UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Contribución de la lectura al desarrollo socioemocional en un grupo de estudiantes de Segundo Grado de Educación General Básica

Autora:

Nube Clara Anguasha Ayuy

Tutor/a:

Magister Diego Esteban Fernandez Olivo

Azogues - Ecuador

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Trabajo de Titulación

Tesis como forma de socialización de la investigación básica y/o aplicada

Autora (maestrante)	Nube Clara Anguasha Ayuy
CÓDIGO ORCID	https://orcid.org/0009-0009-6162-5833
Docente tutor	Diego Esteban Fernández Olivo
CÓDIGO ORCID	https://orcid.org/0000-0001-8408-2012

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Toda la información contenida en el presente trabajo de titulación es de exclusiva responsabilidad del maestrante y su tutor/a, y dispone de la autorización correspondiente para su publicación.

DEDICATORIA

Primeramente, dedico este trabajo a Dios, fuente de sabiduría, fortaleza y esperanza, quien ha guiado cada uno de mis pasos y me ha dado la fe necesaria para superar los desafíos y alcanzar esta meta tan importante en mi vida.

A mi amado esposo Luis Llallico, por su amor incondicional, su paciencia y su apoyo constante durante todo este camino; gracias por creer en mí, por animarme en los momentos de dificultad y por acompañarme con cariño en cada etapa de este sueño hecho realidad.

A mis queridos hijos Mishell Q. y Benjamin L., quienes son la razón más grande de mi esfuerzo y mi mayor inspiración; cada sacrificio ha valido la pena pensando en ustedes, en su futuro y en el ejemplo que deseo dejarles: que, con dedicación, perseverancia y fe, todo sueño puede hacerse realidad.

Y de manera muy especial, a mis amados padres Carmen A. y Luis A., quienes, aunque hoy no estén físicamente a mi lado, viven eternamente en mi corazón; sus enseñanzas, su amor y los valores que sembraron en mi vida han sido el pilar fundamental que me permitió llegar hasta aquí; este logro también es de ellos, porque su recuerdo y su ejemplo siguen guiando mi camino; estoy segura de que, desde el cielo, comparten conmigo la alegría de este momento.

Con profundo amor, gratitud y respeto, dedico este trabajo.

AGRADECIMIENTO

Expreso mi más profundo agradecimiento a Dios por brindarme vida, sabiduría y fortaleza para culminar esta importante etapa de mi formación profesional.

Agradezco de manera especial a todos los docentes que, a lo largo de mi proceso de formación académica, compartieron generosamente sus conocimientos, experiencias y enseñanzas; su dedicación, orientación y compromiso con la educación han sido fundamentales para mi crecimiento personal y profesional.

De igual manera, agradezco a mi tutor de tesis Mgs. Diego Fernández, por su guía, paciencia y valiosas recomendaciones durante el desarrollo de este trabajo investigativo, las cuales fueron esenciales para alcanzar los objetivos planteados.

Extiendo también mi gratitud a la universidad que me formó, por brindarme el espacio académico y las herramientas necesarias para fortalecer mis conocimientos y prepararme para servir a la sociedad con responsabilidad y compromiso.

Finalmente, agradezco a todas las personas que, de una u otra manera, me brindaron su apoyo, motivación y palabras de aliento durante este camino académico.

Con sincera gratitud.

RESUMEN

El desarrollo de las habilidades socioemocionales en Educación General Básica (EGB) constituye un elemento importante para el bienestar, la convivencia escolar y el aprendizaje integral de los estudiantes. El presente estudio tuvo como objetivo analizar la contribución de una secuencia de lectura literaria como estrategia pedagógica en el desarrollo socioemocional de estudiantes de segundo grado de EGB, durante el período lectivo 2025 - 2026. La investigación se desarrolló desde un enfoque cuantitativo, con diseño preexperimental de tipo pretest-postest con un solo grupo y apoyo de observación pedagógica sistemática. La muestra estuvo conformada por 28 estudiantes de segundo grado y, para la recolección de datos, se utilizaron el Cuestionario de Capacidades y Dificultades (SDQ) y una Guía de Observación, aplicados antes y después de la intervención educativa. La propuesta consistió en una secuencia didáctica de cinco sesiones lúdicas basadas en la lectura de cuentos infantiles orientadas al fortalecimiento del desarrollo socioemocional. Los resultados evidenciaron mejoras en las dimensiones del cuestionario SDQ, pasando de 67,9% a 89,3% en lo referente a estudiantes sin dificultades; además, existió un incremento del nivel global de desempeño socioemocional, con un 85,7% de los estudiantes ubicados en el nivel alto en el post test, sin presencia de estudiantes en el nivel bajo. Se concluye que la lectura de textos literarios infantiles, mediada pedagógicamente, mostró potencial como estrategia para favorecer el desarrollo socioemocional en estudiantes de segundo grado de EGB.

PALABRAS CLAVE: Desarrollo afectivo, estudiante, habilidades interpersonales, lectura.

ABSTRACT

The development of socio-emotional skills in Basic General Education (EGB) is an important element for students' well-being, school climate, and holistic learning. This study aimed to analyze the contribution of a literary reading sequence as a pedagogical strategy to socio-emotional development in second-grade EGB students during the 2025-2026 academic year. The research followed a quantitative approach, with a pre-experimental pretest-posttest single-group design and systematic pedagogical observation as complementary support. The sample consisted of 28 second-grade students, and data were collected using the Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) and an Observation Guide, administered before and after the educational intervention. The proposed intervention consisted of a five-session learning sequence based on reading children's stories designed to support socio-emotional development. The results showed improvements in the dimensions of the SDQ questionnaire, increasing from 67.9% to 89.3% in the percentage of students without difficulties. Furthermore, there was an increase in the overall level of socio-emotional performance, with 85.7% of students at the high level in the post-test, and no students at the low level. It is concluded that children's literature, when pedagogically mediated, showed potential as a strategy to promote socio-emotional development in second-grade students.

KEYWORDS: Affective development, student, interpersonal skills, reading.

Índice

Capítulo 1. Introducción 12
1.1 Contexto de la investigación 12
1.2 Planteamiento del problema 12
1.3 Justificación del estudio 14
1.4 Idea de investigación 15
1.5 Objetivos 15
Capítulo 2. Marco Teórico 16
2.1 Antecedentes 16
2.2 Lectura 19
2.3 Desarrollo socioemocional 25
2.4 Relación entre lectura y desarrollo socioemocional 30
Capítulo 3. Metodología y método 34
3.1 Enfoque 34
3.2 Diseño 34
3.3 Población y muestra 35
3.4 Instrumentos 35
3.5 Procedimiento por sesiones 37
3.6 Análisis de datos 38
3.7 Consideraciones éticas 38
Capítulo 4. Propuesta 39
4.1 Tema de la propuesta de intervención educativa 39
4.2 Sesiones de la intervención educativa 39
Capítulo 5. Análisis de resultados 48
5.1 Resultados del Pretest - Cuestionario de Capacidades y Dificultades 48

5.1.1 Análisis descriptivo de las dimensiones del cuestionado SDQ – Pre test 48

5.1.2 Clasificación según niveles del SDQ – Pre test 51

5.2 Resultados del Post test - Cuestionario de Capacidades y Dificultades 54

5.2.1 Análisis descriptivo de las dimensiones del cuestionado SDQ – Post Test 54

5.2.2 Clasificación según niveles del SDQ – Post Test 56

5.3 Resultados de Pre test - Guía de observación 58

5.3.1 Análisis descriptivo de las dimensiones de la Guía de Observación– Pre test 58

5.3.2 Clasificación según niveles de la Guía de observación – Pre test 59

5.4 Resultados Post Test- Guía de observación 62

5.4.1 Análisis descriptivo de las dimensiones de la Guía de Observación– Post test 62

5.4.2 Clasificación según niveles de la Guía de observación – Post test 63

5.5 Discusión de resultados 65

5.6 Conclusiones 67

Referencias 69

Anexos 77

Anexo 1 Cuestionario SDQ 77

Anexo 2 Guía de observación 79

Anexo 3 Cuentos de las sesiones de intervención educativa 80

Anexo 4 Evidencias de aplicación de instrumentos 87

Anexo 5 Evidencias de aplicación de intervención educativa 89

Anexo 6 Asentimiento informado 90

Anexo 7 Consentimiento informado 93

Índice de tablas

Tabla 1 Sesión 1. Reconozco mis emociones a través de la lectura 40
Tabla 2 Sesión 2. Expreso lo que siento al leer un cuento 41
Tabla 3 Sesión 3. Aprendo a controlar mis emociones con ayuda de los personajes 43
Tabla 4 Sesión 4. Comprendo cómo se sienten los demás a través de los cuentos 44
Tabla 5 Sesión 5. Lectura, reflexión y actuar con empatía 45
Tabla 6 Dimensiones del test SDQ 48
Tabla 7 Análisis descriptivo por dimensiones del pre test SDQ 48
Tabla 8 Estadísticos descriptivos del puntaje total de dificultades del pre test SDQ 51
Tabla 9 Clasificación según niveles del SDQ – Pre test 51
Tabla 10 Niveles del cuestionario SDQ en el grupo de segundo grado de EGB – Pre test 52
Tabla 11 Análisis descriptivo por dimensiones del post test SDQ 54
Tabla 12 Estadísticos descriptivos del puntaje total de dificultades del post test SDQ 56
Tabla 13 Clasificación según niveles del SDQ – Post test 56
Tabla 14 Análisis descriptivo por dimensiones de la Guía de Observación en el pre test 58
Tabla 15 Escala de clasificación del nivel global de la Guía de Observación 59
Tabla 16 Estadísticos descriptivos del puntaje total de la Guía de Observación en el pre test 60
Tabla 17 Distribución de frecuencias del nivel global de la Guía de Observación en el pre test 60
Tabla 18 Análisis descriptivo por dimensiones de la Guía de Observación en el post test 62
Tabla 19 Estadísticos descriptivos del puntaje total de la Guía de Observación en el post test 63
Tabla 20 Distribución de frecuencias del nivel global de la Guía de Observación en el post test 64

Índice de gráficos

Gráfico 1 Niveles del cuestionario SDQ en el grupo de segundo grado de EGB – Pre test..... 53
Gráfico 2 Niveles del cuestionario SDQ en el grupo de segundo grado de EGB – Post test..... 57
Gráfico 3 Nivel global de la Guía de Observación en el pre test..... 61
Gráfico 4 Nivel global de la Guía de Observación en el post test..... 64

Índice de figuras

Figura 1 Inducción previa a la aplicación de instrumentos..... 87
Figura 2 Aplicación de la encuesta – pre test..... 87
Figura 3 Aplicación de la encuesta – post test..... 88
Figura 4 Tabulación de datos..... 88
Figura 5 Aplicación de sesiones de lectura – intervención educativa..... 89

Capítulo 1. Introducción

1.1 Contexto de la investigación

Vygotski (1979) sostiene que la adquisición y el uso del lenguaje, a través de la interacción social, impulsan el desarrollo de las funciones superiores y organizan los procesos cognitivos y posteriormente los metacognitivos, en este sentido, la lectura se convierte en una herramienta fundamental para la internalización de valores y emociones. De igual forma, Rosenblatt (1996) afirma que, la lectura es un proceso transaccional en el que el significado no reside únicamente en el texto o en el lector, sino que se construye a partir de la interacción entre ambos y, desde esta perspectiva, la lectura literaria posibilita una experiencia estética en la que el lector, en este caso, el niño, se involucra emocionalmente con el texto, lo que contribuye a la comprensión tanto de sus propios sentimientos como de los de los demás.

Por otro lado, Goleman (1998) revela que la inteligencia emocional (IE) se compone de habilidades que permiten reconocer, comprender, regular las propias emociones, así como interpretar las de los demás y es determinante para el éxito personal y académico. La IE son competencias que se desarrollan y fortalecen a lo largo del tiempo, además, el crecimiento emocional influye de manera directa en el desempeño escolar y el bienestar individual. Otros autores como Mayer et al. (1999) indican que, la IE es una forma auténtica de inteligencia, sustentada en el uso adecuado de las emociones para orientar el pensamiento; frente a los diversos retos actuales, las instituciones reconocen que, además de la formación académica, los niños requieren desarrollar habilidades emocionales y sociales para favorecer una adaptación integral en un mundo cada vez más desafiante.

1.2 Planteamiento del problema

Bajo este contexto, Rojas (2025) menciona que la lectura es un recurso esencial para abordar las dificultades emocionales que enfrentan los estudiantes de primaria, pues, mediante cuentos y relatos, los niños identifican y comprenden diversas emociones representadas por los personajes, lo que fortalece su inteligencia emocional. Sin embargo, cuando la lectura no se promueve de forma adecuada en el aula, se limita la capacidad de los estudiantes para expresar sus sentimientos y para

relacionarse de manera positiva con sus compañeros; así, se profundiza una problemática frecuente en esta etapa educativa.

Del mismo modo, Amador (2024) indica que la lectura es una habilidad fundamental que influye en múltiples ámbitos de la vida de un niño. Cuando esta no se desarrolla de forma adecuada, afecta su desarrollo cognitivo y emocional; es decir, la lectura se convierte en un factor importante para su éxito futuro. No obstante, para algunos estudiantes de segundo grado de primaria, adquirir esta competencia resulta complejo, ya que se encuentran en una etapa en la que apenas comienzan a decodificar palabras y afianzar los procesos básicos de lectura.

La problemática objeto de estudio se manifiesta en una Unidad Educativa ubicada en la parroquia Tarqui, zona rural de la ciudad de Puyo, cantón y provincia de Pastaza, la institución ofrece educación desde Inicial I hasta tercero de Bachillerato, con 315 estudiantes. En particular, este estudio se centra en el segundo grado de Educación General Básica (EGB), conformado por 15 niños y 13 niñas con edades comprendidas entre los 6 y 7 años quienes se encuentran en una etapa importante para la consolidación del proceso lector y desarrollo de habilidades socioemocionales.

A partir de la observación directa en el aula, registros pedagógicos y actividades de lectura realizadas durante el período lectivo, se evidenció dificultades en la fluidez y comprensión lectora; algunos estudiantes presentan lectura lenta, silábica, escasa entonación y limitaciones para identificar ideas principales o expresar de forma oral el contenido leído. Estas dificultades limitan el aprovechamiento de la lectura como medio para la reflexión y la internalización de valores, además de incidir de forma negativa en el rendimiento académico y la capacidad de los estudiantes para relacionarse de manera adecuada con sus compañeros.

De manera paralela, se identificó debilidades en el desarrollo socioemocional del grupo, manifestadas en dificultades para reconocer y expresar emociones, baja tolerancia a la frustración y escasa empatía durante el trabajo colaborativo. En la práctica educativa actual la lectura se trabaja con un enfoque académico orientado al reconocimiento de palabras, la decodificación y la evaluación de contenidos, sin un uso de estrategias que integren el desarrollo socioemocional. Se emplean textos narrativos y cuentos, pero estos no siempre son abordados como experiencias

emocionales que permitan a los estudiantes identificar sentimientos, reflexionar y fortalecer habilidades como la empatía y la autorregulación emocional.

Ante esta situación, se evidencia una brecha entre el uso actual de la lectura en el aula y el potencial que esta posee para contribuir al desarrollo socioemocional. En consecuencia, surge la necesidad de implementar una secuencia de lectura literaria que integre estrategias orientadas al fortalecimiento de indicadores del desarrollo socioemocional, lo cual favorece una formación integral de los estudiantes de segundo grado de EGB. En este estudio, la lectura literaria se asume como un medio pedagógico para favorecer el desarrollo socioemocional y no como un fin centrado exclusivamente en el rendimiento lector.

Con lo expuesto se plantea la siguiente interrogante: ¿Qué cambios se observan en habilidades socioemocionales tras una secuencia didáctica de lectura literaria en 2.º EGB?

1.3 Justificación del estudio

La presente investigación es importante porque analiza la lectura como un medio de mediación pedagógica que favorece el desarrollo socioemocional de los estudiantes de segundo grado de EGB; se recalca que a esta edad los niños están en una etapa esencial para aprender a reconocer, expresar y regular sus emociones, así como para fortalecer la empatía y la convivencia escolar.

Asimismo, el estudio presenta un aporte social, ya que promueve la formación de estudiantes capaces de comprender y gestionar sus emociones, así como de relacionarse de manera respetuosa y empática con los demás. Por otra parte, fortalecer las habilidades socioemocionales desde edades tempranas contribuye a mejorar la convivencia escolar, prevenir conflictos y favorecer un clima de aprendizaje positivo. Además, cuando se incorporan estrategias de lectura literaria orientadas al desarrollo emocional, se impulsa una educación más humanista que responde a las demandas actuales de formación integral de los estudiantes.

Los principales beneficiarios de esta investigación serán los estudiantes de segundo grado de EGB de la institución educativa objeto de estudio, quienes podrán fortalecer su desarrollo socioemocional a través de experiencias lectoras mediadas

pedagógicamente. De igual manera, los docentes se beneficiarán al contar con una propuesta didáctica que integra la lectura literaria con el desarrollo emocional para enriquecer sus prácticas pedagógicas. De forma indirecta, también se beneficiarán las familias y la comunidad educativa, ya que el desarrollo socioemocional de los niños favorece relaciones interpersonales más saludables y contribuye al bienestar integral de los estudiantes dentro y fuera del contexto escolar.

1.4 Idea de investigación

La aplicación de una secuencia didáctica basada en la lectura literaria se asocia con cambios favorables en indicadores del desarrollo socioemocional de los estudiantes de segundo grado de Educación General Básica.

1.5 Objetivos

Objetivo general

Analizar la contribución de una secuencia de lectura literaria como estrategia pedagógica en el desarrollo de habilidades socioemocionales en estudiantes de segundo grado de Educación General Básica, durante el período lectivo 2025 - 2026.

Objetivos específicos.

- Diagnosticar el estado socioemocional de los estudiantes de segundo grado de EGB mediante el Cuestionario de Capacidades y Dificultades (SDQ) y la guía de observación, como aproximación analítica a dimensiones vinculadas con la autoconciencia, la autorregulación y la empatía.
- Diseñar una secuencia didáctica con actividades lúdicas basadas en la lectura para el fortalecimiento de habilidades socioemocionales en estudiantes de segundo grado de EGB, con la duración de una semana, el uso de textos literarios infantiles, recursos didácticos y actividades de reflexión emocional.
- Determinar los cambios generados en el desarrollo socioemocional de los estudiantes de segundo grado de EGB antes y después de la aplicación de la secuencia de actividades lectoras.

Capítulo 2. Marco Teórico

2.1 Antecedentes

El estudio de Sukovieff & Kruk (2021) realizado en Canadá, tuvo como objetivo analizar cómo la edad en que se detectan las dificultades de lectura y las estrategias de afrontamiento influyen en el ajuste socioemocional de los niños. Participaron 31 estudiantes de entre 9 y 12 años con dificultades lectoras, quienes aportaron información sobre sus estrategias de afrontamiento y su estado socioemocional, mientras que los padres indicaron la edad en que fueron identificadas dichas dificultades. Los resultados indican que los niños identificados tardíamente tienden a usar estrategias de afrontamiento basadas en la evitación, mientras que quienes fueron identificados de forma temprana muestran mayores niveles de internalización emocional. Se concluye que, aunque la detección temprana de dificultades lectoras se asocia con mayores riesgos de problemas emocionales internos, las estrategias de afrontamiento explican solo una parte limitada de esta relación, además, comprender cómo la edad de identificación influye en el ajuste socioemocional es esencial para orientar intervenciones educativas que favorezcan el bienestar emocional de los niños con dificultades de lectura.

