



UNIVERSIDAD TÉCNICA ESTATAL DE QUEVEDO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CARRERA DE EDUCACIÓN BÁSICA

Trabajo de Integración Curricular
previo a la obtención del Grado
Académico de Licenciada en Ciencias
de la Educación Básica

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN:

**“INFLUENCIA DE LOS FACTORES SOCIOEMOCIONALES EN EL
APRENDIZAJE DE LENGUA Y LITERATURA EN LOS ESTUDIANTES DE
EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA MEDIA DE LA ESCUELA SEGUNDO AU-HING
MEDINA”**

AUTORA:

SARA NICOLE JURADO RAMOS

DIRECTOR DE PROYECTO DE INVESTIGACIÓN:

LIC. OSCAR DANIEL LEAL MACÍAS, MSC.

QUEVEDO – LOS RÍOS – ECUADOR

2025



DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y SESIÓN DE DERECHOS

Yo, **SARA NICOLE JURADO RAMOS**, declaro que la investigación aquí descrita es de mi autoría; que no ha sido previamente presentado para ningún grado o calificación profesional; y, que he consultado las referencias bibliográficas que se incluyen en este documento.

La Universidad Técnica Estatal de Quevedo, puede hacer uso de los derechos correspondientes a este documento, según lo establecido por la Ley de Propiedad Intelectual, por su Reglamento y por la normatividad institucional vigente.

Sara Jurado

SARA NICOLE JURADO RAMOS

C.I:0956257984



CERTIFICACIÓN DE CULMINACIÓN DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

El suscrito, **Oscar Daniel Leal Macías**, docente de la Universidad Técnica Estatal de Quevedo, certifica que la estudiante **Sara Nicole Jurado Ramos**, realizó el Proyecto de Investigación de grado titulado “Influencia de los factores socioemocionales en el aprendizaje de lengua y literatura en los estudiantes de educación general básica media de la escuela Segundo Au-Hing Medina”, previo a la obtención del título de Licenciada en Ciencias de la Educación Básica, bajo mi dirección, habiendo cumplido con las disposiciones reglamentarias establecidas para el efecto.

Lic. Oscar Daniel Leal Macías, MSc.

DIRECTOR DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN



CERTIFICADO DEL REPORTE DE LA HERRAMIENTA DE PREVENCIÓN DE COINCIDENCIA O PLAGIO ACADÉMICO

El suscrito, **Oscar Daniel Leal Macías**, mediante el presente cumpla en presentar a usted, el informe de proyecto de Investigación titulado “Influencia de los factores socioemocionales en el aprendizaje de Lengua y Literatura en los estudiantes de Educación General Básica Media de la escuela Segundo Au-Hing Medina”, presentado por la estudiante **Sara Nicole Jurado Ramos**, egresada de la carrera de educación básica, que fue revisado bajo mi dirección según resolución del Consejo Directivo de la Facultad de Ciencias de la Educación, que se ha desarrollado de acuerdo al Reglamento de la Unidad de Integración Curricular de la Universidad Técnica Estatal de Quevedo y cumple con el requerimiento de análisis del sistema COMPILATIO el cual avala los niveles de originalidad en un 95% y similitud 5%, del trabajo investigativo. Valido este documento para que el estudiante siga con los trámites pertinentes, de acuerdo como lo establece el Reglamento.



Lic. Oscar Daniel Leal Macías, MSc.
DIRECTOR DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN



UNIVERSIDAD TÉCNICA ESTATAL DE QUEVEDO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CARRERA DE EDUCACIÓN BÁSICA

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

Título:

“Influencia de los factores socioemocionales en el aprendizaje de Lengua y Literatura en los estudiantes de Educación General Básica Media de la escuela Segundo Au-Hing Medina”.

Presentado al Consejo Directivo de Facultad de Ciencias de la Educación como requisito previo a la obtención del título de Licenciada en Ciencias de la Educación Básica.

Aprobado por:

PRESIDENTE DEL TRIBUNAL
Lic. Alexandra Cardenas Loor, MSc.



Firmado electrónicamente por:
JOHANNA ELIZABETH JARA CONTRERAS
Fecha: 2025-11-10 19:47:15

MIEMBRO DEL TRIBUNAL
Lic. Jenny Bosquez Mestanza, MSc.

MIEMBRO DEL TRIBUNAL
Lic. Johanna Jara Contreras, MSc.

QUEVEDO – LOS RIOS – ECUADOR

2025

DEDICATORIA

A ti, querida madre, Jasmín Ramos Valencia, hoy que culmino esta etapa de mi vida, quiero dedicarte estas palabras llenas de amor, gratitud y admiración. Este proyecto no solo representa un logro académico, también el reflejo del esfuerzo compartido, de los sacrificios y del amor incondicional que siempre me has brindado. Gracias por ser mi guía y mi mayor ejemplo de fortaleza. Desde mis primeros pasos en la escuela hasta este momento decisivo, has estado presente alentándome, motivándome y recordándome que soy capaz de lograr todo aquello que me proponga. Tu fe inquebrantable en mí ha sido la luz que me ha sostenido incluso en los momentos más oscuros. Nunca podré agradecerte lo suficiente por las veces que dejaste de pensar en ti para pensar en mí, por las noches sin dormir, por tus palabras de aliento y por cada abrazo que me devolvió la calma cuando sentí que no podía más.

Eres la mujer que me enseñó a luchar con dignidad, a ser honesta con mis sueños y a valorar el conocimiento como una herramienta para transformar mi vida y la de quienes me rodean. En cada página de este trabajo hay un pedacito de ti, de tu esfuerzo, de tus enseñanzas, y de todo el amor que sembraste en mí desde siempre.

Esta meta alcanzada también es tuya, porque me formaste con valores, me impulsaste con tu ejemplo y me acompañaste con todo tu ser.

Con todo mi corazón, gracias por ser mi raíz y mi motor. Este triunfo es tan tuyo como mío.

Sara Nicole Jurado Ramos

AGRADECIMIENTO

A Dios, fuente de vida y fortaleza, por iluminar mi camino y concederme la capacidad de persistir ante las dificultades, permitiéndome alcanzar esta meta anhelada.

A mi madre, Jasmín Ramos, quien con su amor incondicional y entrega constante ha sido el cimiento sobre el cual he construido mis sueños. Su ejemplo de sacrificio, paciencia y valentía ha marcado mi vida de manera indeleble. Gracias por ser mi guía, mi refugio y mi inspiración permanente.

A mi familia, que ha permanecido firme a mi lado en cada instante, acompañándome con comprensión, apoyo y afecto sincero. Su presencia ha sido un sostén esencial, y sus enseñanzas han forjado en mí la determinación y el compromiso necesarios para avanzar.

A mis mascotas, cuya compañía desinteresada ha llenado mis días de calma y ternura. En el silencio de su amor he encontrado un consuelo invaluable que ha aligerado mis jornadas más complejas. Este logro es el reflejo del amor, la dedicación y el compromiso compartido que me han impulsado desde siempre, muchas gracias.

RESUMEN

La investigación tuvo como propósito analizar la influencia de los factores socioemocionales en el aprendizaje de Lengua y Literatura en los estudiantes de Educación General Básica Media de la Escuela “Segundo Au-Hing Medina”, en el cantón El Empalme, provincia del Guayas. Se partió del supuesto de que emociones como la motivación, la frustración, la empatía y la autoconfianza inciden directamente en el rendimiento académico y en el desarrollo de competencias comunicativas. El estudio se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, de diseño no experimental y transversal, con una población de 380 estudiantes y 26 docentes, de los cuales se seleccionó una muestra intencional de seis estudiantes y tres docentes de Lengua y Literatura. Se aplicaron entrevistas semiestructuradas, grupos focales, observación no participante y diarios de campo, lo que permitió una triangulación de datos y un análisis integral. Los hallazgos revelaron que la autoconciencia, la autorregulación y la empatía influyen significativamente en la participación y desempeño académico, mientras que la motivación y el clima emocional del aula constituyen los factores de mayor impacto. Asimismo, se evidenció que estados emocionales negativos como ansiedad y frustración limitan la atención y el cumplimiento de tareas, en contraste con la motivación intrínseca y el acompañamiento docente, que fortalecen la comprensión lectora y la producción escrita. En conclusión, se constató la necesidad de fortalecer la formación docente en competencias emocionales para consolidar aprendizajes significativos y un clima escolar positivo.

Palabras claves: aprendizaje, clima emocional, Lengua y Literatura, motivación, socioemocional.

ABSTRACT

The research aimed to analyze the influence of socio-emotional factors on the learning of Language and Literature among middle-level Basic General Education students at the “Segundo Au-Hing Medina” School, located in the canton of El Empalme, Guayas Province, based on the assumption that emotions such as motivation, frustration, empathy, and self-confidence directly affect academic performance and the development of communicative competences. The study followed a qualitative approach with a non-experimental, cross-sectional design, involving a population of 380 students and 26 teachers, from which a purposive sample was selected consisting of six students and three Language and Literature teachers. Semi-structured interviews, focus groups, non-participant observation, and field journals were employed, enabling data triangulation and a comprehensive analysis. Findings revealed that self-awareness, self-regulation, and empathy significantly influence participation and academic performance, while motivation and the classroom’s emotional climate were identified as the most impactful factors, and it was observed that negative emotional states such as anxiety and frustration limit attention and task completion, in contrast with intrinsic motivation and teacher support, which strengthen reading comprehension and written production. In conclusion, the study confirmed the need to strengthen teacher training in emotional competences to foster meaningful learning and a positive school climate.

Keywords: learning, emotional climate, language and literature, motivation, socio-emotional.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

DEDICATORIA	vi
AGRADECIMIENTO	vii
RESUMEN	viii
ABSTRACT	ix
ÍNDICE DE CONTENIDOS	x
ÍNDICE DE TABLAS	xiii
ÍNDICE DE ANEXOS	xiv
ÍNDICE DE GRAFICOS	xiv
CÓDIGO DUBLÍN	xv
1. INTRODUCCIÓN	16
1.1 Planteamiento del problema	16
1.2 Objetivo general	17
1.2.1 Objetivos específicos	17
1.3 Justificación	17
2. MARCO TEÓRICO	20
2.1 Antecedentes	20
2.2 Fundamentación conceptual	22
2.2.1 Factores socioemocionales	22
2.2.1.1. <i>Autoconciencia emocional</i>	23
2.2.1.2. <i>Autorregulación emocional</i>	23
2.2.1.3. <i>Motivación</i>	24
2.2.1.4. <i>Empatía</i>	24
2.2.1.5. <i>Habilidades sociales</i>	24
2.2.2 Aprendizaje	25

2.2.2.1 <i>Aprendizaje de lengua y literatura</i>	25
2.2.3 Lengua y Literatura	26
2.2.3 Rendimiento académico	27
2.2.4 Relación entres aprendizaje y rendimiento académico	27
2.3 Fundamentación Teórica	28
2.3.1 Teoría de la Inteligencia Emocional	28
2.3.2 Teoría sociocultural de Lev Vygotsky	29
2.3.3 Papel del lenguaje como mediador del aprendizaje	29
2.3.4 Interacción social y su relación con el aprendizaje	30
2.3.5 Aprendizaje significativo- Ausubel	31
2.3.6 Teoría Constructivista del Aprendizaje	31
2.4 Fundamentación legal	32
3. METODOLOGÍA	34
3.1 Localización	34
3.2 Enfoque de la Investigación	35
3.3 Tipo de investigación	35
3.4 Diseño de la investigación	35
3.5 Población	36
3.6 Muestra	36
3.7 Técnicas e instrumentos para la recolección de información	36
3.7.1 Técnicas-Observación no participante	36
3.7.2 Entrevista semiestructurada	37
3.7.3 Grupo focal	37
3.8 Instrumentos	37
3.8.1 Guía de diario de campo	37
3.8.2 Guion de la entrevista semiestructurada	38

3.8.3 Guion de grupos focales	38
4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	39
4.1 Primer resultado:	39
4.1.1 Análisis Interpretativo	40
4.2 Segundo resultado	42
4.3 Tercer resultado	50
4.4 Cuarto resultado	62
4.5 Discusión	66
5. CONCLUSIONES	69
6. RECOMENDACIONES	71
7. REFERENCIAS	73
8. ANEXOS	79

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1	39
<i>Matriz bibliográfica</i>	39
Tabla 2	43
<i>Guía de observación no participante -Codificación abierta</i>	43
Tabla 3	45
<i>Guía de observación no participante-Codificación axial</i>	45
Tabla 4	50
<i>Identificación de docentes participantes</i>	50
Tabla 5	51
<i>Guía de entrevista semiestructurada -Codificación abierta</i>	51
Tabla 6	52
<i>Guía de entrevista semiestructurada-Codificación axial</i>	52
Tabla 7	62
<i>Guía de grupo focal -Codificación abierta</i>	62
Tabla 8	63
<i>Guía de grupo focal-Codificación axial</i>	63

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1.....	79
Anexo 2.....	81
Guía de entrevista semiestructurada aplicada a docentes	81
Anexo 3.....	83
Guía de grupo focal aplicada a estudiantes	83
Anexo 4. Soporte fotográfico	84
Anexo 5. Cronograma de Actividades del Proyecto de Investigación.....	86

ÍNDICE DE GRAFICOS

Figura 1. Localización (Área de la E.E.B. Ciudad del Norte).....	34
------------------------------------------------------------------	----

CÓDIGO DUBLÍN

Título:	Influencia de los factores socioemocionales en el aprendizaje de Lengua y Literatura en los estudiantes de Educación General Básica Media de la escuela “Segundo Au-Hing Medina”.				
Autor:	Sara Nicole Jurado Ramos				
Palabras clave:	aprendizaje	clima emocional	Lengua y Literatura	motivación	socioemocional.
Fecha de publicación:	Septiembre, 2025				
Editorial:	Quevedo- UTEQ – 2025				
Resumen: (hasta 300 palabras)	<p>La investigación tuvo como propósito analizar la influencia de los factores socioemocionales en el aprendizaje de Lengua y Literatura en los estudiantes de Educación General Básica Media de la Escuela “Segundo Au-Hing Medina”, en el cantón El Empalme, provincia del Guayas. Se partió del supuesto de que emociones como la motivación, la frustración, la empatía y la autoconfianza inciden directamente en el rendimiento académico y en el desarrollo de competencias comunicativas. El estudio se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, de diseño no experimental y transversal, con una población de 380 estudiantes y 26 docentes, de los cuales se seleccionó una muestra intencional de seis estudiantes y tres docentes de Lengua y Literatura. Se aplicaron entrevistas semiestructuradas, grupos focales, observación no participante y diarios de campo, lo que permitió una triangulación de datos y un análisis integral. Los hallazgos revelaron que la autoconciencia, la autorregulación y la empatía influyen significativamente en la participación y desempeño académico, mientras que la motivación y el clima emocional del aula constituyen los factores de mayor impacto. Asimismo, se evidenció que estados emocionales negativos como ansiedad y frustración limitan la atención y el cumplimiento de tareas, en contraste con la motivación intrínseca y el acompañamiento docente, que fortalecen la comprensión lectora y la producción escrita. En conclusión, se constató la necesidad de fortalecer la formación docente en competencias emocionales para consolidar aprendizajes significativos y un clima escolar positivo.</p>				
Abstract: (hasta 300 palabras)	<p>The research aimed to analyze the influence of socio-emotional factors on the learning of Language and Literature among middle-level Basic General Education students at the “Segundo Au-Hing Medina” School, located in the canton of El Empalme, Guayas Province, based on the assumption that emotions such as motivation, frustration, empathy, and self-confidence directly affect academic performance and the development of communicative competences. The study followed a qualitative approach with a non-experimental, cross-sectional design, involving a population of 380 students and 26 teachers, from which a purposive sample was selected consisting of six students and three Language and Literature teachers. Semi-structured interviews, focus groups, non-participant observation, and field journals were employed, enabling data triangulation and a comprehensive analysis. Findings revealed that self-awareness, self-regulation, and empathy significantly influence participation and academic performance, while motivation and the classroom’s emotional climate were identified as the most impactful factors, and it was observed that negative emotional states such as anxiety and frustration limit attention and task completion, in contrast with intrinsic motivation and teacher support, which strengthen reading comprehension and written production. In conclusion, the study confirmed the need to strengthen teacher training in emotional competences to foster meaningful learning and a positive school climate.</p>				
Descripción:	91 hojas: dimensiones, 29 x 21 cm + CD-ROM 6162				
URI:					

1. INTRODUCCIÓN

1.1 Planteamiento del problema

A nivel mundial, la educación enfrenta el desafío de responder a las necesidades integrales de los estudiantes, considerando tanto la dimensión cognitiva, como la socioemocional. Diversos estudios han señalado que factores como la ansiedad, la desmotivación y la baja autoconfianza repercuten de manera directa en el aprendizaje de la Lengua y la Literatura, ya que afectan la comprensión lectora, la producción escrita y la capacidad de participación activa en clase. En contraposición, un adecuado desarrollo socioemocional favorece la motivación, la autorregulación y la construcción de aprendizajes significativos.

