



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

**La lectura en la gestión y expresión de competencias socioemocionales en la básica
primaria**

Yusney Paola Machado Mosquera

Laura Alejandra Duque Álvarez

Yessica María Durango Posada

Proyecto presentado para optar al título de Licenciado en Educación Básica Primaria

Asesores

Dora Inés Chaverra Fernández, Doctora en Educación

Gerzon Yair Calle Álvarez, Doctor en Educación

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Licenciatura en Educación Básica Primaria

Medellín, Antioquia, Colombia

2026

Cita	(Machado Mosquera, Duque Alvarez & Durango Posada, 2026). Machado Mosquera, Duque Alvarez & Durango Posada, (2026).
Referencia	Machado Mosquera, Y; P, Duque Alvarez, L; & Durango Posada, Y; M (2026). <i>La lectura en la gestión y expresión de competencias socioemocionales en la básica primaria</i> [tesis de pregrado]. Universidad de Antioquia, Medellín Colombia.
Estilo APA 7 (2020)	



Grupo de Investigación. Didáctica y Nuevas Tecnologías

Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas (CIEP).

Centro de Documentación Educación

Repositorio Institucional: <http://bibliotecadigital.udea.edu.co>

Universidad de Antioquia - www.udea.edu.co

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Antioquia ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexos.

Dedicatoria

La Universidad de Antioquia siempre fue nuestro sueño. Con el paso del tiempo comprendimos que las cosas no suceden cuando queremos, sino en el tiempo de Dios; hoy ese sueño es una realidad el cual nos ayudó a comprender que todo pasa en el momento indicado. En este momento de nuestras vidas nos sentimos orgullosos de lo que hemos logrado; este logro es la suma del esfuerzo, la fe y el acompañamiento de muchas personas.

En primer lugar, agradecemos a Dios por permitirnos ingresar al programa de Licenciatura en Básica Primaria y por darnos la fortaleza y la oportunidad de formarnos en una de las universidades más prestigiosas del país. También queremos agradecer a nuestras familias, que nos apoyaron en todo momento y cuya empatía fue la clave para no rendirnos, les dedicamos con profundo cariño este trabajo y logro.

Agradecimientos

A nuestros profesores y asesores de práctica la Doctora en Ciencias de la Educación Dora Ines Chaverra y el Doctor en Ciencias de la Educación Gerzon Jair Calle, por su acompañamiento permanente, dedicación y su compromiso con nuestro trabajo de investigación; sin sus orientaciones y su guía, este logro no habría sido posible.

A la Universidad de Antioquia, por brindarnos una educación de calidad y permitirnos crecer en formación profesional en Educación Básica Primaria. Finalmente, a nuestros centros de práctica, por permitirnos llevar a cabo nuestra investigación con cada uno de nuestros niños y niñas quienes han sido nuestra inspiración para seguimos formando y educando con vocación y el amor que sostiene ser docente en el maravilloso acto de educar.

Tabla de contenido

Resumen	7
Abstract	9
Introducción	10
Capítulo I. Planteamiento del problema	13
1.1. Descripción del problema	13
1.2. Antecedentes	15
1.2.1 Antecedentes internacionales	16
1.2.2 Antecedentes nacionales	19
1.3 Justificación	21
1.4 Pregunta de investigación	24
1.5 Objetivos	24
1.5.1 Objetivo general	24
1.5.2 Objetivos específicos	24
Capítulo II. Marco de referencia	25
2.1 Teorías de aprendizaje que sustentan la relación lectura–socioemocional	25
2.2 Marco conceptual	28
2.2.1 Lectura	29
2.2.2 Competencias Socioemocionales	33
2.2.3 Autoconocimiento	35
2.2.4 Autorregulación	36
2.2.5 Empatía	39
2.3 Marco contextual	41
2.4 Marco legal	44
Capítulo III. Metodología	48
3.1. Diseño del método	49
3.1.1. Enfoque, alcance y el tipo de investigación	49
3.2. Participantes	50
Tabla 1 Muestra seleccionada por el criterio de conveniencia	51
3.3. Instrumentos de recolección de información	51
3.3.1. Entrevista semiestructurada	52
3.3.2 Diario de campo	53
3.4. Técnicas de análisis de datos	53
3.5. Fases de la investigación	54
3.6. Operacionalización de las categorías de estudio	56
3.7. Consideraciones éticas	58
Capítulo IV. Resultados	59

4.1. Fase de diseño y planificación	59
4.2. Fase de implementación y recolección de datos	62
4.3. Fase de análisis e interpretación de los datos	64
4.3.1 Resultado de la triangulación de la categoría lectura:	65
4.3.2 Resultado de la triangulación de la categoría competencias socioemocionales:	67
4.3.3 Resultados de la triangulación de los datos obtenidos en la revisión documental del diario de campo:	72
4.4 Análisis de la triangulación de los resultados de las tres instituciones donde se realizó la investigación.	83
4.4.1 Centro Educativo Travesías El Morro	84
4.4.2 Colegio Cosmo School	85
4.4.3 Programa UAI	87
4.4.4 Síntesis integradora	89
Conclusiones	90
Referencias	95
Anexos	102

Índice de tabla

Tabla 1 Muestra seleccionada por el criterio de conveniencia 44

Tabla 2 Formas básicas de recolección de información 45

Tabla 3 Fases de la investigación 47

Tabla 4 Operacionalización de las categorías de estudio 48

Tabla 5 Resultado de la triangulación de la categoría lectura 56

Tabla 6 Resultado de la triangulación de la categoría competencias socioemocionales (Subcategoría: Autoconocimiento) 57

Tabla 7 Resultado de la triangulación de la categoría competencias socioemocionales (Subcategoría: Autorregulación) 59

Tabla 8 Resultado de la triangulación de la categoría competencias socioemocionales (Subcategoría: Empatía) 60

Tabla 9 Resultado de la triangulación del análisis de diarios de campo realizado en el Centro Educativo Travesía el Morro 62

Tabla 10 Resultado de la triangulación del análisis de diarios de campo realizado en Colegio Cosmo Schools 65

Tabla 11 Resultado de la triangulación del análisis de diarios de campo realizado en la institución educativa que utilizó el Programa UAI 70

Siglas, Acrónimos y Abreviaturas

DOFA	Debilidades, Oportunidades, Fortalezas y Amenazas
DBA	Derechos Básicos de Aprendizaje
EBC	Estándares Básicos de Competencias
MEN	Ministerio de Educación Nacional
ONU	Organización de Naciones Unidas
PISA	Programa para la Evaluación de Alumnos
UAI	Unidad de Atención Integral
UNESCO	Organización para las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y Tecnología.
UNICEF	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia

Resumen

La presente investigación tiene como objetivo “comprender los procesos de gestión y expresión de las competencias socioemocionales durante la lectura por parte de los estudiantes de básica primaria”, en ella se aborda las maneras en cómo se relacionan la lectura y el fortalecimiento de las competencias socioemocionales, con la finalidad de observar, comprender y analizar cómo se gestionan estas en el contexto educativo. Para ello, metodológicamente se adopta el enfoque cualitativo de tipo descriptivo, paradigma interpretativo-hermenéutico y diseño transversal. Los instrumentos utilizados para la recolección de la información fueron: entrevista semi estructurada, diario de campo.

La población objeto de estudio la conforman los estudiantes de la básica primaria de dos instituciones educativas, una de carácter público perteneciente al municipio de Medellín (Travesías el Morro), otra privada en el municipio de Rionegro (Cosmo School) y El Programa de Unidad de Atención Integral (UAI) en Medellín. La muestra la conforman 28 estudiantes de diferentes géneros, y edades que oscilan entre 6 y 9 años, la tipología del muestreo fue seleccionada bajo el criterio de conveniencia.

Los resultados obtenidos en esta investigación evidencian que, en los contextos de las instituciones educativas y del programa UAI, la lectura puede convertirse en un recurso pedagógico significativo para favorecer el autoconocimiento, la autorregulación y la empatía en estudiantes de básica primaria. En consecuencia, se concluye que el uso intencionado de actividades lectoras sí contribuye al fortalecimiento de la gestión de las competencias socioemocionales en el contexto educativo.

Palabras claves: competencias socioemocionales, lectura, estrategias didácticas y entorno educativo.

Abstract

This research aims to understand the processes involved in managing and expressing socioemotional competencies during reading among elementary school students. It explores the relationship between reading and the strengthening of socioemotional competencies, aiming to observe how these are managed within the educational ecosystem.

This study adopted a qualitative, descriptive approach under an interpretive-hermeneutic paradigm with a cross-sectional design. The instruments used for data collection included semi-structured interviews, surveys, document analysis, and participant observation.

The study population consisted of elementary school students from two educational institutions: one public school in the municipality of Medellín and one private school in the municipality of Rionegro. It also included students from the Comprehensive Care Unit (UAI) program. The sample comprised twenty-eight students aged between 6 and 9 years, selected through convenience sampling.

The findings show that, in the contexts of the participating schools and the UAI program, reading can serve as a meaningful pedagogical resource to promote self-awareness, self-regulation, and empathy in elementary school students. Consequently, it is concluded that the intentional use of reading activities contributes to strengthening the management of socioemotional competencies in the educational context.

Keywords: socioemotional competencies, reading practices, teaching strategies, educational context.

Introducción

En los resultados del Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA 2022), países y economías como Singapur, Japón, Corea, Estonia, Suiza, Canadá y Países Bajos se ubicaron entre los desempeños más altos en lectura (OECD, 2023). No obstante, la OCDE menciona que persisten brechas significativas en el rendimiento lector, asociadas a desigualdades en las oportunidades de aprendizaje y en la calidad de las experiencias lectoras (OECD, 2023). A su vez, organismos internacionales señalan que el desarrollo temprano de habilidades de lectura y el acompañamiento familiar se relacionan con mejores resultados escolares y con menores niveles de “pobreza de aprendizaje”, entendida como la incapacidad de leer y comprender un texto sencillo hacia el final de la primaria (UNESCO, 2023; World Bank, 2019).

A propósito de esto, la lectura ha sido considerada como aquella herramienta que permite a las personas comprender el mundo que los rodea. En este sentido, Freire, (1984) menciona que la interpretación del contexto social y cultural es un paso previo y esencial para comprender los textos escritos. Por lo tanto, leer es un acto de conexión con el mundo mediante los textos escritos, visuales, orales, audiovisuales y digitales. La lectura es el camino para reflexionar a través de las preguntas encontrando respuestas por medio de las experiencias y el valor enriquecedor de las palabras.

Para el presente estudio, en el contexto de las instituciones educativas Travesías el Morro, Cosmo School y el programa de Unidad de Atención Integral (UAI) en la básica primaria, las docentes se han enfrentado a situaciones en las dinámicas escolares y el clima del aula que el desarrollo de las clases se ve afectado negativamente debido a conflictos emocionales que presentan los estudiantes.

Estas situaciones negativas, se manifiestan a través de conductas disruptivas, dificultades en la gestión de emociones o problemas en las relaciones interpersonales, evidenciando la necesidad de fortalecer las competencias socioemocionales en el ámbito educativo. Trabajar en función del desarrollo de las capacidades de los niños y las niñas para reconocer y regular sus emociones, así como la gestión de la empatía y habilidades de resolución de conflictos se convierte en un reto para los docentes.

Bajo esta perspectiva, el presente trabajo busca comprender los procesos de gestión y expresión de las competencias socioemocionales, de estudiantes de básica primaria, en sus entornos más próximos como la escuela y la familia, a través de la lectura de textos infantiles.

Por otra parte, además de la sensibilización de la importancia de gestionar adecuadamente las emociones, buscamos establecer una ruta con las experiencias de lectura, como una herramienta pedagógica, que permita a los docentes incidir en la percepción de la realidad que tienen los estudiantes sobre sus entornos próximos, logrando así un proceso más formativo más significativo, y favoreciendo una interacción y participación más activa y fluida en sus diversos entornos.

En este sentido, desarrollar hábitos y gustos por la lectura es fundamental tanto para el desarrollo cognitivo de los estudiantes como para la construcción de competencias socioemocionales esenciales para la vida (Villagra, 2023; Presa, 2020). A través de la exploración de textos los niños y niñas pueden encontrar herramientas que les permitan resolver conflictos y reflexionar sobre sus propias experiencias apuntando a enfrentar los desafíos del siglo XXI (Villagra, 2023).

Esta investigación, busca comprender cómo, a través de los procesos de lectura, se puede gestionar las competencias socioemocionales de los estudiantes de básica primaria. Cuando este proceso se implementa intencionalmente y sistemáticamente, efectivamente posibilita el mejoramiento en el desarrollo de habilidades y competencias socioemocionales, contribuyendo al fortalecimiento del campo educativo. Con base a lo anterior esta investigación se orienta por la siguiente pregunta ¿De qué manera los estudiantes de la básica primaria gestionan y expresan las competencias socioemocionales durante la lectura?

Para cumplir con el propósito planteado, el presente estudio se organiza a través de cinco capítulos.

El capítulo I presenta el planteamiento del problema, e incluye la descripción del problema, los antecedentes, la justificación y los objetivos de la investigación.

El capítulo II desarrolla el marco de referencia de la investigación. En él se abordan las teorías educativas que sustentan el estudio, el marco conceptual, donde se dan las definiciones de

los términos o categorías incidentes en la investigación, el marco contextual, que describe los contextos donde se desarrolla la investigación y, finalmente, se plantea el marco legal.

El capítulo III expone el diseño metodológico de la investigación, en el cual describe la metodología a utilizar, el enfoque, el alcance, el tipo de investigación, la caracterización de los participantes de la investigación, se explican los instrumentos de recolección de información, el proceso de análisis de la información y finalmente las consideraciones éticas.

El capítulo IV contiene el análisis e interpretación de los resultados. Se plantea la discusión, las conclusiones y las recomendaciones, además, se describe el análisis DOFA (Debilidades, Oportunidades, Fortalezas, Amenazas). Como último, se incluyen las referencias bibliográficas y los anexos.

En síntesis, esta investigación se sitúa en la relación entre la lectura y las competencias socioemocionales, reconociendo que los procesos lectores pueden convertirse en un escenario para que los estudiantes de básica primaria interpreten su realidad, gestionen sus emociones y transformen sus interacciones en la escuela y la familia. A partir de la problemática identificada en las instituciones educativas Travesías El Morro, Cosmos School y el Programa de Unidad de Atención Integral (UAI), se propone comprender de qué manera los niños y las niñas gestionan y expresan sus competencias socioemocionales durante la lectura de textos infantiles, con el fin de aportar orientaciones pedagógicas que fortalezcan las prácticas docentes y contribuyan a la mejora del clima escolar.

Capítulo I. Planteamiento del problema

El presente capítulo contiene el planteamiento del problema. En él se plantean los elementos fundamentales que sirven de base estructural para conocer el estado de la cuestión, es decir, se ubica el problema en su contexto, se describe la situación abordada y su magnitud a partir de los antecedentes, se delimita el problema, se expone la justificación, se formula la pregunta de investigación y, finalmente, los objetivos de la investigación.

1.1. Descripción del problema

La investigación surge a partir de las problemáticas evidenciadas en tres contextos educativos específicos: la institución educativa de carácter público Travesías el Morro, la institución privada Cosmo School y el programa Unidad de Atención Integral (UAI), a través de la línea de Apoyo Académico Especial Domiciliaria. Durante las prácticas pedagógicas, se ha logrado identificar constantes situaciones relacionadas con la falta de gestión emocional de los niños y las niñas las cuales se reflejan en los diferentes momentos de aprendizaje.

Estas dificultades se manifiestan mediante diversas conductas, reacciones y comportamientos que afectan los procesos de aprendizaje y la convivencia entre pares. A pesar de la recurrencia de estas problemáticas, en la mayoría de las instituciones observadas se requiere el fortalecimiento de estrategias orientadas al desarrollo de las competencias socioemocionales de los estudiantes.

En este sentido, producto de la falta de manejo de emociones, se ha venido evidenciando la constante frustración, gritos entre los estudiantes, actuar sin considerar las consecuencias, cambios bruscos de ánimo ante problemas que se presentan, así como la dificultad para trabajar en grupo o resolver desacuerdos, lo que evidencia una tendencia a reprimir sus emociones. Estos comportamientos se corresponden con hallazgos de estudios que señalan que el desarrollo insuficiente de la autorregulación emocional en la infancia se asocia con mayores conflictos en la convivencia escolar y dificultades para gestionar adecuadamente las emociones en el aula (Muñiz Tigua, 2026). De estas circunstancias anteriormente descritas, se observa además cómo, en diferentes espacios formativos en los que se espera que los estudiantes se integren, se percibe que a los niños y las niñas les cuesta retomar una actividad cuando emocionalmente no se encuentran

bien, situación que la literatura vincula con un desarrollo limitado de la autorregulación emocional y un incremento en la aparición de conflictos interpersonales (Muñiz Tigua, 2026). Aquí conviene resaltar que estas situaciones son cada día más frecuentes en las aulas de clase.

En Colombia, la ley 2383 del 2024, tiene como fin promover de manera transversal la educación socioemocional de los niños, niñas y adolescentes en los centros e instituciones educativas de los niveles preescolar, primaria, básica y media del país, dentro de un marco de desarrollo integral. Es así, como en todas las instituciones educativas del país tanto públicas como privadas deben incorporar la educación socioemocional en sus planes de estudio de manera transversal e integral. La educación no solo debe centrarse en aspectos cognitivos, sino también en el fortalecimiento de competencias emocionales y sociales que les permitan a los estudiantes gestionar sus emociones, establecer relaciones saludables y tomar decisiones responsables.

Por otro lado, la lectura se reconoce como una herramienta pedagógica que favorece el desarrollo de las competencias socioemocionales, al promover habilidades como la empatía, la autorregulación emocional y la vinculación de los textos con el contexto de los estudiantes (Lima-Castro & Rodríguez-Quispe, 2025). En las instituciones educativas Travesías El Morro, Cosmo School y en el programa de Unidad de Atención Integral (UAI), se ha evidenciado que la mayoría de estudiantes no logran conectar las emociones propias con las emociones transmitidas por los personajes de los cuentos o relatos, lo cual es consistente con estudios que muestran que, cuando existen dificultades de comprensión lectora, se reducen las posibilidades de inferir significados y establecer relaciones entre los textos y las experiencias personales (Ceballos-Marón et al., 2022). Además, se observa que los niños y las niñas presentan dificultades de comprensión lectora y fluidez lectora, lo que profundiza las problemáticas de inferencia de significados y de establecer relaciones entre los textos y sus realidades cotidianas (Ceballos-Marón et al., 2022).

En este contexto, la competencia lectora, se puede tomar como un eje pedagógico que facilite la gestión de emociones en los niños y las niñas, en modos, donde estos se identifiquen con ciertos personajes de cuentos o relatos y así se llegue a una exploración de realidades alternativas, elaborando sus vivencias a través de la misma lectura y la escritura creativa. No obstante, en las dinámicas presentes en las instituciones mencionadas en esta investigación, no se aprovechan estas potencialidades de manera sistemática y se pierden en gran parte las oportunidades de mejorar los

procesos educativos con estas herramientas y recursos.

Entonces, cabe mencionar que, pese a contar con diversas teorías de ciertos autores como Sanjuán Álvarez, 2011; Colomer y Petit, 2015; Ardila Muñoz, 2021, los cuales mencionan la lectura literaria y, en especial, los libros álbum pueden favorecer el desarrollo de la empatía, la autorregulación y otras competencias socioemocionales cuando se trabajan intencionalmente en el aula, poco se usan estas estrategias para sacar provecho y mejorar en estas problemáticas institucionales de orden socioemocional.

1.2. Antecedentes

Con la finalidad de ampliar el conocimiento sobre la relación entre la lectura y las competencias socioemocionales, se realizó una revisión de investigaciones, artículos, documentos y libros especializados en esta temática, consultando bases de datos académicas como Scielo, Redalyc, Dialnet, Google Scholar y Scopus. Con ello se buscó identificar cómo distintos estudios nacionales e internacionales han abordado la lectura como experiencia formativa y su vínculo con el desarrollo socioemocional, así como su pertinencia para el objeto de estudio de la presente investigación y complemento teórico para los diferentes capítulos relacionados en este trabajo.

Así pues, las fuentes nacionales e internacionales consultadas, publicadas principalmente entre los años 2010 y 2025, aportaron elementos importantes para el fortalecimiento de esta investigación en general y del marco teórico en particular. Estas obras teóricas permiten comprender cómo la lectura puede implementarse como una práctica formativa y, al mismo tiempo, como una herramienta para desarrollar competencias socioemocionales en contextos educativos diversos.

A continuación, se dan a conocer algunos de estos estudios considerados como antecedentes y caracterizados por su pertinencia y relación con el presente.

1.2.1 Antecedentes internacionales

Bisquerra (2000) plantea una serie de estudios e investigaciones que son fundamentales para sustentar teóricamente el desarrollo socioemocional en el ámbito educativo. Para este autor, el autoconocimiento está determinado por la capacidad que tienen los individuos para identificar, comprender y valorar las propias emociones, pensamientos, motivaciones, fortalezas, debilidades, valores y estilo personal de afrontamiento. En esta perspectiva, el autoconocimiento se concibe como un pilar fundamental de la educación emocional y ocupa un lugar de gran importancia, ya que hace parte de una de las cinco grandes competencias de la educación emocional.

Por su parte, Sanjuán Álvarez (2011) presenta en España un artículo titulado *De la experiencia de la lectura a la educación literaria. Análisis de los componentes emocionales de la lectura literaria en la infancia y la adolescencia*. En este trabajo se enfatiza la experiencia de la lectura literaria de los niños, y adolescentes, destacando como las estrategias educativas tienen en cuenta aspectos formales, culturales e históricos en la cual la dimensión socioemocional acompaña los procesos de lectura mediados en el aula. El estudio se desarrolló mediante un enfoque etnográfico que incluyó entrevistas y grupos focales con estudiantes y docentes.