Ocampo (2025) realizó en Japón un estudio para evaluar el impacto de la lectura en voz alta de un libro de cuentos basado en la psicología positiva (PPTS), en la investigación participaron 750 personas provenientes, donde, a través de instrumentos como el Cuestionario de Emoción Diferencial, sellos de emoticones y observaciones, se analizaron las emociones, la precisión lectora y el desarrollo socioemocional. Los resultados evidenciaron que la lectura en voz alta generó altos niveles de disfrute, ausencia de emociones negativas y se creó un ambiente seguro para cometer errores al leer. El estudio concluye que la participación de padres y docentes, junto con actividades de seguimiento, es importante para potenciar los efectos de la lectura con enfoque PPTS, así la lectura en voz alta del libro “Leyendo a través del cielo” contribuyó a mejorar el bienestar emocional y la precisión lectora de los participantes.

El estudio de Mosquera (2024) realizado en Bogotá titulado “La lectura infantil como estrategia didáctica para el fortalecimiento de las competencias

socioemocionales" tuvo como objetivo potenciar dichas competencias mediante el uso de la literatura infantil en estudiantes de cuarto grado de una institución educativa. La metodología aplicada fue desde un enfoque cualitativo y se desarrolló con 30 niños entre 8 y 11 años, se empleó una secuencia didáctica basada en lecturas reflexivas y actividades creativas para promover valores, comunicación asertiva y gestión emocional, las sesiones incluían activación de saberes previos, trabajo conceptual mediante textos infantiles y una evaluación final. Los resultados demostraron que la literatura infantil favorece el desarrollo socioemocional, mejora la empatía, la resiliencia, la inteligencia emocional y la capacidad de los niños para identificar, expresar y regular sus emociones, así como para resolver conflictos de manera positiva. Se concluye la pertinencia de la lectura como recurso pedagógico para fortalecer habilidades socioemocionales en niños.

La investigación de Amador (2024) realizada en México titulado "Dificultades de adquisición de lectura en estudiantes de segundo grado de primaria" tuvo como objetivo fortalecer la habilidad lectora mediante diversas estrategias que mejoren el desempeño académico y cotidiano de los niños. La metodología de enfoque cualitativo y descriptivo, evidenció que la mayoría de estudiantes de segundo grado no logró consolidar la lectura, presentó dificultades en fluidez, comprensión y retención de la información y el diagnóstico mostró que solo 2 de 7 estudiantes no requieren apoyo, mientras que el 74% necesita acompañamiento para avanzar en su proceso lector. El estudio concluye que el aprendizaje de la lectura en esta etapa depende de habilidades fundamentales como la conciencia fonológica, la decodificación y la comprensión, así como del apoyo que brinda el entorno escolar y familiar, factores determinantes para superar las dificultades detectadas.

El estudio de Vásquez et al. (2024) denominado "Estrategias lectoras, pilar en la educación ecuatoriana" tuvo como objetivo determinar las estrategias didácticas utilizadas para fomentar la motivación lectora. La metodología fue de enfoque cualitativo, interpretativo y no experimental, se aplicaron grupos focales con representantes de 11 instituciones educativas del Ecuador, todos con experiencia en Lengua y Literatura e implementación de proyectos de lectura. Los resultados evidencian que la motivación del docente es determinante para generar estrategias

innovadoras que impulsen el hábito lector, asimismo, se observó que la motivación del estudiantado disminuye conforme avanzan de nivel educativo. El estudio destaca la importancia del entorno pedagógico, social y afectivo como factores que favorecen la disposición hacia la lectura. Se concluye que es necesario replantear las prácticas de lectura obligatoria y promover políticas educativas que impulsen estrategias más activas, de acuerdo al contexto donde se desarrollan y significativas para niños y niñas.

La investigación de Cantos (2024) titulada “Desarrollo de la inteligencia emocional en niños de 5-6 años a través de la lectura infantil” tuvo como objetivo analizar mediante un estudio bibliográfico el vínculo entre la IE y la lectura infantil en una Unidad Educativa de Salinas, Ecuador. La investigación fue de tipo descriptivo, enfoque cualitativo hermenéutico, empleó la metodología PRISMA para seleccionar y analizar las fuentes. Los resultados muestran que las habilidades lectoras se potencian mediante propuestas didácticas que integran el desarrollo socioemocional, sin embargo, se evidencia una limitada aplicación práctica de estrategias que articulen ambas áreas, pues los estudios revisados solo presentan experiencias aisladas o actividades puntuales; esto se relaciona con la escasa presencia de la educación emocional en el currículo educativo. Se concluye que, aunque existe sustento teórico que demuestra la relación entre lectura e IE, aún persiste la necesidad de implementar propuestas prácticas que permitan desarrollar estas habilidades de manera conjunta en el aula.

Los estudios analizados coinciden en que la lectura influye de manera significativa en el desarrollo socioemocional de los niños, a nivel internacional se destaca la relación entre dificultades lectoras y ajuste socioemocional, así como el impacto positivo de la lectura en voz alta en el bienestar emocional, mientras que, en el ámbito regional se evidencia que la literatura infantil aplicada mediante secuencias didácticas fortalece competencias socioemocionales. A nivel nacional se resalta la importancia de las estrategias lectoras y del entorno afectivo, así como la necesidad de propuestas prácticas que integren lectura e inteligencia emocional. En base a lo mencionado, se identifica un vacío en la implementación y evaluación de una secuencia didáctica de lectura literaria dirigida a estudiantes de segundo grado de

EGB, en específico en contextos rurales, lo que justifica el desarrollo del presente estudio.

A partir de la revisión de los estudios previos se evidencia que la lectura es abordada como una estrategia relevante para el desarrollo socioemocional; sin embargo, son escasas las investigaciones que implementan y evalúan de manera sistemática una secuencia de lectura literaria en estudiantes de segundo grado de EGB. Asimismo, se identifica una limitada evidencia empírica que analice cambios en indicadores del desarrollo socioemocional mediante un diseño de comparación antes y después, particularmente en contextos escolares rurales y en los primeros años de Educación General Básica. Este vacío justifica la pertinencia del presente estudio, que asume la lectura literaria como mediación pedagógica para promover procesos de reconocimiento emocional, autorregulación y empatía en un contexto educativo específico.

2.2 Lectura

Concepto de lectura

La lectura es una práctica relativamente reciente en la historia de la humanidad y durante siglos, estuvo restringida a grupos privilegiados, con bajos niveles de alfabetización hasta la Revolución Industrial. Fue concebida como una herramienta intelectual capaz de transformar al ser humano y resulta esencial para el aprendizaje y la maduración infantil, ya que favorece el desarrollo cultural, personal e intelectual, sin embargo, aprender a leer es un proceso complejo que requiere enseñanza sistemática y la integración de diversas habilidades cerebrales (Gonzáles, 2022). La lectura se define como una actividad cognitiva compleja que involucra distintos niveles de procesamiento de la información (Ugalde et al., 2024).

Para Ayala y Arcos (2021), la lectura se entiende como una habilidad compleja orientada a la comprensión del texto escrito.

La lectura va más allá de ser un proceso de interpretación de símbolos ya que constituye una habilidad comunicativa esencial para la interacción humana y el desarrollo integral de la persona, así, la adquisición de competencias lectoras para la vida es un proceso que inicia desde las primeras etapas escolares, de tal manera que

su dominio se convierte en un componente imprescindible dentro de los objetivos educativos de los programas académicos a nivel mundial (Zambrano et al., 2024). Leer implica un acto comprensivo e interpretativo que permite al lector construir significados y opiniones propias a partir del texto (Canquiz et al., 2021).

La lectura es una herramienta fundamental para el aprendizaje, se trata de una actividad intelectual que favorece la adaptación del individuo a su entorno y que integra múltiples habilidades psicológicas superiores, como el lenguaje, atención y memoria, lo que la convierte en una función compleja (Márquez, 2022). La lectura literaria por su parte, es un vínculo entre el lector y el arte, en este sentido, a través de la experiencia estética que ofrece la lectura literaria, el ser humano se reconoce a sí mismo y se abre a otros universos. La relación que se establece entre la obra y el lector trasciende la simple decodificación de signos, dando lugar a una interacción más fuerte y significativa (Maina & Papalini, 2021).

Procesos de decodificación y comprensión.

La decodificación es la habilidad de los niños que adquirieron el conocimiento de la correspondencia entre fonemas y grafemas, lo que les permite identificar un signo gráfico, ya sea por su nombre o por su sonido (Fernández, 2024). También se menciona que es el proceso mediante el cual el lector transforma e identifica los signos escritos en sonidos y palabras con significado que permiten el acceso inicial a la comprensión del texto (Plaza, 2021)

Todo proceso lector se inicia con la decodificación de los símbolos lingüísticos y avanza hacia una comprensión conceptual y contextual; dichos conceptos son procesados y organizados en la mente del lector, le permiten reconstruir la intención del autor y reflexionar sobre ella a partir de su propia base cognitiva (Zambrano et al., 2024). Ayala & Arcos (2021) señalan que el proceso lector exige la aplicación de destrezas básicas para el reconocimiento de letras y palabras escritas, sin embargo, también requiere habilidades más complejas que posibiliten el procesamiento, la comprensión de las ideas y la información del texto, que convierte a la comprensión lectora en el pilar fundamental de la lectura.

La decodificación constituye una habilidad fundamental en el aprendizaje de la lectura, el proceso inicia con el reconocimiento de los símbolos impresos, no obstante, para alcanzar una adecuada comprensión es indispensable dominar la decodificación. Dicho aprendizaje se debe desarrollar de buena manera, de modo que en los niños se logre la automatización del proceso, lo cual facilita la adquisición de destrezas para una lectura fluida y favorece una comprensión más efectiva de los textos leídos (Márquez, 2022).

Tanto los niños que decodifican como aquellos que aún no lo hacen logran cierto nivel de comprensión textual; desde una perspectiva teórica, la comprensión del texto está relacionada con la decodificación y se entiende como un proceso de alto nivel que implica la construcción activa de significado mediante la interacción de diversas habilidades cognitivas y lingüísticas, como la memoria, la atención, el razonamiento y el conocimiento previo. En consecuencia, la comprensión lectora es un proceso complejo que integra múltiples competencias que en conjunto posibilitan una comprensión efectiva del texto (Fernández, 2024). La comprensión lectora se concibe como un proceso que se construye de manera progresiva durante la experiencia de lectura (Plaza, 2021).

De acuerdo con Plaza (2021) la comprensión lectora posee las siguientes características:

- **Proceso:** Conjunto de actividades que se desarrollan de forma progresiva y continua mediante la práctica reiterada.
- **Simultánea:** Implica un constante intercambio entre el texto y los conocimientos previos del lector, activa saberes existentes y construye nuevos aprendizajes.
- **Interactiva:** Involucra al lector, al texto y al contexto, genera experiencias de lectura distintas según cada lector y cada momento.
- **Lenguaje escrito:** Depende del dominio del idioma en que está escrito el texto y de la capacidad de decodificación; la fluidez lectora y la enseñanza en la lengua materna son fundamentales para una comprensión efectiva.

Por otra parte, se distinguen tres niveles de comprensión lectora: la literal que se basa en la información explícita; la inferencial que integra conocimientos previos con el contenido del texto; y la crítica que implica evaluar la validez del texto y contrastarlo con otras fuentes. Para lograr una comprensión efectiva, es necesario fortalecer procesos cognitivos como la predicción, la formulación y verificación de hipótesis, la realización de inferencias y la construcción de significado (Canquiz et al., 2021).

Etapas del desarrollo lector

La organización de la lectura se estructura en tres momentos principales: la lectura en voz alta, la interpretación del texto y la planificación entendida como la presentación del texto, los propósitos, el tema y la forma de abordarlo (Canquiz et al., 2021). A diferencia del lenguaje oral, que se adquiere de forma natural, la lectura requiere un aprendizaje sistemático y prolongado (Gonzáles, 2022). Las etapas del desarrollo de la lectura son:

- **Prelector incipiente:** La adquisición de la lectura comienza antes de que el cerebro esté completamente preparado para decodificar signos lingüísticos, en esta etapa, denominada alfabetización emergente, el niño se familiariza con símbolos y gráficos que aún percibe como figuras sin significado, esto constituye una preparación inicial para el aprendizaje lector.
- **Lector novel:** No existe una edad fija para aprender a leer, ya que este proceso depende de la maduración cerebral y de la capacidad para integrar diversas fuentes de información, sin embargo, se señala que la decodificación se consolida entre los 5 y 7 años, y puede desarrollarse de manera más temprana en niñas que en niños.
- **Lector descifrador:** Tras aprender el código lingüístico el lector se centra en ampliar su vocabulario y avanzar hacia una lectura más fluida, aquí, el desarrollo léxico favorece la automatización de palabras conocidas y la incorporación de nuevas, mientras que un vocabulario limitado dificulta la fluidez y la comprensión lectora.

- **Lector de comprensión fluida:** Aproximadamente a partir del cuarto grado de escolaridad, el niño logra una lectura comprensiva y fluida que le permite acceder a distintos tipos de textos, en esta etapa, las funciones cognitivas se orientan a comprender la intención del texto, reconocer tipologías textuales y emplear recursos literarios.
- **Lector experto:** Este nivel se alcanza gracias a estímulos lectores constantes y de calidad, el lector procesa palabras de forma rápida y automática, integra de forma eficaz procesos cognitivos, lingüísticos y afectivos. Para lograrlo, es fundamental un adecuado desarrollo de la atención, la memoria y un amplio conocimiento semántico del lenguaje (Gonzáles, 2022).

El papel del docente en el desarrollo de la competencia lectora.

El rol del docente es priorizar el fortalecimiento de los procesos cognitivos, afectivos del estudiante y su participación activa en la construcción de su propio aprendizaje, asimismo, debe reflexionar sobre sus prácticas pedagógicas, examinar las diversas estrategias de enseñanza, procedimientos, metodologías y herramientas didácticas que planifica y aplica, con el fin de promover una educación de calidad y apoyar de forma eficaz a los estudiantes en el aprendizaje del proceso de decodificación, el cual es fundamental para que se conviertan en lectores competentes (Márquez, 2022).

Es importante que el docente se mantenga en constante actualización en las distintas áreas del conocimiento, así como en el uso de estrategias activas, dinámicas y constructivas para aplicarlas en el aula. De esta manera, los estudiantes, en sus primeras etapas de formación, adquieren saberes a través de la lectura, el juego lúdico y el uso de recursos didácticos creativos, así favorece un aprendizaje significativo y auténtico (Santamaría, 2022).

A pesar de que la comprensión lectora es un objetivo prioritario, su enseñanza se limita en los primeros años escolares y a metodologías mecánicas y analíticas, esta situación incide en los bajos niveles de comprensión lectora y evidencia la necesidad de replantear las metodologías docentes, en especial en la planificación y enseñanza de la lectura, concebida hoy como un proceso de interacción entre el

lector, el texto y el contexto, y no solo como una actividad de decodificación (Canquiz et al., 2021).

En este sentido, el reto del docente es promover un proceso activo e innovador que permita enseñar la comprensión de textos, interpretar su mensaje a partir de la apropiación del contenido y considerar los saberes previos, intereses y motivaciones del lector (Ávila et al., 2021). Por ello, es importante transformar la práctica pedagógica, ya que en la escuela la lectura se reduce, de manera paradójica, a una actividad repetitiva y mecánica, desligada de su carácter comunicativo y de su utilidad para la vida, lo que limita el aprovechamiento del entorno y el interés de los estudiantes y la convierte en una práctica orientada únicamente a la obtención de calificaciones (Plaza, 2021).

Estrategias de aprendizaje de lectura

Para Asuero (2022) las metodologías de aprendizaje comprenden un conjunto de acciones y estrategias que facilitan al estudiante la asimilación de la información mediante actividades como debates, preguntas, simulaciones o el aprendizaje invertido, esto favorece el acercamiento progresivo a la lectura y al aprendizaje en los niños. Las estrategias constituyen secuencias de procesos orientadas al logro de los objetivos de aprendizaje y promueven estudiantes más activos, autónomos y eficientes, estas son:

- Organización y elaboración de la información, que permiten dar un nuevo orden al contenido para hacerlo más significativo mediante recursos como mapas conceptuales, cuadros sinópticos, analogías y comentarios
- Estrategias de focalización e integración que ayudan a centrar la atención, sintetizar la información y relacionar las ideas del texto en un todo coherente, se usa dinámicas participativas como foros, juegos y trabajo colaborativo
- Estrategias de verificación y metacognitivas que posibilitan evaluar la comprensión, formular hipótesis, realizar inferencias y monitorear el proceso lector, favorece una comprensión más fuerte y consciente del texto (Asuero, 2022).

Las estrategias favorecen la interacción la reflexión crítica y la construcción colectiva del conocimiento, a la vez promueven aprendizajes significativos, también, se destaca la importancia de la innovación pedagógica, la adaptación docente y la retroalimentación constante para crear ambientes de aprendizaje integrales que potencien el desarrollo cognitivo y la participación activa de los estudiantes (Posligua & Ávila, 2022).

2.3 Desarrollo socioemocional

Desarrollo social

El desarrollo social en la primera infancia constituye un proceso fundamental, ya que en esta etapa se sientan las bases de la personalidad del niño. Dicho desarrollo se construye a partir de la interacción constante con su entorno social y natural, por ello, el desarrollo integral del niño está estrechamente vinculado a las relaciones que establece con las personas que lo rodean (Lucas et al., 2025).

Durante los primeros años de vida, los principales agentes de socialización son la familia, en especial los padres y hermanos, de manera posterior, el niño amplía su círculo social al interactuar con docentes, compañeros y medios de comunicación, quienes influyen en su proceso de socialización. En esta etapa el niño construye su identidad y adquiere habilidades esenciales que le permiten integrarse a la vida social y establecer interacciones positivas, las cuales incidirán en su desarrollo futuro (Luyo & Sánchez, 2021).

Desarrollo emocional

Para Luyo y Sánchez (2021), las experiencias afectivas tempranas entre el niño y sus cuidadores influyen de forma directa en su desarrollo cognitivo, social y emocional, dimensiones que se encuentran interrelacionadas; es así que se identifican siete necesidades básicas esenciales para el desarrollo emocional, estas son:

- **Sostén emocional:** Permite la construcción de un vínculo seguro y estable entre el infante y sus cuidadores, favorece la satisfacción de sus necesidades y establecer el apego desde los primeros momentos de vida.

- **Regulación afectiva:** El niño no posee inicialmente la capacidad de autorregular sus emociones y requiere del acompañamiento empático del adulto para aprender a hacerlo de manera progresiva.
- **Confianza básica:** Se desarrolla a través de interacciones satisfactorias y constantes con los cuidadores y permite que el niño explore su entorno con seguridad.
- **Lo interpersonal configura el mundo interno:** Cuando las experiencias afectivas vividas con otros se internalizan y moldean la vida emocional del niño, el adulto se convierte en un modelo fundamental de comportamiento.
- **Vínculos afectivos en el desarrollo cerebral:** Se destaca el papel de la neuroplasticidad y la importancia de experiencias emocionales positivas para el adecuado desarrollo del cerebro infantil.
- **Organización de la comunicación preverbal y verbal:** El contacto físico, el lenguaje y las expresiones emocionales contribuyen a la construcción del sentido de sí mismo.
- **Rol de la familia:** Es el primer espacio de socialización del niño, las funciones maternas/paternas son complementarias y fundamentales; mientras la función materna brinda contención afectiva y mediación con el entorno, la función paterna promueve la autonomía (Luyo & Sánchez, 2021).