En el ámbito latinoamericano, se ha evidenciado que la enseñanza de la Lengua y la Literatura continúa centrada en metodologías tradicionales, lo cual limita la incorporación de la dimensión socioemocional dentro de las prácticas pedagógicas. A pesar de los esfuerzos por implementar programas orientados al bienestar estudiantil, aún persiste una débil articulación entre las emociones, la lectura y la escritura, lo que restringe el desarrollo de competencias integrales necesarias para enfrentar los retos académicos y sociales del siglo XXI.

En el contexto ecuatoriano, esta situación se refleja en el predominio de prácticas educativas basadas en la memorización y la transmisión de contenidos, que dejan de lado la formación emocional de los estudiantes. Aunque en la Constitución de la República (2008) y la Ley Orgánica de Educación Intercultural (2011) establecen el derecho a una educación integral, la realidad evidencia que la dimensión socioemocional no siempre es atendida de manera efectiva dentro de las aulas, lo que genera limitaciones en la motivación, la confianza y la participación estudiantil.

La Escuela de Educación Básica “Segundo Au-Hing Medina”, ubicada en el cantón El Empalme, provincia del Guayas, que posee una población aproximada de 380 estudiantes y 26 docentes, se observan dificultades en el aprendizaje de Lengua y Literatura que se vinculan con factores socioemocionales, manifestados en baja disposición hacia la lectura, inseguridad al expresarse y escasa participación en actividades grupales. De igual manera, los docentes reconocen limitaciones en su preparación respecto a competencias socioemocionales, lo que dificulta generar un clima escolar que favorezca tanto el bienestar como el aprendizaje integral de los estudiantes.

Ante esta realidad, surge la necesidad de investigar cómo influyen los factores socioemocionales en el aprendizaje de Lengua y Literatura en los estudiantes de Educación General Básica Media de esta institución, con el propósito de comprender la relación entre emociones, motivación y rendimiento académico, y aportar evidencias que fortalezcan la práctica docente y el ambiente escolar. En este sentido, el problema central que motiva esta investigación se expresa en la siguiente pregunta:

¿Cómo influyen los factores socioemocionales en el aprendizaje del área de Lengua y Literatura en los estudiantes de Educación Básica Media de la escuela “Segundo Au-Hing Medina” del cantón El Empalme?

1.2 Objetivo general

Analizar la influencia de los factores socioemocionales en el aprendizaje de Lengua y Literatura en los estudiantes de Educación General Básica Media de la escuela “Segundo Au-Hing Medina”

1.2.1 Objetivos específicos

Determinar los fundamentos teóricos de la influencia de los factores socioemocionales en el aprendizaje de Lengua y Literatura en los estudiantes de Educación General Básica Media de la escuela ‘Segundo Au-Hing Medina’.”

Identificar los principales factores socioemocionales que inciden en el aprendizaje de Lengua y Literatura en estudiantes de Educación General Básica Media de la escuela “Segundo Au-Hing Medina”

Comprender las percepciones de estudiantes y docentes de Educación General Básica Media de la escuela “Segundo Au-Hing Medina” sobre la influencia de los factores socioemocionales en el aprendizaje de Lengua y Literatura.

1.3 Justificación

La investigación se fundamenta teóricamente en la relevancia que poseen los factores socioemocionales dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, particularmente en el área de Lengua y Literatura, donde las emociones influyen de manera significativa en la comprensión, la expresión y la interacción comunicativa. Tal como sostienen Kaur y Hirudayaraj (2021), el desarrollo de la inteligencia emocional en el ámbito escolar favorece la identificación y

regulación de las emociones propias y ajenas, lo cual repercute directamente en el rendimiento académico y en la formación integral del estudiante. De igual manera, Goleman (1995) plantea que el éxito educativo no se vincula exclusivamente con las capacidades cognitivas, también tiene relación con la habilidad para gestionar emociones, motivarse, empatizar y establecer relaciones constructivas. Este marco teórico legitima la pertinencia de explorar cómo los factores socioemocionales inciden en el aprendizaje de Lengua y Literatura en la Educación Básica Media.

Desde el plano metodológico, este estudio incorpora la perspectiva de docentes y estudiantes mediante entrevistas y observaciones, lo que permitió generar evidencia contextualizada sobre la influencia de los factores socioemocionales en el aprendizaje, la inclusión de aproximadamente noventa y dos estudiantes de quinto, sexto y séptimo año, junto con la participación de tres docentes, garantiza diversidad de percepciones y vivencias. Esta aproximación metodológica posibilita comprender las experiencias escolares desde un enfoque cualitativo que vincula las dimensiones emocionales con los procesos académicos, fortaleciendo así la validez del estudio.

Legalmente la investigación se sustenta en las normativas nacionales que garantizan el desarrollo integral del estudiante. La Constitución de la República del Ecuador (2008) establece que la educación debe garantizar la formación plena de la persona, incorporando pensamiento crítico, valores y bienestar emocional. De igual manera, la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI, 2011) señala que el sistema educativo debe propiciar el desarrollo de seres humanos integrales, lo que incluye el reconocimiento y fortalecimiento de la dimensión socioemocional, estas disposiciones legales respaldan la necesidad de considerar los factores emocionales como componentes esenciales del proceso formativo.

La investigación es factible debido a que se realizó en un contexto accesible y delimitado, específicamente en la Escuela de Educación Básica “Segundo Au-Hing Medina”, donde se cuenta con el apoyo institucional, el consentimiento de los docentes y la disposición de los estudiantes participantes. En términos de viabilidad, los recursos humanos, materiales y de tiempo están disponibles para la ejecución del proyecto, lo que asegura el cumplimiento de los objetivos planteados. Además, la metodología cualitativa seleccionada resulta adecuada para los recursos con los que se dispone, garantizando resultados alcanzables y pertinentes.

El estudio generará beneficios a nivel académico, pedagógico y social, en el plano académico, aportará evidencia sobre la relación entre factores socioemocionales y aprendizaje en Lengua y Literatura, ampliando el conocimiento en un campo de creciente interés. En el ámbito pedagógico, los resultados permitirán diseñar estrategias que integren la dimensión emocional al currículo, fortaleciendo la labor docente y promoviendo prácticas más inclusivas y reflexivas. En lo social, se contribuirá al desarrollo de estudiantes con mayor autoestima académica, empatía y compromiso con su proceso formativo, lo que repercutirá en la construcción de una cultura escolar basada en el respeto, la participación activa y el bienestar colectivo.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 Antecedentes

El creciente interés por comprender cómo los factores socioemocionales inciden en el aprendizaje ha evidenciado que emociones negativas como la ansiedad o el miedo dificultan procesos clave como la atención y el razonamiento, afectando el rendimiento académico. En contraste, un clima emocional positivo favorece la motivación, el compromiso y el éxito escolar. En este sentido, en el área de Lengua y Literatura, donde el análisis, la interpretación y la expresión requieren una fuerte implicación emocional, estas condiciones influyen directamente en el desarrollo de competencias comunicativas y en la calidad del aprendizaje.

Un estudio realizado por Calderón (2024), titulado “Desarrollo de habilidades socioemocionales en la formación de educadores en la sociedad actual”, tuvo como objetivo reflexionar sobre las habilidades socioemocionales en los futuros profesionales de la educación. A través de un enfoque crítico-interpretativo y el uso de la fenomenología hermenéutica, la investigación concluye que existe una necesidad urgente de integrar la educación socioemocional en el currículo universitario destinado a la formación docente.

En este sentido, los hallazgos del estudio aportan significativamente al presente proyecto, ya que refuerzan la importancia de desarrollar competencias socioemocionales desde la etapa inicial de formación profesional. Si los futuros docentes adquieren y aplican adecuadamente estas habilidades, estarán en mejores condiciones de generar ambientes de aprendizaje emocionalmente seguros y estimulantes, lo cual impacta positivamente en el rendimiento académico del estudiantado de educación básica. Así, este antecedente respalda la idea de que la gestión emocional es una herramienta para la convivencia escolar y un pilar esencial para el éxito educativo.

Un estudio desarrollado por Reyes et al. (2020) en instituciones educativas de México analizó la relación entre el clima emocional del aula, el compromiso estudiantil y el rendimiento académico en el área de Lengua y Literatura. La investigación, de enfoque cualitativo, se centró en estudiantes de nivel básico y demostró que las relaciones afectivas positivas entre docentes y estudiantes promueven un mayor involucramiento emocional con las tareas académicas. En particular, se evidenció que cuando los alumnos se sienten valorados, escuchados y emocionalmente seguros, aumenta su participación activa en actividades de lectura e interpretación textual. Este antecedente respalda la idea de que el

entorno emocional del aula es un factor determinante para lograr aprendizajes significativos en Lengua.

De igual manera un estudio desarrollado por Mendoza (2021), con estudiantes de secundaria, evidencia que quienes presentan mayores niveles de inteligencia emocional logran mejores resultados en comprensión lectora, expresión escrita y análisis de textos. De forma complementaria, el trabajo de Álvarez et al. (2021) demuestra que la IE mejora de la convivencia escolar, al mismo tiempo que impulsa el desarrollo de competencias comunicativas, esto se logra mediante la creación de entornos de aprendizaje que promueven la empatía, la seguridad emocional y la colaboración entre los estudiantes.

Por su parte, Domínguez et al. (2021) llevaron a cabo una investigación en centros educativos de nivel primario, con el objetivo de evaluar el impacto del aprendizaje socioemocional en la producción escrita de los estudiantes. El estudio reveló que la enseñanza de habilidades socioemocionales como la autoestima, la empatía y la regulación emocional favorece la convivencia en el aula, al mismo tiempo que incrementa la motivación y la calidad de los textos escritos. En el área de Lengua y Literatura, este tipo de aprendizajes refuerza la expresión de ideas con sentido personal y mejora la interacción comunicativa, convirtiendo la escritura en una herramienta para el desarrollo integral.

En un estudio más reciente, Mendoza y Álvarez (2024) analizaron cómo las funciones ejecutivas, especialmente la autorregulación y la atención sostenida, influyen en la comprensión lectora de estudiantes de Educación General Básica. Los resultados mostraron que los estudiantes con mayores niveles de autorregulación emocional presentan un mejor desempeño en tareas de lectura crítica e inferencial, este hallazgo es especialmente relevante para el área de Lengua, ya que destaca la necesidad de trabajar de manera articulada aspectos cognitivos y emocionales para lograr una comprensión profunda de los textos

Finalmente, la revisión sistemática realizada por Rivas y Paredes (2024) sobre programas de educación socioemocional en América Latina confirmó que estas intervenciones tienen un efecto positivo en el rendimiento académico de los estudiantes, especialmente en asignaturas relacionadas con el lenguaje. La revisión incluyó estudios de primaria y secundaria que implementaron estrategias como tutorías emocionales, círculos de diálogo y rutinas de autorregulación emocional, constatando mejoras tanto en la participación como en los niveles de comprensión y producción escrita. Este antecedente refuerza la necesidad de incorporar la dimensión socioemocional en las prácticas pedagógicas para optimizar los aprendizajes en Lengua y Literatura.

A partir de los estudios analizados, se reconoce que el aprendizaje en Lengua y Literatura por un lado depende de la transmisión de contenidos y por otro lado de la construcción activa del conocimiento, mediada por factores socioemocionales. Desde el enfoque constructivista, se valora la experiencia previa del estudiante, pero es la dimensión emocional la que potencia o limita este proceso, las investigaciones evidencian que emociones como la motivación o la ansiedad influyen directamente en la atención, comprensión y forma de aprender, lo que refuerza la necesidad de integrar lo emocional en los entornos educativos para favorecer aprendizajes más significativos y humanos.

2.2 Fundamentación conceptual

2.2.1 Factores socioemocionales

El desarrollo socioemocional en el ámbito educativo se fundamenta en una concepción integral del ser humano, que reconoce la interacción entre las dimensiones afectiva, cognitiva y social del aprendizaje. Esta perspectiva sostiene que la enseñanza no debe limitarse a la transmisión de contenidos, sino que debe integrar competencias que permitan al estudiante comprender y regular sus emociones, así como establecer vínculos empáticos y cooperativos con los demás. En este marco, los factores socioemocionales se entienden como habilidades que favorecen la participación activa, la convivencia escolar y el rendimiento académico.

De acuerdo con Bisquerra (2003), la educación emocional constituye un eje fundamental del proceso formativo el autor señala que el desarrollo de competencias como la autoconciencia, la autorregulación, la empatía y las habilidades sociales mejoran el bienestar individual, este también influye de manera positiva en el ambiente del aula, la resolución de conflictos y la prevención de conductas de riesgo estas competencias son especialmente

relevantes en la asignatura de Lengua y Literatura, donde el lenguaje comunica ideas, pero también emociones, intenciones y experiencias personales.

Desde una perspectiva clásica, Vygotsky (1978), plantea que el aprendizaje es un proceso profundamente social, en el que la mediación con otros (docentes, compañeros, entorno) resulta esencial, esta interacción se da a nivel intelectual y emocional, ya que el estudiante aprende en función del clima afectivo que lo rodea. Así, la regulación emocional, el acompañamiento empático del docente y un entorno escolar positivo actúan como catalizadores del desarrollo cognitivo, especialmente en asignaturas donde se requiere interpretación, expresión y comprensión, como la Lengua y Literatura.

En línea con lo planteado, la UNESCO (2024), subraya que enseñar a los estudiantes a identificar y manejar sus emociones desde una edad temprana tiene un efecto positivo en su desarrollo moral, en su capacidad para resolver conflictos y en su sentido de pertenencia a la comunidad educativa. Además, el enfoque promueve valores fundamentales como la empatía, el respeto por la diversidad y la solidaridad, los cuales son esenciales para fomentar una cultura de paz en las escuelas.

2.2.1.1. *Autoconciencia emocional*

Es la capacidad de reconocer y comprender las propias emociones, pensamientos y estados internos, en el ámbito educativo esta competencia permite que el estudiante identifique cómo se siente ante determinadas situaciones, lo que influye en su toma de decisiones, en su conducta y en su forma de relacionarse con el aprendizaje. Autores como Bisquerra (2003), también destacan la autoconciencia como una base esencial para la educación emocional, ya que favorece el autoconocimiento y la reflexión crítica sobre uno mismo.

2.2.1.2. *Autorregulación emocional*

Consiste en la habilidad de manejar adecuadamente las emociones, controlar impulsos y adaptarse con flexibilidad a los cambios o desafíos. En el entorno escolar, la autorregulación ayuda a los estudiantes a gestionar la frustración, controlar la ansiedad ante evaluaciones o conflictos, y responder de manera constructiva ante dificultades. Esta competencia influye directamente en la convivencia escolar, la prevención de conductas de riesgo y el bienestar general del aula (Bisquerra, 2003; UNESCO, 2024).

2.2.1.3. Motivación

Se refiere a la capacidad de orientar las emociones hacia metas personales o colectivas, manteniendo el esfuerzo y la perseverancia incluso ante obstáculos. En el contexto educativo, una motivación intrínseca y emocionalmente sostenida promueve la participación activa, el compromiso con el aprendizaje y el logro académico. Figueroa et al. (2017), resaltan que la motivación responde a factores cognitivos, emocionales, y se vincula estrechamente con el sentido de pertenencia y el reconocimiento social en el aula.

2.2.1.4. Empatía

Es la capacidad de comprender las emociones y perspectivas de otras personas. Esta competencia permite establecer vínculos positivos, reconocer las necesidades emocionales de los demás y actuar con respeto y sensibilidad. Por otro lado, Vygotsky (1978), plantea que el aprendizaje se construye social y emocionalmente, y la empatía es una herramienta esencial para la mediación afectiva. La UNESCO (2024) también la considera un valor esencial para fomentar una cultura de paz en la escuela.

2.2.1.5. Habilidades sociales

Incluyen la capacidad de establecer relaciones saludables, comunicarse de manera efectiva, trabajar en equipo y resolver conflictos, estas competencias fortalecen la convivencia, el trabajo colaborativo y el sentido de comunidad educativa. Según Bisquerra (2003), estas habilidades son fundamentales para generar un entorno emocionalmente seguro y positivo que favorezca tanto el desarrollo académico como el personal.

De los estudios revisados se concluye que los factores socioemocionales constituyen un componente clave en el proceso educativo, ya que integran habilidades como la autoconciencia, la autorregulación, la empatía, la motivación y las habilidades sociales, las cuales inciden directamente en el rendimiento académico, la convivencia escolar y el bienestar emocional del estudiante. Estas competencias, tal como lo señalan autores citados permiten reconocer que el aprendizaje es un proceso cognitivo, afectivo y social. En este sentido, el desarrollo socioemocional cobra relevancia en asignaturas como Lengua y Literatura, donde la expresión, comprensión y comunicación de emociones forman parte del aprendizaje significativo, así, se evidencia que el enfoque educativo que considera estas dimensiones contribuye a un entorno escolar más empático, cooperativo y humanizado.

