

# Prácticas pedagógicas y neuroeducación: impacto del teatro y la escritura anecdótica bilingüe en la lectoescritura

Pedagogical practices and neuroeducation: the impact of theater and bilingual anecdotal writing on literacy

 **Olga Sacta Calle**

olgasacta@hotmail.com

Instituto Nacional de Evaluación Educativa, Ecuador

 **María Belén Gómez**

mbgomez2@hotmail.com

Ministerio de Educación, Ecuador

**Recepción:** 16 de octubre 2025

**Aceptación:** 18 de diciembre de 2025

**DOI:** [10.70141/mamakuna.26.1292](https://doi.org/10.70141/mamakuna.26.1292)



[Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons](#)

[Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional](#)

## RESUMEN

En este estudio se muestra cómo el teatro y la escritura anecdótica convierten la neuroeducación en una práctica educativa innovadora. El trabajo analiza dos experiencias pedagógicas: el teatro y la escritura de anécdotas bilingües español-*kichwa*. Ambas se apoyan en los principios neurocientíficos de atención, memoria, emoción y motivación, con énfasis en la lectoescritura. Se emplea una metodología mixta que incluye la sistematización de experiencias, el análisis crítico del discurso de guiones teatrales y anécdotas y una encuesta tipo Likert sobre los procesos cognitivos y afectivos. Participan 45 estudiantes del Sistema de Educación Intercultural de una escuela privada y 15 estudiantes y docentes del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe público de comunidades de Napo. Los resultados muestran avances en la coherencia, cohesión, ortografía y progresión temática. La encuesta registra altos niveles de atención y memoria (87 %) y de emoción (91 %), con menor nivel de motivación (86 %). Se concluye que la neuroeducación favorece los aprendizajes significativos al integrar la emoción, cognición y cultura.

**Palabras clave:** neuroeducación, lectoescritura, emociones, prácticas pedagógicas, *kichwa*

## ABSTRACT

This study examines how theatre and anecdotal writing transform neuroeducation into an innovative educational practice. It analyzes two pedagogical experiences: theatre and bilingual Spanish-Kichwa anecdotal writing. Both are grounded in neuroscientific principles of attention, memory, emotion, and motivation, with a focus on literacy development. A mixed-methods approach was employed, including the systematization of experiences, critical discourse analysis of theatrical scripts and anecdotes, and a Likert-scale survey assessing cognitive and affective processes. Participants included 45 students from an Intercultural Education System private school and 15 students and teachers from the public Intercultural Bilingual Education System in communities of Napo. The results indicate improvements in coherence, cohesion, spelling, and thematic progression. Survey findings show high levels of attention and memory (87%) and emotion (91%), with slightly lower levels of motivation (86%). The study concludes that neuroeducation-based strategies promote meaningful learning by integrating emotion, cognition, and culture.

**Keywords:** neuroeducation, literacy, emotions, pedagogical practices, Kichwa

## INTRODUCCIÓN

La neurociencia ha abierto una ventana decisiva para comprender cómo aprende el cerebro y, en consecuencia, cómo se puede enseñar mejor. En educación, esa mirada se ha traducido en la neuroeducación: un campo que nutre a la pedagogía y a la didáctica, con una mirada a las emociones, la atención, la memoria y la motivación, y, además, aborda la plasticidad cerebral como un campo de crecimiento neuronal que promueve aprendizajes profundos (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], 2007; Bueno; 2019a). Esta rama, en el campo de la lectoescritura, propone bases científicas para que los y las docentes fortalezcan el diseño de experiencias de aprendizaje; y, por tanto, aprovechen el conocimiento sobre cómo el cerebro aprende.

El presente artículo tiene como objetivo analizar el impacto de dos experiencias pedagógicas, teatro y escritura de anécdotas bilingües español-kichwa, fundamentadas en los principios neurocientíficos (atención, memoria, emoción y motivación), en el desarrollo de habilidades de lectoescritura de estudiantes de bachillerato del Sistema de Educación Intercultural, así como de docentes del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe. Mediante la lectura de las obras y la creación de los guiones en un proyecto teatral y mediante la escritura de anécdotas bilingües se innova en prácticas educativas que involucran la cognición con el desarrollo de habilidades.

La finalidad es responder a las siguientes interrogantes: ¿cuáles son las implicaciones pedagógicas y cognitivas en la lectoescritura?, ¿cómo juegan un papel fundamental la memoria, atención, emoción y motivación en el proceso lectoescritor? Además, se analiza cómo dos experiencias pedagógicas sistematizadas impactan en el desarrollo de lectoescritura. Para ello se examinan los rasgos textuales (intención comunicativa, coherencia, cohesión, progresión temática, ortografía emergente, intertextualidad, género discursivo, construcción identitaria, préstamos lingüísticos) y se contrastan estas observaciones con las percepciones de los participantes mediante una encuesta tipo Likert.

## DESARROLLO

### La lectoescritura: ¿cuáles son sus implicaciones pedagógicas y cognitivas?

En el campo de la pedagogía contemporánea, la lectoescritura se concibe como el proceso integral mediante el cual una persona desarrolla la capacidad de leer comprensivamente y escribir textos coherentes utilizando un código alfabético (Bravo, 2016; Vázquez *et al.*, 2020). Esta conceptualización trasciende la simple decodificación de símbolos, pues reconoce que la lectoescritura es la base sobre la cual se construyen otras habilidades y su dominio es esencial para el éxito escolar.

En este sentido, la lectura y la escritura —al ser competencias complementarias, adquiridas (y no innatas)— requieren de un aprendizaje consciente y sistemático (madurez). Bueno (2019b) detalla que entre los siete y los once años la corteza cerebral empieza a establecer conexiones con otras zonas del cerebro como la amígdala (genera emociones) y el hipocampo (gestiona la memoria). De este modo, estas habilidades pueden iniciar su camino de desarrollo independiente e individual, pero siempre con un sesgo comunicativo que exige la complementariedad, la cual se perfecciona con la práctica y con el tiempo.