Desarrollo socioemocional.

El desarrollo socioemocional en la educación inicial constituye un pilar esencial para el bienestar integral de los niños y su adecuada adaptación al entorno escolar, esta etapa, al marcar el inicio del aprendizaje formal resulta decisiva para la adquisición de habilidades emocionales y sociales que influyen en la formación de personas responsables, empáticas y resilientes (Oviedo & Espinoza, 2025). El desarrollo socioemocional es indispensable durante la educación inicial, ya que en esta etapa se fortalecen habilidades que les permiten regular sus emociones, establecer relaciones positivas y construir una identidad sana (Lucas et al., 2025).

Según Piaget (1932, citado por Stoltz et al., 2024), el desarrollo social y emocional del niño está ligado al desarrollo cognitivo y ocurre de manera progresiva.

Desde esta perspectiva, la socialización se construye a partir de la interacción con los pares, en especial mediante el juego, donde el niño aprende normas, cooperación y respeto mutuo. Asimismo, el desarrollo emocional se relaciona con la capacidad del niño para adaptarse al entorno a través de los procesos de asimilación y acomodación, lo que le permite pasar de una visión egocéntrica a una comprensión más social y cooperativa. La autonomía emocional y social se consolida conforme madura el pensamiento.

Por su parte, Vygotsky (1934, citado por Magallanes et al., 2021) sostuvo que el desarrollo social y emocional tiene un origen social y cultural. Desde esta perspectiva, las funciones psicológicas superiores, incluidas la autorregulación emocional y las habilidades sociales, se desarrollan primero en el plano social y luego se internalizan en el plano individual. La interacción con adultos y pares más competentes es esencial para el desarrollo socioemocional, ya que, a través del lenguaje, la mediación y la zona de desarrollo próximo, el niño aprende a comprender, expresar y regular sus emociones, así como a relacionarse de manera efectiva con los demás.

Habilidades socioemocionales

Las habilidades socioemocionales (HSE) desempeñan un papel esencial en el desarrollo integral de los estudiantes dentro del sistema educativo, estas competencias son fundamentales para que los estudiantes enfrenten los desafíos y logren desenvolverse con éxito en un contexto social complejo y diverso. Asimismo, influyen de manera positiva en la salud mental y contribuyen a la construcción de un clima escolar adecuado (Arace et al., 2021). Los estudiantes que cuentan con habilidades socioemocionales fortalecidas demuestran mayor resiliencia ante el estrés y las dificultades, esto favorece una experiencia educativa significativa y establece bases fuertes para una vida adulta equilibrada (Arango et al., 2024).

Las habilidades socioemocionales se detallan a continuación:

- **Autoconciencia**

Capacidad de reconocerse como un individuo único, consciente de sus propias características, emociones y pensamientos e implica la introspección que es la

percepción interna que permite a la persona observar y comprender sus propias representaciones mentales y estados emocionales (Ministerio de Educación, 2024).

- **Autorregulación**

Permite a los estudiantes controlar y orientar sus emociones, pensamientos y conductas e influye de forma directa en su desempeño académico, porque favorece a una participación activa, un mejor manejo del estrés y una convivencia escolar más adecuada (Párraga et al., 2025).

- **Empatía**

Habilidad para identificar, comprender y comunicar los sentimientos, pensamientos y experiencias de los demás, desde una dimensión emocional y cognitiva, esto facilita relaciones interpersonales respetuosas y solidarias (Ministerio de Educación, 2024).

- **Competencia social**

Es la capacidad de establecer y mantener relaciones saludables, basadas en el respeto mutuo, comunicación asertiva y resolución adecuada de conflictos, esta habilidad se desarrolla de manera progresiva a lo largo de las distintas etapas de la vida y está relacionada con la capacidad de interactuar de manera efectiva en diferentes situaciones y entornos sociales (Calderón, 2024).

- **Toma de decisiones responsable**

Capacidad para analizar y valorar distintas situaciones en base a las necesidades, valores, influencias, motivaciones y consecuencias a corto y largo plazo, tanto en la vida personal como en la de otras personas, se promueve elecciones conscientes y éticas (Ministerio de Educación, 2024).

Indicadores socioemocionales en niños

Entre los indicadores relevantes se encuentran la capacidad para convivir en armonía, la expresión adecuada de emociones, empatía, comunicación efectiva y manejo de conductas agresivas o disruptivas. La presencia de comportamientos violentos, agresividad reactiva o proactiva, dificultades para regular el temperamento

y problemas de interacción social son señales de un desarrollo socioemocional poco favorecido, mientras que la cooperación, el autocontrol y las relaciones positivas reflejan un desarrollo saludable (Cedeño et al., 2022).

Conductas como la cooperación, respeto de normas, resolución pacífica de conflictos y la adaptación a diferentes situaciones sociales constituyen evidencias claras de un adecuado desarrollo socioemocional. Cuando estos indicadores se manifiestan de forma consistente, el niño muestra mayor bienestar emocional, mejor integración social y un desempeño más favorable en el contexto escolar (Oviedo & Espinoza, 2025).

Factores que influyen en el desarrollo socioemocional.

El desarrollo socioemocional de los niños está determinado por la interacción de diversos factores individuales, familiares, escolares y socioculturales que influyen de manera en la formación de sus emociones, conductas y relaciones interpersonales. El desarrollo humano ocurre dentro de sistemas interrelacionados, donde el entorno inmediato del niño, como la familia y la escuela, ejerce una influencia directa en su bienestar emocional y social (Párraga et al., 2025).

Diversos factores influyen en el desarrollo socioemocional, entre ellos se destaca el rol de la familia, escuela o comunidad educativa, la calidad de las interacciones con adultos emocionalmente equilibrados, el modelo que ofrecen docentes y cuidadores, la influencia de la comunicación interpersonal, los vínculos afectivos tempranos, las experiencias educativas socioemocionales y el acompañamiento pedagógico intencional (Cedeño et al., 2022).

Uno de los factores más relevantes es el entorno familiar, ya que las relaciones afectivas tempranas, el estilo de crianza y la calidad del apego influyen en la autorregulación emocional, la autoestima y la seguridad personal del niño. Asimismo, la comunicación emocional abierta y el modelamiento de conductas prosociales por parte de los cuidadores favorecen el desarrollo de la empatía y la confianza (Calderón, 2024).

2.4 Relación entre lectura y desarrollo socioemocional

Modelo de Goleman – teoría de la inteligencia emocional (IE)

El modelo de IE propuesto por Goleman integra los principales aportes de diversos enfoques teóricos y los organiza en cinco dimensiones fundamentales: la autoconciencia, entendida como la capacidad de reconocer las propias emociones; la autorregulación, relacionada con el control y regulación emocional; la empatía, que implica la comprensión de las emociones y necesidades de los demás; la motivación, que se relaciona con competencias como el logro, compromiso, iniciativa u optimismo; y, las habilidades sociales, orientada a establecer interacciones interpersonales positivas y efectivas (Goleman, 2012).

La lectura en especial la comprensiva y la que involucra literatura, nutre estas dimensiones al ejercitar la empatía, es decir, ponerse en el lugar de personajes y la autorregulación, cuando se reflexiona sobre situaciones y emociones (Maity et al., 2025). Los libros ilustrados adquieren un valor significativo en las primeras etapas educativas, ya que integran el lenguaje verbal y visual de manera armónica para apoyar la comprensión del mensaje y despertar respuestas emocionales. La lectura de este tipo de textos tiene un impacto positivo en el bienestar psicológico, pues estimula diversas formas de inteligencia y enriquece el mundo emocional, al tiempo que promueve el gusto por la lectura (Yang, 2022)

El desarrollo de la IE requiere que las personas aprendan a identificar y comprender sus propias emociones, ya que este proceso permite regular sentimientos negativos como la ira, el enojo, la tristeza o la envidia, los cuales generan ansiedad y estrés. En este contexto, la lectura se constituye en una estrategia esencial para el fortalecimiento de la IE, puesto que a través de la comprensión de textos los estudiantes desarrollan habilidades sociales y empatía, al reflexionar sobre las emociones, acciones y experiencias presentes en las obras literarias (Romero, 2024).

Teoría sociocultural de Vygotsky

Desde el enfoque sociocultural, Vygotsky sostiene que todo aprendizaje escolar se construye a partir de experiencias previas, por lo que el aprendizaje y el desarrollo se encuentran estrechamente relacionados (Vygotsky, citado por

Magallanes et al., 2021). En este sentido, el desarrollo del estudiante se produce en interacción con su entorno social y cultural, lo que resalta la importancia del contexto en los procesos educativos.

La lectura es entendida como una práctica cultural mediada, ya que el estudiante aprende a leer mediante la guía del docente, la interacción con sus pares y el uso de textos que forman parte de su contexto sociocultural y no de manera aislada. Además, la lectura cumple una función mediadora en el desarrollo cognitivo y socioemocional, pues actúa como una herramienta cultural que permite la internalización de significados, valores, normas y emociones (Velásquez & Jiménez, 2022).

Se destaca que las capacidades psicológicas de los estudiantes se transforman de manera continua y que el docente cumple un rol fundamental como mediador, al generar situaciones de aprendizaje que favorecen dichas transformaciones. Asimismo, el aprendizaje implica un proceso de internalización, en el cual la escuela actúa como un agente promotor del desarrollo psicológico y social. Por lo tanto, fortalecer las habilidades psicológicas de los estudiantes contribuye al desarrollo de su entorno socioafectivo, promueve su crecimiento social, cultural y favorece un desarrollo integral y equilibrado (Magallanes et al., 2021).

Modelo de destrezas para la lectura

Este enfoque se fundamenta en la psicología conductista y concibe la lectura como un conjunto de habilidades y destrezas complejas que pueden ser identificadas y organizadas de manera secuencial; por esta razón, se lo denomina modelo de abajo hacia arriba, ya que el lector activa principalmente funciones cognitivas básicas y procesos perceptivo-motrices durante el acto lector (Jardón, 2022).

Una de las principales ventajas de este modelo es el fortalecimiento de la conciencia fonológica, entendida como la capacidad para reconocer y manipular los sonidos del lenguaje al leer e interpretar las palabras de manera adecuada. Este proceso contribuye a una comprensión lectora más eficiente y en consecuencia, se

trata de un modelo sistemático y metódico que favorece el desarrollo progresivo de las habilidades básicas de la lectura (Velásquez & Jiménez, 2022).

Modelo de doble ruta para la lectura de Hickok y Poeppel

El modelo de doble ruta explica que el cerebro utiliza dos caminos principales para procesar el lenguaje, estas rutas trabajan de manera complementaria y permiten que las personas comprendan y produzcan el lenguaje de forma eficaz (Kargar & Jalilian, 2024). Estas son:

- Ruta ventral: Se encarga de la comprensión del significado de las palabras y los mensajes, ayuda a entender lo que se escucha o se lee.
- Ruta dorsal: Está relacionada con la producción del lenguaje, en especial con la transformación de los sonidos en palabras habladas.

Cuando el lector no reconoce una palabra de forma directa, recurre a la pronunciación para aproximarse a su significado, es así que, la combinación de ambas rutas posibilita distinguir entre lectores principiantes y lectores expertos, ya que, a mayor reconocimiento inmediato de palabras, mayor es el nivel lector (González et al., 2024).

Las dos rutas están formadas por distintas conexiones del cerebro que permiten que el lenguaje funcione de manera integrada y gracias a esta organización, el cerebro puede reconocer palabras conocidas de forma rápida o, en caso contrario, apoyarse en el sonido para comprenderlas. Comprender este modelo permite explicar cómo se desarrolla la lectura y el lenguaje, así como identificar dificultades lectoras o lingüísticas (Kargar & Jalilian, 2024).

Lectura como medio para identificar emociones

Para Pedreira (2018) la dimensión emocional de la educación literaria reconoce tres funciones fundamentales de la literatura, mismas que se corresponden con los ejes esenciales de la Literatura Infantil, estas son:

- Función ética: Concibe la literatura como un medio para comprender el mundo y favorecer el autoconocimiento.

- Función estética: Se manifiesta a través de una construcción artística capaz de generar emociones y actuar como reflejo de la realidad.
- Función liberadora: Entiende la literatura como una alternativa creativa a la realidad, permite, desde una mirada distanciada, la reflexión, la interpretación y el conocimiento de la propia experiencia vital.

La dimensión emocional de la literatura es un elemento indispensable en la educación literaria de niños; la lectura constante y comprensiva contribuye al desarrollo del pensamiento y al crecimiento intelectual, se convierte en un aprendizaje esencial dentro del proceso de escolarización. En consecuencia, este fortalecimiento cognitivo se vincula de forma directa con la mejora de las habilidades de la IE y favorece el desarrollo integral del estudiante (Zapata, 2021).

La lectura constituye un medio eficaz para que los niños desarrollen la capacidad de identificar y comprender emociones, la lectura frecuente de cuentos favorece el reconocimiento de los estados emocionales de los personajes y fortalece la empatía. En este sentido, Winter et al. (2026) demostraron que la práctica diaria de la lectura compartida en niños de entre 6 y 8 años genera mejoras significativas en la empatía cognitiva y en la comprensión emocional, incluso cuando la lectura se realiza sin estrategias reflexivas estructuradas.

Además, la lectura acompañada de preguntas orientadas a reflexionar sobre los sentimientos y acciones de los personajes potencia aún más habilidades como la creatividad y la fluidez emocional. La mediación docente durante la lectura permite que los estudiantes relacionen las emociones de los textos con sus propias experiencias, fortaleciendo la empatía, la autorregulación y la expresión emocional (Williams & Cook, 2024).

Capítulo 3. Metodología y método

3.1 Enfoque

Cuantitativo

La presente investigación se desarrolló desde un enfoque cuantitativo, con apoyo de observación pedagógica sistemática, debido a que su propósito fue identificar y comparar los cambios observados en el desarrollo socioemocional antes y después de la aplicación de una secuencia didáctica basada en la lectura literaria en estudiantes de segundo grado de Educación General Básica. Este enfoque resultó pertinente porque permitió recolectar y analizar datos numéricos a partir del Cuestionario de Capacidades y Dificultades (SDQ) y, de manera complementaria, registrar evidencias del comportamiento socioemocional del grupo durante las sesiones (Hernández y Mendoza, 2023).

En consecuencia, la observación no se asumió como un componente suficiente para configurar un enfoque mixto, sino como un recurso complementario de apoyo al análisis cuantitativo. De esta manera, el estudio articuló la comparación de resultados entre dos momentos de medición con el registro sistemático del desempeño de los niños en el contexto de aula, lo que favoreció una comprensión más amplia y situada del fenómeno estudiado.

3.2 Diseño

Pretest–postest

La investigación se desarrolló bajo un diseño preexperimental de tipo pretest-postest con un solo grupo. Este diseño permitió realizar una medición inicial del desarrollo socioemocional del grupo, implementar posteriormente una secuencia didáctica de lectura literaria y efectuar una segunda medición para identificar los cambios observados tras la intervención (Hernández y Mendoza, 2023).

La elección de este diseño respondió a las condiciones reales del contexto escolar, ya que se trabajó con un grupo intacto de estudiantes en su ambiente natural de aprendizaje, sin asignación aleatoria ni grupo de comparación. Por ello, los resultados deben interpretarse como cambios observados en el grupo participante y

no como evidencia concluyente de causalidad. En consecuencia, el estudio permite valorar la pertinencia pedagógica de la intervención y su asociación con mejoras en indicadores del desarrollo socioemocional, aunque reconoce las limitaciones propias de un diseño con un solo grupo.

3.3 Población y muestra

La población es el conjunto total de elementos, personas o unidades de análisis que comparten características comunes (Medina et al., 2023). La población del estudio estuvo conformada por los estudiantes de segundo grado de Educación General Básica de una institución educativa ubicada en la parroquia Tarqui, zona rural de la ciudad de Puyo, provincia de Pastaza

La muestra fue de tipo no probabilística e intencional y estuvo integrada por 28 estudiantes, de los cuales 15 fueron niños y 13 niñas, con edades comprendidas entre los 6 y 7 años. La selección respondió a criterios de accesibilidad, pertinencia pedagógica y posibilidad de implementación de la propuesta en el grupo de aula donde se identificó la necesidad de fortalecer habilidades socioemocionales mediante experiencias lectoras. En este sentido, la muestra no tuvo pretensión de representatividad estadística, sino de relevancia contextual para una investigación aplicada desarrollada en el marco de la práctica educativa real.

3.4 Instrumentos

Cuestionario de Capacidades y Dificultades (Strengths and Difficulties Questionnaire – SDQ)

Para la recolección de datos se utilizaron dos instrumentos complementarios; el primero fue el Cuestionario de Capacidades y Dificultades Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) desarrollado por Robert Goodman en 1997, mismo que permite identificar fortalezas y dificultades en el ámbito socioemocional y conductual de niños en edad escolar desde los de 4 a 16 años. Mencionado instrumento permitió obtener información cuantificable sobre dimensiones socioemocionales y conductuales en población infantil. Su elección se justificó por su uso frecuente en la valoración de fortalezas y dificultades en niños en edad escolar y por su pertinencia para identificar variaciones entre el momento previo y posterior a la intervención.

En esta investigación, el SDQ se empleó como instrumento principal para el análisis comparativo de los cambios observados en el grupo y se tomó como referencia sus dimensiones de dificultades emocionales, problemas de conducta, hiperactividad, problemas con pares y conducta prosocial. Aunque estas dimensiones no equivalen de manera exacta a los constructos de autoconciencia, autorregulación y empatía, sí ofrecen evidencia indirecta para aproximarse al desarrollo socioemocional en el contexto escolar. En términos analíticos, la dimensión de dificultades emocionales aporta información sobre reconocimiento y manifestación del malestar emocional; problemas de conducta e hiperactividad brindan indicios sobre control conductual y autorregulación; problemas con pares permite valorar la calidad de la interacción social; y conducta prosocial aporta evidencia relevante sobre empatía, ayuda y disposición hacia los demás. En consecuencia, el SDQ no se asumió como una medida específica de las tres habilidades mencionadas, sino como una fuente de indicadores complementada con la guía de observación, la cual permitió registrar de manera directa comportamientos vinculados con dichas habilidades en situaciones concretas de aula.

El SDQ está estructurado con ítems de respuesta tipo Likert para facilitar la obtención de datos cuantificables y comparables en dos momentos de medición (pretest y postest), y permitir identificar cambios generados tras la aplicación de la secuencia didáctica basada en actividades lectoras.

Guía de observación

El segundo instrumento fue una guía de observación elaborada para el estudio con el fin de registrar de manera sistemática manifestaciones emocionales, actitudes y comportamientos de los estudiantes durante las actividades lectoras. La guía se construyó a partir de las dimensiones de autoconciencia emocional, autorregulación emocional y empatía, y se operacionalizó mediante indicadores observables relacionados con el reconocimiento y la expresión de emociones, la interacción con compañeros, la participación en el diálogo grupal y la comprensión de situaciones emocionales presentes en los cuentos y en la dinámica del aula. Para su aplicación se empleó una escala de cuatro niveles (nunca, a veces, frecuentemente y siempre), con criterios de registro previamente definidos para favorecer la consistencia de la

observación. Asimismo, el instrumento fue revisado en función de la pertinencia de las dimensiones e indicadores respecto de los objetivos del estudio y se aplicó en los mismos momentos del pretest y del postest para permitir la contrastación descriptiva del desempeño observado. Su función fue complementar la información cuantitativa del SDQ mediante evidencias directas del comportamiento socioemocional de los estudiantes durante la intervención; por tanto, no se utilizó como instrumento independiente de inferencia, sino como apoyo técnico para describir y contrastar el desempeño del grupo antes y después de la secuencia didáctica.

