



UNIVERSIDAD ESTATAL DE MILAGRO

**REPÚBLICA DEL ECUADOR
UNIVERSIDAD ESTATAL DE MILAGRO
VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO
FACULTAD DE POSGRADO**

**PROYECTO DE INVESTIGACIÓN APLICADA Y/O DE
DESARROLLO
PREVIO A LA OBTENCIÓN DEL TÍTULO DE:**

MAGÍSTER EN EDUCACIÓN BÁSICA

TEMA:

Estrategias de lectura para el fortalecimiento del desarrollo socioemocional de los estudiantes de segundo grado de Educación General Básica de la Unidad Educativa Roberto Arregui

Autor:

TUAPANTA CHAGUARO STEFANY LEONOR

Tutor:

MSc. Jessica Mariela Carvajal Morales

Milagro, año 2026

Derechos de autor

Sr. Dr.

Fabricio Guevara Viejó

Rector de la Universidad Estatal de Milagro

Presente.

Yo, **Tuapanta Chaguaro Stefany Leonor** en calidad de autor y titular de los derechos morales y patrimoniales de este informe de investigación, mediante el presente documento, libre y voluntariamente cedo los derechos de Autor de este proyecto de desarrollo, que fue realizada como requisito previo para la obtención de mi Grado, de **Magíster en Educación Básica**, como aporte a la Línea de Investigación **Educación, Cultura, Tecnología e Innovación para la Sociedad de la Universidad Estatal de Milagro** de conformidad con el Art. 114 del Código Orgánico de la Economía Social de los Conocimientos, Creatividad e Innovación, concedo a favor de la Universidad Estatal de Milagro una licencia gratuita, intransferible y no exclusiva para el uso no comercial de la obra, con fines estrictamente académicos. Conservo a mi favor todos los derechos de autor sobre la obra, establecidos en la normativa citada.

Así mismo, autorizo a la Universidad Estatal de Milagro para que realice la digitalización y publicación de este Proyecto de Investigación en el repositorio virtual, de conformidad a lo dispuesto en el Art. 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior.

El autor declara que la obra objeto de la presente autorización es original en su forma de expresión y no infringe el derecho de autor de terceros, asumiendo la responsabilidad por cualquier reclamación que pudiera presentarse por esta causa y liberando a la Universidad de toda responsabilidad.

Milagro, 07 de octubre de 2026

Tuapanta Chaguaro Stefany

0201856077

Aprobación del tutor del Trabajo de Titulación

Yo, **MSc. Jessica Mariela Carvajal Morales** en mi calidad de director del trabajo de titulación, elaborado por **Tuapanta Chaguaró Stefany Leonor**, cuyo tema es **Estrategias de lectura para el fortalecimiento del desarrollo socioemocional de los estudiantes de segundo grado de Educación General Básica de la Unidad Educativa Roberto Arregui**, que aporta a la Línea de Investigación **Educación, Cultura, Tecnología e Innovación para la Sociedad de la Universidad Estatal de Milagro**, previo a la obtención del Grado **Magíster en Educación Básica**. Trabajo de titulación que consiste en una propuesta innovadora que contiene, como mínimo, una investigación exploratoria y diagnóstica, base conceptual, conclusiones y fuentes de consulta, considero que el mismo reúne los requisitos y méritos necesarios para ser sometido a la evaluación por parte del tribunal calificador que se designe, por lo que lo APRUEBO, a fin de que el trabajo sea habilitado para continuar con el proceso de titulación de la alternativa de Informe de Investigación de la Universidad Estatal de Milagro.

Milagro, 07 de octubre de 2026

MSc. Jessica Mariela Carvajal Morales

1203745953

Aprobación del tribunal calificador



FACULTAD DE POSGRADO

ACTA DE SUSTENTACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA

En la Facultad de Posgrado de la Universidad Estatal de Milagro, a los cinco días del mes de octubre del año dos mil veintiseis., siendo las 09:07 horas, de forma VIRTUAL comparece el/la maestrante, ABG. TUAPANTA CHAGUARO STEFANY LEONOR, a defender el Trabajo de Titulación denominado " **ESTRATEGIAS DE LECTURA PARA EL FORTALECIMIENTO DEL DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL DE LOS ESTUDIANTES DE SEGUNDO GRADO DE EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA DE LA UNIDAD EDUCATIVA ROBERTO ARREGUI**", ante el Tribunal de Calificación integrado por: Ph.D. JIMENEZ BUSTILLO OSWALDO JOSE, Presidente(a), Mgr. YEPEZ VERDUGA JESSICA VANESSA en calidad de Vocal; y, VALLEJO CEPEDA JESSICA PATRICIA que actúa como Secretario/a.

Una vez defendido el trabajo de titulación; examinado por los integrantes del Tribunal de Calificación, escuchada la defensa y las preguntas formuladas sobre el contenido del mismo al maestrante compareciente, durante el tiempo reglamentario, obtuvo las siguientes calificaciones:

TRABAJO DE TITULACION	58.50
DEFENSA ORAL	38.83
PROMEDIO	97.33
EQUIVALENTE	EXCELENTE

Para constancia de lo actuado firman en unidad de acto el Tribunal de Calificación, siendo las 10:07 horas.



PH.D. JIMENEZ BUSTILLO OSWALDO JOSE
PRESIDENTE/A DEL TRIBUNAL



Mgr. YEPEZ VERDUGA JESSICA VANESSA
VOCAL



VALLEJO CEPEDA JESSICA PATRICIA
SECRETARIO/A DEL TRIBUNAL



TUAPANTA CHAGUARO STEFANY LEONOR
MAESTRANTE

DEDICATORIA

Este logro es, ante todo, un homenaje a la memoria de mi padre, Gustavo; su presencia desde la eternidad sigue siendo el motor que impulsa mis metas. A mi madre, Grey, gracias por caminar a mi lado y depositar siempre su confianza en mí. Mi gratitud también para Florcita, una amiga incondicional cuyas sabias palabras y consejos han sido fundamentales para mantenerme firme en este proyecto.

AGRADECIMIENTOS

Elevo mi gratitud a Dios por bendecir mi vida con la sabiduría, la salud y la constancia laboral necesarias para llegar a esta meta. Asimismo, agradezco de manera especial a mi tutora, cuyo apoyo técnico y guía constante fueron decisivos para culminar con éxito este trabajo de investigación.

Resumen

El limitado uso de estrategias de lectura para promover el desarrollo socioemocional constituye una problemática educativa en los primeros años de la EGB, donde predominan métodos orientados a la comprensión literal que desaprovechan el potencial socioemocional de la lectura. Sustentada en el modelo CASEL, teoría de la inteligencia emocional de Goleman y teoría sociocultural de Vygotsky, la presente investigación tuvo como objetivo determinar la asociación observada de las estrategias de lectura en el fortalecimiento del desarrollo socioemocional de los estudiantes de segundo grado de EGB de la Unidad Educativa Roberto Arregui durante el período lectivo 2025-2026. La metodología fue un enfoque cuantitativo con apoyo descriptivo cualitativo, diseño preexperimental de un solo grupo con pretest y posttest, y una muestra de 23 estudiantes de 6 a 7 años. Los instrumentos utilizados fueron el Cuestionario de Capacidades y Dificultades (SDQ) y una guía de observación validada por expertos. Los resultados del diagnóstico inicial revelaron que el 69,6% del grupo se ubicó en la categoría "Anormal / Problema significativo" del SDQ y tras la implementación de una secuencia didáctica de cuatro sesiones basada en lectura reflexiva y actividades lúdicas, la prueba t de Student para muestras relacionadas confirmó diferencias estadísticamente significativas entre pretest y postes, con $t(22) = 8,425$ y $p < 0,001$. Se concluyó que las estrategias de lectura inciden significativamente en el fortalecimiento del desarrollo socioemocional en estudiantes de EGB elemental.

Palabras clave: aprendizaje socioemocional, ciencias de la educación, lectura, técnica didáctica.

Abstract

The limited use of reading strategies to promote socio-emotional development constitutes an educational problem in the early years of primary education, where methods focused on literal comprehension predominate, neglecting the socio-emotional potential of reading. Based on the CASEL model, Goleman's theory of emotional intelligence, and Vygotsky's sociocultural theory, this research aimed to determine the impact of reading strategies on strengthening the socio-emotional development of second-grade students at the Roberto Arregui Educational Unit during the 2025-2026 academic year. The methodology employed a quantitative approach with descriptive qualitative support, a pre-experimental design with a single group, pre-test and post-test, and a sample of 23 students aged 6 to 7. The instruments used were the Abilities and Difficulties Questionnaire (SDQ) and an observation guide validated by experts. The initial diagnostic results revealed that 69.6% of the group fell into the "Abnormal/Significant Problem" category of the SDQ. Following the implementation of a four-session teaching sequence based on reflective reading and play-based activities, a paired-samples t-test confirmed statistically significant differences between pre-test and post-test scores, with $t(22) = 8.425$ and $p < 0.001$. It was concluded that reading strategies significantly contribute to strengthening the socio-emotional development of elementary school students.

Keywords: socio-emotional learning, educational sciences, reading, teaching technique.

Lista de Gráficos

Gráfico 1	Niveles del SDQ – Pre test.....	69
Gráfico 2	Clasificación según nivel global de la Guía de observación – pretest.....	72
Gráfico 3	Niveles del SDQ – Postest	87
Gráfico 4	Clasificación según nivel global de la Guía de observación – postest.....	90

Lista de Tablas

Tabla 1	Operacionalización de la variable independiente: Estrategias de lectura	60
Tabla 2	Operacionalización de la variable dependiente: Desarrollo socioemocional.....	61
Tabla 3	Dimensiones del cuestionario SDQ	63
Tabla 4	Análisis descriptivo por dimensiones del cuestionario SDQ (pre test)	63
Tabla 5	Descriptivos de la dimensión dificultades emocionales (pre test).....	64
Tabla 6	Descriptivos de la dimensión problemas de conducta (pre test)	65
Tabla 7	Descriptivos de la dimensión hiperactividad / atención (pre test)	66
Tabla 8	Descriptivos de la dimensión problemas sociales (pre test)	66
Tabla 9	Descriptivos de la dimensión comportamiento prosocial (pre test).....	67
Tabla 10	Clasificación según niveles del SDQ	68
Tabla 11	Niveles del SDQ – Pre test	68
Tabla 12	Escala de clasificación del nivel global de la Guía de Observación	70
Tabla 13	Análisis descriptivo por dimensiones de la Guía de observación – pre test.....	71
Tabla 14	Clasificación según nivel global de la Guía de observación – pretest.....	71
Tabla 15	Resumen de las sesiones para la intervención	74
Tabla 16	Sesión 1.....	75
Tabla 17	Sesión 2.....	77
Tabla 18	Sesión 3.....	79
Tabla 19	Sesión 4.....	81
Tabla 20	Análisis descriptivo por dimensiones del cuestionario SDQ (postest).....	82
Tabla 21	Descriptivos de la dimensión dificultades emocionales (postest)	83
Tabla 22	Descriptivos de la dimensión problemas de conducta (postest)	84
Tabla 23	Descriptivos de la dimensión hiperactividad / atención (postest)	84
Tabla 24	Descriptivos de la dimensión problemas sociales (postest)	85
Tabla 25	Descriptivos de la dimensión comportamiento prosocial (postest).....	85
Tabla 26	Niveles del SDQ – Postest.....	86
Tabla 27	Análisis descriptivo por dimensiones de la Guía de observación – postest.....	88

Tabla 28 Clasificación según nivel global de la Guía de observación – posttest	89
Tabla 29 Prueba de normalidad	90
Tabla 30 Prueba t de Student	91

Contenido

Derechos de autor	1
Aprobación del tutor del Trabajo de Titulación.....	2
Aprobación del tribunal calificador.....	3
DEDICATORIA	4
AGRADECIMIENTOS.....	5
Resumen.....	6
Abstract	7
Lista de Gráficos	8
Lista de Tablas.....	9
INTRODUCCIÓN	14
CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	16
1.1. Contextualización del problema.....	16
1.2. Formulación del problema Pregunta general	19
1.3. Objetivos de la investigación	19
1.3.1. Objetivo General	19
1.3.2. Objetivos específicos.....	19
1.4. Justificación.....	20
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO REFERENCIAL	23
2.1. Antecedentes referenciales de la investigación	23
2.2. Fundamento teórico o estado de la cuestión	32
2.2.1. Teorías fundamentales.....	32
2.2.2. Lectura	36
2.2.3. Estrategias de lectura	38
2.2.4. Tipos de estrategias lectoras	39
2.2.5. Comprensión lectora	41
2.2.6. Etapas del desarrollo lector.....	42
2.2.7. Proceso lector	43
2.2.8. Desarrollo socioemocional	44
2.2.9. Competencias socioemocionales	45

2.2.10. Habilidades socioemocionales	47
2.2.11 Factores que influyen en el desarrollo socioemocional	48
2.2.12. Dimensión emocional de la lectura	50
2.2.13. Dimensiones del cuestionario SDQ	51
2.2.14. Beneficios de la lectura en el desarrollo socioemocional	52
CAPÍTULO III: DISEÑO METODOLÓGICO	54
3.1. Tipo de estudio	54
3.1.1. Cuantitativo con apoyo descriptivo cualitativo	54
3.2. Diseño	54
3.2.1. Preexperimental.....	54
3.3. Alcance del estudio	55
3.3.1. Descriptivo y Explicativo.....	55
3.4. Población.....	55
3.5. Muestra	55
3.6. Criterios de selección.....	56
3.6.1. Criterios de inclusión.....	56
3.6.2. Criterios de exclusión	56
3.7. Ética.....	56
3.8 Fuentes de datos.....	57
3.9. Herramienta de recolección	57
3.9.1. Cuestionario de Capacidades y Dificultades (SDQ)	57
3.9.2. Guía de observación	58
3.10. Técnicas de análisis de datos	58
3.10.1. Técnicas.....	58
3.10.2. Análisis de datos.....	59
3.11. Hipótesis.....	59
3.12. Matriz de operacionalización de variables	60
CAPÍTULO IV: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS	63
4.1 Diagnóstico de habilidades socioemocionales.....	63

4.1.1. Resultados del cuestionario SDQ (pre test)	63
4.1.2. Resultados de la guía de observación (pretest)	70
4.2. Secuencia didáctica basada en estrategias de lectura	72
4.2.1. Datos generales de la implementación de la secuencia didáctica	72
4.2.2. Título	73
4.2.3. Objetivos	73
4.2.4. Presentación de la propuesta	73
4.2.5. Desarrollo de las sesiones	74
4.3 Evaluación de los cambios en las habilidades socioemocionales	82
4.3.1. Resultados del cuestionario SDQ (postest)	82
4.3.2. Resultados de la guía de observación (postest)	88
4.4. Comprobación de hipótesis	90
4.4.1 Prueba de normalidad	90
4.4.2 Prueba t de Student	91
4.5. Discusión de resultados	93
CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	96
5.1. Conclusiones	96
5.2. Recomendaciones	98
Referencias	99
Anexos	108
Anexo 1 Cuestionario SDQ	108
Anexo 2 Guía de observación	109
Anexo 3 Consentimiento informado	110
Anexo 4 Validación de expertos – Guía de observación	114
Anexo 5 Evidencias fotográficas	120
Anexo 6 Recursos de las sesiones de secuencia didáctica	121
Anexo 7 Informe de originalidad	124

INTRODUCCIÓN

El desarrollo socioemocional es un componente esencial de la formación integral de los niños debido a que influye en su capacidad para reconocer, regular emociones, relacionarse de manera positiva con los demás y adaptarse a diferentes entornos. No obstante, en muchos contextos educativos la enseñanza tradicional prioriza el desarrollo académico y deja en segundo plano la consolidación de las habilidades socioemocionales (UNESCO, 2024). Por otro lado, las prácticas lectoras en educación básica se orientan de modo principal a la decodificación de textos, comprensión literal y no se incorpora estrategias que promuevan la reflexión emocional e interacción socioafectiva vinculada a los textos leídos (Venegas et al., 2021).

Este contexto restringe el potencial de la lectura como herramienta pedagógica integral y se desaprovecha su capacidad para fortalecer de manera simultánea las competencias lingüísticas y socioemocionales en los estudiantes. En esta línea, Verdugo (2025) señala que la lectura trasciende la decodificación de textos porque constituye una actividad activa, social y emocional que beneficia el desarrollo integral del estudiante en especial en etapas escolares iniciales.

El estudio se enmarca en 23 estudiantes de segundo grado de EGB de la Unidad Educativa Roberto Arregui, ubicada en el cantón Guaranda, provincia Bolívar, durante el período lectivo 2025-2026, donde se identificaron dificultades relacionadas con el desarrollo socioemocional y habilidades lectoras. La evaluación diagnóstica inicial permitió reconocer necesidades en aspectos como la expresión emocional, interacción social, atención y lectura reflexiva, esta situación justificó la implementación de estrategias de lectura orientadas al fortalecimiento socioemocional.

El presente trabajo se estructura en cinco capítulos, el Capítulo I aborda el planteamiento del problema de investigación, justificación y objetivos, mientras que, en el Capítulo II desarrolla el marco teórico, que incluye antecedentes, fundamentos teóricos y conceptos relacionados con la lectura y desarrollo socioemocional. El Capítulo III describe la

metodología empleada, detallando el enfoque, diseño, población, muestra, instrumentos, técnicas de análisis e hipótesis del estudio.

Por su parte, el Capítulo IV presenta los resultados obtenidos mediante la aplicación del pretest y posttest, la implementación de la secuencia didáctica y el análisis estadístico realizado para la comprobación de hipótesis. El Capítulo V expone las conclusiones y recomendaciones derivadas de la investigación orientadas a fortalecer el desarrollo socioemocional a través de estrategias de lectura en estudiantes de segundo año de EGB.

CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1. Contextualización del problema

Contexto internacional

La insuficiente utilización de la lectura como estrategia para promover el desarrollo socioemocional de los estudiantes constituye una problemática educativa a nivel mundial ya que, esta actividad se enfoca en la comprensión académica y deja de lado la exploración de emociones que surgen a partir de los textos. Como consecuencia, se reducen las oportunidades para que los niños expresen sus sentimientos, desarrollen habilidades como la empatía, convivencia positiva, reduce la interacción y limita el vínculo de las relaciones interpersonales entre los estudiantes (Rodríguez et al., 2021).

Esta realidad fue documentada con datos de acuerdo con el “Primer Informe Mundial sobre la Atención y Educación de la Primera Infancia” (AEPI), se estima que el 37% de los infantes del mundo, que equivale a aproximadamente 300 millones, no logra los niveles básicos de competencia lectora. Ante esta realidad, el informe señala la penuria de consolidar la educación desde los primeros años mediante estrategias que favorezcan el desarrollo de la lectura y habilidades socioemocionales, debido a que ambas constituyen competencias esenciales para el aprendizaje, desempeño escolar y desarrollo integral de los estudiantes (UNESCO, 2025).

El informe mundial subraya que los sistemas educativos que menos integran estrategias socioemocionales en la enseñanza de la lectura son los que registran los peores indicadores de bienestar estudiantil y llama a desarrollar programas que fortifiquen las habilidades en lectura y capacidades socioemocionales, al ser las dos decisivas para lograr rendimientos educativos sólidos desde los primeros años de vida (UNESCO, 2025).

El desarrollo socioemocional comprende la capacidad de comprender, regular, expresar emociones, establecer relaciones saludables y adaptarse a distintos contextos (Rachman et al., 2023). Cuando estas competencias no se fortalecen de forma adecuada, surgen dificultades emocionales y conductuales que afectan el bienestar y rendimiento académico de los estudiantes (Farkas, 2021).

Según lo menciona Venegas et al. (2021), las dificultades lectoras de los estudiantes se relacionan las estrategias metodológicas empleadas por los docentes; frente a esta problemática, Farkas (2021) destaca que, las estrategias de lectura fortalecen el lenguaje y desarrollo de habilidades socioemocionales, de esta forma, se produce la imaginación, interacción social, conductas prosociales y empatía en los niños.

Contexto nacional

En el contexto educativo ecuatoriano predominan métodos tradicionales de enseñanza, donde el estudiante asume un rol pasivo en la recepción de conocimientos, situación que limita su participación activa en la construcción del aprendizaje y afecta el desarrollo de la comprensión lectora, ya que no se consideran las necesidades e intereses de los niños dentro del proceso educativo (Venegas et al., 2021).

Esta realidad se sostiene en datos oficiales donde según el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2023) donde el 74% de los estudiantes de EGB Media y el 42% de Educación Básica Elemental no alcanzan los niveles esperados de comprensión lectora, situación que restringe las oportunidades de desarrollar el hábito lector desde el hogar.

Se identifica que las dificultades emocionales influyen en el desarrollo de la lectura y comprensión lectora de los estudiantes, por ende, el adecuado desarrollo socioemocional promueve conductas adaptativas basadas en la empatía, respeto, tolerancia y análisis de las consecuencias de las acciones, de esta forma se contribuye a una convivencia escolar positiva y desarrollo integral de los niños (Verdugo, 2025).

Esta relación entre lectura y desarrollo socioemocional que la evidencia identifica llevó al Ministerio de Educación del Ecuador a incorporar el eje socioemocional y la política de fomento lector “Juntos Leemos”, con el propósito de fortalecer el desarrollo integral en los primeros años de escolaridad, no obstante, perduran desafíos, ya que, 4 de cada 10 niños no tienen acceso a libros (INEC, 2021).

Contexto institucional

A nivel institucional, la problemática se presenta en 23 estudiantes de segundo grado de Educación General Básica (EGB), con edades comprendidas entre 6 y 7 años, de la

Unidad Educativa Roberto Arregui, ubicada en el cantón Guaranda, provincia Bolívar. Mediante observaciones áulicas y diálogos con la docente del grado se identificó que las actividades lectoras se orientan al reconocimiento de palabras y comprensión literal de textos, no se incorpora espacios de reflexión emocional o interacción socioafectiva vinculados a las historias leídas, además, se evidenciaron dificultades de fluidez lectora, reflejadas en una lectura lenta, con poca entonación y limitaciones para expresar ideas.

Como evidencia diagnóstica cuantitativa se presenta el apartado 4.1.1 del presente documento, donde la aplicación inicial del Cuestionario de Capacidades y Dificultades (SDQ) reveló que 16 de los 23 estudiantes que corresponden al 69,6% se ubicaron en la categoría "Anormal/ Problema significativo", mientras que, 6 estudiantes que representó el 26,1% se ubicó en la categoría "Límite/ Algún nivel de dificultad" y 1 estudiante que perteneció al 4,3% en la categoría "Normal/ Sin dificultades. Mencionados datos diagnósticos confirman la presencia de dificultades socioemocionales en el grupo de estudio, por ende, se justifica la implementación de estrategias de lectura para fortalecer el desarrollo socioemocional de los educandos durante el período lectivo 2025-2026.

A pesar de que existe evidencia internacional y nacional sobre la relación entre estrategias de lectura y desarrollo socioemocional, en el contexto del cantón Guaranda y provincia Bolívar se evidencia limitada reproducción de estudios que analicen de qué manera estrategias lectoras inciden en fortificar las habilidades socioemocionales en estudiantes de segundo grado de EGB. Los estudios existentes en Ecuador abordan en primera instancia la percepción estudiantil sobre la lectura o el diseño de estrategias sin una aplicación, esto deja sin respuesta la pregunta sobre el efecto que una intervención lectora produce en el perfil socioemocional de niños de primaria.

La importancia de investigar esta temática radica en que permite la comprensión de la asociación de la lectura en la consolidación de habilidades socioemocionales en niños y aporta con el diseño de estrategias didácticas para favorecer a un ambiente escolar más armónico y participativo, además, los resultados sirven como referencia para docentes y autoridades educativas en la implementación de actividades lectoras orientadas al desarrollo

integral de los estudiantes. Por otro lado, la investigación es viable debido al acceso a la institución educativa, la participación de estudiantes, docentes y la disponibilidad de recursos bibliográficos y metodológicos necesarios para llevar a cabo el estudio.

1.2. Formulación del problema Pregunta general

En relación a lo mencionado, se expone la siguiente pregunta de investigación:

¿Cómo contribuyen las estrategias de lectura al desarrollo socioemocional de los estudiantes de segundo grado de Educación General Básica de la Unidad Educativa Roberto Arregui durante el período lectivo 2025-2026?

Preguntas de investigación

- ¿Qué habilidades socioemocionales se fortalecen mediante la lectura en los estudiantes?
- ¿Qué estrategias lectoras contribuyen al desarrollo socioemocional de los niños y niñas?
- ¿Qué cambios se producen en el desarrollo socioemocional de los estudiantes después de la aplicación de las estrategias de lectura?

1.3. Objetivos de la investigación

1.3.1. Objetivo General

Determinar la asociación observada de las estrategias de lectura en el fortalecimiento del desarrollo socioemocional de los estudiantes de segundo grado de Educación General Básica de la Unidad Educativa Roberto Arregui durante el período lectivo 2025-2026.

1.3.2. Objetivos específicos

- Diagnosticar las habilidades socioemocionales en los estudiantes de segundo grado de EGB mediante la aplicación del cuestionario SDQ y una guía de observación.
- Diseñar una secuencia didáctica basada en estrategias de lectura reflexiva y actividades lúdicas para el refuerzo de habilidades socioemocionales en estudiantes de segundo grado de EGB

- Implementar la secuencia didáctica diseñada mediante estrategias de lectura reflexiva y actividades lúdicas con los estudiantes de segundo grado de EGB de la Unidad Educativa Roberto Arregui durante el período lectivo 2025-2026.
- Evaluar los cambios en las habilidades socioemocionales de los estudiantes de segundo grado de EGB después de la aplicación de secuencia didáctica

1.4. Justificación

La relevancia social de esta investigación radica en la importancia de fortalecer el desarrollo socioemocional de los niños mediante estrategias educativas como la lectura, que es una herramienta pedagógica capaz de beneficiar la expresión de emociones, empatía y comprensión de diferentes situaciones sociales a través de los relatos. Es esencial utilizar instrumentos de evaluación adecuados que identifiquen dificultades en el desarrollo socioemocional de los estudiantes y detecten de modo oportuno problemas emocionales, de este modo, se facilita la implementación de intervenciones tempranas que contribuyan al bienestar, convivencia escolar y desarrollo integral de los niños.