Durante el proceso de lectura y escritura intervienen diversos elementos que garantizan una construcción textual dinámica, significativa y eficaz. La intención comunicativa es uno de estos elementos y el que dirige hacia donde va la escritura, puesto que define cuál mensaje quiere transmitir, a quién y para qué. Otro elemento es la cohesión textual que tiene que ver con que las ideas se presenten de manera lógica de tal modo que el texto fluya y sea comprensible. Asimismo, la progresión temática establece un orden de ideas secuencial, lógico y coherente para que la comprensión suceda y el interés de la persona que lee se mantenga.

La ortografía es otra de las características de los textos escritos, estas surgen experimentando y conociendo las reglas de ortografía desde su uso. Otro elemento fundamental es la estructura

narrativa que se considera el esqueleto organizativo del texto según su función y discurso. Otra característica es la intertextualidad que se refiere a la relación que un texto mantiene con otros textos. Finalmente, el género discursivo engloba todas las categorías anteriores según la naturaleza del discurso. Estos elementos trabajan de forma conjunta y hacen del proceso lectoescriptor un espacio dinámico, contextualizado y efectivo (Martínez-Ortega, 2023; Cassany, 2006).

Ahora bien, el proceso de aprendizaje de la lectoescritura involucra procesos cognitivos con base en la plasticidad cerebral, la conciencia fonológica, la memoria de trabajo y la atención, además de factores emocionales y motivacionales. Dichos componentes no solo posibilitan la adquisición de destrezas lectoras y escritoras, sino que también transforman la estructura y el funcionamiento del cerebro. Esto da lugar a nuevas formas de conocer y pensar (metacognición). A continuación, se explican las bases neurocientíficas de la lectoescritura:

- **Plasticidad cerebral y reciclaje neuronal.** La plasticidad cerebral permite que los circuitos neuronales se reorganicen para integrar símbolos visuales (letras) con sonidos (representaciones fonológicas) y significados (representaciones semánticas). En este proceso participan dos rutas principales: la ensamblada (grafema-fonema) y la semántica (Landi *et al.*, 2013; Seidenberg, 2013, Bueno, 2019a). De acuerdo con Bravo (2016), la alfabetización implica un reciclaje neuronal; es decir, el aprendizaje del lenguaje escrito reorganiza las estructuras cerebrales y habilita nuevas formas de pensamiento y conocimiento.
- **Conciencia fonológica.** Esta conciencia implica reconocer y manejar los sonidos del habla, lo que constituye una habilidad esencial en el aprendizaje de la lectura. Esto implica una relación entre la palabra escrita, su pronunciación y su significado (Bravo, 2016; Seidenberg, 2013; Landi *et al.*, 2013).
- **Conciencia visual-ortográfica.** Esta conciencia se centra en reconocer los

símbolos gráficos del sistema de escritura. Ello incluye el conocimiento y el manejo de las reglas ortográficas y favorece la precisión en la escritura y la fluidez lectora. Además, esta conciencia se fortalece con la exposición continua a textos escritos (Zarić *et al.*, 2021; Kim *et al.*, 2011).

- **Conciencia metalingüística.** El aprendizaje de la lectura implica vincular las áreas visuales con las regiones cerebrales asociadas con el lenguaje. Esto activa la conciencia fonológica y la visual-ortográfica. Es así como la alfabetización no solo posibilita el acceso al lenguaje escrito, sino que también favorece la conciencia metalingüística, la cual consiste en la capacidad de reflexionar sobre los propios procesos cognitivos para utilizarlos en el aprendizaje (Bravo, 2016).

### La memoria y la atención ¿qué papel juegan en el desarrollo de la lectoescritura?

La memoria humana constituye un sistema complejo del cerebro que desempeña un papel fundamental en el aprendizaje al retener o desechar información que está siendo constantemente recibida por los estímulos del exterior. Este sistema se organiza según dos criterios principales: 1) su naturaleza funcional, que incluye las memorias episódicas explícita o de trabajo, semántica, procedimental (implícita) y sensorial (Martínez, 2020 como se citó en Gutiérrez Rico *et al.*, 2020) y 2) su duración temporal, que se divide en memoria a corto plazo y memoria a largo plazo. La comprensión de estos mecanismos resulta esencial para entender cómo se procesa, almacena y recupera la información en el cerebro.

Por otro lado, la atención es un elemento fundamental que usa el cerebro para el aprendizaje y la supervivencia. Bueno (2019a) afirma que el tálamo es el centro atencional que funciona de la siguiente manera: cuando los sentidos captan la entrada de información envían un impulso al cerebro y el tálamo es quien filtra y decide si esos estímulos son relevantes o no. En el espacio

educativo, la atención es un componente importante porque permite que el estudiante se focalice en la información que va a recibir.

Otro elemento importante relacionado con la atención es la emoción, pues si esta es inesperada y genera sorpresa el tálamo se activa pasando la información al hipocampo y amígdala para que, de ese modo, se procese y se dé una respuesta. El tálamo usa la información que posee basado en experiencias y en estímulos emocionales para decidir qué información es significativa (Bueno, 2019a). Por ello es importante que el proceso de enseñanza de la lectoescritura despierte interés en sus participantes.

### La motivación y la emoción ¿cómo impactan en el aprendizaje de la lectoescritura?

La motivación y las emociones son procesos mentales que están intrínsecamente ligados con la supervivencia, el comportamiento y, crucialmente, el aprendizaje. En este último campo, las emociones se vuelven un elemento indispensable, pues al generar reacciones inmediatas captan la atención del cerebro y si el estímulo emocional se considera relevante, el aprendizaje se consolida. Según Bueno (2019a), “cualquier aprendizaje que tenga componentes emocionales el cerebro lo interpreta como clave para la supervivencia y, por tanto, lo almacenará mejor y luego permitirá que se utilice con más eficiencia” (p. 65). Es decir, la emoción viabiliza un aprendizaje más significativo.