2.2.2 Aprendizaje

El aprendizaje puede definirse como un proceso que integra diversos elementos, en el cual la información se relaciona con el conocimiento, la experiencia y los procesos cognitivos, permitiendo así la construcción y modificación de la conducta (Hernández Martínez et al., 2020). Según Logan y Mayer (2021), este proceso es dinámico y constante, manifestándose tanto en el conocimiento como en la conducta, y surge a partir de las experiencias, lo que permite dar significado a lo aprendido y aplicarlo en el ámbito educativo o en la vida cotidiana. De manera complementaria, Woolfolk (2022) lo describe como una experiencia que se consolida de forma natural, incorporando habilidades, valores y actitudes en función de las necesidades cognitivas y emocionales del individuo, y destaca que el aprendizaje puede desarrollarse en distintos contextos en los que la persona se encuentre.

2.2.2.1 *Aprendizaje de lengua y literatura*

El aprendizaje es un proceso activo, dinámico y situado que se construye a partir de la interacción entre el individuo, su contexto y sus emociones, este no se limita a la transmisión netamente de contenidos, sino que constituye una experiencia significativa que integra la dimensión cognitiva, afectiva y social del estudiante. En este sentido, aprender implica descubrir, interpretar y resignificar el conocimiento en función de las experiencias previas, los vínculos emocionales y las relaciones interpersonales que se establecen en el entorno educativo. Mayer (2002), lo define como un cambio relativamente permanente en el conocimiento o comportamiento del individuo como resultado de la experiencia, definición que abarca tanto procesos básicos del desarrollo infantil como caminar o hablar, hasta competencias académicas más complejas como leer, escribir o resolver problemas.

En el ámbito educativo, el aprendizaje ha sido concebido como un proceso de construcción activa donde el estudiante transforma la información en conocimiento propio a través de la interacción con su contexto (Vygotsky, 1979; Ausubel, 2002). La mediación social, las emociones y la motivación se reconocen como factores decisivos en la manera en que los estudiantes asimilan y aplican lo aprendido (Bandura, 1986; Illeris, 2018).

En el área de Lengua y Literatura, el aprendizaje se centra en el desarrollo de competencias comunicativas que incluyen la comprensión lectora, la producción escrita y la expresión oral. Cassany (2006), sostiene que aprender lengua implica desarrollar la capacidad de interpretar, producir y reflexionar sobre textos en diferentes contextos. Solé (2012), explica que la comprensión lectora es un proceso interactivo en el que el lector construye significados

a partir del texto integrando sus conocimientos previos, su motivación y sus emociones. En relación con la producción escrita, Flower y Hayes (1981), plantean que esta requiere tanto destrezas lingüísticas como habilidades cognitivas y socioemocionales que permitan organizar ideas y expresar la voz propia. Finalmente, Hymes (1996) define la competencia comunicativa como la capacidad de utilizar el lenguaje de manera adecuada en situaciones reales, considerando factores lingüísticos, sociales y afectivos.

2.2.3 Lengua y Literatura

La lengua constituye una herramienta esencial de comunicación que facilita y enriquece los aprendizajes lingüísticos, en este sentido, las capacidades relacionadas con la comunicación oral adquieren una relevancia esencial, ya que impulsan el desarrollo de habilidades cognitivo-lingüísticas que inciden directamente en la adquisición de la lectura y la escritura (Ministerio de Educación, 2020), por lo tanto fortalecer estas competencias lingüística ayuda a promover procesos complejos de comprensión, reflexión y expresión crítica.

En este sentido, la asignatura de Lengua y Literatura cumple una función clave en la formación integral del estudiantado, su propósito principal va más allá de la enseñanza de normas gramaticales o estructuras textuales: busca potenciar la capacidad de interpretar diversas realidades, expresar ideas, emociones y opiniones con sentido, y desarrollar tanto el pensamiento lógico como la sensibilidad artística. Como señala Mendoza (2021), el aprendizaje en esta área se enriquece cuando el docente incorpora estrategias que conectan con las emociones del estudiante, como el uso de textos narrativos simbólicos o actividades de escritura creativa orientadas al autoconocimiento, de igual manera, la literatura como expresión artística promueve el gusto estético y la construcción de valores y a su vez cumple una función pedagógica relevante.

En palabras de Ibarra (2023), esta disciplina, entendida como forma de arte imaginario, requiere un enfoque didáctico holístico que reconozca tanto su dimensión social como estética, en consecuencia, el análisis literario debe permitir establecer conexiones significativas entre los textos, favoreciendo la intertextualidad como una herramienta metodológica para estimular el pensamiento reflexivo e integrador del estudiantado. Además, la literatura infantil y juvenil se posiciona como un recurso pedagógico valioso para fomentar el desarrollo emocional desde las primeras etapas escolares. A través de historias cargadas de simbolismo, personajes con los que los niños pueden identificarse y tramas que abordan conflictos

emocionales, estos textos permiten explorar sentimientos, comprender diversas perspectivas y cultivar la empatía.

2.2.3 Rendimiento académico

El rendimiento académico se concibe como un indicador esencial del proceso educativo, ya que expresa tanto la apropiación de conocimientos como la capacidad del estudiante para aplicarlos en distintos contextos. El Ministerio de Educación (2020), lo define como un fenómeno que integra dimensiones cognitivas, emocionales y sociales, lo que implica que aprender no se reduce a memorizar información, sino que exige autonomía, motivación y perseverancia. Mendoza y Álvarez (2024), señalan que los estudiantes con mayores niveles de autorregulación emocional alcanzan un mejor desempeño en tareas de lectura crítica e inferencial, lo cual confirma que el rendimiento académico no depende únicamente de factores intelectuales, sino también de la capacidad para gestionar emociones y sostener la atención.

Desde la perspectiva de Ibarra (2023), el rendimiento académico debe entenderse de manera holística, incorporando tanto los logros intelectuales, como las actitudes, valores y emociones que acompañan el proceso formativo. Esta visión amplia permite reconocer que el desempeño escolar refleja un entramado complejo en el que lo cognitivo y lo socioemocional se encuentran profundamente interrelacionados.

2.2.4 Relación entre aprendizaje y rendimiento académico

La relación entre los procesos de aprendizaje y el rendimiento académico ha sido el foco de diversas investigaciones en los últimos años. Una investigación llevó a cabo un análisis sobre cómo diversas estrategias de aprendizaje afectan el rendimiento académico en inglés de estudiantes de secundaria en Filipinas. Los resultados sugirieron que los estudiantes que implementaron hábitos de estudio estructurados mostraron un rendimiento académico superior, mientras que otras estrategias de aprendizaje no mostraron un efecto significativo. Este estudio subraya la importancia de enseñar a los estudiantes métodos efectivos de estudio para optimizar su desempeño académico (Nacua et al., 2024).

Otro estudio realizado en la Pontificia Universidad Católica del Perú, exploró la relación entre las distintas dimensiones del compromiso académico (cognitivo, emocional y conductual) y el rendimiento académico de los estudiantes universitarios que participan en educación virtual. Los hallazgos demostraron que el compromiso conductual, como la

participación activa en actividades académicas, tiene una fuerte relación con un mejor rendimiento, mientras que las dimensiones cognitivas y emocionales mostraron una conexión menos significativa. Esto sugiere que fomentar la participación activa de los estudiantes puede ser clave para mejorar sus resultados académicos en entornos virtuales (Navarro et al., 2024)

2.3 Fundamentación Teórica

2.3.1 Teoría de la Inteligencia Emocional

La inteligencia emocional ha sido abordada por diversos autores, entre ellos Goleman (1995), quien la define como un conjunto de habilidades emocionales y sociales que inciden en la manera en que las personas interactúan con su entorno y enfrentan las situaciones cotidianas. Su modelo identifica cinco componentes fundamentales: autoconciencia, entendida como la capacidad de reconocer las propias emociones; autorregulación, que se refiere al control y manejo de los impulsos emocionales; motivación, asociada a la capacidad de orientar la conducta hacia metas de manera constante; empatía, vinculada al reconocimiento de las emociones de los demás; y habilidades sociales, relacionadas con la interacción efectiva y el establecimiento de relaciones constructivas. Estos elementos son considerados esenciales para alcanzar un desempeño adecuado en distintos contextos, incluido el académico.

Desde otra perspectiva, Doncel y Rodríguez (2022), describen la inteligencia emocional como la capacidad de identificar, comprender y manejar las emociones con el fin de favorecer el desarrollo personal y social. Para estos autores, la inteligencia emocional no se limita al control emocional, sino que también implica emplear las emociones como una guía para la toma de decisiones y la resolución de conflictos, lo cual repercute de manera significativa en el bienestar y en la convivencia escolar.

En el ámbito educativo, el desarrollo de la inteligencia emocional se concibe como un factor que incide en la mejora de la salud mental de los estudiantes y en su capacidad para enfrentar los desafíos académicos y sociales. Un adecuado manejo de las emociones favorece la motivación intrínseca, la confianza en las propias capacidades y la disposición para superar adversidades. Asimismo, se ha evidenciado que el fortalecimiento de la inteligencia emocional contribuye al desarrollo de la resiliencia, a la regulación del estrés y a la consolidación de un clima escolar positivo, aspectos que impactan directamente en el rendimiento académico y en la formación integral del estudiante.

2.3.2 Teoría sociocultural de Lev Vygotsky

La teoría sociocultural de Lev Vygotsky sostiene que el aprendizaje y el desarrollo cognitivo están profundamente influenciados por la interacción social y el contexto cultural. Desde esta perspectiva, el conocimiento no se adquiere de manera individual ni aislada, sino que se construye activamente a través de la comunicación, la cooperación y la participación en actividades compartidas. De este modo, el entorno social y cultural actúa como mediador esencial en el proceso de formación del pensamiento y las habilidades (Regader, 2015).

Un concepto clave de esta teoría es la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), entendida como la distancia entre lo que el estudiante puede realizar por sí mismo y aquello que es capaz de lograr con la orientación de un adulto o con la colaboración de compañeros avanzados. La ZDP resalta la importancia de la mediación pedagógica y del aprendizaje colaborativo, pues el desarrollo cognitivo se expande cuando el estudiante recibe apoyo que le permite superar retos más allá de sus capacidades inmediatas.

Otro aporte fundamental de Vygotsky es el papel del lenguaje como principal herramienta cultural que posibilita la interacción y la construcción de significados compartidos. El lenguaje nos permite comunicarnos, organiza el pensamiento, facilita la reflexión y constituye la vía para interiorizar las experiencias colectivas, en el ámbito educativo, y particularmente en Lengua y Literatura, el lenguaje se convierte en un recurso privilegiado para articular la dimensión cognitiva y no la socioemocional del aprendizaje.

2.3.3 Papel del lenguaje como mediador del aprendizaje

El lenguaje desempeña un papel esencial como mediador en los procesos de aprendizaje, pues constituye la herramienta mediante la cual el individuo expresa ideas, construye significados y se relaciona con su entorno. Desde la perspectiva sociocultural, Vygotsky (1979), sostiene que el lenguaje refleja el pensamiento, lo organiza y lo transforma, siendo el medio por el cual el conocimiento social se interioriza. En esta línea, introduce el concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), donde la mediación lingüística permite que el estudiante avance con la guía de un adulto o un par más competente. Bruner (1991), complementa esta visión al proponer el andamiaje, entendido como el conjunto de apoyos que el docente ofrece para facilitar la apropiación del conocimiento, apoyos que se expresan principalmente a través del lenguaje y de la interacción comunicativa. De manera complementaria, Bakhtin (1982), plantea que el lenguaje es esencialmente dialógico, ya que

cada enunciado se construye en relación con otros discursos, lo que convierte la enseñanza de la Lengua y la Literatura en un proceso interactivo donde el estudiante participa activamente en la construcción de significados.

En el ámbito contemporáneo, el Consejo de Europa (2020) ha incorporado en el Marco Común Europeo de Referencia la mediación lingüística como una competencia clave, subrayando la importancia de procesos como la interpretación, la síntesis y la reformulación de información en contextos educativos. De acuerdo con Doncel y Rodríguez (2022), la mediación lingüística favorece la construcción del conocimiento y la comprensión en entornos escolares, ya que actúa como puente entre comunicación, cultura y aprendizaje, con un impacto directo en el desarrollo de competencias académicas y sociales.

2.3.4 Interacción social y su relación con el aprendizaje

La interacción social constituye un eje central en la construcción del aprendizaje, puesto que el conocimiento se genera y se transforma a partir del intercambio entre individuos. Vygotsky (1979), afirma que el desarrollo cognitivo depende en gran medida de la interacción social, ya que el estudiante logra internalizar nuevos saberes en la medida en que participa activamente en actividades colaborativas. Este planteamiento se articula con la idea de que la Zona de Desarrollo Próximo se nutre del apoyo social y del lenguaje como vehículo de mediación.

Desde la perspectiva constructivista, Piaget (1975) considera que el aprendizaje se fortalece a través de la interacción con el medio y con los demás, destacando el papel del conflicto sociocognitivo como motor del desarrollo. Bruner (1997), también resalta que la construcción del conocimiento se produce en un contexto cultural compartido, donde las prácticas sociales y comunicativas otorgan sentido a lo aprendido. En un plano más amplio, Habermas (1987) introduce la noción de acción comunicativa, al explicar que el lenguaje es el medio mediante el cual los individuos buscan la comprensión mutua y construyen acuerdos, consolidando así un aprendizaje de carácter colectivo.

En el ámbito educativo actual, Coll (2010) enfatiza la necesidad de promover entornos colaborativos que favorezcan la interacción social como vía para el desarrollo de competencias cognitivas y socioemocionales. Investigaciones recientes, como las sistematizadas en Ciencia Latina (2024), destacan que el aprendizaje colaborativo se consolida como una práctica eficaz, pues fomenta la cooperación, la responsabilidad

compartida y la construcción conjunta de conocimientos, donde el lenguaje actúa como mediador principal.

2.3.5 Aprendizaje significativo- Ausubel

El aprendizaje significativo constituye un concepto fundamental en el ámbito educativo, cuyo principal exponente teórico fue el psicólogo David Ausubel, esta teoría plantea que el estudiante logra un aprendizaje duradero y profundo cuando es capaz de vincular de manera sustancial la nueva información con los conocimientos previos que ya posee, integrándola así en su estructura cognitiva de forma coherente y significativa. En contraposición al aprendizaje memorístico o mecánico, el enfoque de Ausubel promueve una comprensión reflexiva, activa y con sentido, lo cual permite que los contenidos adquiridos sean más duraderos y transferibles a distintas situaciones.

Además, el autor distingue entre dos tipos de aprendizaje significativo: el primero es el aprendizaje por recepción, que ocurre cuando el contenido se presenta de manera estructurada y el estudiante lo relaciona conscientemente con lo que ya sabe; el segundo es el aprendizaje por descubrimiento, en el que el alumno construye el conocimiento a partir de la exploración, manipulación de materiales y resolución de problemas. En este sentido Reyes (2021), resalta que el aprendizaje significativo en su forma de recepción implica que el contenido se presente “en su forma más o menos final”, y que el estudiante lo internalice o incorpore en su estructura cognitiva, de manera que esté disponible para su uso posterior, ya sea para su reproducción o aplicación en nuevos contextos (Ausubel, 1977, p. 162).

Por tanto, esta teoría proporciona una base sólida para comprender cómo se da el proceso de aprendizaje cuando se parte del bagaje emocional, cognitivo y experiencial del estudiante, particularmente útil en áreas como Lengua y Literatura, donde la comprensión de textos y la producción escrita requieren una construcción activa de significados.

2.3.6 Teoría Constructivista del Aprendizaje

El constructivismo entiende el aprendizaje como un proceso activo y dinámico en el cual el estudiante construye nuevos conocimientos a partir de sus experiencias previas y de la interacción con su entorno. Desde esta perspectiva, el alumno asume un rol protagónico en su formación, mientras que el docente actúa como mediador y facilitador, generando situaciones que promuevan la reflexión crítica, la exploración y la elaboración de significados. Este enfoque supone que el aprendizaje no se limita a la memorización de contenidos, sino que se

orienta a la comprensión profunda y a la transformación de los esquemas cognitivos del estudiante (Parreño, 2018).

Asimismo, el constructivismo integra tanto la dimensión cognitiva como la social del aprendizaje, considerando que el conocimiento se construye en interacción con otros y en contextos significativos. La incorporación de estrategias colaborativas, la resolución de problemas reales y la participación activa en el aula permiten que los estudiantes adquieran contenidos académicos y desarrollen habilidades críticas y socioemocionales que fortalecen su autonomía y compromiso con el aprendizaje (Granja, 2015).

De este modo, el constructivismo se consolida como un paradigma que orienta la práctica pedagógica hacia la formación integral, en la cual los procesos cognitivos, emocionales y sociales se articulan para garantizar aprendizajes significativos y duraderos. En el campo pedagógico, el constructivismo promueve metodologías participativas, centradas en la resolución de problemas auténticos y en el aprendizaje colaborativo, donde la dimensión socioemocional se integra como un componente esencial. Investigaciones recientes demuestran que el vínculo entre cognición y emoción resulta determinante para consolidar aprendizajes significativos, lo que reafirma la vigencia de este enfoque en contextos educativos actuales (Sánchez Villacrés et al., 2025).