El estudio menciona que las emociones generadas por la lectura no solo enriquecen la interpretación del texto, sino que también contribuyen al desarrollo de habilidades socioemocionales, tales como la empatía, la identificación con los personajes y la reflexión sobre situaciones emocionales propias y ajenas. Este reconocimiento emocional facilita la construcción de una relación profunda y personal con la literatura, promoviendo el autoconocimiento y la regulación emocional.

Por otro lado, Boza (2012) destaca en sus estudios la importancia que tiene para los estudiantes el conocimiento de su propio ser, esto lo expresa al señalar que aquellos estudiantes que presentan mayor rendimiento y resultados positivos están estrechamente relacionados con la motivación intrínseca y extrínsecamente, en comparación con aquéllos cuyos resultados se encuentran por debajo de lo esperado, atribuyendo la probabilidad de éxito en el aprendizaje tanto al conocimiento de sí mismo como al esfuerzo y la capacidad personal. Así mismo, el autor es enfático en plantear que la educación debe ir más allá de la transmisión de contenidos. Este

considera que es necesario incluir las dimensiones cognitivas, personales, sociales y emocionales, e incorporar procesos de acompañamiento, orientación y desarrollo personal, que favorezcan la autonomía, la toma de decisiones y el bienestar del estudiantado.

Siguiendo esta línea, Colomer y Petit (2015) plantean una serie de estudios muy útiles para fundamentar la lectura como experiencia formativa, cultural y socioemocional. Las autoras, sostienen que la lectura es una forma de ayudar a las personas a ver su propio reflejo, a encontrarse consigo mismas, reconocerse a sí mismas sobre lo que sienten y conectar con las vivencias de los demás. En esta perspectiva, leer se convierte en una experiencia humana, que ayuda a crecer, imaginar, cambiar y soñar con ser distintos, así como una forma de conocer a otros “por dentro” y establecer vínculos afectivos con quienes nos rodean.

Por su parte, Sáiz-Manzanares (2016) en sus investigaciones desde el campo de la psicología educativa, con énfasis en la autorregulación del aprendizaje, el uso de tecnologías y la evaluación formativa en contextos educativos. Afirman que el autoconocimiento es el resultado de una serie de reflexiones propias del individuo, las cuales a su vez permiten generar autoconciencia sobre su propio proceso de aprendizaje, logrando con esto incrementar su nivel motivacional, a través de la utilización de estrategias instruccionales. Además, destaca frente al autoconocimiento que, si un estudiante se conoce a sí mismo realmente, desarrollará en mayor medida sus motivaciones intrínsecas y extrínsecas, generando una estructura de aprendizaje que le permita aprender según sus necesidades, habilidades y expectativas.

García y Pérez (2018) presentan un estudio de investigación que se enmarca en el análisis de la lectura como práctica educativa mediada, con énfasis en su papel en la formación integral del estudiante. En él destacan, que desde el ámbito educativo la lectura se constituye en un proceso activo, social y formativo. Los citados autores, además de lo anterior exponen, como la lectura de cuentos y novelas pueden ir mucho más allá de una actividad escolar.

Al hacer parte de las historias, los estudiantes pueden encontrar espacios que le permitan conectar con sus propias emociones, poder colocarse en el lugar de los personajes y hacer la comparación de lo que pasa en la historia las cuales ellos también vivencian en su día a día. Estas experiencias les facilitan entender mejor sus emociones y sentimientos y también las del otro, de

esta forma se pueden construir herramientas desde sus adentros que les permiten enfrentar las situaciones que se les puedan llegar a presentar con confianza tanto en lo personal como en lo social.

1.2.2 Antecedentes nacionales

Naspirán de la Cruz (2025), en el artículo “Las competencias socioemocionales y su relación con las trayectorias educativas”, realizó una revisión sistemática guiada por los lineamientos PRISMA 2020 y validada con la herramienta CASP, con el propósito de examinar la relación entre las competencias socioemocionales y las trayectorias educativas en distintos niveles de formación. El estudio se desarrolló en tres fases y consideró cuatro niveles educativos (preescolar, primaria, bachillerato y educación superior), lo que permitió analizar cómo dichas competencias inciden en el rendimiento académico, la permanencia escolar y la calidad de las interacciones sociales en cada etapa formativa. Los resultados evidenciaron que el fortalecimiento de las competencias socioemocionales contribuye significativamente a la regulación emocional, la autonomía personal y las habilidades sociales, aspectos que impactan positivamente la trayectoria educativa de los estudiantes.

En esta misma línea, Rodríguez-Turriago, Camargo-Martínez y Uribe-Álvarez (2022) desarrollaron un estudio titulado “La lectura del libro álbum como mediación hacia el desarrollo socioemocional”, cuyo objetivo fue explorar la relación entre la comprensión de textos literarios, en particular el libro-álbum, y el desarrollo de habilidades socioemocionales en niños de educación básica primaria. Para ello, se realizó una revisión de documentos académicos publicados entre 2002 y 2020, de la cual emergieron tres categorías de análisis: el libro-álbum como recurso pedagógico, la competencia literaria y las competencias emocionales en el ámbito educativo. Los resultados muestran que, debido a su formato y cualidades estéticas, el libro-álbum establece una estrecha relación entre texto e ilustración que facilita la conexión emocional de los lectores con los personajes y las situaciones narradas, favoreciendo la reflexión sobre experiencias personales y el reconocimiento de las propias emociones. En este marco, se resalta el papel del docente como mediador que potencia la empatía, el autoconocimiento y la motivación por la lectura durante el trabajo con textos literarios.

Por otra parte, Rodríguez et al. (2022) subrayan que el conocimiento de sí mismo se configura a partir de lo que la persona cree y siente sobre sí, integrando pensamientos, emociones y conductas. Estos elementos se concretan en el autoconcepto, la autoestima y la autoeficacia, los cuales se relacionan estrechamente con las creencias, deseos y formas de actuar de los estudiantes. En este sentido, el trabajo sistemático con textos literarios se presenta como un escenario propicio para que los niños y las niñas identifiquen sus emociones y las de los demás, reflexionen sobre ellas y desarrollen disposiciones favorables hacia la convivencia, el cuidado de sí mismos y la resolución pacífica de conflictos.

A partir de estos aportes, se reconoce que la lectura no es únicamente una actividad mecánica orientada a decodificar palabras, obtener calificaciones o mejorar la escritura. Diversos estudios evidencian que, cuando se lee con atención y se propone una mediación pedagógica intencional, la lectura estimula la capacidad de pensar con profundidad, comprender las propias emociones y las de los otros, así como fortalecer las relaciones interpersonales. En consecuencia, los procesos lectores se convierten en un recurso relevante para el desarrollo de competencias socioemocionales en el ámbito escolar.

En síntesis, los estudios revisados muestran que, a través de la lectura, es posible desarrollar y potenciar competencias socioemocionales en los estudiantes y que estas pueden gestionarse de manera efectiva dentro del contexto educativo. Al implementar procesos de lectura como mediadores en el desarrollo de habilidades socioemocionales, se contribuye al fortalecimiento de un proceso formativo más integral, promoviendo ambientes de aula más participativos y emocionalmente seguros. Asimismo, varios trabajos reportan mejoras percibidas en el aprendizaje y un mayor grado de satisfacción cuando se vincula la lectura con experiencias educativas que consideran determinante el desarrollo socioemocional, lo que refuerza la necesidad de diseñar estrategias de lectura orientadas a la gestión y expresión de las competencias socioemocionales.

1.3 Justificación

En la educación básica primaria, la lectura debe ir más allá del ejercicio mecánico de decodificar palabras. Leer implica explorar, imaginar, emocionarse y construir sentido. Desde esta perspectiva, los procesos lectores no solo contribuyen a la comprensión de textos, sino también a

la comprensión de sí mismos y del mundo que rodea a los niños y niñas. En este enfoque, la lectura se convierte en una oportunidad y una herramienta que permite gestionar competencias socioemocionales como la empatía, la autorregulación emocional, el autoconocimiento y las habilidades para relacionarse con otros. Respecto a lo anterior, se parte de la premisa de que un niño que alcanza un aprendizaje significativo, si logra conectar emocionalmente con lo que lee, siendo esto el medio para transformar las experiencias y convertirlas en algo significativo para sus vidas.

En Colombia, la formación integral de los estudiantes ha sido orientada por referentes oficiales que reconocen la importancia del desarrollo ético, social y ciudadano en la escuela. Los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas (EBC) del Ministerio de Educación Nacional (MEN) plantean que la educación debe promover el desarrollo de capacidades para convivir, participar democráticamente y resolver constructivamente los conflictos. De igual forma, la Ley 2383 de 2024 promueve de manera transversal la educación socioemocional en los niveles de preescolar, básica y media, mostrando la necesidad de fortalecer habilidades como la empatía, la autorregulación y la toma de decisiones responsables en los estudiantes. En este marco, la lectura puede asumirse como una mediación pedagógica apropiada para articular el desarrollo cognitivo con el socioemocional dentro de las prácticas escolares.

En el plano pedagógico, esta investigación justifica que la lectura ofrece a los estudiantes posibilidades de reconocer emociones, interpretar experiencias humanas y construir sentidos sobre sí mismos y sobre los demás. A través de personajes, historias y situaciones imaginadas, los niños y niñas pueden identificar conflictos, valorar distintas perspectivas, además de reflexionar sobre sus propias vivencias; esto favorece procesos de autoconocimiento, empatía y regulación emocional. De este modo, la lectura no solo fortalece habilidades lingüísticas y cognitivas, sino que también se convierte en un recurso formativo integral que aporta al bienestar emocional y a la convivencia en el contexto escolar. En particular, se ha evidenciado que el enfoque socioemocional en las prácticas lectoras contribuye a que los estudiantes expresen y gestionen mejor sus emociones, lo cual incide de manera positiva en su participación y desempeño académico.

Como respaldo teórico, esta investigación se fundamenta en estudios previos que han mostrado la relación entre lectura, convivencia y desarrollo socioemocional. Rodríguez-Turriago,

Camargo-Martínez y Uribe-Álvarez (2022) evidencian que la lectura del libro-álbum puede funcionar como un recurso que facilita la mediación hacia el desarrollo socioemocional en niños y niñas de educación básica primaria, al favorecer la identificación emocional, la reflexión y la comprensión de diversas experiencias humanas. En esta misma línea, Alcázar (2018) muestra que el uso pedagógico de la lectura en proyectos educativos contribuye a mejorar la convivencia escolar mediante la disminución de conflictos y la generación de espacios de diálogo y resolución pacífica de diferencias. Asimismo, Sánchez-Rodríguez y Mejía-López (2025) resaltan la relación directa entre lo socioemocional y la lectoescritura, al señalar que las habilidades emocionales influyen en la comprensión lectora y que las experiencias lectoras, a su vez, pueden fortalecer la regulación emocional y la interacción social en el aula.

A nivel institucional, esta investigación cobra relevancia porque parte de situaciones concretas identificadas en los contextos donde se desarrolló el estudio, las cuales se presentan propiamente en, la gestión emocional, conflictos de convivencia, expresiones de rechazo entre pares, baja autorregulación y limitaciones para reconocer las emociones propias y ajenas durante las experiencias escolares. En las instituciones participantes y en el programa UAI se ha observado que tales problemáticas afectan el clima escolar y el desarrollo de las clases, lo que evidencia la necesidad de implementar estrategias pedagógicas orientadas al fortalecimiento de las competencias socioemocionales. Por tanto, se hace indispensable realizar investigaciones y estudios que nos permitan identificar cómo los estudiantes gestionan, expresan sus emociones y competencias socioemocionales con ayuda de la lectura. Esto posibilita comprender mejor estas dinámicas en escenarios educativos diversos, aportando elementos contextualizados para el diseño de propuestas didácticas que integren la lectura y la educación socioemocional en la básica primaria.

Finalmente, esta investigación aporta al conocimiento científico y pedagógico, porque no se limita a afirmar que la lectura favorece al desarrollo socioemocional, sino también comprender de qué manera expresan y gestionan competencias como el autoconocimiento, la autorregulación y la empatía en situaciones concretas de lectura, desde la voz y las experiencias propias de los estudiantes. Su aporte radica en ofrecer una comprensión focalizada del fenómeno en tres contextos educativos distintos (una institución pública, una institución privada y un programa de

atención domiciliaria), así como en generar evidencia cualitativa que puede servir y ser usada en futuras propuestas didácticas, prácticas docentes y procesos de investigación sobre lectura y formación socioemocional en la educación básica primaria. Es así como esta investigación responde a una necesidad pedagógica e institucional y, al mismo tiempo, amplía la comprensión académica sobre la lectura como mediación formativa en los contextos educativos.

1.4 Pregunta de investigación

¿De qué manera los estudiantes de la básica primaria gestionan y expresan las competencias socioemocionales durante la lectura?

1.5 Objetivos

1.5.1 Objetivo general

➤ Comprender los procesos de gestión y expresión de las competencias socioemocionales durante la lectura por parte de los estudiantes de básica primaria.

1.5.2 Objetivos específicos

➤ Identificar las competencias socioemocionales que los estudiantes de básica primaria expresan y gestionan durante actividades de lectura en el entorno escolar.

➤ Reconocer prácticas lectoras que contribuyan a la gestión y expresión de las competencias socioemocionales en el aula de educación básica primaria.

Capítulo II. Marco de referencia

El presente capítulo contiene el marco de referencia de la investigación. En él se abordan en primer lugar, las teorías educativas que sustentan el estudio, en segundo lugar, el marco

conceptual, desde donde se abordan las definiciones de los términos o categorías incidentes en la investigación, luego se plantea el marco contextual, que describe el contexto donde se desarrolla la investigación, y, finalmente, se plantea el marco legal. Estos elementos proporcionan un panorama amplio del problema, en un orden teórico, conceptual, contextual y normativo, los cuales son necesarios si se quiere realmente comprenderlo y del mismo modo orientar el análisis de los resultados obtenidos

2.1 Teorías de aprendizaje que sustentan la relación lectura–socioemocional

De acuerdo con Schunk (2012), las teorías del aprendizaje buscan explicar cómo las personas adquieren y construyen conocimientos, habilidades, valores y actitudes a partir de la experiencia y la interacción con su entorno. Desde una perspectiva educativa, estas teorías proporcionan marcos conceptuales que permiten comprender los procesos de aprender y orientar la enseñanza mediante modelos y estrategias coherentes con las características de los estudiantes y los objetivos formativos. A lo largo del tiempo, las teorías del aprendizaje han evolucionado desde enfoques conductistas hacia perspectivas cognitivistas, constructivistas y socioculturales, configurando una visión más compleja y dinámica del aprendizaje en contextos escolares diversos. En este estudio se retoman, de manera particular, los aportes de Bruner, Piaget y Siemens, cuyas propuestas resultan pertinentes para comprender el aprendizaje vinculado a la lectura y al desarrollo de competencias socioemocionales en la educación básica primaria.

Bruner (2001) plantea su teoría del aprendizaje enmarcada dentro del cognitivismo y el constructivismo, a partir de las cuales propone que el aprendizaje se logra al utilizar procesos activos en los cuales el estudiante adquiere y construye conocimiento. Desde el cognitivismo este autor plantea que el aprendizaje se caracteriza por generar procesos mentales intermedios que no son observables, pero se pueden inferir.

Bruner (1961, 1966) plantea que el aprendizaje es un proceso activo de construcción de significados en el que el estudiante reorganiza la información y la experiencia para dotarlas de sentido propio. En su propuesta de aprendizaje por descubrimiento, el docente asume el papel de mediador que guía al alumno mediante preguntas, andamiajes y materiales significativos, de modo que sea este quien establezca relaciones, formule hipótesis, además de elaborar interpretaciones.

Esta perspectiva resulta especialmente pertinente para el presente estudio, puesto que las actividades de lectura se conciben como experiencias de exploración y diálogo en las que los niños y niñas no solo decodifican textos, sino que interpretan historias, se identifican con los personajes, al tiempo que reflexionan sobre las situaciones y emociones que emergen de los relatos. De este modo, la lectura se alinea con la visión de Bruner como una situación de aprendizaje en la que el estudiante construye significado, tiene la posibilidad de reconocer sus propias emociones, comprender las de los demás, así como desarrollar competencias socioemocionales como la empatía, la autorregulación y el autoconocimiento.

La teoría del desarrollo cognitivo de Piaget (1975) sostiene que el conocimiento se construye de forma activa a través de la interacción del individuo con el entorno, mediante procesos de asimilación y acomodación que dan lugar a estructuras cognitivas cada vez más complejas. En la etapa de las operaciones concretas, que abarca aproximadamente de los 7 a los 11 años, los niños comienzan a pensar de manera lógica sobre situaciones concretas, a coordinar distintos puntos de vista, así como a regular su conducta en función de normas compartidas. Diversos autores han resaltado que este desarrollo cognitivo se acompaña de avances en el ámbito afectivo y socioemocional, pues los niños incrementan su capacidad para comprender y manejar emociones propias y ajenas; esto se relaciona directamente con su participación en contextos escolares, además de su implicación en dinámicas de convivencia. Estos planteamientos resultan coherentes con la población de este estudio (estudiantes de básica primaria entre los 6 y 9 años), ya que sustentan que las experiencias de lectura de cuentos y relatos, acompañadas de actividades de diálogo y reflexión, ofrecen un escenario adecuado para que los niños y las niñas elaboren significados sobre las situaciones narradas, conecten los textos con su vida cotidiana, al tiempo que avanzan en la comprensión y gestión de sus emociones en interacción con sus pares y docentes.

Siemens (2004, 2005) propone el conectivismo como una teoría del aprendizaje para la era digital, en la que el conocimiento se concibe como una red de conexiones que se distribuye entre personas, recursos e instituciones. Desde esta perspectiva, aprender implica identificar fuentes relevantes de información, establecer y mantener nodos de conexión, además de actualizar permanentemente dichas redes, tanto en espacios presenciales como en entornos mediados por tecnologías. Aplicado al campo educativo, el conectivismo permite entender la lectura no solo

como una actividad individual, sino como una práctica situada en un ecosistema de relaciones en el que intervienen la escuela, la familia, otros contextos socioculturales y diversos formatos textuales (impresos, audiovisuales y digitales). En el marco de esta investigación, esta mirada ayuda a comprender que las competencias socioemocionales de los estudiantes se construyen y ponen en juego en red, a través de las interacciones que establecen durante las actividades de lectura, los vínculos que tejen con sus compañeros y docentes, así como la manera en que conectan los relatos con sus propias experiencias y emociones.

En conjunto, los planteamientos de Schunk, Bruner, Piaget y Siemens permiten comprender el aprendizaje en este estudio como un proceso activo, situado y socialmente mediado, en el que los estudiantes construyen significado a partir de sus experiencias lectoras y de las interacciones que establecen con otros. Desde la síntesis que realiza Schunk (2012) sobre las principales teorías del aprendizaje, se retoma la idea de que los alumnos participan de manera activa en la construcción de su conocimiento, influenciados por factores cognitivos, motivacionales y contextuales; desde la perspectiva de Bruner, la lectura de cuentos y relatos se concibe como una oportunidad de descubrimiento y construcción de sentido; desde Piaget, dichas experiencias se ajustan a las posibilidades cognitivas y socio afectivas propias de la etapa de operaciones concretas en la básica primaria; y desde el conectivismo de Siemens, la lectura se inserta en un ecosistema de relaciones que vincula escuela, familia y contextos socioculturales más amplios. Estas teorías orientan la decisión de utilizar la lectura como eje articulador para observar cómo los niños y niñas gestionan sus emociones y ponen en juego sus competencias socioemocionales en el contexto escolar, lo cual se desarrolla en los apartados siguientes del marco conceptual y metodológico.

2.2 Marco conceptual

En este marco conceptual se abordan y definen los términos, conceptos y categorías que tienen mayor relevancia en la investigación, con el propósito de dar claridad al sentido en que serán utilizados a lo largo del trabajo. En particular, se profundiza en la lectura como práctica social y pedagógica, en las competencias socioemocionales y en sus componentes de autoconocimiento, autorregulación y empatía, categorías centrales para comprender el fenómeno estudiado. Del mismo modo, se retoman aportes teóricos recientes sobre educación

socioemocional en el contexto escolar, lo que permite articular la perspectiva conceptual con las exigencias formativas de la educación básica primaria en Colombia.

2.2.1 Lectura

La vida social está mediada, en buena parte, por los textos y por las relaciones que las personas establecen con ellos. Esto se manifiesta en la participación en prácticas de lectura en las que los textos cumplen funciones específicas dentro de una comunidad. Estas prácticas conforman lo que se conoce como cultura escrita, de tal manera que “hoy es muy difícil imaginar una sociedad en la que no circulen textos, no se escriban, no se comenten, ni se lean” (Pérez & Roa, 2010, p. 27). Así, la vinculación de las personas a las dinámicas de la vida social y el ejercicio de una ciudadanía consciente, crítica y responsable guardan una estrecha relación con las condiciones que se tienen para participar efectivamente en dichas prácticas de lectura y escritura.

En esta línea, diversos autores coinciden en que la lectura desempeña un papel central en la vida contemporánea. La Fundación Empresas Polar (2010) plantea que, en la sociedad actual, la lectura es una condición básica para acceder al conocimiento y participar de manera plena en la vida social, en un contexto marcado por la abundancia de información y la mediación tecnológica. Así mismo, Flórez (2016) sostiene que la lectura permite ampliar la comprensión del mundo, construir identidad personal y desarrollar pensamiento crítico, aspectos indispensables para afrontar las exigencias de la vida actual. De este modo, saber leer implica no sólo decodificar, sino interpretar, valorar y usar la información para tomar decisiones y participar en la vida pública.

