes.* https://ensanut.insp.mx

Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares (ENDIREH). (2021). https://www.inegi.org.mx/programas/endireh/2021/

Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis.* Norton.

Fernández Enguita, M. (2001). *La escuela a examen.* Morata.

Fierro, C., & Carbajal, P. (2019). Convivencia escolar: Una revisión del concepto.

Fierro-Rincón, R. M. (2018). *Reconectando la lectura en el centro.* ITESO.

Fitch, R. I. G., Parga, R. E., Sánchez, M. D. C. R., & Barrios, J. E. R. (2015). Modelo de educación holística: Una propuesta para la formación del ser humano. *Actualidades Investigativas en Educación, 15*(3), 462–486. https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-47032015000300462

Flores Guerrero, D. (2016). La importancia e impacto de la lectura, redacción y pensamiento crítico en la educación superior. *Zona Próxima, 24*, 128–135. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2145-94442016000100010

Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed.* Continuum.

Freire, P. (1997). *Pedagogía del oprimido* (30a ed.). Siglo XXI Editores.

García, B. M. (2023). La Nueva Escuela Mexicana y la contingente evolución del sistema educativo. *Revista ISCEEM, 1*(32), 43–58.

García Aretio, L. (2019). Necesidad de una educación digital en un mundo digital. *RIED: Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 22*(2), 9–22. https://doi.org/10.5944/ried.22.2.23911

Goleman, D. (2005). *La inteligencia emocional.* Editorial Kairós.

Gobierno de Zapopan. (2021). *Perfil sociodemográfico del municipio.* https://www.zapopan.gob.mx

Hooks, b. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom.* Routledge.

IMJUVE. (2022). *Encuesta Nacional de Inclusión y Participación Juvenil.* https://imjuventud.gob.mx

IMJUVE Jalisco. (2022). *Perfiles emocionales y relacionales de las juventudes en el Área Metropolitana de Guadalajara.* https://imjuve.jalisco.gob.mx

IMSS Jalisco. (2020). *Informe sobre salud mental adolescente en planteles educativos.* https://www.imss.gob.mx/jalisco

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2020). *Censo de Población y Vivienda 2020.* https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2020/

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2020). *Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares 2020 (ENIGH).* https://www.inegi.org.mx/programas/enigh/nc/2020/

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2021). *Encuesta Nacional de Bienestar Autorreportado (ENBIARE).* https://www.inegi.org.mx/programas/enbiare/2021/

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2022). *Estadísticas de divorcios en México 2022.* https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2023/EstDiv/Divorcios2022.pdf

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2018). *Panorama educativo de México.* https://www.inee.edu.mx

Instituto Nacional de Transparencia, Acceso a la Información y Protección de Datos Personales (INAI). (2017). *Ley General de Protección de Datos Personales en Posesión de Sujetos Obligados.* https://www.inai.org.mx

Jarquín, M. (2023). Texto y discurso de la Nueva Escuela Mexicana: Un balance crítico. *El Cotidiano, 38*(238), 47–57.

Kemmis, S., & McTaggart, R. (2005). Participatory action research: Communicative action and the public sphere. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (3a ed., pp. 559–603). Sage.

Koch, K. (1970). *Wishes, lies, and dreams: Teaching children to write poetry.* Harper & Row.

Koch, K. (1973). *Rose, where did you get that red? Teaching great poetry to children.* Vintage Books.

MEJOREDU. (2020). *Estudios sobre la educación media superior en México.* https://www.mejoredu.gob.mx/publicaciones

Noddings, N. (2013). *Caring: A relational approach to ethics and moral education* (2a ed.). University of California Press.

OCDE. (2022). *Education at a glance 2022: OECD indicators.* https://doi.org/10.1787/3197152b-en

OECD. (2010). *Strong performers and successful reformers in education: Lessons from PISA for Mexico.* http://www.oecd.org/dataoecd/56/13/46636903.pdf

Organización Mundial de la Salud. (s. f.). *Adolescent health.* https://www.who.int/health-topics/adolescent-health

Palacios, L. (2006). El valor del arte en el proceso educativo. *Reencuentro, 46*, 36–44. https://reencuentro.xoc.uam.mx/index.php/reencuentro/article/view/578

Papalia, D., Wendkos Olds, S., & Feldman, R. (2012). *Desarrollo humano* (12a ed.). McGraw-Hill.

Paredes M., J. G. (2015). La escuela y el desafío del hábito de la lectura. *Razón y Palabra, 89*.