Por otro lado, la motivación —íntimamente asociada con las emociones positivas, el placer y la alegría— juega un papel fundamental en el aprendizaje efectivo de los estudiantes, pues, a largo plazo, genera que los estudiantes quieran aprender por voluntad propia. Existe una diferencia con el miedo que también puede generar aprendizajes, aunque este —más bien— a desmotiva al estudiante y lo aleja del placer por aprender (Bueno, 2019a).

Por ello es importante que el docente conozca los procesos cognitivos y trabaje en función de generar emociones positivas y aprendizajes duraderos. Según Bueno (2019b), cuando un

estudiante disfruta de la actividad que está realizando se presenta una motivación intrínseca modelada por factores internos, lo cual favorece que la información se conecte de manera más sólida y probablemente se transfiera a la memoria a largo plazo. Así, los procesos de desarrollo de la lectoescritura deben reconocer a las dimensiones emocional y motivacional como bases para la consolidación de las competencias comunicativas.

### Prácticas pedagógicas con base en la atención, memoria, emoción y motivación

En el siguiente apartado se exponen dos experiencias pedagógicas planificadas para el proceso lectoescritor. De forma breve, se abordan el contexto, los aspectos metodológicos-didácticos y los desafíos de las experiencias.

#### Experiencia 1. El teatro como herramienta de lectoescritura

- **Contexto.** La experiencia educativa del teatro, como herramienta de lectoescritura, se abordó desde el estudio de obras de literatura infantil y juvenil. Se llevó a cabo con 45 estudiantes de primero y segundo de Bachillerato, 21 varones y 24 mujeres (16-17 años). La unidad educativa en donde se desarrolla el proyecto es de sostenimiento privado y es de Cuenca, Ecuador.
- **Aspectos metodológicos.** Este proyecto tuvo seis fases. La primera inició con la investigación y la lectura de obras literarias de interés de los estudiantes según sus gustos y conocimientos previos. La segunda, de socialización y diálogo con la docente, se llevó a cabo para identificar los aspectos relevantes de la obra. En la tercera fase se conformaron los equipos de trabajo y se asignó una sola obra por equipos para crear un guion y definir los roles para el museo viviente. En una cuarta fase se revisaron y ajustaron los guiones de cada obra. Los personajes del museo, a más de narrar la obra de forma sintética y atractiva para el público desconocedor, tenían que invitar

a los visitantes a leer el libro completo. En la quinta fase se repasaron los guiones, se los memorizaron y se ejecutó la caracterización de los personajes. En la sexta fase se presentó el museo viviente a la comunidad educativa en una casa abierta.

- **Aspectos didácticos.** La propuesta pedagógica integró el aprendizaje basado en proyectos, el *storytelling* y el teatro como estrategias centrales. Esto promovió un enfoque comunicativo y cooperativo. Se analizaron las leyendas populares del contexto ecuatoriano y algunas obras literarias universales de interés de los estudiantes: *Alicia en el País de las Maravillas*, *El Quijote*, *Caballo de Troya*, *Caperucita Roja*, *Los Juegos del Hambre*, entre otros.
- **Desafíos.** El más significativo fue el tiempo para desarrollar las distintas fases. Es decir, distribuirlo de modo que se puedan cumplir los objetivos y acompañar de forma equitativa a cada equipo. Por otro lado, los recursos se obtuvieron con el apoyo de los padres y madres de familia. Esto, en otras realidades educativas, podría generar un obstáculo para superar.

## Experiencia 2. La anécdota como herramienta de lectoescritura y revalorización del *kichwa*

- **Contexto.** En esta experiencia participaron quince personas, entre docentes y estudiantes, de entre 15 y 43 años, de diferentes escuelas de Educación Intercultural Bilingüe pertenecientes a las comunidades de Napo. El propósito fue promover la escritura de anécdotas para el fortalecimiento del *kichwa* como medio y modo de comunicación literaria.
- **Aspectos metodológicos.** Se realizaron talleres de escritura creativa en los que los participantes compartieron sus experiencias comunitarias relacionadas con las festividades, las actividades de caza y pesca,

los rituales, la gastronomía y los relatos familiares. El proceso de escritura incluyó los siguientes pasos: 1) el diálogo inicial sobre las vivencias cotidianas, partiendo de la oralidad como estrategia para promover el intercambio de ideas; 2) la planificación y escritura de anécdotas en español a partir de consignas y ejercicios de pensamiento visual; 3) la revisión colaborativa de las anécdotas y 4) la traducción al *kichwa* unificado, tomando en cuenta el uso cultural y lingüístico de las expresiones. Se recopilaron y tradujeron treinta y cinco anécdotas inéditas, que reflejan la cosmovisión *kichwa*-amazónica y la diversidad lingüística.

- **Aspectos didácticos.** Se combinó la escritura creativa, la narrativa testimonial y el enfoque comunicativo en la escritura de las anécdotas. Se emplearon metodologías activas como el *design thinking* para promover la escritura.
- **Desafíos.** El primer desafío fue la limitada práctica de la escritura en *kichwa*, dado que, aunque la lengua es ampliamente hablada, su uso escrito aún no forma parte de la vida cotidiana de la mayoría de los participantes. Otro desafío fue el acceso limitado a recursos didácticos contextualizados y la dispersión geográfica de las comunidades, lo que dificulta la continuidad de los encuentros presenciales.

## METODOLOGÍA

La presente investigación adopta un enfoque mixto, que integra métodos cualitativos y cuantitativos para obtener una comprensión integral del fenómeno estudiado (Hernández y Mendoza, 2018). El componente cualitativo permitió analizar en profundidad los significados de las experiencias de enseñanza-aprendizaje y los procesos discursivos presentes en los guiones teatrales y las anécdotas bilingües *kichwa*-español. El componente cuantitativo se aplicó para medir, mediante una encuesta de percepción,



los niveles de atención, memoria, motivación y emoción que acompañaron dichas experiencias.