En este sentido, desde la perspectiva metodológica M. Castillo & Ortuño (2023) señalan que el Cuestionario de Capacidades y Dificultades (SDQ) es un instrumento utilizado para evaluar conductas, emociones e interacciones sociales en niños; el instrumento reporta adecuadas evidencias de validez y confiabilidad mediante coeficiente Alfa de Cronbach que respalda su utilidad para valorar el desarrollo socioemocional infantil e identificar dificultades emocionales y conductuales que requieren apoyo educativo.

La presente investigación emplea un diseño preexperimental con aplicación de pretest y posttest a través del uso de técnicas e instrumentos que analizan el desarrollo socioemocional de los estudiantes antes y después de la intervención educativa. Para ello, se emplea el cuestionario SDQ, complementado con guías de observación para facilitar la obtención de información sobre las habilidades socioemocionales de los niños, además, la propuesta metodológica sirve como referencia para futuras investigaciones relacionadas con estrategias de lectura y desarrollo socioemocional en EGB. Bajo este aspecto, la aplicación

de un instrumento estandarizado como el SDQ beneficia la rigurosidad metodológica del estudio, ya que proporciona datos medibles que se contrastan con otras investigaciones y contribuyen al diseño de nuevas intervenciones educativas basadas en evidencia.

La relevancia científica se aborda a partir de la generación de evidencia acorde a las mejoras observadas después de la aplicación de estrategias de lectura en el desarrollo socioemocional de estudiantes de segundo grado de EGB, además, se amplía el conocimiento existente al integrar dos dimensiones que presentan escasa evidencia conjunta en el contexto ecuatoriano, asimismo, los instrumentos empleados aportan información empírica sobre los cambios producidos tras la intervención y componen un referente para futuras investigaciones orientadas al desarrollo integral de los estudiantes desde los primeros años de escolaridad.

Desde el ámbito práctico, el estudio surge debido a que en el segundo grado de la Unidad Educativa Roberto Arregui se identificaron dificultades en la comprensión lectora y el desarrollo socioemocional de los estudiantes, evidenciadas en problemas de fluidez lectora, limitada expresión emocional, baja tolerancia a la frustración y escasa empatía durante las actividades grupales. Por esta razón, la investigación aporta estrategias pedagógicas que integren la lectura con actividades orientadas a la consolidación socioemocional de los estudiantes, al mismo tiempo, proporciona a los docentes una propuesta metodológica con actividades y recursos para incorporarse al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Desde el aporte teórico, el estudio es importante porque aborda la relación entre la lectura y el desarrollo socioemocional en estudiantes de segundo grado de EGB de la Unidad Educativa Roberto Arregui y considera que ambas dimensiones son fundamentales para el desarrollo integral del niño. Esta relación se fundamenta desde la teoría sociocultural de Vygotsky misma que plantea que el aprendizaje se construye mediante la interacción social e intercambio de experiencias con otros, desde esta perspectiva, la lectura constituye una herramienta mediadora para que el estudiante interprete situaciones, exprese emociones, comprenda diferentes perspectivas y construya aprendizajes. Asimismo, desde el enfoque constructivista, los textos narrativos favorecen procesos de reflexión y significación personal,

donde el estudiante relaciona los contenidos leídos con sus propias experiencias y fortalece habilidades cognitivas y socioemocionales. Del mismo modo, los resultados generarán evidencia empírica sobre la efectividad de la lectura como recurso pedagógico para promover competencias socioemocionales en niños de EGB.

Desde el enfoque axiológico el estudio es relevante porque promueve valores como el respeto, empatía, solidaridad y sana convivencia dentro del entorno escolar, además, el fortalecer estas competencias desde edades tempranas beneficia el bienestar emocional, adaptación escolar y prevención de dificultades conductuales futuras. Según la UNESCO (2021), el aprendizaje tiene que considerar el desarrollo de competencias socioemocionales y valores que permitan a los estudiantes construir relaciones positivas, gestionar sus emociones y proceder con responsabilidad frente a los demás. Desde esta perspectiva, la lectura es en una herramienta pedagógica que ayuda la reflexión sobre emociones, actuaciones y disyuntivas sociales, de este modo se contribuye a fortificar la empatía y convivencia escolar.

Por otra parte, la pertinencia educativa recae en el carácter innovador de la intervención pedagógica donde se integra estrategias de lectura reflexiva con actividades lúdicas orientadas a fortificar las habilidades socioemocionales, temática que es poco abordada de manera conjunta en el contexto educativo local del cantón Guaranda donde se ubica la institución en estudio. De igual manera, este trabajo constituye una propuesta factible de mejora educativa, orientada a implementar actividades de lectura reflexiva y dinámicas participativas que refuercen habilidades socioemocionales. De este modo, la propuesta se desarrolla a partir de los resultados obtenidos en el diagnóstico inicial (pretest), se aplica mediante una intervención educativa y posterior a ello se evalúa a través de un postest para determinar los cambios generados en las habilidades socioemocionales de los estudiantes.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO REFERENCIAL

2.1. Antecedentes referenciales de la investigación

La investigación de Li et al. (2022) ejecutada en China titulada “A Social Emotional Learning Training Programme in a Poor Rural Primary School in Central China: A Pre-Post Intervention Study”, tuvo como objetivo de evaluar la efectividad de un programa de aprendizaje socioemocional en estudiantes de educación primaria. La metodología fue un diseño cuasi experimental con evaluaciones pretest, posttest con el uso del instrumento SDQ para valorar síntomas emocionales, la muestra se conformó por 190 estudiantes. Los resultados mostraron una disminución en la puntuación total de dificultades del SDQ, en específico en los estudiantes clasificados de alto riesgo al inicio del estudio ya que, disminuyeron de 19,0 a 14,7 después de la intervención ($F = 18,48$; $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,18$), se observó mejoras en la conducta prosocial y reducciones en los problemas emocionales y conductuales después de la intervención. Se concluye que los programas de aprendizaje socioemocional implementados en la escuela contribuyen a fortalecer del bienestar emocional y conductual de los estudiantes de educación primaria.

Este estudio presenta semejanzas con la presente investigación porque su propósito fue fortalecer el desarrollo socioemocional de estudiantes mediante una intervención educativa y utilización del SDQ, por otro lado, la diferencia es que se implementó un programa de aprendizaje socioemocional, mientras que la presente investigación fue una secuencia didáctica basada en estrategias de lectura como medio para promover dichas competencias. Este antecedente aporta sustento metodológico porque demuestra que el SDQ es un instrumento sensible para identificar cambios antes y después de una intervención y evidencia que las estrategias educativas causan mejoras en las dimensiones socioemocionales.

El estudio de Daunic et al. (2021), realizado en Estados Unidos llamado "Efficacy of the Social-Emotional Learning Foundations Curriculum for Kindergarten and First Grade Students at Risk for Emotional and Behavioral Disorders", tuvo como objetivo de evaluar la eficacia del programa Social-Emotional Learning Foundations que integra estrategias de lectura y aprendizaje socioemocional en estudiantes de educación inicial y primer grado. La

metodología se basó en un diseño experimental aleatorizado con medidas de pretest y posttest, la muestra fue de 1.154 estudiantes de 52 escuelas. Los resultados derivaron en efectos positivos del programa SELF, con rangos entre 0,20 y 0,65, estos datos evidenciaron mejorías en la autorregulación, aprendizaje socioemocional, vocabulario socioemocional y funcionamiento conductual de los estudiantes. Se concluye que integrar estrategias de lectura con el aprendizaje socioemocional es una intervención eficaz para optimar el desarrollo emocional y desempeño escolar de los estudiantes de los primeros años de educación básica.

Este estudio presenta semejanzas con la presente investigación porque los dos buscaron consolidar el desarrollo socioemocional de estudiantes de educación básica mediante estrategias vinculadas a la lectura, asimismo, coincide en evaluar competencias como la autorregulación y comportamiento socioemocional a través de un diseño de intervención con mediciones antes y después de su implementación. En este sentido, el estudio aporta evidencia científica sobre la efectividad de integrar estrategias de lectura con el aprendizaje socioemocional y respalda la conveniencia de implementar una secuencia didáctica de lectura.

La investigación presentada por Fäloth & Brkovic (2021) en Suecia, titulada “Intervention Targeting Reading and Working Memory among Struggling Readers in Primary School” tuvo como objetivo de evaluar los efectos de un programa de intervención que combinó estrategias de lectura y entrenamiento de la memoria de trabajo en estudiantes de educación primaria con dificultades lectoras. La metodología fue un diseño experimental de ensayo controlado aleatorizado con una muestra de 47 estudiantes de entre 8 y 9 años, la intervención comprendió dos períodos de ocho semanas. Los resultados demostraron mejoras en comprensión lectora ya que la media del grupo experimental aumentó de 5,93 en el pretest a 14,67 en el posttest; el análisis ANOVA de medidas repetidas mostró una interacción significativa entre grupo y tiempo para la comprensión lectora ($F(1,450; 65,246) = 17,39; p < 0,001; \eta^2 = 0,279$) y para la decodificación de palabras ($F(1,807; 81,318) = 14,17; p < 0,001; \eta^2 = 0,239$), datos que confirman la efectividad de la intervención. Se concluye que la integración de estrategias de lectura con el entrenamiento de la memoria de trabajo

favorece el desarrollo de las habilidades lectoras y procesos cognitivos afines con el aprendizaje en estudiantes con dificultades de lecturas.

Este estudio tiene similitudes con la presente investigación al plantear una intervención educativa de estrategias de lectura para mejorar competencias fundamentales en estudiantes de educación primaria, también, coincide en demostrar que las estrategias lectoras causan cambios en variables relacionadas con el aprendizaje. No obstante, la diferencia es que centraron su intervención en estudiantes con dificultades lectoras y evaluaron el rendimiento lector, mientras que la presente investigación está dirigida a fortalecer el desarrollo socioemocional, evaluado mediante el SDQ; en consecuencia, este antecedente evidencia de que las intervenciones lectura generan mejoras en el desarrollo infantil y respalda la implementación de estrategias lectoras.

Los autores Santamaría et al. (2021) realizaron un estudio en Chile titulado “Teaching Socio-Emotional Competencies Among Primary School Students: Improving Conflict Resolution and Promoting Democratic Co-existence in Schools”, mismo que tuvo como objetivo implementar un programa educativo para fortalecer las habilidades socioemocionales en estudiantes de educación primaria. La investigación utilizó un diseño preexperimental con pretest y posttest, la muestra constó de 100 estudiantes de tercer grado, distribuidos en un grupo experimental y un grupo de control. Los resultados mostraron que la intervención produjo mejoras en las competencias socioemocionales del grupo experimental ya que, en habilidades sociales hubo reducción de la agresividad/comportamiento antisocial ($F = 86,32$; $p < 0,001$; $n2 = 0,47$) e incremento en las habilidades sociales y asertividad ($F = 35,42$; $p < 0,001$; $n2 = 0,27$). Asimismo, la inteligencia intrapersonal ($F = 119,38$; $p < 0,001$; $n2 = 0,55$) y la inteligencia interpersonal ($F = 98,25$; $p < 0,001$; $n2 = 0,50$) mejoraron tras la intervención, mientras que la puntuación total de inteligencia emocional se elevó ($F = 129,56$; $p < 0,001$; $n2 = 0,57$). Se concluyó que la propuesta benefició al autoconocimiento, autoestima, respeto hacia los demás, regulación emocional y comunicación asertiva.

El estudio centró su intervención en el desarrollo de competencias socioemocionales para mejorar la resolución de conflictos y convivencia escolar, mientras que la presente

investigación propuso una secuencia didáctica basada en estrategias de lectura como medio para fortalecer el desarrollo socioemocional de estudiante; a pesar de ello, este antecedente demuestra la efectividad de las intervenciones educativas orientadas al desarrollo socioemocional mediante un diseño preexperimental con evaluación antes y después de la intervención y se respalda la importancia de implementar estrategias pedagógicas que favorezcan la regulación emocional en EGB.

A nivel nacional se menciona el estudio de Alcívar & Párraga (2025) denominado “La Lectura Crítica y Reflexiva en el Desarrollo de Habilidades Socioemocionales” realizada en Manabí, Ecuador, tuvo como objetivo analizar la influencia de la lectura crítica y reflexiva en el desarrollo de las habilidades socioemocionales de los estudiantes de la Escuela Fiscal Lorenzo Luzuriaga. La metodología de investigación se basó en un enfoque observacional, descriptivo y correlacional, la muestra estuvo conformada por 27 alumnos de dicha institución y la recolección de información fue a través de técnicas mixtas, se utilizó encuestas a estudiantes y entrevistas semiestructuradas a docentes. Los resultados permitieron evaluar aspectos como la empatía, regulación emocional e interacción social y mostraron que el 92% de los estudiantes reconoce que la lectura favorece el desarrollo de habilidades socioemocionales. Se concluyó que la lectura crítica y reflexiva fortalece competencias como la empatía, comunicación y pensamiento crítico, además se recalca la importancia del trabajo conjunto entre escuela, familia y comunidad, sumado con estrategias pedagógicas interdisciplinarias que promuevan la creatividad.

Este estudio presenta una relación con la presente investigación al analizar la influencia de la lectura crítica y reflexiva en el desarrollo de habilidades socioemocionales dentro del contexto educativo ecuatoriano. No obstante, el estudio se desarrolló desde un enfoque descriptivo-correlacional, centrado en identificar percepciones y relaciones entre variables, pero no implementa una intervención pedagógica, por lo tanto, no evaluó los cambios producidos tras la aplicación de estrategias lectoras.

El estudio de G. Mendoza & Briones (2022) realizado en Portoviejo, Ecuador, tuvo como objetivo diseñar una estrategia pedagógica orientada a fortalecer el desarrollo

socioemocional de niños de educación inicial. Para ello, se empleó un enfoque mixto, la muestra se conformó por 19 niños de entre 4 y 5 años, un docente y 19 representantes legales, las técnicas de recolección de información fueron la observación, encuestas y entrevistas. Los resultados evidenciaron que el 38% de los niños nunca reconocía las emociones básicas, asimismo, el 50% de los niños no demostraba buenos modales ni expresaba emociones mediante palabras o gestos, el 50% de los padres consideró que la docente casi nunca planificaba actividades orientadas al desarrollo socioemocional. Se concluyó que la aplicación de estrategias pedagógicas mejora la expresión emocional, regulación e interacción social en niños de inicial y favorecen su bienestar integral. Las limitaciones del estudio tienen que ver con el diseño de una estrategia pedagógica, sin evaluar su implementación mediante un seguimiento posterior

Este estudio tiene similitud con la presente investigación porque implementa una estrategia pedagógica para fortalecer el desarrollo socioemocional y evaluar sus resultados, a pesar de ello, se diferencia porque se desarrolla en educación inicial, no emplea la lectura como estrategia principal y tampoco utiliza el SDQ como instrumento de evaluación. Además, deja un vacío respecto al análisis de la relación entre lectura reflexiva y desarrollo socioemocional en estudiantes de EGB.

La investigación de Quituisaca (2025) ejecutada en Santa Elena, Ecuador titulada “Convivencia escolar y desarrollo socioemocional en educación general básica” tuvo como objetivo determinar la relación entre convivencia escolar y desarrollo socioemocional en estudiantes de EGB en Ecuador. La metodología fue cuantitativo-correlacional, se usó la observación y cuestionarios dirigidos a docentes y estudiantes para evaluar las dimensiones de desarrollo socioemocional, comunicación, empatía y convivencia escolar. Los resultados del diagnóstico demostraron bajos niveles de desarrollo socioemocional: según los docentes, el 25% de los estudiantes tiene adecuado desarrollo socioemocional, 15% mantenía comunicación efectiva, 23% demostró empatía y 18% favoreció una convivencia escolar positiva. Mientras que, desde la percepción de los estudiantes, el 30% manifestó habilidades de desarrollo socioemocional, 45% adecuada comunicación, 40% empatía y 35% convivencia

escolar favorable. Tras la implementación de la propuesta pedagógica, los resultados mejoraron ya que los docentes acrecentaron el desarrollo socioemocional, es decir, 70%, comunicación al 90%, empatía al 75% y convivencia escolar al 80%. De igual manera, los estudiantes mejoraron el desarrollo socioemocional al 75%, comunicación al 65%, empatía al 80% y convivencia escolar al 85%. Los autores concluyeron que la aplicación de estrategias pedagógicas encaminadas a consolidar las competencias socioemocionales favorece la convivencia escolar, mejora la comunicación, empatía y autorregulación emocional, situación que promueve un ambiente de aprendizaje más participativo y respetuoso.

Mencionada investigación es relevante porque se desarrolla en el mismo contexto educativo ecuatoriano y en estudiantes de EGB y sus resultados evidencian que el fortalecimiento de habilidades socioemocionales consolida el bienestar y proceso de aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, el estudio se limita a describir estas habilidades y no implementa una intervención pedagógica o analizar el uso de estrategias de lectura como recurso para potenciarlas. En consecuencia, existe la necesidad de realizar propuestas educativas que permitan fortalecer el desarrollo socioemocional mediante estrategias lectoras, como se proyecta en la presente investigación.

Los autores Ochoa et al. (2025) en su revisión bibliográfica titulada “Importancia de la animación a la lectura en el desarrollo cognitivo y emocional”, analizaron 45 estudios publicados entre 2019 y 2024 sobre el impacto de estrategias de animación lectora en el desarrollo cognitivo y emocional de niños de educación primaria. Los resultados del estudio exponen que la lectura mediada por estrategias didácticas activas incrementa la comprensión lectora, empatía, capacidad de identificar y gestionar emociones en niños de entre 6 y 10 años. Se concluyó que la animación a la lectura es una herramienta pedagógica eficaz para potenciar el aprendizaje académico y el desarrollo emocional desde edades tempranas.

Este antecedente constituye un sustento teórico para la presente investigación, ya que reúne evidencia científica reciente que demuestra los beneficios de la lectura en el desarrollo cognitivo y emocional de niños en edad escolar. No obstante, al tratarse de una revisión documental, las conclusiones se fundamentan en estudios previos y no en la aplicación

directa de una intervención educativa, en este sentido, el presente estudio complementa dicha evidencia al trasladar estos planteamientos teóricos a un contexto real de aula y evaluar los cambios socioemocionales generados por estrategias lectoras en los niños de EGB.

En un contexto más local, se menciona la investigación de Carrasco et al. (2024), denominada “La educación socioemocional en el proceso de enseñanza-aprendizaje del tercer año de la educación básica”, realizada en Pelileo-Ecuador, tuvo como objetivo analizar la influencia de la educación socioemocional en los procesos de enseñanza-aprendizaje de estudiantes de tercer año de EGB. El estudio adoptó un enfoque cuantitativo-descriptivo con una muestra de 28 estudiantes y 6 docentes, para la recolección de información se usó encuestas a estudiantes y entrevistas a docentes. Los resultados señalaron que el 96% de los estudiantes manifestó que la educación socioemocional favorece su aprendizaje y la convivencia escolar, el 93% indicó que el reconocimiento y manejo de las emociones mejora la interacción con sus compañeros y docentes. Mientras que, desde la perspectiva docente, el 100% consideró que fortalecer las competencias socioemocionales contribuye al desarrollo integral de los estudiantes y mejora el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se concluyó que la implementación de estrategias metodológicas orientadas al desarrollo de competencias socioemocionales benefició la autorregulación, empatía, habilidades de relación y toma de decisiones responsables, esto repercutió de modo positivo en el aprendizaje y convivencia escolar.

Mencionada investigación coincide con el presente estudio porque destaca la importancia del desarrollo socioemocional en los primeros años de escolaridad y demuestra que las intervenciones educativas orientadas a fortalecer esta dimensión generan mejoras en la regulación emocional. Pese a estas semejanzas, la investigación emplea un diseño descriptivo y utiliza instrumentos elaborados para el estudio, sin recurrir a escalas estandarizadas de evaluación socioemocional, por ello, el presente trabajo amplía el conocimiento existente al incorporar estrategias de lectura como variable de intervención y usar el SDQ como instrumento validado para medir los cambios generados en los educandos.

La investigación de Túquerres & Raygoza (2024) realizado en Quito, Ecuador titulado “Estrategia didáctica para desarrollar la lectura crítica. Estudio de caso con estudiantes de séptimo año de la Escuela de Educación Básica Monseñor Leonidas Proaño” tuvo como objetivo implementar una estrategia didáctica para desarrollar la lectura crítica en estudiantes de séptimo año. El método fue tipo investigación de acción con 10 estudiantes con edades entre 10 y 11 años, aplicación de encuesta, estrategia y evaluación de resultados mediante instrumentos de observación. Los resultados evidenciaron mejoras en las habilidades lectoras después de la intervención ya que, la evaluación inicial mostró que el 60% presentó dificultades y posterior a la aplicación de la estrategia, el 100% logró responder de modo correcto. Respecto a la identificación de argumentos, al iniciar, el 80% presentó respuestas incorrectas, sin embargo, en la evaluación final, la totalidad de los estudiantes alcanzó respuestas acertadas. En cuanto al reconocimiento de la intencionalidad del autor, se observó que en la prueba inicial el 40% lograba responder correctamente, mientras que después de la intervención este porcentaje aumentó al 100%. Asimismo, en la capacidad de relacionar la lectura con experiencias personales, los resultados iniciales mostraron que el 20% de los estudiantes alcanzaba respuestas adecuadas, mientras que en la evaluación final todos los participantes lograron establecer dicha relación. Se concluyó que la aplicación de estrategias didácticas basadas en la lectura favorece el desarrollo progresivo de habilidades de comprensión lectora crítica, permite a los estudiantes identificar información, interpretar, argumentar y relacionar los textos con su contexto personal.

En relación con la presente investigación, este antecedente tiene un símil porque aplica una intervención didáctica basada en lectura en una institución de EGB del Ecuador, con evaluación de resultados; por otra parte, la diferencia radica en que se trabaja con séptimo año de EGB y su foco es la lectura crítica, además no vincula los asociación de la estrategia lectora con el desarrollo de habilidades socioemocionales. En este sentido, el antecedente reconoce el valor de la lectura como herramienta pedagógica para generar aprendizajes, no obstante, la presente investigación amplía esta perspectiva porque considera que los textos y actividades lectoras son espacios de reflexión emocional y

comprensión de las emociones, de este modo se aporta a una formación integral del estudiante desde los primeros niveles educativos.

El estudio de Marcillo & Rivadeneira (2023) llamado “Ambiente de lectura para fortalecer el proceso de aprendizaje en los estudiantes de básica elemental” realizado en Tungurahua-Ecuador, tuvo como objetivo analizar la creación de ambientes de lectura y como favorece el proceso de aprendizaje en estudiantes de básica elemental. La metodología fue tipo descriptivo-cualitativo con observación de aula a 30 alumnos y entrevistas a 6 docentes. Los resultados en relación con la percepción docente señalaron que, el 67% no conoce las ventajas del adecuado uso de ambientes de lectura, respecto a las destrezas desarrolladas mediante estos espacios, el 50% de los docentes señaló que enriquecen el léxico, también se identificó que el 83% de los docentes no realiza juegos educativos vinculados con la lectura. Por otra parte, la ficha de observación aplicada a los estudiantes evidenció que las destrezas lectoras se estaban en proceso de desarrollo, es decir, 25 estudiantes lograron desarrollar la imaginación creadora, mientras en otro aspecto evaluado, 20 estudiantes mostraron disfrute al acudir al ambiente de lectura. Se concluyó que la implementación adecuada de ambientes lectores favorece el desarrollo de habilidades cognitivas, comunicativas y sociales en los estudiantes y se recalca que se debe acompañar de estrategias pedagógicas planificadas.

El vacío de este estudio es que no emplea instrumentos estandarizados para evaluar esta dimensión socioemocional del proceso lector y no valora cambios en habilidades emocionales de los estudiantes. Sin embargo, la principal semejanza es que se desarrolla en el contexto educativo ecuatoriano e identifica la lectura como estrategia pedagógica activa, mientras que, la diferencia reside en que se centra en el ambiente físico y organizacional de la lectura y deja de lado las estrategias de lectura reflexiva vinculadas al desarrollo socioemocional. En este sentido, este antecedente aporta evidencia sobre la necesidad de crear experiencias lectoras que se conviertan en un medio para favorecer la autoconciencia, autorregulación y empatía.

2.2. Fundamento teórico o estado de la cuestión

2.2.1. Teorías fundamentales

Paradigma Constructivista - Piaget

Jean Piaget en 1952 fue considerado uno de los principales referentes del paradigma constructivista ya que a través de sus estudios sobre el desarrollo cognitivo infantil demostró que los niños despliegan un pensamiento que evoluciona de modo progresivo mediante distintas etapas (Stoltz et al., 2024). Este paradigma también indica que el conocimiento se construye mediante los procesos de asimilación y acomodación, a través de los cuales el sujeto integra nueva data y adapta sus estructuras mentales para comprender la realidad; en este sentido, el aprendizaje es un proceso dinámico que depende de las experiencias previas del individuo, de la influencia de otras personas y del contexto en el que se desarrolla (Villacis et al., 2023).

El aprendizaje es una elaboración personal basada en la actividad y participación activa del alumno, en este modelo, el educando ocupa un papel central en el aprendizaje al construir sus conocimientos de acuerdo con su ritmo de desarrollo y sus procesos mentales, mientras que, el docente desempeña un papel orientador y mediador, en contraste con los modelos tradicionales centrados en la transmisión de conocimientos (Gómez & Ortiz, 2025).

Este paradigma sustenta la presente investigación porque las estrategias de lectura propuestas permiten que los educandos construyan significados a partir de textos y relacionen la información leída con sus experiencias personales, de esta manera, la lectura propicia la comprensión de emociones y consolida el desarrollo socioemocional desde una perspectiva activa y constructiva del aprendizaje. A diferencia de Vygotsky, Piaget centra el proceso en la actividad individual del estudiante, situación que fundamenta las actividades de dibujo, producción personal y reflexión individual incluidas en las sesiones de la secuencia didáctica.

Teoría de Vygotsky – Sociocultural

Desarrollada por Lev Vygotsky en 1978 esta teoría expone que el aprendizaje y el desarrollo de la conciencia se producen en la interacción social y cultural, donde a través de la mediación del lenguaje, signos y guía de personas más experimentadas, los estudiantes

construyen nuevos conocimientos. Desde este punto de vista, el estudiante desempeña un papel activo en su aprendizaje, en tanto que, el educador actúa como mediador que orienta y brinda apoyo para alcanzar niveles superiores de desarrollo (Stoltz et al., 2024).

Se menciona la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) que es la distancia entre lo que el educando realiza de forma independiente y aquello que logra con la ayuda de una persona más competente, por tal razón, la enseñanza se centra en potenciar las capacidades del estudiante mediante la interacción, colaboración y acompañamiento pedagógico (Magallanes et al., 2021).