3.5 Procedimiento por sesiones

El procedimiento de la investigación se desarrolló en tres fases, organizadas de manera secuencial y sistemática, con el fin de garantizar la correcta aplicación del diseño pretest–postest y la intervención educativa basada en la lectura.

Fase 1: Diagnóstico inicial (pretest)

En una primera sesión, se realizó la aplicación del Cuestionario de Capacidades y Dificultades (SDQ) a los estudiantes de segundo grado de Educación General Básica, con el propósito de identificar el nivel de partida del grupo en relación con su estado socioemocional. De forma complementaria, se efectuó una observación inicial del comportamiento de los estudiantes para registrar indicadores vinculados con autoconciencia, autorregulación y empatía dentro del aula. Esta fase permitió contar con una línea base previa a la intervención.

Fase 2: Intervención educativa

En la segunda fase se implementó la propuesta pedagógica, consistente en una secuencia didáctica de una semana de duración compuesta por cinco sesiones lúdicas basadas en la lectura de cuentos infantiles. Las sesiones abordaron de forma progresiva el reconocimiento emocional, la expresión de sentimientos, la autorregulación, la comprensión de emociones ajenas y la empatía en situaciones de convivencia. Durante este proceso, la docente actuó como mediadora de la lectura y

de la reflexión emocional, promoviendo el diálogo, la identificación de emociones en los personajes y la conexión entre el contenido de los textos y las experiencias cotidianas de los estudiantes.

Fase 3: Evaluación final (postest)

En la tercera fase, correspondiente a la evaluación final, se aplicó nuevamente el SDQ y se realizó una observación posterior con la misma guía empleada al inicio; esto permitió contrastar la información previa y posterior a la intervención y describir los cambios observados en el grupo. El procedimiento fue desarrollado en el contexto habitual del aula, con la participación del grupo completo y bajo condiciones pedagógicas propias de la institución.

3.6 Análisis de datos

Los datos obtenidos mediante el SDQ fueron organizados y procesados en el software estadístico SPSS; se realizó un análisis descriptivo comparativo entre el pretest y el postest, se consideró frecuencias, porcentajes y medidas descriptivas de las dimensiones evaluadas, así como la clasificación general de los estudiantes según los niveles de desempeño observados en cada momento. Este procedimiento permitió identificar tendencias de cambio en el grupo tras la aplicación de la secuencia didáctica. Dado el carácter preexperimental del estudio y el tamaño de la muestra, los resultados fueron interpretados con alcance descriptivo, como evidencia de cambios observados en el grupo participante, sin pretender establecer relaciones causales concluyentes.

En cuanto a la guía de observación, la información fue sistematizada mediante una organización por dimensiones y niveles globales de desempeño socioemocional, esto permitió comparar el comportamiento observado al inicio y al final de la intervención. Su análisis tuvo un carácter complementario y sirvió para enriquecer la comprensión de los resultados cuantitativos, en especial en lo relacionado con la participación, expresión emocional, interacción con pares y respuesta de los estudiantes frente a situaciones narrativas y convivenciales trabajadas en las sesiones.

3.7 Consideraciones éticas

Para el diseño metodológico de la presente investigación se consideraron de manera prioritaria los principios éticos fundamentales propios de los estudios con seres humanos, en especial cuando se trabaja con población infantil. Para este proceso, se tomaron como referencia los formatos propuestos por el Ministerio de Inclusión Económica y Social (MIES) del Ecuador.

Se resguardó la confidencialidad de la información recopilada y se evitó la exposición de datos personales que permitieran identificar a los estudiantes. Asimismo, la participación se realizó con conocimiento de las familias y con los documentos de consentimiento informado y asentimiento correspondientes, incorporados en los anexos del trabajo. El estudio mantuvo un nivel de riesgo mínimo, ya que la intervención se desarrolló mediante actividades pedagógicas acordes con la edad de los participantes y dentro del contexto regular de aula. Del mismo modo, el manejo de la información se orientó exclusivamente a fines académicos e investigativos, preservando el bienestar de los niños y el respeto a la institución educativa participante.

Capítulo 4. Propuesta

4.1 Tema de la propuesta de intervención educativa

La lectura de textos literarios infantiles como estrategia para fortalecer la autoconciencia, autorregulación emocional y empatía en estudiantes de segundo grado de Educación General Básica.

4.2 Sesiones de la intervención educativa

Sesión 1 – Día 1

Nombre de la sesión: Reconozco mis emociones a través de la lectura

Objetivo de la clase: Reconocer a partir de la lectura de un cuento las propias emociones mediante la identificación de las emociones de los personajes para el fortalecimiento de la autoconciencia emocional.

Estrategia metodológica: ERCA

Duración: 45 minutos

Habilidad socioemocional: Autoconciencia emocional

Tabla 1

Sesión 1. Reconozco mis emociones a través de la lectura

ERCA	Actividades de aprendizaje	Recursos
Experiencia (5 minutos)	- El docente presenta el nombre de la sesión y el objetivo de la clase. - Se solicita a los estudiantes que observen imágenes de rostros infantiles con distintas expresiones emocionales (alegría, tristeza, enojo y miedo). - Los estudiantes eligen una imagen y responden oralmente: ¿Qué emoción observan?, ¿cuándo se han sentido así?	Tarjetas de emociones
Reflexión (15 minutos)	- El docente realiza la lectura en voz alta del cuento *El monstruo de colores* de la autora Anna Llenas (Anexo 3). - Durante la lectura, se realizan pausas para formular preguntas reflexivas: ¿Cómo se siente el personaje en este momento?, ¿Por qué creen que se siente así?, ¿Alguna vez ustedes se sintieron de esa manera?	Cuento infantil
Conceptualización (15 minutos)	- A partir de las respuestas de los estudiantes, el docente guía una breve conceptualización sobre las emociones básicas: ira, tristeza, alegría, miedo. - Se explica que las emociones ayudan a expresar cómo nos sentimos y a comprender a los demás.	Pizarra, marcadores y tarjetas con nombres de emociones

	- Se refuerza el vocabulario emocional (alegría, tristeza, enojo, miedo) mediante ejemplos sencillos vinculados al cuento leído.	
Aplicación (10 minutos)	- **Actividad lúdica:** cada estudiante dibuja la emoción que más identificó en el cuento y escribe o expresa de forma oral cuándo se ha sentido así. - De manera voluntaria, algunos estudiantes comparten su dibujo con el grupo. - El docente brinda retroalimentación positiva y valida las emociones expresadas.	Hojas blancas y lápices de colores

Nota: La tabla presenta las actividades a desarrollarse en la sesión 1 de la intervención educativa

Sesión 2 – Día 2

Nombre de la sesión: Expreso lo que siento al leer un cuento

Objetivo de la clase: Expresar las propias emociones a partir de la lectura de un cuento mediante el uso del lenguaje oral y gestual para el fortalecimiento de la expresión emocional y el vocabulario socioemocional.

Estrategia metodológica: ERCA

Duración: 45 minutos

Habilidad socioemocional: Expresión emocional

Tabla 2

Sesión 2. Expreso lo que siento al leer un cuento

ERCA	Actividades de aprendizaje	Recursos
Experiencia (5 minutos)	- El docente presenta el nombre y objetivo de la sesión. - Se realiza una dinámica: los estudiantes imitan gestos corporales y faciales que	Tarjetas de emociones

	representan emociones (alegría, tristeza, enojo, miedo). - Se pregunta: ¿Cómo se siente tu cuerpo cuando estás alegre o triste?	
Reflexión (15 minutos)	- Lectura en voz alta del cuento *Cuando estoy contento* del autor Trace Moroney (Anexo 3). - Durante la lectura, el docente formula preguntas: ¿Qué emoción siente el personaje?, ¿cómo la expresa?, ¿qué palabras usa para decir cómo se siente?	Cuento infantil
Conceptualización (15 minutos)	- El docente explica que expresar emociones significa decir cómo nos sentimos con palabras, gestos o dibujos. - Se introducen frases modelo: "Me siento… cuando…". - Se refuerza el uso de vocabulario emocional adecuado.	Pizarra y marcadores
Aplicación (10 minutos)	- **Actividad lúdica:** los estudiantes completan oralmente frases como: "Me siento feliz cuando…", "Me siento enfadado cuando…", "Me siento triste cuando…", etc. - Algunos estudiantes comparten de forma voluntaria sus respuestas. - El docente valida y refuerza de forma positiva la expresión emocional.	Respuestas orales

Nota: La tabla presenta las actividades a desarrollarse en la sesión 2 de la intervención educativa

Sesión 3 – Día 3

Nombre de la sesión: Aprendo a controlar mis emociones con ayuda de los personajes

Objetivo de la clase: Reconocer estrategias de autorregulación emocional a partir de la lectura de un cuento mediante el análisis de las acciones de los personajes, para el fomento del control y manejo adecuado de las emociones.

Estrategia metodológica: ERCA

Duración: 45 minutos

Habilidad socioemocional: Autorregulación emocional

Tabla 3

Sesión 3. Aprendo a controlar mis emociones con ayuda de los personajes

ERCA	Actividades de aprendizaje	Recursos
Experiencia (5 minutos)	- El docente presenta el nombre y objetivo de la sesión. - El docente plantea una situación cotidiana: "¿Qué haces cuando estás muy enojado o triste?". - Los estudiantes responden de forma oral desde su experiencia.	Preguntas orales
Reflexión (15 minutos)	- Lectura del cuento *Cuando estoy enfadado* del autor Trace Moroney (Anexo 3). - Se realiza preguntas con guía del docente: ¿Qué problema tuvo el personaje?, ¿qué hizo para calmarse?, ¿fue una buena decisión?	Cuento infantil
Conceptualización (15 minutos)	- El docente explica qué es la autorregulación emocional. - Se presentan estrategias sencillas: respirar profundo, contar hasta diez, pedir ayuda, hablar con un adulto.	Pizarra

	- Se relacionan las estrategias con el cuento leído.	
Aplicación (10 minutos)	- **Actividad lúdica:** Se realiza una breve dramatización donde los estudiantes representan una emoción intensa y aplican una estrategia para controlarla. - Retroalimentación del docente.	Tarjetas con emociones

Nota: La tabla presenta las actividades a desarrollarse en la sesión 3 de la intervención educativa

Sesión 4 – Día 4

Nombre de la sesión: Comprendo cómo se sienten los demás a través de los cuentos

Objetivo de la clase: Comprender las emociones de los demás a partir de la lectura de un cuento mediante la identificación de los sentimientos de los personajes, para el desarrollo de la empatía y respeto hacia los compañeros.

Estrategia metodológica: ERCA

Duración: 45 minutos

Habilidad socioemocional: Empatía

Tabla 4

Sesión 4. Comprendo cómo se sienten los demás a través de los cuentos

ERCA	Actividades de aprendizaje	Recursos
Experiencia (5 minutos)	- El docente presenta el nombre y objetivo de la sesión. - El docente presenta imágenes de niños en distintas situaciones emocionales. - Los estudiantes responden:	Imágenes

	¿Cómo creen que se siente?, ¿por qué?	
Reflexión (15 minutos)	- Lectura del cuento *Orejas de mariposa* de la autora Luisa Aguilar (Anexo 3). - Preguntas: ¿Cómo se siente el personaje?, ¿qué hicieron los demás para ayudarlo?	Cuento infantil
Conceptualización (15 minutos)	- El docente explica el concepto de empatía con ejemplos sencillos. - Se refuerza la idea de ponerse en el lugar del otro.	Pizarra
Aplicación (10 minutos)	- **Actividad lúdica:** los estudiantes dicen o dibujan cómo ayudarían a un compañero que esté triste o asustado. - Socialización voluntaria.	Hojas y colores

Nota: La tabla presenta las actividades a desarrollarse en la sesión 4 de la intervención educativa

Sesión 5 – Día 5

Nombre de la sesión: Lectura, reflexión y actuar con empatía

Objetivo de la clase: Aplicar la empatía y la autorregulación emocional a partir de la lectura de un cuento mediante la propuesta de soluciones a situaciones cotidianas, para el mejoramiento de la convivencia armónica en el aula.

Estrategia metodológica: ERCA

Duración: 45 minutos

Habilidad socioemocional: Empatía y convivencia

Tabla 5

Sesión 5. Lectura, reflexión y actuar con empatía

ERCA	Actividades de aprendizaje	Recursos

Experiencia (5 minutos)	- El docente presenta el nombre y objetivo de la sesión. - El docente recuerda las emociones trabajadas durante la semana. - Se conversa sobre situaciones de convivencia en el aula.	Diálogo docente – estudiantes
Reflexión (15 minutos)	- Lectura de un cuento integrador sobre amistad y convivencia *Yo voy conmigo* de la autora Raquel Díaz Reguera (Anexo 3) - Preguntas: ¿Qué problema se presenta en la historia?, ¿Cómo se siente el personaje principal?, ¿Por qué creen que se siente así?, ¿Qué hacen los demás personajes para ayudarlo?	Cuento infantil
Conceptualización (15 minutos)	- El docente refuerza los conceptos de empatía, respeto y convivencia. - Se relacionan con normas básicas del aula.	Pizarra
Aplicación (10 minutos)	- **Actividad lúdica:** en grupos pequeños, los estudiantes proponen soluciones empáticas a situaciones del aula, por ejemplo: Un compañero se siente triste porque nadie quiere jugar con él. Un niño se equivoca y los demás se ríen. - Exposición breve de cada grupo.	Respuestas orales

Nota: La tabla presenta las actividades a desarrollarse en la sesión 5 de la intervención educativa

Las cinco sesiones que conformaron la intervención educativa se diseñaron de manera progresiva con el propósito de fortalecer el desarrollo socioemocional de los estudiantes de segundo grado de Educación General Básica a través de la lectura de

textos literarios infantiles. Cada sesión abordó de forma intencional las habilidades de autoconciencia, expresión emocional, autorregulación y empatía, mediante actividades lúdicas que se estructuraron bajo la estrategia metodológica ERCA, la mediación activa del docente y el uso de cuentos acordes a la edad de los estudiantes. La secuencia didáctica favoreció la reflexión emocional, participación activa y convivencia positiva, lo que permitió evidenciar que la lectura es una herramienta pedagógica fundamental para el desarrollo integral de los niños y niñas.

Capítulo 5. Análisis de resultados

5.1 Resultados del Pretest - Cuestionario de Capacidades y Dificultades

El Cuestionario de Capacidades y Dificultades (SDQ) se aplicó a un grupo de 28 estudiantes de segundo grado de Educación General Básica de una Unidad Educativa ubicada en la parroquia Tarqui, esto con el objetivo de identificar su situación inicial en el ámbito socioemocional antes de la intervención educativa basada en la lectura. El instrumento SDQ evaluó cinco dimensiones del desarrollo socioemocional, cada una conformada por cinco ítems, mismos que se presentan en la **Tabla 6:**

Tabla 6

Dimensiones del test SDQ

Dimensión	Ítems
Dificultades emocionales	3 – 8 – 13 – 16 – 24
Problemas de conducta	5 – 7* – 12 – 18 – 22
Hiperactividad / Atención	2 – 10 – 15 – 21* – 25*
Problemas sociales	6 – 11 – 14* – 19* – 23
Comportamiento prosocial	1 – 4 – 9 – 17 – 20

Nota: La tabla señala las dimensiones y los ítems de las preguntas del test SDQ. Los ítems con * corresponden a ítems invertidos, mismos que fueron correctamente recodificados previo al análisis estadístico. Autor de SDQ: Goodman en 1997.

5.1.1 Análisis descriptivo de las dimensiones del cuestionado SDQ – Pre test

Se realizó el análisis descriptivo por dimensiones lo cual permitió conocer el comportamiento general del grupo de 28 estudiantes en cada dimensión evaluada.

Tabla 7

Análisis descriptivo por dimensiones del pre test SDQ

Estadísticos descriptivos Pre Test					
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.

Dificultades Emocionales Pretest	28	,0	7,0	2,893	1,6407
Problemas de conducta PreTest	28	1,0	4,0	2,000	,6667
Hiperactividad Pretest	28	1,0	6,0	2,821	1,4156
Problemas Sociales Pretest	28	2,0	6,0	3,857	,9705
Comportamiento Prosocial Pretest	28	4,0	10,0	7,071	1,5853
N válido (según lista)	28				

Nota: La tabla señala los puntajes corresponden al pre test del Cuestionario SDQ. Las dimensiones se obtuvieron a partir de la suma de los ítems correspondientes. Valores más altos indican mayor presencia de dificultades, excepto en la dimensión de comportamiento prosocial.

Dimensión 1: Dificultades emocionales

La media obtenida en la dimensión dificultades emocionales fue de 2,89, con una desviación típica de 1,64. Estos resultados indican que, en promedio, los estudiantes de segundo grado de EGB presentan niveles bajos a moderados de dificultades emocionales. Sin embargo, según la variabilidad observada, se interpreta que existen diferencias individuales, con algunos estudiantes que manifestaron mayores dificultades en relación con emociones como la tristeza, el miedo o la preocupación.

Dimensión 2: Problemas de conducta

En relación con la dimensión de problemas de conducta, la media fue de 2,00, con una desviación típica de 0,66. Los datos reflejaron un nivel bajo y relativamente homogéneo de conductas problemáticas dentro del grupo de segundo grado. De manera general, el resultado sugiere que la mayoría de estudiantes no presentaba dificultades marcadas en este ámbito al momento del pretest.

Dimensión 3: Hiperactividad / Atención

La dimensión tres que corresponde a hiperactividad y problemas de atención presentó una media de 2,82 y una desviación típica de 1,41, es decir, se evidenció un

nivel moderado de dificultades en esta área. Los resultados señalan que algunos estudiantes presentan inquietud motora y dificultades para mantener la atención, lo cual es una acción esperable ya que se encuentran en edades tempranas de desarrollo y constituye un aspecto relevante a considerar dentro del proceso educativo.

Dimensión 4: Problemas sociales

En cuanto a la dimensión de problemas sociales o dificultades en la relación con compañeros, se obtuvo una media de 3,86 y una desviación típica de 0,97; esta dimensión es la que obtuvo mayor puntaje promedio, lo cual indica que una parte importante del grupo de segundo año presenta dificultades en la interacción social, tales como problemas para integrarse con los compañeros, conflictos con pares y sentimientos de aislamiento o rechazo.

Dimensión 5: Comportamiento prosocial

La dimensión de comportamiento prosocial alcanzó una media de 7,07, con una desviación típica de 1,58, se evidencia un nivel adecuado de conductas positivas, como la empatía, disposición para ayudar a los demás, ser solidario con los compañeros y compartir con los demás. Este resultado representa una fortaleza del grupo y un aspecto importante para potenciar mediante intervenciones pedagógicas basadas en la lectura

Total, Dificultades

En la Tabla 8 se presenta el puntaje total de dificultades, que integra las cuatro primeras dimensiones del SDQ (D1: emocional, D2: conducta, D3: hiperactividad y D4: problemas sociales), presentó una media de 11,57, con un mínimo de 7 y un máximo de 18, y una desviación típica de 3,23. Este valor promedio ubica al grupo de segundo grado de EGB dentro del rango de normalidad, sin embargo, se evidencia la presencia de estudiantes con puntajes más elevados que requieren sesiones de intervención educativa como la propuesta en el presente estudio.