Esta combinación de métodos resulta pertinente porque, como señalan Creswell y Plano Clark (2018), la integración de las aproximaciones cualitativas y cuantitativas permite triangular los hallazgos y fortalecer la validez de los resultados, combinando la comprensión interpretativa de las experiencias, el discurso y la encuesta con los datos empíricos verificables. El diseño adoptó también un carácter descriptivo y explicativo, centrado en la sistematización de las experiencias pedagógicas desarrolladas en dos contextos complementarios.

La población de este estudio estuvo conformada por sesenta participantes, como se describe en el apartado contextual de cada experiencia. La investigación respetó los principios de consentimiento informado, confidencialidad y reconocimiento de la autoría de los productos escritos (guiones y anécdotas).

La investigación se desarrolló en cinco fases. En la primera se realizó una revisión teórica sobre la neuroeducación y la lectoescritura, lo que permitió explorar los fundamentos conceptuales del presente estudio. En la segunda se planificaron e implementaron las experiencias pedagógicas del teatro y la escritura de anécdotas con el propósito de fortalecer las habilidades de lectoescritura desde las bases de la neuroeducación. En la tercera se realizó la recolección de datos y se sistematizaron las experiencias, lo que incluyó los textos producidos (guiones y anécdotas) por los participantes del estudio. En la cuarta se realizó el análisis del discurso de los productos escritos, de acuerdo con los diferentes indicadores. En la última fase se aplicó una encuesta de percepción con los participantes para contrastar los datos cualitativos del estudio. Esta encuesta incluyó preguntas relacionadas con la atención, la memoria, la emoción y la motivación.

Con base en ello, la presente investigación trianguló los resultados a través de las siguientes estrategias:

- **Sistematización de experiencias.** Esto permitió documentar y analizar las

experiencias en torno al teatro y a la escritura de anécdotas. De acuerdo con Jara (2018), la sistematización es un proceso crítico que permite reconstruir e interpretar las experiencias educativas para generar conocimiento desde la práctica pedagógica. Además, Ghiso (2011) indica que la sistematización fortalece la comprensión de las prácticas pedagógicas al concebir a los participantes como sujetos activos del proceso de investigación. Se emplearon técnicas como la observación participante e instrumentos como el registro anecdótico de los docentes, el cual se enriqueció con el material audiovisual (videos y fotografías).

- **Análisis del discurso.** Se examinaron los trabajos producidos por los participantes en ambas experiencias para identificar las concepciones, los significados compartidos y los patrones discursivos. Se utilizó el análisis crítico del discurso, fundamentado en los principios de Fairclough (2003), Gee (2014) y Van Dijk (2016), que permitió identificar cómo el lenguaje construye, negocia y refleja significados, valores e ideologías presentes en los textos. Este análisis permitió ubicar categorías como la intención comunicativa, la cohesión textual, la progresión temática, la ortografía, la estructura narrativa y el género discursivo. Estas categorías evidenciaron el desarrollo de las competencias de lectoescritura y la presencia de emociones, valores y modelos mentales compartidos en las producciones. La técnica utilizada es el análisis crítico del discurso y el instrumento es una matriz de categorías y códigos elaborada conforme con los principios de codificación abierta, axial y selectiva.
- **Encuesta de percepción.** Según Hernández y Mendoza (2018), una encuesta es un método de investigación cuantitativo que permite recopilar información de una muestra representativa de una población mediante la administración sistemática de un conjunto de preguntas estandarizadas. Su propósito es obtener datos sobre las características, las opiniones, las percepciones, los

comportamientos o las actitudes de los individuos para analizar los patrones, las tendencias y las generalidades. Por lo tanto, con esta estrategia se cuantificó y sistematizó datos sobre cómo los actores percibieron las dimensiones cognitivas y afectivas implicadas en el aprendizaje. Esta encuesta fue validada por tres expertos y permitió generalizar hallazgos cualitativos, identificar tendencias y medir la amplitud de patrones encontrados. La técnica usada fue la encuesta y el instrumento fue un cuestionario con escala Likert de 5 puntos (1 = totalmente en desacuerdo a 5 = totalmente de acuerdo), diseñado para medir las dimensiones de atención, memoria, motivación y emoción en el proceso de lectoescritura. En total se plantearon doce preguntas (Tabla 3).

En síntesis, el enfoque mixto permitió interpretar la práctica desde una mirada amplia, a través de los datos cualitativos y cuantitativos, desde los actores de las experiencias de aprendizaje, haciendo de este un proceso de investigación reflexivo en el que el conocimiento no se impone desde fuera, sino que surge de la experiencia analizada críticamente (Hernández

y Mendoza, 2018). Los textos analizados revelaron los significados que subyacen en las producciones estudiantiles y docentes, mientras que la encuesta validó los significados y los patrones compartidos por los participantes.

RESULTADOS

Resultados del análisis del discurso

Las tablas 1 y 2 fueron elaboradas a partir de las experiencias en el desarrollo de los guiones teatrales y las anécdotas bilingües (*kichwa-español*), aplicando los principios del análisis del discurso cualitativo propuestos por Fairclough (2003), Gee (2014) y Van Dijk (2016). El análisis se centra en las categorías discursivas asociadas con la intención comunicativa, la cohesión, la progresión temática, la ortografía, la estructura temática, el género discursivo, la intertextualidad y la reflexión identitaria para interpretar cómo estas prácticas discursivas reflejan los procesos de lectoescritura y reorganización cognitiva vinculada con la neuroeducación.