2.4 Fundamentación legal

Desde un enfoque legal, la presente investigación se fundamenta en los principios y normativas que garantizan una educación integral, que incluye el desarrollo de factores socioemocionales en el aprendizaje. La Constitución de la República del Ecuador (2008) establece en su Artículo 44 que “la educación es un derecho que tiene como fin el desarrollo integral de la persona, incluyendo el pensamiento crítico, la creatividad, los valores, la identidad y el bienestar emocional”. Esto reafirma la importancia de atender los aspectos socioemocionales en el proceso educativo como parte esencial para la formación completa del estudiante.

De igual manera, la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI, 2011), en su Artículo 4, enfatiza que el sistema educativo debe promover la formación integral, intercultural y plurilingüe, reconociendo las emociones y la diversidad cultural como elementos centrales en el desarrollo humano y en el aprendizaje, esta normativa sostiene que el abordaje de las emociones y competencias socioemocionales es indispensable para

garantizar un ambiente educativo inclusivo, equitativo y propicio para el aprendizaje efectivo, especialmente en áreas como Lengua y Literatura.

En complemento, el Plan Nacional de Desarrollo Educativo 2017-2021 establece la necesidad de implementar estrategias que favorezcan el bienestar emocional de los estudiantes, la convivencia pacífica y el fortalecimiento de competencias socioemocionales para mejorar el aprendizaje y la convivencia escolar. De esta manera, el marco legal respalda y legitima la inclusión de los factores socioemocionales como elementos que influyen directamente en el aprendizaje de Lengua y Literatura, promoviendo entornos educativos seguros, respetuosos y que fomenten el desarrollo integral.

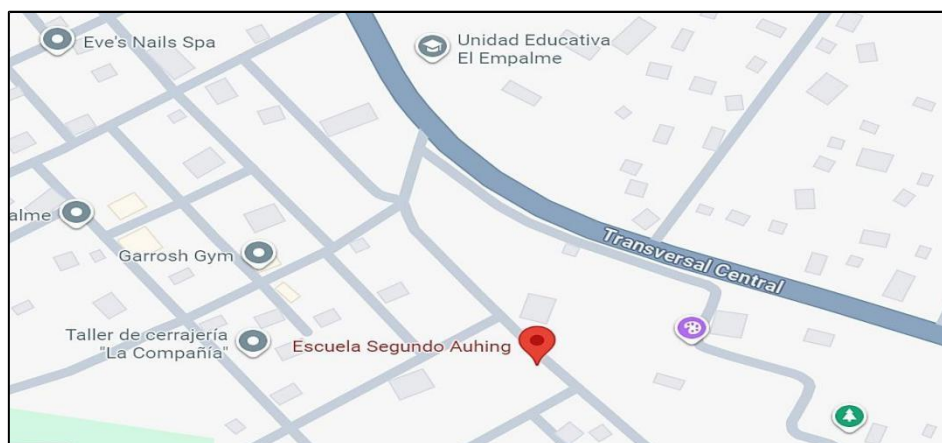
3. METODOLOGÍA

En la presente investigación, se empleó una metodología de enfoque cualitativo con el propósito de analizar la influencia de los factores socioemocionales en el aprendizaje de Lengua y Literatura. Este enfoque permitió explorar en profundidad las percepciones y experiencias de los participantes, obteniendo información primaria a través de sus aportes directos, de igual manera, se recurrió a información secundaria proveniente de literatura especializada, incluyendo artículos científicos, libros y otras fuentes bibliográficas, con el fin de sustentar teóricamente los objetivos planteados y fortalecer el análisis de los hallazgos.

3.1 Localización

La presente investigación se llevó a cabo en la Escuela de Educación Básica “Segundo Au-Hing Medina”, ubicada en el cantón El Empalme, provincia de Guayas, perteneciente a la Zona 5. Este establecimiento educativo de sostenimiento fiscal, situado en el área urbana, funciona bajo el régimen Costa y ofrece educación regular en modalidad presencial, en jornada matutina y vespertina, abarcando los niveles de Inicial y Educación General Básica (EGB). La institución cuenta con acceso terrestre, una planta docente conformada por aproximadamente 26 maestros y una población estudiantil cercana a los 380 alumnos.

Figura 1. Localización (Área de la E.E.B. Ciudad del Norte).



Nota: Muestra la ubicación geográfica de la institución (Google, 2025).

3.2 Enfoque de la Investigación

Según Piza et al. (2019), el enfoque cualitativo es una técnica utilizada para obtener una visión general del comportamiento y la apreciación de las personas sobre un asunto particular; su finalidad es analizar la información obtenida y generar comprensión a través del estudio de textos. En esta misma línea, Sánchez (2019) señala que la investigación cualitativa se fundamenta en testimonios orientados a describir la realidad, adaptando métodos y técnicas desde su base epistémica. En el contexto de la presente investigación, este enfoque resulta pertinente para comprender cómo los factores socioemocionales influyen en el aprendizaje de Lengua y Literatura, ya que permite interpretar las percepciones, experiencias y significados que estudiantes y docentes otorgan a las interacciones emocionales y su impacto en los procesos de comprensión y producción textual.

3.3 Tipo de investigación

El presente trabajo se enmarca en un estudio de tipo descriptivo–interpretativo, cuyo propósito es caracterizar los fenómenos educativos y comprender los significados que los actores atribuyen a sus experiencias. De acuerdo con Hernández et al. (2018), los estudios descriptivos buscan especificar propiedades, características y rasgos de los fenómenos en su contexto natural, sin manipular variables. Desde el paradigma interpretativo, como señalan Cohen et al. (2018), la realidad social se entiende como una construcción subjetiva de los individuos, por lo que la investigación debe explorar cómo estos interpretan y otorgan sentido a sus interacciones. En esta misma línea, Creswell y Poth (2016), destacan que este tipo de investigación permite profundizar en las percepciones, experiencias y significados de los participantes, lo que resulta pertinente en este estudio para analizar cómo estudiantes y docentes interpretan los factores socioemocionales y su incidencia en el aprendizaje de Lengua y Literatura.

3.4 Diseño de la investigación

El diseño adoptado en la presente investigación es no experimental y de corte transversal, dado que no se manipulan las variables, sino que se observan tal como se presentan en su contexto natural, el método no experimental implica examinar los fenómenos en su entorno auténtico, sin intervenir ni establecer condiciones controladas, lo que permite comprender su dinámica real. De igual manera, el diseño transversal se caracteriza porque la recolección de datos que se realiza en un único momento, lo que proporciona una imagen precisa del fenómeno en el presente, este tipo de diseño permite describir y analizar fenómenos en un periodo puntual, brindando información detallada sobre la situación actual

de los participantes y facilitando la interpretación de sus experiencias y percepciones (Hernández Sampieri et al., 2014).

3.5 Población

La población de la presente investigación estuvo conformada por la totalidad de actores educativos de la Escuela de Educación Básica “Segundo Au-Hing Medina”, integrada por aproximadamente 380 estudiantes que cursan los niveles de Inicial y Educación General Básica, así como por una planta docente compuesta por 26 maestros. Esta delimitación poblacional permitió contar con un marco de referencia amplio y representativo de la realidad institucional, garantizando la pertinencia de los datos obtenidos para el análisis de la influencia de los factores socioemocionales en el aprendizaje de Lengua y Literatura.

3.6 Muestra

La muestra de la investigación se seleccionó de manera intencional y estuvo conformada por seis estudiantes: dos pertenecientes a quinto año, dos a sexto año y dos a séptimo año de Educación General Básica Media. Asimismo, participaron tres docentes responsables de impartir la asignatura de Lengua y Literatura en los grados mencionados, las observaciones llevaron a cabo observaciones directas en las tres aulas de quinto, sexto y séptimo año, lo que permitió recoger información contextualizada sobre las dinámicas socioemocionales y su incidencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta muestra resultó adecuada para obtener percepciones diversas y contrastar las experiencias de estudiantes y docentes en torno al objeto de estudio.

3.7 Técnicas e instrumentos para la recolección de información

3.7.1 Técnicas-Observación no participante

En esta investigación, se empleó la técnica de observación no participante como estrategia para analizar el comportamiento de los estudiantes en su entorno escolar sin alterar su dinámica natural. Este recurso resultó valioso para registrar de manera objetiva cómo los estudiantes pusieron en práctica sus habilidades socioemocionales durante las actividades de Lengua y Literatura y cómo estas influyeron en su participación y en los procesos de aprendizaje.

Asimismo, la observación no participante enriqueció la información obtenida a través de las entrevistas semiestructuradas, al ofrecer un contraste entre las percepciones expresadas por los docentes y el desempeño real de los estudiantes en el aula, lo que aportó una visión más integral del fenómeno estudiado. Según Escudero y Cortez (2018), la observación no

participante es aquella en la que el observador no forma parte del grupo que estudia. Esta se caracteriza por ser rigurosa para obtener información intencionada y selectiva sobre la realidad humana. Para ello, es necesario contar con un registro estructurado que capture los elementos básicos del entorno social, el cual sirve como base para focalizar las acciones en posteriores procesos de observación.

3.7.2 Entrevista semiestructurada

En esta investigación se utilizó la entrevista semiestructurada como técnica cualitativa para obtener información detallada a partir de un guion de preguntas abiertas y flexibles. Su aplicación permitió indagar en las percepciones y experiencias de estudiantes y docentes acerca de la influencia de los factores socioemocionales en el aprendizaje de Lengua y Literatura. De acuerdo con Villarreal y Cid (2022), este tipo de entrevista posibilita la construcción de narrativas cargadas de significado y la exploración en profundidad de las interacciones simbólicas. En el presente estudio aportó testimonios valiosos que enriquecieron el análisis y sirvieron de base para la triangulación de datos.

3.7.3 Grupo focal

También se aplicó la técnica de grupos focales, con el objetivo de generar discusión colectiva y construir significados compartidos entre los participantes. A través de esta dinámica se identificaron coincidencias, diferencias y valoraciones comunes respecto al papel de los factores socioemocionales en el desempeño académico de los estudiantes. Según Rodríguez et al. (2023), los grupos focales se estructuran a partir de una guía temática y un proceso de moderación que estimula el diálogo y la reflexión colectiva. En esta investigación, su aplicación facilitó la interacción entre estudiantes y docentes, aportando información complementaria a la obtenida mediante entrevistas y observación.

3.8 Instrumentos

3.8.1 Guía de diario de campo

En esta investigación se empleó el diario de campo como instrumento cualitativo para registrar y reflexionar sobre aspectos subjetivos vinculados al aprendizaje, tales como emociones, autorregulación e interacciones afectivas dentro del aula. Este recurso permitió describir conductas, interpretar significados y detectar patrones socioemocionales que favorecieron o dificultaron la comprensión lectora y la expresión escrita. Luna et al. (2022), destacan que los registros en diarios de campo promueven la reflexión, visibilizan el proceso formativo y documentan las emociones vividas durante el desarrollo de actividades educativas.

En el presente estudio, su uso brindó una mirada profunda al proceso cognitivo-emocional que se produce en las clases de Lengua y Literatura.

3.8.2 Guion de la entrevista semiestructurada

Asimismo, se elaboró y utilizó un guion de entrevista semiestructurada como instrumento para recopilar información detallada a través de preguntas abiertas y flexibles. Este formato permitió explorar en profundidad las percepciones, emociones y experiencias de estudiantes y docentes respecto a la influencia de los factores socioemocionales en el aprendizaje de Lengua y Literatura. Según Oerther (2021), la construcción de un guion efectivo requiere definir con claridad los objetivos del estudio, formular preguntas coherentes con el marco teórico, realizar pruebas piloto y ajustar el instrumento para garantizar su validez y pertinencia. Bajo estas consideraciones, el guion aplicado en esta investigación favoreció la riqueza y diversidad de los datos obtenidos.

3.8.3 Guion de grupos focales

Para la aplicación de los grupos focales se elaboró un guion estructurado con preguntas abiertas y ejes temáticos previamente definidos. Este instrumento orientó las conversaciones colectivas y facilitó la exploración de percepciones y vivencias de los participantes, especialmente en torno a las dinámicas socioemocionales que influyen en el aprendizaje.

La flexibilidad del guion permitió ajustar el diálogo según las respuestas de los estudiantes y docentes, lo cual resultó fundamental para abordar temas complejos y emergentes relacionados con la experiencia educativa. De acuerdo con López (2022), la construcción de un guion eficaz requiere formular preguntas claras, alineadas con los objetivos de investigación, y diseñadas para estimular la reflexión profunda y la interacción significativa entre los miembros del grupo. En el presente estudio, su utilización garantizó que las discusiones se mantuvieran centradas en los factores socioemocionales, aportando información complementaria a la obtenida mediante entrevistas y diarios de campo.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

4.1 Primer resultado:

A continuación, se muestra el cumplimiento del primer objetivo que comprendía una revisión bibliográfica acerca de los principios de la inteligencia emocional que inciden en el aprendizaje de los estudiantes. Para aquello, se realizó una revisión de la literatura existente en los últimos cinco años.

Tabla 1

Matriz bibliográfica

Autor	Revista	Año	Hallazgos	¿Cómo contribuye a la investigación?
Goleman (1995)	Diversos estudios	1995	Definió la inteligencia emocional como un conjunto de habilidades emocionales y sociales esenciales para el desarrollo personal y social.	Respaldando la importancia de la inteligencia emocional para el rendimiento académico de los estudiantes.
Bisquerra (2003)	Diversos estudios	2003	La autoconciencia, autorregulación, empatía y habilidades sociales son clave para mejorar el bienestar emocional y el rendimiento académico.	Aporta una base teórica sobre las competencias socioemocionales que mejoran el rendimiento escolar.
Vygotsky (1978)	Teoría sociocultural	1978	El conocimiento se construye socialmente, mediado por el lenguaje y la interacción emocional con otros.	Refuerza la necesidad de un ambiente de aprendizaje colaborativo y emocionalmente positivo.
UNESCO (2024)	Diversos informes sobre	2024	La educación socioemocional mejora la convivencia, la autoestima y	Subraya la importancia de incorporar la dimensión socioemocional en el

Autor	Revista	Año	Hallazgos	¿Cómo contribuye a la investigación?
	educación emocional		la capacidad de aprendizaje.	currículo educativo.
Mendoza y Álvarez (2024)	Estudios de inteligencia emocional en el aula	2024	Los estudiantes con mayor autorregulación emocional tienen mejor desempeño en tareas de lectura crítica e inferencial.	Evidencia que el manejo de las emociones influye directamente en el rendimiento académico.

Nota: Elaboración propia

4.1.1 Análisis Interpretativo

La revisión bibliográfica permitió evidenciar que los factores socioemocionales inciden directamente en el aprendizaje de los estudiantes a través de sus cinco principios fundamentales, cada uno con un papel diferenciado en los procesos educativos.

En primer lugar, la autoconciencia emocional se reconoce como el punto de partida para el desarrollo emocional de los estudiantes, ya que les permite identificar sus estados emocionales y comprender cómo estos afectan su disposición para aprender. Según los estudios de Goleman (1995) y Bisquerra (2003), los estudiantes con mayor autoconciencia logran reconocer las emociones que afectan su concentración, lo que les permite tener un mejor control atencional y cognitivo. Este principio resulta fundamental para el aprendizaje de Lengua y Literatura, pues los estudiantes deben ser capaces de gestionar emociones como la frustración o la ansiedad durante la lectura o la escritura. La capacidad de reconocer estos sentimientos permite que los estudiantes mantengan el enfoque en las tareas y, por ende, fortalezcan su comprensión lectora y producción escrita.

Por otro lado, la autorregulación emocional desempeña un papel esencial en la capacidad de los estudiantes para sostener la atención y mantener comportamientos adecuados en el aula. Los estudios de Erazo-Moreno et al. (2023) y Arias-Chávez et al. (2020) evidencian que esta competencia mejora la participación de los estudiantes en

el aula y favorece el aprendizaje cooperativo, al regular la impulsividad y permitir una interacción equilibrada. En el aprendizaje de Lengua y Literatura, los estudiantes que logran regular sus emociones durante las actividades académicas pueden participar de manera más activa en debates literarios y tareas de escritura, lo que en última instancia mejora su rendimiento.

La automotivación, por su parte, actúa como un motor interno que impulsa la perseverancia académica. Aunque, como indican Romero Caballero et al. (2022), no siempre se refleja directamente en calificaciones altas, esta competencia favorece una actitud positiva hacia el estudio y un esfuerzo constante. En el caso de Lengua y Literatura, la automotivación permite que los estudiantes se involucren en tareas de lectura y escritura sin depender de recompensas externas, lo cual es fundamental para mantener un compromiso sostenido con el aprendizaje a lo largo del tiempo.