En el contexto educativo, la teoría sociocultural destaca la importancia de las interacciones sociales en el proceso de aprendizaje donde la relación entre estudiantes y docentes es fundamental, ya que, el profesorado tiene la responsabilidad de diseñar estrategias de enseñanza que favorezcan el desarrollo de la ZDP y para ello, es necesario considerar los conocimientos previos, experiencias y contexto sociocultural de los alumnos (Camarillo & Barboza, 2021).

La teoría sociocultural es el fundamento más directo de esta investigación porque las estrategias de lectura implementadas operan a través del mecanismo de mediación social que Vygotsky postula; a diferencia de Piaget, que centra el aprendizaje en la construcción individual, Vygotsky explica por qué las actividades grupales producen avances en el desarrollo socioemocional que el trabajo individual no genera por sí solo; esta distinción es esencial para comprender por qué las sesiones de la secuencia didáctica privilegian la interacción grupal como estrategia central. En este aspecto, las actividades compartidas promueven el vínculo entre los estudiantes, dichas experiencias permiten intercambiar ideas, expresar emociones y construir aprendizajes de manera colaborativa, de este modo, se mejora las habilidades socioemocionales como la empatía, comunicación y convivencia.

Teoría de Ausubel – Conocimiento significativo

El conocimiento significativo fue propuesto por David Ausubel en 1983 quién mencionó que los nuevos conocimientos adquieren sentido cuando se relacionan con los saberes previos del estudiante; durante este proceso, la construcción del conocimiento

consiste en integrar nueva información a las experiencias ya existentes para facilitar una comprensión más duradera. Desde esta perspectiva, el estudiante desempeña un papel activo en la construcción de su aprendizaje, ya que interpreta, organiza y enlaza los nuevos contenidos con su estructura cognitiva, así los saberes adquiridos se aplican en diferentes situaciones de la vida cotidiana (Ausubel, 1983).

Durante el aprendizaje significativo cuando el proceso se desarrolla de manera efectiva, se supera la memorización mecánica, se favorece la comprensión y construcción de significados, además, este tipo de aprendizaje envuelve el aprendizaje de representaciones, conceptos y proposiciones, sin embargo, destaca la importancia de la resolución de problemas como estrategia para fortalecer el razonamiento y la comprensión. Desde este modo, el docente en su praxis plantea situaciones que permitan al estudiante reorganizar sus conocimientos previos y construir aprendizajes con sentido (Camarillo & Barboza, 2021).

A medida que se incorporan nuevos aprendizajes, los conceptos previos se enriquecen y evolucionan, situación que propicia una comprensión más amplia, en contraste, el aprendizaje mecánico se produce cuando la información se memoriza de forma aislada, sin relacionarse con conocimientos previos, escenario que dificulta su comprensión, aplicación y permanencia a largo plazo (López & Soler, 2021).

El conocimiento significativo de Ausubel se diferencia de Piaget en que además de describir al niño como construye el conocimiento por etapas, señala también la condición que hace posible ese proceso, es decir, la conexión con saberes previos. Se diferencia de la teoría de Vygotsky en que Ausubel no requiere de la interacción social como condición forzosa, ya que el proceso se da de forma individual cuando el docente organiza el material de manera característica. Para la presente investigación, Ausubel fundamenta la selección de textos literarios vinculados a las emociones y experiencias cotidianas de los estudiantes de 6 a 7 años, donde se avala que los contenidos de cada sesión se sujeten en la experiencia previa de los niños y generen conocimiento emocional a largo plazo.

Teoría de Goleman – Inteligencia emocional

La inteligencia emocional constituye un conjunto de competencias relacionadas con la capacidad de reconocer, comprender, regular las propias emociones, comprender las emociones de los demás y instaurar relaciones interpersonales efectivas; entre sus principales componentes destacan la autoconciencia, el autocontrol, la motivación, la empatía y las habilidades sociales (Goleman, 1998).

Goleman señala que las competencias emocionales tienen incidencia en el desempeño personal, académico, social y profesional, ya que, favorecen la comunicación, adaptación a los cambios, resolución de conflictos y trabajo colaborativo. Asimismo, se plantea que la inteligencia emocional se desarrolla mediante procesos educativos y experiencias de aprendizaje para contribuir al bienestar integral y construcción de relaciones positivas con los demás (Goleman, 2012).

Goleman comparte con Vygotsky la idea de que las competencias se desarrollan en tejidos sociales de interacción y coincide con Ausubel en que las experiencias con emociones producen aprendizajes más duraderos; la diferencia es que Goleman se enfoca en específico en la dimensión emocional y propone que esa dimensión es determinante para el éxito en la vida como la inteligencia académica. Esta teoría fundamenta en la presente investigación la justificación de por qué el desarrollo socioemocional es objetivo pedagógico y no un resultado secundario de la enseñanza, además, orienta la interpretación de los cambios observados en las dimensiones del SDQ antes y después de la intervención

Teoría de CASEL - Colaboración para el Aprendizaje Académico, Social y Emocional

El desarrollo de las habilidades socioemocionales constituye un componente básico de la formación integral de los estudiantes al favorecer el aprendizaje académico y su crecimiento emocional y social. Bajo este aspecto, el modelo CASEL, desarrollado a partir de la década de 1990 y actualizado de forma continua hasta la actualidad, se presenta como una de las más reconocidas para orientar la educación socioemocional en el aula y comprende

cinco competencias fundamentales que se desarrollan de manera progresiva e integran de modo transversal en distintas áreas del currículo escolar (Díaz & Quintero, 2025).

Las cinco competencias son: la autoconciencia como la capacidad de reconocer y comprender las propias emociones y mantener coherencia entre lo que se piensa y actúa; la autogestión como la habilidad para regular las emociones; la toma de decisiones responsables; la conciencia social como la habilidad para comprender las emociones y perspectivas de los demás y las habilidades para relacionarse que es la capacidad para establecer y mantener relaciones positivas (Díaz & Quintero, 2025).

El modelo CASEL se distingue de las teorías preliminares en que es marco operativo de aplicación educativa, pues, mientras Piaget, Vygotsky y Ausubel explican cómo aprende el niño y Goleman explica qué son las competencias emocionales, el modelo CASEL especifica cuáles son esas competencias, cómo secuenciarlas pedagógicamente y cómo evaluarlas. Para este estudio, el modelo CASEL es el marco que articula las cinco teorías anteriores con la práctica, es decir, cada sesión de la secuencia didáctica fue diseñada para trabajar una competencia CASEL específica.

2.2.2. Lectura

La lectura es una práctica social de gran valor ya que favorece el aprendizaje, reflexión y desarrollo personal; en las sociedades contemporáneas, leer se percibe como una actividad enriquecedora frente al uso excesivo de tecnologías digitales o teléfonos inteligentes. La lectura forma parte de la vida cotidiana y responde a diferentes motivaciones como el placer, curiosidad, necesidad de aprender, recomendación o deseo de comprender nuevas realidades, a través de ella, los lectores construyen significados, fortalecen su identidad y desarrollan una mayor comprensión de sí mismos y de su entorno (Cuestas & Pates, 2023).

La lectura también es una herramienta fundamental para adquirir conocimientos, comprender ideas y reflexionar sobre diferentes situaciones de la vida y sociedad, porque, a través de ella, las personas interpretan información, descubren propósitos y desarrollan una postura crítica frente a lo que leen. Además, leer favorece el aprendizaje, enriquecimiento

intelectual y permite comprender la realidad, analizar problemáticas sociales y fortalecer el pensamiento reflexivo y crítico (Crisóstomo & Meleán, 2024).

La acción de leer no se limita de modo único a la interpretación de símbolos, más bien representa una habilidad comunicativa esencial para la interacción social y el desarrollo integral de las personas (Zambrano et al., 2024). Leer envuelve un acto comprensivo e interpretativo que consiente al leyente fundar significados y opiniones propias en base a un texto (Canquiz et al., 2021).

El fortalecimiento de las competencias lectoras constituye un proceso que comienza desde los primeros años de escolaridad y se convierte en un elemento esencial dentro de los objetivos educativos a nivel mundial (Zambrano et al., 2024). La lectura constituye una herramienta fundamental para la adquisición de conocimientos y desarrollo integral de los niños, además fortalece el pensamiento lógico, estimula la creatividad y mejora la capacidad de expresión (Venegas et al., 2021).

Por otro lado, la adquisición de hábitos lectores es fundamental para el desarrollo cognitivo y su adquisición depende de la influencia del entorno familiar, escolar, sociocultural y de estrategias que promuevan el interés por la lectura desde edades tempranas. A través de este hábito, las personas fortalecen habilidades intelectuales como la comprensión, análisis, inferencia y síntesis de información, por ello, la lectura implica la comprensión e identificación de significados para lograr el desarrollo del pensamiento y construcción de saberes (Simbaña, 2021).

El género literario utilizado en la enseñanza infantil constituye un aspecto importante para fomentar el hábito lector, pues, textos como cuentos, aventuras, fábulas, historias recreativas y otros materiales despiertan mayor interés en los niños; asimismo, existen distintos tipos de lectura que se clasifican según la forma en que el lector interactúa con el texto (Guamán, 2022).

Según lo expone Guamán (2022), entre los principales tipos de lectura se destaca la lectura oral que consiste en leer en voz alta y permite compartir la experiencia con otras personas, la lectura silenciosa que se realiza de manera individual e interna, la lectura

superficial o veloz que permite obtener ideas generales del texto en poco tiempo, la lectura selectiva que se enfoca solo en información o datos específicos del texto, la lectura comprensiva que busca entender el mensaje global del texto mediante una lectura más pausada, la lectura reflexiva y crítica que analiza e interpreta el contenido con experiencias personales para favorecer el pensamiento crítico y la lectura recreativa que tiene como finalidad estimular la imaginación, creatividad y disfrute personal para promover gusto y hábito por la lectura.

Cabe indicar que, la lectura requiere el desarrollo de habilidades cognitivas como el análisis y la síntesis; el análisis permite comprender un texto a partir de la identificación y relación de sus partes, mientras que la síntesis facilita integrar las ideas en un significado global (Pérez & Villacob, 2022).

2.2.3. Estrategias de lectura

Las estrategias lectoras son métodos y actividades pedagógicas orientadas a promover el hábito de la lectura, consolidar la comprensión lectora y estimular el interés de los estudiantes por los textos; estas estrategias incorporan recursos innovadores, tecnológicos y lúdicos que favorecen una participación activa del lector y contribuyen al desarrollo del lenguaje y formación integral del educando (Zambrano et al., 2024).

Asimismo, estas estrategias tienen como propósito que los alumnos sean capaces de analizar, interpretar, deducir y resolver problemas de manera autónoma dentro y fuera del contexto educativo. Las estrategias lectoras benefician la formación de lectores reflexivos, capaces de construir saberes, emitir opiniones fundamentadas y afrontar heterogéneas situaciones de la vida cotidiana con criterio propio (Simbaña, 2021).

Las estrategias lectoras son un agregado de procedimientos y acciones pedagógicas organizadas por el docente para reforzar la comprensión de textos, al tiempo que promueven la participación activa del estudiante en el proceso lector y le permiten interpretar información, relacionar conocimientos previos con nuevos aprendizajes, formular inferencias o construir significados de manera reflexiva (J. Mendoza, 2021).

Para Simbaña (2021), las principales estrategias de lectura son: el fomento de la autonomía para expresar ideas y juicios personales, creación de espacios de debate y reflexión, lectura silenciosa para facilitar la comprensión, la identificación y análisis de vocabulario, lectura y relectura de los textos para ahondar en su significado, formulación de preguntas antes, durante y después de la lectura, y argumentación de respuestas mediante razones y evidencias.

2.2.4. Tipos de estrategias lectoras

Lectura reflexiva

La lectura reflexiva se apoya en enfoques cognitivos, socioculturales y críticos que explican cómo el lector construye significados a partir de la interacción entre el contenido del texto, experiencias previas del lector y contexto donde se desarrolla, este proceso requiere relacionar la información nueva con los conocimientos existentes para obtener una comprensión más significativa (Valero, 2024).

Al mismo tiempo, implica la participación de procesos mentales como la memoria, atención, inferencia y metacognición que permiten que el lector analice e interprete la información y de este modo se genere nuevas comprensiones a partir de lo leído. La lectura reflexiva promueve el análisis crítico, interpretación personal y construcción de significados para permitir que el lector relacione el contenido del texto con su realidad y valores (Solórzano & Meza, 2024).

Lectura dialógica

La lectura dialógica es una estrategia que expone a la lectura como un proceso social e interactivo donde la comprensión del texto se construye mediante el diálogo entre los educandos, maestro y contenido leído. A diferencia de la lectura tradicional, promueve el intercambio de ideas, opiniones y experiencias que enriquecen la comprensión del texto y no se confina a la interpretación individual del contenido (Florez & Diaz, 2024).

Con la modalidad de este tipo de lectura se desarrolla en un entorno cercano y participativo en el cual los leyentes se sienten motivados a expresar sus puntos de vista y escuchar los de los demás. De este modo, a través de la reflexión conjunta y diálogo

recíproco, se fortifican la comprensión lectora, pensamiento crítico y capacidad para construir aprendizajes de manera colaborativa (Baixauli et al., 2023).

De igual manera, la lectura dialógica sitúa al estudiante como protagonista activo de su aprendizaje, mientras que el docente actúa como mediador y facilitador de las interacciones. Esta estrategia combina lectura y diálogo para favorecer la socialización y ampliar el conocimiento, de este modo, permite generar interpretaciones personales, textuales o sociales y, para que este proceso sea efectivo, el diálogo se despliega en un ambiente de respeto y participación equitativa (Florez & Diaz, 2024).

Lectura compartida

La lectura compartida es una estrategia en la que niños y adultos participan de manera conjunta en la lectura y el diálogo sobre los textos leídos, este proceso beneficia la construcción de saberes al consentir ir más allá de las palabras escritas para reflexionar sobre experiencias, emociones, valores y situaciones de la vida cotidiana (Muegues & Colina, 2023)

Además, a través de la interacción con los textos y con otras personas la lectura compartida promueve la capacidad de argumentar ideas, expresar opiniones, tomar decisiones y desarrollar autonomía, de este modo, los niños amplían su comprensión del mundo y de sí mismos. Esta práctica fomenta el pensamiento crítico, curiosidad intelectual y aprendizaje colaborativo debido a que los conocimientos se construyen mediante el diálogo, reflexión e intercambio de perspectivas entre docentes y estudiantes (Uribe & Hernández, 2022).

Lectura inferencial

La lectura inferencial es la capacidad del lector para construir significados que no destacan de manera explícita en el texto, para este fin se emplea los conocimientos previos del lector y pistas proporcionadas por la lectura, como palabras, imágenes o circunstancias para lograr interpretar información implícita y comprender el mensaje de mejor manera. Dado este contexto, a este tipo de lectura también se la conoce como una comprensión entre líneas porque exige ir más allá de lo que se expresa de forma literal (Montes et al., 2023).

El nivel de comprensión en la lectura inferencial establece relaciones de causa y efecto, predice acontecimientos, identifica ideas primordiales, descifra lenguaje figurado y formula conclusiones con fundamentos. También, implica la participación activa del lector, quien analiza la información, relaciona e integra para completar el significado del texto, así se favorece procesos de reflexión, interpretación y autorregulación de la comprensión (Ordoñez & Ordoñez, 2021).

Dramatización

La dramatización es una estrategia pedagógica basada en la representación de circunstancias, historias o personajes mediante la expresión del cuerpo, verbal y emocional que favorece la participación activa de los educandos porque les permite explorar, comprender y comunicar ideas, emociones y experiencias a través de la interacción y trabajo colaborativo; también, constituye un recurso educativo que promueve la creatividad y construcción de aprendizajes en distintos contextos escolares (E. Castillo et al., 2020).

La dramatización contribuye al desarrollo de competencias socioemocionales debido a que facilita el reconocimiento y expresión de emociones como empatía, confianza y promueve habilidades de relación interpersonal. Asimismo, fortalece las habilidades como expresión oral, escrita, capacidad para argumentar ideas y seguridad personal, por estas razones es una estrategia eficaz para el desarrollo integral de los estudiantes ya que favorece el aprendizaje académico y crecimiento emocional y social (Garay et al., 2023).

2.2.5. Comprensión lectora

La comprensión lectora es un proceso que permite interpretar, integrar y dar significado a la información contenida en un texto, su desarrollo depende de habilidades como el reconocimiento de palabras, fluidez, velocidad lectora y correcta relación entre grafemas y fonemas, en especial durante las primeras etapas de alfabetización (Arancibia et al., 2022).

Una comprensión superficial se produce cuando solo se identifica el significado básico, por el contrario, una mayor comprensión implica interpretar la información y elaborar ideas propias, por ello, los procesos de comprensión lectora permiten que el lector construya diferentes niveles de entendimiento a partir de un texto; cada nivel de comprensión requiere

el uso de estrategias lectoras que favorecen un aprendizaje más significativo (Sanjuán & Cristóbal, 2022).

Aquellos estudiantes con mayor fluidez lectora, adecuada entonación y menos interrupciones durante la lectura presentan mejores niveles de comprensión, por el contrario, las pausas excesivas y lectura lenta dificultan la retención e integración de la información, escenario que afecta la interpretación del texto. Asimismo, la prosodia, que es la entonación, ritmo y expresión al leer, se relaciona de forma directa con la comprensión lectora, ya que favorece una lectura más coherente y significativa (Arancibia et al., 2022).

Para Lujano (2022), la comprensión lectora se desarrolla en niveles que permiten al estudiante interpretar, analizar y valorar la información de un texto, estos son:

- **Nivel literal:** Corresponde a la comprensión básica del texto donde el lector identifica información explícita y realiza la decodificación de palabras e ideas, en este nivel se reconocen datos, protagonistas, lugares o hechos que aparecen de manera directa en la lectura.
- **Nivel inferencial:** Implica interpretar información que no está expresada de forma evidente en el texto, aquí, el lector relaciona ideas, identifica la intención del autor y expresa conclusiones mediante procesos de deducción e inducción; este nivel permite la comprensión de significados implícitos y establece relaciones entre los contenidos leídos y conocimientos previos.
- **Nivel crítico:** Es la capacidad de analizar y emitir juicios fundamentados sobre el contenido del texto, en este nivel el lector valora la información, expresa opiniones personales y argumenta posiciones respecto a las ideas presentadas, toma en consideración aspectos como la coherencia, veracidad y relevancia del contenido.

2.2.6. Etapas del desarrollo lector

Según menciona Gonzáles (2022), quién cita a Jeanne Chall notoria intelectual en el campo de la lectura, las habilidades lectoras se desarrollan de manera progresiva y jerárquica

debido a que cada etapa se construye sobre los aprendizajes adquiridos de forma previa. De este modo, existe diferentes etapas del desarrollo de lector, estas son:

- **Etapla 0:** Prelectura desde los 0 a 6 años, los niños comienzan a familiarizarse con el lenguaje escrito mediante juegos, cuentos y reconocimiento de letras.
- **Etapla 1:** Lectura inicial y decodificación desde los 6 a 7 años, comprensión del principio alfabético y relación de sonidos con letras para leer palabras.
- **Etapla 2:** Confirmación y fluidez desde los 7 a 8 años, la lectura es más fluida mediante la práctica, se fortalece la precisión y velocidad lectora.
- **Etapla 3:** Leer para aprender desde los 8 a 14 años, la lectura se utiliza como herramienta para adquirir nuevos conocimientos.
- **Etapla 4:** Múltiples perspectivas desde los 15 a 18 años, se analizan diferentes tipos de textos, se desarrolla habilidades de comparación, análisis y reflexión.
- **Etapla 5:** Construcción y reconstrucción de los 18 años en adelante, se orienta a ampliar conocimientos y construir nuevos esquemas de pensamiento.

2.2.7. Proceso lector

El proceso lector inicia con la percepción visual de letras y palabras, seguido de la identificación de sonidos y su relación con los grafemas, durante dicho proceso intervienen habilidades como la conciencia fonológica, que permite segmentar y reconocer sílabas y fonemas, y la memoria operativa que se encarga de retener de modo temporal la información verbal mientras se procesa el texto (Fernández, 2021).

El proceso lector implica comprender la información, relacionar lo leído con conocimientos previos y desarrollar una interpretación propia, para lograr este fin, el lector necesita interactuar de forma activa con el contenido, es decir, avanzar y retroceder en la lectura, reflexionar, formular preguntas e identificar las ideas principales y secundarias (Lujano, 2022).

Según lo expone Simbaña (2021), el proceso lector se da en tres etapas:

- **Pre lectura:** Se establecen los objetivos de lectura, se activan conocimientos previos y formulan hipótesis sobre el contenido del texto a partir del título, imágenes o estructura.
- **Durante la lectura:** El lector verifica predicciones, plantea preguntas, aclara dudas, relee fragmentos confusos, resume información y utiliza estrategias que favorecen la comprensión del texto.
- **Post lectura:** Se consolidan los aprendizajes mediante actividades como resúmenes, organizadores gráficos, preguntas y reconstrucción de ideas principales

Desde esta perspectiva, la lectura es un proceso constructivo y reflexivo que además de decodificar palabras, favorece la comprensión, análisis y construcción significativa del aprendizaje (Lujano, 2022). Al mismo tiempo, la lectura constituye una habilidad compleja que requiere práctica constante y la integración de procesos visuales, fonológicos y cognitivos para alcanzar una comprensión adecuada del texto (Fernández, 2021).

Por otra parte, según lo expone Pérez & Villacob (2022), la lectura tiene procesos que permiten reconocer, interpretar y comprender un texto, estos son: la identificación de letras, que consiste en reconocer las diferentes representaciones gráficas como mayúsculas, minúsculas o cursivas; el proceso léxico que reconoce palabras, comprende su significado y se realiza mediante la vía léxica que relaciona la palabra con su significado; el proceso sintáctico tiene relación con la organización gramatical de las palabras dentro de una oración y ayudan a comprender la función que cumplen las palabras; el proceso semántico que interviene en la comprensión del significado global de la lectura porque relacionan la información nueva con conocimientos previos.

2.2.8. Desarrollo socioemocional

El desarrollo socioemocional es el conjunto de habilidades que permiten a los niños reconocer, expresar, regular sus emociones y relacionarse de forma adecuada con los demás, dichas competencias evolucionan según la edad y están influenciadas por factores

culturales, familiares y ambientales. Durante la infancia, los niños desarrollan capacidades como la empatía, control emocional, comprensión de las emociones ajenas y anticipación de consecuencias de sus acciones (Olhaberry & Sieverson, 2022).

El desarrollo socioemocional comprende un conjunto de competencias sociales y emocionales que permiten gestionar las emociones de manera adecuada, favorecen el cuidado, empatía, toma de decisiones responsables, establecimiento de relaciones positivas y capacidad para enfrentar situaciones difíciles de forma efectiva y equilibrada (Verdugo, 2025). Este tipo de desarrollo comprende los procesos que permiten a las personas reconocer, comprender, manejar sus propias emociones y entender las de los demás; está influenciado por múltiples factores y se construye de manera continua en distintos contextos y etapas de la vida, de este modo, forma parte esencial del desarrollo integral de las personas (Quituisaca, 2025).

Entre los 4 y 5 años adquieren la capacidad de comprender la perspectiva de otras personas, mientras que a partir de los 7 años fortalecen la habilidad de reflexionar sobre sus propios pensamientos y emociones, proceso conocido como mentalización. Además, el acompañamiento y apoyo familiar cumplen un papel fundamental en el fortalecimiento de relaciones positivas y en el adecuado desarrollo socioemocional infantil (Olhaberry & Sieverson, 2022).

De la misma manera, Quituisaca (2025), indica que, el desarrollo emocional se construye desde la primera infancia a través de las relaciones e interacciones del niño con su entorno y personas cercanas, estas experiencias favorecen el crecimiento biológico, cognitivo, social y emocional de manera gradual, ya que, entre los 5 y 7 años los niños fortalecen la regulación de sus emociones y desarrollan mayor capacidad para resolver conflictos.

2.2.9. Competencias socioemocionales

Las competencias socioemocionales comprenden un conjunto de habilidades y conocimientos que consienten reconocer, comprender, regular las emociones al tiempo que favorecen la interacción y adaptación dentro de los grupos sociales. También, contribuyen a

establecer relaciones interpersonales positivas y a la capacidad para afrontar situaciones o desafíos cotidianos, de este modo, se convierten en un elemento esencial del proceso educativo integral (Naspiran, 2025).

Las competencias socioemocionales en el ámbito educativo son fundamentales para fortalecer la práctica pedagógica y favorecer el desarrollo integral de los estudiantes, así pues, la inteligencia emocional influye en el rendimiento académico, bienestar personal y relaciones interpersonales (Jiménez et al., 2025). Cabe indicar que, las competencias socioemocionales constituyen un elemento fundamental en los procesos de lectura y escritura porque permiten comprender, expresar, regular emociones y favorecen la interacción social y relaciones afectivas positivas (Verdugo, 2025).

El concepto de inteligencia emocional difundido por Daniel Goleman se refiere a la capacidad de reconocer, comprender y regular las propias emociones y las de los demás, situación que contribuye al bienestar personal y de las relaciones interpersonales, además, el fortalecimiento de la inteligencia emocional en niños favorece la autorregulación, adaptación social y poder afrontar de buena manera situaciones cotidianas (Jiménez et al., 2025). Para Naspiran (2025), las competencias socioemocionales se congregan en cinco bloques: conciencia emocional, autonomía propia, regulación emocional, habilidades sociales y aptitudes para la vida y el bienestar.

De acuerdo a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2024), las competencias socioemocionales buscan fortalecer relaciones positivas y promover conductas adecuadas en los estudiantes permitiéndoles:

- Reconocer y expresar sus emociones de manera efectiva
- Actuar con empatía y solidaridad
- Tomar decisiones responsables
- Adaptarse a distintos contextos
- Instaurar y conservar relaciones interpersonales sanas y mutuas

2.2.10. Habilidades socioemocionales

Las habilidades socioemocionales requieren del acompañamiento y orientación de progenitores, docentes y demás actores educativos encargados de promover su fortalecimiento, es decir, no son innatas a la persona. A través de este proceso de alineación, los niños desarrollan relaciones positivas con su entorno y fortifican capacidades como la resolución de conflictos, confianza en sí mismos y logro de metas personales (Verdugo, 2025). Las habilidades socioemocionales favorecen relaciones positivas, interacciones adecuadas y la toma de decisiones responsables (Quituisaca, 2025).