Tabla 8

Estadísticos descriptivos del puntaje total de dificultades del pre test SDQ

Estadísticos descriptivos Pre Test					
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Total, dificultades Pre test	28	7	18	11,57	3,237
N válido (según lista)	28				

Nota: La tabla señala los valores que corresponden al puntaje total de las dimensiones de dificultades obtenido del Cuestionario de SDQ en su aplicación pretest.

5.1.2 Clasificación según niveles del SDQ – Pre test

Para la interpretación de los resultados del SDQ, se utilizó la escala de evaluación propuesta por el instrumento, que clasifica el puntaje total de dificultades en tres niveles: normal (0–13), riesgo (14–16) y problema significativo (17–40). Esta categorización permitió identificar el nivel de dificultades socioemocionales de los estudiantes antes y después de la intervención, se facilitó así la comparación de cambios generados tras la aplicación de la secuencia didáctica basada en la lectura.

De acuerdo con la escala de interpretación del SDQ, los puntajes totales se clasifican en tres categorías:

Tabla 9

Clasificación según niveles del SDQ – Pre test

Puntaje SDQ	Categoría
0–13	Normal / Sin dificultades
14–16	Riesgo / Algún nivel de dificultad
17–40	Problema significativo / Posibles dificultades

Nota: La tabla presenta los rangos de interpretación del puntaje total del cuestionario SDQ

En la **Tabla 10** se indica la distribución de los estudiantes de segundo grado de EGB según esta clasificación de los niveles del SDQ en el pretest, los cuales son:

- 67,9% que corresponde a 19 estudiantes, se ubican en el nivel sin dificultades, lo que indica un desarrollo socioemocional adecuado.
- 21,4% correspondiente a 6 estudiantes se encuentran en el nivel de riesgo, es decir, presentan algún grado de dificultad que podría afectar su desempeño escolar y social.
- 10,7% que representa a 3 estudiantes, corresponden al nivel de posibles dificultades clínicas, es decir, se evidencia la necesidad de intervención y seguimiento más específico.

Tabla 10

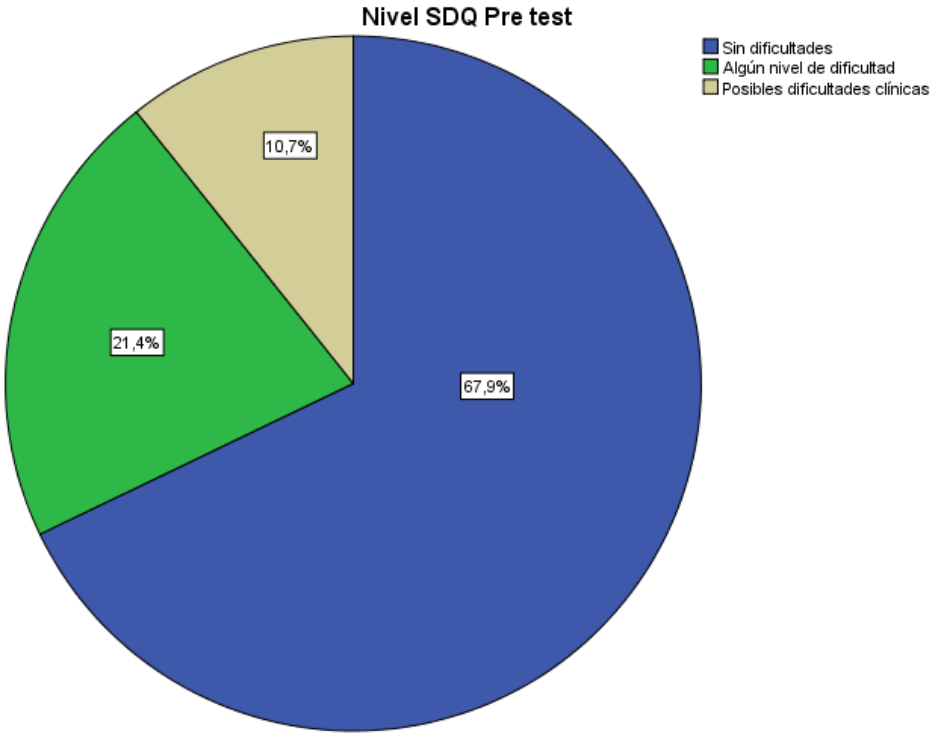
Niveles del cuestionario SDQ en el grupo de segundo grado de EGB – Pre test

Nivel SDQ Pre test					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sin dificultades	19	67,9	67,9	67,9
	Algún nivel de dificultad	6	21,4	21,4	89,3
	Posibles dificultades clínicas	3	10,7	10,7	100,0
	Total	28	100,0	100,0	

Nota: La tabla muestra la distribución de los estudiantes según los niveles del Cuestionario de Capacidades y Dificultades (SDQ) obtenidos en la aplicación del pre test.

Gráfico 1

Niveles del cuestionario SDQ en el grupo de segundo grado de EGB – Pre test



Nota: Se muestra la distribución de los estudiantes según los niveles del Cuestionario de Capacidades y Dificultades (SDQ) obtenidos en la aplicación del pre test.

Los resultados del pretest permiten concluir que, si bien la mayoría de los estudiantes presenta un desarrollo socioemocional adecuado, existe un porcentaje de niños que manifiestan dificultades, en especial en el ámbito de las relaciones sociales y la autorregulación emocional. Esta situación justifica la implementación de una intervención educativa orientada al fortalecimiento del desarrollo socioemocional. En este sentido, la lectura se plantea como una estrategia pedagógica pertinente, ya que favorece la expresión emocional, la empatía, la resolución de conflictos y la comprensión de normas sociales, aspectos importantes para atender las dificultades identificadas en el diagnóstico inicial.

5.2 Resultados del Post test - Cuestionario de Capacidades y Dificultades

5.2.1 Análisis descriptivo de las dimensiones del cuestionado SDQ – Post Test

Los resultados del post test del Cuestionario de Capacidades y Dificultades (SDQ) evidenciaron cambios relevantes en las dimensiones socioemocionales evaluadas en los estudiantes, posteriores a la aplicación de la intervención educativa basada en la lectura.

Tabla 11

Análisis descriptivo por dimensiones del post test SDQ

Estadísticos descriptivos Post Test					
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Dificultades Emocionales Post Test	28	,0	5,0	1,107	1,2864
Problemas de conducta Post Test	28	1,0	3,0	1,964	,5762
Hiperactividad Post Test	28	2,0	5,0	3,250	,9280
Problemas Sociales Post Test	28	2,0	5,0	3,929	,8576
Comportamiento Pro Social Post Test	28	5,0	10,0	8,071	1,0862
N válido (según lista)	28				

Nota: La tabla señala los puntajes corresponden al post test del Cuestionario SDQ. Las dimensiones se obtuvieron a partir de la suma de los ítems correspondientes. Valores más altos indican mayor presencia de dificultades, excepto en la dimensión de comportamiento prosocial.

Dimensión 1: Dificultades emocionales

En la dimensión de dificultades emocionales se observó una media de 1,11, con un rango entre 0 y 5 puntos, dicho valor refleja una disminución considerable de

síntomas emocionales, es decir, que existe una mejora en la regulación emocional y en la expresión de sentimientos por parte de los estudiantes tras la intervención.

Dimensión 2: Problemas de conducta

En la dimensión de problemas de conducta la media obtenida de los datos analizados fue de 1,96, con una desviación típica baja de 0,58, es decir, indica homogeneidad en las respuestas y una presencia reducida de conductas inoportunas en el grupo de segundo grado de EGB; en base a los resultados se recalca que existe un mayor control conductual y adaptación a normas de convivencia.

Dimensión 3: Hiperactividad / Atención

En la dimensión de hiperactividad la media fue de 3,25, que es un valor moderado que indica una mayor estabilidad en los niveles de atención y actividad, esto se asocia a mejoras en la autorregulación durante las actividades escolares.

Dimensión 4: Problemas sociales

La dimensión de problemas sociales obtuvo una media de 3,93, esto evidencia que algunos estudiantes aún presentan conflictos en la interacción con sus pares, no obstante, la desviación típica de 0,85 indica una tendencia hacia una mejor adaptación social, en comparación con los resultados del pretest que fue de 0,97.

Dimensión 5: Comportamiento prosocial

La dimensión de comportamiento prosocial tuvo una media de 8,07 que es un indicador positivo, ya que esta dimensión evalúa conductas de cooperación, empatía y ayuda hacia los demás estudiantes, es decir, se evidencia un fortalecimiento de habilidades sociales positivas, mismos que se apoyan con los objetivos de la intervención.

Total, Dificultades

En la Tabla 12 se presenta el puntaje total de dificultades, que integra las cuatro primeras dimensiones del SDQ (D1: emocional, D2: conducta, D3: hiperactividad y D4: problemas sociales), presentó una media de 10,25, con valores mínimos de 6 y máximos de 18, además, la desviación típica de 2,46 refleja una menor dispersión de

los puntajes en comparación con el pretest. Estos resultados indican que en promedio los estudiantes de segundo grado de EGB se ubican dentro del rango normal, según los criterios de interpretación del instrumento.

Tabla 12

Estadísticos descriptivos del puntaje total de dificultades del post test SDQ

Estadísticos descriptivos Post Test					
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Total, Dificultades Post Test	28	6	18	10,25	2,459
N válido (según lista)	28				

Nota: La tabla señala los valores que corresponden al puntaje total de las dimensiones de dificultades obtenido del Cuestionario de SDQ en su aplicación post test.

5.2.2 Clasificación según niveles del SDQ – Post Test

La clasificación de los estudiantes de segundo grado de EGB según los niveles del SDQ evidencia cambios positivos en la distribución de los puntajes en relación al pre test realizado con antelación. El 89,3% de los estudiantes se ubica en el nivel sin dificultades, mientras que el 7,1% presenta algún nivel de dificultad y el 3,6% se clasificó dentro de la categoría de posibles dificultades clínicas.

Tabla 13

Clasificación según niveles del SDQ – Post test

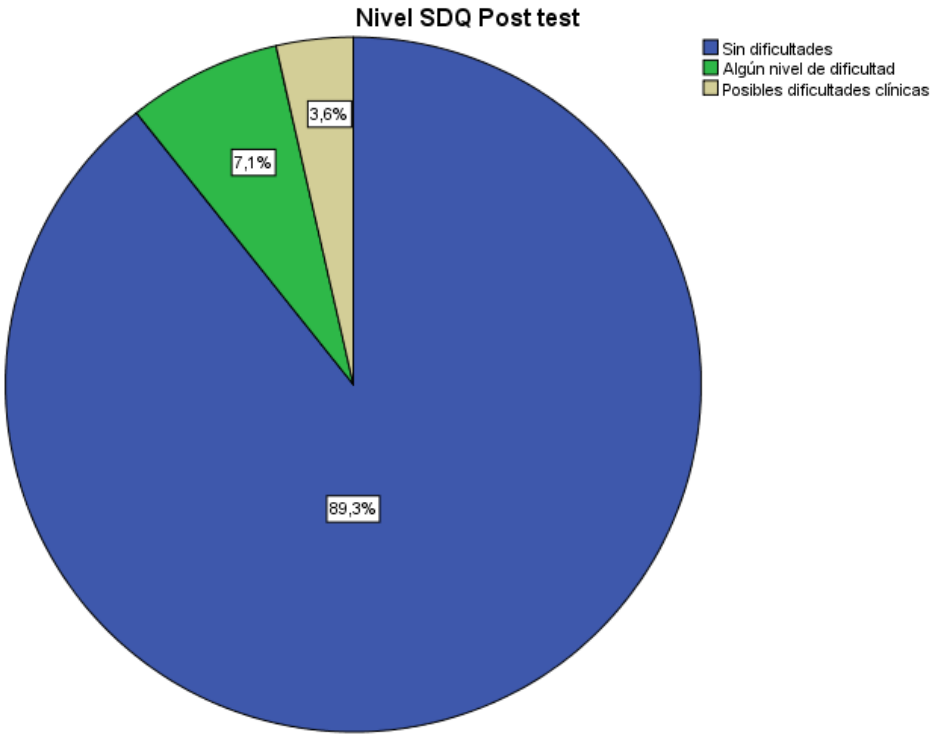
Nivel SDQ Post test					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sin dificultades	25	89,3	89,3	89,3
	Algún nivel de dificultad	2	7,1	7,1	96,4

Posibles dificultades clínicas	1	3,6	3,6	100,0
Total	28	100,0	100,0	

Nota: La tabla muestra la distribución de los estudiantes según los niveles del Cuestionario de Capacidades y Dificultades (SDQ) obtenidos en la aplicación del post test

Gráfico 2

Niveles del cuestionario SDQ en el grupo de segundo grado de EGB – Post test



Nota: La tabla muestra la distribución de los estudiantes según los niveles del Cuestionario de Capacidades y Dificultades (SDQ) obtenidos en la aplicación del post test

Los resultados del post test indican un incremento favorable en el grupo de estudiantes sin dificultades y una reducción en los niveles de riesgo y problema significativo en comparación con el pretest. Estos hallazgos sugieren que la intervención educativa basada en actividades de lectura se asoció con mejoras en el bienestar socioemocional de la mayoría de los estudiantes de segundo grado de EGB.

5.3 Resultados de Pre test - Guía de observación

5.3.1 Análisis descriptivo de las dimensiones de la Guía de Observación– Pre test

Los resultados obtenidos a partir de la guía de observación permitieron describir el nivel inicial de desarrollo socioemocional de los estudiantes de segundo grado de EGB antes de la intervención educativa basada en la lectura. Mediante la aplicación de la guía de observación durante las jornadas de clase, se registraron los comportamientos manifestados por los estudiantes en el desarrollo de actividades de lectura y dinámicas lúdicas. Este instrumento permitió evaluar tres dimensiones del desarrollo socioemocional: autoconciencia emocional, autorregulación emocional y empatía.

Tabla 14

Análisis descriptivo por dimensiones de la Guía de Observación en el pre test

Estadísticos descriptivos Guía de Observación Pre test					
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Autoconciencia Emocional Pre test	28	4	13	9,54	2,701
Autorregulación Emocional Pre test	28	4	15	9,64	3,211
Empatía Pre test	28	4	16	9,68	2,932
N válido (según lista)	28				

Nota: Los valores corresponden a los puntajes obtenidos en la aplicación pre test de la Guía de Observación. Las dimensiones se construyeron a partir de la suma de los indicadores observables correspondientes a cada dimensión.

Autoconciencia emocional

En la dimensión de autoconciencia emocional la media obtenida fue de 9,54 y una desviación estándar de 2,701, es decir, previo a la intervención educativa los estudiantes de segundo grado de EGB presentaron un nivel medio de desarrollo en

la identificación y expresión de sus propias emociones durante las actividades de lectura.

Autorregulación emocional

En la autorregulación emocional se obtuvo una media de 9,64 y una desviación estándar de 3,211, datos que reflejan una mayor dispersión en los resultados, es decir, existieron diferencias entre los estudiantes en relación al control de impulsos, atención durante la lectura y manejo de emociones como la frustración o el enojo.

Empatía

En la dimensión de empatía los resultados mostraron una media de 9,68 y una desviación estándar de 2,932, datos que reflejaron que en el pre test, los estudiantes de segundo grado poseen un nivel medio de empatía y se manifestó en la comprensión de las emociones de los personajes y en actitudes de respeto hacia sus compañeros.

5.3.2 Clasificación según niveles de la Guía de observación – Pre test

De acuerdo con la escala de interpretación de la guía de observación aplicada, los puntajes totales se clasifican en tres categorías que el bajo, medio y alto. La clasificación se basó en la suma de las dimensiones de autoconciencia emocional, autorregulación emocional y empatía, y tiene como finalidad identificar el nivel inicial de desarrollo socioemocional previo a la intervención educativa.

Tabla 15

Escala de clasificación del nivel global de la Guía de Observación

Puntaje total	Nivel global
12 – 23	Bajo
24 – 35	Medio
36 – 48	Alto

Nota: La tabla presenta los rangos de interpretación del puntaje total de la Guía de Observación

Los estadísticos descriptivos del puntaje total de la Guía de Observación en el pre test de la **Tabla 16** evidencian una media de 28,86 puntos y una desviación

estándar de 8,484, los resultados indican una variabilidad en el desempeño socioemocional observado en el grupo de clase, es decir, existe diferencias individuales en la manifestación de habilidades emocionales y sociales antes de la aplicación de la secuencia didáctica basada en la lectura.

Tabla 16

Estadísticos descriptivos del puntaje total de la Guía de Observación en el pre test

Estadísticos descriptivos Guía de observación Pre test					
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Total, Guía Observación Pre Test	28	12	43	28,86	8,484
N válido (según lista)	28				

Nota: La tabla muestra los estadísticos descriptivos del puntaje total obtenido en la Guía de Observación aplicada en el pre test. El puntaje total resulta de la suma de las dimensiones de autoconciencia emocional, autorregulación emocional y empatía.

En relación con la distribución por niveles en la **Tabla 17** se observa que el 46,4% de los estudiantes se ubicó en el nivel medio de desempeño socioemocional, este dato representa el grupo mayoritario de personas estudiadas, mientras que, el 25% se clasificó en el nivel bajo y el 28,6 % de los estudiantes se ubica en el nivel alto. En este sentido, los resultados indican que la mayoría de los estudiantes poseen habilidades socioemocionales en proceso de desarrollo, aunque aún con limitaciones en su expresión y regulación emocional.

Tabla 17

Distribución de frecuencias del nivel global de la Guía de Observación en el pre test

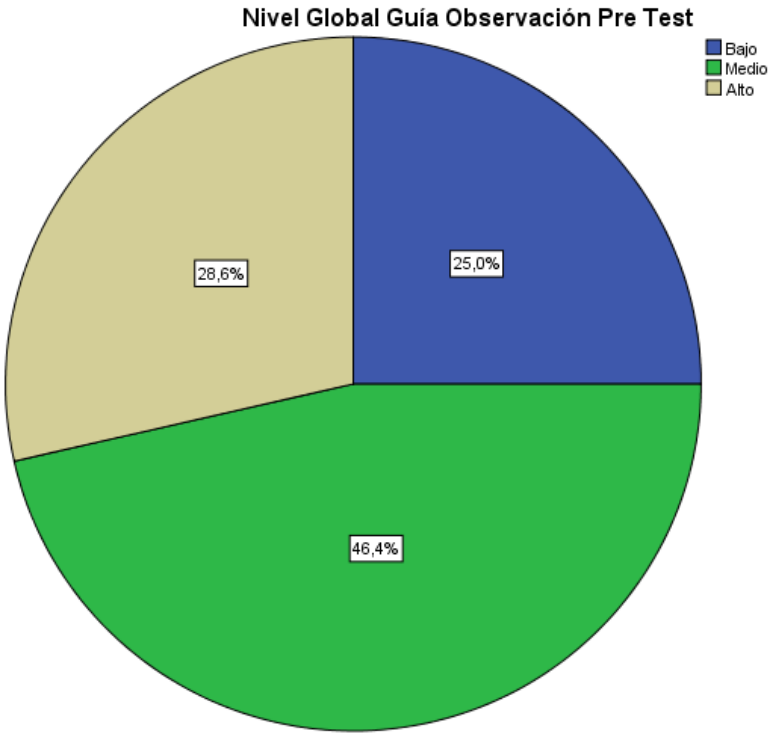
Nivel Global Guía Observación Pre Test					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Bajo	7	25,0	25,0	25,0

Medio	13	46,4	46,4	71,4
Alto	8	28,6	28,6	100,0
Total	28	100,0	100,0	

Nota: La tabla presenta la distribución de los estudiantes según el nivel global de desempeño socioemocional observado en el pre test, de acuerdo con los criterios de clasificación establecidos en la Guía de Observación.