En cuanto a la empatía, esta competencia juega un papel fundamental en la convivencia escolar. Ibañez-Faichin et al. (2025) y Rodríguez-Barboza et al. (2024) afirman que la empatía favorece la comprensión mutua entre los estudiantes, disminuye los conflictos y fortalece un ambiente colaborativo. Dicho clima escolar, a su vez, repercute directamente en el aprendizaje, ya que genera en los estudiantes sentimientos de valoración y motivación para participar activamente en las actividades académicas. En el aprendizaje de Lengua y Literatura, la empatía mejoran la interacción entre los estudiantes y así mismo favorece la comprensión de los personajes literarios y la interpretación de los textos.

Finalmente, las habilidades sociales se reconocen como determinantes en el aprendizaje cooperativo y la resolución de problemas en grupo. Los estudios de Erazo-Moreno et al. (2023) y Rodríguez-Barboza et al. (2024) destacan que estas competencias son esenciales para la comunicación asertiva y el trabajo en equipo, lo que favorece el aprendizaje colaborativo. En Lengua y Literatura, las habilidades sociales permiten a los estudiantes colaborar eficazmente durante las actividades de lectura y escritura en grupo, lo que mejora tanto la calidad de las discusiones como la producción escrita.

En conjunto, los estudios revisados demuestran que los cinco principios de la inteligencia emocional inciden significativamente en el aprendizaje escolar, aunque en

diferentes niveles de alcance. La autoconciencia y la autorregulación se posicionan como pilares que sostienen la concentración y el control emocional, mientras que la automotivación impulsa la perseverancia y el compromiso académico. Por otro lado, la empatía y las habilidades sociales fortalecen el clima escolar y el trabajo colaborativo, creando un ambiente adecuado para el aprendizaje. Los contrastes observados en algunos estudios, como el de Romero Caballero et al. (2022), permiten concluir que la relación entre la inteligencia emocional (IE) y el aprendizaje debe evaluarse más allá de las calificaciones, incorporando variables como la disposición emocional, la resiliencia y la participación estudiantil.


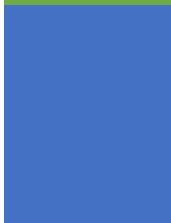



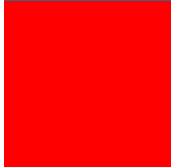



Este análisis bibliográfico respalda el objetivo general de la investigación al confirmar que la inteligencia emocional es un componente fundamental en la explicación del aprendizaje de los estudiantes de Educación Básica Superior. Su influencia se manifiesta en el rendimiento académico, la creación de un ambiente escolar favorable y en el desarrollo de principios socioemocionales que potencian aprendizajes significativos, como se observa en la escuela "Segundo Au-Hing Medina".



4.2 Segundo resultado

En el presente apartado, se muestra cumplimiento al segundor objetivo específico que consistió en identificar cómo las habilidades socioemocionales influyen en el aprendizaje del área de Lengua y Literatura en los estudiantes de Educación General Básica Media de la escuela "Segundo Au-Hing Medina". Para este propósito, se empleó la técnica de observación no participante, la cual permitió evidenciar de manera directa la forma en que las habilidades socioemocionales se manifiestan en el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro del aula. La recolección de información se llevó a cabo durante la jornada académica en los cursos de quinto, sexto y séptimo año, registrando actitudes, interacciones y comportamientos que incidieron en la dinámica de las clases. Posteriormente, los datos obtenidos fueron analizados e interpretados mediante un proceso de codificación abierta, cuyos resultados se presentan en la tabla correspondiente.

Tabla 2

Guía de observación no participante -Codificación abierta

Categoría Inicial	Código	Color	Categoría emergente	Frecuencia
Autoconciencia	IE1		Reconocimiento de emociones durante la lectura.	4
Autorregulación	IE2		Manejo de la frustración frente a actividades de escritura.	3
Habilidades sociales	IE3		Interacciones colaborativas en debates literarios.	2
Empatía	IE4		Comprensión de Emociones de personajes literarios.	3
Automotivación	IE5		Interés por la lectura y producción de textos.	4
Rendimiento académico	AE1		Cumplimiento de actividades de Lengua y Literatura.	3
Atención	AE2		Atención sostenida en la interpretación de textos.	2
Concentración	AE3		Persistencia en la redacción de composiciones escritas.	2
Participación en clase	AE4		Intervenciones	

Clima emocional	AE5		activas en	2
			discusiones sobre lecturas.	
Actividades pedagógicas	AE6		Apoyo motivacional del docente durante la clase.	2
			Estrategias socioemocionales en la enseñanza de literatura.	2

Nota: Elaboración propia

A continuación, se procede con la codificación axial, que permitió profundizar en las categorías emergentes identificadas a partir de la guía de observación aplicada en el aula. Este proceso permitió desglosar las categorías en subcategorías que detallan de manera más precisa cómo los factores socioemocionales influyen en el aprendizaje de Lengua y Literatura. Gracias a ello, se pudieron reconocer las relaciones entre categorías como autoconciencia, autorregulación, empatía o automotivación y su incidencia directa en aspectos del desempeño académico, la atención y la participación. Cada categoría y subcategoría emergente fue sustentada mediante citas textuales registradas en la guía de observación, expresadas en lenguaje EMIC, lo que garantiza que la información analizada surge de las experiencias reales de los estudiantes en el aula y no de suposiciones teóricas. De esta manera, se logra una comprensión más profunda y contextualizada del fenómeno estudiado, mostrando cómo los factores socioemocionales condicionan la dinámica y el aprendizaje en Lengua y Literatura.

Tabla 3***Guía de observación no participante-Codificación axial***

Categoría Inicial	Categoría emergente	Subcategorías emergentes	Opinión literal en lenguaje (EMIC)
Autoconciencia	Expresión emocional espontánea	Emociones visibles en clase	“Se mostraban felices cuando la docente hablaba de temas que les interesaban”
	Expresión emocional negativa	Emociones no reguladas en	“Algunos estudiantes se veían tristes y desmotivados durante la lectura de textos complejos.”
Autorregulación	Frustración académica	Falta de control emocional	“Se notaba frustración cuando no comprendían un texto y algunos se rendían fácilmente.”
Habilidades sociales	Comunicación conflictiva	Conflictos entre pares	“Los estudiantes discutían cuando no estaban de acuerdo con los compañeros en la interpretación de un cuento.”
Empatía	Apoyo emocional del docente	Acompañamiento emocional docente	“El docente los animaba diciendo: ‘Yo sé que pueden entender este texto’.”

Automotivación	Motivación hacia el estudio	Interés bajo e	“Solo unos pocos se mostraban interesados y participativos en la actividad literaria.” “No todos cumplían con las actividades de Lengua y Literatura de manera constante.”
Rendimiento académico	Cumplimiento irregular	Tareas incompletas	“Solo se concentraban al inicio de la clase.”
Concentración	Distracción por factores externos	Concentración temporal	“Solo algunos estudiantes respondían preguntas o comentaban sobre la lectura.”
Participación en clase	Participación pasiva	Intervenciones escasas del estudiante	“El docente decía: ‘Cualquier duda que tengan, pregúntenme’.”
Clima emocional	Apoyo motivacional del docente	Clima emocional positivo ocasional	“Se realizan charlas motivacionales de forma esporádica.”
	Charlas motivacionales aisladas	Actividades poco frecuentes	

Actividades pedagógicas	Estrategias socioemocionales	Dinámicas de enseñanza literaria	“El docente aplicaba dinámicas de lectura para motivar la participación.”
-------------------------	------------------------------	----------------------------------	---------------------------------------------------------------------------

Nota: Nota:Elaboración propia

A continuación, se analizará e interpretará cada una de las categorías y subcategorías emergentes que se llevaron a cabo en la codificación axial, cuyos hallazgos coinciden con estudios recientes.

Categoría inicial: Autoconciencia; categoría emergente: Expresión emocional espontánea

La autoconciencia se reflejó en la capacidad de los estudiantes para reconocer emociones de manera espontánea frente a diversas actividades escolares. Este nivel de identificación constituye un indicador positivo, ya que evidencia sensibilidad emocional. Sin embargo, se observó que este reconocimiento no siempre se acompañaba de procesos reflexivos que permitieran relacionar dichas emociones con su propio aprendizaje. Esto revela una autoconciencia incipiente que requiere de mayor desarrollo para transformarse en un recurso pedagógico que oriente la autorregulación.

Categoría inicial: Autoconciencia; categoría emergente: Emociones negativas no reguladas

Algunos estudiantes manifestaron tristeza, apatía y desánimo durante las clases, emociones que, al no ser reguladas, incidieron en su motivación y desempeño académico. Este hallazgo muestra la fragilidad del manejo emocional en contextos de aprendizaje y la ausencia de estrategias que permitan convertir esas experiencias en oportunidades de superación. La interpretación sugiere que, sin un fortalecimiento de la autoconciencia, las emociones negativas tienden a interrumpir la continuidad del proceso formativo.

Categoría inicial: Autorregulación; categoría emergente: Frustración y descontrol emocional

La falta de autorregulación se hizo evidente en episodios de frustración y descontrol, especialmente en tareas que exigían mayor esfuerzo cognitivo, como la escritura y la participación oral. Estas reacciones afectaron la convivencia y limitaron el avance en los aprendizajes. Desde una perspectiva investigativa, este hallazgo indica que los estudiantes presentan dificultades para gestionar sus impulsos emocionales en situaciones de presión, lo cual pone de relieve la necesidad de estrategias educativas orientadas al autocontrol y la resiliencia.

Categoría inicial: Habilidades sociales; categoría emergente: Comunicación conflictiva entre pares

En el ámbito de la interacción social, se identificaron conflictos verbales entre compañeros caracterizados por expresiones de irrespeto. Estos comportamientos deterioraron el ambiente de cooperación y reflejaron un déficit en el desarrollo de habilidades sociales. La interpretación sugiere que, cuando la comunicación entre pares no está orientada por normas de respeto y diálogo, se generan barreras para el aprendizaje colaborativo y se debilita el sentido de comunidad en el aula.

Categoría inicial: Empatía; categoría emergente: Apoyo emocional del docente

Se observó que los docentes empleaban expresiones de aliento y mensajes positivos dirigidos a los estudiantes, lo que generaba confianza y reforzaba la motivación. Este tipo de acompañamiento funcionó como un factor protector frente a las dificultades emocionales. El análisis evidencia que la empatía docente cumple una función afectiva, y además se convierte en un recurso pedagógico que facilita la construcción de un clima emocional seguro, necesario para sostener procesos de aprendizaje significativos.

Categoría inicial: Automotivación; categoría emergente: Falta de motivación hacia el estudio

La falta de automotivación se expresó en actitudes de apatía, escaso interés y baja disposición hacia las actividades escolares. Esto repercutió en el cumplimiento de tareas y en la calidad del aprendizaje. La interpretación apunta a que, en ausencia de

motivación interna, los estudiantes dependen exclusivamente de estímulos externos, lo que compromete la continuidad y la profundidad del proceso formativo.

Categoría inicial: Rendimiento académico; categoría emergente: Irregularidad en el cumplimiento

El rendimiento se presentó de forma irregular: mientras algunos estudiantes cumplían de manera constante con las tareas, otros preferían postergarlas o realizarlas únicamente en el aula. Este hallazgo refleja que la responsabilidad académica se encuentra condicionada por factores emocionales y contextuales que generan disparidades en el grupo. Interpretativamente, esta irregularidad evidencia una correlación entre la gestión emocional y la disciplina escolar, aspectos inseparables en el desarrollo académico.

Categoría inicial: Atención; categoría emergente: Atención dispersa

La atención durante las clases fue intermitente, con frecuentes episodios de distracción. Este comportamiento dificultaba la comprensión de instrucciones y el progreso en las actividades. La interpretación indica que la dispersión atencional responde tanto a factores emocionales como ambientales, lo que confirma la necesidad de entornos pedagógicos emocionalmente estables para favorecer la concentración.

Categoría inicial: Concentración; categoría emergente: Concentración temporal

La concentración de los estudiantes se sostuvo únicamente en los primeros minutos de las clases, disminuyendo progresivamente a lo largo de la jornada. Este fenómeno revela desconexión y falta de interés sostenido en las actividades académicas. Desde una mirada investigativa, este patrón sugiere que la motivación es determinante para mantener la atención y que su ausencia limita la profundidad del aprendizaje.

Categoría inicial: Participación; categoría emergente: Participación pasiva en clase

La mayoría de los estudiantes se mostró pasiva durante las actividades, delegando la participación activa a un grupo reducido, esta conducta refleja inseguridad, baja confianza y limitada motivación.

Categoría inicial: Clima emocional; categoría emergente: Apoyo motivacional docente

El docente procuró mantener un ambiente positivo mediante palabras de ánimo y respeto, lo que favoreció la creación de vínculos emocionales. No obstante, estas prácticas no siempre fueron constantes, lo que generó fluctuaciones en el clima escolar. Los hallazgos sugieren que la constancia en el apoyo emocional docente es clave para consolidar un entorno de aprendizaje seguro y armónico.

Categoría inicial: Clima emocional; categoría emergente: Charlas motivacionales aisladas

Las actividades motivacionales como charlas o dinámicas se realizaron de manera esporádica y sin planificación continua. Esto redujo su impacto en el bienestar emocional y en el aprendizaje. El análisis nos dice que las intervenciones emocionales aisladas no son suficientes para sostener un clima escolar positivo; se requiere de acciones sistemáticas e integradas al proceso pedagógico.

4.3 Tercer resultado

Este apartado complementa el cumplimiento del segundo objetivo específico de la investigación, que consistió en identificar los principales factores socioemocionales que inciden en el aprendizaje de Lengua y Literatura. Para ello, se realizaron entrevistas semiestructuradas dirigidas a los docentes, quienes, por su experticia, conocen los comportamientos y estados emocionales de los estudiantes durante su proceso de aprendizaje en la asignatura. Los docentes proporcionaron información clave sobre cómo factores como la autoconciencia, la autorregulación, la automotivación, la empatía y las habilidades sociales influyen en las actividades académicas de Lengua y Literatura.

A continuación, se presentan los seudónimos de los docentes entrevistados, los cuales se asignaron para mantener la confidencialidad de los participantes.

Tabla 4

Identificación de docentes participantes



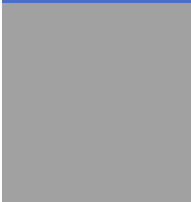


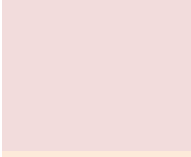

Seudónimo	Edad	Género
Plata	52	Masculino
Oro	50	Masculino
Bronce	65	Femenino

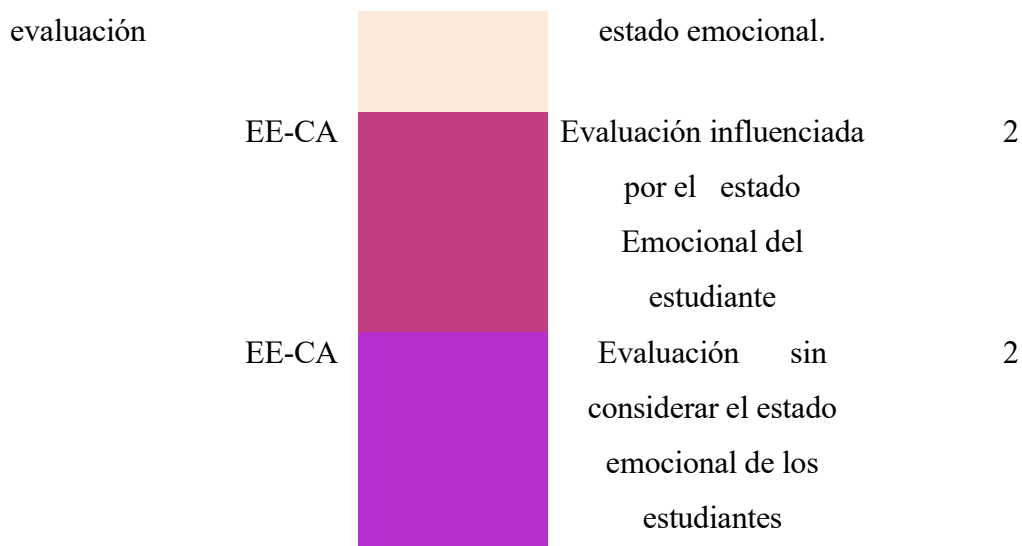
Nota: Elaboración propia

A continuación, se presentarán los datos recopilados, comenzando con la codificación abierta de las respuestas obtenidas en las entrevistas realizadas a los docentes. Los resultados se organizarán en categorías iniciales, lo que permitirá una mejor integración de la información.