Los planteamientos recientes sobre lectura en el aula resaltan que el modo como se enseña y se vive la lectura en la escuela resulta fundamental para la construcción de esa relación con los textos. Sánchez Miguel (2010), al analizar qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer en torno a la lectura en el aula, muestra que las prácticas lectoras escolares oscilan entre modelos centrados en la repetición mecánica, por una parte, y propuestas que conciben la lectura como un acto de comprensión y diálogo con los textos, así como con otros lectores. En esta perspectiva, se destaca la importancia de generar situaciones de lectura auténticas, en las que los estudiantes lean para resolver problemas, contrastar puntos de vista, disfrutar de la literatura, además de vincular lo leído con su propia experiencia, más allá del cumplimiento de tareas escolares.

En el caso de la lectura literaria, Lerner (2001) enfatiza que los lectores acuden a los textos buscando respuestas a problemas que necesitan resolver, intentando comprender mejores aspectos que le preocupan del mundo que los rodea. Entonces, se encuentran y usan argumentos para defender o cuestionar determinadas posiciones, conociendo otros modos de vida e identificándose o diferenciándose de personajes y autores. Desde esta perspectiva, la lectura de cuentos y relatos en la escuela puede convertirse en una experiencia de búsqueda de sentido, exploración de otros mundos posibles y reflexión sobre la propia realidad, más que en un ejercicio de simple decodificación de palabras y letras.

Otras investigaciones recientes destacan la relación entre lectura, comprensión lectora y desarrollo socioemocional. Pérez y Ricardo (2021), por ejemplo, al caracterizar ambientes de aprendizaje enriquecidos con TIC para la comprensión lectora en educación básica, evidencian que las propuestas que vinculan la lectura con situaciones significativas, el uso de recursos digitales, así como la expresión de emociones, favorecen no solo la comprensión de los textos, sino también la implicación subjetiva de los estudiantes en la actividad de leer. De modo similar, Reyes y Montagut (2017) muestran, a través de proyectos de aula orientados a fortalecer la lectura y la escritura, que cuando los niños y las niñas leen y producen textos relacionados con su contexto y sus intereses, se generan oportunidades para expresar sentimientos, revisar experiencias personales, además de construir significados junto a sus pares.

Asimismo, distintos trabajos han señalado una vinculación estrecha entre los procesos de lectura y escritura y el desarrollo socioemocional en la escuela primaria, en la medida en que las experiencias lectoras ofrecen oportunidades para explorar emociones, comprender situaciones humanas complejas, además de fortalecer habilidades como la empatía, la autorregulación y la comprensión de los otros (Sánchez-Rodríguez & Mejía-López, 2025; Presa, 2020). Desde esta perspectiva, la lectura literaria se configura como un espacio privilegiado para que los niños y las niñas se reconozcan a sí mismos y a los demás, elaboren sus vivencias, así como construyan nuevas formas de relación con su entorno.

En esta misma línea, Carbone et al. (2024) analizan cómo los textos escolares y las prácticas de aula median las formas en que los niños y las niñas viven y significan sus emociones en el contexto escolar, destacando que las narrativas, actividades y recursos utilizados pueden

favorecer o limitar la gestión emocional de los infantes. Este enfoque permite comprender la lectura no solo como acceso a contenidos curriculares, sino también como un dispositivo que atraviesa la subjetividad de los estudiantes, pone en juego sus emociones, además de ofrecerles herramientas para pensar y sentir el mundo que habitan.

La UNESCO ha señalado reiteradamente que la lectura y los libros desempeñan un papel central en la educación, la difusión del conocimiento y el desarrollo humano, al constituirse en instrumentos fundamentales para democratizar la cultura y favorecer la participación social informada. Desde esta mirada, saber leer y escribir se reconoce como una capacidad básica que sustenta otras habilidades necesarias para el aprendizaje a lo largo de la vida y para la participación en la sociedad. Por lo anterior, la lectura ha sido considerada como un eje fundamental para articular los pilares de la educación, como aprender a vivir juntos y aprender a ser, con las historias que emergen de los entornos familiares y escolares. A través de los textos, el lector se transporta a realidades distintas a las propias, reconoce otros contextos y formas de vida, lo que amplía su horizonte de comprensión y sensibilidad

En este sentido, la lectura ofrece a los niños y las niñas la posibilidad de comprender, por medio de los personajes y las situaciones narradas, experiencias emocionales diversas, así como desarrollar la empatía al identificarse con emociones propias y ajenas. Asimismo, diversas investigaciones muestran que la lectura cumple un papel fundamental en el desarrollo socioemocional, más allá del aprendizaje académico o cognitivo, puesto que el acto de leer permite interpretar personalmente los textos, generar empatía con personajes y situaciones, además de propiciar la reflexión sobre emociones propias y de otros. La literatura infantil, en especial, facilita el desarrollo de competencias como la autoconciencia, la autorregulación, la autonomía emocional y la competencia social, al favorecer la comprensión y gestión de emociones, la resolución de conflictos, así como el fortalecimiento de los vínculos afectivos.

Por otro lado, la lectura, como práctica social, amplía horizontes y conecta experiencias, haciendo de la escuela un espacio especial para el contacto entre lo académico y lo personal. Las prácticas lectoras en el aula permiten articular el aprendizaje de contenidos con la construcción de sentido sobre la propia vida, favoreciendo la participación, el pensamiento crítico y la expresión de emociones. En este contexto, es posible fomentar dinámicas de comprensión, empatía,

confrontación de ideas y exploración de mundos diversos, que contribuyen al crecimiento emocional, a la ciudadanía activa y al desarrollo de competencias socioemocionales indispensables para la vida contemporánea.

Siguiendo estas líneas, los aportes de Ferreiro y Teberosky (1979) sobre la psicogénesis de la lengua escrita muestran que los niños y las niñas construyen progresivamente hipótesis acerca del sistema de escritura, así como del funcionamiento del lenguaje escrito en contextos sociales concretos. Este enfoque resalta que la relación de los estudiantes con los textos se configura desde muy temprano como una actividad cognitiva situada y socialmente mediada, en la que leer y escribir implican elaborar significados, no solo decodificar símbolos; esto resulta coherente con la concepción de la lectura como práctica social y formativa que se asume en esta investigación.

2.2.2 Competencias Socioemocionales

La escuela desempeña un papel esencial en el desarrollo de las competencias socioemocionales al constituirse, junto con la familia, en un segundo agente educativo responsable de la formación integral de niños y niñas. Las competencias socioemocionales se entienden como un conjunto de capacidades que permiten al estudiante reconocer y comprender sus propias emociones, regular su conducta, establecer relaciones interpersonales saludables, tomar decisiones responsables y afrontar de manera constructiva las situaciones de la vida cotidiana; entre ellas se destacan la autoconciencia, la autorregulación, la empatía, las habilidades de relación y el sentido de responsabilidad social.

En este sentido, la Ley 2383 de 2024 (Congreso de la República de Colombia, 2024) establece que la educación socioemocional debe implementarse de manera transversal en los niveles de preescolar, básica y media (art. 3), entendida como el conjunto de procesos formativos, estrategias pedagógicas y acciones institucionales orientadas a promover sistemáticamente dichas competencias en el contexto escolar. Es decir, mientras las competencias socioemocionales se refieren a las habilidades que desarrollan los estudiantes, la educación socioemocional alude al enfoque pedagógico y a las prácticas educativas mediante las cuales la escuela las enseña y

fortalece. Esta normativa busca garantizar el fortalecimiento de competencias como la empatía, la autorregulación y la toma de decisiones responsables (Ley 2383 de 2024, art. 5), orientando a las instituciones educativas a generar espacios pedagógicos para el reconocimiento y manejo de las emociones en todas las áreas del conocimiento y a incorporar la educación socioemocional como un eje estructurante del currículo.

En este orden de ideas, Goleman (1995), en su libro *Inteligencia emocional*, explora cómo las emociones influyen en el desarrollo humano, al tiempo que destaca la importancia de la educación emocional desde la infancia. El autor argumenta que la conciencia emocional es fundamental para que los niños y las niñas aprendan a gestionar sus sentimientos, además de desarrollar habilidades sociales que les permitan afrontar las situaciones cotidianas de manera asertiva. En consecuencia, tanto las escuelas como las familias deberían integrar la educación emocional en los procesos formativos, de manera que, desde edades tempranas, los niños y las niñas aprendan a reconocer y regular sus propias emociones, así como las de los demás, lo cual favorece la empatía, además de la resolución constructiva de conflictos en el entorno escolar.

Así mismo, Bettelheim (1976), en su obra *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*, analiza cómo los relatos maravillosos ayudan a los niños a enfrentar sus miedos, conflictos y emociones mediante historias simbólicas. El autor sostiene que la lectura de estos cuentos permite procesar emociones complejas de forma segura y mediada, lo que resulta especialmente relevante en la primera infancia y en la básica primaria, donde la lectura se convierte en un recurso pedagógico para resignificar experiencias y problemas propios de la niñez. Desde esta perspectiva, las actividades de juegos y lecturas de cuentos en el aula contribuyen a que los niños y las niñas elaboren nuevas percepciones sobre las dificultades que viven, fortaleciendo así su mundo emocional.

Por su parte, Ibarrola (2011) entiende las competencias emocionales como el conjunto de capacidades que permiten a las personas tomar conciencia de sus propias emociones, regularlas de manera adecuada, motivarse, comprender los sentimientos ajenos y establecer relaciones interpersonales saludables. En este marco, identifica como ejes clave la autoconciencia, el autocontrol, la automotivación, la empatía y la destreza social para el desarrollo socioemocional. La autoconciencia se refiere al conocimiento y reconocimiento de las propias emociones en el

momento en que se experimentan; el autocontrol alude a la capacidad de manejar, además de expresar adecuadamente, los sentimientos según el contexto; la automotivación implica perseverar y esforzarse en el logro de metas; la empatía se relaciona con la capacidad de comprender las emociones ajenas; por último, la destreza social se vincula con el manejo adecuado de las relaciones interpersonales, así como con la cooperación con otros.

A partir de la propuesta de Ibarrola (2011) y en coherencia con el marco normativo de la Ley 2383 de 2024, la presente investigación entiende las competencias socioemocionales como el conjunto de capacidades que permiten a los estudiantes reconocer y comprender sus emociones, regular su conducta, relacionarse de manera respetuosa con otros y tomar decisiones responsables en su vida cotidiana. En este marco, se toma como eje estructurante las competencias de autoconocimiento, autorregulación y empatía, por considerarlas fundamentales para el desarrollo de la niñez en el contexto escolar. Estas competencias serán abordadas en los apartados siguientes, en articulación con las prácticas de lectura literaria en básica primaria y su potencial para favorecer procesos de comprensión y gestión emocional en niños y niñas.

2.2.3 Autoconocimiento

El autoconocimiento se define como la capacidad de dirigir la atención hacia uno mismo y tomar conciencia de diferentes aspectos de la propia identidad, así como de las emociones, pensamientos y conductas que configuran la experiencia personal (Chernicoff Minsberg & Rodríguez Morales, 2018). Desde esta perspectiva, conocerse implica identificar y valorar las propias fortalezas y limitaciones, reconocer los factores internos y contextuales que influyen en la manera de ser y formular proyectos personales coherentes con los propios valores y metas (Chernicoff Minsberg & Rodríguez Morales, 2018).

En el marco de la inteligencia emocional, Goleman (1995) sitúa el autoconocimiento o conciencia de uno mismo (self-awareness) como uno de los componentes básicos, al referirse a la habilidad de reconocer los propios estados internos, recursos y capacidades, además de comprender cómo las emociones influyen en la percepción y en la toma de decisiones. En esta investigación, el autoconocimiento se asume como una competencia socioemocional que permite a los niños y las niñas identificar lo que sienten, nombrar sus emociones y reconocer cómo estas

se relacionan con sus pensamientos y acciones en el contexto escolar. Para el autor, esta conciencia emocional se convierte en un pilar sobre el que se apoyan otras competencias, como la autorregulación y la empatía, de modo que solo quien identifica lo que siente puede gestionar sus respuestas y relacionarse de manera más ajustada con los demás (Goleman, 1995), cuestión central para el desarrollo de las competencias socioemocionales trabajadas en este estudio.

Desde el ámbito de la educación emocional, Bisquerra (2003) señala que el desarrollo del autoconocimiento en edades tempranas es fundamental para la construcción del autoconcepto y de la autoestima, y lo concibe como una competencia que permite a los niños tomar conciencia de sus emociones, capacidades y necesidades, favoreciendo así su bienestar personal y social. El autor resalta que la escuela debe ofrecer oportunidades sistemáticas para que los estudiantes exploren quiénes son, qué sienten y qué expectativas tienen sobre sí mismos, como parte de una educación integral que atienda tanto a la dimensión cognitiva como a la emocional (Bisquerra, 2003).

En el contexto escolar, investigaciones recientes evidencian que el trabajo intencionado sobre el autoconocimiento contribuye al desarrollo de competencias socioemocionales y al fortalecimiento de la participación de los estudiantes. Huerta Villegas (2020), en un estudio con estudiantes de educación primaria, encontró que la implementación de actividades centradas en la identificación de emociones, intereses y características personales favorece una mayor conciencia de sí mismos y mejora la expresión emocional y la interacción con sus pares. En la misma línea, Herrán (2016) plantea que el autoconocimiento puede considerarse un eje de la formación, en la medida en que constituye la base sobre la cual se construyen otros aprendizajes personales y sociales, y advierte que su ausencia suele pasar inadvertida pese a sus implicaciones en el desarrollo humano.

A partir de estos aportes, en la presente investigación el autoconocimiento se asume como una competencia socioemocional que permite a los niños y las niñas reconocer sus emociones, cualidades y necesidades, y comprender cómo estas repercuten en su comportamiento y en sus relaciones en el contexto escolar. Este enfoque resulta especialmente relevante en la básica primaria, donde los procesos de construcción de identidad y de consolidación del autoconcepto se encuentran en pleno desarrollo, y donde la escuela se convierte en un escenario propicio para

promover experiencias pedagógicas que favorezcan una mirada reflexiva y positiva sobre sí mismos (Bisquerra, 2003; Huerta Villegas, 2020).

2.2.4 Autorregulación

La autorregulación se entiende como la capacidad del individuo para comportarse y controlar de manera consciente sus emociones, impulsos y conductas, ajustándolas a las demandas específicas de cada situación y contexto (De Grandis, Gago-Galvagno, Clerici & Elgier, 2019). En el ámbito de la educación emocional, Bisquerra (2003) define la autorregulación como la capacidad para controlar las emociones de forma adecuada, anticipar las consecuencias de las acciones y ajustar las respuestas emocionales antes de actuar, lo cual resulta esencial para la convivencia y el bienestar personal y social. Desde esta perspectiva, la autorregulación permite manejar la frustración, perseverar ante las dificultades y utilizar estrategias que ayudan a mantener la concentración y el autocontrol en tareas académicas y en las relaciones interpersonales (Bisquerra, 2003; De Grandis et al., 2019).

En el desarrollo de la inteligencia emocional, Goleman (1995) considera la autorregulación o autogestión como una competencia que implica la capacidad de controlar o redirigir los impulsos y estados de ánimo perturbadores, así como de pensar antes de actuar. Para este autor, el dominio de los impulsos constituye la base de la autodisciplina, en la medida en que permite responder de forma más reflexiva y menos reactiva frente a situaciones estresantes o conflictivas (Goleman, 1995). En el contexto escolar, esta competencia resulta especialmente relevante, dado que muchos niños presentan dificultades para tolerar la frustración y gestionar emociones intensas, lo que impacta en su aprendizaje y en la calidad de sus relaciones interpersonales en el aula (Goleman, 1995; De Grandis et al., 2019).

Diversas investigaciones han mostrado que la autorregulación emocional se desarrolla progresivamente a lo largo de la infancia, en estrecha relación con las experiencias de cuidado, así como con las oportunidades educativas que ofrece el entorno (Oros & Fontana, 2015; Causadias et al., 2017). Se ha encontrado que los niños que logran controlar y gestionar sus emociones e impulsos pueden afrontar de manera más efectiva las demandas del entorno, resolver problemas,

además de adaptarse a las normas sociales y escolares, lo que reduce la probabilidad de conductas desadaptativas y facilita su participación en las actividades de aprendizaje (Oros & Fontana, 2015; De Grandis et al., 2019). En este sentido, la autorregulación no se limita a contener reacciones impulsivas, sino que incluye la capacidad de reflexionar antes de actuar, anticipar las consecuencias de la conducta, así como elegir respuestas más ajustadas a la situación.

En el marco de la inteligencia emocional, Salovey y Mayer (1990) incluyen la regulación de la emoción como una de las habilidades que conforman su modelo, al describir la inteligencia emocional como un conjunto de destrezas que permiten la evaluación y expresión precisa de la emoción, así como su regulación en uno mismo y en los demás. De acuerdo con estos autores, la regulación adecuada de los estados emocionales permite utilizar los sentimientos para facilitar el pensamiento, la planificación y el logro de metas, aspecto fundamental en procesos de aprendizaje y resolución de problemas en contextos educativos (Salovey & Mayer, 1990). Así, la autorregulación emocional se vincula directamente con el funcionamiento de procesos cognitivos como la atención, la memoria de trabajo y la toma de decisiones, que son indispensables para el desempeño escolar.

Diversas investigaciones han mostrado que la autorregulación emocional se desarrolla progresivamente a lo largo de la infancia, en estrecha relación con las experiencias de cuidado, así como con las oportunidades educativas que ofrece el entorno (Causadias et al., 2017; De Grandis et al., 2019). En particular, se ha encontrado que los niños que logran modular sus emociones e impulsos, además de experimentar y expresar emociones positivas y empatía hacia los demás, tienden a desplegar habilidades sociales más ajustadas y a adaptarse mejor a las normas de convivencia escolar, lo que reduce la probabilidad de conductas desadaptativas y facilita su participación en las actividades de aprendizaje (Oros & Fontana, 2015; De Grandis et al., 2019). En este sentido, la autorregulación no se limita a contener reacciones impulsivas, sino que incluye la capacidad de reflexionar antes de actuar, anticipar las consecuencias de la conducta, así como elegir respuestas más ajustadas a la situación.

2.2.5 Empatía

En el marco de las competencias socioemocionales, la empatía se entiende como la capacidad para percibir, comprender y, en alguna medida, compartir los estados emocionales de otras personas, lo que permite responder de manera sensible y ajustada a sus necesidades (Hoffman, 2000). Desde la perspectiva del desarrollo moral, Hoffman (2000) define la empatía como una respuesta afectiva más congruente con la situación de otra persona que con la propia, y la considera un factor motivacional clave de la conducta prosocial, al favorecer la preocupación por el bienestar ajeno y la disposición a actuar en consecuencia. En la infancia, el desarrollo progresivo de la empatía posibilita que los niños y las niñas reconozcan las emociones de sus pares, ajusten su comportamiento a las necesidades de los demás y comiencen a tomar perspectiva en situaciones cotidianas, contribuyendo al fortalecimiento de sus relaciones interpersonales (Hoffman, 2000; UNESCO, 2017).

En el marco de la inteligencia emocional, Goleman (1995) considera la empatía como una de las competencias centrales de la conciencia social, al definirla como la capacidad de comprender los sentimientos de los demás y tenerlos en cuenta en la orientación de la propia conducta y en la toma de decisiones interpersonales. El autor subraya que esta habilidad se apoya en la conciencia de uno mismo, al sostener que la apertura a las propias emociones incrementa la destreza para comprender las emociones ajenas, lo que vincula estrechamente el desarrollo de la empatía con el autoconocimiento emocional (Goleman, 1995). De este modo, la empatía se articula con la autorregulación, en la medida en que comprender las propias emociones y regular las respuestas impulsivas facilita ponerse en el lugar del otro y responder de manera respetuosa y constructiva (Goleman, 1995; Bisquerra, 2009).

Desde la educación emocional, Bisquerra (2009) concibe la empatía como una competencia socioemocional que implica comprender los sentimientos y emociones de otra persona, ponerse en su lugar y responder de forma adecuada a dicha comprensión. Este autor destaca que la empatía contribuye a la convivencia, la resolución pacífica de conflictos y la construcción de vínculos positivos, por lo que su desarrollo debe ser un objetivo explícito de la educación desde las primeras etapas escolares (Bisquerra, 2009). En la misma línea, Piñeiro (2018) plantea que educar en las emociones en la primera infancia supone trabajar de manera intencional

capacidades como el autoconocimiento y la empatía, mediante experiencias que permitan a los niños identificar sus propias emociones, reconocer las de los otros y ensayar formas de respuesta respetuosa y solidaria. Estas propuestas insisten en que la empatía no surge de manera espontánea, sino que se construye con el tiempo a través de prácticas pedagógicas que favorecen el reconocimiento, la expresión y la regulación de las emociones en contextos de interacción.

Los estudios recientes sobre competencias socioemocionales en el ámbito escolar señalan que la empatía desempeña un papel central en la creación de climas de aula basados en el respeto, la inclusión y la cooperación (UNESCO, 2017, 2021). En el contexto de la educación básica, Carbone et al. (2024), al analizar los textos escolares y las prácticas de aula, muestran cómo las narrativas, las actividades y los recursos utilizados pueden reforzar o limitar la agencia y la emocionalidad de los niños, y subrayan la importancia de integrar de manera explícita la reflexión sobre las emociones y la perspectiva del otro en las experiencias escolares. Desde esta mirada, la empatía se vincula no solo con la respuesta emocional ante el sufrimiento ajeno, sino también con la capacidad de leer críticamente las situaciones escolares, reconocer las posiciones y voces de los otros y actuar de forma responsable y solidaria (Carbone et al., 2024).