Gráfico 3

Nivel global de la Guía de Observación en el pre test



Nota: La tabla presenta la distribución de los estudiantes según el nivel global de desempeño socioemocional observado en el pre test, de acuerdo con los criterios de clasificación establecidos en la Guía de Observación.

Los resultados del pre test de la Guía de Observación evidenciaron que existe un porcentaje de estudiantes que manifiesta dificultades socioemocionales enmarcadas en la empatía, autorregulación y autoconciencia emocional, es por ello que se justifica la implementación de una intervención educativa basada en la lectura como estrategia para fortalecer estas habilidades en el grupo de segundo grado de Educación General Básica.

5.4 Resultados Post Test- Guía de observación

5.4.1 Análisis descriptivo de las dimensiones de la Guía de Observación– Post test

La **Tabla 18** indica los resultados obtenidos en la aplicación post test de la Guía de Observación donde se evidencia que existió un fortalecimiento general de las habilidades socioemocionales en los estudiantes de segundo grado de Educación General Básica, tras la implementación de la secuencia didáctica basada en la lectura.

Tabla 18

Análisis descriptivo por dimensiones de la Guía de Observación en el post test

Estadísticos descriptivos Guía de Observación Post Test					
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Autoconciencia Emocional Post Test	28	10	14	12,43	1,069
Autorregulación Emocional Post Test	28	9	15	12,64	1,810
Empatía Post test	28	10	16	12,93	1,464
N válido (según lista)	28				

Nota: Los valores corresponden a los puntajes obtenidos en la aplicación post test de la Guía de Observación. Las dimensiones se construyeron a partir de la suma de los indicadores observables correspondientes a cada dimensión.

Autoconciencia emocional

La dimensión de autoconciencia emocional obtuvo una media de 12,43 puntos y una desviación estándar de 1,069, resultados que indican que la mayoría de los estudiantes de segundo grado logró reconocer y expresar sus propias emociones de manera frecuente durante las actividades lectoras y lúdicas.

Autorregulación emocional

La autorregulación emocional en el post test fue de 12,64 puntos con una desviación estándar de 1,810, es decir que existió una mejora en la capacidad de los

estudiantes para controlar impulsos, mantener la atención y manejar emociones como la frustración o el enojo durante las sesiones de lectura en clase.

Empatía

La dimensión de empatía tuvo una media de 12,93 y una desviación estándar de 1,464, es decir que, tras la intervención educativa, los estudiantes de segundo grado poseen con mayor frecuencia conductas empáticas, como la comprensión de las emociones de los personajes de los cuentos leídos en clase y el respeto hacia los sentimientos de sus compañeros, esto favorece el desarrollo de habilidades sociales y de convivencia.

5.4.2 Clasificación según niveles de la Guía de observación – Post test

En la **Tabla 19** se presenta los estadísticos descriptivos del puntaje total de la Guía de Observación en el post test, mismo que indica una media de 38,00 puntos y una desviación estándar de 2,494. Los resultados valores reflejan un aumento del nivel global de desempeño socioemocional de los estudiantes en comparación con el pre test que fue de 28,86, así como una menor variabilidad entre los participantes.

Tabla 19

Estadísticos descriptivos del puntaje total de la Guía de Observación en el post test

Estadísticos descriptivos Guía de observación Post test					
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Total, Guía Observación Post Test	28	33	43	38,00	2,494
N válido (según lista)	28				

Nota: La tabla muestra los estadísticos descriptivos del puntaje total obtenido en la Guía de Observación aplicada en el post test. El puntaje total resulta de la suma de las dimensiones de autoconciencia emocional, autorregulación emocional y empatía.

En la **Tabla 20** se indica la distribución de los niveles globales de la guía de observación donde se observa que el 85,7 % de los estudiantes de segundo grado de

EGB se ubicó en el nivel alto, mientras que el 14,3 % se mantiene en el nivel medio. Cabe destacar que, en la medición post test, ningún estudiante se clasificó en el nivel bajo, es decir, existió un avance en el desarrollo socioemocional del grupo a través de actividades de la lectura.

Tabla 20

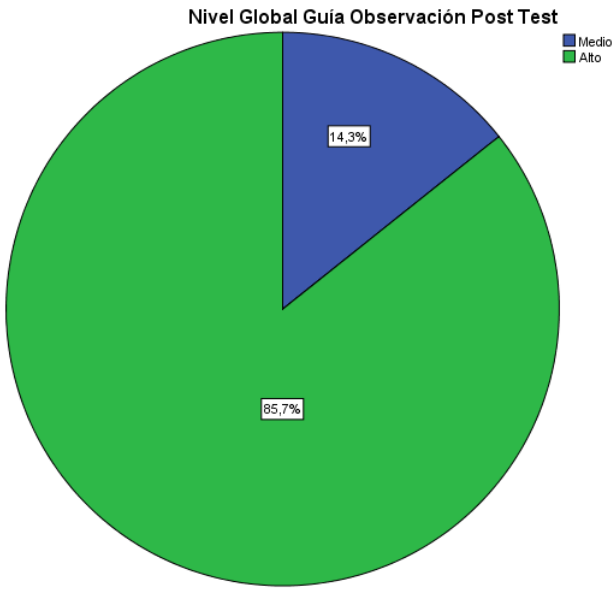
Distribución de frecuencias del nivel global de la Guía de Observación en el post test

Nivel Global Guía Observación Post Test					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Medio	4	14,3	14,3	14,3
	Alto	24	85,7	85,7	100,0
	Total	28	100,0	100,0	

Nota: La tabla presenta la distribución de los estudiantes según el nivel global de desempeño socioemocional observado en el post test, de acuerdo con los criterios de clasificación establecidos en la Guía de Observación.

Gráfico 4

Nivel global de la Guía de Observación en el post test



Nota: La tabla presenta la distribución de los estudiantes según el nivel global de desempeño socioemocional observado en el post test, de acuerdo con los criterios de clasificación establecidos en la Guía de Observación.

Estos resultados del post test indican que, tras la intervención educativa basada en la lectura, se observaron cambios favorables en indicadores vinculados con la autoconciencia emocional, la autorregulación emocional y la empatía en los estudiantes de segundo grado de EGB. Asimismo, durante las actividades de aula se evidenció una mayor presencia de conductas emocionales y sociales acordes con los propósitos de la propuesta.

5.5 Discusión de resultados

Los resultados del estudio muestran cambios favorables en el desarrollo socioemocional del grupo de estudiantes tras la aplicación de una secuencia didáctica basada en la lectura literaria. En el SDQ se observó un incremento en la proporción de estudiantes ubicados en rangos de normalidad y, de manera complementaria, la guía de observación evidenció un desplazamiento hacia niveles más altos de desempeño socioemocional al finalizar la intervención. Estos hallazgos sugieren que la lectura literaria, cuando se trabaja mediante actividades intencionales, lúdicas y mediadas pedagógicamente, constituye una estrategia pertinente para favorecer el reconocimiento emocional, la autorregulación y la empatía en niños de segundo grado de Educación General Básica (Dahlberg et al., 2020; Roza y Guimarães, 2022).

Un primer aspecto relevante es que el diagnóstico inicial confirmó la pertinencia de la intervención. Antes de la aplicación de la secuencia didáctica, el grupo presentaba señales de debilidad en dimensiones socioemocionales, tanto en el SDQ como en la guía de observación, esto coincidía con lo expuesto en el planteamiento del problema sobre las dificultades del grupo para reconocer emociones, tolerar la frustración y relacionarse empáticamente en el trabajo colaborativo. En este sentido, la intervención no surgió como una propuesta abstracta, más bien como una respuesta pedagógica a necesidades identificadas en el contexto de aula.

Los cambios observados después de la intervención dialogan con los antecedentes revisados en la tesis, ya que en los estudios citados se destaca que la literatura infantil y la lectura en voz alta, en especial cuando se acompañan de mediación docente y actividades de reflexión, favorecen el desarrollo socioemocional, la empatía y la comprensión de estados emocionales.

En el presente estudio, mencionado patrón se evidenció en la medida en que los estudiantes participaron en experiencias lectoras, dialogaron sobre emociones, identificaron situaciones afectivas en los personajes y trasladaron esas reflexiones a su experiencia cotidiana. Por tanto, los hallazgos de esta investigación resultan consistentes con la literatura revisada en el marco teórico y en los antecedentes, en particular con aquellos trabajos de Schapira & Grazzani (2025) y Pulido (2025) que subrayan que la lectura produce mayor efecto formativo cuando no se reduce a la decodificación, sino que se convierte en una experiencia interpretativa y emocionalmente mediada.

Desde el punto de vista teórico, los resultados se comprenden a partir de la articulación entre la teoría transaccional de Rosenblatt, la perspectiva sociocultural de Vygotski y el enfoque de inteligencia emocional de Goleman, todos presentes en la tesis. La lectura literaria permitió que los estudiantes se vincularan de forma efectiva con los textos, con los personajes y produjeron una experiencia de significado que no fue únicamente cognitiva, sino también emocional. A su vez, la mediación docente y el diálogo grupal favorecieron procesos de interacción social mediante los cuales los niños nombraron emociones, escucharon a sus compañeros y construyeron respuestas más empáticas y reflexivas. En esa interacción entre texto, experiencia y acompañamiento pedagógico se encuentra una explicación plausible de los cambios observados.

Otro elemento importante es que los resultados no deben atribuirse únicamente al acto de leer, sino a la forma en que la lectura fue organizada didácticamente. La secuencia de cinco sesiones no se limitó a presentar cuentos infantiles, más bien se incorporó preguntas, reflexión emocional, identificación de conflictos, intercambio oral y actividades lúdicas orientadas a que los estudiantes conectaran el contenido de los textos con sus propias vivencias. Esto refuerza la idea de que la lectura, por sí sola, no garantiza transformaciones socioemocionales, pero sí puede convertirse en una herramienta pedagógica meritoria cuando se acompaña de mediación intencional y espacios de elaboración afectiva.

Asimismo, el contexto específico del estudio aporta un matiz relevante para interpretar los hallazgos; se trabajó con estudiantes de entre 6 y 7 años, en segundo

grado y en una institución rural, es decir, en una etapa particularmente sensible para la consolidación del proceso lector y para la formación de habilidades socioemocionales básicas. En este escenario, la lectura literaria cumple una doble función: por un lado, enriquecer la experiencia escolar desde una perspectiva humanista y, por otro, abrir oportunidades de expresión emocional en una etapa en que los niños todavía están aprendiendo a nombrar, comprender y regular sus sentimientos. En consecuencia, el valor de la intervención radica en los cambios cuantitativos observados y en su pertinencia pedagógica para un nivel educativo donde las experiencias lectoras suelen centrarse casi exclusivamente en la decodificación.

No obstante, los resultados deben interpretarse con cautela, ya que el estudio se desarrolló con un solo grupo, sin grupo de comparación, con una muestra intencional y en un periodo breve de intervención. Además, la observación se realizó dentro del propio contexto pedagógico de aplicación, lo que puede verse influido por factores como la familiaridad de los estudiantes con la docente, la novedad de las actividades o la evolución natural del grupo durante la semana de trabajo. Por ello, aunque los hallazgos son favorables y muestran una asociación positiva entre la secuencia de lectura literaria y el desarrollo socioemocional observado, no permiten afirmar de manera concluyente una relación causal generalizable a otros contextos.

En síntesis, la discusión permite sostener que la lectura literaria, cuando se convierte en una práctica pedagógica intencional, reflexiva y mediada, puede favorecer el desarrollo socioemocional en estudiantes de segundo grado de EGB. Los resultados del estudio respaldan esta posibilidad en el contexto específico analizado y aportan evidencia aplicada sobre el valor de integrar literatura infantil, diálogo y reflexión emocional dentro de la experiencia escolar. Al mismo tiempo, la investigación deja abierta la necesidad de futuros estudios con diseños comparativos y seguimiento temporal más amplio que permitan profundizar en el alcance de esta relación pedagógica.

5.6 Conclusiones

- **OE1: El diagnóstico inicial permitió identificar que, antes de la intervención, el grupo de estudiantes presentaba un desarrollo socioemocional que todavía requería fortalecimiento. Los resultados del pretest del SDQ mostraron que, aunque una parte importante del grupo se ubicaba dentro de rangos de normalidad, también existían estudiantes con niveles de riesgo y con posibles dificultades, mientras que la guía de observación reflejó una presencia importante de niveles medios y bajos de desempeño socioemocional. En consecuencia, la evaluación inicial confirmó la pertinencia de implementar una propuesta pedagógica orientada a trabajar indicadores vinculados con la autoconciencia, la autorregulación y la empatía en el aula.**
- **OE2: La secuencia didáctica diseñada constituyó una propuesta pedagógica pertinente para la edad, el contexto y las necesidades del grupo. Su organización en cinco sesiones lúdicas basadas en cuentos infantiles permitió integrar la lectura con actividades de reconocimiento emocional, expresión de sentimientos, reflexión grupal, comprensión de emociones ajenas y convivencia empática. Esta estructura mostró que la lectura literaria puede trascender el enfoque exclusivamente académico de la decodificación y convertirse en un recurso formativo orientado al desarrollo integral de los estudiantes.**
- **OE3: La comparación entre el pretest y el postest permitió observar cambios favorables en el desarrollo socioemocional del grupo participante; tanto los resultados del SDQ como los de la guía de observación evidenciaron mejoras posteriores a la aplicación de la intervención, en especial en el aumento de estudiantes ubicados en niveles más favorables y en la disminución de niveles bajos de desempeño socioemocional. Estos resultados sugieren que la secuencia de lectura literaria se asoció con un fortalecimiento de indicadores del desarrollo socioemocional en el grupo estudiado, en**

particular en lo relacionado con el reconocimiento emocional, la autorregulación y la empatía.

- A partir de los hallazgos obtenidos, se concluye que la lectura literaria, cuando es mediada de forma pedagógica mediante actividades reflexivas y participativas, constituye una estrategia valiosa para favorecer procesos socioemocionales en estudiantes de segundo grado de EGB. Sin embargo, esta conclusión debe entenderse dentro de los límites del estudio, ya que el diseño con un solo grupo, la muestra intencional y la duración breve de la intervención no permiten generalizaciones amplias ni afirmaciones causales concluyentes. En este sentido, los resultados aportan evidencia contextual y aplicada sobre la pertinencia de incorporar la lectura literaria como parte de una educación más integral, al tiempo que abren la posibilidad de continuar investigando este vínculo con diseños metodológicos más robustos.

Referencias

Amador, E. (2024). Dificultades de adquisición de lectura en alumnos de segundo grado de primaria. In *8th International Virtual Conference on Educational Research and Innovation* (pp. 203–207). Adaya Press. https://doi.org/10.58909/adc24377766

Arace, A., Prino, L. E., & Scarzello, D. (2021). Emotional Competence of Early Childhood Educators and Child Socio-Emotional Wellbeing. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *18*(14), 7633. https://doi.org/10.3390/ijerph18147633

Arango, P., Orjuela, C., Buitrago, A., & Lesmes, Ó. (2024). Importancia de las habilidades socioemocionales en la educación: una revisión documental. *RHS-Revista Humanismo y Sociedad*, *12*(2). https://doi.org/10.22209/rhs.v12n2a05

Asuero, Y. (2022). Estrategias Didácticas Activas para fomentar la Comprensión Lectora. *Tesla Revista Científica*, *2*(2), e93. https://doi.org/10.55204/trc.v3i1.e93

Ávila, L., Daza, D., & González, G. (2021). El mundo mágico de los cuentos infantiles: una estrategia didáctica para el desarrollo de la comprensión lectora inferencial. *Revista Unimar*, *2*(3), 107–125.

Ayala, A., & Arcos, J. (2021). Motivación a la lectura en niños de edades tempranas. *Revista Científica Retos De La Ciencia*, *5*(12), 42–51. https://www.retosdelacienciaec.com/Revistas/index.php/retos/article/view/371

Calderón, A. (2024). Desarrollo de habilidades socioemocionalesen la formación de educadores en la sociedad actual. *Sophía*, *9*(37), 283–309. https://doi.org/10.17163/soph.n37.2024.09

Canquiz, L., Mayorga, D., & Sandoval, C. (2021). Planeación didáctica para el desarrollo de la comprensión lectora. *Ocnos*, *20*(2), 96–106. https://doi.org/10.18239/ocnos_2021.20.2.2404

Cantos, K. (2024). Desarrollo de la inteligencia emocional en niños de 5-6 años a través de la lectura infantil de la unidad educativa Capitán Rafael Morán Valverde de Salinas, 2023. *Sinergia Académica*, *7*(2), 147–168. http://sinergiaacademica.com/index.php/sa/article/view/150

Cedeño, W., Ibarra, M., Galarza, F., Verdesoto. J, & Gómez, D. (2022). Habilidades socioemocionales y su incidencia en las relaciones interpersonales entre estudiantes. *Revista Universidad y Sociedad*, *14*(4), 1–10. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202022000400466

Dahlberg, A., Fält, E., Sarkadi, A., Fabian, H., & Salari, R. (2020). Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) as an assessment tool for measuring emotional and behavioural problems in young children. *European Journal of Public Health*, *30*(Supplement_5). https://doi.org/10.1093/eurpub/ckaa165.418

Fabiana, E., & Vega, J. (2022). La motivación en el aprendizaje de la lectura en los estudiantes. *Revista EDUCARE - UPEL-IPB - Segunda Nueva Etapa 2.0*, *26*(Extraordinario), 476–493. https://doi.org/10.46498/reduipb.v26iExtraordinario.1641

Fernández, V. (2024). Procesos de decodificación y comprensión en la lectura de niños de primer grado. *Cuadernos Universitarios*, *17*(17), 127–152. https://doi.org/10.53794/cu.v17i17.639

Goleman, D. (1998). *La práctica de la inteligencia emocional*. Editorial Kairós. S.A. . https://mendillo.info/Desarrollo.Personal/La.practica.de.la.inteligencia.emocional.pdf

Goleman, D. (2012). *El cerebro y la inteligencia emocional: Nuevos descubrimientos*. https://books.google.com.ec/books?hl=es&lr=&id=o_kVCgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT2&dq=modelo+de+goleman&ots=Oef8OwlT04&sig=RKOI4UXNiIoT6SiAgVsGR-H5h4k&redir_esc=y#v=onepage&q=modelo%20de%20goleman&f=false

Gonzáles, J. (2022). Neuroeducación: aportes al aprendizaje de la lectura en Educación Primaria. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, *15*(30), 29–44. https://doi.org/10.55777/rea.v15i30.2518

González, J., Estévez, S., & Outón, P. (2024). Orientaciones de intervención para el modelo de doble ruta en la lectura una revisión de la literatura. *XXI Congreso Internacional de Investigación Educativa, IV Encuentro de Doctorandos/as e Investigadores/as Noveles de AIDIPE:* , *19*(21), 779–782. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10082855

Hernández, R., & Mendoza, C. (2023). *Metodología de la Investigación. Las Rutas Cuantitativas, Cualitativas y Mixtas* (2nd ed.). McGraw-Hill Book Company. https://www.libreria-universomedico.com/products/hernandez-sampieri-roberto-metodologia-de-la-investigacion-las-rutas-cuantitativas-cualitativas-y-mixtas-2a-edi-2023-novedad-novedad-novedad

Jardón, S. (2022). La intervención psicológica, una alternativa para mejorar las dificultades en la adquisición de la lectura. *Revista de Psicología de La Universidad Autónoma Del Estado de México*, *11*(28), 30–49. https://revistapsicologia.uaemex.mx/article/view/20389

Kargar, Y., & Jalilian, M. (2024). Anatomo-functional profile of white matter tracts in relevance to language: A systematic review. *Journal of Neurolinguistics*, *69*, 101175. https://doi.org/10.1016/j.jneuroling.2023.101175

Lucas, A., Pico, N., López, G., Anchundia, B., & Vera, J. (2025). El juego como herramienta fundamental para el desarrollo socioemocional en la educación inicial. *Sinergia Académica*, *8*(4), 394–407. http://sinergiaacademica.com/index.php/sa/article/view/620

Luyo, G., & Sánchez, L. (2021). *El juego en el desarrollo social y emocional en la primera infancia* [Pontificia Universidad Católica del Perú]. https://repositorio.pucp.edu.pe/items/a45cf42a-5df5-4513-879d-6dfb8ee0b449

Magallanes, Y., Donayre, J., Gallegos, W., & Maldonado, H. (2021). El lenguaje en el contexto socio cultural, desde la perspectiva de Lev Vygotsky. *Revencyt Revista Venezolana de Ciencia y Tecnología*, *11*(1), 25–35. https://revista.grupocieg.org/wp-content/uploads/2021/11/Ed.5125-35-Magallanes-Veronica-et-al.pdf

Maina, M., & Papalini, V. (2021). Lectura(s): hacia una revisión del concepto. *Alabe Revista de Investigación Sobre Lectura y Escritura*, *12*(23), 1–22. https://doi.org/10.15645/Alabe2021.23.5

Maity, S., De Filippis, S., Aldanese, A., McCulloch, M. A., Sandor, A. P., Perez, J., Antoniadis, Y., Rochester, T., Carter, L., Preisig, A., Kobeissi, J., Nayak, N., Mendoza, J., & Nauhria, S. (2025). Enhancing emotional intelligence in medical education: a systematic review of interventions. *Frontiers in Medicine*, *12*. https://doi.org/10.3389/fmed.2025.1587090

Márquez, S. (2022). *La decodificación en el proceso de lectura* [Instituto de Formación Docente IFD de Salto]. https://repositorio.cfe.edu.uy/bitstream/handle/123456789/2117/Marquez%2c%20S.%2c%20La%20decodificaci%c3%b3n.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Mayer, J., Caruso, D., & Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, *27*(1), 267–298.