Pennebaker, J. (1997). *Opening up: The healing power of expressing emotions.* Guilford Press.

Perales, C., Arias, E., & Bazdresch, M. (2014). *Desarrollo socioafectivo y convivencia escolar.* ITESO.

Pérez Guzmán, J. (2014). *La enseñanza de la literatura en la escuela: Diversidad de prácticas, multiplicidad de sentidos* (Tesis de maestría). Universidad de Antioquia.

Pérez Muñoz, M. (2002). La educación a través del arte en la educación social. *Pedagogía Social, 9*, 287–298. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=135018332015

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55*(1), 68–78. https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68

Sarason, S. B. (1971). *The culture of the school and the problem of change.* Allyn & Bacon.

Sarason, S. B. (1990). *The predictable failure of educational reform: Can we change course before it's too late?* Jossey-Bass.

Secretaría de Educación Pública. (2017). *Modelo educativo para la educación obligatoria.* https://www.gob.mx/sep/documentos/modelo-educativo

Secretaría de Educación Pública. (2018). *Guía para la implementación de la educación artística en la educación media superior.* https://www.gob.mx/sep

Secretaría de Educación Pública. (2019). *Nueva Escuela Mexicana: Principios y orientaciones pedagógicas.* http://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM%20principios%20y%20orientacio%C3%ADn%20pedago%C3%ADgica.pdf

Secretaría de Educación del Estado de Jalisco. (2020). *Cultura de paz y convivencia escolar: Informe estatal.* https://educacion.jalisco.gob.mx/convivencia

Secretaría de Educación Pública. (2020). *Diagnóstico Nacional de Convivencia Escolar.* https://www.gob.mx/sep/documentos/diagnostico-nacional-de-convivencia-escolar

Secretaría de Educación Pública. (2021). *Lineamientos de seguridad, convivencia y respeto en planteles educativos.* https://www.gob.mx/sep

Secretaría de Educación del Estado de Jalisco. (2023). *Indicadores estatales de educación media superior.* https://educacion.jalisco.gob.mx

Siegel, D. J. (2013). *Brainstorm: The power and purpose of the teenage brain.* TarcherPerigee.

Steinberg, L. (2014). *Age of opportunity: Lessons from the new science of adolescence.* Houghton Mifflin Harcourt.

UNESCO. (2019). *Marco de competencias socioemocionales para América Latina y el Caribe.* https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372334

UNESCO. (2021). *Marco de competencias para la cultura y las artes en la educación para el desarrollo sostenible.* https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379114

UNICEF México. (2019). *Estado mundial de la infancia: Niños, alimentos y nutrición.* https://www.unicef.org/media/60876/file/SOWC-2019.pdf

UNICEF México (2021) *Agenda Adolescente.* https://www.unicef.org/mexico/media/3841/file/Agenda-infancia-adolescencia.pdf

Valadez, B. (2020). ¿Qué es el síndrome de la cuarentena ante COVID-19? *Milenio.* https://www.milenio.com

Viadel, R. M. (2003). *Didáctica de la educación artística.* Pearson.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes.* Harvard University Press.

Wentzel, K. R. (1998). Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers. *Journal of Educational Psychology, 90*(2), 202–209. https://doi.org/10.1037/0022-0663.90.2.202

Winnicott, D. W. (1971). *Playing and reality.* Tavistock. https://doi.org/10.4324/9781315756126

Zhang, Y., et al. (2025). Impact of arts-based activities on psychological wellbeing. *Journal of Arts & Health.*

Anexos del proyecto

Anexo 1. Carta de consentimiento de participación en el taller

La poesía y la narrativa como un instrumento colectivo para la exploración hacia la sensibilidad del arte, el encuentro y la suma de voces de los adolescentes

Coordinadora del proyecto: Ximena Velázquez Reyes

Nombre del Colegio: Colegio Guadalajara Sagrado Corazón

Estás siendo invitado a participar en un proyecto socioeducativo que forma parte de mis estudios en la Maestría en Educación y Convivencia del ITESO, mismo que se lleva a cabo en la preparatoria del Colegio Guadalajara Sagrado Corazón. Antes de decidir si deseas participar, es importante que comprendas los propósitos, los procedimientos, los posibles riesgos y beneficios de este proyecto. Por favor, lee la siguiente información con atención.

El propósito de este proyecto socioeducativo es fomentar la lectura y la creación de textos literarios con los que los alumnos podrán realizar análisis críticos y explorar a fondo el mensaje detrás de un texto. A raíz de este proyecto, se busca que los alumnos participen en la suma de voces colectiva, que conecten con otras voces literarias, que mejoren su escritura y comprensión lectora, así como guiarlos en la sensibilización del arte.