En el ámbito internacional, los informes derivados del Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019) consideran la empatía como una de las habilidades socioemocionales clave para la convivencia democrática y la ciudadanía, definiéndola como la capacidad de comprender la perspectiva de otras personas, aun cuando sea diferente de la propia, e identificar las emociones que experimentan para orientar la propia conducta (UNESCO, 2017, 2021). La agenda educativa actual destaca que el desarrollo de la empatía en la escuela contribuye a la prevención de la violencia, a la construcción de una cultura de paz y al fortalecimiento del tejido social, especialmente cuando se promueven experiencias pedagógicas que favorecen la toma de perspectiva, la escucha activa y el reconocimiento de la diversidad (UNESCO, 2017; Piñeiro, 2018). En este sentido, la empatía se configura como un componente central de las competencias socioemocionales que la escuela debe fomentar de manera intencional y sistemática, en articulación con el autoconocimiento y la autorregulación, para promover el bienestar emocional y la convivencia en los contextos escolares.

2.3 Marco contextual

La presente investigación se desarrolla en tres escenarios educativos que, aunque responden a contextos institucionales y territoriales distintos, comparten el propósito de fortalecer la lectura y el desarrollo de competencias socioemocionales en niños y niñas de educación básica primaria: el Centro Educativo Travesías El Morro, el Colegio Cosmo School, y el Programa de Unidad de Atención Integral (UAI). Estos espacios evidencian realidades rurales, urbanas y de atención domiciliaria en Medellín que permiten analizar cómo la lectura literaria puede convertirse en un dispositivo pedagógico para favorecer el autoconocimiento, la autorregulación y la empatía en contextos diversos.

El Centro Educativo Travesías El Morro, por su parte, es una institución pública ubicada en la vereda Travesías, corregimiento de San Cristóbal (Comuna 60) del distrito de Medellín, Antioquia, que para el año 2026 atiende alrededor de 100 estudiantes entre los 5 y 11 años en los niveles de preescolar y básica primaria, en jornada única. Su misión institucional apunta a formar personas competentes mediante estrategias metodológicas holísticas que favorezcan el reconocimiento e interacción con el entorno natural y social, el diálogo de saberes, la convivencia armónica, así como el mejoramiento de la calidad de vida, reconociendo la diversidad y la pluralidad de la comunidad educativa.

El plantel educativo, se ubica en un territorio rural de tradición campesina que ha experimentado un crecimiento acelerado en los últimos años, donde predominan familias de estratos 1 y 2 con niveles educativos que oscilan entre la básica primaria y el bachillerato, aunque se observa un incremento progresivo de la formación técnica, tecnológica y profesional entre jóvenes y adultos. La ocupación principal de las familias se centra en la agricultura, aunque la cercanía a la zona urbana de Medellín ha impulsado la inserción de algunos miembros en el sector servicios y en actividades de comercio informal.

La comunidad cuenta con servicios de energía y acueducto y, en menor medida, con acceso estable a internet, lo que supone retos para la incorporación de recursos digitales en los procesos educativos. Además, la vereda ha sido receptora de familias desplazadas de la ciudad y de otras regiones del país, situación que se traduce en un aumento de la demanda de servicios educativos,

así como en un entramado social marcado por la movilidad y la vulnerabilidad. En este contexto, el trabajo pedagógico con la lectura y el fortalecimiento de competencias socioemocionales adquiere relevancia particular, en tanto contribuye a reconocer las distintas historias de vida, promover la empatía y la convivencia respetuosa, además de ofrecer a los niños y las niñas herramientas para la elaboración emocional de sus experiencias y la construcción de proyectos de vida en escenarios de cambio y diversidad.

El Colegio Cosmo School es una institución de carácter privado ubicada en el municipio de Rionegro, Antioquia, donde se trabajó con el grado primero, conformado por 26 estudiantes (13 niñas y 13 niños) entre los 6 y 7 años. Todos los estudiantes residen en zona urbana y tardan en llegar al colegio entre 15 minutos y una hora, dado que algunos viven en otros municipios del Oriente antioqueño, lo cual se refleja en la diversidad de experiencias y referentes culturales que llevan al aula.

A partir de entrevistas iniciales con los acudientes se identificó que la mayoría de los niños vive con su familia, predominando hogares monoparentales, aunque también se encuentran familias nucleares y extensas; esta pluralidad de estructuras familiares configura un entorno sociocultural heterogéneo que incide en las formas de relación y en la expresión de las emociones en la escuela. El grupo se caracteriza por ser alegre y participativo, con alta disposición para las actividades lúdicas, especialmente al aire libre, donde se destacan habilidades motoras gruesas; sin embargo, desde el inicio del año 2025 se observaron desafíos significativos en el plano emocional y relacional, tales como dificultades para manejar la frustración, resolver conflictos y expresar de manera asertiva sus emociones, situación que puso en evidencia la necesidad de trabajar de manera intencional competencias socioemocionales como el autoconocimiento, autorregulación y empatía a través de la lectura de cuentos y relatos.

En el marco del Programa de Unidad de Atención Integral (UAI), específicamente desde la línea de apoyo académico especial, la práctica se orientó al acompañamiento pedagógico domiciliario de estudiantes de instituciones públicas que, por condiciones de salud o situaciones personales, no podían asistir de manera presencial y continua a la escuela. En este escenario, la intervención pedagógica se propuso garantizar el derecho a la educación y ofrecer experiencias de

aprendizaje significativas ajustadas a las particularidades de cada estudiante, considerando su condición física o mental, su contexto familiar y sus ritmos de aprendizaje.

La lectura se asumió como herramienta central para articular los procesos académicos con el reconocimiento de las experiencias de vida, privilegiando la lectura de cuentos, relatos y conversaciones guiadas que posibilitaron, al mismo tiempo, el desarrollo de procesos lectores y la expresión de emociones. Para ello se diseñaron secuencias didácticas flexibles, con adaptación de materiales, tiempos y estrategias, que permitieran promover la comprensión lectora y abrir espacios para que los estudiantes identificaran, nombraran y compartieran lo que sentían.

Este trabajo individualizado favoreció también la vinculación familiar y la participación de las familias en los procesos de aprendizaje, generando oportunidades para la validación de las propias emociones y el reconocimiento de las emociones de los otros. En este contexto, las acciones de apoyo académico especial evidenciaron avances en el fortalecimiento de las competencias de autoconocimiento, autorregulación y empatía, trascendiendo lo meramente académico y favoreciendo un vínculo estrecho entre la escuela, el hogar y la formación integral del estudiante.

2.4 Marco legal

La presente investigación se sustenta en el marco normativo que orienta la educación en Colombia y que reconoce la formación integral de los estudiantes como fin esencial del sistema educativo, así como la importancia de la lectura y de la educación socioemocional en dicho proceso. En este sentido, se consideran como referentes principales la Constitución Política de Colombia de 1991, la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), el Decreto 1860 de 1994, los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana y los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) de Lenguaje y la Ley 2383 de 2024 sobre educación socioemocional.

La Constitución Política de Colombia reconoce la educación como un derecho fundamental de la persona y un servicio público con función social, orientado al acceso al conocimiento, la ciencia, la técnica y los valores de la cultura, así como a la formación en el respeto a los derechos humanos, la paz y la democracia (Constitución Política de Colombia, 1991, art. 67). Además,

establece la responsabilidad compartida del Estado, la sociedad y la familia en la garantía de este derecho, y encarga al Estado la inspección y vigilancia de la calidad de la educación, con el fin de asegurar la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos (Constitución Política de Colombia, 1991). Estas disposiciones sientan las bases para la inclusión de la dimensión socioemocional y de la formación ciudadana en el quehacer educativo.

En coherencia con este mandato, la Ley General de Educación define la educación como “un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes” (Ley 115 de 1994, art. 1). Entre los fines de la educación, la ley destaca el pleno desarrollo de la personalidad en sus dimensiones física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social y afectiva; la formación en el respeto a la vida, a los derechos humanos, a la paz y a los principios democráticos de convivencia; y el desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica para el mejoramiento de la calidad de vida y la participación social (Ley 115 de 1994, art. 5). Estos fines se articulan directamente con el propósito de fortalecer competencias socioemocionales como el autoconocimiento, la autorregulación y la empatía, en estrecha relación con los procesos de lectura y comprensión de textos que se desarrollan en la escuela primaria.

El Decreto 1860 de 1994 reglamenta la Ley 115 y establece lineamientos para la organización del servicio educativo, señalando la obligación de cada institución de formular un Proyecto Educativo Institucional (PEI) que concrete los fines de la educación y defina el currículo según las características del contexto (Decreto 1860 de 1994, art. 14). En este marco, el currículo debe integrar tanto el desarrollo cognitivo como el desarrollo socioemocional, promoviendo ambientes pedagógicos que favorezcan la formación integral y la convivencia escolar, lo cual incluye la lectura como práctica fundamental para el acceso al conocimiento y la construcción de sentido.

En relación con el área de Lengua Castellana, los Lineamientos Curriculares propuestos por el Ministerio de Educación Nacional conciben el lenguaje como una práctica social y la lectura como un proceso de construcción de significado que implica comprender, interpretar y criticar diversos tipos de textos (MEN, 1998). Estos lineamientos plantean que la lectura de textos literarios permite a los estudiantes ampliar su horizonte cultural, explorar la experiencia humana

y reflexionar sobre sí mismos y sobre los otros, lo que la vincula de manera explícita con la formación ética, estética y ciudadana (MEN, 1998). De manera complementaria, los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje establecen referentes nacionales para el desarrollo de competencias comunicativas, incluyendo la capacidad de leer, comprender e interpretar textos en diferentes soportes y contextos, como base para la participación en la vida social y democrática (MEN, 2006).

Los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) de Lenguaje, en su versión 2.0, especifican los aprendizajes fundamentales que deben alcanzar los estudiantes en cada grado de educación básica, particularmente en lo que respecta a la comprensión y producción de textos orales y escritos (MEN, 2016). En el caso de la básica primaria, algunos DBA se orientan a la comprensión de textos literarios a partir de las propias vivencias, la identificación de personajes, acciones y contextos, y la expresión de opiniones y emociones frente a lo leído, lo que ofrece un marco curricular concreto para articular la lectura literaria con la reflexión sobre experiencias personales y el desarrollo de competencias socioemocionales en el aula.

En el ámbito específico de la formación ciudadana y socioemocional, la Ley 1620 de 2013 y su Decreto reglamentario establecen el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y señalan la importancia de promover competencias ciudadanas, la prevención de la violencia y la construcción de ambientes de respeto y reconocimiento de la diferencia en las instituciones educativas (Ley 1620 de 2013; MEN, 2020). Estos desarrollos normativos han dado lugar a estrategias y guías del Ministerio de Educación Nacional orientadas a la formación de competencias socioemocionales en la educación inicial, básica y media, enfatizando la necesidad de trabajar el reconocimiento y manejo de emociones, la empatía y la resolución pacífica de conflictos como parte del currículo escolar.

Más recientemente, la Ley 2383 del 19 de julio de 2024 establece de manera explícita la obligación de promover la educación socioemocional de los niños, niñas y adolescentes de los niveles de preescolar, básica y media en todos los centros e instituciones educativas del país (Ley 2383 de 2024, art. 1). Esta ley dispone que la educación socioemocional debe implementarse de forma transversal en todas las áreas del conocimiento y con la participación de docentes, familias y demás miembros de la comunidad educativa, dentro de un marco de corresponsabilidad (Ley

2383 de 2024, art. 3). De esta manera, se brinda un soporte jurídico específico a la inclusión de competencias como el autoconocimiento, la autorregulación y la empatía en los procesos pedagógicos y en las prácticas de aula, entre ellas las relacionadas con la lectura literaria.

En el plano internacional, la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, adoptada por las Naciones Unidas, establece en el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4) el compromiso de “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (Naciones Unidas, 2015). Entre sus metas, se plantea que todos los niños y niñas adquieran competencias básicas de lectura y escritura al finalizar la enseñanza primaria, reconociendo la alfabetización como un requisito esencial para el ejercicio de otros derechos y para la participación social. A su vez, diversos documentos de la UNESCO y de la CEPAL subraya que la noción de educación de calidad implica no solo el logro de resultados académicos, sino también la atención al bienestar emocional, la convivencia pacífica y el desarrollo de competencias socioemocionales como condiciones para aprendizajes significativos y para el ejercicio de una ciudadanía responsable (UNESCO, 2017; CEPAL, 2019).

En síntesis, la Constitución Política de Colombia, la Ley 115 de 1994, el Decreto 1860 de 1994, los Lineamientos Curriculares y Estándares de Lenguaje, los Derechos Básicos de Aprendizaje, la Ley 1620 de 2013, la Ley 2383 de 2024 y los compromisos internacionales derivados de la Agenda 2030 configuran un marco legal y de política educativa que respalda la presente investigación. Este marco reconoce la educación como un proceso integral que articula el desarrollo de competencias comunicativas particularmente la lectura con la formación de competencias socioemocionales, lo que permite el aval legal del trabajo pedagógico con la lectura literaria como estrategia para fortalecer el autoconocimiento, la autorregulación y la empatía en estudiantes de básica primaria, en coherencia con los fines de la educación y las políticas vigentes en Colombia.

Capítulo III. Metodología

En el presente capítulo se describe el diseño metodológico de la investigación, el cual está estructurado de la siguiente forma: en primer lugar; se describe la metodología a utilizada, dentro

de la cual se diseñan el enfoque, el alcance y el tipo de investigación; en segundo lugar; se hace la descripción de los participantes de la investigación, es decir, la población y la muestra, en tercer lugar; se plantean los instrumentos de recolección de información, en cuarto lugar; se exponen las técnicas de análisis de datos; en quinto lugar, se delinean las fases del estudio, en sexto lugar; se plantea la operacionalización de las categorías y finalmente, se abordan con las consideraciones éticas.

3.1. Diseño del método

El diseño del método que sustenta el presente trabajo está orientado a facilitar la comprensión de los procesos de gestión y expresión de las competencias socioemocionales durante las actividades de lectura en estudiantes de básica primaria. En coherencia con este fin, la investigación se fundamenta en un enfoque cualitativo de tipo descriptivo, gestionado desde el paradigma interpretativo-hermenéutico y con un diseño transversal que posibilita el acercamiento a la realidad educativa en un tiempo determinado y comprender los significados que dan los niños y niñas a sus experiencias de lectura y a la gestión de sus emociones.

3.1.1. Enfoque, alcance y el tipo de investigación

Metodológicamente, la presente investigación se desarrolla desde un enfoque cualitativo, dado que busca analizar una situación en concreto, como lo es la comprensión de los procesos de gestión y expresión de las competencias socioemocionales durante las actividades de lectura en estudiantes de básica primaria. En coherencia con lo planteado por autores como Hernández, Fernández y Baptista (2014), un estudio cualitativo se orienta a comprender en profundidad fenómenos educativos en su contexto natural, a partir de la interpretación de significados y experiencias de los participantes. Por otra parte, se realiza bajo los criterios de un alcance descriptivo, en la medida en que dentro de sus objetivos se hace énfasis en el análisis y la caracterización detallada de la situación objeto de estudio, lo cual coincide con la definición de estudios descriptivos como aquellos que especifican propiedades y perfiles importantes de personas, grupos o comunidades. A través de un proceso de observación que implica el conocimiento de las particularidades de la población en este caso, los estudiantes durante un

periodo determinado, se busca describir cómo se manifiestan y se gestionan las competencias socioemocionales en el marco de actividades lectoras.

Por otra parte, se recurre al diseño no experimental que implica observar el fenómeno estudiado tal como se presenta en la realidad, sin manipular deliberadamente las variables ni condiciones externas. Además, el diseño incluyó para la recolección de la información un momento de estudio transversal, es decir, los datos se recolectaron en un solo momento de tiempo o en un breve periodo de la situación estudiada en un instante específico del proceso formativo (Hernández, 2020).

3.2. Participantes

La población objeto de estudio la conforman los estudiantes de la básica primaria de dos instituciones educativas una de carácter público de la ciudad de Medellín, otra de carácter privado del municipio de Rionegro y finalmente el Programa de Unidad de Atención Integral (UAI), de Medellín. La muestra la conforman 28 estudiantes de diferentes géneros, y edades que oscilan entre 6 y 9 años, la tipología del muestreo fue seleccionada bajo el criterio de conveniencia.

Como se evidencia en la tabla 1, el grupo 1 y 2 lo conforman estudiantes de educación pública y privada, los cuales se encuentran entre los estratos 1,2,3,4. Son niños y niñas que están en proceso de consolidación de su identidad personal y social, con diversidad de intereses de acuerdo con su grupo familiar y se caracterizan por su energía, curiosidad y disponibilidad para el estudio, sobre todo cuando se proponen metodologías activas para su aprendizaje. Tal como sucedió en el desarrollo de la presente investigación, donde se propuso una metodología activa, desarrollada a través de la lectura.

Por su parte el grupo 3 lo conforman estudiantes, que son intervenidos por el programa UAI, los cuales pertenecen a instituciones públicas del municipio de Medellín, en condición socioeconómica vulnerable en muchos casos, relacionados a los estratos 1 y 2. Es de resaltar que, aunque pertenecen a estratos socioeconómicos diferentes y estudian en instituciones educativas diferentes, las características son similares a los niños de los grupos 1 y 2, con una pequeña diferencia en el tema de los intereses.

Tabla 1 Muestra seleccionada por el criterio de conveniencia

Muestra	Femenino	Masculino	Total
Grupo 1 oficial	5 estudiantes	5 estudiantes	10 estudiantes
Grupo 2 privado	5 estudiantes	5 estudiantes	10 estudiantes
Grupo 3 UAI	2 estudiantes	6 estudiantes	8 estudiantes

Nota: la tabla muestra la cantidad de estudiantes por género escogidos como muestra para la realización de la investigación. Fuente: elaboración propia

El motivo de la selección de la muestra fue por razones asociadas a recurso, tiempo y acceso, además de que con ello se facilita el estudio del fenómeno, con lo cual se puede trabajar de manera más manejable y detallada. Por otra parte, permite información más detallada con el uso de técnicas e instrumentos de recolección de información aplicables a grupos pequeños pero representativos para una investigación de tipo cualitativo, como lo es la presente.

3.3. Instrumentos de recolección de información

Creswell (2013) plantea que: “se visualiza que la recolección de datos es una serie de actividades relacionadas que conllevan a recoger de manera beligerante la información para dar respuesta a las preguntas que emergen en la investigación”. Además, plantea que existen diferentes formas de recoger la información haciendo uso de instrumentos especializados para tal finalidad.

Tabla 2 Formas básicas de recolección de información

Observaciones: • Reunir notas de campo al hacer una observación participante • Reunir notas de campo al hacer observación como un observador • Reunir notas de campo para gastar más tiempo como participante que como observador • Reunir notas de campo para gastar más tiempo como observador que como participante • Reunir notas de campo primero para observar desde afuera y luego ingresar al campo y observar desde adentro. Entrevistas: • Conducir una entrevista no estructurada, entrevista abierta-cerrada y tomar notas en la entrevista. • Conducir una entrevista no estructurada, entrevista abierta-cerrada, grabar la entrevista y transcribir la entrevista. • Conducir una entrevista semiestructurada, grabar la entrevista y transcribir la entrevista • Conducir una entrevista en un grupo focal, grabar la entrevista y transcribir la entrevista. Documentos: • Guardar un diario durante el estudio. • Tener un participante que guarda un diario durante el estudio • Recoger cartas personales de los participantes • Analizar documentos públicos (por ejemplo, memos, minutas, memorias, material de archivo) • Examinar autobiografías y biografías. • Tener informantes que toman fotografías o videos Materiales audio visuales: • Registrar evidencias físicas • Grabar o filmar una situación social, a grupos o a personas • Registrar fotografías o videos • Recolectar sonidos (Por ejemplo, sonidos musicales, risas de niños, • Recolectar correos o mensajes electrónicos • Examinar posiciones o rituales

Nota: la tabla muestra las formas básicas para recolectar información: “Observaciones, entrevistas, documentos y material audio visual. Fuente: Creswell, (2013, p. 74)

3.3.1. Entrevista semiestructurada

La entrevista semiestructurada se aplicó de manera individual a los estudiantes seleccionados en la muestra, una vez realizada la lectura de los textos definidos para la investigación. Las entrevistas fueron registradas en audio por las investigadoras, quienes además transcribieron de forma narrativa las respuestas exactamente como fueron expresadas por los estudiantes, resaltando expresiones verbales y no verbales. Los resultados obtenidos se organizaron y analizaron mediante tablas de categorización elaboradas por las investigadoras, en las que se agruparon las respuestas según los temas emergentes y las categorías de análisis definidas para el estudio. Este proceso analítico se describe con detalle en el capítulo siguiente.¹

¹ Ver Anexo . Entrevista semiestructurada y tablas de categorización.

3.3.2 Diario de campo

El diario de campo constituye una técnica fundamental para el registro sistemático de experiencias, reflexiones y análisis durante las sesiones. En el marco de esta investigación, se empleó una estructura que permite explorar y documentar tanto los avances como los desafíos observados en torno a las competencias socioemocionales en estudiantes de educación básica primaria.

Los registros del diario de campo se organizaron en cinco apartados principales: reflexión y análisis breve, momentos destacados de la sesión, dificultades socioemocionales observadas, estrategias que facilitaron el desarrollo de la sesión y oportunidades para fortalecer competencias socioemocionales en futuras intervenciones.²

3.4. Técnicas de análisis de datos

Como ya se mencionó, la presente investigación se desarrolla bajo un enfoque cualitativo, de alcance descriptivo, con diseño no experimental y corte transversal. Para la recolección de información se utilizaron como instrumentos una entrevista semiestructurada y un diario de campo, cuyos hallazgos fueron sometidos a un proceso de análisis de datos.