Las habilidades socioemocionales se desglosan a continuación:

Autoconciencia

Aptitud para reconocerse como un sujeto único, consecuente de sus propias peculiaridades, emociones y pensamientos e involucra la introversión que es el discernimiento interno que permite al individuo visualizar y comprender sus propios caracteres mentales y etapas emocionales (Ministerio de Educación, 2024).

Autogestión

La autogestión emocional es la capacidad de reconocer, controlar y manejar las emociones frente a situaciones o problemas cotidianos, con el propósito de actuar de manera adecuada y buscar soluciones efectivas. Esta habilidad favorece la superación personal, la autonomía y la adaptación emocional, además de fortalecer aspectos como el autocontrol, la motivación y la toma de decisiones responsables (Quituisaca, 2025).

Empatía

Habilidad que permite la comprensión y reconocimiento de las emociones, pensamientos y perspectivas de otras personas sin confundirlas con las propias, esta pericia favorece las relaciones interpersonales, comunicación, convivencia, contribuye a la resolución de conflictos y trabajo colaborativo. La empatía integra componentes emocionales y cognitivos, ya que, implica el sentir con los demás, comprender su contexto o realidad y se convierte en un elemento fundamental para el desarrollo social y personal (Abner, 2023).

Toma de decisiones responsable

Habilidad para examinar y estimar distintas circunstancias en base a las necesidades, valores, atribuciones, motivaciones y secuelas a corto y largo plazo, ya sea en la vida del individuo como en la de otras vidas, se promueve elecciones consecuentes y éticas (Ministerio de Educación, 2024).

Competencia social

Es la habilidad de instituir y conservar relaciones sanas, cimentadas en el respeto recíproco, comunicación asertiva y resolución apropiada de problemas, esta práctica se desenvuelve de modo creciente a lo largo de las diferentes etapas de la vida del ser humano y se relaciona con la capacidad de interactuar de manera segura en diferentes contextos y entornos sociales (Calderón, 2024).

2.2.11 Factores que influyen en el desarrollo socioemocional

Para el correcto desarrollo socioemocional influyen diversos factores familiares, sociales, escolares y personales, es así que, durante la infancia, los ambientes poco favorables, conflictos familiares, presión social, relaciones inadecuadas con pares y dificultades escolares generan conductas problemáticas, afectan el bienestar emocional y la adaptación social (Rachman et al., 2023).

Según lo expone Rachman et al. (2023) los principales factores son:

- **Tipo de familia y entorno familiar:** Los niños que crecen en familias estables o relaciones positivas presentan mejores habilidades socioemocionales; el tamaño de la familia y número de hermanos influyen en las dinámicas de convivencia, además, la interacción social ayuda a desarrollar empatía, autocontrol y habilidades de convivencia.
- **Edad del niño:** El desarrollo emocional cambia según la edad y el nivel de madurez del niño.
- **Situación laboral y de educación de los progenitores:** El tiempo y acompañamiento familiar inciden en el desarrollo afectivo del niño, también las dificultades económicas afectan el bienestar emocional infantil. En especial la

educación de la madre se relaciona con mejores oportunidades de estimulación emocional y social.

- **Relación y apego entre padres e hijos:** Los vínculos afectivos seguros fortalecen la autoestima, empatía, habilidades sociales y favorece la competencia emocional y la adaptación social. Por otro lado, la exposición constante a violencia o discusiones afecta las competencias socioemocionales
- **Bienestar psicológico de los padres:** Los problemas emocionales familiares repercuten en el comportamiento y estabilidad emocional de los niños, mientras que, la lectura compartida y espacios de juego entre padres e hijos favorece el desarrollo cognitivo, socioemocional y convivencia.

Por otra parte, para Valdez et al. (2022), los factores que inciden en el desarrollo socioemocional de los niños son:

- **Estrategias pedagógicas aplicadas por los docentes:** Los maestros utilizan recursos pedagógicos orientados a promover la convivencia, valores e inclusión educativa y se destaca el ejemplo como principal herramienta de enseñanza. Entre las estrategias aplicadas están el uso de cuentos, canciones, dramatizaciones, videos, debates éticos, estudios de caso y trabajo colaborativo entre compañeros, dichas actividades favorecen la reflexión, empatía, respeto y resolución de conflictos, sin embargo, su aplicación depende de las condiciones y recursos disponibles en cada contexto educativo.
- **Estilo de crianza familiar:** Las dinámicas familiares influyen de modo directo en el comportamiento y desarrollo emocional de los niños, en algunos casos, debido a separaciones familiares o conflictos parentales, los menores quedan al cuidado de los abuelos, quienes asumen un rol sobreprotector o permisivo. Estas situaciones generan dificultades emocionales, escasa regulación de la

conducta o carencia de atención afectiva y afecta la adaptación social y escolar de los estudiantes.

2.2.12. Dimensión emocional de la lectura

La lectura es una práctica activa, social y emocional en la que el lector interpreta, selecciona y otorga significados a los textos según sus experiencias, intereses y necesidades; desde esta perspectiva, leer implica pensar, sentir y construir sentidos a partir de lo leído y esto la convierte en una experiencia que influye en la formación de la identidad personal y social (Cuestas & Pates, 2023).

La lectura influye en las experiencias, emociones, valores del lector y en cómo sus características personales o socioculturales interactúan con el texto para construir significados, es así que, el lector emplea habilidades cognitivas, emociones, experiencias e imaginación que permiten que la lectura transforme su visión del mundo. En este sentido, la dimensión emocional de la lectura favorece experiencias que fortalecen el gusto por leer, promueven una comprensión más crítica, fomentan interpretaciones diversas en el aula y contribuye al desarrollo de habilidades de análisis de los textos (Sanjuán & Cristóbal, 2022).

Desde el punto de vista del proceso educativo, la lectura constituye un aspecto fundamental porque favorece el desarrollo de habilidades socioemocionales como la empatía, comunicación, autorregulación y resolución de problemas, de este modo, a través de la lectura, los educandos fortalecen su comprensión académica, aprenden a manejar emociones, mejorar sus relaciones interpersonales y afrontar de manera adecuada diversas situaciones escolares y sociales (Carrasco et al., 2024).

La lectura también se debe analizar desde el enfoque de las emociones, reflexiones y relaciones sociales que genera, en este sentido, la lectura recreativa y compartida favorece la construcción de subjetividades, desarrollo de la imaginación y creación de espacios de interacción y afectividad entre los lectores (Cuestas & Pates, 2023). De este modo, fortalecer la parte socioemocional del estudiante contribuye a mantener la motivación, prevenir problemas de conducta y favorecer el rendimiento académico, situación que convierte en una

necesidad esencial para el desarrollo integral y el bienestar emocional de los niños y niñas Carrasco et al. (2024).

Asimismo, la lectura tiene dimensión colectiva y emocional porque permite fortalecer vínculos sociales, compartir experiencias y desarrollar empatía, esto debido a que, las personas que leen elaboran pensamientos, emociones y aprendizajes que inciden en la manera de enfrentar situaciones de la vida diaria. Por ello, la lectura es una herramienta que contribuye al desarrollo emocional, social y cultural de los individuos (Cuestas & Pates, 2023).

2.2.13. Dimensiones del cuestionario SDQ

Según menciona Thompson et al. (2021), las dimensiones que componen el cuestionario de capacidades y dificultades (SDQ) son:

Dificultades emocionales: Relacionadas con la presencia de estados afectivos que perturban el bienestar psicológico infantil, como la tristeza, miedo, preocupación, inseguridad o ansiedad, de modo que, estas respuestas emocionales indiquen en la manera en que los niños enfrentan las experiencias cotidianas y se vinculan con su entorno escolar y social (Thompson et al., 2021).

Problemas de conducta: Son los comportamientos que dificultan el cumplir con las normas y adecuada convivencia en los entornos escolares y sociales, estos incluyen la desobediencia, conflictos con compañeros, conductas agresivas y dificultad para respetar reglas establecidas (M. Castillo & Ortuño, 2023).

Hiperactividad / Atención: Se asocia con la capacidad para regular los impulsos, mantener la concentración y controlar el nivel de actividad, dichas dificultades se evidencian mediante inquietud constante, impulsividad, distracción frecuente o problemas para completar tareas (Thompson et al., 2021).

Problemas sociales: Son las dificultades que experimentan los niños para relacionarse de manera adecuada con sus pares y participar en los espacios de convivencia, se manifiestan mediante aislamiento, escasa integración grupal o dificultades para establecer amistades (M. Castillo & Ortuño, 2023).

Comportamiento prosocial: Son las acciones voluntarias orientadas a beneficiar a otras personas, como colaborar, compartir, ayudar, señalar empatía y actuar con amabilidad, son conductas reflejan un adecuado desarrollo socioemocional porque favorecen la convivencia positiva, relaciones saludables y práctica de valores que benefician la interacción social dentro del entorno escolar (Thompson et al., 2021).

2.2.14. Beneficios de la lectura en el desarrollo socioemocional

La lectura aporta múltiples beneficios al desarrollo académico, cognitivo y socioemocional de las personas, se menciona así el fortalecimiento de habilidades como la empatía, comunicación, relaciones interpersonales, mejora confianza para expresar emociones y promueve una convivencia más positiva y participativa. A nivel cognitivo, estimula la memoria, concentración, pensamiento crítico, creatividad, permite a los niños comprender distintas realidades y desarrollar mayor capacidad de raciocinio. Además, en la infancia, la lectura compartida con la familia fortalece los vínculos afectivos, desarrollo del lenguaje e interés por el aprendizaje, así se contribuye de manera integral al bienestar del niño (Velásquez & Vallejo, 2021).

A través de las historias y experiencias de los personajes, la lectura favorece el desarrollo socioemocional de los niños porque fortalece la empatía, comprensión y manejo adecuado de las emociones, esto contribuye a establecer relaciones más respetuosas y solidarias. Al mismo tiempo, con los libros identifican y afrontan emociones como el miedo, tristeza o ira de manera positiva y generan respuestas más equilibradas ante diversas situaciones, asimismo, la lectura estimula la autoconciencia y autocontrol porque ayuda a los niños a reconocer sus propios sentimientos y reflexionar sobre sus comportamientos para actuar de forma adecuada (Torrijos & Serrate, 2021).

La lectura constituye una herramienta primordial para el desarrollo socioemocional durante la infancia ya que beneficia las habilidades lingüísticas, cognitivas, pensamiento crítico, creatividad y comprensión del entorno. A través de la interacción con los textos, los niños amplían sus conocimientos y desarrollan capacidades que contribuyen a su aprendizaje integral (Ochoa et al., 2025).

En el ámbito emocional, la lectura explora diferentes experiencias, perspectivas y sentimientos que permiten al lector desarrollar habilidades como la empatía, comprensión de las emociones propias o ajenas y apoya a consolidar las relaciones interpersonales, al mismo tiempo, facilita la reflexión sobre situaciones de la vida cotidiana y ocasiona una gestión emocional más adecuada y saludable (Arace et al., 2021).

Por otra parte, la lectura estimula la imaginación, acrecienta la autoestima y refuerza la confianza en las capacidades de aprendizaje y comunicación de los educandos, también compone un medio de inclusión social al brindar oportunidades de desarrollo personal y académico. En este sentido, el papel de docentes y familias es fundamental para crear ambientes que promuevan el hábito lector y potencien sus beneficios en el desarrollo cognitivo, emocional y social de los niños (Ugalde et al., 2024).

CAPÍTULO III: DISEÑO METODOLÓGICO

3.1. Tipo de estudio

3.1.1. *Cuantitativo con apoyo descriptivo cualitativo*

Se fundamenta en la recogida y análisis de datos numéricos para valorar las variables de investigación y comprobar las hipótesis trazadas a través de procedimientos estadísticos (Hernández & Mendoza, 2023).

El enfoque de la presente investigación es cuantitativo porque mide, comparar y analizar datos numéricos obtenidos mediante instrumentos estandarizados antes y después de una intervención educativa basada en actividades de lectura. Al mismo tiempo, se complementa con un apoyo descriptivo cualitativo, basado en la observación de comportamientos, actitudes e interacciones de los estudiantes de segundo año de EGB durante las sesiones de lectura, mediante el registro de categorías observables que permiten interpretar de forma descriptiva los cambios producidos en el desarrollo socioemocional durante la intervención.

3.2. Diseño

3.2.1. *Preexperimental*

Se caracterizan por presentar un bajo nivel de control sobre las variables de estudio, se trabaja con un único grupo, dentro de esta categoría se encuentra el diseño de preprueba y posprueba, en el cual se realiza una evaluación inicial antes de aplicar un estímulo y una evaluación final después del mismo (Hernández & Mendoza, 2023).

La selección de este diseño no fue una elección arbitraria debido a las condiciones reales del contexto institucional, donde la Unidad Educativa Roberto Arregui contó con un único paralelo de segundo grado de EGB conformado por 23 estudiantes, situación que hace imposible la conformación de un grupo de control sin excluir a parte del mismo grupo de estudiantes del proceso educativo regular; además, Hernández y Mendoza (2023) señalan que el diseño preexperimental es pertinente cuando se trabaja con grupos intactos preexistentes.

Es importante reconocer las limitaciones metodológicas del diseño elegido, pues, permite afirmar que después de la intervención, se registraron cambios en las habilidades socioemocionales del grupo, no obstante, no establece que la intervención fue la causa exclusiva de dichos cambios porque no es posible descartar variables externas.

Asimismo, la investigación presenta una dimensión longitudinal, debido a que las mediciones del desarrollo socioemocional se realizaron en dos momentos que fueron antes y después de la aplicación de la intervención basada en estrategias de lectura. El diseño consiste en evaluar a los participantes antes de la aplicación de la intervención educativa (pretest), implementar una secuencia didáctica basada en estrategias de lectura y, de modo posterior, realizar una segunda evaluación (postest) para identificar los cambios producidos en las habilidades socioemocionales.

3.3. Alcance del estudio

3.3.1. Descriptivo y Explicativo

Es descriptivo porque permitió identificar las características del desarrollo socioemocional de los estudiantes de segundo grado de EGB de la Unidad Educativa Roberto Arregui, en especial en habilidades como la autoconciencia, autorregulación y empatía.

Es explicativo porque analizó las mejoras observables de las estrategias de lectura en el fortalecimiento del desarrollo socioemocional de los estudiantes mediante la aplicación de una intervención educativa basada en actividades lectoras.

3.4. Población

La población de estudio estuvo conformada por los 23 estudiantes de segundo grado de EGB de la Unidad Educativa Roberto Arregui, ubicada en el cantón Guaranda, provincia Bolívar, durante el período lectivo 2025-2026. Dado que la institución contó con un único paralelo de este grado, la población y la muestra coincidieron en su totalidad, esto implica que se trabajó con un censo poblacional del grupo disponible.

3.5. Muestra

La muestra estuvo integrada por la totalidad de estudiantes de segundo grado de EGB de la Unidad Educativa Roberto Arregui, es decir 23 individuos, de este modo, se trabajó con

una muestra no probabilística por conveniencia, debido a que los participantes se seleccionaron en base a la pertinencia del estudio, asimismo, la muestra corresponde a un grupo intacto, propio del diseño preexperimental utilizado en la presente investigación.

3.6. Criterios de selección

3.6.1. Criterios de inclusión

- Estudiantes matriculados en segundo grado de EGB de la Unidad Educativa Roberto Arregui durante el período lectivo 2025-2026.
- Estudiantes que asistan regularmente a clases.
- Participación autorizada por los representantes legales mediante consentimiento informado.
- Docente titular del grado dispuesto a participar en el proceso investigativo.

3.6.2. Criterios de exclusión

- Estudiantes con inasistencia frecuente durante la aplicación de la intervención educativa.
- Estudiantes cuyos representantes no autoricen su participación en la investigación.
- Estudiantes que no completen las actividades del pretest y postest.

3.7. Ética

La presente investigación se desarrolló bajo principios éticos que avalaron la protección, dignidad y bienestar de todos los participantes, en especial de los estudiantes menores de edad involucrados en el estudio. El consentimiento informado, se elaboró y distribuyó a los representantes legales de los 23 estudiantes de segundo grado de EGB de la Unidad Educativa Roberto Arregui (Anexo 3). En dicho documento se explicó de forma clara y accesible el propósito del estudio, los instrumentos que se aplicarían, la duración de la intervención y el carácter voluntario de la participación.

Por otro lado, la investigación contó con la autorización de las autoridades de la Unidad Educativa Roberto Arregui, quienes aprobaron el ingreso al aula, aplicación de los

instrumentos e implementación de la secuencia didáctica durante el horario regular de clases. Asimismo, la docente titular del grado participó de forma voluntaria y fue informada sobre los objetivos, procedimientos y alcances del estudio antes del inicio de la intervención.

La información recopilada mediante el cuestionario SDQ y guía de observación fue tratada con confidencialidad, los datos individuales de los estudiantes no fueron utilizados con fines distintos a los establecidos en los objetivos de esta investigación. Para garantizar el anonimato de los participantes, los cuestionarios fueron codificados de forma numérica, de modo que ningún resultado individual es vinculado a un estudiante específico.

Además, las actividades desarrolladas durante la secuencia didáctica no implicaron ningún riesgo físico, psicológico o académico para los estudiantes, por el contrario, la intervención se orientó a consolidar las habilidades socioemocionales positivas mediante la lectura y el juego, actividades inherentes al proceso educativo de EGB elemental.

3.8 Fuentes de datos

La investigación utilizó fuentes de datos primarias y secundarias, donde, las fuentes primarias estuvieron conformadas por los estudiantes de segundo grado de Educación General Básica de la Unidad Educativa Roberto Arregui y la docente del aula, quienes proporcionaron información directa sobre las habilidades lectoras y el desarrollo socioemocional, mientras que, la información se recopilará mediante la aplicación del Cuestionario de Capacidades y Dificultades (SDQ), observación áulica y actividades de lectura reflexiva.

Por otro lado, las fuentes secundarias estuvieron constituidas por artículos científicos, tesis, libros y documentos académicos relacionados con la lectura y el desarrollo socioemocional infantil, publicados entre los años 2021 y 2026, mismos que sirvieron como sustento teórico y metodológico para la presente investigación.

3.9. Herramienta de recolección

3.9.1. Cuestionario de Capacidades y Dificultades (SDQ)

Para la variable dependiente desarrollo socioemocional, se empleó la versión en español del Cuestionario de Capacidades y Dificultades (Strengths and Difficulties

Questionnaire, SDQ) versión de maestros que están destinadas para aplicar a niños y adolescentes entre 4-17 años. Cabe recalcar que, el SDQ es un instrumento que posee adecuada validez de constructo y buena consistencia interna en población infantil, ya que, su estructura factorial es estable y presenta niveles satisfactorios de confiabilidad mediante los coeficientes Alfa de Cronbach (0,77) y Omega de McDonald (0,82) (Thompson et al., 2021).

La aplicación de este instrumento es pertinente para la población de estudio debido a que los estudiantes de segundo grado están dentro del rango de edad establecido y presentan características evolutivas relacionadas con el desarrollo emocional, conductual y social.

Este instrumento consta de 25 variables asociadas en cinco subescalas de cinco variables cada una, nombradas como: dificultades emocionales, problemas de conducta, hiperactividad, problemas sociales y comportamiento prosocial; su escala de valoración es tipo Likert de 0 a 2 correspondiendo a las valoraciones de “falso”, “medianamente verdadero” y “muy verdadero” (M. Castillo & Ortuño, 2023).

3.9.2. Guía de observación

Se complementó el cuestionario SDQ con una guía de observación enfocada en el registro de manifestaciones emocionales, actitudes e interacciones sociales de los estudiantes durante las actividades de lectura. Es importante precisar que las estrategias de lectura constituyen la variable independiente, es decir, el programa de intervención que se aplica; la guía de observación no mide dicha variable, más bien registra los cambios conductuales y emocionales observables en los estudiantes durante el proceso de intervención. La validación de este instrumento se dio mediante juicio de expertos, el cual se evidencia en el Anexo 4.

3.10. Técnicas de análisis de datos

3.10.1. Técnicas

Para la recolección de información se utilizó las técnicas de encuesta y observación, donde, para la técnica de encuesta se aplicó el Cuestionario SDQ para recopilar información cuantitativa relacionada con las habilidades socioemocionales de los estudiantes (Anexo 1). Por otra parte, la técnica de observación se desarrolló a través de una guía de observación,

utilizada durante las actividades de lectura reflexiva para identificar comportamientos, actitudes, interacciones sociales y manifestaciones emocionales de los estudiantes dentro del aula (Anexo 2).

3.10.2. Análisis de datos

El análisis de los datos cuantitativos se efectuó mediante el software estadístico SPSS, mismo que permite organizar, tabular y procesar la información obtenida en la aplicación del pretest y posttest del Cuestionario SDQ. A través de este programa se realizó un análisis descriptivo y comparativo de los resultados, se empleó tablas y gráficos estadísticos que faciliten la interpretación de los cambios presentados en el desarrollo socioemocional de los estudiantes de segundo grado de EGB.

Para determinar si existen diferencias significativas entre los resultados obtenidos antes y después de la aplicación de las estrategias de lectura se aplicó una prueba estadística para muestras relacionadas. Primero, se realizó una prueba de normalidad con el fin de identificar la distribución de los datos obtenidos; en caso de que los datos presenten una distribución normal, se utilizará la prueba t de Student para muestras relacionadas.

Estas pruebas permitieron comparar los resultados del pretest y posttest del Cuestionario SDQ e identificar posibles cambios en habilidades socioemocionales como autoconciencia, autorregulación y empatía después de la intervención educativa basada en estrategias de lectura.

Por otro lado, los recopilados mediante la guía de observación fueron analizados de forma descriptiva y para ello, se consideró la frecuencia y recurrencia de comportamientos, actitudes y manifestaciones emocionales evidenciadas por los estudiantes durante las sesiones de lectura reflexiva de los estudiantes en las actividades desarrolladas.

3.11. Hipótesis

H1: Existen diferencias estadísticamente significativas entre las puntuaciones obtenidas en el pretest y posttest del cuestionario SDQ en los estudiantes de segundo grado de EGB de la Unidad Educativa Roberto Arregui, después de la aplicación de estrategias de lectura.

H0: No existen diferencias estadísticamente significativas entre las puntuaciones obtenidas en el pretest y posttest del cuestionario SDQ en los estudiantes de segundo grado de EGB de la Unidad Educativa Roberto Arregui, después de la aplicación de estrategias de lectura.

3.12. Matriz de operacionalización de variables

Variable independiente: Estrategias de lectura

Tabla 1

Operacionalización de la variable independiente: Estrategias de lectura

Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicador	Escala de medición	Técnica e instrumento
Conjunto de actividades pedagógicas que favorecen la comprensión, reflexión e interpretación de textos a la vez que promueven el aprendizaje y el desarrollo integral de los estudiantes (Crisóstomo & Meleán, 2024).	Se operacionaliza mediante la aplicación de una secuencia didáctica basada en actividades lectoras lúdicas orientadas al fortalecimiento socioemocional de los estudiantes de segundo grado de EGB.	Lectura reflexiva	Interviene voluntariamente durante actividades de lectura en voz alta. Expresa opiniones o comentarios relacionados con el contenido del texto leído. Relaciona situaciones del relato con experiencias personales propias. Reflexiona sobre las emociones y acciones de los personajes del texto leído.	Ordinal	Observación – Guía de observación
		Comprensión lectora	Identifica las ideas principales del texto después de la lectura. Expresa con claridad y con sus propias palabras lo comprendido de la lectura. Identifica correctamente personajes, hechos y		

	mensajes centrales del texto. Responde correctamente preguntas literales e inferenciales sobre la lectura.
Actividades lúdicas	Participa activamente en diálogos grupales durante las actividades lúdicas de lectura. Respeto el turno de participación y las normas establecidas durante las actividades. Coopera con sus compañeros en la realización de trabajos grupales. Manifiesta actitudes de respeto y convivencia positiva hacia sus compañeros durante el juego.

Variable dependiente: Desarrollo socioemocional

Tabla 2

Operacionalización de la variable dependiente: Desarrollo socioemocional

Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicador	Escala de medición	Técnica e instrumento
Habilidades que permiten reconocer, regular emociones y relacionarse con los demás mediante	Se medirá a través de la aplicación del Cuestionario SDQ antes y después de la intervención educativa, se	Dificultades emocionales Problemas de conducta Hiperactividad / Atención	Reconoce emociones como tristeza, miedo o preocupación Presenta conductas de irrespeto, enojo o desobediencia Mantiene la atención y controla la impulsividad	Ordinal	Encuesta – Cuestionario SDQ

actitudes de empatía, autocontrol (Olhaberry & Sieverson, 2022).	de y en socioemocionales de los estudiantes.	evalúa cambios en habilidades socioemocionales	Problemas sociales	Se relaciona adecuadamente con sus compañeros
			Comportamiento prosocial	Demuestra empatía, colaboración y ayuda hacia los demás

CAPÍTULO IV: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

4.1 Diagnóstico de habilidades socioemocionales

4.1.1. Resultados del cuestionario SDQ (pre test)

El cuestionario SDQ se destinó a un grupo de 23 educandos pertenecientes al segundo grado de EGB de la Unidad Educativa Roberto Arregui de la ciudad de Guaranda, provincia Bolívar, con el fin de diagnosticar es escenario presente en cuanto a habilidades socioemocionales previo a aplicación de una secuencia didáctica basada en actividades de lectura. Bajo esta línea, el SDQ evaluó cinco dimensiones afines al desarrollo socioemocional, cada una se conformó por cinco preguntas, mismas que se detallan en la **Tabla 3**:

Tabla 3

Dimensiones del cuestionario SDQ

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

Nota: Se expone las dimensiones y No de las preguntas del cuestionario SDQ. Las preguntas que llevan * concierne a ítems invertidos, mismos que fueron recodificados correctamente antes del análisis estadístico. Autor de SDQ: Goodman en 1997.

En primera instancia se realizó el análisis descriptivo por dimensiones del SDQ, este paso permitió saber el comportamiento frecuente del grupo de clase de 23 estudiantes por cada dimensión valorada; en la **Tabla 4** se presenta mencionado análisis.