El proyecto se basa en un taller de escritura creativa y creación literaria como parte de tu proceso de preparación para el concurso de Poetry Slam del Sagrado Corazón que se llevará a cabo los días XXXX en el horario de XXX a XXX horas dentro del colegio. En este taller aprenderás técnicas para trabajar con el arte, analizarás textos literarios y buscarás tu propio estilo de escritura para la producción de textos originales. No necesitas tener ninguna experiencia previa.

No hay riesgos asociados con la participación en este proyecto. Los beneficios potenciales incluyen que mejores en tu comprensión lectora, análisis crítico de contextos y textos, y que explores por medio del arte. Otro de los grandes beneficios es la participación en este espacio de creación colaborativa donde compartirás junto con otros estudiantes y se dé un intercambio de ideas con las que podrás expandir tus conocimientos en las materias de español, literatura y lengua y comunicación.

Toda la información que proporciones será tratada de manera confidencial. Tu nombre y cualquier información que pueda identificarte no se divulgará en ningún informe o publicación. Tu participación en este proyecto será anónima.

Tu participación en este proyecto es completamente voluntaria. Puedes decidir no participar o retirarte en cualquier momento sin penalización alguna. Tu decisión de no

participar o de retirarte del proyecto, no afectará tu relación con el colegio, ni perjudicará tu calificación en la clase con la maestra a cargo del proyecto.

Si eres menor de 18 años, se requiere el consentimiento de tus padres o tutores legales para participar en este proyecto. Por favor, asegúrate de que tus padres o tutores lean y entiendan estos términos de consentimiento antes de proceder.

Si tienes alguna pregunta sobre el proyecto o deseas más información, puedes contactar a Ximena Velázquez reyes en el correo xvelazquezr@colguadalajara.edu.mx

Al marcar la casilla a continuación, confirmas que has leído, comprendido y aceptas los términos de consentimiento para participar en este proyecto de investigación.

[ ] Acepto participar en el proyecto.

*Nombre del estudiante: _____

*Nombre del Padre/Tutor Legal: _____

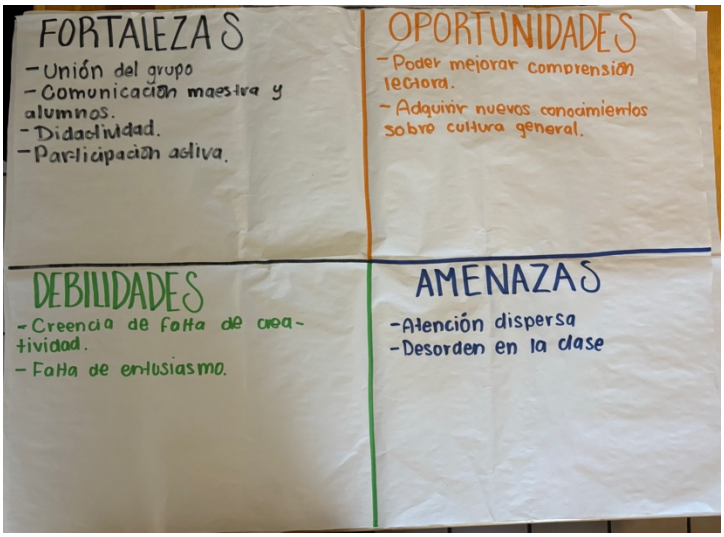
Firma del estudiante: _____

Firma del Padre/Tutor Legal: _____

Fecha: _____

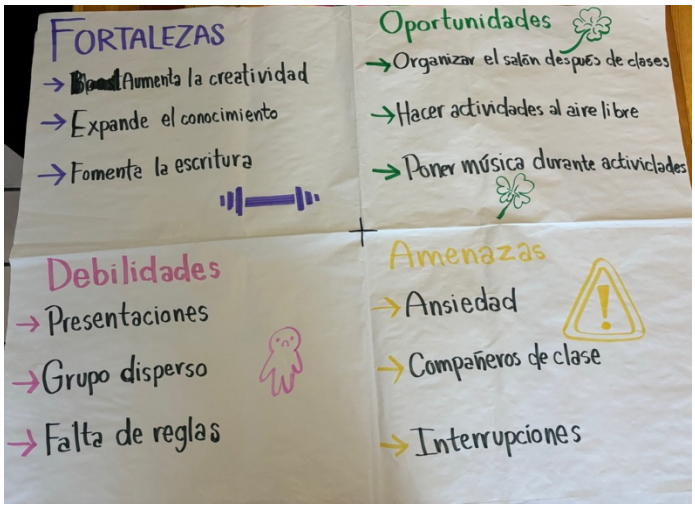
Anexo 2. Fotografías de diagnóstico participativo.