Para el análisis de la información proveniente de ambos instrumentos se empleó la técnica de análisis narrativo, siguiendo el siguiente procedimiento: en primer lugar, se realizó la transcripción de los registros; en segundo lugar, la codificación de las respuestas y observaciones; en tercer lugar, la categorización de los fragmentos según temas y competencias socioemocionales; y, en cuarto lugar, la integración e interpretación de los hallazgos en función de los objetivos de la investigación.

Este proceso se apoyó en tablas de análisis elaboradas por las investigadoras, en las cuales se organizaron las unidades de significado (respuestas y observaciones) junto con sus códigos y categorías, lo que permitió identificar categorías emergentes, comparar aportes de diferentes participantes y triangular la información para obtener una comprensión detallada de las

² Ver Anexo . Formato de diario de campo y ejemplo de registro aplicado.

competencias socioemocionales desde la perspectiva de los estudiantes.

3.5. Fases de la investigación

La investigación abordada fue un proceso sistémico abordado a través de tres fases, las cuales se muestran a continuación en la siguiente tabla.

Tabla 3 Fases de la investigación

Fases de la investigación	
Fase 1. Diseño y planificación	Diseño de las estrategias. Planificación metodológica.
Fase 2. Implementación y recolección de datos	Aplicación de la estrategia. Recopilación de datos.
Fase 3. Análisis e interpretación de los datos	Análisis de los datos obtenidos. Sistematización de hallazgos y elaboración de recomendaciones y conclusiones.

Nota: La tabla muestra las fases utilizadas para el desarrollo del proceso investigativo abordado. Fuente: Elaboración propia.

El proceso investigativo se organiza en tres fases principales. La primera corresponde al diseño y planificación, etapa en la que se diseñó la estrategia investigativa y la planificación metodológica de la misma; en segundo lugar, la etapa denominada implementación y recolección de los datos, por medio de la cual se aplica la estrategia y se realiza la recopilación de los datos y, por último, la denominada análisis e interpretación de los datos, donde se realizó el análisis de estos y sistematización de los hallazgos. Finalmente, es de resaltar que cada una de estas fases será descrita en el capítulo siguiente.

3.6. Operacionalización de las categorías de estudio

En este apartado se presentan las categorías de estudio y su correspondiente operacionalización, con el propósito de precisar los conceptos que orientan el proceso

investigativo. A continuación, se muestran las categorías, subcategorías y definiciones que guiaron el análisis de la información,

Tabla 4 Operacionalización de las categorías de estudio

Categoría	Subcategoría	Definiciones
Lectura	Concepto y principios de la lectura y beneficios para el aprendizaje.	La lectura se comprende como una práctica social y culturalmente situada que amplía horizontes, conecta experiencias y permite articular lo académico con lo personal, al tiempo que ofrece un espacio para la expresión y la gestión emocional a partir de los textos, en coherencia con planteamientos que la entienden como un acto de construcción de significado y de participación en comunidades de lectura (García & López, 2025; Jiménez Ramírez & Vega Gutiérrez, 2017).
Competencias socioemocionales	Autoconocimiento	El autoconocimiento hace referencia a la capacidad de reconocer y comprender las propias emociones, fortalezas y limitaciones, así como a la conciencia de cómo estos estados internos influyen en la manera de pensar, actuar y expresar las emociones. Se asume como una competencia socioemocional básica que permite a los niños y las niñas identificar lo que sienten, nombrar sus estados emocionales y relacionarlos con sus conductas en contextos escolares, en línea con los planteamientos de Goleman (1995) y las

	definiciones de competencias emocionales propuestas en estudios recientes (Jiménez Muñoz et al., 2025).
Autorregulación	La autorregulación se constituye en una habilidad que permite al individuo manejar e influir de manera consciente en sus sentimientos, emociones y conductas, controlar impulsos, manejar la frustración, perseverar ante los retos y utilizar estrategias para mantener la concentración y el autocontrol. Incluye tanto la gestión emocional reflexionar antes de actuar, anticipar las consecuencias de la conducta y elegir respuestas más ajustadas a la situación como la expresión emocional adecuada al contexto, favoreciendo el bienestar personal y el desempeño académico (Goleman, 1995; Pérez Escoda et al., 2012; Jiménez Muñoz et al., 2025).
Empatía	La empatía se comprende como la capacidad de reconocer, comprender e interpretar las emociones y perspectivas de otras personas, así como de responder de manera respetuosa y solidaria ante ellas. Esta competencia socioemocional implica no solo el reconocimiento de las emociones ajenas, sino también la expresión de respuestas empáticas y la gestión de las propias emociones frente a las

experiencias de los otros, contribuyendo al fortalecimiento de la convivencia escolar y de las habilidades sociales (UNICEF, 2019; Pogo Muñoz & Torres Encalada, 2024).

Nota: En la tabla se exponen las categorías de análisis utilizadas en el proceso investigativo. Fuente: Elaboración propia.

La operacionalización de las categorías permite profundizar en los conceptos centrales del estudio y orienta tanto la recolección como el análisis de la información. A partir de la categorización se identifica cómo se manifiestan estas categorías en el contexto natural de la investigación, así mismo, el reconocimiento de patrones en las respuestas de los estudiantes y establecer relaciones entre lectura y competencias socioemocionales.

3.7. Consideraciones éticas

Para abordar el proceso investigativo de manera ética, se asumió un compromiso de trabajo honesto y responsable, basado en el respeto a la dignidad de los participantes y en el tratamiento cuidadoso de la información que ellos proporcionaron. Se garantizó la confidencialidad de los datos, el derecho a la intimidad personal y familiar, así como el conocimiento, por parte de los participantes y sus acudientes, del destino de la información recolectada y de la finalidad de su utilización.

En coherencia con estos principios, se tuvo en cuenta el derecho a la información y a la participación bajo la figura del consentimiento informado, el cual fue solicitado a las familias y/o acudientes responsables de los niños y las niñas. Este consentimiento explicita los propósitos de la investigación, las actividades a desarrollar, los posibles riesgos y beneficios, y las medidas adoptadas para proteger la identidad de los participantes.

De igual manera, se observaron las disposiciones establecidas en la Ley 1581 de 2012, que regula la protección de datos personales en Colombia, procurando que la recolección, almacenamiento, uso y circulación de la información se realizará con autorización previa, con fines

exclusivamente académicos y sin divulgar datos que permitieran identificar a los participantes. En este sentido, se utilizaron códigos, seudónimos u otros recursos que garantizó el anonimato y se limitó el acceso a la información a los investigadores directamente involucrados en el estudio.

Capítulo IV. Resultados

El presente capítulo muestra el desarrollo de cada una de las fases de la investigación, en él se describen los resultados obtenidos y sus respectivos análisis.

4.1. Fase de diseño y planificación

El diseño de la propuesta investigativa sobre la lectura en la gestión y expresión de competencias socioemocionales en la básica primaria se estructuró a partir de una secuencia didáctica común para los tres contextos de estudio: el Centro Educativo Travesías El Morro, Cosmos School y la Unidad de Atención Integral (UAI). Esta secuencia tuvo como eje la exploración de cuentos y relatos infantiles vinculados con las emociones, la reflexión personal de los estudiantes y el uso de actividades prácticas orientadas al reconocimiento, expresión y regulación emocional.

La secuencia didáctica general se planificó con una duración de ocho sesiones, de una a dos horas cada una, distribuidas en dos sesiones por semana. Su objetivo fue identificar a partir de la lectura de cuentos y de la reflexión guiada, las competencias socioemocionales gestionadas por los personajes y por los propios estudiantes, identificando causas, manifestaciones y su relación con el entorno escolar. Esta secuencia se organizó en cuatro fases: exploración emocional, comprensión y regulación, empatía y relaciones, y transferencia y autoevaluación.

En la fase 1, denominada exploración emocional (sesiones 1 y 2), se propuso la actividad de las “macetas de las emociones”. Cada estudiante recibía una maceta previamente elaborada, asociada a una emoción representada mediante un color y una imagen (por ejemplo, un sol para la alegría, un cielo nublado para la tristeza o un volcán en erupción para la ira). Los estudiantes dibujaban y “sembraban” en su maceta la emoción que experimentaron, mientras se respondía

preguntas orientadoras sobre situaciones que las provocaban y cómo se manifestaba en su cuerpo y en sus acciones. Este momento inicial permitía activar el reconocimiento emocional y propiciar un clima de confianza para el trabajo posterior con los textos.

En esta misma fase se incorporó la escucha de un audiocuento sobre emociones (“Las aventuras de las emociones”), presentado en formato de audio y texto, que sirvió como primer acercamiento literario al reconocimiento de sentimientos en los personajes y en los propios estudiantes.

La fase 2, comprensión y regulación (sesiones 3 a 5), se centró en la lectura analítica de relatos sobre resolución de conflictos, principalmente el cuento “El patito feo” de Hans Christian Andersen. Se trabajó con un carrusel de lectura de imágenes, la lectura en voz alta del cuento y luego se generaron espacios de reflexión guiada sobre situaciones de exclusión, rechazo y baja autoestima que viven los personajes, conectándose con experiencias de los niños en la escuela y la familia. En esta fase se incorporaron técnicas de respiración y relajación, con el fin de enseñar a los estudiantes estrategias para manejar emociones intensas como la ira, la tristeza o la frustración.

La fase 3, empatía y relaciones (sesiones 6 y 7), se orientó al desarrollo de la perspectiva social y las habilidades comunicativas. Se implementó el juego “el dado de las emociones”, en él los estudiantes representaban mediante mímica diferentes emociones, y actividades de escritura y expresión como cartas o dibujos dirigidos a un compañero o familiar, con la finalidad de resaltar cualidades positivas y gestos de aprecio. También se propusieron lecturas de otros textos de literatura infantil para identificar conflictos y plantear soluciones pacíficas en equipo.

Finalmente, la fase 4, transferencia y autoevaluación (sesión 8), se propuso como un espacio para aplicar lo aprendido mediante la creación literaria y la autorreflexión. Los estudiantes redactaron cuentos en los que el protagonista superaba un desafío emocional utilizando las estrategias trabajadas (reconocimiento de emociones, respiración, diálogo, empatía), y presentaron sus producciones utilizando recursos como dibujos y audios. Además, completaron listas de chequeo o autoevaluaciones de competencias socioemocionales desarrolladas, vinculadas a aspectos como escuchar a los otros, evitar burlas, ayudar a compañeros y ponerse en el lugar de los personajes.

Con base en esta secuencia general, se realizaron adaptaciones particulares en cada uno de los contextos del estudio. En el Centro Educativo Travesías El Morro la secuencia didáctica se vinculó a un área integrada de español e inglés y se formuló como respuesta a necesidades socioemocionales identificadas previamente en el grupo. La planeación incluyó una “agenda creativa” con momentos de organización del grupo, saludo, oración, preguntas generadoras sobre experiencias emocionales, así como la implementación de la actividad de las macetas de las emociones y la escucha del audiocuento, seguida por el análisis de las emociones de los personajes y de los estudiantes. También se contemplaron orientaciones para la docente y adecuaciones didácticas para estudiantes con necesidades específicas, apoyadas en los principios del DUA.

En el caso de Cosmos School, la secuencia didáctica se articuló con el modelo pedagógico institucional y con el momento de aprendizaje “Vida en sociedad” del grado de primero de primaria. La planeación integró la actividad de las macetas de las emociones, la escucha del audiocuento y el análisis en equipos, para ayudar a que los estudiantes piensen sobre lo que sienten y aprendan lo que el colegio considera como aprendizajes básicos y necesarios. Asimismo, se incorporaron elementos del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), ofreciendo múltiples formas de representación, acción y expresión (audios, imágenes, dramatizaciones, tarjetas de emociones) y realizando ajustes razonables para estudiantes que requerían apoyos específicos.

Por su parte, para el programa UAI, la planeación se ajustó a las particularidades de cada estudiante y a las condiciones de su contexto familiar, dado que el acompañamiento se realizaba en modalidad domiciliaria. Las actividades conservaron la estructura de las cuatro fases, pero se desarrollaron de forma individual, con tiempos flexibles, apoyos personalizados y participación de la familia en momentos como la escucha de los cuentos, la conversación sobre emociones y la realización de ejercicios de relajación y escritura.

En síntesis, la fase de diseño y planificación se organizó en una secuencia didáctica de ocho sesiones, centrada en la lectura de cuentos y la reflexión socioemocional, adaptada de manera diferenciada a las particularidades de Travesías El Morro, Cosmos School y UAI, y coherente con los objetivos de la investigación.

4.2. Fase de implementación y recolección de datos

La fase de implementación del proceso investigativo consistió en el desarrollo de la secuencia didáctica descrita en la fase de diseño, a lo largo de ocho sesiones de trabajo con estudiantes de básica primaria en los tres contextos participantes. Estas sesiones se llevaron a cabo durante el segundo semestre de 2025, respetando la estructura de las cuatro fases (exploración emocional, comprensión y regulación, empatía y relaciones, y transferencia y autoevaluación) y adaptando las actividades a las condiciones de cada institución, y en el caso específico de la (UAI) a las particularidades de cada estudiante.

En el Centro Educativo Travesías El Morro, la secuencia se implementó en el marco del área integrada español–inglés, durante la semana 34. Se siguió la agenda creativa propuesta en la planeación, que incluyó organización del grupo, saludo, oración, preguntas sobre experiencias emocionales y la actividad de las macetas de las emociones, seguida de la escucha del audiocuento. Posteriormente, los estudiantes trabajaron en equipos para identificar las emociones presentes en el relato y compartir sus interpretaciones. La docente observó y consignó en el diario de campo las manifestaciones emocionales, las formas de participación, las dificultades de regulación y las oportunidades para fortalecer competencias socioemocionales, apoyándose en las orientaciones del DUA y en las adecuaciones didácticas previstas.

En la institución privada Cosmos School, la implementación se integró a una sesión de grado primero en el momento de aprendizaje “Vida en sociedad”. Durante esta sesión se desarrolló la actividad de las macetas de las emociones, en la que los estudiantes representaron gráficamente sus sentimientos y compartieron su “jardín emocional” con sus compañeros, guiados por preguntas orientadoras. Posteriormente, se escuchó un audiocuento sobre emociones y, en equipos, los niños identificaron las emociones de los personajes en distintos momentos de la narración y las relacionaron con experiencias propias. La docente registró en el diario de campo las formas en que los estudiantes expresaban, reconocían e inferían emociones, así como sus interacciones durante las actividades.

En el programa UAI, la implementación se adaptó al contexto domiciliario de cada estudiante, manteniendo la estructura de las cuatro fases de la secuencia general. Las actividades se desarrollaron de manera individual, con el acompañamiento de la docente, quien guio la

elaboración de la maceta de las emociones, la escucha del audiocuento, la lectura del cuento “El patito feo” y las actividades de reflexión, respiración y escritura creativa. La docente registró en un diario de campo específico las observaciones sobre las prácticas lectoras, las dificultades socioemocionales, las estrategias que facilitaron la gestión de emociones y las oportunidades para el fortalecimiento de competencias como el autoconocimiento, la autorregulación y la empatía.

Para la recolección de datos se utilizaron dos instrumentos, que responden al diseño metodológico: la entrevista semiestructurada y el diario de campo. La entrevista semiestructurada se aplicó a los estudiantes al finalizar cada sesión de la implementación de la secuencia, con el propósito de explorar sus percepciones y experiencias en torno a la lectura de cuentos, las emociones vividas durante las actividades y las estrategias que identificaban para manejar sus sentimientos. Estas entrevistas se registraron en formato de audio y fueron posteriormente transcritas para su análisis cualitativo.

El diario de campo se implementó en los tres contextos como instrumento central de registro de la observación participante. En él se consignaron, sesión por sesión, las descripciones de las actividades realizadas, las respuestas de los estudiantes, sus expresiones verbales y no verbales, las interacciones con compañeros, docentes y familia, así como los episodios que evidenciaban la gestión y expresión de las competencias socioemocionales durante la lectura. Este material documental se convirtió en una fuente clave para la posterior triangulación de la información y el análisis de los procesos de autoconocimiento, autorregulación y empatía en lo que refiere a este estudio.

De esta manera, la fase de implementación y recolección de datos se cumplió en el desarrollo efectivo de ocho sesiones de una secuencia didáctica común, adaptada a tres contextos educativos distintos, y en el uso sistemático de entrevistas semiestructuradas y diarios de campo como herramientas para comprender cómo los estudiantes gestionan y expresan sus competencias socioemocionales durante la lectura.

4.3. Fase de análisis e interpretación de los datos

La tercera fase corresponde al análisis e interpretación de los datos. En ella, se realizó la organización y categorización de la información recolectada, priorizando la identificación de

patrones y significados que muestran cómo se gestionan y expresan las competencias socioemocionales en los distintos contextos educativos estudiados.

El análisis busca articular los hallazgos con los planteamientos teóricos y así construir explicaciones pertinentes y significativas para la práctica educativa. Por otra parte, en esta fase se presentan los resultados, sintetizando los hallazgos en informes que describen y explican la realidad estudiada, generando recomendaciones para la promoción de competencias socioemocionales mediante la lectura en la educación primaria.

En este sentido, a partir del proceso de recolección de datos y su posterior análisis e interpretación se obtienen los siguientes resultados, a partir de la entrevista semiestructurada.

4.3.1 Resultado de la triangulación de la categoría lectura:

Tabla 5 Resultado de la triangulación de la categoría lectura

En la categoría lectura se analizaron las percepciones y experiencias de los estudiantes frente a la lectura de cuentos, así como las formas en que vinculan los textos con sus emociones y vivencias personales. A partir de la triangulación entre las entrevistas y los diarios de campo en los tres contextos (Travesías El Morro, Cosmos School y UAI), se identificaron descriptores comunes relacionados con el gusto por la lectura, la identificación de experiencias personales y la reflexión a partir de los relatos leídos. La Tabla 7 sintetiza estos hallazgos, organizados por institución, en torno a la lectura como práctica social que conecta lo académico con lo personal

Definición	La lectura, como práctica social, amplía horizontes y conecta experiencias, haciendo de la escuela un espacio privilegiado para el contacto entre lo académico y lo personal.		
Descriptores trabajados de la empatía	Reconocimiento de la importancia de la lectura para el desarrollo de las emociones propias.	Identificación de experiencias personales a través de la lectura de cuentos.	Identificación de gustos por la lectura de diferentes tipos de cuentos.

Fragmentos Travesías el Morro	En general les gusta la lectura de cuentos.	En general plantean situaciones en las que se ven reflejados de acuerdo con los cuentos que leen.	En general reflexionan de acuerdo con los diferentes tipos de situaciones planteadas en los cuentos que leen.
Fragmentos Cosmo School	En general asocian la lectura de cuentos con su propia vida y la de sus familiares y/o amigos	En general cuando leen cuentos interactúan con ellos y se apasionan con las realidades planteadas en estos.	En general se apasionan con la lectura de cuentos y reflexionan de acuerdo con los personajes que más les llaman la atención en el cuento.
Fragmentos UAI (domiciliaria)	En general se observa gusto por la lectura.	En general expresan diferentes tipos de emociones cuando se realiza la lectura de un cuento.	En general socializan y reflexionan, a partir de la lectura de cuentos.

Nota: la tabla muestra los resultados de la triangulación de la categoría lectura. Fuente: elaboración propia

En conjunto, los resultados de la Tabla 7 muestran que, en los tres contextos, la lectura de cuentos se muestra como una experiencia significativa que despierta interés, moviliza emociones y permite a los estudiantes reconocerse en las historias y personajes. Esta relación entre lectura, vivencias personales y reflexión abre un escenario propicio para el desarrollo de competencias socioemocionales, en la medida en que los niños y las niñas pueden expresar lo que sienten, comparar sus experiencias con las de los personajes y dialogar con otros sobre las situaciones narradas. Estos elementos se profundizan en el análisis de la categoría competencias socioemocionales presentado a continuación.

4.3.2 Resultado de la triangulación de la categoría competencias socioemocionales:

Subcategoría: Autoconocimiento

Tabla 6 Resultado de la triangulación de la categoría competencias socioemocionales (Subcategoría: Autoconocimiento)

En la subcategoría de autoconocimiento se analizaron los fragmentos en los que los estudiantes reconocen sus propias emociones, se identifican con personajes o situaciones de los cuentos y relacionan las historias leídas con experiencias de su vida cotidiana. A partir de la triangulación de las entrevistas y los diarios de campo en Travesías El Morro, Cosmos School, y la AUI, se definieron descriptores centrados en el reconocimiento de emociones propias, la identificación de experiencias personales de los estudiantes, asociadas a dichas emociones y la comprensión de algunas de sus causas. La Tabla 8 presenta estos resultados organizados por institución, mostrando cómo la lectura de cuentos abre espacios para que los niños y las niñas hablen de sí mismos y de lo que sienten.