Tabla 4

Análisis descriptivo por dimensiones del cuestionario SDQ (pre test)

Estadísticos						
	Dificultades Emocionales Pretest	Problemas de conducta Pretest	Hiperactividad / Atención Pretest	Problemas sociales Pretest	Comportamiento prosocial Pretest	Total, Capacidades y Dificultades Pretest
N Válidos	23	23	23	23	23	23

Perdidos	0	0	0	0	0	0
Media	2,913	2,000	2,739	3,913	6,783	18,348
Desv. típ.	1,7815	,7385	1,0962	,9960	1,5654	3,8092
Mínimo	0,0	1,0	1,0	2,0	4,0	11,0
Máximo	7,0	4,0	5,0	6,0	9,0	26,0

Nota: Se visualiza los puntajes afines al pretest del Cuestionario SDQ. Las dimensiones se lograron en base a la suma de las preguntas respectivas. Valores más altos significan presencia mayor de dificultades, menos la dimensión comportamiento prosocial.

Dimensión 1: Dificultades emocionales

Los resultados de esta dimensión evidencian que el grupo tiene una distribución heterogénea de puntajes con una media de 2,91 puntos que indica una tendencia hacia la presencia moderada de dificultades en esta área. El puntaje máximo registrado fue de 7 que representó el 4,3% puntos y señala la presencia de dificultades emocionales considerables, estos hallazgos indican que el grupo experimenta manifestaciones como ansiedad, tristeza, miedo o preocupaciones frecuentes que interfieren en su bienestar emocional en el ámbito escolar. De acuerdo con Goleman (1998), la incapacidad para reconocer y regular las propias emociones limita el desarrollo de relaciones interpersonales saludables y el desempeño académico, en este sentido, se respalda la pertinencia de implementar estrategias pedagógicas orientadas a fortalecer esta dimensión.

Tabla 5

Descriptivos de la dimensión dificultades emocionales (pre test)

Dificultades Emocionales Pretest			
Puntaje		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	0,0	1	4,3
	1,0	3	13,0
	2,0	9	39,1
	3,0	2	8,7
	4,0	3	13,0
	5,0	3	13,0
	6,0	1	4,3
	7,0	1	4,3
	Total	23	100,0

Dimensión 2: Problemas de conducta

Los resultados indican que la mayoría del grupo es decir 60,9% presenta puntajes bajos con una media de 2,0; no obstante, el 13% de los estudiantes obtuvo 3 puntos y el 4,3% alcanzó el puntaje de 4, resultados que evidencian la presencia de conductas de irrespeto, desobediencia o agresividad en una minoría del grupo. Esta dimensión presenta los valores más bajos en comparación con las demás subescalas del SDQ, a pesar de ello no puede desestimarse porque incluso puntajes moderados en problemas de conducta afectan el clima del aula. Según el modelo CASEL citado por Díaz & Quintero (2025), autorregulación y toma de decisiones responsables son competencias socioemocionales fundamentales que inciden el comportamiento de los estudiantes.

Tabla 6

Descriptivos de la dimensión problemas de conducta (pre test)

Problemas de conducta Pretest			
Puntaje		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	1,0	5	21,7
	2,0	14	60,9
	3,0	3	13,0
	4,0	1	4,3
	Total	23	100,0

Dimensión 3: Hiperactividad / Atención

Se exhibe una media de 2,7 y una tendencia hacia puntajes moderados donde el 52,2% de los estudiantes obtuvo un puntaje de 2 y el 17,4% puntaje de 3 que indica dificultades de atención e impulsividad de moderadas a elevadas; estas características son relevantes porque la capacidad de concentración sostenida es un requisito para el aprovechamiento de estrategias lectoras. Desde la perspectiva de Vygotsky, la mediación docente y actividades de lectura constituyen un requisito eficaz para favorecer la autorregulación conductual y atencional en los estudiantes.

Tabla 7*Descriptivos de la dimensión hiperactividad / atención (pre test)*

Hiperactividad / Atención Pretest			
Puntaje		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	1,0	1	4,3
	2,0	12	52,2
	3,0	4	17,4
	4,0	4	17,4
	5,0	2	8,7
	Total	23	100,0

Dimensión 4: Problemas sociales

Se registró una media de 3,91 puntos que la convierte en el área de mayor preocupación diagnóstica del grupo, donde, el 56,5% de los estudiantes obtuvo un puntaje de 4 puntos, estos resultados evidencian limitaciones en la capacidad para relacionarse de forma adecuada con sus compañeros, integrarse en actividades grupales y establecer vínculos sociales positivos. De acuerdo con el modelo CASEL, las habilidades para relacionarse son una de las cinco competencias socioemocionales fundamentales y su desarrollo requiere de espacios pedagógicos intencionados que promuevan la interacción, el trabajo colaborativo y la empatía (Díaz & Quintero, 2025).

Tabla 8*Descriptivos de la dimensión problemas sociales (pre test)*

Problemas sociales Pretest			
Puntaje		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	2,0	2	8,7
	3,0	4	17,4
	4,0	13	56,5
	5,0	2	8,7
	6,0	2	8,7
	Total	23	100,0

Dimensión 5: Comportamiento prosocial

A diferencia de las demás subescalas, en la dimensión de comportamiento prosocial los puntajes más altos indican mayor desarrollo de conductas positivas hacia los demás, bajo esta línea, los resultados muestran una media de 6,78 puntos, es decir, un nivel moderado-alto de comportamiento prosocial en el grupo. El 34,8% de los estudiantes obtuvo el puntaje de 8, mientras que, el 21,7% alcanzó tanto 5 como 7 puntos. Según Goleman (2012), las competencias emocionales empatía y habilidades sociales se desarrollan y fortalecen a través de procesos educativos y experiencias de aprendizaje.

Tabla 9

Descriptivos de la dimensión comportamiento prosocial (pre test)

Comportamiento prosocial Pretest			
Puntaje		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	4,0	2	8,7
	5,0	5	21,7
	6,0	1	4,3
	7,0	5	21,7
	8,0	8	34,8
	9,0	2	8,7
	Total	23	100,0

4.1.1.1 Clasificación según niveles del SDQ – Pretest

Para la interpretación de los resultados obtenidos en el SDQ se empleó la categorización original de tres niveles propuesta por el instrumento para la versión aplicada al docente; dicha clasificación identifica el grado de dificultades socioemocionales de los alumnos en base al puntaje total obtenido y se agrupa en las categorías: 1) normal o sin dificultades (0–11 puntos), 2) límite o con algún nivel de dificultad (12–15 puntos) y 3) anormal o con problemas significativos (16–40 puntos), como se observa en la **Tabla 10** (Goodman, 2015).

La utilización de mencionada escala facilitó la valoración del estado socioemocional de los educandos en el pretest; acorde con la escala de interpretación del SDQ, la valoración total se clasifica en las siguientes categorías:

Tabla 10

Clasificación según niveles del SDQ

Puntaje SDQ	Categoría
0–11	Normal / Sin dificultades
12–15	Límite / Algún nivel de dificultad
16–40	Anormal / Problema significativo

Nota: En la tabla se visualiza los rangos de interpretación del puntaje total del SDQ según la categorización original de tres bandas para la versión aplicada por docente. Tomado de (Goodman, 2015).

Los resultados de la clasificación general del Cuestionario SDQ en el pretest, presentados en la **Tabla 11** señalan que el 69,6% de los estudiantes presentó dificultades socioemocionales anormales o problemas significativos previo a la implementación de la intervención educativa. Por su parte, el 26,1% se clasificó en la categoría límite o con algún nivel de dificultad lo cual evidencia un riesgo latente de desarrollar problemas socioemocionales más complejos y, solo el 4,3% se ubicó en la categoría normal o sin dificultades detectadas.

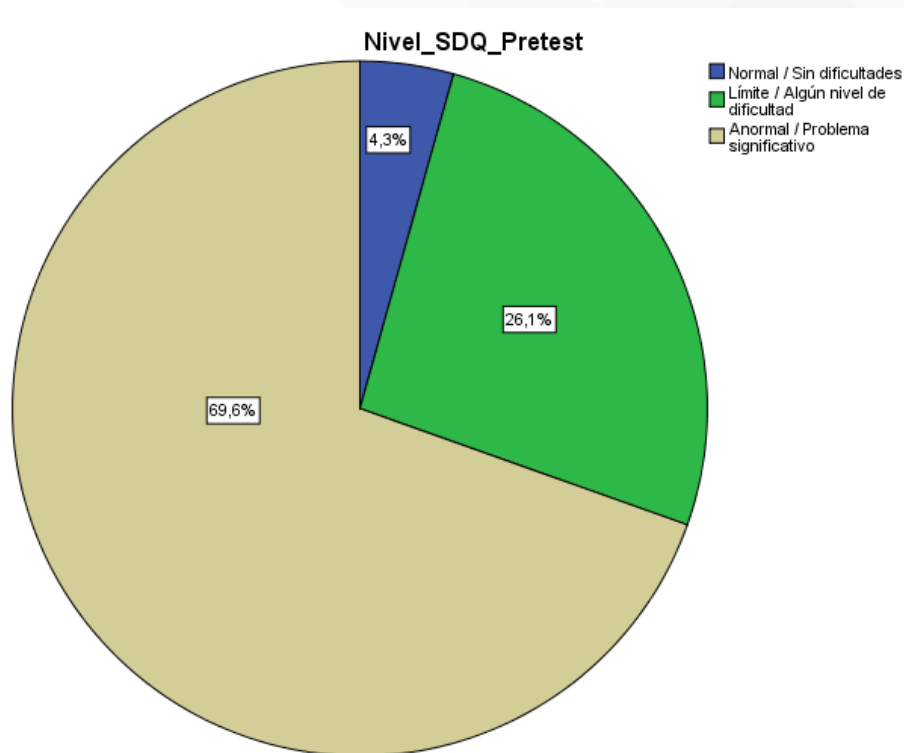
Tabla 11

Niveles del SDQ – Pre test

		Nivel SDQ Pretest		
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válidos	Normal / Sin dificultades	1	4,3	4,3
	Límite / Algún nivel de dificultad	6	26,1	26,1
	Anormal / Problema significativo	16	69,6	69,6
	Total	23	100,0	100,0

Gráfico 1

Niveles del SDQ – Pre test



Este escenario diagnóstico confirma que las dificultades socioemocionales son una problemática extendida que afecta al grupo de segundo grado de EGB de la Unidad Educativa Roberto Arregui y que se manifiesta de modo transversal en las dimensiones de dificultades emocionales, problemas sociales e hiperactividad identificadas en el análisis por subescalas. En consecuencia, los resultados del pretest constituyen una línea base que justifica la implementación de la secuencia didáctica basada en estrategias de lectura propuesta en esta investigación y además, proporcionan el punto de comparación necesario para evaluar los cambios producidos en el postest.

4.1.2. Resultados de la guía de observación (pretest)

La guía de observación fue aplicada al inicio de la intervención con el propósito de registrar el nivel de desarrollo de las habilidades lectoras y socioemocionales de los 23 estudiantes de segundo año de EGB durante las actividades de lectura. El instrumento evaluó tres dimensiones: lectura reflexiva, comprensión lectora y actividades lúdicas, cada una conformada por cuatro indicadores observables valorados en una escala de 1 a 4. Para la interpretación de los resultados se estableció una escala de clasificación de tres niveles presentada en la **Tabla 12**, cabe mencionar que este instrumento fue validado por expertos (Anexo 4).

Tabla 12

Escala de clasificación del nivel global de la Guía de Observación

Puntaje total	Nivel global
12 – 23	Bajo – No desarrollado
24 – 35	Medio - En proceso
36 – 48	Alto - Desarrollado

Los resultados del análisis descriptivo por dimensiones de la guía de observación en el pretest se presentan en la **Tabla 13**, donde la dimensión de lectura reflexiva obtuvo la media más baja de 8,09 que indica que los estudiantes mostraron una participación limitada durante las actividades de lectura, mientras que, la dimensión de comprensión lectora registró una media de 8,74 puntos, con puntajes entre 4 y 14 y, la dimensión de actividades lúdicas presentó la media más alta del pretest con 9,04, es decir, los estudiantes mostraron una disposición mayor hacia las actividades de participación grupal en comparación con las dimensiones de lectura reflexiva y comprensión.

Tabla 13*Análisis descriptivo por dimensiones de la Guía de observación – pre test*

		Estadísticos			
		Lectura reflexiva pretest	Comprensión lectora pretest	Actividades lúdicas pretest	Total guía de observación pretest
N	Válidos	23	23	23	23
	Perdidos	0	0	0	0
Media		8,087	8,739	9,043	25,870
Desv. típ.		1,8069	2,6323	2,6710	6,3626
Mínimo		4,0	4,0	4,0	12,0
Máximo		11,0	14,0	15,0	38,0

Los resultados de la clasificación global de la guía de observación en el pretest se visualizan en la **Tabla 14** donde el 65,2% de los estudiantes se ubicó en el nivel Medio – En proceso, es decir, que las habilidades lectoras y socioemocionales observadas se encuentran en desarrollo, pero aún no poseen un nivel consolidado. Por otro lado, el 30,4% se clasificó en el nivel Bajo – No desarrollado, dato que evidencia dificultades para participar de forma activa en las actividades de lectura, comprender los textos leídos e interacción; solo el 4,3% alcanzó el nivel Alto – Desarrollado, que representa habilidades lectoras y socioemocionales desarrolladas al inicio de la intervención.

Tabla 14*Clasificación según nivel global de la Guía de observación – pretest*

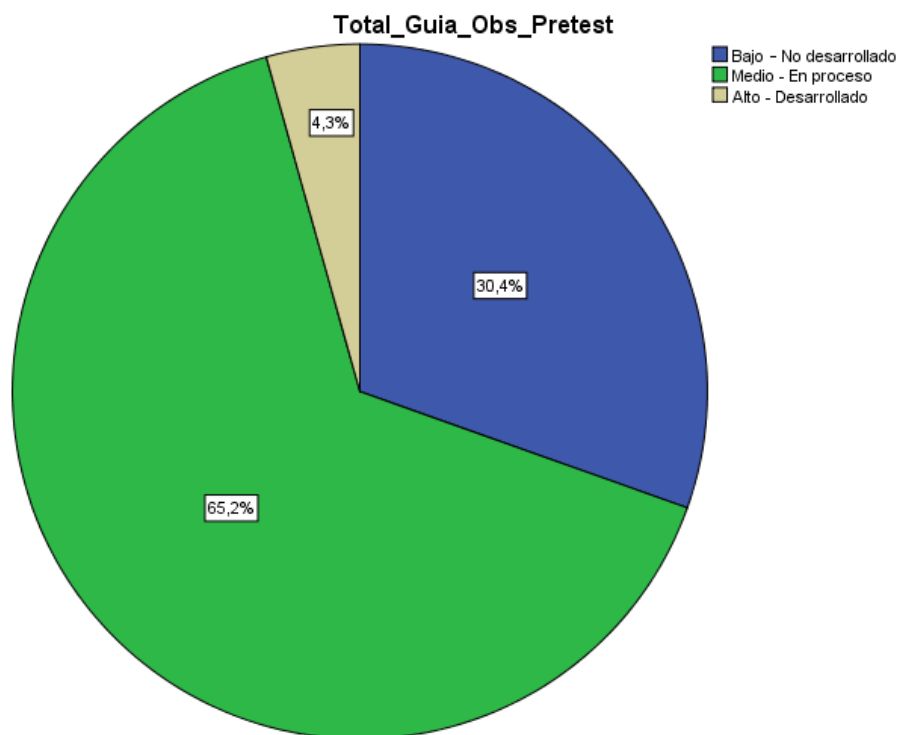
		Total_Guia_Obs_Pretest			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Bajo – No desarrollado	7	30,4	30,4	30,4
	Medio - En proceso	15	65,2	65,2	95,7
	Alto - Desarrollado	1	4,3	4,3	100,0
	Total	23	100,0	100,0	

El dato acumulado indica que el 95,7% del grupo se ubica entre los niveles bajo y medio, en este sentido, se confirma la existencia de limitaciones en las habilidades lectoras

y socioemocionales observadas en el aula antes de la implementación de la secuencia didáctica. Estos resultados son coherentes con los hallazgos del cuestionario SDQ en el pretest y se evidencia una correspondencia entre ambos instrumentos de medición, de este modo, se consolida la línea base diagnóstica que justifica la intervención educativa propuesta.

Gráfico 2

Clasificación según nivel global de la Guía de observación – pretest



4.2. Secuencia didáctica basada en estrategias de lectura

4.2.1. Datos generales de la implementación de la secuencia didáctica

Institución: Unidad Educativa Roberto Arregui

Nivel educativo: Segundo grado de Educación General Básica

Edad de los estudiantes: 6 – 7 años

Área: Lengua y Literatura

Número de sesiones: 4

Duración por sesión: 40 minutos

Frecuencia: 1 sesión diaria durante 4 días

Período lectivo: 2025–2026

Responsable: Maestrante

4.2.2. Título

Secuencia didáctica basada en estrategias de lectura reflexiva y actividades lúdicas para el fortalecimiento del desarrollo socioemocional en estudiantes de segundo grado de EGB de la Unidad Educativa Roberto Arregui, período lectivo 2025–2026.

4.2.3. Objetivos

Objetivo general

Implementar una secuencia didáctica de cinco sesiones basada en estrategias de lectura reflexiva y actividades lúdicas orientada al fortalecimiento del desarrollo socioemocional de los estudiantes de segundo grado de EGB de la Unidad Educativa Roberto Arregui.

Objetivos específicos

- Promover el reconocimiento y expresión de emociones propias y ajenas mediante la lectura compartida y dialógica de cuentos infantiles.
- Fortalecer la comprensión lectora de los estudiantes a través de actividades de análisis y preguntas literales e inferenciales.
- Desarrollar habilidades de convivencia positiva, cooperación y respeto mediante actividades lúdicas grupales vinculadas a la lectura.

4.2.4. Presentación de la propuesta

Enfoque pedagógico

La presente secuencia didáctica se fundamenta en el socioconstructivismo de Vygotsky que expone el aprendizaje como un proceso mediado por la parte social donde la lectura compartida y diálogo entre pares son mecanismos para el desarrollo cognitivo y emocional (Stoltz et al., 2024). Se complementa con el aprendizaje significativo de Ausubel, que orienta la selección de textos vinculados a las experiencias previas de los estudiantes y

con el modelo CASEL que estructura el desarrollo de las cinco competencias socioemocionales: autoconciencia, autogestión, conciencia social, habilidades para relacionarse y toma de decisiones responsables a (Ausubel, 1983), (Díaz & Quintero, 2025).

Metodología

Cada sesión tiene la estructura establecida por el Ministerio de Educación del Ecuador para el período pedagógico de 40 minutos, organizada en cinco momentos: orientación inicial, consideración de aspectos positivos y necesidades del grupo, actividad motivadora, desarrollo del tema y retroalimentación. Las estrategias utilizadas incluyen lectura en voz alta compartida, lectura dialógica, organizadores gráficos, juego de roles, construcción colectiva de cuentos y actividades lúdicas cooperativas.

Para la evaluación durante la implementación de la secuencia didáctica se utilizó la guía de observación como instrumento de seguimiento formativo, aplicada en cada sesión para registrar los cambios conductuales, emocionales e interaccionales observables en los estudiantes.

Resumen de las 5 sesiones

Tabla 15

Resumen de las sesiones para la intervención

Sesión	Título	Dimensión	Estrategia	Competencia CASEL
1	¿Cómo me siento hoy?	Lectura reflexiva	Lectura en voz alta compartida	Autoconciencia
2	Me pongo en tu lugar	Lectura reflexiva	Lectura dialógica	Conciencia social y empatía
3	¿De qué trata el cuento?	Comprensión lectora	Organizador gráfico	Toma de decisiones responsables
4	El cuento viajero	Actividades lúdicas	Construcción colectiva oral	Habilidades para relacionarse

4.2.5. Desarrollo de las sesiones

Sesión 1: La primera sesión constituye el punto de partida de la secuencia didáctica y tiene como propósito activar la dimensión emocional de los educandos mediante la lectura

compartida del cuento llamado “El monstruo de colores de Anna Llenas”. A través de la lectura en voz alta y diálogo se promueve que cada niño identifique sus emociones, ponerles nombre y compartirlas con el grupo en un ambiente de escucha, respeto y sentir de este modo las bases socioemocionales para las sesiones siguientes.

Fundamentación pedagógica: Esta sesión se fundamenta en la teoría de la inteligencia emocional de Goleman, quien sostiene que la autoconciencia es el primer componente del desarrollo emocional y punto de partida para una intervención socioemocional. Desde el constructivismo de Piaget, la actividad de dibujo y verbalización permite al estudiante construir su comprensión emocional a partir de la interacción con el texto y su entorno inmediato.

Tabla 16

Sesión 1

SESIÓN 1 ¿Cómo me siento hoy?	
Dimensión: Lectura reflexiva	
Duración: 40 minutos	Competencia CASEL: Autoconciencia
Objetivo de la sesión	
Desarrollar en los estudiantes la capacidad de identificación y expresión de sus propias emociones a través de la lectura compartida de un cuento infantil	
Recursos (Anexo 6)	
Cuento: El monstruo de colores (Anna Llenas)	
Pizarra y marcadores de colores	
Hojas en blanco y colores/crayones para dibujar	
Carteles con expresiones faciales de emociones básicas	
Sillas organizadas en semicírculo	
Orientación inicial (5 min)	
El maestrante da la bienvenida al grupo y presenta la actividad del día de forma motivadora: “Hoy vamos a conocer a un personaje muy especial que tiene emociones revueltas, ¡igual que nosotros a veces!”	
Se recuerdan las normas de participación: escuchar con atención, respetar el turno de la palabra y valorar las opiniones de los compañeros.	
Se organiza el espacio en semicírculo para favorecer la escucha activa y la interacción.	
Aspectos positivos y necesidades del grupo	
Aspecto positivo del grupo: Se observó que los estudiantes muestran disposición al trabajo cuando la actividad es visual y manipulativa.	

Necesidad identificada: El grupo presenta dificultades para expresar verbalmente sus emociones y limitada participación voluntaria durante la lectura.

Estrategia de atención: Se utilizan imágenes y colores como mediadores visuales para facilitar la expresión emocional en estudiantes con menor fluidez verbal.

Actividad motivadora (10 min)

Ruleta de emociones

El maestrante muestra un cartel con 6 emociones básicas (alegría, tristeza, temor, enojo, amor, calma) representadas con colores y expresiones faciales.

Cada estudiante elige el color que representa cómo se siente ese día y lo menciona brevemente.

Pregunta guía: “¿Qué color es tu emoción hoy y por qué?”

El maestrante anota en la pizarra los colores elegidos formando una nube de emociones grupal.

Desarrollo del tema (20 min)

Lectura en voz alta del cuento: El monstruo de colores

Durante la lectura, el maestrante realiza pausas para preguntar:

- ¿Qué siente el monstruo aquí?
- ¿Qué color tiene esa emoción?
- ¿Tú alguna vez te has sentido así?”

Los estudiantes responden de forma voluntaria. El maestrante refuerza cada participación con frases como:

- Qué interesante lo que dices
- Gracias por compartirlo con nosotros.

Al terminar la lectura: cada estudiante dibuja en su hoja la emoción del cuento que más le llamó la atención y le pone un título con ayuda del maestrante.

Retroalimentación (5 min)

Ronda de cierre: cada estudiante comparte su dibujo brevemente con el grupo usando la frase: “Dibujé _____ porque _____.”

El maestrante cierra con la reflexión:

- Todas las emociones son válidas. Lo importante es reconocerlas y saber cómo actuar cuando las sentimos.

Pregunta de salida: ¿Qué aprendimos hoy sobre las emociones?

Sesión 2: Esta sesión enfatiza el trabajo emocional iniciado e incorpora la perspectiva del otro como eje central del aprendizaje, donde, a través de la lectura dialógica del cuento llamado “El punto de Peter H. Reynolds”, los alumnos reflexionan sobre las emociones, acciones del personaje y establece conexiones con sus propias experiencias personales.

Fundamentación pedagógica: Esta sesión se sustenta en la teoría sociocultural de Vygotsky donde el diálogo entre pares y docente es mecanismo fundamental para el

desarrollo cognitivo y emocional. La lectura estrategia central de esta sesión, implica la participación activa del estudiante en la construcción del significado del texto mediante preguntas abiertas que promueven la inferencia y la perspectiva ajena.

Tabla 17

Sesión 2

SESIÓN 2 Me pongo en tu lugar	
Dimensión: Lectura reflexiva	
Duración: 40 minutos	Competencia CASEL: Conciencia social y empatía
Objetivo de la sesión	
Fortalecer la empatía de los estudiantes mediante la lectura dialógica promoviendo la reflexión sobre las emociones, acciones de los personajes y vinculación con experiencias personales.	
Recursos (Anexo 6)	
Cuento: El punto (Peter H. Reynolds)	
Tarjetas de situaciones emocionales	
Colores y lápices	
Pizarra y marcadores	
Orientación inicial (5 min)	
El maestrante saluda al grupo y recuerda lo trabajado en la sesión anterior: “Ayer identificamos nuestras emociones con colores y hoy vamos a conocer a otro personaje que también tiene emociones muy especiales”	
Se establecen los acuerdos de la sesión: escucha activa, respeto y participación voluntaria.	
Se presenta la pregunta activadora escrita en la pizarra:	
<ul style="list-style-type: none"> ¿Alguna vez sintieron que no pueden hacer algo bien? 	
Aspectos positivos y necesidades del grupo	
Aspecto positivo: Los estudiantes mostraron mayor disposición a la participación verbal en la sesión anterior cuando se usaron apoyos visuales.	
Necesidad identificada: El grupo tiene dificultad para relacionar situaciones del relato con experiencias propias y para expresar opiniones sobre los textos leídos.	
Estrategia de atención: Uso de preguntas abiertas escalonadas, es decir, primero sobre el personaje, luego sobre el propio estudiante, para facilitar la conexión personal.	
Actividad motivadora (10 min)	
Juego: ¿Cómo se siente?:	
El maestrante muestra 2 tarjetas con situaciones vivenciales cortas	
Los estudiantes en parejas, dicen en voz alta cómo creen que se siente el personaje de la tarjeta y por qué.	
Reflexión:	
<ul style="list-style-type: none"> ¿Alguna vez se sintió como ese personaje? 	

Desarrollo del tema (20 min)

Lectura dialógica del cuento El punto: El maestrante lee en voz alta deteniéndose en cada página importante para generar diálogo.

Preguntas durante la lectura:

- ¿Por qué crees que Vashti se niega a dibujar?
- ¿Qué siente cuando la maestra le dice ‘firma tu punto’?
- ¿Qué haría usted en su lugar?

Actividad en la pizarra: los estudiantes completan en la pizarra:

- El personaje se sintió _____ cuando _____. Yo alguna vez me sentí así cuando _____.