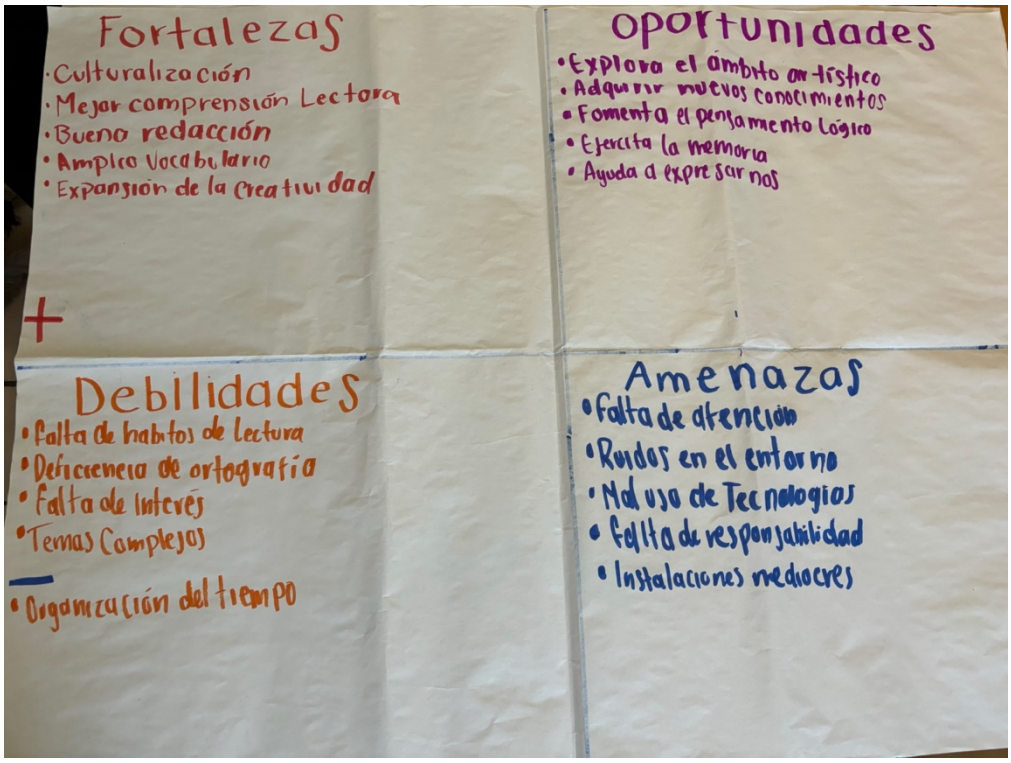





FORTALEZAS
→ Aumenta la creatividad
→ Expande el conocimiento
→ Fomenta la escritura
Oportunidades
→ Organizar el salón después de clases
→ Hacer actividades al aire libre
→ Poner música durante actividades
Debilidades
→ Presentaciones
→ Grupo disperso
→ Falta de reglas
Amenazas
→ Ansiedad
→ Compañeros de clase
→ Interrupciones


FORTALEZA
DEBILIDAD
OPORTUNIDAD
AMENAZA


FORTALEZAS
Redacción
Vocabulario Extendido


Fortalezas
·Culturalización
·Mejor comprensión Lectora
·Bueno redacción
·Amplio Vocabulario
·Expansión de la creatividad
+
Oportunidades
•Explora el ámbito artístico
•Adquirir nuevos conocimientos
•Fomenta el pensamiento Lógico
•Ejercita la memoria
•Ayuda a expresarnos
Debilidades
•Falta de habitos de lectura
•Deficiencia de ortografía
•Falta de interés
•Temas Complejos
—
•Organización del tiempo
Amenazas
•Falta de atención
•Ruidos en el entorno
•Mal uso de Tecnologías
•Falta de responsabilidad
•Instalaciones mediocres