Definición	Hace referencia al desarrollo del conocimiento que el individuo posee de sus propias emociones, habilidades y cualidades personales, es decir, nos define como personas en referencia a quiénes somos y a lo que nos hace únicos, en coherencia con las aproximaciones al autoconocimiento y a la conciencia de uno mismo planteadas en el marco de la inteligencia emocional (Goleman, 1995) y en estudios sobre habilidades intrapersonales (Herrán, 2004). En la niñez este conocimiento se encuentra en construcción, por lo cual se hace indispensable trabajar sobre él, con el fin de facilitar en los estudiantes la identificación y valoración de sus propias cualidades y emociones, tal como señalan investigaciones que subrayan la importancia del desarrollo del autoconocimiento para el bienestar personal y la madurez socioemocional en niños y niñas.		
Descriptores trabajados del autoconocimiento.	Reconocimiento de emociones propias.	Identificación de experiencias personales asociadas a la emoción.	Identificación de causas emocionales.
Fragmentos Travesías el Morro	Estudiante 1 “me gusta los cisnes porque yo también mantengo en el agua”	No se hallan respuestas a este descriptor.	No se hallan respuestas a este descriptor.
Fragmentos Cosmo School	Estudiante 1. “No me gustó porque le decían feo al patito.”	Estudiante 3. “Cuando yo estaba en otra escuela... a mí no me querían.”	“Porque cuando yo estaba en otra escuela... no me querían mucho.”
Fragmentos UAI (domiciliaria)	Estudiante 1. “Yo me he sentido feliz como ella cuando	Estudiante 2. “Mi hermano que a veces se mantiene	Estudiante 2. “Pues ignoro los comentarios y ya.”

	me dicen cosas bonitas.”	muy serio, enojado y otras veces está muy alegre.” Estudiante 3. “Si uno se guarda las cosas, uno entra en una depresión muy dura, te mantiene todos los días triste.”	
--	--------------------------	---	--

Nota: la tabla muestra los resultados de la triangulación de la categoría competencias socioemocionales (Subcategoría: Autoconocimiento). Fuente: elaboración propia

Los fragmentos recogidos en la Tabla 8 evidencian que, en los tres contextos, la lectura literaria se convierte en una ocasión para que los estudiantes expresen cómo se sienten, reconozcan situaciones que han vivido (como el rechazo o el afecto) y comiencen a identificar factores que influyen en su estado emocional. En Travesías El Morro, aparecen identificaciones con características de los personajes; y en Cosmos School, emergen relatos de experiencias escolares previas asociadas al sentirse aceptado o excluido, y, en la UAI, estas expresiones se vinculan con experiencias familiares y estrategias personales para enfrentar comentarios o situaciones difíciles.

Subcategoría: Autorregulación

Tabla 7 Resultado de la triangulación de la categoría competencias socioemocionales (Subcategoría: Autorregulación)

En la subcategoría de autorregulación se analizaron los fragmentos en los que los estudiantes mencionan cómo manejan emociones intensas, controlan sus impulsos o afrontan la frustración. Se definieron descriptores centrados en control de impulsos, manejo de la frustración y autocontrol, a partir de la información obtenida de Travesías El Morro, Cosmos School y la UAI.

Definición	La autorregulación se entiende como la habilidad que permite al individuo manejar e influir de manera consciente en sus propios sentimientos, emociones y/o conductas, controlando sus impulsos y manejando la frustración, en coherencia con las definiciones que presentan la autorregulación emocional como la capacidad de modular las respuestas emocionales y comportamentales ante las demandas del entorno
-------------------	--

	(Goleman, 1995; Compte Boix, 2014). Desde la perspectiva del desarrollo infantil, se reconoce que esta competencia se consolida progresivamente y resulta fundamental para el ajuste escolar y social de los niños y las niñas (Manglar Universitario, 2020; Oros & Fontana, 2015).		
Descriptor trabajados de la Autorregulación	Control de impulsos	Manejo de la frustración	Autocontrol
Fragmentos Travesías el Morro	Estudiante 1” Con mi mama que me dé abrazos.	Estudiante 2 expresó que “jugaría con otros amigos” y ayudaría a los demás.	Estudiante 1: manifestó que, ante una situación similar, “jugaría con muchos cisnes”,
Fragmentos Cosmo School	Estudiante 3 “buscó un objeto regulador,”	Estudiante 1 “la respiración de la flor”	Estudiante 2 “respirar profundo”
Fragmentos UAI (domiciliaria)	Estudiante 2: “lloro, y me calmo” Estudiante 3 “mis amigos me calman”	Estudiante 1 “cuando estoy triste, pues lloro.”	Estudiante 1: “Cuando estoy enojado, me voy para donde mi almohada y la aprieto.

Nota: la tabla muestra los resultados de la triangulación de la categoría competencias socioemocionales (Subcategoría: Autorregulación). Fuente: elaboración propia

Los resultados de la Tabla 9 muestran que los estudiantes recurren a distintas estrategias de autorregulación, como llorar y luego calmarse, buscar apoyo en otros, cambiar de actividad, usar objetos reguladores o practicar la respiración profunda. Estas formas de manejo emocional evidencian avances en su capacidad para reconocer cómo se sienten y elegir recursos para recuperar la calma.

Subcategoría: Empatía

Tabla 8 Resultado de la triangulación de la categoría competencias socioemocionales (Subcategoría: Empatía)

En la subcategoría de empatía se analizaron los fragmentos en los que los estudiantes reconocen cómo se sienten otros, especialmente en situaciones de rechazo o dificultad, y expresan actitudes de cuidado o respeto hacia ellos. A partir de la triangulación de entrevistas y diarios de campo en UAI, Travesías El Morro y Cosmos School, se definieron descriptores relacionados con

ponerse en el lugar del otro, identificar el efecto de ciertos comentarios sobre los demás y manifestar gestos de apoyo. La Tabla 10 presenta estos resultados organizados por institución.

Definición	Capacidad de comprender lo que siente el otro, ponerse en su lugar y responder con gestos de apoyo, reconocimiento de la diversidad y comprensión de distintas realidades, a partir de experiencias de lectura y situaciones de la vida cotidiana. Esta definición se alinea con los planteamientos que conciben la empatía como la habilidad de reconocer y comprender los estados emocionales ajenos, adoptar la perspectiva del otro y responder de manera prosocial, considerándola una competencia clave para la convivencia y la educación en valores (Hoffman, 2000; Jiménez & Herrera, 2022; López & Martínez, 2024).		
Descriptores trabajados de la empatía	Reconoce cómo se puede sentir otra persona en situaciones de rechazo o discriminación (se pone en el lugar del otro).	Identifica que comentarios sobre el aspecto físico o las diferencias pueden hacer sentir mal a los demás.	Manifiesta actitudes de apoyo, cuidado o ánimo hacia otras personas (familiares, compañeros, personajes del cuento).
Fragmentos Travesías el Morro	Estudiante 2. “Porque es como una expresión que uno siente por el personaje, y uno siente que también es él.”		Estudiante 1. “Pues jugaría con otros niños. O pues con otros patitos.
Fragmentos Cosmo School	Estudiante 1 “No me gustó porque le decían feo al patito.”. “Porque una amiga que nadie le gustaba y era como fea.”	Estudiante 3 “Le decían feo porque tenía una enfermedad.”	Estudiante 5 “Porque se trata de aprender que uno nunca se puede burlar de los demás.”
Fragmentos UAI (domiciliaria)	Estudiante 4 “Con el osito sí me daría tristicita porque	Estudiante 5. “Porque nos enseña que nosotros no	Estudiante 1. “Por lo mismo, porque sentí esas emociones cuando mi abuela estuvo hospitalizada”

	es que cómo así que lo abandonaron, eso sí da tristeza.”	somos lo que vemos.”	
--	--	----------------------	--

Nota: la tabla muestra los resultados de la triangulación de la categoría competencias socioemocionales (Subcategoría: Empatía). Fuente: elaboración propia

Los resultados de la Tabla 10 muestran que, en los tres contextos, los estudiantes logran reconocer el sufrimiento de personajes y personas reales ante el rechazo, las burlas o el abandono, y formulan respuestas basadas en el respeto y la inclusión. Las relaciones que establecen entre los cuentos y sus propias experiencias (como el caso de la abuela hospitalizada o la amiga a la que “nadie le gustaba”) evidencian procesos de empatía que se potencian a través de la lectura. Estos hallazgos, junto con los de autoconocimiento y autorregulación, permiten afirmar que la secuencia didáctica favorece la puesta en juego de competencias socioemocionales durante las actividades lectoras.

En síntesis, la triangulación de la categoría lectura y de las competencias socioemocionales muestra que la secuencia didáctica permitió que los estudiantes disfrutaran de la lectura, hablaran de sí mismos y pusieran en práctica estrategias de autorregulación y gestos de empatía durante las actividades con cuentos.

Por otra parte, a partir del proceso de recolección de datos y su posterior análisis e interpretación se obtienen los siguientes resultados, a partir de la revisión documental.

4.3.3 Resultados de la triangulación de los datos obtenidos en la revisión documental del diario de campo:

Triangulación diarios de campo del Centro Educativo Travesía el Morro

Tabla 9 Resultado de la triangulación del análisis de diarios de campo realizado en el Centro Educativo Travesía el Morro

En el Centro Educativo Travesías El Morro, los diarios de campo permiten observar cómo la lectura de “El patito feo” y del audiocuento “Las aventuras de las emociones” favorece el

reconocimiento de la diferencia, la expresión de experiencias personales y la reflexión sobre pertenencia, identidad y emociones. La Tabla 11 sintetiza los principales hallazgos, dificultades, estrategias y oportunidades registrados en este contexto.

Descriptor (cuento el patito feo).	Reconocimiento de las características personales que nos hacen únicos, más allá de las etiquetas impuestas por los demás.		Saber que tienen el derecho a sentirse mal ante el rechazo y entender que las emociones son temporales.
Momentos destacados	Algunos de los estudiantes manifestaron la tristeza que se siente al estar sin la mamá.	Durante la lectura, se observó una identificación personal de una de las estudiantes con los cisnes. La niña vinculó el hábitat natural de estas aves con su propio entorno e intereses, manifestando su gusto por el agua y compartiendo con el grupo su experiencia personal en la práctica de la natación.	Asociaron el encuentro del protagonista con los cisnes como una oportunidad de establecer relaciones con personas ajenas a la familia biológica, concluyendo que lo esencial para el individuo es el acompañamiento y la aceptación dentro de una comunidad.
Dificultades	Se registró un momento de alta sensibilidad cuando un estudiante identificó la figura del 'patito feo' con la realidad física de una compañera de origen indígena (actualmente en proceso de recuperación por quemaduras).		
Estrategias	La lectura del patito feo se utilizó como una herramienta para explorar conceptos como la pertenencia y el valor de la identidad propia, permitiendo que los niños procesaran y expresaran sus emociones al identificarse con la transformación y aceptación del protagonista.		La entrevista semiestructurada facilitó un acercamiento a las visiones personales de los niños, incentivando que pusieran en palabras sus sentimientos y reflexiones internas.

Oportunidades	Fomentar que los niños continúen manifestando sus sentimientos utilizando las herramientas y elementos propios de su contexto inmediato, tanto en el aula como en espacios abiertos. Fortalecer el gusto por la lectura, integrando metodologías más lúdicas y participativas que aumenten la motivación lectora. Reforzar la capacidad de relacionar estados como la alegría, el miedo, la ira y la tristeza con situaciones de su vida cotidiana, utilizando el arte como puente de comunicación. Trabajar de manera más sistemática el respeto por la diferencia, dado que persisten conflictos asociados a comentarios que afectan emocionalmente a los compañeros. Dar continuidad a la entrevista como herramienta investigativa, permitiendo comparar avances en la autorregulación y la empatía a lo largo del proceso.
----------------------	--

Descriptor (audio cuento: las aventuras de las emociones).	Fortalecer la inteligencia emocional y el amor propio, aceptando que todas nuestras sensaciones son valiosas para conocernos mejor.	Fomentar la construcción de la identidad y el equilibrio personal a través del reconocimiento de los diferentes estados de ánimo y su importancia en la vida cotidiana.	
Momentos destacados	Esta experiencia permitió que los niños no solo identificaran estados como la alegría, el miedo, la ira y la tristeza en los personajes, sino que lograran vincularlos con su propia cotidianidad. Un aspecto profundamente enriquecedor fue el abordaje de la diferencia del otro, especialmente al integrar la perspectiva de la niña indígena del grupo. Su presencia y cosmovisión permitieron que la conversación posterior al audio cuento trascendiera hacia la inclusión.		
Dificultades	Uno de los niños expresó que uno de sus sentimientos más frecuentes es la tristeza, ya que no tiene amigos con quien compartir sus juegos.	La niña indígena manifestó que ella no sabe que son las emociones.	La niña expresó que ella tiene dos sentimientos: tristeza y alegría, tristeza por su hermanito muerto y alegría porque sabe que él es un angelito y está con Dios y que la cuida.
Estrategias	El audio cuento La aventura de las emociones funcionó como un espejo donde los niños identificaron la alegría, el miedo, la ira y la tristeza, vinculados directamente con sus vivencias cotidianas. Un momento fundamental de esta sesión fue la	A través de su participación, se visibilizó que la sensibilidad y los sentimientos son un lenguaje universal que nos une a todos. Su presencia y cosmovisión permitieron que la conversación trascendiera hacia una inclusión auténtica, donde los niños del	

	vinculación activa de las emociones de la niña indígena del grupo, permitiendo que sus compañeros conocieran su sentir y comprendieran que, más allá de las diferencias culturales o de origen, los niños indígenas comparten el mismo universo emocional.	centro educativo descubrieron que cada corazón, sin importar su raíz, experimenta y regula las mismas emociones para mantener la armonía grupal.
Oportunidades	Reforzar la capacidad de los niños para vincular emociones complejas (alegría, miedo, ira, tristeza) con sus vivencias cotidianas, tal como se logró con el audiocuento.	Fomentar que los niños manifiesten su mundo interior y sus emociones utilizando las herramientas y elementos propios de su contexto inmediato. Ya sea en el aula, la huerta o espacios abiertos, se promoverá el uso de materiales del entorno naturales, reciclados o cotidianos como vehículos de expresión. En conjunto, estos registros muestran que en Travesías El Morro la lectura se convierte en un espacio para reconocer la propia identidad, comprender el dolor ajeno y abrir conversaciones sobre inclusión, especialmente en torno a la experiencia de la niña indígena. Además, se evidencian posibilidades para seguir utilizando cuentos, audiocuentos, arte y entrevistas como mediaciones que fortalezcan la expresión emocional, la autorregulación y el respeto por la diferencia en el aula. artística para dar forma a su sensibilidad y descubrimientos.

Nota: la tabla muestra la triangulación del análisis de diarios de campo realizado en el Centro Educativo Travesía el Morro. Fuente: elaboración propia.

Triangulación diarios de campo del Colegio Cosmo School

Tabla 10 Resultado de la triangulación del análisis de diarios de campo realizado en Colegio Cosmo School

En el Colegio Cosmo School, los diarios de campo muestran cómo la lectura de “El patito feo” y del audiocuento “La aventura de las emociones” se articuló con estrategias de respiración, actividades artísticas y rituales de convivencia para favorecer el reconocimiento emocional, la autorregulación y el respeto por la diferencia. La Tabla 13 sintetiza los principales hallazgos, dificultades, estrategias y oportunidades identificados en este contexto.

Descriptor s (cuento: el patito feo).	Reconocimiento y gestión de emociones básicas (tristeza, miedo, alegría)		Fortalecimiento de la autoestima a partir de la lectura de rechazo y aceptación.	
Momentos destacados	El momento más significativo de la semana se evidenció durante la lectura de “<i>El patito feo</i>”, especialmente cuando se trasladó la actividad a la zona verde y se generó un ambiente de calma con fragancia de lavanda para favorecer la concentración. En este espacio, los exploradores no solo escucharon la historia, sino que lograron identificar situaciones de rechazo, tristeza y exclusión presentes en el cuento, relacionándolas con experiencias propias dentro del aula. Fue relevante observar cómo, en medio de algunos conflictos cotidianos, los niños comenzaron a aplicar de manera intencionada las técnicas de respiración consciente (respiración circular y cuadrada) para detenerse antes de reaccionar impulsivamente. Esto permitió evidenciar avances iniciales en la autorregulación emocional.		La entrevista semiestructurada basada en la lectura permitió profundizar en la comprensión de los estudiantes frente a temas como la identidad, el autoconcepto y el respeto por la diferencia. En sus respuestas se evidenciaron conexiones entre el cuento y sus vivencias personales, especialmente en relación con palabras que afectan emocionalmente a otros. Este ejercicio no solo fortaleció la reflexión crítica, sino que permitió recoger hallazgos significativos para la investigación sobre lectura y competencias socioemocionales.	
Dificultades	Baja motivación hacia la lectura autónoma. Se observó que los estudiantes mostraron mayor	Conflictos asociados a tratos inadecuados entre compañeros. Se manifestaron situaciones vinculadas a comentarios que	Dificultades en el reconocimiento y gestión de emociones básicas. Aunque identifican emociones como tristeza, miedo y alegría, aún presentan	Necesidad de fortalecer la autoestima. A partir de la lectura sobre rechazo y aceptación, se evidenció que

	disposición cuando la lectura era mediada por el adulto, pero poca iniciativa para leer por sí mismos, lo que indica una dependencia del acompañamiento externo para sostener el interés lector.	afectan emocionalmente a otros, especialmente relacionados con la apariencia física o la exclusión del juego.		limitaciones para sostener procesos de regulación sin acompañamiento.	algunos estudiantes presentan sensibilidad frente a experiencias de exclusión, lo que señala la importancia de continuar trabajando el autoconcepto y la valoración personal.	
Estrategias	Creación de un ambiente regulador: El traslado a la zona verde y el uso de aromaterapia (lavanda) favorecieron la disposición emocional y la escucha atenta.	Enseñanza explícita de técnicas de respiración consciente: Proporcionó herramientas concretas para la autorregulación en momentos de conflicto.	Lectura mediada de <i>El patito feo</i>: Permitió abordar simbólicamente el rechazo, la identidad y la aceptación, facilitando procesos de identificación emocional.	Entrevista semiestructurada: Posibilitó profundizar en las percepciones individuales, promoviendo la expresión verbal de emociones y pensamientos.	Ritual del respeto: Espacio seguro para pedir perdón, expresar sentimientos y reafirmar acuerdos de convivencia.	Actividades simbólicas (arcoíris con sal y anilinas): Reforzaron la metáfora de la diversidad y la singularidad como valor dentro del grupo. Estas estrategias favorecieron la integración entre lectura, reflexión y práctica emocional, articulando el desarrollo cognitivo con el socioemocional.

Oportunidades	Profundizar en la práctica constante de la respiración consciente , ya que por la edad aún presentan dificultad para sostener la concentración durante tiempos prolongados.	Fortalecer el gusto por la lectura , integrando metodologías más lúdicas y participativas que aumenten la motivación lectora.	Trabajar de manera más sistemática el respeto por la diferencia , dado que persisten conflictos asociados a comentarios que afectan emocionalmente a los compañeros.	Potenciar espacios de diálogo reflexivo posterior a la lectura , para consolidar conexiones entre literatura y experiencias personales.	Dar continuidad a la entrevista como herramienta investigativa , permitiendo comparar avances en la autorregulación y la empatía a lo largo del proceso.
----------------------	--	--	---	--	---

Descriptor (audio cuento: las aventuras de las emociones).	Fortalecimiento de la conciencia emocional y la autoestima mediante el reconocimiento y la valoración positiva de las emociones básicas (alegría, miedo, ira, asco, tristeza y calma).				
Momentos destacados	El momento más significativo de la sesión se evidenció durante la actividad de expresión emocional a través de la decoración de la sucuenta, seguida de la escucha del audiocuento <i>La aventura de las emociones</i> . Esta experiencia permitió que los exploradores no solo identificaran emociones como la alegría, el miedo, la ira y la tristeza en los personajes, sino que lograran relacionarlas con situaciones propias de su vida cotidiana. Se observó que incluso aquellos estudiantes más reservados pudieron comunicar su mundo interior mediante el arte, representando emociones con colores, corazones o expresiones faciales. La conversación posterior al cuento favoreció la comprensión de que todas las emociones son necesarias y que, al igual que en la metáfora de la orquesta planteada en la historia, deben regularse para mantener la armonía personal y grupal.				
Dificultades	Dificultad para profundizar en la autorregulación práctica. Aunque los estudiantes reconocen las emociones	Escucha activa intermitente. Se evidencia la necesidad constante de retomar normas de	Baja tolerancia a la frustración. En actividades académicas que requieren mayor tiempo	Comprensión conceptual incipiente de la empatía. Aunque realizan acciones empáticas, presentan dificultad para	Dificultad en la integración entre emoción y autocuidado. Se observa la necesidad de fortalecer la relación entre

	básicas, aún presentan limitaciones para aplicar de manera autónoma estrategias concretas de regulación en situaciones reales de conflicto.	atención y respeto durante los espacios de diálogo, lo cual afecta la consolidación de la reflexión grupal.	de concentración (como escritura o tareas extensas), algunos estudiantes manifiestan resistencia, impaciencia o desmotivación.	definir el concepto o explicarlo con claridad.	reconocimiento o emocional, establecimiento de límites y cuidado corporal como parte del proceso de regulación personal.
Estrategias	Uso del arte como mediador emocional: La decoración de la suculenta permitió exteriorizar emociones difíciles de verbalizar, favoreciendo la autorreflexión.	Audiocuento como recurso pedagógico: Facilitó la identificación simbólica con los personajes y la comprensión de cada emoción desde ejemplos concretos (miedo—cuerda, ira—ábaco, tristeza—flotador).	Preguntas orientadoras: Interrogantes como “¿cómo se manifiesta esa emoción en tu cuerpo?” promovieron conciencia corporal y reconocimiento emocional.	Ritual de la empatía (vela y acuerdos de aula): Generó un compromiso colectivo para trasladar lo aprendido a la convivencia diaria.	Conexión movimiento—emoción (videos Level Up): Permitió liberar energía y preparar a los exploradores para momentos de escucha activa y reflexión. Estas estrategias no solo facilitaron el reconocimiento o emocional, sino avances en la autorregulación, especialmente al comprender que sentir ira o tristeza es válido, pero requiere herramientas para gestionarlas.