Tabla 1. Matriz analítica del discurso: guiones teatrales en el desarrollo de la lectoescritura

Categoría discursiva	Descripciones	Ejemplo o rasgo observado en los guiones teatrales	Interpretación	Contribución a la lectoescritura
Intención comunicativa	Uso de la primera persona, apelación al oyente, tono testimonial y emocional.	“¡No me regañe, entrenador, por favor! Yo pensaba que si no dormía podía mejorar”.	El discurso reproduce emociones genuinas y conflictos internos, generando empatía y verosimilitud.	Fomenta la expresión subjetiva y la empatía lectora, fortaleciendo la competencia comunicativa.

Cohesión textual	Uso de los conectores causales y temporales (“entonces”, “después”, “por eso”).	“Después de escuchar el perdón de Valentina, Antonella tiene que pensar bien lo que va a decir”.	La secuencia temporal asegura continuidad y coherencia narrativa entre acciones.	Desarrolla la organización del texto y la memoria secuencial del discurso.
Progresión temática	Avance del conflicto hacia una resolución moral o emocional. Progresión lineal simple ( $T_1 \rightarrow R_1 = T_2 \rightarrow R_2$ ) Progresión por tema constante ( $T_1 = T_2 = T_3$ )	“Las dos amigas prometieron tener una amistad basada en el respeto, la paz y el amor”.	El texto teatral culmina con una lección, reforzando valores y un cierre reflexivo.	Promueve la planificación textual y la escritura con un propósito comunicativo.
Ortografía	Escritura fonética, uso libre de las mayúsculas, omisión de tildes.	“Mientas ambas se maquillaban, Antonella hace caer y rompe la linda base de Valentina”.	Refleja una etapa intermedia de alfabetización donde la oralidad permea la escritura.	Permite detectar los avances en la conciencia fonológica y visual-ortográfica.
Estructura temática	Presencia de introducción, desarrollo y desenlace (modelo clásico narrativo).	“Cristina se marcha y se dirige a casa donde ve a Enrique llegar...”.	Los textos evidencian una planificación narrativa, con una introducción del conflicto y una resolución emocional.	Refuerza la estructura del texto narrativo y la comprensión global.
Género discursivo	Diálogos teatrales con turnos, acotaciones y caracterización de personajes.	“Entrenador (gritando): ¡Vamos, John, que tú puedes!”.	El guion teatral reproduce el habla cotidiana, favoreciendo la escritura funcional y contextualizada.	Promueve la escritura dialógica y la conciencia del registro oral y escrito.
Intertextualidad	Presencia de temas culturales o adaptaciones de relatos conocidos.	“GUIÓN-OBRA MARIANGULA” (reelaboración de una leyenda popular ecuatoriana).	El texto articula la tradición oral y la escritura escolar, recontextualizando los mitos locales.	Fortalece la lectura y el vínculo entre la oralidad y escritura.
Reflexión identitaria	Uso de la voz narrativa para expresar valores o conflictos personales.	“Tengo miedo de no ser tan grande como ellos”. “Perdón, mami, tenía que hacerlo...”.	Los personajes se construyen desde la vulnerabilidad, configurando las identidades en diálogo con el lector.	Desarrolla la escritura reflexiva y el pensamiento crítico. Integra la emoción, la motivación y la cognición, elementos clave del aprendizaje significativo.

Fuente: elaboración propia



**Tabla 2. Matriz analítica del discurso: escritura anecdótica en el desarrollo de la lectoescritura**

Categoría discursiva	Descripciones	Ejemplo o rasgo observado en los guiones teatrales	Interpretación	Contribución a la lectoescritura
Intención comunicativa	Uso de la primera persona, el tono testimonial, la presencia del “yo” o el “nosotros” narrador para compartir aprendizajes y enseñar “algo”.	“Yo no creía en eso, pero mi esposa sí”. / “Me acuerdo como hice la pedida de mano”. / “Nosotros íbamos a pastar chivos”. / “Por eso dicen los mayores que hay que hacer caso”.	El discurso autobiográfico refuerza la voz autoral, permitiendo que los sujetos se reconozcan como productores y reproductores de enseñanzas y aprendizaje.	Favorece la conciencia lingüística y la metacognición, aspectos clave en la comprensión y producción escrita.
Cohesión textual	Uso de los conectores temporales, causales, adversativos y aditivos.	“Entonces ya comenzaron a brindar el <i>uchu mikuna...</i> ”. / “Primero, la familia del novio hace la pedida de mano ( <i>makicharina</i> ), luego se hace la fiesta de la boda ( <i>paktachina</i> ) y luego el casamiento por la iglesia”. / “No lo maté, solo lo dejé por la <i>chakra</i> ”. / “Pero como yo le amaba bastante...”. / “Además, que cerca de la cosecha no se debe comer caramelos”.	La cohesión refleja una organización secuencial de la experiencia, propia del pensamiento narrativo.	Consolida la estructura lógica del texto, reforzando la memoria y la atención sostenida.
Progresión temática	Desplazamiento entre los hechos cotidianos y las reflexiones culturales. Se presentan: progresión lineal simple ( $T_1 \rightarrow R_1 = T_2 \rightarrow R_2$ ) y la progresión por tema constante ( $T_1 = T_2 = T_3$ ).	“Una vez vino el marido de mi esposo a visitarnos → le ofrecimos chicha → él tomó poquito → mi esposo le dijo que se apure → el visitante se asustó”. / “La comida tradicional <i>kichwa</i> ” “se compartió después del ritual”, “pensaban que era maito”, “en realidad era verde con huevo”.	Cada anécdota avanza de una situación o experiencia hacia un desenlace. Algunas anécdotas mantienen un tema constante, desarrollando variaciones de una misma experiencia. Todas las anécdotas cierran con un efecto humorístico o una enseñanza.	Desarrolla la capacidad inferencial y la coherencia global.