Medina, M., Rojas, R., Bustamante, W., Loaiza, R., Martel, C., & Castillo, R. (2023). *Metodología de la investigación: Técnicas e instrumentos de investigación* (1st ed.). Instituto Universitario de Innovación Ciencia y Tecnología Inudi Perú. https://doi.org/10.35622/inudi.b.080

Ministerio de Educación. (2024). *Guía práctica para el acompañamiento socioemocional en el sistema nacional de educación*. https://recursos.educacion.gob.ec/wp-content/uploads/2024/Jorge/Guia%20Socioemocional%20FINAL.pdf

Mosquera, K. (2024). *La lectura infantil como estrategia didáctica para el fortalecimiento de las competencias socioemocionales* [Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD]. https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/61902/kymosquera.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Ocampo, M. (2025). Impact of Reading Positive Psychology-Themed Storybook on Reading Accuracy and Socio-Emotional Development: Online and Face-to-Face Read-Aloud. *International Journal of Social Sciences and Artistic Innovations*, *5*(2), 29–41. https://doi.org/10.35745/ijssai2025v05.02.0010

Oviedo, B., & Espinoza, J. (2025). Estrategias pedagógicas innovadoras para el desarrollo socioemocional en la educación inicial. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, *8*(1), 240–245. https://doi.org/10.62452/gvp3ew49

Párraga, A., Minuche, A., Floril, S., Bravo, J., Ponce, K., & Zambrano, J. (2025). El impacto de la autorregulación emocional en el rendimiento académico: estrategias para el desarrollo de habilidades socioemocionales en educación básica. *Revista O Universo Observável*, *2*(2), 1–10. https://doi.org/10.69720/29660599.2025.00053

Pedreira, R. (2018). Propuesta de un modelo de la inteligencia emocional aplicado a la experiencia de la lectura en contexto escolar. *Innovación Educativa*, *4*(28), 217–232. https://doi.org/10.15304/ie.28.5290

Plaza, J. (2021). Lectura y comprensión lectora en niños de primaria. *Polo Del Conocimiento*, *6*(3), 2232–2245. https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/2503/5222

Posligua, E., & Ávila, J. (2022). Estrategia metodológica para fortalecer el aprendizaje significativo de lectura en los estudiantes. *Polo Del Conocimiento*, *7*(9), 222–263. https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/4575/10949

Pulido, T. (2025). Los hábitos de lectura y el desarrollo socioemocional en niñas de 10 a 13 años, en una fundación sin ánimo de lucro, en la localidad de barrios unidos (Bogotá). *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, *11*(1), 39–50. https://doi.org/10.22370/ieya.2025.11.1.4142

Rojas, D. (2025). *Cuentos e historias: Integrando la Literatura para el desarrollo socioemocional en los estudiantes de grado primero primaria del colegio Jorge Eliecer Gaitán de Sabanalarga Casanare*. Universidad Nacional Abierta y a Distancia-UNAD.

Romero, G. (2024). La lectoescritura como estrategia pedagógica para propiciar la inteligencia emocional en adolescente. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, *8*(6), 9876–9892.

Rosenblatt, L. (1996). *El modelo transaccional La teoría transaccional de la lectura y la escritura*. Asociación Internacional de lectura Lectura y Vida. https://lecturayescrituraunrn.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/08/unidad-1-complementaria-rosemblatt.pdf

Roza, S., & Guimarães, S. (2022). The relationship between reading and empathy: An integrative literature review. *Psicología: Teoría e Práctica*, *24*(2), 1–18. http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/ptp/article/view/14051/11477

Santamaría, E. (2022). La motivación en el aprendizaje de la lectura en los estudiantes. *Revista EDUCARE*, *1*(1), 476–495. https://www.revistas.investigacion-upelipb.com/index.php/educare/article/view/1641/1627

Schapira, R., & Grazzani, I. (2025). Shared book reading and promoting social and emotional competences in educational settings: a narrative review. *Frontiers in Psychology*, *16*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1622536

Stoltz, T., Weger, U., & da Veiga, M. (2024). Consciousness and education: contributions by Piaget, Vygotsky and Steiner. *Frontiers in Psychology*, *15*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1411415

Sukovieff, A., & Kruk, R. S. (2021). Reading difficulty and socio-emotional adjustment: Internalizing patterns depend on age of identification. *Cogent Education*, *8*(1). https://doi.org/10.1080/2331186X.2021.1910162

Ugalde, R., Ramírez, J., & Mejía, M. (2024). La lectura en niños de primaria. *Revista de Estudios Clínicos e Investigación Psicológica*, *14*(27), 40–49. https://doi.org/10.56342/recip.vol14.n27.2024.31

Vásquez, L., Guamán, B., & Pérez, E. (2024). Estrategias lectoras, pilar clave en la educación ecuatoriana. *Alabe Revista de Investigación Sobre Lectura y Escritura*, *3*(30), 165–184. https://doi.org/10.25115/alabe30.9679

Velásquez, D., & Jiménez, D. (2022). *La lectura en el fortalecimiento de la inteligencia emocional* [Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia]. https://repositorio.uptc.edu.co/server/api/core/bitstreams/f2a943e0-ed4c-4dfc-961e-bd0a8134980b/content

Vygotski, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grupo Editorial Grijalbo.

Williams, V., & Cook, K. (2024). The Reading Builds Empathy Pilot Survey: Picturebooks for Empathy Development. *Early Childhood Education Journal*, *52*(7), 1601–1613. https://doi.org/10.1007/s10643-023-01574-9

Winter, M., Willy, A. J., Ingersoll, J., Meyer, M., & Clabough, E. (2026). Keep the bedtime story: A daily reading ritual improves empathy and creativity in children. *PLOS One*, *21*(1), e0340068. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0340068

Yang, M. (2022). Effect of Reading Activities on Children's Mental Health under the Environment of Artificial Intelligence and Deep Learning. *Journal of Environmental and Public Health*, *2022*(1). https://doi.org/10.1155/2022/1762767

Zambrano, R., Ávila, R., Cedeño, M., Sánchez, J., & Almeida, A. (2024). Técnicas y Estrategias para el Desarrollo de la Lectura: Una Revisión. *Estudios y Perspectivas Revista Científica y Académica*, *4*(1), 2685–2714. https://doi.org/10.61384/r.c.a..v4i1.235

Zapata, L. (2021). *Estudio documental sobre la inteligencia emocional y el proceso de lectura en la perspectiva de la praxis docente* [Universidad La Gran Colombia]. https://repository.ugc.edu.co/server/api/core/bitstreams/2e1a92e3-518d-4b4f-8725-911252ecae86/content

Anexos

Anexo 1 Cuestionario SDQ

Cuestionario de capacidades y dificultades (SDQ-Cas)

Por favor, coloca una cruz en el cuadro que creas que mejor responde a cada una de las preguntas: Falso, Medianamente verdadero, Muy verdadero. Es importante que respondas a todas las preguntas lo mejor que puedas, aunque no estés completamente seguro/a de la respuesta, o te parezca una pregunta rara. Por favor, responde a las preguntas pensando en cómo te sentiste o comportaste en los últimos seis meses.

Nombre ..... Hombre / Mujer

Fecha de nacimiento .....

	Falso	Medianamente verdadero	Muy verdadero
Intento ser agradable con los demás. Tengo en cuenta los sentimientos de las otras personas	☐	☐	☐
Soy inquieto/a, hiperactivo/a, no puedo permanecer quieto/a por mucho tiempo	☐	☐	☐
Suelo tener muchos dolores de cabeza, estómago o náuseas	☐	☐	☐
Normalmente comparto con otros mis juegos, lápices, útiles, etc.	☐	☐	☐
Cuando me enojo, me enojo mucho y pierdo el control	☐	☐	☐
Soy más bien solitario/a y tiendo a jugar solo/a	☐	☐	☐
Por lo general soy obediente	☐	☐	☐
A menudo estoy preocupado/a	☐	☐	☐
Ayudo a alguien si se lastima, está triste o se siente mal	☐	☐	☐
Estoy todo el tiempo inquieto, me muevo demasiado	☐	☐	☐
Tengo al menos un buen/a amigo/a	☐	☐	☐
Peleo mucho. Y muchas veces lo hago para obtener lo que quiero	☐	☐	☐
Me siento a menudo triste, desanimado o con ganas de llorar	☐	☐	☐
Por lo general, les caigo bien a los otros niños/as de mi edad	☐	☐	☐
Me distraigo con facilidad, me cuesta concentrarme	☐	☐	☐
Me pongo nervioso/a con las situaciones nuevas, fácilmente pierdo la confianza en mí mismo/a	☐	☐	☐
Trato bien a los niños/as más pequeños/as	☐	☐	☐
A menudo me acusan de mentir o de hacer trampa	☐	☐	☐
Otros niños de mi edad me molestan o se burlan de mí	☐	☐	☐
A menudo ofrezco mi ayuda (a padres, profesores, niños)	☐	☐	☐
Pienso las cosas antes de hacerlas	☐	☐	☐
Tomo cosas que no son mías de casa, la escuela o de otros sitios	☐	☐	☐
Me llevo mejor con adultos que con otros niños/as de mi edad	☐	☐	☐
Tengo muchos miedos, me asusto fácilmente	☐	☐	☐
Termino lo que empiezo, tengo buena concentración	☐	☐	☐

¿Tienes algún comentario o preocupación en particular que quieras plantear?

En general, ¿crees que tienes dificultades en alguna de las siguientes áreas:
emociones, concentración, conducta o capacidad para relacionarte con otras personas ?

No	Si- pocas dificultades	Si- claras dificultades	Si- graves dificultades
☐	☐	☐	☐

Si contestaste "Si", por favor responde a las siguientes preguntas sobre estas dificultades:

• ¿Desde cuándo tienes estas dificultades?

Menos de un mes	1-5 meses	6-12 meses	Más de un año
☐	☐	☐	☐

• ¿Estas dificultades te preocupan o te hacen sufrir ?

No	Un poco	Bastante	Mucho
☐	☐	☐	☐

• ¿ Repercuten estas dificultades en ...

	No	Un poco	Bastante	Mucho
COMO TE LLEVAS CON TU FAMILIA?	☐	☐	☐	☐
HACER Y MANTENER AMIGOS?	☐	☐	☐	☐
EL APRENDIZAJE O EL TRABAJO EN CLASES?	☐	☐	☐	☐
TUS ACTIVIDADES DE OCIO O DE TIEMPO LIBRE?	☐	☐	☐	☐

• ¿ Estas dificultades hacen que las cosas sean más difíciles para los que están a tu alrededor (tu familia, amigos, profesores etc) ?

No	Un poco	Bastante	Mucho
☐	☐	☐	☐

Anexo 2 Guía de observación

Lectura como medio para identificar emociones

Grado: Segundo de Educación General Básica

Edad: 6–7 años

Actividad: Lectura de textos literarios infantiles y actividades lúdicas

Momento: ☐ Pretest ☐ Postest

Escala de valoración

1 = Nunca 2 = A veces 3 = Frecuentemente 4 = Siempre

Dimensión	Indicadores observables	1	2	3	4
Autoconciencia emocional	Reconoce y nombra sus propias emociones a partir de la lectura del cuento				
	Expresa verbalmente cómo se siente durante la actividad lectora				
	Identifica las emociones que experimentan los personajes del texto				
	Relaciona situaciones del relato con experiencias personales				
Autorregulación emocional	Controla impulsos durante la lectura y las actividades lúdicas				
	Mantiene la atención y concentración durante la narración				
	Maneja adecuadamente emociones como frustración o enojo				
	Respeta normas y turnos establecidos en la actividad				
Empatía	Comprende cómo se sienten los personajes del cuento				
	Muestra interés y respeto por las emociones de sus compañeros				
	Manifiesta conductas de ayuda, cooperación o solidaridad				
	Propone soluciones empáticas ante situaciones conflictivas del relato				

Puntaje total	Nivel global
12 – 23	Bajo
24 – 35	Medio
36 – 48	Alto

Anexo 3 Cuentos de las sesiones de intervención educativa

Sesión 1

Cuento: El monstruo de colores de la autora Anna Llenas



Link de acceso:

https://www.educacionbc.edu.mx/materialdeapoyo/public/site/pdf/educacionbasica/preescolar/libromonstruodecolores.pdf

Tarjetas de emociones: Tristeza, alegría, enojo, miedo



Sesión 2

Cuento: Cuando estoy contento del autor Trace Moroney

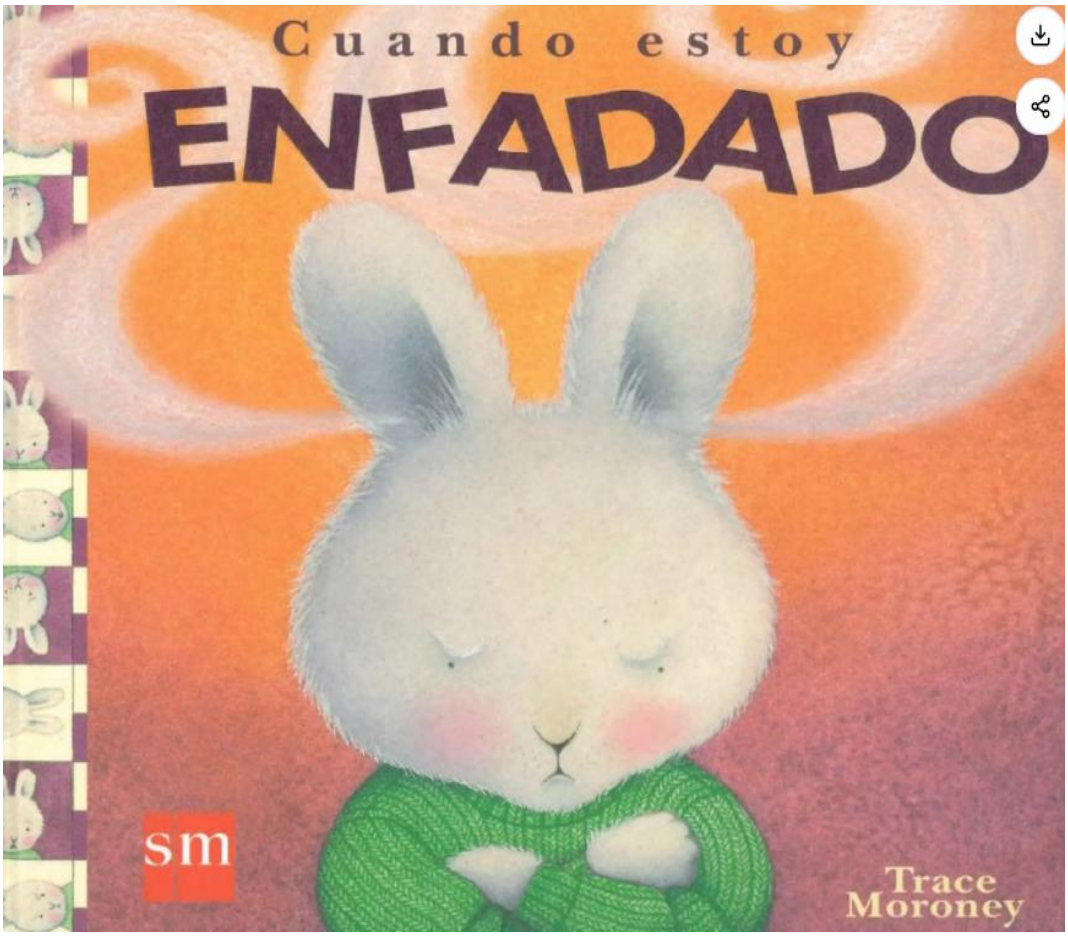


Link de acceso:

https://corporacionlaudelinaaraneda.cl/wp-content/uploads/2020/11/Cuento-Cuando-estoy-contento-Trace-Moroney.pdf