Oportunidades	profundizar en estrategias concretas de autorregulación , retomando los recursos simbólicos del cuento (contar hasta diez, pedir ayuda, tomar distancia) y practicándose en situaciones reales del aula.	Fortalecer la escucha activa , ya que se evidencia la necesidad constante de realizar asambleas para recordar su importancia en la convivencia.	Trabajar la tolerancia a la frustración , especialmente en actividades de escritura o tareas académicas extensas que generan resistencia.	Reforzar el concepto de empatía pues, aunque los niños realizan actos empáticos, aún presentan dificultades para definirlo conceptualmente.	Dar continuidad al reconocimiento del cuidado corporal y límites , integrando emociones y autoprotección como parte de la regulación personal.
----------------------	---	--	--	--	---

Nota: la tabla muestra los resultados de la triangulación del análisis de diarios de campo realizado en el colegio Cosmo School. Fuente: elaboración propia

En conjunto, estos registros evidencian que, en Cosmo School, la lectura mediada, el trabajo con símbolos (suculenta, arcoíris, objetos del cuento) y las prácticas de respiración y diálogo permitieron avances en la conciencia emocional y en la autorregulación, aunque persisten retos en lectura autónoma, tolerancia a la frustración y conceptualización de la empatía. Estas oportunidades de mejora orientan futuros ajustes en las propuestas didácticas para seguir integrando lectura y formación socioemocional en el aula.

Triangulación diarios de campo del programa UAI

Tabla 11 Resultado de la triangulación del análisis de diarios de campo realizado en el programa (UAI)

En el caso de la institución que utiliza el Programa UAI, los diarios de campo registran cómo, a través de la lectura del cuento “El patito feo” y del audiocuento “Las aventuras de las emociones”, los estudiantes reconocen emociones, vinculan las historias con sus propias experiencias y ensayan estrategias de autorregulación en el contexto domiciliario. A continuación, se sintetizan los principales hallazgos.

Descriptor (lectura el patito feo).	Reconocimiento y gestión de emociones básicas (tristeza, miedo, alegría)	Fortalecimiento de la autoestima a partir de la lectura de rechazo y aceptación.
--	--	--

Momentos destacados	Los estudiantes manifestaron que lo rechazaban porque era diferente.	Un estudiante relaciona el rechazo que vive el patito con una experiencia propia en la escuela, manifestando que a veces se alejan de él.	Se evidenció cualidades del estudiante que unos estudiantes pudieron identificar tres emociones principales en el cuento: tristeza cuando es rechazado en la granja, miedo cuando huye solo y alegría cuando descubre que es un cisne.
Dificultades	Uno de los estudiantes mostró dificultad para reconocer cualidades positivas en sí mismo por su aspecto físico.		
Estrategias	Durante la sesión se utilizaron preguntas guiadas sobre el cuento para profundizar en las emociones del personaje y se realizaron actividades positivas destacando cualidades positivas del estudiante.		
Oportunidades	Se plantea continuar utilizando la lectura de cuentos como herramienta para fortalecer autoconocimiento, autorregulación y empatía en el ámbito familiar, involucrar más activamente a los acudientes y cuidadores en ejercicios donde expresan cualidades positivas del niño y diseñar nuevas sesiones domiciliarias orientadas a la comunicación asertiva, de manera que el estudiante pueda pedir ayuda y poner límites ante situaciones de rechazo en la escuela y en su entorno.		
Descriptor (audio cuento: las aventuras de las emociones).	Fortalecimiento de la conciencia emocional y la autoestima mediante el reconocimiento y la valoración positiva de las emociones básicas (alegría, miedo, ira, asco, tristeza y calma).		
Momentos destacados	Los estudiantes se sintieron motivados con el audio cuento ya que se les brinda herramientas para poder manejar esas emociones que se les iba presentando.	Algunos estudiantes reconocieron que todas las emociones son necesarias “como una orquesta” y que cuando están en armonía ayudan a sentirse mejor.	se resalta que, además de identificar emociones en el cuento, los estudiantes propusieron sus propias herramientas para gestionirlas, mencionando estrategias como respirar profundo, contar hasta diez, alejarse un momento del lugar del conflicto, abrazar un peluche o recostarse en la cama para calmarse, lo que evidencia un avance en el reconocimiento y uso de recursos personales de autorregulación en el hogar.
Dificultades	Durante el acompañamiento pedagógico domiciliario se observó que a uno de los estudiantes le resulta difícil controlar la emoción de rabia, reaccionando de manera impulsiva ante situaciones que se presentan en el hogar o con sus pares, mientras que en otro estudiante prevalece la tristeza como emoción predominante, asociada a diferentes experiencias cotidianas.		

Estrategias	Implementar una rutina de pausa y respiración cuando aparezca la rabia o la tristeza: se acuerda con cada estudiante una señal (palabra o gesto) para detenerse, luego se le invita a ir a un lugar tranquilo de la casa y realizar tres respiraciones profundas (inhala por la nariz contando hasta 3, mantener un segundo y exhalar por la boca contando hasta 4), después de calmarse, se retoma el diálogo sobre lo ocurrido y se le ayuda a expresar con palabras lo que sintió y qué podría hacer de manera diferente la próxima vez.	
Oportunidades	Vincular a los cuidadores como modelos de autorregulación, invitándolos a usar la misma estrategia de respiración frente a la rabia.	Usar cuentos y juegos de rol que permitan ensayar frases para pedir ayuda y poner límites sin recurrir a la agresión.

Nota: la tabla muestra la triangulación del análisis de diarios de campo realizado en la institución educativa que utilizó el Programa UAI. Fuente: elaboración propia

En conjunto, estos registros muestran que, en el acompañamiento domiciliario, la lectura de cuentos se convierte en un medio para que los estudiantes identifiquen emociones como tristeza, miedo, alegría y rabia, relacionen el rechazo y la aceptación con vivencias propias y pongan en práctica recursos de autorregulación como la respiración, el cambio de actividad o la búsqueda de apoyo. Esto confirma el potencial de la lectura como herramienta para fortalecer el autoconocimiento, la autorregulación y la empatía en el entorno familiar.

4.3.4 Análisis de la triangulación de los resultados de las tres instituciones donde se realizó la investigación.

Este análisis se orienta tanto a comprender de qué manera los estudiantes de básica primaria gestionan y expresan competencias socioemocionales durante la lectura, como a identificar las prácticas de lectura que, en cada contexto, favorecen o limitan dicho proceso, en relación con los objetivos de la investigación (comprender los procesos de gestión y expresión de las competencias socioemocionales y reconocer las prácticas lectoras asociadas). Desde un enfoque cualitativo descriptivo e interpretativo, y apoyados en los aportes de la inteligencia emocional (Goleman, 1995), la educación emocional (Bisquerra, 2000, 2003) y las concepciones del aprendizaje como proceso activo y situado (Bruner, 1966; Piaget, 1975), este estudio retoma también la noción de aprendizaje situado planteada por Sagástegui, quien lo define como una forma de crear significado a partir de las actividades cotidianas, concibiendo la actividad en contexto como factor clave del aprendizaje y ubicando la educación como parte integrante de las prácticas de la vida cotidiana

(Sagástegui, 2004). En coherencia con esta perspectiva, la triangulación entre las entrevistas y los diarios de campo permite comprender los resultados observando cómo, a través de la lectura, los estudiantes se conocen a sí mismos, manejan sus emociones y muestran sensibilidad hacia los demás; en otras palabras, se reconocen a sí mismos, reconocen a los otros y empatizan con sus propias realidades y las ajenas.

4.4.1 Centro Educativo Travesías El Morro

En el Centro Educativo Travesías El Morro, las prácticas de lectura se desarrollan en un contexto grupal de aula, con lectura compartida de cuentos, círculo de la palabra, actividades artísticas, juego y entrevistas, dando vida a una comunidad de lectores que negocian significados y comparten emociones. Este enfoque se alinea con las propuestas de Bruner sobre el aprendizaje por descubrimiento y la mediación cultural (Bruner, 1966) y con la importancia que Piaget (1975) otorga a las interacciones sociales en la construcción del conocimiento, así como con propuestas pedagógicas que vinculan lectura, diálogo y experiencia para favorecer el desarrollo socioemocional en primaria.

En autoconocimiento, una estudiante afirma “me gustan los cisnes porque yo también me mantengo en el agua”, vinculando sus clases de natación con las características del personaje. Este tipo de conexión autobiográfica refuerza la autopercepción y la construcción de identidad, en consonancia con la autoconciencia entendida como reconocimiento de sentimientos y rasgos propios (Goleman, 1995) y con trabajos que señalan que verse reflejados en personajes literarios apoya la construcción de la identidad infantil.

En autorregulación, se recogieron respuestas como “ante una situación similar, jugaría con muchos cisnes” o “me siento muy triste debido a las burlas”, que muestran, por un lado, la búsqueda de alternativas de acción (acercarse a otros, cambiar de grupo) y, por otro, la dificultad para manejar el impacto emocional de la burla y la exclusión. Bisquerra (2003) recuerda que la regulación emocional implica hacer uso de estrategias conscientemente para manejar impulsos y frustración; los testimonios evidencian intentos iniciales de regulación, pero también la dificultad de sostenerla en contextos donde persisten prácticas de burla.

En empatía, expresiones como “porque me gustaba estar con otros” o “es como una expresión que uno siente por el personaje, y uno siente que también es él” indican que los estudiantes logran identificarse con el protagonista y reconocer sus emociones, extendiendo esa comprensión a situaciones de sus compañeros. No obstante, los diarios de campo registran episodios donde la diferencia física o cultural de una compañera de origen indígena genera comentarios hirientes, lo que evidencia la necesidad de trabajar de forma más sistemática el respeto por la diversidad, articulando lectura literaria, educación emocional y formación ciudadana, en coherencia con los lineamientos y leyes nacionales sobre educación socioemocional aportados desde el marco legal.

Así, la triangulación en Travesías El Morro sugiere que la lectura compartida, combinada con el diálogo y el arte, se convierte en una oportunidad para que los estudiantes expresen emociones, revisen experiencias de rechazo y reconozcan la diversidad. En este sentido se cuenta con antecedentes que muestran que proyectos de lectura y escritura vinculados al contexto favorecen la empatía y el respeto en la escuela.

4.4.2 Colegio Cosmo School

En el Colegio Cosmo School, las prácticas de lectura se integran con recursos sensoriales, artísticos y rituales de convivencia: lectura de “El patito feo” en la zona verde, uso de aromaterapia, decoración de succulentas, audiocuento “La aventura de las emociones”, técnicas de respiración, vídeos de movimiento y espacios de asamblea para el diálogo. Esta combinación responde a miradas en la que la integración entre alfabetización temprana y aprendizaje socioemocional, destacan el potencial de la lectura articulada con actividades creativas para fortalecer la comprensión lectora y las competencias socioemocionales.

En autoconocimiento, varios estudiantes establecieron conexiones autobiográficas con la experiencia de rechazo del personaje, como cuando uno relata que “la primera vez que fui a la escuela me dijeron que me veía algo feo porque estaba como un poquito calvo”. Estos relatos muestran que los niños identifican emociones de tristeza y vulnerabilidad asociadas a comentarios sobre la apariencia física y las ubican en momentos específicos de su trayectoria escolar, lo que coincide con la idea de autoconocimiento en la infancia como reconocimiento de emociones, pensamientos, fortalezas y debilidades (Bisquerra, 2000).

En autorregulación, los estudiantes mencionan estrategias como “me calmo respirando”, “respirar profundo” o utilizar “la respiración de la flor” y objetos reguladores, lo que indica que recuerdan técnicas trabajadas en las sesiones y reconocen su utilidad para manejar emociones intensas. Sin embargo, los diarios de campo muestran que la aplicación autónoma de estas estrategias en situaciones reales de conflicto sigue siendo limitada, con dificultades en la escucha activa y tolerancia a la frustración, lo que coincide con investigaciones que señalan la necesidad de elaboración e implementación de estrategias que permitan consolidar la autorregulación en la básica primaria.

En empatía, los estudiantes expresan que “no les gustó” que al patito lo llamaran feo, relacionan la historia con amigas que “nadie quería” o con personajes discriminados por una enfermedad, además concluyen que “uno nunca se puede burlar de los demás”. Estas respuestas evidencian la comprensión del daño emocional generado por la burla y la exclusión, coherente con la empatía entendida como capacidad de comprender los sentimientos de los otros, así como leer sus mensajes (Goleman, 1995), pero cuando se les pregunta si situaciones similares ocurren en el aula, varios reconocen haber presenciado comentarios hirientes hacia compañeros, lo que muestra la distancia entre la comprensión empática y su puesta en práctica en su cotidianidad.

De este modo, la triangulación en Cosmo School indica que la lectura, combinada con ambientación sensorial, arte y rituales de convivencia, favorece el reconocimiento y la expresión emocional, así como avances en la autorregulación y la empatía; sin embargo, también revela la necesidad de seguir fortaleciendo la lectura autónoma, además del acompañamiento pedagógico, para que lo aprendido se vivencie en la convivencia diaria.

4.4.3 Programa UAI

En el Programa UAI, las prácticas de lectura se contextualizan en el entorno domiciliario, con acompañamiento individual de la docente y participación de la familia. Esto permite la creación de un escenario de alta cercanía afectiva para articular lectura y trabajo emocional. A partir de la lectura de “El patito feo” y del audiocuento “Las aventuras de las emociones”, se buscó que los estudiantes reconocieran emociones propias y ajenas en situaciones de rechazo y diferencia, esto se relaciona directamente con la autoconciencia entendida como capacidad de reconocer un sentimiento en el momento en que aparece (Goleman, 1995) y con el

autoconocimiento como identificación temprana de emociones, pensamientos y motivaciones (Bisquerra, 2000).

En la subcategoría de autoconocimiento, fragmentos como “yo me he sentido feliz como ella cuando me dicen cosas bonitas” o “si uno se guarda las cosas, uno entra en una depresión muy dura” evidencian que los niños comienzan a identificar emociones propias, asociarlas a experiencias específicas y anticipar las consecuencias emocionales de no expresarlas. Este reconocimiento de lo que se siente “en el momento en que aparece” se aproxima a la autoconciencia descrita por Goleman (1995) como base de la inteligencia emocional y se relaciona con lo planteado por Bisquerra (2000) sobre el autoconocimiento como integración de emociones, pensamientos y vivencias.

En autorregulación, expresiones como “lloro, y me calmo” o “cuando estoy enojado, me voy para donde mi almohada y la aprieto” muestran estrategias sencillas de manejo emocional: desahogo, uso de objetos reguladores y toma de distancia antes de reaccionar. Estas acciones se relacionan directamente con la regulación emocional que Bisquerra (2003) define como la capacidad para manifestar emociones de manera oportuna y adecuada, controlando impulsos, además de manejar la frustración mediante estrategias conscientes, y se fortalecen con las rutinas de respiración y pausa propuestas en la secuencia didáctica del UAI, registradas en los diarios de campo.

En empatía, los estudiantes señalan “con el osito sí me daría tristecita porque lo abandonaron” o “sentí esas emociones cuando mi abuela estuvo hospitalizada”, lo que evidencia su capacidad para ponerse en el lugar del personaje y conectar sus emociones con situaciones familiares de cuidado y enfermedad. Esto se articula con la empatía como capacidad de comprender los sentimientos de los otros, así como leer sus mensajes emocionales (Goleman, 1995), y coincide con resultados de estudios recientes que muestran que la lectura de cuentos y libros álbum, mediada por un adulto, favorece la empatía, además de promover comportamientos de desarrollo social en básica primaria.

En conjunto, la triangulación del Programa UAI muestra que las prácticas de lectura en el hogar, mediadas por la docente, se convierten en un espacio protegido donde los estudiantes expresan emociones, ensayan estrategias de autorregulación y vuelven a reflexionar sobre

experiencias de rechazo para entenderlas mejor. Esto se alinea con investigaciones que reconocen la lectura guiada como recurso pedagógico para el desarrollo socioemocional en contextos familiares y escolares.

4.4.4 Síntesis integradora

En síntesis, la triangulación de resultados en los tres contextos muestra que las prácticas de lectura en una escuela pública con diversidad cultural (Travesías El Morro), de un colegio privado con recursos artísticos y sensoriales (Cosmo School) y, adaptaciones a las condiciones del hogar (Programa UAI), se convierten en escenarios propicios para que los estudiantes de básica primaria reconozcan emociones propias y ajenas, vinculen los relatos con experiencias de rechazo y aceptación, y ensayen estrategias de autorregulación y empatía durante la lectura. Al mismo tiempo, se evidencian desafíos comunes, como consolidar la lectura autónoma, acompañar de manera sostenida la aplicación de estrategias de regulación en situaciones reales y traducir la comprensión empática en prácticas cotidianas de respeto por la diferencia y el cuidado del otro.

Estos hallazgos dialogan con los antecedentes teóricos revisados especialmente la inteligencia emocional (Goleman, 1995, 2001), la educación emocional (Bisquerra, 2000, 2003, 2009), los aportes de Freire sobre lectura y mundo (Freire, 1984) y las contribuciones de Ferreiro y Teberosky sobre procesos de alfabetización (Ferreiro & Teberosky, 1979) y con investigaciones recientes que vinculan la lectura literaria con el desarrollo de competencias socioemocionales en la educación primaria, resaltando la importancia del papel de la mediación docente, del diseño intencionado de secuencias lectoras y de la articulación entre lectura, diálogo y actividades expresivas. De acuerdo con las leyes y los lineamientos del currículo que se revisaron en la investigación, los resultados muestran que es adecuado y necesario seguir usando la lectura de cuentos y otros textos literarios, de forma intencionada, cuyo propósito sea el desarrollo de las competencias socioemocionales. Esto se puede hacer tanto en la escuela como en la casa, y ayuda a que los niños de primaria se conozcan mejor a sí mismos, aprendan a manejar sus emociones y sean más empáticos con los demás.

Conclusiones

Conclusiones frente al objetivo general

Las conclusiones que se presentan a continuación se derivan del análisis de los resultados obtenidos mediante la triangulación de la información de entrevistas semiestructuradas y diarios de campo en el Centro Educativo Travesías El Morro, el Colegio Cosmo School y la Unidad de Atención Integral (UAI). Su propósito es dar respuesta al objetivo general y a los objetivos específicos planteados, integrando los hallazgos empíricos con el marco teórico y contextual de la investigación.

En relación con el objetivo general, se concluye que los estudiantes de básica primaria gestionan y expresan competencias socioemocionales durante la lectura a partir de la vinculación entre los relatos y sus propias experiencias de vida. A lo largo de las sesiones, los niños y las niñas identificaron emociones como alegría, tristeza, miedo, enojo o vergüenza en los personajes y las relacionaron con situaciones personales y escolares, lo que evidencia que la lectura literaria, mediada pedagógicamente, se constituye en un escenario privilegiado para el reconocimiento y la expresión emocional.

Asimismo, se observa que la lectura deja de ser un ejercicio centrado únicamente en la decodificación para convertirse en una práctica de diálogo, interpretación y construcción de significados compartidos, en la que los estudiantes ponen en juego competencias de autoconocimiento, autorregulación y empatía. Este resultado es coherente con las perspectivas teóricas que conciben la lectura como práctica social y experiencia formativa, y con el marco legal que reconoce la educación socioemocional como componente esencial de la formación integral en la educación básica primaria.

Conclusiones frente a los objetivos específicos

En relación con el autoconocimiento, se identificó que los estudiantes avanzan en la capacidad de reconocer y nombrar sus emociones cuando se les invita a comparar lo que sienten con lo que viven los personajes de los cuentos. Relatos sobre burlas por la apariencia física, enfermedad de familiares o conflictos con pares muestran que los niños y las niñas comienzan a relacionar sus emociones con situaciones específicas y a reconocer cómo estas repercuten en su forma de verse a sí mismos y de relacionarse con los demás.

Respecto a la autorregulación, los resultados evidencian que los estudiantes utilizan algunas estrategias iniciales para manejar emociones intensas, tales como llorar para desahogarse, tomar distancia del conflicto, acudir a objetos reguladores o recurrir a ejercicios de respiración trabajados durante las sesiones. Sin embargo, los diarios de campo indican que la aplicación autónoma y sostenida de estas estrategias aún es limitada, lo que sugiere que la autorregulación se encuentra en proceso de construcción y requiere una intervención pedagógica continua, coherente con lo planteado por los autores revisados sobre el desarrollo progresivo de esta competencia en la infancia.

En cuanto a la empatía, se concluye que los estudiantes logran comprender y sentir preocupación por los personajes que experimentan rechazo, soledad o tristeza y que, en varios casos, lo relacionan directamente con experiencias vividas por compañeros o familiares. No obstante, también se registran episodios de comentarios hirientes y prácticas de exclusión en el aula, lo que evidencia que, aunque la lectura contribuye a la comprensión empática, aún persiste una brecha entre dicha comprensión y la transformación de las interacciones cotidianas en términos de respeto y cuidado del otro.

En cuanto a las prácticas lectoras, se concluye que aquellas que se diseñan de manera intencionada, con selección cuidadosa de textos y mediación docente activa, contribuyen de forma significativa a la gestión y expresión de competencias socioemocionales. Entre estas prácticas se destacan la lectura compartida de cuentos y audiocuentos que abordan conflictos emocionales cercanos a la realidad de los estudiantes, el uso de preguntas abiertas para promover la reflexión y la creación de espacios de diálogo donde los niños y las niñas puedan expresar lo que sienten y piensan a partir de los cuentos.

En el Centro Educativo Travesías El Morro, las prácticas de lectura en círculo de la palabra, articuladas con el juego y el arte, favorecen la identificación con los personajes y la problematización de situaciones de rechazo y pertenencia, aunque todavía se requiere profundizar en la formación para el reconocimiento y respeto de la diversidad cultural y étnica.