Ortografía	Variaciones ortográficas y puntuación oralizada.	Uso irregular de las comas y las mayúsculas; escritura fonética de los nombres locales.	La escritura reproduce la oralidad y las marcas fonéticas propias de la variedad lingüística de la Amazonía.	Refleja la transición entre la oralidad y la escritura, clave en el desarrollo inicial de la lectoescritura.
Estructura temática	Inicio-nudo-desenlace con cierre moral o humorístico.	“Al final... todos se reían”, “Por eso aprendí la lección”.	La estructura clásica del relato oral <i>kichwa</i> se mantiene y se adapta a la escritura.	Fortalece la planificación textual y la organización narrativa.
Género discursivo	Narrativo: anécdota humorística, costumbrista o moralizante.	Historias sobre bodas, comidas, animales, festividades, sueños.	El discurso mezcla los elementos de la crónica cultural con moralejas, funcionando como transmisión de saberes.	Introduce al narrador en la función social del texto y su dimensión ética y cultural.
Intertextualidad	Alusiones a prácticas ancestrales o creencias tradicionales.	“Soñé con una boa en el río... eso dicen los abuelos...”.	La voz del narrador dialoga con el discurso tradicional, recreando la memoria colectiva.	Promueve la comprensión intertextual y la lectura.
Préstamos lingüísticos	Alternancia y traducción parcial (códigos híbridos).	“Guarapo, <i>jipañaku</i> (trago de yuca dulce) y <i>yuramba</i> (chicha fermentada)”.	Los préstamos reflejan una práctica discursiva intercultural donde el <i>kichwa</i> actúa como portador del saber cultural.	Amplía la conciencia metalingüística y fortalece la alfabetización bilingüe.
Reflexión identitaria	Construcción identitaria: uso del <i>ñukanchik</i> (nosotros) como marcador colectivo.	“Ñukanchik <i>kichwa</i> kawsaypika...”.	El discurso se orienta a lo comunitario, vinculando la lengua con la identidad cultural.	Desarrolla la lectura crítica del contexto y la autoafirmación cultural.

Fuente: elaboración propia

Se han analizado las anécdotas y los guiones teatrales desde una mirada crítica del discurso para comprender las relaciones entre la lengua, el lenguaje, el pensamiento, la identidad y el contexto social. Los dos ejercicios trabajan el discurso como una práctica de escritura con una significación desde los intereses y la identidad. Por lo tanto, la escritura no se limita a codificar ideas, sino que trabaja como una práctica del pensamiento mediante la cual se expresan vivencias, emociones sentimientos e historias.

El discurso debe ser entendido como una práctica social que refleja la realidad y contribuye a transformarla (Fairclough, 2003). Desde esta perspectiva, las producciones escritas se constituyen como espacios de representación en los que convergen el poder, la identidad y el conocimiento. En el caso de los guiones teatrales, los estudiantes reconfiguran sus experiencias y valores a través de la palabra mientras que en las anécdotas se refleja la memoria colectiva del territorio *kichwa*-amazónico.

En esta misma línea y desde el enfoque sociocultural de Gee (2014), el discurso va más allá del aspecto lingüístico y se convierte en acto integral de comunicación, acción e identidad. Gee propone la noción de *discourses* para referirse a los modos de decir, hacer y ser que conforman las formas de vida. Es así como los guiones teatrales y las anécdotas se convierten en espacios discursivos. Los personajes, los escenarios, las voces narrativas y las tramas revelan procesos de socialización, intercambio, empatía y autorregulación. Ambas producciones escritas potencializan la expresión simbólica y subjetiva, además de la autorreflexión identitaria, para fortalecer la comprensión metalingüística de los relatos y reflexionar sobre cómo el lenguaje configura los vínculos sociales y emocionales en el aula y la vida comunitaria.

En este mismo sentido, tomando los aportes de Van Dijk (2016), como representante de la gramática funcional, desde un enfoque socio-cognitivo, se comprende el papel de la mente en la elaboración y comprensión de discursos. Las estructuras textuales identificadas en las tablas demuestran una generalidad compartida por

los participantes, la coherencia, la causalidad, los personajes, la estructura inicio, desarrollo y cierre. En los guiones teatrales se evidencia el uso de los conectores secuenciales, la representación de las emociones en los diálogos, los personajes literarios. Por su lado, en las anécdotas existe una secuencia temporal, la integración de préstamos lingüísticos y los personajes de una vida comunitaria.

Finalmente, estos aportes se complementan con la visión de Cassany (2006) sobre la escritura como una práctica social en la que los sujetos participan en la construcción de significados. Además, se enriquece con los aportes de Bravo (2016) y Bueno (2019a) en torno a que la lectoescritura implica la interacción entre factores cognitivos, emocionales y motivacionales. Desde el enfoque de la neuroeducación, la escritura de guiones teatrales y anécdotas permiten ejercitar la atención, la memoria, la motivación y la comprensión lingüística para posibilitar la generación de aprendizajes profundos y significativos. En resumen, el análisis del discurso aplicado a las producciones escritas —expuestas en este apartado— evidencia que la mejora de la lectoescritura no depende del dominio formal del código lingüístico, sino de la capacidad de los estudiantes y docentes para producir y reinterpretar los significados en diversos contextos.

## Resultados de la encuesta de percepción

A continuación se presenta el análisis de la encuesta de percepción de los participantes. Esta encuesta mide cuatro dimensiones: atención, memoria, motivación y emoción. Cada una está constituida por tres ítems. Además, la encuesta emplea una escala de Likert de cinco puntos (totalmente de acuerdo = 5, de acuerdo = 4, ni de acuerdo ni en desacuerdo = 3, en desacuerdo = 2 y totalmente en desacuerdo = 1). Los primeros dos puntos se consideran positivos, mientras que los otros indican neutralidad o disconformidad. En la Tabla 3 se especifican las preguntas realizadas a los y las participantes de este estudio.