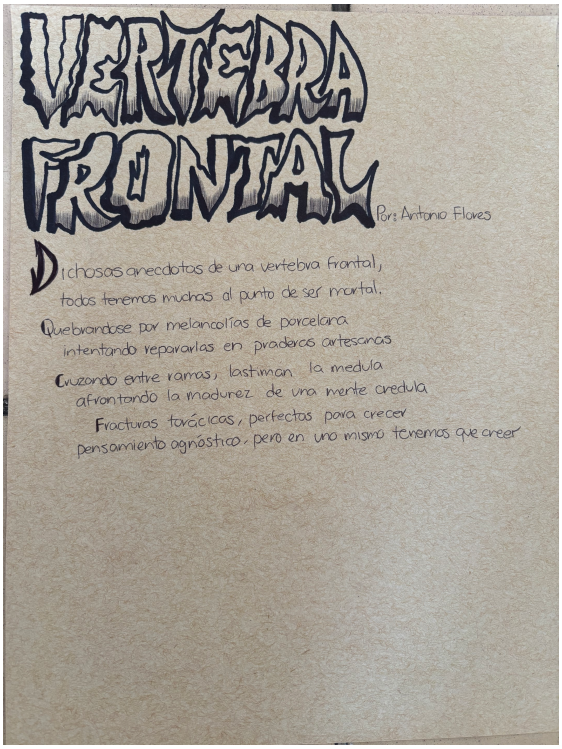
Anexo 3. Matriz de impacto

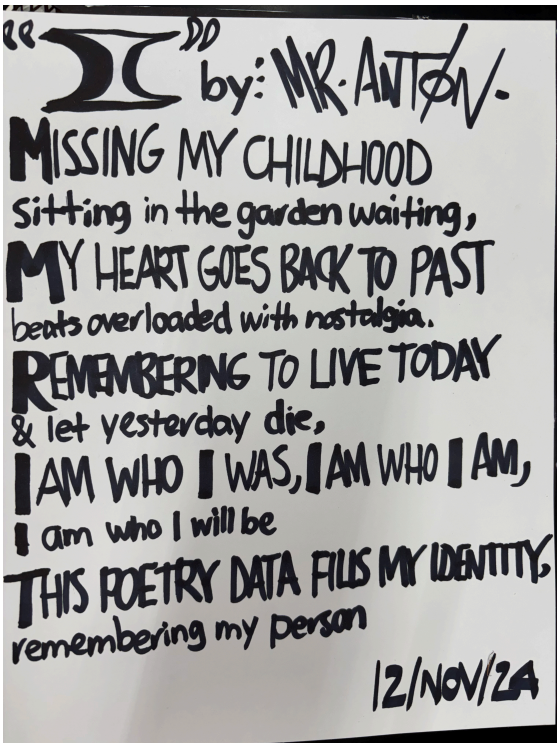
OBJETIVO	Utilizar la lectura y la producción de textos literarios como instrumentos para la exploración colectiva de la sensibilidad del arte, el encuentro y la suma de voces de los alumnos de tercer y cuarto semestre de preparatoria del Colegio Guadalajara del Sagrado Corazón.		
IMPACTOS	Incentivar el hábito de lectura y mejorar las habilidades de comprensión lectora en los alumnos de preparatoria de 4to semestre.	Los alumnos de 4to semestre de la preparatoria del SC inscritos en el taller, exploran sus habilidades artísticas, expresan sus emociones y puntos de vista de manera colectiva y convivencial.	Realizar el concurso de Poetry Slam por primera vez en la preparatoria del SC en la que estudiantes y padres de familia puedan disfrutar de una velada literaria.
USO	Los profesores del área de lenguaje y comunicación las utilizan en sus clases para impulsar hábitos de lectura y mejorar la comprensión lectora de los alumnos.	Los estudiantes inscritos en el taller utilizan este espacio para expresar su creatividad y explorar con textos literarios.	Los estudiantes inscritos en el taller los utilizan para participar en el concurso de poetry slam de la preparatoria.
RESULTADOS	R1. Estrategias colaborativas de impulso del hábito de la lectura y la comprensión lectora.	R2. Taller colaborativo de análisis y producción literaria.	R3. Poemas y cuentos originales.
ACCIONES BÁSICAS	Mesa de diálogo con los profesores del departamento de Lenguaje y comunicación. Adecuar actividades en las planeaciones didácticas de las clases.	Planear, diseñar, presentar e implementar el taller de creación literaria colectivo. Invitar a los alumnos a que participen voluntariamente en el taller.	Planear, diseñar e implementar las sesiones de producción de textos líricos.
PROBLEMÁTICA	Poca o nula importancia que se le da a la literatura como una herramienta colectiva para el desarrollo de las habilidades comunicativas, la sensibilidad al arte, la expresión de emociones y el impulso del pensamiento crítico		
POBLACIÓN	Estudiantes de 3er y 4to semestre en la preparatoria del Colegio Guadalajara Sagrado Corazón.		