Retroalimentación (5 min)

El maestrante consolida el aprendizaje mencionando:

- Hoy aprendimos que ponernos en el lugar del otro se llama empatía. Es una de las habilidades más importantes que podemos desarrollar.

Pregunta de salida:

- ¿Qué aprendiste del personaje de hoy?
 - ¿En qué se parece su historia a la tuya?
-

Sesión 3: Con esta sesión se ingresa a la dimensión de comprensión lectora de la secuencia, se usa el cuento “Frederick de Leo Lionni”, cabe mencionar que, luego de las dos sesiones previas orientadas al reconocimiento y expresión emocional, esta sesión tiene herramientas cognitivas que permiten a los estudiantes analizar la estructura narrativa del texto, identificar sus elementos fundamentales y extraer el mensaje del relato.

Fundamentación pedagógica: Esta sesión se fundamenta en el aprendizaje significativo de Ausubel que la comprensión de un texto se produce cuando el educando vincula la nueva información con sus conocimientos previos, de este modo, el organizador gráfico empleado en esta sesión actúa como andamiaje cognitivo que facilita ese proceso de anclaje y permite que el estudiante construya una representación del texto antes de producir una respuesta oral o escrita.

Tabla 18**Sesión 3**

SESIÓN 3 ¿De qué trata el cuento?			
Dimensión: Comprensión lectora			
Duración: 40 minutos	Competencia	CASEL:	Toma de decisiones responsables
Objetivo de la sesión			
Desarrollar la comprensión lectora de los estudiantes mediante la identificación de ideas principales, personajes y mensajes centrales del texto			
Recursos (Anexo 6)			
Cuento: Frederick (Leo Lionni)			
Organizador gráfico impreso: personajes / problema / solución / mensaje			
Colores y lápices			
Pizarra y marcadores			
Imágenes de los personajes del cuento			
Orientación inicial (5 min)			
El maestrante saluda y presenta la actividad: Hoy vamos a convertirnos en detectives de cuentos. Vamos a descubrir los secretos escondidos dentro de la historia.			
Se activan conocimientos previos:			
<ul style="list-style-type: none">¿Alguna vez leyeron un cuento y no entendieron para qué sirvió la historia? Hoy vamos a aprender a encontrar el mensaje.			
Se presentan en la pizarra las cuatro preguntas:			
<ul style="list-style-type: none">¿Quiénes son los personajes?¿Cuál es el problema?¿Cómo se soluciona?¿Qué nos enseña?			
Aspectos positivos y necesidades del grupo			
Aspecto positivo: Se observa mayor participación oral en las dos sesiones previas, con más estudiantes dispuestos a compartir sus ideas.			
Necesidad identificada: El grupo presenta dificultades para identificar ideas principales y responder preguntas inferenciales.			
Estrategia de atención: Uso del organizador gráfico como andamiaje visual que estructura el pensamiento antes de la producción oral o escrita.			
Actividad motivadora (10 min)			
Actividad “La maleta del cuento”			
El maestrante presenta una bolsa con objetos simbólicos del cuento como semillas, una piedra, una imagen de un ratón.			

Los estudiantes adivinan de qué puede tratar el cuento basándose en los objetos. Se anotan las predicciones en la pizarra.

El maestrante pregunta:

- ¿Qué creen que le pasará al personaje? Después verificaremos si acertaron.

Desarrollo del tema (20 min)

Lectura en voz alta del cuento Frederick con apoyo de las imágenes mostradas página a página.

Durante la lectura, el maestrante hace pausas para preguntas literales como:

- ¿Qué hacen los otros ratones mientras Frederick no trabaja?
- ¿Qué guarda Frederick en realidad?

Al finalizar: los estudiantes completan el organizador gráfico con apoyo del maestrante. Los que no saben escribir pueden dibujar.

En grupos los estudiantes comparten sus organizadores y verifican si coincidieron en el mensaje del cuento.

Se comparan con las predicciones escritas al inicio en la pizarra:

- ¿Quién acertó?
- ¿Qué fue sorprendente?

Retroalimentación (5 min)

El maestrante consolida: Aprendimos que todos los cuentos tienen personajes, un problema, una solución y un mensaje. El mensaje de Frederick nos dice que hay muchas formas de contribuir al grupo.

Pregunta de salida:

- ¿Qué mensaje encontraste tú en el cuento?
 - ¿Con cuál personaje te identificas más?
-

Sesión 4: Esta sesión traslada el aprendizaje individual hacia lo colectivo, se prioriza la interacción grupal, respeto de turnos y cooperación como competencias para poder trabajar, de este modo, mediante la construcción oral y colectiva de un cuento los estudiantes practican habilidades de escucha activa, toma de turnos y trabajo en equipo en un entorno lúdico.

Fundamentación pedagógica: Esta sesión se sustenta en la teoría sociocultural de Vygotsky, ya que, la construcción colectiva de un cuento exige que cada estudiante escuche, respete y construya sobre lo aportado por su compañero, así se genera una experiencia de aprendizaje colaborativa. Desde el modelo CASEL, las habilidades para relacionarse se desarrollan a través de actividades cooperativas con propósito compartido, donde la

negociación, el respeto de turnos y la ayuda mutua son condiciones necesarias para alcanzar el producto grupal.

Tabla 19

Sesión 4

SESIÓN 4 El cuento viajero	
Dimensión: Actividades lúdicas	
Duración: 40 minutos	Competencia CASEL: Habilidades para relacionarse
Objetivo de la sesión	
Fortalecer la participación activa en diálogos grupales, respeto de turnos y cooperación mediante la construcción colectiva y oral de un cuento.	
Recursos (Anexo 6)	
Tarjetas de inicio de historia Dado con imágenes de elementos narrativos como personaje, escenario, problema, emoción Pizarra y marcadores Sillas organizadas en círculos por grupos	
Orientación inicial (5 min)	
El maestrante organiza el salón en 4 grupos y explica la actividad: "Hoy cada grupo va a construir su propio cuento entre todos. Cada uno aporta una parte, respetando el turno." Se recuerdan las normas de trabajo en equipo: escuchar sin interrumpir, respetar lo que dice el compañero y ayudarse mutuamente. Pregunta activadora: <ul style="list-style-type: none">• ¿Alguna vez inventaron una historia con amigos?• ¿Cómo fue?	
Aspectos positivos y necesidades del grupo	
Aspecto positivo: En las sesiones anteriores se observó un incremento progresivo en la participación voluntaria y expresión oral de los estudiantes. Necesidad identificada: El grupo presenta dificultades en la interacción colaborativa y respeto de turnos durante actividades grupales Estrategia de atención: Uso del dado y tarjetas como mediadores lúdicos que estructuran los turnos de participación y reducen la competencia entre pares.	
Actividad motivadora (10 min)	
Juego "La cadena del cuento": El maestrante inicia una historia con una frase: "Había una vez un niño que encontró una puerta mágica..." Cada estudiante, sigue el orden del círculo, agrega una oración a la historia respetando su turno. No se puede repetir lo que dijo el compañero anterior. La historia crece hasta que todos hayan participado. La clase aplaude el resultado colectivo.	

Desarrollo del tema (20 min)

Cada grupo recibe una tarjeta de inicio y lanza el dado para definir:

- Su personaje principal
- Lugar donde ocurre
- El problema
- La emoción central de la historia.

En grupos los estudiantes construyen oralmente su cuento en 5 o 6 oraciones, se turnan en la participación, un estudiante por grupo registra las ideas en su cuaderno con dibujos o palabras.

El maestrante circula entre los grupos, observado la dinámica y apoyado a los estudiantes con dificultades para integrarse.

Cada grupo presenta su cuento al resto de la clase, los oyentes escuchan en silencio y al final dan un aplauso y mencionan algo positivo de la historia.

Retroalimentación (5 min)

El maestrante reflexiona con el grupo:

- Construir algo juntos requiere escucharse, respetarse y confiar en el otro.
- ¿Cómo se sintieron trabajando en equipo hoy?

Se identifican los valores practicados: cooperación, respeto, escucha activa.

Pregunta de salida:

- ¿Qué fue lo más difícil de trabajar en equipo?
 - ¿Qué hiciste para solucionarlo?"
-

4.3 Evaluación de los cambios en las habilidades socioemocionales

4.3.1. Resultados del cuestionario SDQ (postest)

Una vez concluida la aplicación de la secuencia didáctica basada en estrategias de lectura se procedió a la aplicación del cuestionario SDQ en su modalidad postest a los 23 estudiantes de segundo grado de EGB de la Unidad Educativa Roberto Arregui. A continuación, en la **Tabla 20** se presenta el análisis descriptivo por dimensiones y la clasificación general según los niveles del instrumento

Tabla 20

Análisis descriptivo por dimensiones del cuestionario SDQ (postest)

Estadísticos						
Dificultades emocionales Postest	Problemas de	Hiperactividad / Atención Postest	Problemas sociales Postest	Comportamiento prosocial Postest	Total	Capacidades

			conducta					Dificultades
			Postest					Postest
N	Válidos	23	23	23	23	23	23	23
	Perdido	0	0	0	0	0	0	0
s								
Media		,913	1,652	2,957	3,565	7,522	16,609	
Desv. típ.		1,2400	,5728	,8245	1,1211	1,52	2,8680	
Mínimo		,0	1,0	2,0	2,0	5,0	6,0	
Máximo		5,0	3,0	5,0	5,0	9,0	17,0	

Nota: Se visualiza los puntajes afines al postest del Cuestionario SDQ. Las dimensiones se lograron en base a la suma de las preguntas respectivas. Valores más altos significan presencia mayor de dificultades, menos la dimensión comportamiento prosocial

Dimensión 1: Dificultades emocionales

Los resultados del postest evidencian una mejora respecto al pretest con una media de 0,91 puntos, donde el 47,8% de los estudiantes obtuvo un puntaje de 0, es decir, prácticamente la mitad del grupo no presentó dificultades emocionales detectables tras la intervención; esta reducción en las dificultades emocionales señala que las actividades de lectura implementadas favorecieron la expresión de emociones en los estudiantes.

Tabla 21

Descriptivos de la dimensión dificultades emocionales (postest)

Dificultades emocionales Postest			
	Puntaje	Frecuencia	Porcentaje
Válidos	,0	11	47,8
	1,0	7	30,4
	2,0	3	13,0
	3,0	1	4,3
	5,0	1	4,3
	Total	23	100,0

Dimensión 2: Problemas de conducta

Los resultados del postest muestran una leve mejora respecto al pretest, con una media de 1,65 puntos frente a los 2,00 puntos del diagnóstico inicial, si bien esta dimensión ya presentó valores bajos en el diagnóstico inicial, la reducción de la media confirma que la intervención también incidió de forma positiva en la autorregulación conductual de los

estudiantes. Desde el modelo CASEL, la autogestión y el control de impulsos son competencias que se fortalecen gradualmente a través de actividades de trabajo colaborativo y reflexión grupal, como las implementadas en la secuencia didáctica.

Tabla 22

Descriptivos de la dimensión problemas de conducta (postest)

Problemas de conducta Postest			
	Puntaje	Frecuencia	Porcentaje
Válidos	1,0	9	39,1
	2,0	13	56,5
	3,0	1	4,3
	Total	23	100,0

Dimensión 3: Hiperactividad / Atención

Los resultados en el postest muestran una media de 2,96 puntos frente a los 2,74 puntos del pretest, que evidencia un menor cambio tras la intervención, en este sentido, el 47,8% de los estudiantes obtuvo un puntaje de 3. La poca variación en esta dimensión es esperable dado que la hiperactividad y dificultades atencionales son características que responden más despacio a intervenciones pedagógicas de corta duración y en muchos casos requieren abordajes complementarios de carácter psicopedagógico o clínico.

Tabla 23

Descriptivos de la dimensión hiperactividad / atención (postest)

Hiperactividad / Atención Postest			
	Puntaje	Frecuencia	Porcentaje
Válidos	2,0	7	30,4
	3,0	11	47,8
	4,0	4	17,4
	5,0	1	4,3
	Total	23	100,0

Dimensión 4: Problemas sociales

El postest registró una media de 3,57 frente a los 3,91 puntos del pretest, el 39,1% de los estudiantes obtuvo un puntaje de 4 puntos como valor más frecuente. Existe una

reducción moderada de la media y la redistribución de los puntajes hacia valores más bajos refleja una mejora en la capacidad de relación interpersonal de una parte del grupo. De acuerdo al modelo CASEL, las habilidades para relacionarse se desarrollan de forma progresiva a través de experiencias colaborativas repetidas como las propuestas en la secuencia didáctica implementada.

Tabla 24

Descriptivos de la dimensión problemas sociales (postest)

Problemas sociales Postest			
	Puntaje	Frecuencia	Porcentaje
Válidos	2,0	6	26,1
	3,0	3	13,0
	4,0	9	39,1
	5,0	5	21,7
	Total	23	100,0

Dimensión 5: Comportamiento prosocial

En esta dimensión los puntajes más altos indican mayor desarrollo de conductas positivas, en este contexto, se registró en el postest una media de 7,52 puntos frente a los 6,78 puntos del pretest, que representa un incremento favorable tras la intervención, se evidencia que el 34,8% de los estudiantes obtuvo un puntaje de 7 como valor más frecuente. Este incremento en el comportamiento prosocial es uno de los hallazgos más relevantes del postest, ya que evidencia que la intervención favoreció el desarrollo de conductas de empatía, colaboración y ayuda hacia los demás en los estudiantes. Estos resultados son coherentes con lo planteado por Goleman (2012), quien señala que las experiencias de aprendizaje compartido y reflexivo estimulan el desarrollo de la empatía y las habilidades sociales.

Tabla 25

Descriptivos de la dimensión comportamiento prosocial (postest)

Comportamiento prosocial Postest			
	Puntaje	Frecuencia	Porcentaje
Válidos	5,0	2	8,7
	6,0	1	4,3

	7,0	8	34,8
	8,0	7	30,4
	9,0	5	21,7
	Total	23	100,0

4.3.1.1 Clasificación según niveles del SDQ – Postest

Los resultados de la clasificación del SDQ en el postest evidencian un cambio positivo en el perfil socioemocional del grupo respecto al diagnóstico inicial debido a que, tras la implementación de la secuencia didáctica, el 56,5% de los educandos se ubicaron en la categoría "Normal / Sin dificultades", mientras que, la categoría "Límite / Algún nivel de dificultad" corresponde a 39,1% y, la categoría "Anormal / Problema significativo" se redujo representa el 4,3% en el postest.

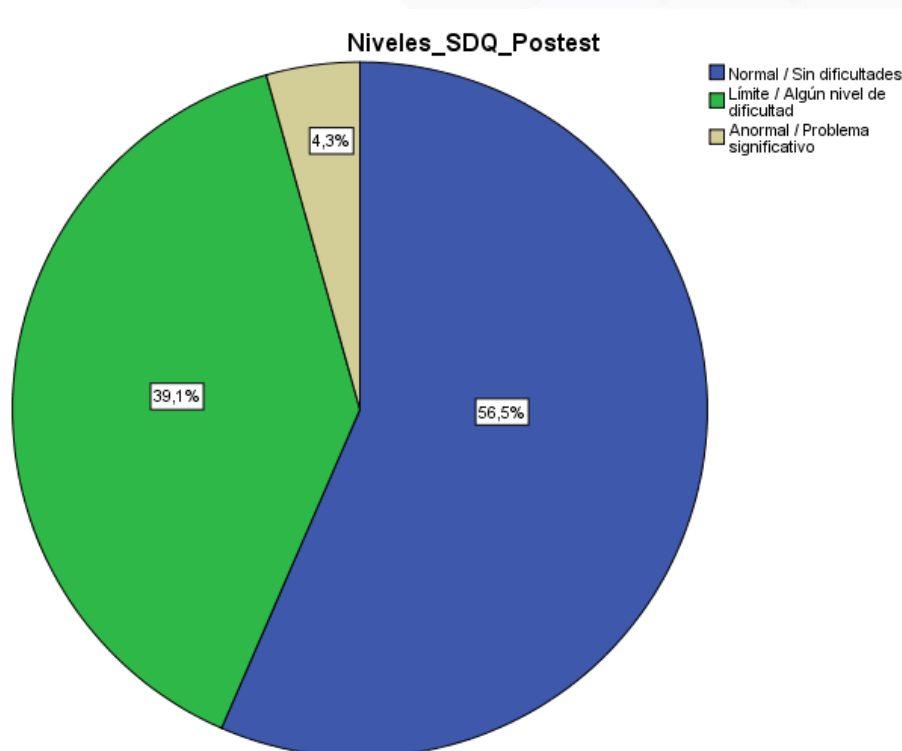
Tabla 26

Niveles del SDQ – Postest

		Niveles_SDQ_Postest			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Normal / Sin dificultades	13	56,5	56,5	56,5
	Límite / Algún nivel de dificultad	9	39,1	39,1	95,7
	Anormal / Problema significativo	1	4,3	4,3	100,0
	Total	23	100,0	100,0	

Gráfico 3

Niveles del SDQ – Posttest



El análisis de los resultados del pretest y posttest del cuestionario SDQ permite identificar mejoras en cuatro de las cinco dimensiones evaluadas, donde, las dimensiones con mayor cambio positivo fueron dificultades emocionales de $M=2,91$ a $M=0,91$ y comportamiento prosocial de $M=6,78$ a $M=7,52$, seguidas de problemas de conducta de $M=2,00$ a $M=1,65$ y problemas sociales de $M=3,91$ a $M=3,57$.

La dimensión de hiperactividad/atención fue la de menor variación de $M=2,74$ a $M=2,96$, resultados que son consistentes con la naturaleza de esta área y las características de la intervención implementada. El cambio más destacado se refleja en la clasificación por niveles: el 56,5% del grupo pasó a la categoría "Normal" y la categoría "Anormal" se redujo del 69,6% al 4,3%, es decir se evidencia preliminar de la efectividad de la intervención, cuya significancia estadística fue comprobada mediante la prueba *t* de Student en la sección siguiente.

4.3.2. Resultados de la guía de observación (postest)

Una vez concluida la implementación de la secuencia didáctica basada en estrategias de lectura, se procedió a la aplicación de la guía de observación en su modalidad postest con el propósito de registrar los cambios en las habilidades lectoras y socioemocionales de los 23 estudiantes de segundo año de EGB. Los resultados obtenidos y su análisis descriptivo por dimensiones se presentan en la **Tabla 27**.

Tabla 27

Análisis descriptivo por dimensiones de la Guía de observación – postest

Estadísticos					
		Lectura reflexiva pretest	Comprensión lectora pretest	Actividades lúdicas pretest	Total guía de observación pretest
N	Válidos	23	23	23	23
	Perdidos	0	0	0	0
Media		12,609	12,652	14,174	39,435
Desv. típ.		2,0391	2,2484	1,4350	3,7998
Mínimo		8,0	8,0	11,0	32,0
Máximo		15,0	16,0	16,0	47,0

Los resultados del análisis descriptivo de la **Tabla 27** evidencia una mejora en las tres dimensiones evaluadas respecto al diagnóstico inicial, ya que, las medias de todas las dimensiones se ubican ahora en valores más altos. La dimensión de lectura reflexiva registró en el postest una media de 12,6 frente a los 8,08 puntos obtenidos en el pretest, que indica que los estudiantes desarrollaron una participación más activa durante las actividades de lectura.

La dimensión de comprensión lectora una media de 12,65 frente a los 8,73 puntos iniciales, este resultado evidencia que tras la intervención los estudiantes lograron identificar con mayor precisión las ideas principales de los textos. La dimensión de actividades lúdicas registró una media de 14,17 frente a los 9,04 puntos del pretest, es decir, los estudiantes desarrollaron niveles similares de participación activa, respeto de turnos y convivencia positiva durante las actividades lúdicas de lectura.

En la **Tabla 28** se visualiza los resultados de la clasificación global de la guía de observación en el postest que revela un cambio en el perfil observacional del grupo ya que, el 82,6% de los estudiantes logró un nivel Alto – Desarrollado, dato que indica que el grupo consolidó sus habilidades de lectura reflexiva, comprensión lectora e interacción lúdica tras la implementación de la secuencia didáctica. El 17,4% restante se mantuvo en el nivel Medio – En proceso y, ningún estudiante permaneció en el nivel Bajo – No desarrollado, que en el pretest concentraba al 30,4% del grupo.

Tabla 28

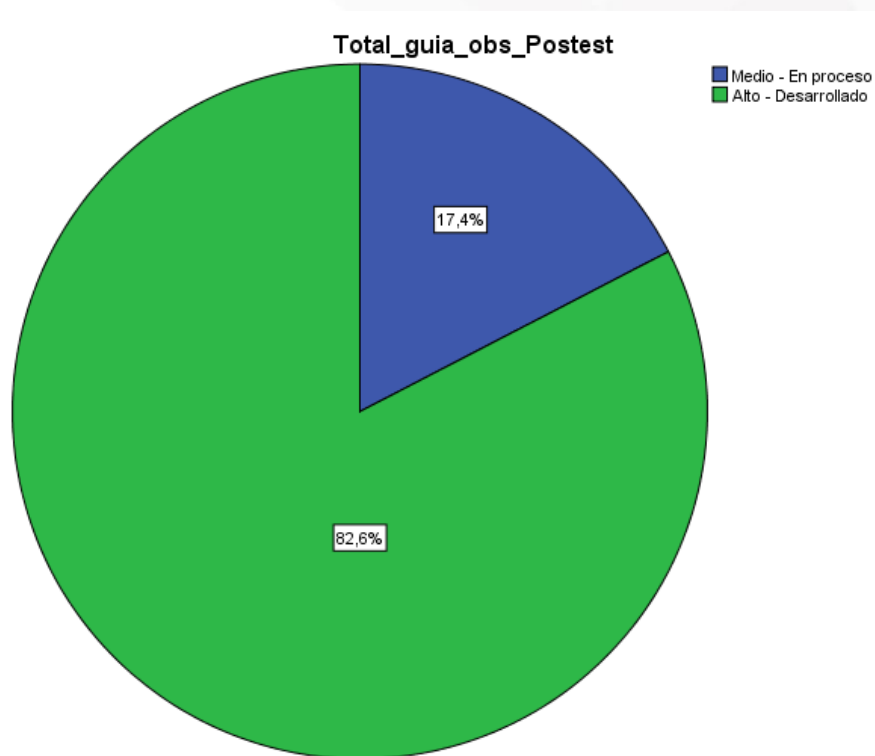
Clasificación según nivel global de la Guía de observación – postest

		Total_Guia_Obs_Posest			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Medio - En proceso	4	17,4	17,4	17,4
	Alto - Desarrollado	19	82,6	82,6	100,0
	Total	23	100,0	100,0	

Estos resultados complementan y refuerzan los hallazgos del cuestionario SDQ, donde el 56,5% del grupo pasó a la categoría "Normal / Sin dificultades" en el postest, bajo esta línea, se confirma desde dos instrumentos diferentes que la implementación de estrategias de lectura reflexiva y actividades lúdicas produjo mejoras en el desarrollo socioemocional de los estudiantes de segundo año de EGB de la Unidad Educativa Roberto Arregui.

Gráfico 4

Clasificación según nivel global de la Guía de observación – posttest



4.4. Comprobación de hipótesis

4.4.1 Prueba de normalidad

Para determinar la prueba estadística a aplicar, se realizó previamente una prueba de normalidad, dado que la muestra estuvo conformada por 23 estudiantes ($n < 50$), se utilizó la prueba de Shapiro-Wilk, que es la más adecuada para muestras pequeñas, a diferencia de Kolmogorov-Smirnov que se recomienda para muestras mayores a 50 casos. En la **Tabla 29** se expone los resultados

Tabla 29

Prueba de normalidad

Pruebas de normalidad							
Kolmogorov-Smirnov ^a				Shapiro-Wilk			
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Total	Capacidades y Dificultades Pretest	,159	23	,135	,966	23	,598

Total	Capacidades	,109	23	,200*	,971	23	,703
Dificultades Postest							
*. Este es un límite inferior de la significación verdadera.							
a. Corrección de la significación de Lilliefors							

Los resultados obtenidos evidencian valores de significancia de 0,598 para el pretest y 0,703 para el postest, en este sentido, al ser ambos valores superiores al nivel de significancia establecido (0,05), no se rechazó la hipótesis nula de normalidad, es decir que los datos presentan una distribución normal. En consecuencia, se optó por utilizar la prueba t de Student para muestras relacionadas porque esta es la prueba paramétrica más adecuada para comparar las medias de un mismo grupo evaluado en dos momentos diferentes.

4.4.2 Prueba t de Student

Se aplicó la prueba t de Student para muestras relacionadas, que es la prueba paramétrica apropiada para comparar dos mediciones del mismo grupo en momentos diferentes cuando se cumple el supuesto de normalidad. Los resultados se presentan en la **Tabla 30**.

Tabla 30

Prueba t de Student

Prueba de muestras relacionadas									
		Diferencias relacionadas				t	gl	Sig.	
		Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia Inferior Superior			(bilateral)	
Par	Total	7,3913	4,2076	,8773	5,5718 9,2108	8,425	22	,000	
1	Capacidades y Dificultades Pretest – Total Capacidades Dificultades Postest								

Nota: DE = Desviación estándar; IC = Intervalo de confianza; gl = grados de libertad. p = 0,000.

Los resultados de la prueba t de Student para muestras relacionadas indican que la diferencia entre las medias del pretest. El estadístico obtenido fue $t(22) = 8,425$ con un valor de significancia bilateral de $p = 0,000$ ($p < 0,001$). El intervalo de confianza al 95% para la diferencia de medias se sitúa entre 5,57 y 9,21 puntos, que confirma que la reducción observada en los puntajes de dificultades socioemocionales no es producto del azar sino el resultado de la intervención implementada.

Dado que el p-valor obtenido ($p < 0,001$) es inferior al nivel de significancia establecido ($\alpha = 0,05$), se toma la siguiente decisión estadística:

- **Se rechaza la hipótesis nula (H_0)** que planteaba que no existen diferencias estadísticamente significativas entre las puntuaciones obtenidas en el pretest y posttest del cuestionario SDQ en los estudiantes de segundo grado de EGB de la Unidad Educativa Roberto Arregui, después de la aplicación de estrategias de lectura.
- **Se acepta la hipótesis alternativa (H_1)** que establece que existen diferencias estadísticamente significativas entre las puntuaciones obtenidas en el pretest y posttest del cuestionario SDQ en los estudiantes de segundo grado de EGB de la Unidad Educativa Roberto Arregui, después de la aplicación de estrategias de lectura ($t = 8,425$; $gl = 22$; $p < 0,001$).