**Table 3. Cuestionario de percepción aplicado a los participantes**

Dimensión	Ítem	Escala de Likert
Atención	1. Me mantuve concentrado/a durante las actividades.	Totalmente de acuerdo De acuerdo Ni de acuerdo ni en desacuerdo En desacuerdo Totalmente en desacuerdo
	2. Pude seguir los pasos sin distraerme.	
	3. Las consignas me ayudaron a focalizarme.	
Memoria	4. Recordé ideas o vocabulario de sesiones anteriores.	
	5. Las repeticiones con sentido me ayudaron a retener información.	
	6. Pude recuperar detalles al escribir/actuar.	
Motivación	7. Experimenté un genuino deseo de participar y perfeccionar mi trabajo.	
	8. La posibilidad de elegir temas o personajes incrementó mi compromiso.	
	9. Mantuve mi esfuerzo incluso cuando me enfrenté a algo que me pareció difícil.	
Emoción	10. Disfruté las actividades y me sentí a gusto.	
	11. Lo que escribí me ayudó a comprender mis emociones	
	12. El humor, lo anecdótico/la dramatización me conectó con la actividad de escritura.	

**Fuente:** elaborado a partir de Bueno (2019a), Mora (2013) y Bravo (2016)

Los resultados de la encuesta de percepción especificados en la Figura 1 se muestran positivos. La atención alcanza un 87 % en la escritura de anécdotas, lo que indica que mantuvieron una buena concentración. Además, el 86 % afirma que las indicaciones dadas por la docente fueron de gran ayuda para focalizarse. Del mismo modo, en la escritura de guiones teatrales se muestra un 74 % de atención, en donde el 86 % estuvo concentrado y se vio una ligera caída al 69 % en las consignas dadas por el docente. Por lo tanto, se interpreta que la escritura anecdótica —al ser un ejercicio breve— mantiene la atención. A su vez, el trabajo teatral, a pesar de tener resultados muy favorables y al tener un tiempo más prolongado, dispersa la concentración debido a la duración, complejidad y carga de roles.

En el caso de la memoria (Figura 1), la escritura de anécdotas alcanza un 87 % por lo que

se observa una alta retención de vocabulario, comprensión de ideas previas y repeticiones con sentido efectivas. Así también, en los guiones teatrales alcanza un 81 %, lo que indica un buen recuerdo de los elementos como vocabulario, ideas y repeticiones, aunque se reduce de forma breve en la precisión de detalles. Entonces, se interpreta que la escritura de anécdotas al estar vinculada con las experiencias favorece la memoria episódica y el teatro estimula la memoria procedimental (diálogos, movimientos, escenas, pero exige más recursos cognitivos para recordar detalles).

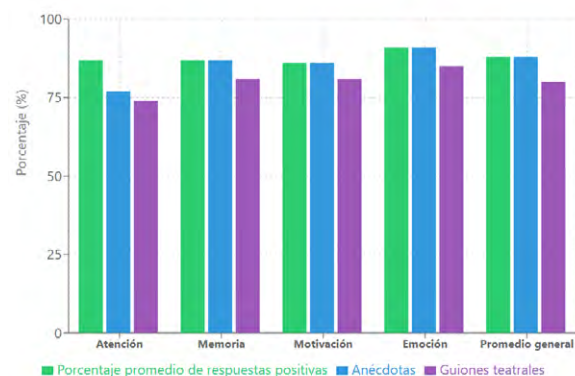
Asimismo, la motivación es la característica que porcentajes más altos tiene (Figura 1). En la escritura de anécdotas alcanza el 86 % y el indicador que más destaca es el de “la posibilidad de elegir temas fortaleció el compromiso” (87 %). En el caso de los guiones teatrales también se alcanza un 81 %, pues mantiene un aumento

alto en la “elección de personajes” (96 %), pero menor en “perfeccionamiento del trabajo” (82 %). Estos datos indican que las dos actividades pedagógicas fomentaron una motivación intrínseca y autonomía. Sin embargo, por los tiempos de ejecución, la escritura anecdótica estimula un compromiso constante, mientras que el teatro favorece la motivación.

En cuanto a la emoción (Figura 1), en la escritura de anécdotas se alcanza un 91 %, lo que la hace la dimensión más alta y muestra cómo los estudiantes disfrutaron y conectaron emocionalmente con el proceso de lectoescritura. En el caso de los guiones teatrales, del mismo modo, el 93 % disfrutó especialmente por involucrar el humor y la actuación. Por lo tanto, las dos experiencias validan una de las hipótesis neuroeducativas de que el cerebro aprende mejor cuando se emociona; aunque es cierto que este no es el único factor que posibilita este proceso, pues las emociones negativas —de una u otra forma— también permiten un aprendizaje (Mora, 2013; Bueno, 2019a). En este caso, las emociones positivas se consolidaron como el motor más eficaz del aprendizaje lector-escritor.

A modo de síntesis, los hallazgos más importantes de este ejercicio recaen en que las anécdotas obtuvieron una percepción general más alta (88 % de satisfacción) que los guiones teatrales (80 %). Esto se puede deber a la cantidad de participantes, tiempos o incluso complejidad de cada proyecto. Por otro lado, en las dos experiencias, la emoción y la motivación fueron las categorías más elevadas, lo que confirmó la eficacia de las estrategias educativas con un alto componente afectivo. Finalmente, la atención y memoria muestran variaciones: en contextos más prolongados (teatro), la atención decrece y la memoria requiere mayor esfuerzo en estrategias para mantener los altos índices iniciales.

**Figura 1. Análisis por categorías: atención, memoria, motivación, emoción**



Fuente: elaboración propia

## CONCLUSIONES

A través de la presente investigación se evidenció que las prácticas pedagógicas, teatro y escritura de anécdotas bilingües español-kichwa basadas en los principios neurocientíficos son una herramienta efectiva para trabajar las habilidades de lectoescritura en los estudiantes y docentes. No obstante, los desafíos persisten en cuanto a la formación docente en la neuroeducación, los tiempos establecidos para el diseño de las propuestas pedagógicas innovadoras y las estrategias metodológicas para favorecer el desarrollo de los procesos de escritura, tanto en un contexto monolingüe y bilingüe; por ejemplo, la ortografía, la progresión temática y la coherencia textual.