Sesión 3

Cuento: Cuando estoy enfadado del autor Trace Moroney

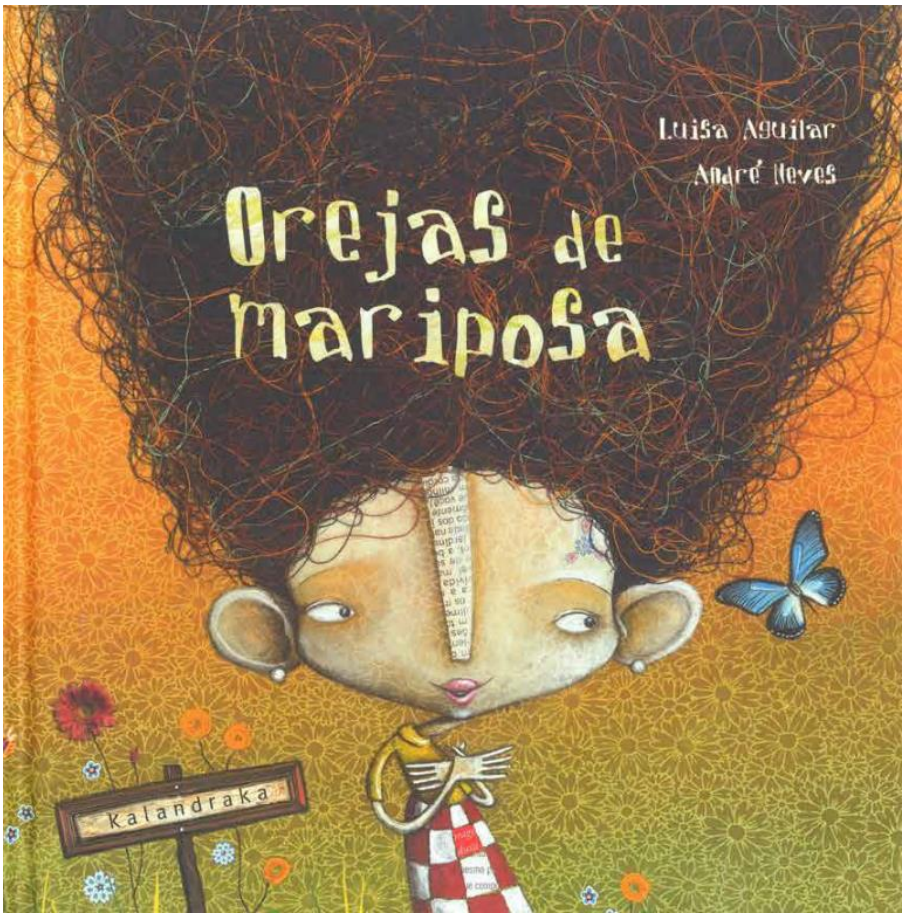


Link de acceso:

https://es.slideshare.net/slideshow/cuando-estoy-enfadado-tracey-moroney-pdf/269410579

Sesión 4

Cuento: Orejas de mariposa de la autora Luisa Aguilar



Link de acceso:

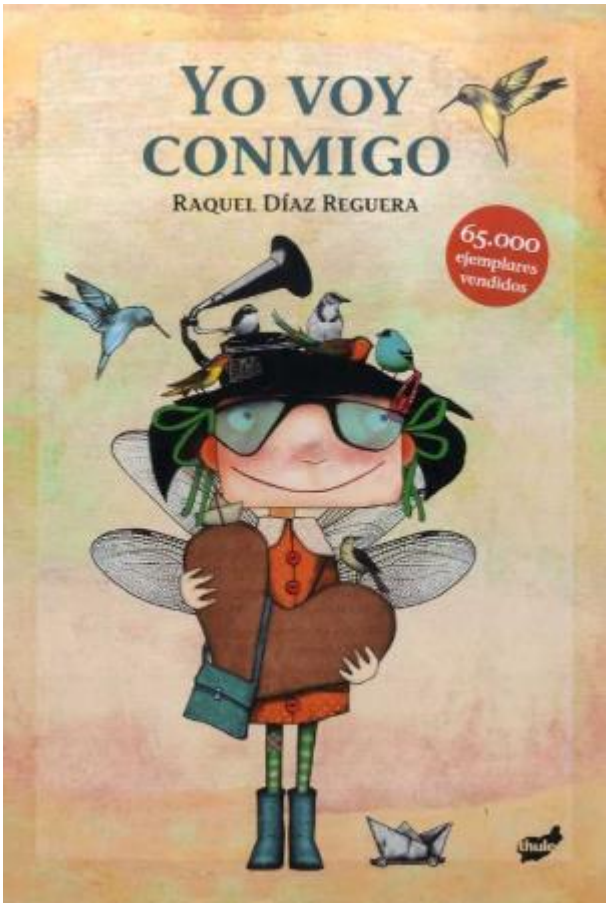
https://aprendoysonrio.com/wp-content/uploads/2020/05/Orejas-de-mariposa.pdf

Imágenes: Imágenes de niños en distintas situaciones emocionales.



Sesión 5

Cuento: Yo voy conmigo de la autora Raquel Díaz Reguera



Link de acceso:

https://pubhtml5.com/tybj/lldp/yo_voy_conmigo/#google_vignette

Anexo 4 Evidencias de aplicación de instrumentos

Figura 1

Inducción previa a la aplicación de instrumentos



Figura 2

Aplicación de la encuesta – pre test



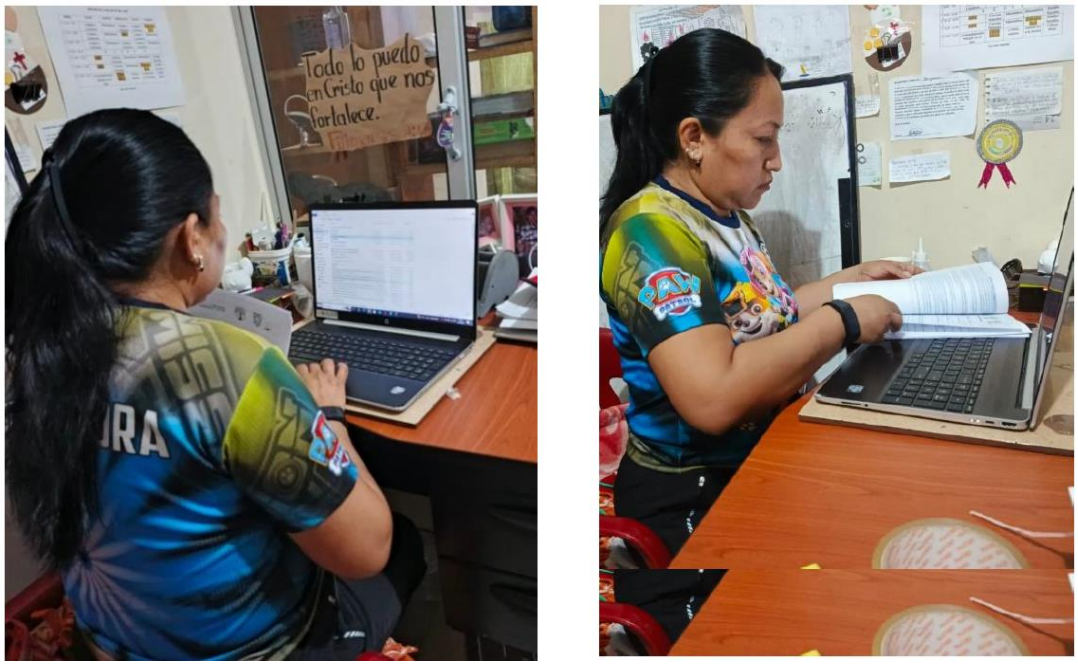
Figura 3

Aplicación de la encuesta – post test



Figura 4

Tabulación de datos



Anexo 5 Evidencias de aplicación de intervención educativa

Figura 5

Aplicación de sesiones de lectura – intervención educativa



Anexo 6 Asentimiento informado

MINISTERIO DE INCLUSIÓN ECONÓMICA Y SOCIAL — Toda una Vida — EL GOBIERNO DE TODOS

ASENTIMIENTO INFORMADO

Mi nombre (profesional) Lic. Hube Anguasha., trabajo en U.E. "Tarqui" en la ciudad de Puyo

Vamos a realizar un trabajo profesional con usted y su familia, para juntos intentar cambiar o mejorar la situación que está sucediendo en su familia.

Este trabajo lo haremos con su papá, mamá, hermanos y otros familiares, que también quieren participar y mejorar su situación.

Lo que haremos es hablar mucho, de lo que usted quiera, también jugaremos y aprenderemos cosas, que pueden ser divertidas.

No tiene que contestar ahora si quiere o no, lo puede hablar con sus padres primero y si no entiende cualquier cosa puede preguntar las veces que quiera y yo le explicaré lo que necesite.

Si decide no participar en este trabajo no pasa nada y nadie se enojará por ello. Tampoco va a influir en el trabajo de los demás.

Si decide participar:

1.- Le pediremos a su mamá/papá o a la persona que le cuida que cuando tenga una conversación con alguien del equipo, le traiga o tal vez iremos a su casa.

2.- Todas las cosas que hagamos, las guardaré entre nosotros y solo lo compartiremos con los demás si está de acuerdo.

3.- Si quiere participar, haga un círculo o una marca al dibujo del dedo apuntando hacia arriba y si no quiere, haga la marca en el dedito apuntando para abajo. Con eso bastará para que nosotros sepamos su respuesta.

Si mientras se realiza el trabajo familiar tiene alguna duda, puede preguntarme todo lo que quiera saber y si más adelante no quiere seguir con el trabajo, puede parar cuando quiera y nadie se enojará con usted.

Yo (nombre del niño, niña o adolescente): Lya Zamara Ureña Gualinga

SI quiero participar — NO quiero participar





Nombre/firma del profesional responsable:



MINISTERIO DE INCLUSIÓN ECONÓMICA Y SOCIAL

Toda una Vida

EL GOBIERNO DE TODOS

ASENTIMIENTO INFORMADO

Mi nombre (profesional) Lic. Nube Anguasha., trabajo en U.E. TARQUI en la ciudad de Puyo.

Vamos a realizar un trabajo profesional con usted y su familia, para juntos intentar cambiar o mejorar la situación que está sucediendo en su familia.

Este trabajo lo haremos con su papá, mamá, hermanos y otros familiares, que también quieren participar y mejorar su situación.

Lo que haremos es hablar mucho, de lo que usted quiera, también jugaremos y aprenderemos cosas, que pueden ser divertidas.

No tiene que contestar ahora si quiere o no, lo puede hablar con sus padres primero y si no entiende cualquier cosa puede preguntar las veces que quiera y yo le explicaré lo que necesite.

Si decide no participar en este trabajo no pasa nada y nadie se enojará por ello. Tampoco va a influir en el trabajo de los demás.

Si decide participar:

1.- Le pediremos a su mamá/papá o a la persona que le cuida que cuando tenga una conversación con alguien del equipo, le traiga o tal vez iremos a su casa.

2.- Todas las cosas que hagamos, las guardaré entre nosotros y solo lo compartiremos con los demás si está de acuerdo.

3.- Si quiere participar, haga un círculo o una marca al dibujo del dedo apuntando hacia arriba y si no quiere, haga la marca en el dedito apuntando para abajo. Con eso bastará para que nosotros sepamos su respuesta.

Si mientras se realiza el trabajo familiar tiene alguna duda, puede preguntarme todo lo que quiera saber y si más adelante no quiere seguir con el trabajo, puede parar cuando quiera y nadie se enojará con usted.

Yo (nombre del niño, niña o adolescente): Nair Abigail Bocandro Santi

SI quiero participar



NO quiero participar



Nombre/firma del profesional responsable:



MINISTERIO DE INCLUSIÓN ECONÓMICA Y SOCIAL

Toda una Vida

EL GOBIERNO DE TODOS

ASENTIMIENTO INFORMADO

Mi nombre (profesional) Lic. Hube Angvasha, trabajo en U.E. "Taiqui" en la ciudad de Puyo.

Vamos a realizar un trabajo profesional con usted y su familia, para juntos intentar cambiar o mejorar la situación que está sucediendo en su familia.

Este trabajo lo haremos con su papá, mamá, hermanos y otros familiares, que también quieren participar y mejorar su situación.

Lo que haremos es hablar mucho, de lo que usted quiera, también jugaremos y aprenderemos cosas, que pueden ser divertidas.

No tiene que contestar ahora si quiere o no, lo puede hablar con sus padres primero y si no entiende cualquier cosa puede preguntar las veces que quiera y yo le explicaré lo que necesite.

Si decide no participar en este trabajo no pasa nada y nadie se enojará por ello. Tampoco va a influir en el trabajo de los demás.

Si decide participar:

1.- Le pediremos a su mamá/papá o a la persona que le cuida que cuando tenga una conversación con alguien del equipo, le traiga o tal vez iremos a su casa.

2.- Todas las cosas que hagamos, las guardaré entre nosotros y solo lo compartiremos con los demás si está de acuerdo.

3.- Si quiere participar, haga un círculo o una marca al dibujo del dedo apuntando hacia arriba y si no quiere, haga la marca en el dedito apuntando para abajo. Con eso bastará para que nosotros sepamos su respuesta.

Si mientras se realiza el trabajo familiar tiene alguna duda, puede preguntarme todo lo que quiera saber y si más adelante no quiere seguir con el trabajo, puede parar cuando quiera y nadie se enojará con usted.

Yo (nombre del niño, niña o adolescente): Nicolas Cristiano Dahua Mesias.

SI quiero participar



NO quiero participar



Nombre/firma del profesional responsable:



Anexo 7 Consentimiento informado

MINISTERIO DE INCLUSIÓN ECONÓMICA Y SOCIAL

EL GOBIERNO DE TODOS

CONSENTIMIENTO INFORMADO

La Sra. Sulma Carmen Gualinga Malaver.

mayor de edad, con domicilio en Tarqui

C.I 1650064395, madre del niño, niña o adolescente

Y el Sr. Jose David Ureña Flores.

mayor de edad, con domicilio en Tarqui

C.I _____, padre del niño, niña o adolescente

MANIFIESTAN

Que consienten la participación en el proceso psicosocial de su hijo/hija Lya Ureña Gualinga de 7 años de edad, llevado a cabo por el/la Lic. Nube Anguasha psicólogo (a)/ trabajador social (a) de la Institución Unidad Educativa "Tarqui"

Que hemos sido informados de que la información aportada al profesional durante el proceso está sujeta a estricta confidencialidad y que, por lo tanto, no puede ser divulgada a terceras personas sin nuestro consentimiento expreso.

Que hemos sido informados que los profesionales están obligados a revelar ante las instancias oportunas información confidencial en aquellas situaciones que pudieran representar un riesgo muy grave para nuestro hijo/hija, terceras personas o bien porque así le fuera ordenado judicialmente. En el supuesto de que la autoridad judicial exija la revelación de alguna información, los profesionales estarán obligados a proporcionar sólo aquella que sea relevante para el asunto en cuestión manteniendo la confidencialidad de cualquier otra información.

Que aceptamos que, como padres seremos informados de los aspectos relacionados con el proceso psicosocial y con su evolución, manteniendo como confidenciales los datos que así hayamos acordado previamente entre nosotros, nuestro hijo/a y el/la profesional.

A considerar:

MINISTERIO DE INCLUSIÓN ECONÓMICA Y SOCIAL

Toda una Vida

EL GOBIERNO DE TODOS

CONSENTIMIENTO INFORMADO

La Sra. Manela Angela Santi Vargas

mayor de edad, con domicilio en Tarqui "

C.I 160083667-8, madre del niño, niña o adolescente

Y el Sr. Klever German Bocancho Collaguazo.

mayor de edad, con domicilio en Tarqui "

C.I 1600713877, padre del niño, niña o adolescente

MANIFIESTAN

Que consienten la participación en el proceso psicosocial de su hijo/hija Hair Bocancho de 7 años de edad, llevado a cabo por el/la Lic. Nube Anguasha psicólogo (a)/ trabajador social (a) de la institución Unidad Educativa "Tarqui"

Que hemos sido informados de que la información aportada al profesional durante el proceso está sujeta a estricta confidencialidad y que, por lo tanto, no puede ser divulgada a terceras personas sin nuestro consentimiento expreso.

Que hemos sido informados que los profesionales están obligados a revelar ante las instancias oportunas información confidencial en aquellas situaciones que pudieran representar un riesgo muy grave para nuestro hijo/hija, terceras personas o bien porque así le fuera ordenado judicialmente. En el supuesto de que la autoridad judicial exija la revelación de alguna información, los profesionales estarán obligados a proporcionar sólo aquella que sea relevante para el asunto en cuestión manteniendo la confidencialidad de cualquier otra información.

Que aceptamos que, como padres seremos informados de los aspectos relacionados con el proceso psicosocial y con su evolución, manteniendo como confidenciales los datos que así hayamos acordado previamente entre nosotros, nuestro hijo/a y el/la profesional.

A considerar:

MINISTERIO DE INCLUSIÓN ECONÓMICA Y SOCIAL

Toda una Vida

EL GOBIERNO DE TODOS

CONSENTIMIENTO INFORMADO

La Sra. Yadira Merino Santi

mayor de edad, con domicilio en Tarqui "Río Chico"

C.I 1600385114, madre del niño, niña o adolescente

Y el Sr. Nestor Gaspar Dahua Santi

mayor de edad, con domicilio en Tarqui Río Chico.

C.I 1600534281, padre del niño, niña o adolescente

MANIFIESTAN

Que consienten la participación en el proceso psicosocial de su hijo/hija Nicolas Dahua. de 7 años de edad, llevado a cabo por el/la Lic. Nube Anguasha psicólogo (a)/ trabajador social (a) de la institución Unidad Educativa "Tarqui"

Que hemos sido informados de que la información aportada al profesional durante el proceso está sujeta a estricta confidencialidad y que, por lo tanto, no puede ser divulgada a terceras personas sin nuestro consentimiento expreso.

Que hemos sido informados que los profesionales están obligados a revelar ante las instancias oportunas información confidencial en aquellas situaciones que pudieran representar un riesgo muy grave para nuestro hijo/hija, terceras personas o bien porque así le fuera ordenado judicialmente. En el supuesto de que la autoridad judicial exija la revelación de alguna información, los profesionales estarán obligados a proporcionar sólo aquella que sea relevante para el asunto en cuestión manteniendo la confidencialidad de cualquier otra información.

Que aceptamos que, como padres seremos informados de los aspectos relacionados con el proceso psicosocial y con su evolución, manteniendo como confidenciales los datos que así hayamos acordado previamente entre nosotros, nuestro hijo/a y el/la profesional.

A considerar:

Consideraciones finales

El estudio evidenció que la lectura de textos literarios infantiles, aplicada mediante estrategias lúdicas y mediada pedagógicamente, constituye un recurso valioso para favorecer indicadores del desarrollo socioemocional en estudiantes de segundo grado de Educación General Básica. La propuesta de intervención permitió observar mejoras en el grupo participante y aportó una estrategia didáctica viable y pertinente para la práctica docente. Además, un aporte relevante del trabajo es la utilización de instrumentos complementarios, como el Cuestionario de Capacidades y Dificultades (SDQ) y la Guía de Observación, que posibilitaron una evaluación del desarrollo socioemocional desde una perspectiva cuantitativa y observacional.

El estudio se desarrolló bajo principios éticos fundamentales, se tomó en consideración que la población participante corresponde a niños y niñas en edad escolar, en este sentido, se garantizó el respeto, confidencialidad y uso responsable de la información recolectada. Para ello, se obtuvo el consentimiento informado de los padres y representantes legales, de esta forma se aseguró su conocimiento y autorización para la participación de los estudiantes, además, se recalca que los datos fueron utilizados de forma exclusiva con fines académicos.

Entre las limitaciones del estudio se reconocen la corta duración de la intervención, que restringe el análisis de efectos a largo plazo, la ausencia de un grupo de comparación y el posible sesgo asociado al registro observacional dentro del propio contexto pedagógico de aplicación. No obstante, estos aspectos no invalidan los hallazgos, sino que delimitan su alcance interpretativo y abren la posibilidad de futuras investigaciones con períodos de intervención más extensos, diseños comparativos y procedimientos de observación fortalecidos.