Tabla 5

Guía de entrevista semiestructurada -Codificación abierta

Categoría inicial	Código	Color	Categoría emergente	Frecuencia
Impacto del ambiente emocional en el aprendizaje	IAE-IE		El ambiente emocional afecta el aprendizaje y rendimiento	3
	IAE-IE		El ambiente emocional afecta la motivación en el aula.	3
	IAE-IE		El ambiente emocional afecta la atención y concentración	2
Estrategias para Fomentar habilidades socioemocionales	E-HS		Fomentar la empatía, autorregulación y resolución de conflictos.	3
			Promoción de la empatía y el trabajo colaborativo en el aula.	3
	E-HS		Estrategias poco definidas para el manejo emocional	2
Consideración del estado emocional en la	EE-CA		Adaptación de la evaluación basada en el	3



*Nota:*Elaboración propia

A continuación, se lleva a cabo la codificación axial, un proceso que explora en profundidad las categorías emergentes identificadas durante la codificación abierta. Estas categorías se desglosan en subcategorías que permiten un análisis más detallado de los datos cualitativos. Durante este proceso, se examinan las relaciones entre las categorías y sus características, así como los patrones y conexiones clave que facilitan la comprensión del fenómeno estudiado. Es importante señalar que, a cada categoría y subcategoría emergente, se incorporan citas textuales obtenidas de las fichas de observación, utilizando el lenguaje EMIC para justificar su creación, esto asegura que las subcategorías se fundamentan tanto en teorías como en experiencias y vivencias reales dentro del aula.

Tabla 6

Guía de entrevista semiestructurada-Codificación axial

Categoría inicial	Categoría emergente	Subcategoría emergente	Opiniones en el lenguaje (EMIC)
Impacto del ambiente emocional en el aula	Influencia en el aprendizaje	Desempeño académico afectado por emociones	“Cuando el aula tiene un ambiente negativo o los estudiantes están tensos, la concentración y el rendimiento en

Estrategias socioemocionales en la docencia	Fomento de habilidades emocionales	Empatía con los estudiantes para mejorar el aprendizaje	<p>Lengua y Literatura disminuyen significativamente.” (Oro)</p> <p>“Si los estudiantes están emocionalmente inestables, no logran concentrarse en las clases de Lengua.” (Plata)</p> <p>“Los estudiantes tienden a desconectarse cuando se sienten emocionalmente inestables, lo que afecta su participación en las actividades de Lengua.” (Bronce)</p> <p>“Siempre trato de hablarles, ponerme en el zapato de ellos... Eso genera confianza, especialmente para que se abran en Lengua y Literatura.” (Oro)</p> <p>“Yo siempre les digo que somos como una sola</p>
---------------------------------------------	------------------------------------	---------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

familia. Así se sienten más cómodos

participando en las clases de Lengua.”

(Plata)

“Si no tenemos control sobre nuestras emociones, no podemos enseñarles bien a los estudiantes. Eso también afecta su aprendizaje de Lengua y Literatura.”

(Bronce)

“Los docentes debemos tener un carácter, porque si yo flaqueo, ellos también. Y eso afecta su desempeño en clase.” (Plata)

Práctica de la IE en los estudiantes

Autoconciencia emocional en estudiantes

Identificación de emociones durante la clase

“Quizás sepan identificar sus emociones, de allí no saben cómo gestionarlas, lo que afecta su participación en la clase de Lengua.”

			(Plata)
			“Sí son conscientes de sus emociones, pero algunos no saben cómo canalizarlas en el contexto de aprendizaje de Lengua y Literatura.” (Oro)
			“Muchas veces el temperamento o una simple cosa entonces explotan y no tienen ese control, lo que interrumpe la clase de Lengua.” (Plata)
			“El celular les consume todo...”
			(Bronce)
Prácticas emocionales y sociales en el aula	Conflictos sociales y emocionales	Falta de autocontrol y empatía	“No tratan de socializar ni tener habilidades sociales, lo que les impide comunicarse correctamente en las actividades de Lengua.” (Plata)
			“Quizás algunos son empáticos... otros no logran regular sus

Impacto de los factores socioemocionales en el rendimiento académico

Influencia positiva del ambiente emocional

emociones, y eso crea problemas en las interacciones durante la clase.”

(Bronce)

“Las habilidades sociales no están desarrolladas, y eso es un factor importante en los problemas que surgen en las clases de Lengua.”

(Bronce)

“Si se llevara a cabo la inteligencia emocional como debe de ser, los estudiantes

mejorarán en sus clases de Lengua y Literatura, y tendrán buenos resultados.” (Oro)

“Digamos que la inteligencia emocional tiene un buen impacto en su aprendizaje, porque los estudiantes tienen las herramientas suficientes para un

Clima emocional en el aula	Promoción afectiva	Comunicación asertiva y fomento del ambiente seguro	<p>buen comportamiento y poder asimilar las lecciones de Lengua de manera efectiva.” (Plata)</p> <p>“Yo siempre mantengo una comunicación asertiva con respeto. Esto ayuda a que los estudiantes se sientan seguros para participar en las clases de Lengua.” (Plata)</p> <p>“No es tanto con actividades específicas, es más charlas que pueden facilitar la comunicación y la comprensión emocional.” (Oro)</p> <p>“Practico la empatía y la inclusión. Todos deben sentirse parte del aula, especialmente para participar activamente en las</p>
----------------------------	--------------------	-----------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			clases de Lengua.” (Bronce)
			“Somos diferentes apellidos, pero acá somos una sola familia.” (Plata)
Realidad de la IE en el aula	Aplicación limitada	Triangulación familia-docente- estudiante	“No se da realmente la aplicación completa de la inteligencia emocional en el aula... pero el poco trabajo que se hace se desbarata en el hogar.” (Plata)
			“Si no se trabaja con todos los lados, la triangulación no se completa.” (Plata)
	Aplicación parcial	Promoción no estructurada	“Sí se promueve la inteligencia emocional, pero no siempre de manera completa o estructurada.” (Oro)
			“Se aplica la inteligencia emocional, pero no exactamente de manera directa u organizada, especialmente en el

Nota: Elaboración propia

A continuación, se analizará e interpretará cada una de las categorías y subcategorías emergentes que se llevaron a cabo en la codificación axial, cuyos hallazgos coinciden con estudios recientes.

Categoría inicial: Autoconciencia; categoría emergente: Expresión emocional espontánea

En el aula se observó que los estudiantes reconocen emociones como alegría o enojo frente a las actividades escolares. Plata señaló que “los estudiantes reconocen sus emociones, pero no siempre saben cómo canalizarlas durante la clase de Lengua”. Oro coincidió en que “sí son conscientes, aunque no todos logran reflexionar sobre el impacto de lo que sienten en su aprendizaje”. Estas percepciones reflejan que existe un reconocimiento inicial de las emociones, aunque este proceso no alcanza todavía un nivel de reflexión que permita vincular lo emocional con el aprendizaje de manera constructiva.

Categoría inicial: Autoconciencia; categoría emergente: Emociones negativas no reguladas

En algunos momentos las clases estuvieron marcadas por expresiones de tristeza y decaimiento que afectaban la disposición de los estudiantes. Plata explicó que “muchas veces explotan por una simple cosa y eso interrumpe la clase”, mientras que Bronce agregó: “cuando se sienten emocionalmente inestables, tienden a desconectarse de las actividades de Lengua”. Estas experiencias muestran que, aunque los estudiantes logran identificar lo que sienten, la falta de regulación provoca interrupciones en la dinámica escolar y un distanciamiento del proceso de aprendizaje.

Categoría inicial: Autorregulación; categoría emergente: Frustración y descontrol emocional

En actividades de escritura y lectura se identificaron episodios de frustración que derivaron en comportamientos disruptivos. Bronce comentó: “algunos no logran

regular sus emociones, lo que genera problemas en las interacciones durante la clase”. Esto evidencia que, frente a demandas académicas mayores, los estudiantes experimentan dificultades para mantener el control emocional, lo cual repercute tanto en el desarrollo de las actividades como en la convivencia del grupo.

Categoría inicial: Habilidades sociales; categoría emergente: Comunicación conflictiva entre pares

Las relaciones entre compañeros no siempre se desarrollaron en un marco de respeto. Oro explicó que “no todos logran expresarse de manera respetuosa, lo que genera discusiones que afectan la dinámica de Lengua”. Bronce reforzó esta idea al señalar: “las habilidades sociales no están desarrolladas, y eso es un factor importante en los problemas que surgen en el aula”. Estas observaciones revelan que la ausencia de habilidades sociales consolidadas se traduce en interacciones conflictivas que interrumpen el aprendizaje y debilitan la cohesión grupal.

Categoría inicial: Empatía; categoría emergente: Apoyo emocional del docente

Los tres participantes resaltaron la importancia del acompañamiento empático en el aula. Oro comentó: “les enseñamos a expresarse sin miedo, para que se comuniquen mejor”. Bronce añadió: “si no tenemos control sobre nuestras emociones, no podemos enseñarles bien, y eso afecta el aprendizaje”. Estas apreciaciones evidencian que la empatía docente genera confianza en los estudiantes y, al mismo tiempo, exige que los maestros gestionen sus propias emociones para poder guiar a los alumnos de manera efectiva.

Categoría inicial: Automotivación; categoría emergente: Falta de motivación hacia el estudio

Los entrevistados coincidieron en que gran parte de los estudiantes muestra apatía frente a las actividades académicas. Plata afirmó: “a veces no cumplen con lo asignado y prefieren hacerlo en clase”. Esta situación refleja que los estudiantes dependen más de la motivación externa que de un compromiso interno con su aprendizaje, lo cual limita su autonomía y constancia en el estudio.

Categoría inicial: Rendimiento académico; categoría emergente: Irregularidad en el cumplimiento

El rendimiento escolar presentó variaciones entre los estudiantes. Oro comentó:

“cuando están motivados participan y cumplen, pero cuando no lo están, dejan de hacerlo”. Esta irregularidad demuestra que la motivación emocional influye directamente en el cumplimiento de las responsabilidades académicas y genera diferencias en los niveles de desempeño dentro del grupo.

Categoría inicial: Atención; categoría emergente: Atención dispersa

Durante las clases, los docentes observaron que la atención se dispersaba con facilidad. Plata señaló: “los estudiantes se distraen fácilmente y pierden el hilo de la lectura”. Esta dificultad muestra cómo factores emocionales y ambientales afectan la capacidad de concentración y limitan la continuidad del proceso de comprensión.

Categoría inicial: Concentración; categoría emergente: Concentración temporal

La concentración se mantuvo únicamente en los primeros minutos de las clases, disminuyendo conforme avanzaban las actividades. Bronce lo relacionó directamente con la falta de motivación interna, destacando que el desinterés progresivo conduce a la desconexión con las tareas escolares.

Categoría inicial: Participación; categoría emergente: Participación pasiva en clase

La participación se caracterizó por la pasividad de la mayoría de los estudiantes. Oro explicó: “cuando están motivados participan más en lecturas y análisis, pero muchos prefieren quedarse callados”. Esto indica que la disposición a intervenir en clase depende de la conexión emocional con la actividad, y que la falta de seguridad personal refuerza una actitud distante frente a la dinámica grupal.

Categoría inicial: Clima emocional; categoría emergente: Apoyo motivacional docente

Los docentes buscaron generar un ambiente positivo mediante mensajes alentadores, aunque no siempre de forma planificada. Plata comentó: “tratamos de dar consejos o ánimos, pero no siempre de forma planificada”. Esto refleja que el acompañamiento motivacional se percibe como necesario, pero su aplicación irregular limita el impacto en la construcción de un clima emocional estable.

Categoría inicial: Clima emocional; categoría emergente: Charlas motivacionales aisladas

Las dinámicas motivacionales, como charlas o juegos, se realizaron de forma ocasional y sin continuidad. Oro mencionó: “a veces hacemos dinámicas, pero no es algo estructurado”. Esta práctica evidencia que, aunque se promueve la motivación, la falta de sistematicidad reduce el efecto de estas actividades en el fortalecimiento del bienestar emocional y académico.

4.4 Cuarto resultado

En este apartado se cumple con el último objetivo específico, que consistió en comprender cómo los factores socioemocionales influyen en el rendimiento académico de los estudiantes en Lengua y Literatura. Para ello, se aplicó la técnica del grupo focal con estudiantes de quinto, sexto y séptimo año de Educación General Básica Media. Este espacio permitió recopilar percepciones y experiencias de los estudiantes sobre la influencia de la motivación, la autoconfianza, la frustración y el apoyo entre pares en su rendimiento académico. Para resguardar la confidencialidad, se asignaron seudónimos a los participantes y se les garantizó la privacidad de sus respuestas.

Tabla 7

Guía de grupo focal -Codificación abierta

Categoría inicial	Código	Categoría emergente	Frecuencia
Autoconciencia	GF1	Expresión de emociones positivas y negativas en lectura	4
Autorregulación	GF2	Reacciones ante la dificultad (frustración o búsqueda de ayuda)	3
Habilidades sociales	GF3	Interacciones positivas y conflictos en el trabajo grupal.	3
Empatía docente	GF4	Apoyo emocional del docente.	3
Automotivación	GF5	Interés por actividades dinámicas.	3

Rendimiento académico	GF6	Desgano frente a tareas escritas largas.	2
Atención	GF7	Distracción por textos difíciles.	2
Participación en clase	GF8	Miedo o nervios al participar.	3

Nota: Elaboración propia

La codificación axial permitió profundizar en las categorías identificadas, desglosándolas en subcategorías y sustentándolas con citas textuales expresadas por los estudiantes en lenguaje EMIC.

Tabla 8

Guía de grupo focal-Codificación axial

Categoría inicial	Categoría emergente	Subcategoría emergente	Opiniones en lenguaje EMIC
Autoconciencia	Expresión emocional espontánea	Emociones positivas en la lectura	“Me pongo feliz cuando leemos cuentos de aventuras porque son divertidos.” (E1, 9 años)
		Emociones negativas en la lectura	“Me pongo nervioso cuando me toca leer en voz alta porque me equivoco.” (E6, 11 años)
Autorregulación	Reacciones emocionales frente a la dificultad	Frustración ante la lectura	“Me enojo y cierro el libro porque pienso que nunca lo voy a entender.” (E2, 9 años)
	Estrategias de búsqueda de ayuda	—	“Le pregunto al profe que me explique otra vez.” (E3, 10 años)
Habilidades sociales	Interacciones en el	Colaboración	“Me gusta porque

Categoría inicial	Categoría emergente	Subcategoría emergente	Opiniones en lenguaje EMIC
	trabajo grupal		hacemos equipos y cada uno dice una parte.” (E1, 9 años)
		Conflictos	“Cuando no estamos de acuerdo, algunos se enojan y ya no quieren seguir.” (E6, 11 años)
Empatía docente	Apoyo emocional	Acompañamiento motivacional	“El profe me dice que sí puedo y me anima.” (E2, 9 años)
		Reducción del miedo al error	“A veces nos dice que no pasa nada si nos equivocamos, que podemos intentarlo otra vez.” (E6, 11 años)
Automotivación	Preferencia por actividades dinámicas	Juegos y dinámicas	“Me gusta cuando hacemos juegos de adivinanzas con las palabras.” (E1, 9 años)
		Creatividad en tareas	“Cuando el profe nos deja inventar un cuento y leerlo en voz alta.” (E4, 10 años)
Rendimiento académico	Dificultad en tareas escritas largas	Fatiga escolar	“No me gusta cuando nos dejan escribir mucho porque me canso.” (E2, 9 años)
	Atención	Distracción frente a textos complejos / Atención dispersa	“Cuando los textos son difíciles y me da sueño.” (E3, 10 años)

Categoría inicial	Categoría emergente	Subcategoría emergente	Opiniones en lenguaje EMIC
	Participación en clase	Miedo y nervios ante la exposición / Participación pasiva	“Cuando me ponen a exponer solo, me pongo nervioso y no quiero hablar.” (E6, 11 años)

Nota: Elaboración propia

Finalmente, la codificación selectiva permitió integrar las categorías y subcategorías emergentes en un nivel de mayor abstracción, explicando cómo los factores socioemocionales condicionan el aprendizaje en el área de Lengua y Literatura.

Impacto del ambiente emocional en el aprendizaje

Los estudiantes expresaron emociones positivas como alegría y entusiasmo, pero también emociones negativas como nerviosismo y frustración. Estos estados influyen directamente en su disposición a leer y escribir. Cuando las emociones positivas predominan, los alumnos muestran mayor interés y confianza en sus tareas; en cambio, cuando emergen emociones negativas, la participación disminuye y se interrumpe el proceso de aprendizaje.

Autorregulación desigual en el manejo de la frustración

Ante situaciones de dificultad, se observaron dos patrones de comportamiento: algunos estudiantes reaccionaron con enojo y abandono de la actividad, mientras que otros optaron por buscar ayuda para superar la dificultad. Esta diferencia muestra que la capacidad de autorregulación no se encuentra desarrollada de manera homogénea, y que el manejo de la frustración depende tanto de los recursos personales como del apoyo recibido en el aula.

Las habilidades sociales como factor de convivencia

El trabajo en grupo fue valorado como una oportunidad para colaborar y compartir aprendizajes, aunque en algunos casos se produjeron conflictos por falta de empatía y control en las interacciones. Estas situaciones evidencian que las habilidades sociales juegan un papel central en la dinámica escolar: cuando están fortalecidas, favorecen el respeto y la cooperación; cuando son débiles, generan tensiones que

limitan la convivencia y el aprendizaje compartido.