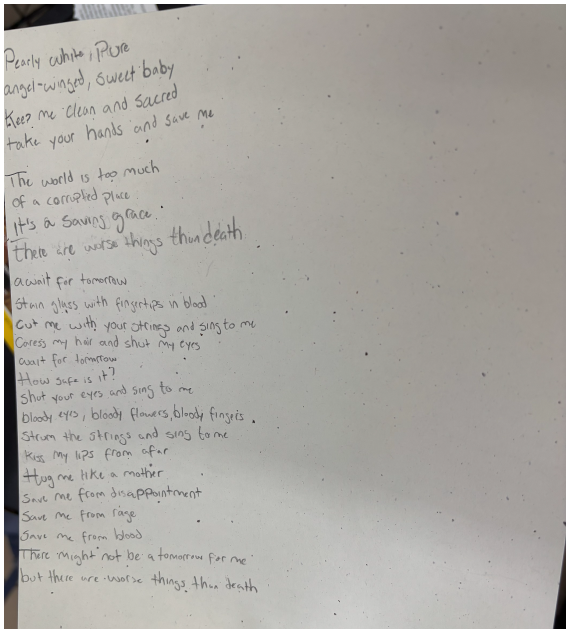
Anexo 4. Tabla comparativa de experiencias previas

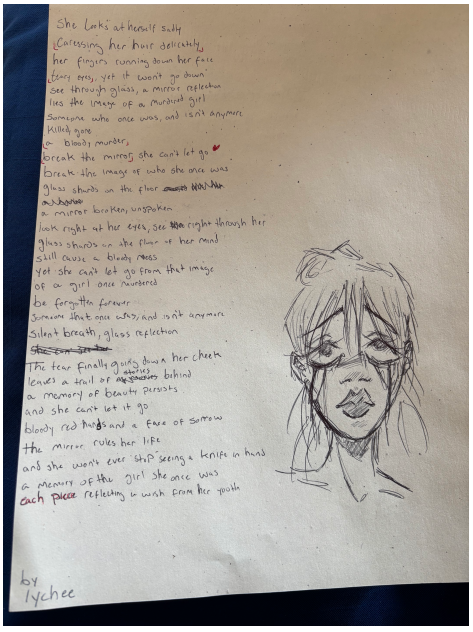
Autor / Año	Nivel educativo o población	Enfoque metodológico	Ejes o aportes principales	Relevancia para *Words that Connect*
Brito (2022)	Bachillerato (EMS)	Cualitativo – fenomenológico; análisis de narrativas y entrevistas	La escritura creativa como estrategia de vida; fortalecimiento de identidad, expresión emocional y vínculos interpersonales.	Confirma que la escritura creativa fortalece voz propia, confianza emocional y convivencia; sustenta el uso de textos personales en el taller.
De Martino Gutiérrez (2018)	EMS	Taller de escritura; enfoque comunitario y crítico	La escritura como agencia juvenil y transformación social; narrativas situadas; diálogo y conciencia crítica.	Refuerza el eje de voz autoral y agencia; valida el enfoque convivencial y la escritura como herramienta de lectura social.
Carbajal (2023)	Secundaria	Taller artístico-sensorial; enfoque socioemocional	Autoconocimiento a través del arte; meditación, bitácoras, metáforas; regulación emocional; vínculos grupales.	Aporta estrategias para preparar emocionalmente a los estudiantes; respalda la evaluación cualitativa y dinámicas sensoriales-reflexivas.
Dobson et al. (2024)	Adolescentes de distintos contextos	Investigación cualitativa participativa; talleres co-creados	Escritura como prevención de salud mental; co-creación con jóvenes; escucha intergeneracional; contención emocional.	Fundamenta la horizontalidad y co-construcción del taller; destaca la escritura como mediadora de bienestar y convivencia.
Bux et al. (2022)	Adolescencias	Métodos mixtos; intervenciones artísticas	Impacto positivo del arte en bienestar emocional, estrés, autoestima y cohesión grupal.	Sostiene empíricamente el rol del arte como recurso socioemocional y convivencial; respalda el impacto del taller en bienestar.
Zhang et al. (2025)	Adolescentes en contextos interculturales	Estudios longitudinales; medidas psicológicas y relacionales	Artes para la salud emocional; resonancia emocional; empatía; mentalización; comunicación interpersonal.	Refuerza el eje 2 (convivencia); fundamenta la importancia de compartir textos para generar resonancia emocional y vínculos.
Howard (2021)	Secundaria y EMS	Investigación-acción con talleres artísticos y escritura reflexiva	Escritura creativa como herramienta de regulación emocional y autodiálogo; espacios seguros en escuela.	Justifica la metodología de investigación–acción y la necesidad de espacios expresivos protegidos dentro de EMS.
López & Ramírez (2020)	Bachillerato (contexto mexicano)	Sistematización de talleres de lectura y escritura; enfoque socioformativo	Lectura literaria y escritura como prácticas de identidad; convivencia a través de círculos de lectura; expresión simbólica.	Fortalece la relación entre escritura literaria, comunidad y convivencia; valida el círculo de lectura/lectura en voz alta como dinámica del taller.