Sistematizar ambas experiencias permitió contrastar el análisis cualitativo y cuantitativo. En ese sentido, desde lo cuantitativo, los procesos que más resaltan son la motivación y la emoción; el humor, lo anecdótico y lo teatral hicieron que los estudiantes y docentes se conecten con el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura. Esto demostró que el cerebro aprende mejor cuando existe emoción. Sin embargo, entre los desafíos están la atención y la memoria que son difíciles de trabajar en

las tareas de escritura en general y la atención se mantiene. Sin embargo, cuando el tiempo es prolongado los participantes pueden perder el foco de la actividad.

Desde lo cualitativo, la revisión de guiones teatrales y anécdotas bilingües (*kichwa*-español) permite concluir que ambas experiencias constituyen prácticas discursivas interculturales donde la escritura se transforma en un espacio de reflexión cognitiva, emocional y cultural. Los textos analizados evidencian una mejora en la organización textual, la expresión subjetiva y el pensamiento crítico, lo que refleja avances en el desarrollo de la lectoescritura de estudiantes y docentes. Por un lado, los guiones teatrales analizados incorporan estructuras narrativas coherentes, uso progresivo de conectores y una estructura textual basada en inicio, nudo y desenlace. Además, presenta textos que evidencian valores como la empatía y la resolución de conflictos. Por otro lado, en las anécdotas bilingües se presentan narrativas coherentes con la progresión temática, avances en el desarrollo de la ortografía en *kichwa* y español, préstamos lingüísticos del *kichwa* al escribir en castellano y viceversa, asociados con las vivencias comunitarias de los participantes.

Por último, las estrategias planteadas no solo fortalecen las habilidades de la lectoescritura, sino que promueven aprendizajes significativos al vincular experiencias vividas con los procesos de enseñanza-aprendizaje. Se fortalece la autonomía y el nivel de satisfacción individual, por lo que el ambiente de aprendizaje se vuelve idóneo para que el estudiante sea el protagonista activo de su proceso de formación, lo que facilita un desarrollo integral que trasciende de las prácticas educativas tradicionales a las prácticas educativas significativas.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bravo, L. (2016). El aprendizaje del lenguaje escrito y las ciencias de la lectura: Un límite entre la psicología cognitiva, las neurociencias y la educación. *Límite Revista Interdisciplinaria de*

- Filosofía y Psicología*, 11(36), 50-59. <https://revistalimite.uta.cl/index.php/limite/article/view/60/175>
- Bueno, D. (2019a). *Neurociencia para educadores: Todo lo que los educadores siempre han querido saber sobre el cerebro de sus alumnos y nunca nadie se ha atrevido a explicárselo de manera comprensible y útil*. Ediciones Octaedro.
- Bueno, D. (2019b). *Neuroeducación: Solo se puede aprender aquello que se ama*. Paidós.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- Creswell, J. W. y Plano Clark, V. L. (2018). Revisitando los diseños de investigación de métodos mixtos veinte años después. En *Manual de diseños de investigación de métodos mixtos* (pp. 21-36). Sage.
- Fairclough, N. (2003). *Análisis del discurso*. Routledge.
- Gee, J. P. (2014). *An introduction to discourse analysis: Theory and method*. Routledge.
- Ghiso, A. (2011). *La sistematización de experiencias: entre la investigación y la práctica educativa*. Ediciones El Búho.
- Gutiérrez Rico, D., Mercado Piedra, J. A. y Cordero Gutiérrez, J. J. (2020). *Neurociencia y educación*. Red Durango Investigadores Educativos.
- Hernández, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros modos de conocer*. Alforja.
- Kim, Y. S., Apel, K. y Al Otaiba, S. (2011). The relation of linguistic awareness and vocabulary to word reading and spelling for first-grade students participating in response to intervention. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 42(4), 493-504. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2013/12-0013\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2013/12-0013))
- Landi, N., Frost, S. J., Mencl, W. E., Sandak, R. y Pugh, K. R. (2013). Neurobiological bases of reading comprehension: Insights from neuroimaging studies of word-level and text-level processing in skilled and impaired readers. *Reading & Writing Quarterly*, 29(2), 145-167. <https://doi.org/10.1080/10573569.2013.758566>
- Martínez-Ortega, F. (2023). *Fundamentos de comunicación*. S. e. [https://www.academia.edu/101567699/Fundamentos\\_de\\_comunicaci%C3%B3n](https://www.academia.edu/101567699/Fundamentos_de_comunicaci%C3%B3n)
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE]. (2007). *Understanding the brain: The birth of a learning science*.



Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. [https://www.oecd.org/en/publications/understanding-the-brain-the-birth-of-a-learning-science\\_9789264029132-en.html](https://www.oecd.org/en/publications/understanding-the-brain-the-birth-of-a-learning-science_9789264029132-en.html)

Seidenberg, M. S. (2013). The science of reading and its educational implications. *Language Learning and Development*, 9(4), 331-360. <https://doi.org/10.1080/15475441.2013.812017>

Van Dijk, T. A. (2016). Análisis crítico del discurso. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, (30), 203-222. <https://www.redalyc.org/pdf/459/45955901010.pdf>

Vázquez, M. A., Mora, F. y García, A. A. (2020). Escritura creativa y neurociencia cognitiva. *Arbor*, 196(798), 1-11. <https://doi.org/10.3989/arbor.2020.798n4001>

Zarić, J., Hasselhorn, M. y Nagler, T. (2021). Distinguishing general and word-specific components of orthographic knowledge in primary school children. *European Journal of Psychology of Education*, 36, 257-276. <https://doi.org/10.1007/s10212-020-00464-7>