En el Colegio Cosmo School, la integración de lectura, ambientación sensorial, actividades creativas y rituales de convivencia potencia la participación de los estudiantes y habilita espacios para el reconocimiento y la expresión de emociones. Sin embargo, la persistencia de un bajo interés por la lectura autónoma y la necesidad de apoyo constante del docente muestran que es indispensable fortalecer hábitos lectores más estables y promover la transferencia de las estrategias socioemocionales a situaciones espontáneas de la vida escolar.

En el Programa UAI, las sesiones de lectura desarrolladas en el hogar, con acompañamiento individualizado y participación familiar, crean un contexto de confianza que facilita la expresión emocional y el uso de estrategias de autorregulación ajustadas a las condiciones de cada estudiante.

Limitaciones y proyecciones

Entre las principales limitaciones del estudio se encuentra el tamaño reducido de la muestra y el carácter no experimental del diseño, lo que no permite generalizar los resultados a todas las instituciones de básica primaria ni establecer relaciones causales entre las prácticas de lectura y el desarrollo de competencias socioemocionales. Además, el tiempo de implementación de la secuencia didáctica fue limitado, por lo que no fue posible observar con detalle procesos de cambio a largo plazo en los hábitos de lectura y en la consolidación de estrategias de autorregulación y empatía.

A partir de los hallazgos, se proyecta la necesidad de desarrollar propuestas de lectura y educación socioemocional de mayor duración, articuladas con diferentes áreas del currículo y con la participación de las familias, que permitan consolidar prácticas lectoras con mayor tiempo de intervención. Asimismo, se sugiere realizar investigaciones futuras que profundicen en el seguimiento de los estudiantes abordados en esta investigación, con el fin de comprender cómo las experiencias de lectura mediada a temprana edad inciden en la construcción de trayectorias educativas y socioemocionales más favorables en la básica primaria y posteriormente en otros niveles educativos.

Recomendaciones

Las recomendaciones de este estudio se dirigen a tres entornos: el aula, la institución educativa y la investigación futura. En el contexto de la práctica docente, se sugiere incorporar de manera sistemática la lectura de cuentos, audiocuentos y otros textos literarios que aborden situaciones emocionales cercanas a la vida de los estudiantes, combinando lectura mediada, diálogo guiado y actividades creativas para favorecer el reconocimiento, la expresión y la regulación de emociones. Además, se recomienda utilizar estrategias como el círculo de la palabra y las asambleas de curso, integrar técnicas sencillas de autorregulación durante las sesiones de lectura y promover la lectura autónoma mediante bibliotecas de aula, préstamo de libros y rincones de lectura.

A nivel institucional, se propone que los Proyectos Educativos Institucionales y los planes de área de Lengua Castellana incluyan explícitamente la articulación entre lectura y competencias socioemocionales, que respondan a las consideraciones planteadas desde la normativa vigente sobre formación integral y educación socioemocional. Se sugiere, asimismo, fortalecer la formación docente continua en estos temas, ampliar y diversificar los recursos bibliográficos y digitales con enfoque socioemocional y consolidar la articulación con las familias para promover prácticas de lectura en el hogar orientadas al diálogo y al acompañamiento emocional. Finalmente, en el ámbito de la investigación, se recomienda desarrollar estudios donde parte del grupo objeto de estudio sean los estudiantes que participaron de esta investigación y en contextos diversos, explorar el potencial de recursos digitales para el trabajo socioemocional a través de la lectura y combinar metodologías cualitativas y cuantitativas que permitan valorar con mayor precisión el impacto de estas prácticas en el autoconocimiento, la autorregulación, la empatía y el clima escolar.

Transformaciones en la práctica docente

Más allá de los efectos observados en los estudiantes, el desarrollo de esta investigación generó también transformaciones significativas en las docentes-investigadoras. A partir del ejercicio individual realizado desde el seminario, inspirado en el epílogo de Jackson en Enseñanzas implícitas (2007), se hizo explícito que la enseñanza no solo produce aprendizajes en los niños y las niñas, sino que deja huellas profundas en quienes enseñan, realizando cambios en los modos en que se relacionan con la escuela, los estudiantes y consigo mismas como docentes, desde una perspectiva pedagógica (Jackson, 2007). En esta línea, las reflexiones elaboradas por las docentes permiten comprender la práctica pedagógica como un proceso de formación mutua, en el que enseñar y aprender se entrelazan de manera permanente.

En los relatos de las docentes se reconoce, en primer lugar, que cada niño y cada niña constituye “un mundo diferente”, con procesos, cualidades y talentos singulares. Esta comprensión

ha llevado a cuestionar visiones estandarizadas de la enseñanza que desconocen la neurodiversidad presente en el aula y, a consolidar la necesidad de diseñar estrategias dinámicas, creativas y significativas, que conciban la enseñanza no solo como transmisión de contenidos disciplinares, sino como un proceso integral que incorpora dimensiones emocionales, sociales y humanas. En este marco, la lectura comenzó a asumirse como un espacio de escucha y de encuentro, más que como una simple tarea escolar, lo que se tradujo en decisiones pedagógicas concretas, como detener la clase para atender emociones, escuchar vivencias y abrir la palabra cuando las experiencias de los estudiantes así lo requieren.

En segundo lugar, las docentes destacan que su práctica se ha convertido en un ciclo constante de intercambio y aprendizaje compartido, en el que las preguntas de los niños y las niñas constituyen oportunidades para indagar, investigar y volver a mirar el mundo con asombro. Retomando a Jackson (2007), estas experiencias permiten visibilizar “enseñanzas implícitas” que la escuela suele dejar en segundo plano, como la empatía, la paciencia, la capacidad de escucha y la sensibilidad ante las condiciones de vida de los estudiantes. De este modo, las maestras reconocen haber desplazado explicaciones centradas únicamente en la “falta de interés” o la “pereza” y comenzar a considerar las situaciones familiares y emocionales que atraviesan a sus estudiantes, asumiendo la escucha y la comunicación como herramientas centrales para constituirse en redes de apoyo. Estas transformaciones confirman que la lectura y la educación socioemocional no solo impactan en el desarrollo de los estudiantes, sino que también reconfiguran la manera en que las docentes habitan la enseñanza y se piensan a sí mismas como aquel componente de la educación encargado de brindar un entorno y condiciones necesarias para una formación integral de los estudiantes.

Referencias

- Alcázar, J. A. (2018). Mejorar la convivencia escolar a través de la lectura mediante la investigación como estrategia pedagógica. *Cultura, Educación y Sociedad*, 9(3), 543–550. <https://revistascientificas.cuc.edu.co/culturaeducacionysociedad/article/view/2230>
- Bettelheim, B. (1976). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Barcelona, España: Crítica.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona, España: Praxis.
- Bisquerra Alzina, R. (2003). La educación emocional en edades tempranas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(2), 43–62.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7–43. <https://revistas.um.es/rie/article/download/99071/94661>
- Bisquerra Alzina, R. (2009). *Educación emocional y competencias básicas para la vida*. Madrid, España: Wolters Kluwer.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Bilbao, España: Desclée de Brouwer.
- Boza, Á. (2012). Motivos, actitudes y estrategias de aprendizaje: Aprendizaje motivado en alumnos universitarios. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 16(1), 125–142.
- Bruner, J. S. (1966). *Hacia una teoría de la instrucción* (trad. cast.). Madrid, España: Alianza Editorial.
- Bruner, J. (2001). *El proceso mental en el aprendizaje*. Madrid, España: Narcea.
- Carbone, G., Córdoba Toro, N., Garcés Mosquera, M., Sánchez Caro, C., Mápura Bueno, C., Gañán Betancur, D., Pérez Pescador, D., Montes Castañeda, L., Pantoja Torres, E., Arenas Agudelo, A., Franco Correa, M., Trujillo Mora, E., & Mejía Solanilla, D. (2024). Textos escolares, saberes, agencia y emocionalidad. En B. Piñeiro (Ed.), *Pensar la infancia II. Tomo III: Textos escolares, saberes, agencia y emocionalidad* (cap. 6). Pereira, Colombia: Universidad Tecnológica de Pereira. <https://hdl.handle.net/11059/15148>
- Ceballos-Marón, N. A., Sevilla-Vallejo, S., & Ceberio, M. (2022). Vínculo entre la regulación emocional y la comprensión lectora en estudiantes de escuela primaria y la perspectiva de los docentes de Argentina. *Revista Científica Arbitrada de la Fundación MenteClara*, 7(294). <https://doi.org/10.32351/rca.v7.294>
- Chernicoff Minsberg, L., & Rodríguez Morales, E. (2018). Autoconocimiento: Una mirada hacia nuestro universo interno. *DIDAC*, 72, 29–37. <https://doi.org/10.48102/didac.2018.72.188>

Colombia Aprende. (s. f.). La importancia de las habilidades socioemocionales para el aprendizaje. Ministerio de Educación Nacional. <http://www.colombiaaprende.edu.co/agenda/tips-y-orientaciones/laimportancia-de-las-habilidades-socioemocionales-para-el-aprendizaje>

Colomer, T., & Petit, M. (2015). *La literatura infantil y juvenil: Nuevas lecturas, nuevos lectores*. Barcelona, España: Graó.

Constitución Política de Colombia. (1991). *Constitución Política de Colombia*. Bogotá, Colombia. <https://www.constitucioncolombia.com>

Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3.^a ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

De Grandis, C., Gago-Galvagno, L. G., Clerici, G. D., & Elgier, Á. M. (2019). El desarrollo de la autorregulación en la infancia temprana y sus factores moduladores. *Investigaciones en Psicología*, 24(1), 68–77. <https://doi.org/10.32824/investigpsicol.a24n1a16>

Del Valle López, A. (1998). Educación de las emociones. *Educación*, 7(14), 169–198. <https://doi.org/10.18800/educacion.199802.003>

Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI Editores.

Flórez, A. I. (2016). Análisis de la importancia de la lectura en la sociedad actual. Gestipolis. <https://www.gestipolis.com/analisis-la-importancia-la-lectura-la-sociedad-actual/>

Folgueiras, P. (2009). *Métodos y técnicas de recogida y análisis de información cualitativa*. Barcelona, España: Universidad de Barcelona. http://www.fvet.uba.ar/postgrado/especialidad/power_taller.pdf

Fundación Empresas Polar. (2010). *La lectura en la sociedad actual*. Caracas, Venezuela: Fundación Empresas Polar.

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. New York, NY: Bantam Books.

Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona, España: Kairós. (Obra original publicada en 1995).

Goleman, D. (2001). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona, España: Kairós.

Gutiérrez-Campos, L. (2012). Conectivismo como teoría de aprendizaje: Conceptos, ideas y posibles limitaciones. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 12(3), 111–122. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4509489.pdf>

Hernández, R. (2020). Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. Ciudad de México, México: McGraw-Hill.

Herrán, A. (2004). El autoconocimiento: Un reto perenne para la educación. *Olimpia. Revista de Educación Física y Deportes*, 1(1), 23–24.

Herrán, A. de la. (2016). El autoconocimiento como eje de la formación. *Plumilla Educativa*, 18(2), 27–52.

Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. New York, NY: Cambridge University Press.

Huerta Villegas, E. E. (2020). El autoconocimiento en estudiantes de educación primaria. En *Memorias del XVII Congreso Nacional de Investigación Educativa* (pp. 1–13). México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Jackson, P. W. (2007). *Enseñanzas implícitas* (1.^a reimp.). Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.

Lazos, E. (2008). Autoconocimiento: Una idea tensa. *Diánoia*, 53(60), 169–188.

Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: Lo real, lo posible y lo necesario*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL006533.pdf>

Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la Ley General de Educación. (1994, 8 de febrero). *Diario Oficial No. 41.214. Congreso de la República de Colombia*.
http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0115_1994.html

Ley 1581 de 2012. Por la cual se dictan disposiciones generales para la protección de datos personales. (2012, 17 de octubre). *Diario Oficial No. 48.587. Congreso de la República de Colombia*. http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1581_2012.html

Ley 2383 de 2024. Por medio de la cual se establecen los lineamientos para la creación de entornos escolares seguros y se dictan otras disposiciones. (2024, 19 de julio). *Diario Oficial No. 52.822. Congreso de la República de Colombia*.

Lima-Castro, M. E., & Rodríguez-Quispe, A. K. (2025). La promoción de la lectura como herramienta para el desarrollo de competencias socioemocionales y literarias en estudiantes de nivel inicial. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(6), 1725–1743.
https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i6.21198

Mauricio Pérez, & Roa, C. (2010). *Herramientas para la vida: Hablar, leer y escribir para comprender el mundo*. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.

Ministerio de Educación Nacional. (2021). La lectura: Una ventana para conocernos y reconocernos. Bogotá, Colombia: MEN. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-411450_recurso_01.pdf

Muñiz Tigua, C. M. (2026). El desarrollo de la autorregulación emocional y su impacto en la convivencia escolar en niños de educación inicial: The development of emotional self-regulation and its impact on school coexistence in early childhood education children. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 7(1), 1423–1433. <https://doi.org/10.56712/latam.v7i1.5352>

Naciones Unidas. (2015). Transformar nuestro mundo: La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Nueva York, NY: Naciones Unidas. <https://sdgs.un.org/2030agenda>

Naspirán de la Cruz, A. A. (2025). Las competencias socioemocionales y su relación con las trayectorias educativas. *Educación y Ciudad*, 49, e3408. <https://doi.org/10.36737/01230425.3408>

Navarro, M. S. (2006). Drama, creatividad y aprendizaje vivencial: Algunas aportaciones de drama a la educación emocional. *Cuestiones Pedagógicas*, 18, 161–172.

Núñez Cubero, L., & Romero Pérez, C. (Coords.). (2009). Emociones, cultura y educación: Un enfoque interdisciplinar (1.ª ed.). Sevilla, España: Universidad de Sevilla.

OECD. (2023). PISA 2022 results (Volume I): The state of learning and equity in education. Paris, France: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>

Oros, L. B., & Fontana Nalesso, A. C. (2015). Niños socialmente hábiles: ¿Cuánto influyen la empatía y las emociones positivas? *Interdisciplinaria*, 32(1), 109–125.

Paucar, A. C., Llacsá Puma, L. J., & Meleán Romero, R. A. (2024). Hábito de lectura en estudiantes de educación primaria. *Aula Virtual*, 5(11), 29–43. <https://doi.org/10.5281/ZENODO.10464908>

Pérez, M., & Roa, C. (2010). Herramientas para la vida: Hablar, leer y escribir para comprender el mundo. Bogotá, Colombia: MEN.

Pérez, W., & Ricardo, C. (2021). Características de los ambientes de aprendizaje enriquecidos con TIC para la comprensión lectora en el ciclo de la educación básica. *Saber, Ciencia y Libertad*, 16(1), 278–300. <https://doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2021v16n1.7533>

Piaget, J. (1975). La equilibración de las estructuras cognitivas: Problema central del desarrollo (trad. cast.). México: Siglo XXI.

Piaget, J. (2007). *Psicología del niño*. Madrid, España: Morata.

Piñeiro, B. (2018). *Educación en las emociones en la primera infancia*. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.

Presa, M. (2020). Literatura infantil y competencias socioemocionales: Una revisión de experiencias en educación primaria. *Revista de Psicología y Educación*, 15(1), 75–92.

Remolina Caviedes, J. F. (2013). La lectura en Paulo Freire y la competencia lectora de PISA. *Educação*, 36(2), 223–231.

Reyes Quintero, J. R., & Montagut Martínez, S. (2017). El proyecto de aula, estrategia interdisciplinaria para fortalecer la lectura y la escritura. *Omnia*, 23(2), 33–45. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=73754834004>

Rodríguez Turriago, K. L., Camargo Martínez, Z., & Uribe Álvarez, G. (2022). La lectura del libro álbum como mediación hacia el desarrollo socioemocional. *Folios*, (55), 169–184. <https://doi.org/10.17227/folios.55-12657>

Sáiz-Manzanares, M. (2016). Autorregulación y mejora del autoconocimiento en resolución de problemas. *Psicología desde el Caribe*, 33(1), 14–30.

Sagástegui, D. (2004). Una apuesta por la cultura: El aprendizaje situado. *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, 24, 30–39. Recuperado de <https://sinectica.iteso.mx>

Sánchez Miguel, E. (Coord.). (2010). *La lectura en el aula: Qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer*. Barcelona, España: Graó.

Sánchez-Rodríguez, A., & Mejía-López, M. (2025). La vinculación entre lo socioemocional y la lectoescritura: Una apuesta innovadora en educación primaria. *Revista Neuronum*, 3(2), 204–222. <https://eduneuro.com/revista/index.php/revistaneuronum/article/view/572>

Schunk, D. H. (2012). *Teorías del aprendizaje: Una perspectiva educativa* (6.^a ed.). México: Pearson Educación.

Serrano, M. E., & García Álvarez, D. (2008). Niveles de presencia de la habilidad empatía y su diferenciación entre estudiantes de 16 a 18 años de ambos sexos. *Telos*, 10(3), 472–482.

Siemens, G. (2004). *Connectivism: Learning theory for the digital age*. elearnspace. <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm>

Siemens, G. (2005). *Connectivism: A learning theory for the digital age*. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2(1), 3–10.

UNESCO. (2017). *Habilidades socioemocionales en América Latina y el Caribe: Marco conceptual e investigación sobre habilidades socioemocionales*. Santiago de Chile, Chile: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380240>

UNESCO. (2023). Aportes para la enseñanza de habilidades socioemocionales: Estudio ERCE 2019 (Brief n.º 1). Santiago de Chile, Chile: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000391084>

Villagra, R. (2023). La lectura como herramienta para el desarrollo de la competencia socioemocional. [Completar con datos de revista o editorial].

World Bank. (2019). Ending learning poverty: What will it take? Washington, DC, United States: World Bank. <https://www.worldbank.org/en/topic/education/brief/what-is-learning-poverty>

Anexos

Formato: Asentimiento



FORMATO DE ASENTIMIENTO

Proyecto: "La lectura en el fortalecimiento de competencias socioemocionales en la básica primaria"

Me llamo:

A mí me explicaron y entendí de qué trata la investigación y lo que realizaremos en las actividades, como:

- Leer cuentos divertidos juntos.
- Dibujar y colorear sobre los personajes y sus emociones.
- Hablar sobre cómo nos sentimos y cómo se sienten los demás.
- Jugar juegos relacionados con las historias.
- Participar en actividades grupales muy entretenidas.

Selecciona la representación si o no de acuerdo a tu decisión

SI	
NO	

Formato: Consentimiento informado



Sección para los Padres/Tutores (Consentimiento Informado)

Estimados padres/madres de familia o tutores:

Adjunto al consentimiento simple para su hijo(a), les solicitamos formalmente su autorización para que participe en el proyecto de investigación "La lectura en el fortalecimiento de competencias socioemocionales en la básica primaria", que se llevará a cabo en Cosmos School Rionegro, Unidad de atención integral UAI apoyo domiciliario y Travesías el Morro.

Objetivo: Comprender cómo la lectura influye en el fortalecimiento de las competencias socioemocionales en los estudiantes de básica primaria.

Procedimientos: Su hijo (a) participará en sesiones de lectura de cuentos y actividades enfocadas en las competencias socioemocionales, seguidas de actividades lúdicas como dibujo, o conversaciones grupales guiadas.

Confidencialidad: La identidad de su hijo será protegida en todo momento. Los datos recogidos serán anónimos y se usarán únicamente con fines académicos y de investigación. No se publicarán nombres ni información personal identificable.

Autorizo el registro fotográfico y videos. Si _____ No _____

Tenga en cuenta que cualquier consulta y/o reclamación sobre el tratamiento de datos personales y para acceder, rectificar o modificar estos, podrá hacerlo a través del correo Contacto:

~~Yusney~~ Paola Machado y.machado@udea.edu.co o al teléfono 301480 9964, Laura Alejandra Duque alejandra.duque5@udea.edu.co o al teléfono 3146926346, Yessica Maria Durango yessica.durangol@udea.edu.co o al teléfono 3237537438

Yo, _____ (nombre del padre/madre/tutor), he leído y comprendido la información anterior.

Doy mi consentimiento para que mi hijo/a _____ participe en este proyecto.

Firma del Padre/Madre/Tutor: _____

Fecha: _____

Entrevista semiestructurada.

Entrevista Semiestructurada

Objetivo: Identificar las competencias socioemocionales que los estudiantes de básica primaria expresan y gestionan durante actividades de lectura en el entorno escolar.

Cada estudiante responderá de manera oral a las preguntas para conocer sus experiencias y percepciones relacionadas con estas competencias.

Lecturas a trabajar:

- Las aventuras de las emociones (Audio cuento)
- El patito feo

(Autoconocimiento)

1. cuéntame, ¿esta lectura te gustó? sí, no, ¿por qué?
2. ¿Alguna vez te has sentido como personaje principal? ¿por qué?

(Autorregulación)

3. ¿Qué harías tú si te pasara lo mismo que al personaje del cuento? ¿por qué?
4. ¿Cómo crees que podrías calmarte cuando sientes que tus emociones te están afectando?

(Empatía)

5. ¿Este cuento te hizo pensar en alguien de tu familia o amigos? Si, no, ¿por qué?
6. Si pasara en la vida real, ¿cómo crees que nos sentiríamos todos?

Diario de campo

Diario de Campo

Observación de Prácticas Lectoras y Competencias Socioemocionales en Básica Primaria

Objetivo: Reconocer las prácticas lectoras contribuyan a la gestión y expresión de las competencias socioemocionales , en el aula de basica primaria.

Fecha: _____

Docente/Investigador: _____

Grado: _____

Número de estudiantes

observados: _____

Texto o actividad de lectura: Las aventuras de las emociones (Audio cuento). El patito feo

Reflexión y Análisis Breve (registro del docente/investigador)

- **Momentos destacados de la sesión:**
- **Dificultades socioemocionales observadas:**
- **Estrategias que facilitaron la gestión:**
- **Oportunidades para fortalecer competencias socioemocionales en futuras sesiones:**