En consecuencia, los resultados constituyen evidencia estadística de que la implementación de la secuencia didáctica basada en estrategias de lectura incidió significativamente en el fortalecimiento del desarrollo socioemocional del grupo estudiado; se evidenció la reducción de los puntajes totales de dificultades del SDQ y en el desplazamiento del 56,5% del grupo hacia la categoría "Normal / Sin dificultades" en el posttest, frente al 4,3% registrado en el diagnóstico inicial.

4.5. Discusión de resultados

Los resultados de la presente investigación exponen que la implementación la una secuencia didáctica basada en estrategias de lectura produjo cambios estadísticamente significativos en el desarrollo socioemocional de los estudiantes de segundo grado de EGB, ya que, la prueba t de Student para muestras relacionadas dio un estadístico $t(22) = 8,425$ con un nivel de significancia $p < 0,001$. Estos datos tienen concordancia con los hallazgos de Li et al. (2022), quienes evaluaron una intervención de aprendizaje socioemocional en estudiantes de educación primaria rural en China mediante el SDQ y encontraron una reducción significativa en los problemas sociales $p < 0,001$ y mejoras en las dificultades socioemocionales de los estudiantes con mayor nivel de riesgo, además de efectos positivos en hiperactividad e interacción con los compañeros.

En la misma línea, Hua et al. (2025), es su revisión sistemática de 31 estudios empíricos donde examinó la relación entre habilidades socioemocionales y logro lector demostró que las intervenciones que incluyen aprendizaje emocional mejoran el logro lector a través de la mejora en la regulación emocional, aumento de motivación intrínseca, consolidación de interacciones entre y fomento de conductas lectoras a largo plazo. Citado estudio respalda de modo directo el enfoque empleado de la secuencia didáctica implementada en los estudiantes de segundo año de EGB que combinó estrategias lectoras con actividades socioemocionales para producir mejoras simultáneas en las dos dimensiones.

Los hallazgos del presente estudio son consistentes con lo reportado por Mosquera (2024), quien en su investigación sobre la lectura infantil como estrategia didáctica para mejorar las competencias socioemocionales concluyó que la aplicación de estrategias lectoras produce progresos en el perfil socioemocional de los estudiantes de educación básica. De igual modo, Alcívar & Párraga (2025) indican que la lectura reflexiva incide de forma positiva en las habilidades socioemocionales de los educandos, resultados que coincide con la magnitud del cambio observado en el presente estudio.

En cuanto al nivel de clasificación general del SDQ, el porcentaje de estudiantes ubicados en la categoría "Anormal" se redujo del 69,6% en el pretest al 4,3% en el postest, mientras que el 56,5% del grupo adquirió la categoría "Normal". Este desplazamiento es afín con los resultados reportados por Thompson et al. (2021), quienes en su estudio de estructura factorial del SDQ documentaron que las intervenciones educativas producen cambios en la distribución de categorías del instrumento, en específico cuando se trabaja en las dimensiones de dificultades emocionales y comportamiento prosocial. Del mismo modo, Castillo & Ortuño (2023), confirman la sensibilidad del SDQ para precisar cambios en el perfil socioemocional de niños de edad escolar, contexto que valida su uso como instrumento de medición en diseños preexperimentales como el empleado en este estudio.

Los resultados de la guía de observación postest complementan los alcanzados en el SDQ, donde el 82,6% del grupo alcanzó el nivel "Alto – Desarrollado" en el postest, frente al 4,3% que tenía en el pretest. La dimensión de actividades lúdicas de la guía de observación registró el mayor incremento, seguida de lectura reflexiva y comprensión lectora. Estos resultados están relacionados con lo evidenciado por Venegas et al. (2021), quienes señalan que las actividades lúdicas orientadas a la lectura mejoran la participación, compromiso y comprensión de los estudiantes de educación básica.

También, Velásquez y Vallejo (2021) documentan que la lectura en etapas tempranas consolida las habilidades cognitivas y capacidades de interacción social, resultados que son similares con la mejora simultánea observada en las tres dimensiones de la guía de observación en el presente estudio. Además, desde el enfoque del aprendizaje significativo de Ausubel, la selección de textos vinculados a las emociones y experiencias propias de los educandos facilitó una mejor comprensión y participación más activa durante las sesiones, dato que se reflejó en los altos puntajes de la guía de observación en el postest.

Más allá de la significancia estadística derivada mediante la prueba t de Student, los resultados de este estudio poseen relevancia educativa, ya que la disminución de educandos ubicados en la categoría "Anormal" del SDQ y el incremento del porcentaje clasificado como

"Normal" demuestran cambios observables en la convivencia escolar, participación en clase e interacción entre compañeros.

Por otro lado, es importante mencionar que los resultados obtenidos se interpretan desde la teoría sociocultural de Vygotsky, quien sostiene que el aprendizaje ocurre mediante la interacción con otros (Stoltz et al., 2024); bajo este aspecto, en la presente investigación durante la implementación de la secuencia didáctica se permitió que los educandos construyan significados sobre las emociones presentes en los relatos y de esta forma, favorecer el aprendizaje social. De igual manera, la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel explica que los cuentos seleccionados adquirieron mayor significado al relacionarse con experiencias cercanas a los niños, situación que facilitó la comprensión de las emociones y su aplicación en situaciones cotidianas.

De la misma manera, desde la teoría de la inteligencia emocional propuesta por Goleman (1998), los resultados evidencian avances en competencias relacionadas con el reconocimiento y regulación de las emociones, empatía y habilidades sociales. Mencionadas capacidades concuerdan con las competencias planteadas por el modelo CASEL, en especial en los componentes de autoconciencia, conciencia social y habilidades para establecer relaciones positivas, aspectos que fueron estimulados mediante las estrategias lectoras implementadas.

CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1. Conclusiones

Para dar respuesta al objetivo específico uno, se realizó un diagnóstico inicial mediante el cuestionario SDQ que reveló que el 69,6% de los estudiantes presentó dificultades socioemocionales “anormales” antes de la intervención, el 26,1% en la categoría “límite” y el 4,3% en el nivel “normal”. Mientras que, en la guía de observación el 30,4% del grupo se ubicó en el nivel “Bajo” en el desarrollo de habilidades lectoras y socioemocionales, el 65,2% en nivel “Medio”, con puntajes en especial bajos en la dimensión de lectura reflexiva con una media = 8,087. Este diagnóstico evidenció la existencia de necesidades socioemocionales en el grupo y validó la pertinencia de implementar una intervención pedagógica para atenderlas.

En correspondencia con el objetivo específico dos, se diseñó una secuencia didáctica de cuatro sesiones basada en estrategias de lectura reflexiva, lectura dialógica, comprensión lectora y actividades lúdicas, la secuencia integró cuatro competencias del modelo CASEL que fueron autoconciencia, conciencia social y empatía, habilidades para relacionarse y toma de decisiones, esto se logró con textos literarios infantiles seleccionados en función de las necesidades diagnósticas del grupo. La progresión didáctica partió del trabajo emocional individual en la primera sesión, avanzó hacia la comprensión y análisis textual y culminó con la interacción colaborativa en la última sesión, este ambiente permitió un abordaje completo de las dimensiones socioemocionales identificadas como prioritarias en el diagnóstico.

En relación al objetivo tres la secuencia didáctica fue implementada durante cuatro sesiones consecutivas de 40 minutos cada una, en concordancia con la estructura del período pedagógico establecida por el Ministerio de Educación del Ecuador, cada sesión siguió una estructura de cinco momentos: orientación inicial, consideración de aspectos positivos y necesidades del grupo, actividad motivadora, desarrollo del tema y retroalimentación. Las estrategias empleadas incluyeron lectura en voz alta compartida en la primera sesión, lectura dialógica en la segunda, organizador gráfico en la tercera y construcción colectiva oral de un cuento en la cuarta.

En concordancia con el objetivo específico cuatro, se empleó una evaluación posttest mediante el cuestionario SDQ y guía de observación evidenció cambios positivos y estadísticamente significativos en el desarrollo socioemocional del grupo de segundo año de EGB tras la implementación de la secuencia didáctica. Bajo este contexto, en el SDQ, la dimensión de dificultades emocionales registró la mayor reducción de $M= 2,91$ a $M= 0,91$, seguida de problemas de conducta, problemas sociales, mientras que, el comportamiento prosocial incrementó de $M= 6,78$ a $M= 7,52$; la única dimensión que no mostró reducción fue hiperactividad y atención. Los datos fueron consistentes con la evidencia académica que señala que las dificultades atencionales responden más lentamente a intervenciones pedagógicas de corta duración.

A nivel de clasificación general el 56,5% del grupo alcanzó la categoría "Normal / Sin dificultades" en el posttest frente al 4,3% inicial, en tanto que, en la guía de observación, el 82,6% del grupo alcanzó el nivel "Alto – Desarrollado" en el posttest, con incrementos en las tres dimensiones evaluadas: lectura reflexiva de $M= 8,08$ a $M= 12,6$, comprensión lectora de $M= 8,73$ a $M= 12,65$ y actividades lúdicas de $M= 9,04$ a $M= 14,17$. La coincidencia reflejada en los resultados de los dos instrumentos aplicados afirma que la secuencia didáctica produjo cambios posteriores a la intervención en el grupo de estudiantes objeto de estudio.

5.2. Recomendaciones

En base a los resultados del diagnóstico que reveló que el grupo de estudiantes presentó dificultades socioemocionales antes de la intervención, se recomienda a los directivos de la Unidad Educativa Roberto Arregui institucionalizar la aplicación periódica del cuestionario SDQ al inicio de cada año lectivo como herramienta de tamizaje socioemocional en todos los grados de EGB. Esta acción permitiría identificar de manera oportuna a los alumnos en situación de riesgo y diseñar intervenciones pedagógicas antes de que las dificultades socioemocionales se acentúen.

Es importante que los docentes de segundo grado de EGB incorporen las estrategias de lectura reflexiva y dialógica de forma constante dentro de la planificación curricular del área de Lengua y Literatura en especial durante los primeros meses del año lectivo, cuando los alumnos están en proceso de adaptación socioemocional. Además, la selección de textos literarios vinculados a las emociones y experiencias de los niños junto con sus respectivas actividades se puede ejecutar dentro del horario regular sin requerir recursos adicionales.

Se recomienda que los docentes utilicen el modelo de secuencia didáctica implementado en esta investigación como referente para diseñar sus propias planificaciones socioemocionales, que se adapten los textos y actividades al grado y al perfil diagnóstico de cada grupo. Asimismo, es importante que los padres de familia incorporen la lectura compartida como práctica cotidiana en el hogar y destinen entre 10 y 15 minutos diarios a la lectura en voz alta de cuentos infantiles acompañada de preguntas simples sobre las emociones de los personajes.

En relación a cambios significativos en cuatro de las cinco dimensiones del SDQ pero no en hiperactividad y atención, se recomienda a los investigadores interesados en la temática presentada en este estudio, ampliar la línea de investigación mediante estudios con muestras de mayor tamaño, diferentes contextos educativos y otros diseños metodológicos como los cuasiexperimentales, para así analizar el impacto de distintas estrategias de lectura en cada dimensión del desarrollo socioemocional y realizar seguimientos longitudinales que permitan valorar la sostenibilidad de las mejoras de las intervenciones en el tiempo.

Referencias

- Abner, A. (2023). El papel de la empatía en el desarrollo de la competencia emocional, social y cultural en niños de edad escolar primaria. *International Journal*, 58(2), 305–310. <https://ojs.ikm.mk/index.php/kij/article/view/6112>
- Alcívar, A., & Párraga, S. (2025). La Lectura Crítica y Reflexiva en el Desarrollo de Habilidades Socioemocionales. *Ciencia Latina: Revista Multidisciplinar*, 9(1), 9293–9305. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10077236>
- Arace, A., Prino, L. E., & Scarzello, D. (2021). Emotional Competence of Early Childhood Educators and Child Socio-Emotional Wellbeing. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(14), 7633. <https://doi.org/10.3390/ijerph18147633>
- Arancibia, B., León, H., Castro Yáñez, G. G., Bizama Muñoz, M., & Sáez Carrillo, K. (2022). Comprensión de lectura, reconocimiento de palabras y fluidez lectora en escolares de sexto año básico. *Onomázein Revista de Lingüística Filología y Traducción*, 5(55), 156–173. <https://doi.org/10.7764/onomazein.55.05>
- Ausubel, D. (1983). Teoría del aprendizaje significativo. *Fascículos de CEIF*, 1(1), 1–10.
- Baixauli, I., Berenguer, C., & Roselló, B. (2023). Revisión de la intervención mediante lectura dialógica en niños con trastornos del desarrollo del lenguaje. *Medicina*, 83(2), 58–63. <https://www.scielo.org.ar/pdf/medba/v83s2/1669-9106-medba-83-s2-58.pdf>
- Calderón, A. (2024). Desarrollo de habilidades socioemocionales en la formación de educadores en la sociedad actual. *Sophía*, 9(37), 283–309. <https://doi.org/10.17163/soph.n37.2024.09>
- Camarillo, H., & Barboza, C. (2021). La enseñanza-aprendizaje del derecho a través de una plataforma virtual: Hallazgos incipientes del constructivismo de Piaget, Vygotsky y Ausubel conforme a las percepciones de los informantes. *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica Del Derecho*, 7(2), 129–151. <https://doi.org/10.5354/0719-5885.2020.57035>

- Canquiz, L., Mayorga, D., & Sandoval, C. (2021). Planeación didáctica para el desarrollo de la comprensión lectora. *Ocnos*, 20(2), 96–106. https://doi.org/10.18239/ocnos_2021.20.2.2404
- Carrasco, P., Piguave, I., Martínez, R., & Tolozano, S. (2024). La educación socioemocional en el proceso de enseñanza-aprendizaje del tercer año de la educación básica. *Maestro y Sociedad*, 21(1). <https://dspace.ube.edu.ec/items/b3521f6d-74ce-4910-ad8d-377fc473e17a>
- Castillo, E., Moreno, E., Tornero, I., & Sáez, J. (2020). Development of Emotional Intelligence through Dramatisation. *Apunts Educación Física y Deportes*, 1(143), 27–32. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2021/1\).143.04](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2021/1).143.04)
- Castillo, M., & Ortuño, V. (2023). Estudio psicométrico del cuestionario de capacidades y dificultades (SDQ) para niños de 2 a 4 años en Uruguay. *Revista de Psicología*, 19(37), 7–22. <https://doi.org/10.46553/RPSI.19.37.2023.p7-22>
- Crisóstomo, A., & Meleán, R. (2024). Hábito de lectura en estudiantes de educación primaria. *Aula Virtual*, 5(11), 11–19. https://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S2665-03982024000100029&script=sci_arttext
- Cuestas, P., & Pates, G. (2023). dimensión activa, social y emocional de la lectura. *Amoxtli*, 4(10), 1–10. <https://doi.org/10.38123/amox10.346>
- Daunic, A., Corbett, N., Smith, S., Algina, J., Poling, D., Worth, M., Boss, D., Crews, E., & Vezzoli, J. (2021). Efficacy of the social-emotional learning foundations curriculum for kindergarten and first grade students at risk for emotional and behavioral disorders. *Journal of School Psychology*, 86(4), 78–99. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2021.03.004>
- Díaz, L., & Quintero, J. (2025). Análisis Modelo CASEL para el desarrollo de las habilidades socioemocionales en el aula. *Revista Alpha*, 26(2), 50–64. <https://revistas.unipam.edu.br/index.php/revistaalpha>
- Fälth, L., & Brkovic, I. (2021). Intervention Targeting Reading and Working Memory among Struggling Readers in Primary School. *Medical Research Archives*, 9(11), 1–16. <https://doi.org/10.18103/mra.v9i11.2610>

- Farkas, C. (2021). Los cuentos infantiles y su rol en el desarrollo emocional en la primera infancia. *Revista de Sociología*, 36(1), 68–82. <https://doi.org/10.5354/0719-529X.2021.64427>
- Fernández, J. (2021). El proceso lector: implicaciones y contribuciones de la neurociencia y la neuroeducación. *Revista Internacional de Apoyo a La Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 7(1), 92–103. <https://doi.org/10.17561/riai.v7.n1.6>
- Florez, S., & Diaz, J. (2024). La lectura dialógica en la comprensión lectora en estudiantes del primer año de secundaria de la I.E. 2076 Abraham Lincoln. UGEL N° 4. Puente Piedra. Lima. *IGOBERNANZA*, 7(28), 197–223. <https://doi.org/10.47865/igob.vol7.n28.2024.382>
- Garay, G., Gastello, W., & Cervera, L. (2023). Dramatización en las habilidades comunicativas en estudiantes de educación básica. *Horizontes. Revista de Investigación En Ciencias de La Educación*, 7(31), 2608–2615. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i31.688>
- Goleman, D. (1998). *La práctica de la inteligencia emocional*. Editorial Kairós. S.A. . <https://mendillo.info/Desarrollo.Personal/La.practica.de.la.inteligencia.emocional.pdf>
- Goleman, D. (2012). *El cerebro y la inteligencia emocional: Nuevos descubrimientos*. https://books.google.com.ec/books?hl=es&lr=&id=o_kVCgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT2&dq=modelo+de+goleman&ots=Oef8OwIT04&sig=RKOI4UXNiloT6SiAgVsGR-H5h4k&redir_esc=y#v=onepage&q=modelo%20de%20goleman&f=false
- Gomez, S., & Ortiz, M. (2025). Teoria de la Mente por Jean Piaget (Theory of Mind by Jean Piaget). *Revista Veritas de Difusão Científica*, 6(2), 2185–2194. <https://doi.org/10.61616/rvdc.v6i2.742>
- Gonzáles, J. (2022). Neuroeducación: aportes al aprendizaje de la lectura en Educación Primaria. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 15(30), 29–44. <https://doi.org/10.55777/rea.v15i30.2518>
- Goodman, R. (2015). *Scoring the Strengths & Difficulties Questionnaire for age 4-17*.
- Guamán, M. (2022). Hábitos de lectura y rendimiento académico en la educación general básica. *Revista de Ciencias Sociales*, 3(2), 6–15. <https://bit.ly/3TGYKSk>

- Hernández, R., & Mendoza, C. (2023). *Metodología de la Investigación. Las Rutas Cuantitativas, Cualitativas y Mixtas* (2nd ed.). McGraw-Hill Book Company.
<https://www.libreria-universomedico.com/products/hernandez-sampieri-roberto-metodologia-de-la-investigacion-las-rutas-cuantitativas-cualitativas-y-mixtas-2a-edicion-2023-novedad-novedad-novedad>
- Hua, L., Zhang, Z., & Wang, H. (2025). How social–emotional learning promotes reading achievement? A systematic review of mechanisms and instructional design. *Frontiers in Psychology*, 16(5), 1–10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1631429>
- INEC. (2021). *Desarrollo infantil: INEC revela datos sobre oportunidades de juego, lenguaje y bienestar de la primera infancia*. Instituto Nacional de Estadísticas y Censos.
<https://www.ecuadorencifras.gob.ec/institucional/inec-revela-datos-sobre-oportunidades-de-juego-lenguaje-y-bienestar-de-la-primera-infancia/>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2023). *Aportes para la enseñanza - aprendizaje en lectoescritura de los estudiantes de subnivel elemental de educación general básica (EGB)* (1st ed.). Instituto Nacional de Evaluación Educativa.
https://evaluaciones.evaluacion.gob.ec/archivosPD/uploads/dlm_uploads/2023/12/Aportes-para-la-ense%C3%B1anza-aprendizaje-en-lectoescritura-EGB.pdf
- Jiménez, B., Hernández, L., Campos, C., & Loor, N. (2025). Desarrollo de competencias socioemocionales en la educación: Un enfoque psicológico. *Revista Científica de Innovación Educativa y Sociedad Actual "ALCON,"* 5(3), 332–343.
<https://doi.org/10.62305/alcon.v5i3.602>
- Li, J., Ma, C., Lu, Q., & Hesketh, T. (2022). A Social Emotional Learning Training Programme in a Poor Rural Primary School in Central China: A Pre-Post Intervention Study. *Healthcare*, 10(11), 2332–2342. <https://doi.org/10.3390/healthcare10112332>
- López, G., & Soler, M. (2021). Aprendizaje significativo de Ausubel y segregación educativa. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 11(1), 1–19.
<https://doi.org/10.17583/remie.0.7431>

- Lujano, Y. (2022). *Niveles de comprensión lectora* (1st ed.). Instituto Universitario de Innovación Ciencia y Tecnología Inudi Perú. <https://doi.org/10.35622/inudi.b.001>
- Magallanes, Y., Donayre, J., Gallegos, W., & Maldonado, H. (2021). El lenguaje en el contexto socio cultural, desde la perspectiva de Lev Vygotsky. *Revencyt Revista Venezolana de Ciencia y Tecnología*, 11(1), 25–35. <https://revista.grupocieg.org/wp-content/uploads/2021/11/Ed.5125-35-Magallanes-Veronica-et-al.pdf>
- Marcillo, D., & Rivadeneira, M. (2023). Ambiente de lectura para fortalecer el proceso de aprendizaje en los estudiantes de básica elemental. *MQRInvestigar*, 7(3), 1867–1885. <https://doi.org/10.56048/MQR20225.7.3.2023.1867-1885>
- Mendoza, G., & Briones, Y. (2022). Estrategia pedagógica para favorecer el desarrollo socioemocional en los niños de educación inicial. *Dominio de Las Ciencia*, 8(2), 340–360. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8548147>
- Mendoza, J. (2021). Estrategia metodológica para el aprendizaje de la lectura comprensiva. *Horizontes. Revista de Investigación En Ciencias de La Educación*, 5(17), 77–92. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v5i17.160>
- Ministerio de Educación. (2024). *Guía práctica para el acompañamiento socioemocional en el sistema nacional de educación*. <https://recursos.educacion.gob.ec/wp-content/uploads/2024/Jorge/Guia%20Socioemocional%20FINAL.pdf>
- Montes, A., Morales, G., & Alarcón, A. (2023). Lectura inferencial y mediaciones tecnológicas en la básica primaria en Colombia. *Revista Oratores*, 1(18), 12–26. <https://doi.org/10.37594/oratores.n18.830>
- Mosquera, K. (2024). *La lectura infantil como estrategia didáctica para el fortalecimiento de las competencias socioemocionales* [Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD]. <https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/61902/kymosquera.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Muegues, M., & Colina, M. (2023). Lectura compartida para la alfabetización inicial en estudiantes del aula multigrado. *Revista Criterios*, 30(1), 13–31. <https://doi.org/10.31948/rev.criterios/30.1-art1>

- Naspiran, A. (2025). Las competencias socioemocionales y su relación con las trayectorias educativas. *Educación y Ciudad*, 4(49), e3408. <https://doi.org/10.36737/01230425.3408>
- Ochoa, C., Farias, M., Palacios, E., & Ortega, I. (2025). Importancia de la animación a la lectura en el desarrollo cognitivo y emocional: una revisión bibliográfica. *Polo Del Conocimiento*, 10(1), 1063–1072. <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/8737/pdf>
- Olhaberry, M., & Sieverson, C. (2022). Desarrollo socio-emocional temprano y regulación emocional. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 33(4), 358–366. <https://doi.org/10.1016/j.rmclc.2022.06.002>
- Ordoñez, A., & Ordoñez, L. (2021). *Fortalecimiento del nivel inferencial de la lectura a través de la creación de un recurso educativo con la herramienta Cuadernia en estudiantes de grado sexto de la I.E. INCODELCA, municipio de Corinto, Cauca* [Tesis de maestría, Universidad de Cartagena]. <https://repositorio.unicartagena.edu.co/challenge>
- Pérez, C., & Villacob, W. (2022). *Estrategia para Fortalecer el Proceso Lector en Educación Primaria Basada en el Método Glenn Doman* [Tesis de maestría, Universidad de la Costa]. <https://repositorio.cuc.edu.co/server/api/core/bitstreams/3832944a-eae7-4727-bcf5-2c2a583ef7bc/content>
- Quituisaca, N. (2025). *Convivencia escolar y desarrollo socioemocional en educación general básica* [Tesis de maestría, Universidad Estatal Península de Santa Elena]. <https://repositorio.upse.edu.ec/server/api/core/bitstreams/240ce265-53fd-484d-a4b4-26e89f9c2e40/content>
- Rachman, Y., Sumarwan, U., Latifah, M., & Herawati, T. (2023). Factors Influencing The Social-Emotional Development of Children And Adolescents: A Study Systematic Literature Review. *Journal of Family Sciences*, 5(5), 1–17. <https://doi.org/10.29244/jfs.vi.49789>
- Rodríguez, K., Camargo, Z., & Uribe, G. (2021). La lectura del libro álbum como mediación hacia el desarrollo socioemocional. *Folios*, 22(55), 1–10. <https://doi.org/10.17227/folios.55-12657>

- Sanjuán, M., & Cristóbal, R. (2022). Procesos emocionales de la lectura y el aprendizaje en un libro ilustrado de no-ficción y en un libro de texto. *Publicaciones*, 52(1), 57–99. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v52i1.22294>
- Santamaría, M., Gilar, R., Pozo, T., & Castejón, J. L. (2021). Teaching Socio-Emotional Competencies Among Primary School Students: Improving Conflict Resolution and Promoting Democratic Co-existence in Schools. *Frontiers in Psychology*, 12(2), 1–10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.659348>
- Simbaña, V. (2021). Estrategias lectoras para el desarrollo del pensamiento crítico. *Tsafiqui - Revista Científica En Ciencias Sociales*, 12(17), 86–96. <https://doi.org/10.29019/tsafiqui.v12i17.921>
- Solórzano, A., & Meza, F. (2024). Lectura reflexiva y construcción del discurso argumentativo en estudiantes de educación básica superior de la Unidad Educativa Juan Cruz Aizprúa. *Polo Del Conocimiento*, 9(6), 2804–2825.
- Stoltz, T., Weger, U., & da Veiga, M. (2024). Consciousness and education: contributions by Piaget, Vygotsky and Steiner. *Frontiers in Psychology*, 15. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1411415>
- Thompson, J., Slykerman, R., Wall, C., Murphy, R., Mitchell, E., & Waldie, K. (2021). Factor structure of the SDQ and longitudinal associations from pre-school to pre-teen in New Zealand. *PLOS ONE*, 16(3), e0247932. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0247932>
- Torrijos, P., & Serrate, S. (2021). Beneficios de los programas intergeneracionales en el desarrollo de competencias emocionales. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 47(3), 273–290. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052021000300273>
- Túquerres, L., & Raygoza, P. (2024). Estrategia didáctica para desarrollar la lectura crítica. Estudio de caso con estudiantes de séptimo año de la Escuela de Educación Básica Monseñor Leonidas Proaño 1. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(4), 1–17. <https://doi.org/10.56712/latam.v5i4.2472>

- Ugalde, R., Ramírez, J., & Mejía, M. (2024). La lectura en niños de primaria. *Revista de Estudios Clínicos e Investigación Psicológica*, 14(27), 40–49.
<https://doi.org/10.56342/ recip.vol14.n27.2024.31>
- UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: a new social contract for education* (1st ed.). UNESCO. <https://doi.org/10.54675/ASRB4722>
- UNESCO. (2024, December 30). *Lo que hay que saber sobre el aprendizaje socioemocional*. UNESCO. <https://www.unesco.org/es/articles/lo-que-hay-que-saber-sobre-el-aprendizaje-socioemocional>
- UNESCO. (2025, June 10). *Un nuevo informe mundial de la UNESCO pone de relieve el papel crucial de la atención y educación de la primera infancia*. Organización de Las Naciones Unidas Para La Educación, La Ciencia y La Cultura. <https://www.unesco.org/es/articles/un-nuevo-informe-mundial-de-la-unesco-pone-de-relieve-el-papel-crucial-de-la-atencion-y-educacion-de>
- Uribe, R., & Hernández, D. (2022). La lectura compartida como práctica de interacción y fortalecimiento de capacidades humanas. *Revista Palobra “Palabra Que Obra,”* 22(1), 61–75. <https://doi.org/10.32997/2346-2884-vol.22-num.1-2022-4095>
- Valdez, R., González, G., & Uranga, M. (2022). Factores que intervienen en el desarrollo de habilidades socioemocionales en la infancia, un estudio de caso. *Ra Ximhai*, 18(1), 103–119. <https://doi.org/10.35197/rx.18.01.2022.05.rv>
- Valero, I. (2024). Fortaleciendo la competencia de lectura crítica y reflexiva, a través de fábulas clásicas de Esopo. *Revista Cientific*, 9(32), 104–124. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2024.9.32.5.104-124>
- Velásquez, L., & Vallejo, A. (2021). Beneficios de la lectura en distintas etapas de la vida de las personas. *Revista Institucional Tiempos Nuevos*, 26(28), 125–134. <https://tiemposnuevos.unicesmag.edu.co/index.php/TiemposNuevos/es/article/view/42/49>
- Venegas, G., Proaño, C., Castro, S., & Tello, G. (2021). Actividades lúdicas para el mejoramiento de la lectura comprensiva en estudiantes de educación básica. *Horizontes*.