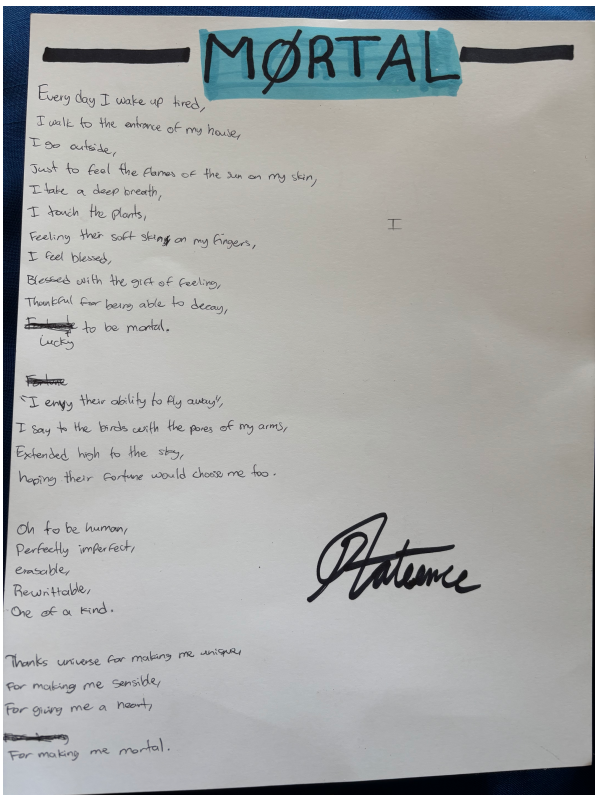
Anexo 5. **Fotografías representativas del taller**











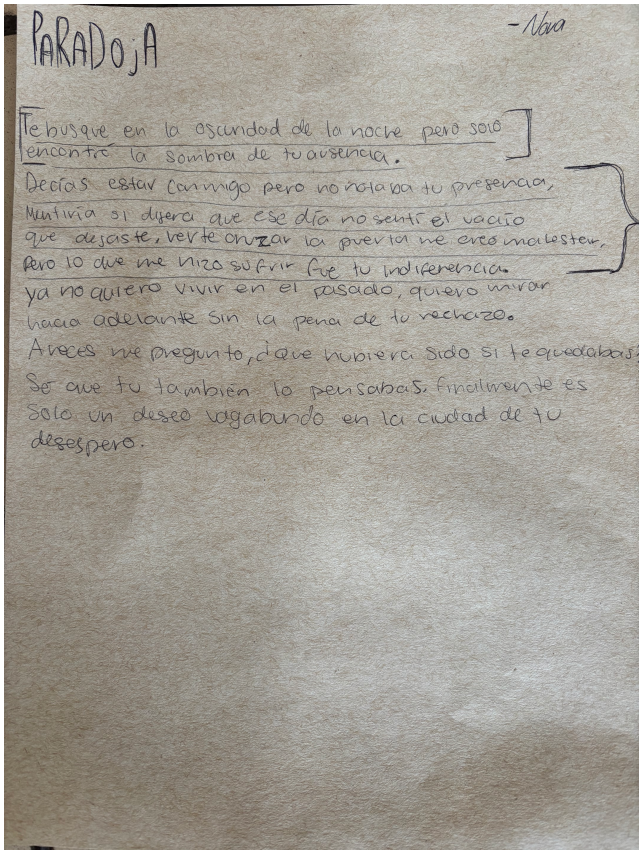
MØRTAL

Every day I wake up tired,
I walk to the entrance of my house,
I go outside,
Just to feel the flames of the sun on my skin,
I take a deep breath,
I touch the plants,
Feeling their soft skins on my fingers,
I feel blessed,
Blessed with the gift of feeling,
Thankful for being able to decay,
~~Lucky~~ to be mortal.
(Lucky)

~~Fortune~~
"I envy their ability to fly away",
I say to the birds with the pores of my arms,
Extended high to the sky,
hoping their fortune would choose me too.