El rol del docente como mediador emocional

Los estudiantes reconocieron el apoyo de sus docentes como un factor que reduce la ansiedad y el miedo a equivocarse. El acompañamiento constante, las palabras de aliento y la disposición para guiar a los alumnos generaron confianza y motivación. Este rol docente funcionó como mediador emocional, favoreciendo que los estudiantes se sintieran seguros para participar y aprender en un entorno de respeto.

La motivación como motor del aprendizaje

Se observó que las actividades lúdicas, creativas y participativas despertaron entusiasmo e interés, manteniendo a los estudiantes activos en el proceso. Por el contrario, las tareas extensas o demasiado complejas generaron apatía y desmotivación. Esto refleja que la motivación es un motor fundamental del aprendizaje, ya que cuando los estudiantes se sienten estimulados participan con mayor compromiso, mientras que la falta de motivación conduce al abandono de las actividades.

El rendimiento académico mediado por lo socioemocional

El rendimiento de los estudiantes se vio influido por factores emocionales como la fatiga, la dispersión de la atención y la pasividad frente a las tareas. En contextos donde se mantenía un clima positivo, la atención se sostuvo por más tiempo y las actividades se desarrollaron con mejores resultados. En cambio, cuando predominaban emociones negativas, la concentración disminuía y el desempeño académico se veía afectado.

4.5 Discusión

Los hallazgos de la investigación dejan en evidencia que los factores socioemocionales ejercen una influencia directa en el aprendizaje de Lengua y Literatura en los estudiantes de Educación General Básica Media de la escuela “Segundo Au-Hing Medina”. A partir de la triangulación de observaciones, entrevistas y grupo focal, se logró evidenciar cómo la autoconciencia, la autorregulación, la motivación, la empatía y las habilidades sociales actúan como mediadores que inciden en la comprensión lectora, la producción escrita y la expresión oral.

En primer lugar, la autoconciencia se evidenció en el reconocimiento de emociones como alegría, nerviosismo o frustración durante las actividades de lectura

y escritura. Este hallazgo pone de manifiesto cómo la identificación de los estados emocionales afecta directamente la disposición de los estudiantes hacia la comprensión de los textos. Mientras las emociones positivas favorecieron la fluidez lectora, el nerviosismo o la frustración interfirieron en la interpretación de los mismos. Este resultado está en línea con lo planteado por Goleman (1995), quien subraya la autoconciencia como la base de la inteligencia emocional, y se complementa con lo señalado por Molina (2023), quien afirma que un entorno emocionalmente seguro fortalece la confianza en las actividades literarias. Así, se concluye que el aprendizaje de Lengua y Literatura no debe ser abordado exclusivamente desde un enfoque cognitivo, sino que requiere un enfoque integral en el que las emociones jueguen un papel central.

Por otro lado, la autorregulación se presentó como un aspecto clave pero vulnerable en el proceso de aprendizaje. Si bien algunos estudiantes recurrieron al apoyo docente o entre compañeros para manejar la frustración, otros mostraron una tendencia a abandonar las tareas, lo que revela una capacidad desigual para regular las emociones frente a las demandas académicas. Esta variabilidad confirma que la regulación de la frustración influye directamente en la producción escrita, afectando tanto la calidad de los textos como la continuidad del aprendizaje. Estos hallazgos coinciden con los de Antuña et al. (2024), quienes destacan que la falta de estrategias para manejar las emociones convierte las dificultades emocionales en un obstáculo significativo para el aprendizaje. Por lo tanto, resulta crucial que las prácticas pedagógicas integren actividades que fortalezcan la autorregulación, considerándola una competencia esencial para el rendimiento académico y el desarrollo integral de los estudiantes.

En cuanto a la motivación, esta se consolidó como el eje central del proceso de aprendizaje. Cuando las actividades se plantearon de manera lúdica, creativa o vinculada a la producción de cuentos, se observó un incremento en la participación oral y en la disposición hacia la escritura. En contraste, las tareas extensas y repetitivas generaron apatía y desconexión, lo que resalta la influencia directa de la motivación en el compromiso de los estudiantes. Estos resultados se alinean con los planteamientos de López Jurado (2023), quien asegura que la motivación intrínseca fomenta un compromiso sostenido con el aprendizaje, y se vinculan con los estudios

de Yu y Tong (2024), que señalan que la motivación, acompañada de empatía, favorece tanto la producción escrita como el desarrollo del pensamiento crítico. De esta forma, se refuerza la necesidad de integrar estrategias motivacionales en las prácticas pedagógicas que estimulen la participación activa y promuevan aprendizajes significativos.

La empatía docente también emergió como un factor clave dentro del aula. Los estudiantes valoraron especialmente las palabras de aliento y el acompañamiento emocional de sus profesores, lo que redujo el temor al error y fortaleció la seguridad en su expresión oral. Este hallazgo coincide con lo planteado por Vital Vaquier et al. (2020), quienes afirman que la empatía del docente tiene un impacto directo en el bienestar académico de los estudiantes, y con la evidencia presentada por López et al. (2024), que demuestra cómo los programas socioemocionales mejoran la motivación y la comprensión crítica de los textos. De este modo, la empatía docente se presenta como un recurso esencial para la creación de un ambiente emocionalmente seguro que favorezca el aprendizaje.

Finalmente, las habilidades sociales se presentaron con una doble vertiente. Por un lado, facilitaron la cooperación y el aprendizaje colaborativo; por otro, dieron lugar a conflictos verbales que afectaron la convivencia escolar y redujeron la efectividad de los debates literarios. Esta ambivalencia coincide con lo señalado por Salovey y Mayer (1990), quienes afirman que la comunicación respetuosa fortalece el aprendizaje colaborativo, y con lo advertido por Moyolema-Ramírez et al. (2023), quienes sostienen que la ausencia de habilidades sociales bien desarrolladas limita el trabajo en equipo y debilita la construcción colectiva del conocimiento. Estos hallazgos evidencian la necesidad de integrar en las prácticas pedagógicas estrategias que fomenten una interacción respetuosa y colaborativa entre los estudiantes, orientadas a mejorar la convivencia y el aprendizaje grupal.

En resumen, los resultados de la investigación confirman que la autoconciencia y la autorregulación impactan de manera significativa en la comprensión lectora y la producción escrita; la motivación y la empatía favorecen la participación activa y la expresión oral; y las habilidades sociales determinan la calidad del aprendizaje colaborativo. En consecuencia, se refuerza la importancia de integrar de manera sistemática la dimensión socioemocional en las prácticas pedagógicas, con el objetivo

de garantizar aprendizajes significativos, profundos y sostenibles en el área de Lengua y Literatura.

5. CONCLUSIONES

A partir de los resultados obtenidos en el primer objetivo, que consistió en revisar la literatura sobre los principios de la inteligencia emocional aplicados al aprendizaje, se confirmó que los factores socioemocionales, como la autoconciencia, la autorregulación, la empatía, la automotivación y las habilidades sociales, están estrechamente relacionados con el rendimiento académico de los estudiantes. Estos principios fortalecen la concentración, la resiliencia y la disposición hacia el estudio, a la vez que favorecen la convivencia y el trabajo colaborativo. La literatura revisada subraya que la inteligencia emocional es un componente fundamental del proceso educativo, esencial para el rendimiento académico y el bienestar de los estudiantes.

En relación con el segundo objetivo, que buscó identificar los factores socioemocionales que influyen en el aprendizaje de los estudiantes de la escuela “Segundo Au-Hing Medina”, se encontró que, aunque los estudiantes son capaces de reconocer sus emociones, la falta de autorregulación limita su capacidad para manejar la frustración y el estrés. La motivación externa y la participación pasiva afectaron la calidad del aprendizaje, y el apoyo docente, aunque presente, no fue suficiente para crear un clima emocionalmente estable. Esto resalta la necesidad de integrar de forma constante la dimensión socioemocional en las prácticas pedagógicas para optimizar el entorno de aprendizaje.

Con respecto al tercer objetivo, que tenía como fin comprender las percepciones de docentes y estudiantes sobre la influencia de los factores socioemocionales en el aprendizaje, se evidenció que los docentes aplican estrategias emocionales de manera parcial y no estructurada. Los estudiantes, aunque conscientes de sus emociones, presentan dificultades para gestionarlas de manera efectiva en el contexto académico. Ambos grupos coinciden en que el estado emocional tiene un impacto directo en el rendimiento académico, la participación y la concentración, lo que resalta la necesidad de fortalecer la capacitación docente en inteligencia emocional y crear un ambiente de aula más seguro y motivador.

Como conclusión general del estudio, se puede afirmar que los factores socioemocionales inciden significativamente en el aprendizaje de Lengua y Literatura. Los resultados muestran que, cuando los estudiantes son capaces de identificar y manejar sus emociones, presentan mayor disposición, atención y motivación en sus actividades académicas. En contraste, la falta de estos factores emocionales genera apatía, conflictos y bajo compromiso académico. El aprendizaje debe ser entendido como un proceso integral en el que los aspectos emocionales son fundamentales para el desarrollo educativo.

6. RECOMENDACIONES

Se recomienda que la Escuela "Segundo Au-Hing Medina" implemente un programa integral de capacitación docente enfocado en el desarrollo de competencias socioemocionales. Los docentes deben comprender la relevancia de la inteligencia emocional en el contexto educativo y adquirir herramientas prácticas para identificar y gestionar las emociones de los estudiantes, especialmente aquellas que impactan su rendimiento académico, como la frustración y la ansiedad. Esto permitirá crear un ambiente de aula inclusivo y emocionalmente seguro, clave para el éxito académico.

Además, resulta imprescindible integrar la dimensión socioemocional en el currículo de Lengua y Literatura de manera más estructurada, fomentando la inclusión de actividades que promuevan la autorregulación emocional, la empatía y la expresión emocional en el día a día escolar. Actividades como debates literarios, dinámicas de grupo, escritura creativa o actividades de reflexión emocional pueden ser herramientas efectivas que, además de reforzar las competencias lingüísticas de los estudiantes, les ayuden a manejar sus emociones de forma adecuada. De este modo, se contribuirá al desarrollo de su motivación intrínseca, lo que mejorará su disposición hacia las actividades académicas.

Es necesario también que la escuela propicie un clima emocional positivo y colaborativo dentro de las aulas, donde los docentes actúen como facilitadores emocionales, creando espacios en los que los estudiantes se sientan cómodos para expresarse y aprender sin temor al error. Las estrategias motivacionales deben ser constantes, no esporádicas, con el fin de mantener el interés y la participación activa de los estudiantes. Además, incorporar actividades de apoyo emocional, como charlas motivacionales regulares o dinámicas grupales, puede fortalecer la relación de confianza entre el docente y los estudiantes, lo que repercutirá directamente en su rendimiento académico.

Por último, se debe reforzar la colaboración entre la escuela y las familias, organizando talleres o encuentros para padres en los que se les explique la relevancia del acompañamiento emocional en casa y su influencia en el bienestar y el rendimiento académico de los estudiantes. La comunicación fluida y continua entre padres y docentes, respaldada por una política institucional que valore la inteligencia

emocional, garantizará que los aprendizajes socioemocionales se mantengan coherentes tanto dentro como fuera del aula.

7. REFERENCIAS

- Álvarez García, D., González-Castro, P., Núñez, J. C., & Rodríguez, C. (2021). Eficacia de un programa escolar de educación emocional en el clima social del aula y en las competencias socioemocionales. *Revista de Psicodidáctica*, 26(1), 47–55. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2020.10.001>
- Asamblea Nacional del Ecuador. (2008). Constitución de la República del Ecuador. Registro Oficial No. 449. https://www.asambleanacional.gob.ec/sites/default/files/documents/old/constitucion_de_bolsillo.pdf
- Asamblea Nacional del Ecuador. (2011). Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI). Registro Oficial No. 417, suplemento, 31 de marzo de 2011. Ministerio de Educación del Ecuador. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/02/Ley_Organica_de_Educacion_Intercultural_LOEI_codificado.pdf
- Ausubel, D. (1977). Aprendizaje significativo: Un concepto subyacente. Instituto de Física, UFRGS. https://www.if.ufrgs.br/~moreira/apsigsubesp.pdf?utm_source=chatgpt.com
- Bastidas Anaguano, D. O. (2023). El comportamiento en el aula de clase: un abordaje eficaz. *Runin*(16), 59-68. Obtenido de <https://revistas.udenar.edu.co/index.php/runin/article/download/8319/9695/38616>
- Caba Liriano, G. M. (2024). Opinión de los estudiantes universitarios respecto al uso de celulares y su impacto en la concentración: la escritura sobre temas polémicos. *CUADERNO DE PEDAGOGÍA UNIVERSITARIA*, 22(48), 199-215.
- Calderón, A. (2024). Desarrollo de habilidades socioemocionales en la formación de educadores en la sociedad actual. *Sophia*, 37, 283–309. <https://doi.org/10.17163/soph.n37.2024.09>

- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8th ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315456539>
- Creswell, J., & Poth, C. (2016). *Indagación cualitativa y diseño de investigación* (4.^a ed.). SAGE Publications, Inc. (Obra original publicada en inglés en 2016). <https://www.perlego.com/book/3842452/qualitative-inquiry-and-research-design-choosing-among-five-approaches-pdf>
- Doncel, E., & Rodríguez, W. (2022). Evaluación del impacto de las habilidades de inteligencia emocional, comunicación asertiva y pensamiento crítico-analítico en el desarrollo del liderazgo de los estudiantes. Repositorio Universidad EAN. <https://repository.universidadean.edu.co/handle/10882/12262>
- Emmer, E. T., & Evertson, C. M. (2021). Management of learning and teaching [Gestión del aprendizaje y la enseñanza]. En E. T. Emmer & C. M. Evertson (Eds.), *Handbook of classroom management* (pp. 119–138). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429507853-9>
- Garrido Torres, R. I., Sierra Salazar, S. D., & Valencia, M. (2024). Clima de aula y desarrollo socioemocional en estudiantes del nivel primario. Repositorio ITS. <https://repositorio.its.edu.pe/handle/20.500.14360/129>
- Goleman, D. (1995). *La práctica de la inteligencia emocional*. Editorial Kairós. <https://docs.google.com/file/d/0B9As1a9K4TihQXNOSDZHcIFsIE/edit?pli=1&resourcekey=0-u-HtyQ3l3vnWngZsIj97Bg>
- Granja, D. O. (2015). El constructivismo como teoría y método de enseñanza. *Revista de Educación y Desarrollo Social*, 9(1), 41–54. <http://www.redalyc.org/pdf/4418/441846096005.pdf>
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge. <https://www.routledge.com/Visible-Learning-A-Synthesis-of-Over-800-Meta-Analyses-Relating-to-Achievement/Hattie/p/book/9780415476188>

- Hernández Martínez, A., González Martí, I., Sánchez Matas, Y., & Carrión Olivares, S. (2020). Los ambientes de aprendizaje en Educación física y motivación en las primeras edades. *Retos*, 38, 761-767. <https://doi.org/https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.77441>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2019). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=775008>
- Hurtado , M. (5 de junio de 2025). La atención: Tipos y test para evaluar el rendimiento cognitivo. . Obtenido de AGS PSICOLOGOS: <https://www.agspsicologosmadrid.com/infantil/la-atencion-tipos-y-test/>
- Kaur, N., & Hirudayaraj, M. (2021). The role of leader emotional intelligence in organizational learning: A literature review using 4I framework. *New Horizons in Adult Education and Human Resource Development*, 33(1), 51–68. <https://doi.org/10.1002/nha3.20305>
- López, A. (2022). Investigación cualitativa: Grupos focales y su aplicación en las ciencias sociales. *Cuadernos de Sociología*, 2(4), 66–84. <https://doi.org/10.54549/cs.2022.2.4.4539>
- Luna-Gijón, G., Nava Cuahutle, A. A., & Martínez-Cantero, D. A. (2022). El diario de campo como herramienta formativa durante el proceso de aprendizaje en el diseño de información. *Zincografía*, 6(11). <https://doi.org/10.32870/zcr.v6i11.131>
- Maiztegi-Kortabarria, J., Arribas-Galarraga, S., Luis-de Cos, I., Espoz-Lazo, S., & ValdiviaMoral, P. (2024). Effect of an Active Break Intervention on Attention, Concentration, Academic Performance, and Self-Concept in Compulsory Secondary Education. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 14(3), 447-462. <https://doi.org/https://doi.org/10.3390/ejihpe14030030>
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3–31). Basic Books.