Revista de Investigación En Ciencias de La Educación, 5(18), 502–514.

<https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v5i18.191>

Verdugo, J. (2025). La vinculación entre lo socioemocional y la lectoescritura: una apuesta innovadora en educación primaria. *Revista Neuronum*, 11(2), 204–2019.

<https://eduneuro.com/revista/index.php/revistaneuronum/article/view/572>

Villacis, X., Andrade, K., & Vigoa, Y. (2023). Constructivismo en el aprendizaje: algunas consideraciones teóricas desde la comunicación. *Revista Científica Arbitrada Multidisciplinaria PENTACIENCIAS*, 5(6), 124–132.

<https://doi.org/10.59169/pentaciencias.v5i6.847>

Zambrano, R., Ávila, R., Cedeño, M., Sánchez, J., & Almeida, A. (2024). Técnicas y Estrategias para el Desarrollo de la Lectura: Una Revisión. *Estudios y Perspectivas Revista Científica y Académica*, 4(1), 2685–2714.

<https://doi.org/10.61384/r.c.a.v4i1.235>

Anexos

Anexo 1 Cuestionario SDQ

Cuestionario de capacidades y dificultades (SDQ-Cas)

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

Nombre

Hombre / Mujer

Fecha de nacimiento

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

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

Anexo 2 Guía de observación

La lectura para identificar emociones

Grado: Segundo de Educación General Básica

Nombre: 6–7 años

Nombre:

Actividad: Lectura de cuentos infantiles

Momento: ☐ Pretest ☐ Posttest

Escala de valoración

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

Dimensión	Indicadores observables	1	2	3	4
Lectura reflexiva	Interviene voluntariamente durante actividades de lectura en voz alta.				
	Expresa opiniones o comentarios relacionados con el contenido del texto leído.				
	Relaciona situaciones del relato con experiencias personales propias.				
	Reflexiona sobre las emociones y acciones de los personajes del texto leído.				
Comprensión lectora	Identifica las ideas principales del texto después de la lectura.				
	Expresa con claridad y con sus propias palabras lo comprendido de la lectura.				
	Identifica correctamente personajes, hechos y mensajes centrales del texto.				
	Responde correctamente preguntas literales e inferenciales sobre la lectura				
Actividades lúdicas	Participa activamente en diálogos grupales durante las actividades lúdicas de lectura				
	Respeto el turno de participación y las normas establecidas durante las actividades.				
	Coopera con sus compañeros en la realización de trabajos grupales.				
	Manifiesta actitudes de respeto y convivencia positiva hacia sus compañeros durante el juego.				

Puntaje total	Nivel global
12 – 23	Bajo – No desarrollado
24 – 35	Medio - En proceso
36 – 48	Alto - Desarrollado

Anexo 3 Consentimiento informado

MINISTERIO DE INCLUSIÓN
ECONÓMICA Y SOCIAL



CONSENTIMIENTO INFORMADO

La Sra. Tahiryn Viviana Chaguay Duarte
mayor de edad, con domicilio en la comunidad de Conventillo
C.I. 1205880567, madre del niño, niña o adolescente
Liliana Camila Chaguay Ramirez
Y el Sr. Dan Geovanny Ramirez Pupo
mayor de edad, con domicilio en la comunidad de Conventillo
C.I. 0202086322, padre del niño, niña o adolescente

MANIFIESTAN

Que consienten la participación en el proceso psicosocial de su hijo/hija Liliana Camila Chaguay
de 5 años de edad, llevado a cabo por el/la _____ psicólogo (a)/ trabajador
(a) _____ social _____ de _____ la
institución _____

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

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

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

A considerar:

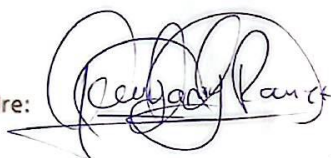
Desde nuestra legislación, a partir de los doce años (o bajo criterio técnico-legal) habrá que considerar la opinión del niño, niña o adolescente que será tanto más determinante cuanto mayor sea su edad y su capacidad de discernimiento.

Los aspectos de los que se informará a los padres y aquellos de los cuales se mantendrá la confidencialidad y que, por tanto, quedarán restringidos a la relación entre el niño, niña o adolescente y el profesional, serán acordados previamente tras una negociación en la que participarán todas las partes interesadas (padres, hijos y profesionales).

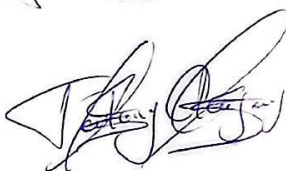
En el caso de que el/la profesional lo estime necesario, consentimos/no consentimos en que se registre las intervenciones mediante medios audio-visuales para su revisión personal.

En Gaionda, a 01 de Junio del 20 26

Nombre/Firma del padre:



Nombre/Firma de la madre:



Nombre/Firma del niño, niña o adolescente (de ser el caso):

Nombre/Firma de los profesionales:



CONSENTIMIENTO INFORMADO

La Sra. Ximena Beatriz Lumbi Quinghuan

mayor de edad, con domicilio en Sector Conventillo

C.I. 020980601, madre del niño, niña o adolescente

Andrés Sebastián Lozano Lumbi

y el Sr. Andrés Sebastián Lozano Español

mayor de edad, con domicilio en Sector Conventillo

C.I. 0200507102, padre del niño, niña o adolescente

MANIFIESTAN

Que consienten la participación en el proceso psicosocial de su hijo/hija Andrés Sebastián Lozano Lumbi de 6 años de edad, llevado a cabo por el/la _____ psicólogo (a)/ trabajador (a) social de _____ la institución _____

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

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

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

A considerar:

Desde nuestra legislación, a partir de los doce años (o bajo criterio técnico-legal) habrá que considerar la opinión del niño, niña o adolescente que será tanto más determinante cuanto mayor sea su edad y su capacidad de discernimiento.

Los aspectos de los que se informará a los padres y aquellos de los cuales se mantendrá la confidencialidad y que, por tanto, quedarán restringidos a la relación entre el niño, niña o adolescente y el profesional, serán acordados previamente tras una negociación en la que participarán todas las partes interesadas (padres, hijos y profesionales).

En el caso de que el/la profesional lo estime necesario, consentimos/no consentimos en que se registre las intervenciones mediante medios audio-visuales para su revisión personal.

En Guayaquil, a 1 de Junio del 2026

Nombre/Firma del padre:



Nombre/Firma de la madre:



Nombre/Firma del niño, niña o adolescente (de ser el caso):

Nombre/Firma de los profesionales:

Anexo 4 Validación de expertos – Guía de observación

Experto N°1: Lic. Gabriela Cecilia Ibarra Gordillo

VALIDACIÓN POR JUICIO DE EXPERTOS

Instrumento:	Guía de observación: La lectura para identificar emociones
Tema de tesis:	Estrategias de lectura para el fortalecimiento del desarrollo socioemocional de los estudiantes de segundo grado de EGB de la Unidad Educativa Roberto Arregui
Investigadora:	Tuapanta Chaguaro Stefany Leonor

I. PRESENTACIÓN

Estimado/a experto/a: La presente guía tiene como propósito recopilar su opinión calificada respecto a la validez del instrumento titulado "Guía de observación: La lectura para identificar emociones", diseñado para ser aplicado a estudiantes de segundo grado de Educación General Básica (EGB). Su valoración es fundamental para garantizar la calidad, pertinencia y confiabilidad del instrumento. Por favor, revise cuidadosamente cada ítem y registre sus apreciaciones con objetividad y criterio profesional.

II. DATOS DEL EXPERTO VALIDADOR

DATOS DEL EXPERTO VALIDADOR	
Nombres y apellidos:	Gabriela Cecilia Ibarra Gordillo
Título de tercer nivel:	Licenciada en ciencias de la educación mención educación básica
Título de cuarto nivel:	Magister en educación mención en pedagogía
Institución donde labora:	Escuela de Educación Básica "Presidente Isidro Ayora"
Cargo o función:	Líder Institucional
Años de experiencia:	11

III. INSTRUCCIONES PARA LA VALIDACIÓN

Por favor, lea detenidamente cada indicador y evalúelo según los siguientes criterios:

Pertinencia	El indicador mide la variable o dimensión que se pretende observar.
Relevancia	El indicador es importante e imprescindible dentro del instrumento.
Claridad	El indicador está redactado de forma clara, precisa y comprensible.

Escala de valoración:

Valoración	
1	Deficiente – El indicador no es adecuado para el instrumento.
2	Regular – El indicador necesita modificaciones importantes.
3	Bueno – El indicador es adecuado con pequeñas correcciones.
4	Excelente – El indicador es totalmente adecuado y pertinente.

IV. MATRIZ DE VALIDACIÓN POR ÍTEM

N°	Dimensión	Indicador observable	Pertinencia	Relevancia	Claridad
1	Lectura reflexiva	Participa activamente en actividades de lectura y reflexión	4	4	4
2		Expresa opiniones o comentarios sobre el texto leído	4	4	4
3		Relaciona situaciones del relato con experiencias personales	4	4	4
4		Reflexiona sobre las acciones y emociones de los personajes	4	4	4
5	Comprensión lectora	Comprende ideas principales del texto leído	4	4	4

6		Expresa con claridad lo comprendido de la lectura	4	4	4
7		Identifica personajes, hechos y mensajes del texto	4	4	4
8		Responde preguntas relacionadas con la lectura	4	4	4
9	Actividades lúdicas	Participa en diálogos y actividades grupales	4	4	4
10		Respeto turnos y normas durante las actividades	4	4	4
11		Coopera con sus compañeros en trabajos grupales	4	4	4
12		Manifiesta actitudes de respeto y convivencia durante el juego	4	4	4

V. EVALUACIÓN GENERAL DEL INSTRUMENTO

Valore los siguientes criterios generales del instrumento utilizando la misma escala (1 al 4):

CRITERIO	1	2	3	4
Coherencia del instrumento con los objetivos de la investigación				X
Correspondencia de los indicadores con las dimensiones propuestas				X
Suficiencia de los ítems para medir las variables socioemocionales				X
Adecuación del lenguaje al nivel de los estudiantes de 2.º EGB (6-7 años)				X
Viabilidad de aplicación del instrumento en el contexto educativo				X
Estructura y presentación general del instrumento				X

VI. OBSERVACIONES GENERALES Y DECISIÓN

OBSERVACIONES GENERALES DEL EXPERTO
Ninguna

VII. DECISIÓN

DECISIÓN DEL EXPERTO				
Aplicable sin modificaciones	X	Aplicable con modificaciones sugeridas		No aplicable

VIII. CERTIFICACIÓN DEL EXPERTO

Yo, Gabriela Cecilia Ibarra Gordillo, con C.I. 1207134576 certifico haber revisado el instrumento descrito y emito mi validación con base en los criterios señalados.

Firma del experto:

Experto N°2: Lic Jhomayra Allison Galeas Pazmiño

VALIDACIÓN POR JUICIO DE EXPERTOS

Instrumento:	Guía de observación: La lectura para identificar emociones
Tema de tesis:	Estrategias de lectura para el fortalecimiento del desarrollo socioemocional de los estudiantes de segundo grado de EGB de la Unidad Educativa Roberto Arregui
Investigadora:	Tuapanta Chaguaró Stefany Leonor

I. PRESENTACIÓN

Estimado/a experto/a: La presente guía tiene como propósito recopilar su opinión calificada respecto a la validez del instrumento titulado "Guía de observación: La lectura para identificar emociones", diseñado para ser aplicado a estudiantes de segundo grado de Educación General Básica (EGB).

Su valoración es fundamental para garantizar la calidad, pertinencia y confiabilidad del instrumento. Por favor, revise cuidadosamente cada ítem y registre sus apreciaciones con objetividad y criterio profesional.

II. DATOS DEL EXPERTO VALIDADOR

DATOS DEL EXPERTO VALIDADOR	
Nombres y apellidos:	Jhomayra Allison Galeas Pazmiño
Título de tercer nivel:	Licenciado/a en ciencias de la educación intercultural bilingüe
Título de cuarto nivel:	Magister en educación con mención en lingüística y literatura
Institución donde labora:	Escuela de Educación Básica "Fray Vicente Solano"
Cargo o función:	Líder Institucional
Años de experiencia:	10

III. INSTRUCCIONES PARA LA VALIDACIÓN

Por favor, lea detenidamente cada indicador y evalúelo según los siguientes criterios:

Pertinencia	El indicador mide la variable o dimensión que se pretende observar.
Relevancia	El indicador es importante e imprescindible dentro del instrumento.
Claridad	El indicador está redactado de forma clara, precisa y comprensible.

Escala de valoración:

Valoración	
1	Deficiente – El indicador no es adecuado para el instrumento.
2	Regular – El indicador necesita modificaciones importantes.
3	Bueno – El indicador es adecuado con pequeñas correcciones.
4	Excelente – El indicador es totalmente adecuado y pertinente.

IV. MATRIZ DE VALIDACIÓN POR ÍTEM

N°	Dimensión	Indicador observable	Pertinencia	Relevancia	Claridad
1	Lectura reflexiva	Participa activamente en actividades de lectura y reflexión	4	4	4
2		Expresa opiniones o comentarios sobre el texto leído	4	4	4
3		Relaciona situaciones del relato con experiencias personales	4	4	4
4		Reflexiona sobre las acciones y emociones de los personajes	4	4	4
5	Comprensión lectora	Comprende ideas principales del texto leído	4	4	4

6		Expresa con claridad lo comprendido de la lectura	4	4	4
7		Identifica personajes, hechos y mensajes del texto	4	4	4
8		Responde preguntas relacionadas con la lectura	4	4	4
9	Actividades lúdicas	Participa en diálogos y actividades grupales	4	4	4
10		Respeto turnos y normas durante las actividades	4	4	4
11		Coopera con sus compañeros en trabajos grupales	4	4	4
12		Manifiesta actitudes de respeto y convivencia durante el juego	4	4	4

V. EVALUACIÓN GENERAL DEL INSTRUMENTO

Valore los siguientes criterios generales del instrumento utilizando la misma escala (1 al 4):

CRITERIO	1	2	3	4
Coherencia del instrumento con los objetivos de la investigación				X
Correspondencia de los indicadores con las dimensiones propuestas				X
Suficiencia de los ítems para medir las variables socioemocionales				X
Adecuación del lenguaje al nivel de los estudiantes de 2.º EGB (6-7 años)				X
Viabilidad de aplicación del instrumento en el contexto educativo				X
Estructura y presentación general del instrumento				X

VI. OBSERVACIONES GENERALES Y DECISIÓN

OBSERVACIONES GENERALES DEL EXPERTO
Ninguna

VII. DECISIÓN

DECISIÓN DEL EXPERTO				
Aplicable sin modificaciones	X	Aplicable con modificaciones sugeridas		No aplicable

VIII. CERTIFICACIÓN DEL EXPERTO

Yo, Jhomayra Allison Galeas Pazmiño, con C.I. 0250106077 certifico haber revisado el instrumento descrito y emito mi validación con base en los criterios señalados.

Firma del experto: 

Experto N°3: Lic. Estefania Marilyn Álvarez Zhañay

VALIDACIÓN POR JUICIO DE EXPERTOS

Instrumento:	Guía de observación: La lectura para identificar emociones
Tema de tesis:	Estrategias de lectura para el fortalecimiento del desarrollo socioemocional de los estudiantes de segundo grado de EGB de la Unidad Educativa Roberto Arregui
Investigadora:	Tuapanta Chaguaró Stefany Leonor

I. PRESENTACIÓN

Estimado/a experto/a: La presente guía tiene como propósito recopilar su opinión calificada respecto a la validez del instrumento titulado "Guía de observación: La lectura para identificar emociones", diseñado para ser aplicado a estudiantes de segundo grado de Educación General Básica (EGB).

Su valoración es fundamental para garantizar la calidad, pertinencia y confiabilidad del instrumento. Por favor, revise cuidadosamente cada ítem y registre sus apreciaciones con objetividad y criterio profesional.

II. DATOS DEL EXPERTO VALIDADOR

DATOS DEL EXPERTO VALIDADOR	
Nombres y apellidos:	Estefanía Marilyn Álvarez Zhañay
Título de tercer nivel:	Licenciado/a en ciencias de la educación intercultural bilingüe
Institución donde labora:	Escuela de Educación Básica "24 de Septiembre"
Cargo o función:	Líder Institucional
Años de experiencia:	10

III. INSTRUCCIONES PARA LA VALIDACIÓN

Por favor, lea detenidamente cada indicador y evalúelo según los siguientes criterios:

Pertinencia	El indicador mide la variable o dimensión que se pretende observar.
Relevancia	El indicador es importante e imprescindible dentro del instrumento.
Claridad	El indicador está redactado de forma clara, precisa y comprensible.

Escala de valoración:

Valoración	
1	Deficiente – El indicador no es adecuado para el instrumento.
2	Regular – El indicador necesita modificaciones importantes.
3	Bueno – El indicador es adecuado con pequeñas correcciones.
4	Excelente – El indicador es totalmente adecuado y pertinente.

IV. MATRIZ DE VALIDACIÓN POR ÍTEM

N°	Dimensión	Indicador observable	Pertinencia	Relevancia	Claridad
1	Lectura reflexiva	Participa activamente en actividades de lectura y reflexión	4	4	4
2		Expresa opiniones o comentarios sobre el texto leído	4	4	4
3		Relaciona situaciones del relato con experiencias personales	4	4	4
4		Reflexiona sobre las acciones y emociones de los personajes	4	4	4
5	Comprensión lectora	Comprende ideas principales del texto leído	4	4	4

6	Actividades lúdicas	Expresa con claridad lo comprendido de la lectura	4	4	4
7		Identifica personajes, hechos y mensajes del texto	4	4	4
8		Responde preguntas relacionadas con la lectura	4	4	4
9		Participa en diálogos y actividades grupales	4	4	4
10		Respetar turnos y normas durante las actividades	4	4	4
11		Coopera con sus compañeros en trabajos grupales	4	4	4
12		Manifiesta actitudes de respeto y convivencia durante el juego	4	4	4

V. EVALUACIÓN GENERAL DEL INSTRUMENTO

Valore los siguientes criterios generales del instrumento utilizando la misma escala (1 al 4):

CRITERIO	1	2	3	4
Coherencia del instrumento con los objetivos de la investigación				X
Correspondencia de los indicadores con las dimensiones propuestas				X
Suficiencia de los ítems para medir las variables socioemocionales				X
Adecuación del lenguaje al nivel de los estudiantes de 2.º EGB (6-7 años)				X
Viabilidad de aplicación del instrumento en el contexto educativo				X
Estructura y presentación general del instrumento				X

VI. OBSERVACIONES GENERALES Y DECISIÓN

OBSERVACIONES GENERALES DEL EXPERTO
Ninguna

VII. DECISIÓN

DECISIÓN DEL EXPERTO				
Aplicable sin modificaciones	X	Aplicable con modificaciones sugeridas		No aplicable

VIII. CERTIFICACIÓN DEL EXPERTO

Yo, Estefanía Marilyn Álvarez Zañay, con C.I. 2300602964 certifico haber revisado el instrumento descrito y emito mi validación con base en los criterios señalados.

Firma del experto: 

Anexo 5 Evidencias fotográficas

Aplicación del pre test



Aplicación secuencia didáctica basada en estrategias de lectura



Aplicación del post test



Anexo 6 Recursos de las sesiones de secuencia didáctica

Sesión 1 ¿Cómo me siento hoy?

Cuento: El monstruo de colores (Anna Llenas)

<https://www.colegioalonsoercilla.cl/wp-content/uploads/2021/04/monstruo-de-los-colores.pdf>



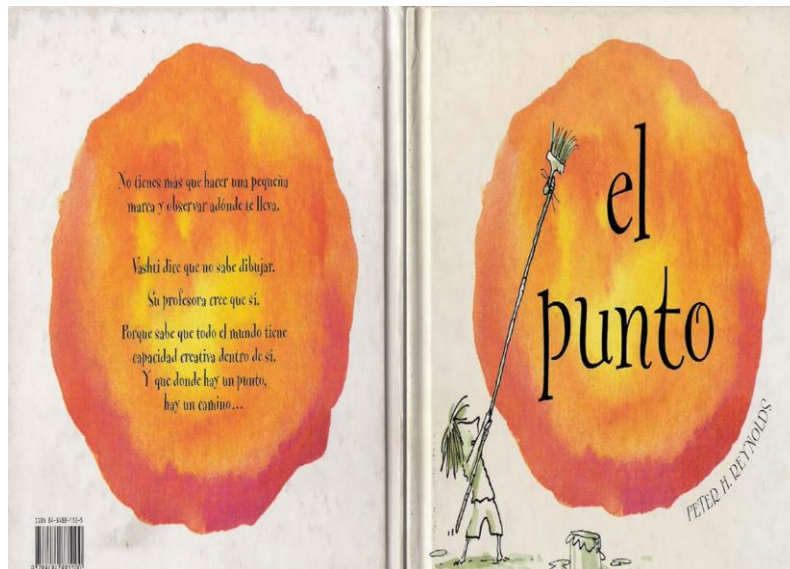
Cartel de emociones con colores



Sesión 2 Me pongo en tu lugar

Cuento: El punto (Peter H. Reynolds)

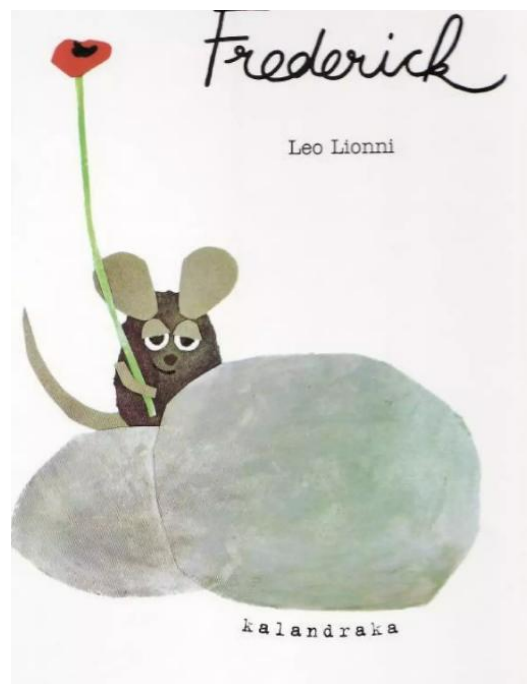
<https://conectateamiclase.com/wp-content/uploads/2020/05/%E2%80%99CEI-punto%E2%80%99D-Peter-Reynolds.pdf>



Sesión 3 ¿De qué trata el cuento?

Cuento: Frederick (Leo Lionni)

<https://es.slideshare.net/slideshow/cuentos-biblioteca-frederick-de-3-curso-leo-lionni/56487107>



Organizador gráfico

Nombre: _____

Elementos del cuento

Escenario

Personajes

Título del cuento

Problema

Solución

Sesión 4 El cuento viajero

Dado con imágenes de elementos narrativos

Tira un Cuento			
	Personaje	Problema	Escenario
	un perro	ve un panal de abejas	en un jardín
	un astronauta	pierde a su mamá	en una ciudad
	un oso	ve un monstruo	en un barco
	una detective	ve una nave espacial	en un taxi
	un mono	se lastima su brazo	en un avión
	un doctor	encuentra un mapa del tesoro	en mi cuarto

Anexo 7 Informe de originalidad

28/7/26, 14:14

STEFANY LEONOR TUAPANTA CHAGUARO - PLAGIO TESIS 2

Informe de originalidad

NOMBRE DEL CURSO

TESIS

NOMBRE DEL ALUMNO

STEFANY LEONOR TUAPANTA CHAGUARO

NOMBRE DEL ARCHIVO

STEFANY LEONOR TUAPANTA CHAGUARO - PLAGIO TESIS 2

SE HA CREADO EL INFORME

28 jul 2026

Resumen

Fragmentos marcados	0	0 %
Fragmentos citados o entrecomillados	0	0 %