Oh to be human,
Perfectly imperfect,
erasable,
Rewritable,
One of a kind.

Thanks universe for making me unique,
For making me sensible,
For giving me a heart,
~~For making me~~
For making me mortal.



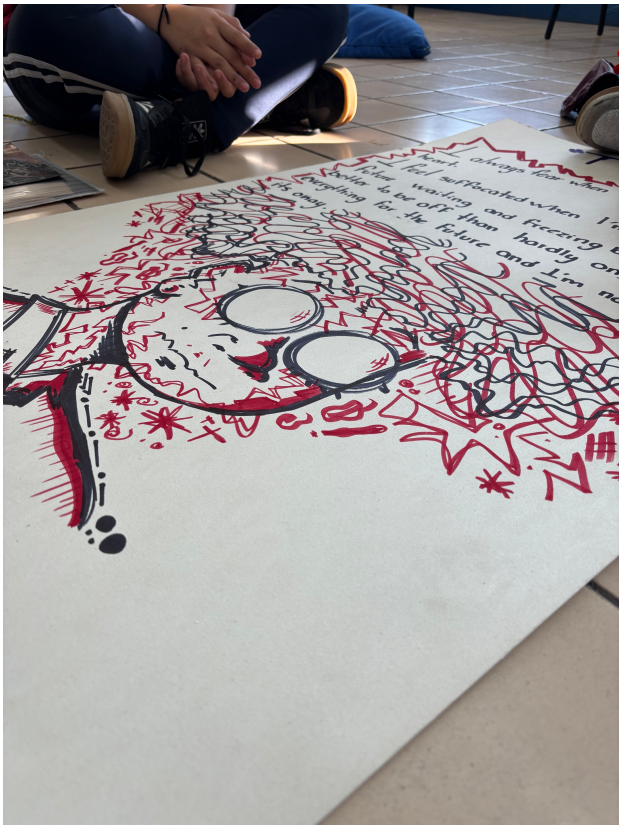
PARADOJA

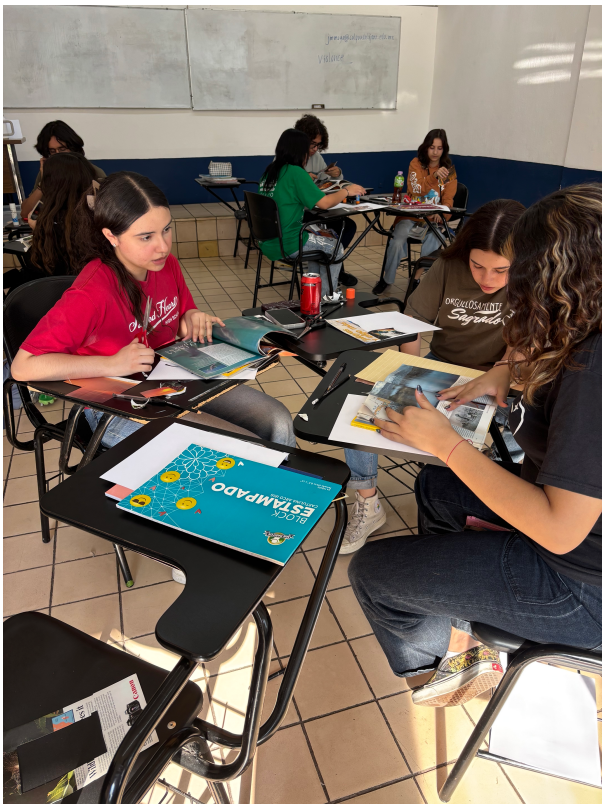
-Nova

Te busqué en la oscuridad de la noche pero solo encontré la sombra de tu ausencia.
Decías estar conmigo pero no notaba tu presencia,
Mentiría si dijera que ese día no sentí el vacío que dejaste, verte cruzar la puerta me era molestar,
pero lo que me hizo sufrir fue tu indiferencia.
Ya no quiero vivir en el pasado, quiero mirar hacia adelante sin la pena de tu rechazo.
A veces me pregunto, ¿qué hubiera sido si te quedabas?
Se que tu también lo pensabas. Finalmente es solo un deseo vagabundo en la ciudad de tu desespero.








BLOCK
ESTAMPADO




GAP
chips