- Mendoza Molina, W. E. (2021). Educación emocional y aprendizaje de lengua y literatura en estudiantes de secundaria de la Unidad Educativa Iberoamericano (Ecuador) [Tesis de pregrado, Universidad César Vallejo]. Repositorio UCV. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/68913>
- Nacua, Scott & Abcede, Mekaila & Nulo, Sophia & Seraspe, Dwyne & Tabaosares, Marlon & Namuag, Cliven & Sabijon, Jelleon & Valiente, Krissette & Caracol, Kobe. (2024). The Impact of Learning Strategies on Academic Performance of Junior High School Students. *International Journal of Science and Management Studies (IJSMS)*. 58-69. 10.51386/25815946/ijms-v7i6p107.
- Navarro, Ricardo & Vega, Vanessa & Bayona, Hugo & Bernal, Victor & García Dulanto, Arlis. (2024). The relationship between perceived learning, academic performance and academic engagement in virtual education for university students. *Journal of Education and e-Learning Research*. 11. 174–180. 10.20448/jeelr.v11i1.5404.
- Ochoa Cervantes, A., Diez-Martínez, D., & Garbus, P. (2020). Análisis del concepto de participación en estudiantes de secundarias públicas. *Sinectica*(54), 1-18. [https://doi.org/ https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2020\)0054-003](https://doi.org/https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2020)0054-003)
- Otro, S. (2021). Diseño de guías de entrevista sobre estrés y afrontamiento en la crianza de niños preadolescentes: Un ejemplo de un estudio fenomenológico hermenéutico. *Nursing Open*, 8, 2142–2152. <https://doi.org/10.1002/nop2.778>
- Parreño, C. M. T. (2018). El constructivismo, según bases teóricas de César Coll. *Revista Ecuatoriana de Educación*, 2(2), 30–45. <https://scielo.senescyt.gob.ec/scielo.php?pid=S2631-28162018000200025>
- Rodrigues, P. M., Silva, T. N., Oliveira, L. F., & Costa, A. B. (2023). Grupo focal on-line para recobrar datos en investigación cualitativa: experiencia con docentes en Brasil. *Escola Anna Nery Revista de Enfermagem*, 27(1), 1–10. <https://doi.org/10.1590/2177-9465-EAN-2022-0447pt>
- Santamaría-Villar, M. B., Gilar-Corbi, R., Pozo-Rico, T., & Castejón, J. L. (2021). Enseñanza de competencias socioemocionales en alumnado de primaria: Mejora de

- la resolución de conflictos y promoción de la convivencia democrática en los centros educativos. *Frontiers in Psychology*, 12, 659348. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.659348>
- Sampieri, R. H., Collado, C. F., & Baptista, P. (2020). *Metodología de la investigación* (7.^a ed.). McGraw-Hill Education.
- Scherer, D., Nilsen, T., & Jerrim, J. (2020). The impact of teacher-student interactions on student engagement and achievement: A longitudinal study. *Educational Research and Evaluation*, 26(3–4), 1–27. <https://doi.org/10.1080/13803611.2020.1842238>
- Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo. (2017). *Plan Nacional de Desarrollo 2017–2021: Toda una vida*. Gobierno de la República del Ecuador. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2022/03/OEI-PND-dic-2021-VF.pdf>
- Viberg, O., & Kukulska-Hulme, A. (2022). Fostering learners' self-regulation and collaboration skills and strategies for mobile language learning beyond the classroom. En M. Sockett (Ed.), *The Routledge handbook of language learning and teaching beyond the classroom* (pp. 142–154). Routledge.
- Velushchak, M., Kravchenko, T., Havrylenko, K., Mykhailenko, T., & Sokolovska, L. (2021). Desarrollo de la competencia en lenguas extranjeras de estudiantes de educación superior en el contexto del aprendizaje semipresencial. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 14(33), e16671. <https://doi.org/10.20952/revtee.v14i33.16671>
- Villarreal-Puga, J., & Cid García, M. (2022). La aplicación de entrevistas semiestructuradas en distintas modalidades durante el contexto de la pandemia. *Revista Científica Hallazgos21*, 7(1), 52–60. <https://doi.org/10.69890/hallazgos21.v7i1.556>
- Woolfolk, A. (2022). *Psicología Educativa* (14.^a ed.). Pearson Educación.

Zhu, A., Mofreh, S. A. M., & Salem, S. (2023). La aplicación de las escalas de competencia lingüística en el contexto educativo: Una revisión sistemática de la literatura. *SAGE Open*, 13(3). <https://doi.org/10.1177/21582440231199692>

8. ANEXOS

Anexo 1.

Guía de observación no participante

Datos informativos de la observación

Fecha de la observación: _____

Cursos observados: _____

Asignatura:

Duración: Jornada académica completa

Observador:

Preguntas de la guía y espacio para observaciones

1. Autoconciencia

- ¿Qué emociones se evidencian cuando los estudiantes deben leer o escribir solos?

Observación: _____

- ¿Qué señales emocionales (miedo, ansiedad, seguridad) se observan al leer frente al grupo?

Observación:

2. Autorregulación

- ¿Cómo afecta la frustración por no entender una actividad a su nivel de participación?

Observación: _____

- ¿Qué hacen los estudiantes para autorregularse cuando se sienten frustrados o inseguros?

Observación:

3. Habilidades sociales

- ¿Qué actitudes emocionales predominan cuando trabajan en grupo?

Observación: _____

- ¿Cómo reaccionan los estudiantes cuando hay un conflicto o malentendido en clase?

Observación: _____

4. Empatía

- ¿Se observan gestos de comprensión o desconexión entre compañeros durante actividades compartidas?

Observación:

- ¿Cómo influye el apoyo o la burla de un compañero en la participación del estudiante?

Observación:

5. Automotivación

- ¿Cómo reaccionan los estudiantes ante tareas que requieren mayor esfuerzo?

Observación: _____

- ¿El estudiante insiste, se retrae o busca ayuda después de equivocarse?

Observación:

6. Rendimiento académico

- ¿Se nota alguna relación entre el estado de ánimo del estudiante y la calidad de sus respuestas o trabajos?

Observación: _____

7. Participación en clase

- ¿Cómo responden emocionalmente cuando el docente los llama a participar?

Observación: _____

8. Clima emocional

- ¿Cómo influye el ambiente emocional del aula (tranquilo, tenso, alegre) en el

comportamiento de los estudiantes?

Observación:

- ¿Qué emociones expresan los estudiantes hacia la figura del docente y su forma de enseñar?

Observación:

Criterio del observador

Anexo 2.

Guía de entrevista semiestructurada aplicada a docentes

Datos informativos de la entrevista

Fecha de aplicación:

Participantes:

Asignatura en análisis: Lengua y Literatura

Duración:

Preguntas de la entrevista y espacio para respuestas Impacto del ambiente emocional en el aula

¿Reconoce la influencia del ambiente emocional del aula en el aprendizaje de los estudiantes?

Respuesta: _____

¿Se aprecia una relación clara entre el clima emocional y la participación estudiantil?

Respuesta: _____

Estrategias socioemocionales en la docencia

¿Se implementan estrategias que promuevan la empatía y la autorregulación

emocional?

Respuesta: _____

¿Se reconoce el papel del docente como acompañante en el desarrollo socioemocional del estudiante?

Respuesta: _____

Prácticas emocionales y sociales en el aula

¿Logra identificar con facilidad los signos que indican afectación emocional en los estudiantes?

Respuesta: _____

¿Se aplican acciones oportunas cuando se detecta malestar emocional que afecta el rendimiento académico de los estudiantes?

Respuesta:

Relación entre emociones y aprendizaje en Lengua y Literatura

¿Se reconoce cómo el estado emocional del estudiante influye en su desempeño académico en el área Lengua y Literatura?

Respuesta: _____

¿Se adaptan las estrategias pedagógicas cuando se perciben necesidades emocionales en el grupo?

Respuesta: _____

¿Se consideran los aspectos emocionales al momento de evaluar a los estudiantes?

Respuesta: _____

Clima emocional en el aula

¿Se promueve una relación respetuosa y empática entre docentes y estudiantes?

Respuesta: _____

¿Se evidencian prácticas que fortalezcan el vínculo emocional como parte del proceso educativo?

Respuesta: _____

Criterio del entrevistador

Anexo 3.

Guía de grupo focal aplicada a estudiantes

Datos informativos del grupo focal

Fecha de aplicación:

Cursos participantes:

Asignatura en análisis: Lengua y Literatura

Duración:

Moderador:

Preguntas del grupo focal

1. Autoconciencia

¿Qué sientes cuando lees cuentos o textos en clase?

¿Cómo te sientes cuando tienes que leer en voz alta frente a tus compañeros?

2. Autorregulación

¿Qué haces cuando un texto es muy difícil o no entiendes lo que lees?

¿Qué haces cuando te enojas, te frustras o te pones nervioso en esta materia?

Habilidades sociales

¿Qué te gusta o no te gusta cuando trabajas en grupo con tus compañeros en clase de Lengua?

¿Qué pasa cuando no están de acuerdo en un trabajo o lectura grupal?

3. Empatía del docente

¿Te sientes apoyado/a por tu profesor de Lengua y Literatura cuando tienes dificultades?

¿Qué hace tu profé para animarte o ayudarte cuando te equivocas?:

4. Automotivación

¿Qué actividades de Lengua y Literatura te motivan más a participar?

¿Qué disfrutas más: juegos, dinámicas, ¿inventar cuentos u otras actividades?

5. Rendimiento académico

¿Qué piensas cuando te dejan escribir tareas largas en Lengua y Literatura?

6. Atención

¿Qué sientes cuando los textos son largos o difíciles? Respuesta:

7. Participación en clase

¿Te animas a participar o exponer en clase? ¿Por qué sí o por qué no?

Criterio del moderador del grupo focal

Anexo 4. Soporte fotográfico



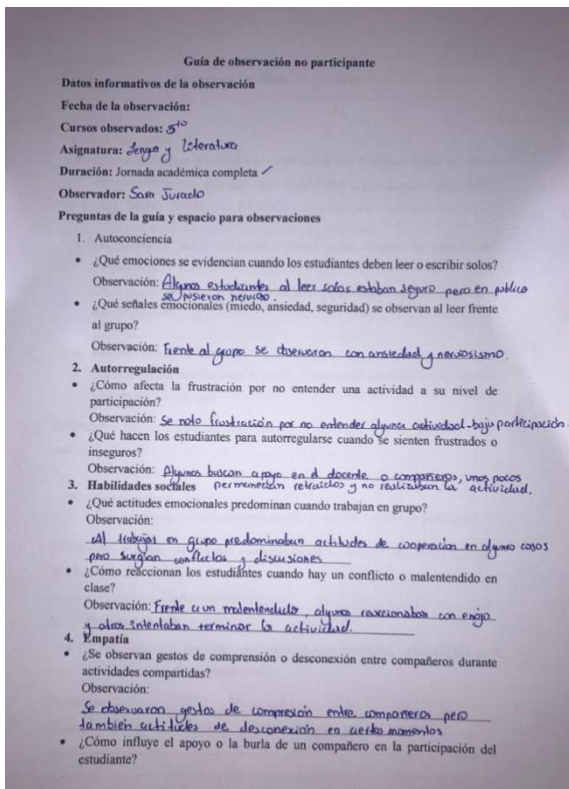
Aplicación del grupo focal



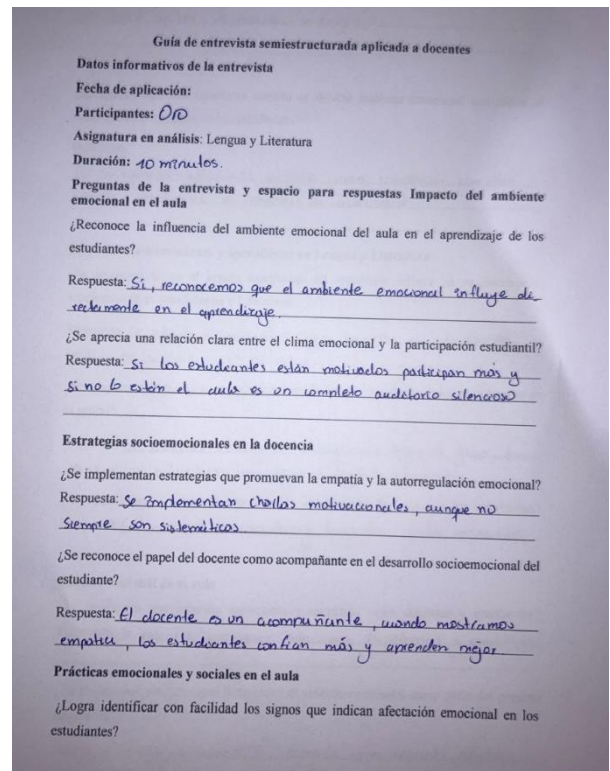
Aplicación del grupo focal



Aplicación del grupo focal



Evidencia guía de observación



Evidencia guía de observación

Anexo 5. Cronograma de Actividades del Proyecto de Investigación

N°	ACTIVIDAD	AÑO DIA	2024		2025											
			NOV	DIC	ENE	FEB	MAR	ABR	MAY	JUN	JUL	AGO	SEP	OC T	NOV	DI C
1.	Redacción del tema de investigación	25 a 27 (nov)	X													
2.	Desarrollo de la Propuesta de Investigación	02 a 19 (dic)		X												
2.1.	Redacción del Planteamiento del problema	02 a 06 (dic)		X												
2.2.	Formulación de los objetivos	07 a 11 (dic)		X												
2.3.	Redacción de la justificación de la investigación	12 a 15 (dic)		X												
2.4.	Redacción de la metodología de la investigación.	16 a 19 (dic)		X												
3.	Presentación de la Propuesta de Investigación	20 a 22 (dic)		X												
4.	Desarrollo del Anteproyecto	23 a ¿?		X												
4.1.	Redacción del Título del Anteproyecto	23 a 29 (dic)		X												
4.2.	Proceso de Categorización del Anteproyecto	30 a 11 (dic-ene)		X	X											
4.3.	Construcción de categorías	30 a 03 (dic –		X	X											

	apriorísticas del Anteproyecto	ene)															
4.4.	Desarrollo de Subcategorías del Anteproyecto	03 a 07 (ene)			X												
4.5.	Elaboración de tabla de Categorización del Anteproyecto	08 a 11 (ene)			X												
4.6.	Desarrollo del momento teórico del Anteproyecto	13 a 19 (ene)			X												
4.7.	Redacción de los antecedentes del Anteproyecto	13 a 14 (ene)			X												
4.8.	Recopilación de información del Anteproyecto	15 a 16 (ene)			X												
4.9.	Redacción de las bases teóricas de la investigación para el Anteproyecto	17 a 19 (ene)			X												
4.10.	Redacción del momento metodológico del anteproyecto (aproximación)	20 a 25 (ene)			X												
4.11.	Selección de técnica de recopilación de información	27 a 29 (ene)			X												
4.12.	Diseño de instrumento de recopilación de información para el	30 a 01 (ene – feb)			X	X											

	Anteproyecto															
4.13.	Redacción de resultados de la investigación del Anteproyecto	03 a 05 (feb)				X										
4.14	Diseño del Diagrama de Gantt para la temporalidad del Anteproyecto	06 a 08 (feb)				X										
5	Presentación del Anteproyecto	17 a 24 (feb)				X										
6	Revisión del Anteproyecto	25 a 16 (feb – mar)				X	X									
7	Sustentación del Anteproyecto	17 a 23 (mar)					X									
8	Primera visita a la Institución Educativa	26 a 29 (mar)					X									
8.1.	Presentación del proyecto a directivos y docentes.	31 a 04 (mar – abr)					X	X								
8.2.	Entrega de la solicitud para el acceso a la Institución Educativa	6 a 11 (abr)						X								
8.3	Diseñar talleres formativos sobre los factores socioemocionales y su impacto en el rendimiento	14 a 02 (abr - may)						X	X							

	académico															
8.4.	Identificar y seleccionar los estudiantes participantes para las entrevistas	04 a 9 (may)							X							
8.5.	Firma de carta de consentimiento informado a los representantes legales de los entrevistados	12 a 16 (may)							X							
8.6.	Llevar a cabo las entrevistas iniciales con los estudiantes.	19 a 30 (may)							X							
8.7.	Implementar los talleres sobre los factores socioemocionales y su impacto en el rendimiento académico	02 a 04 (jun – jul)								X	X					
8.8.	Ejecución de cuestionarios de evaluación final para identificar cuales son los principales factores socioemocionales que influyen en el rendimiento académico	07 a 11 (jul)									X					
8.9.	Llevar a cabo las entrevistas finales con los estudiantes	14 a 20 (jul)									X					

8.10.	Realizar un análisis cualitativo de las entrevistas, respuestas de los talleres y cuestionarios de evaluación para identificar cuáles son las percepciones sobre el impacto de los factores socioemocionales en el rendimiento académico en el área Lengua y Literatura	21 a 27 (jul)									X					
8.9.	Redactar los resultados y hallazgos de la investigación a partir del análisis interpretativo de las narrativas socioemocionales, identificando experiencias que evidencien su impacto en el rendimiento académico en el área Lengua y Literatura.	28 a 03 (jul – ago)									X	X				
8.10.	Reflexionar sobre los resultados en	04 a 08 (ago)										X				

	relación con la literatura revisada, formular conclusiones y recomendaciones.															
8.11.	Compilar todos los elementos en un informe final que incluya antecedentes, metodología, resultados y conclusiones.	11 a 30 (ago)										X				
9	Preparar y presentar el trabajo ante el comité de titulación o en una conferencia	01 a 12 (sep)											X			
10	Recibir comentarios de evaluadores y realizar revisiones finales al informe, si es necesario.	15 a 26 (sep)											X			

Nota: Elaboración propia

