



**UNIVERSIDAD NACIONAL DE CHIMBORAZO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, HUMANAS Y
TECNOLOGÍAS
CARRERA DE PEDAGOGÍA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA**

**Competencias socioemocional y escritural en estudiantes de bachillerato
de la Unidad Educativa Jefferson**

**Trabajo de Titulación para optar al título de Licenciada en Pedagogía de
la Lengua y la Literatura**

Autora:

Aguinaldo Coello Cristina Valeria

Tutora:

Mgs. Rodríguez Vintimilla Aracely Carolina

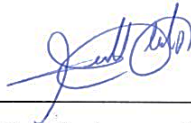
Riobamba, Ecuador. 2026

DECLARATORIA DE AUTORÍA

Yo, Cristina Valeria Aguagallo Coello con cédula de ciudadanía 0650458151, autora del trabajo de investigación titulado: Competencias socioemocional y escritural en estudiantes de bachillerato de la Unidad Educativa Jefferson, certifico que la producción, ideas, opiniones, criterios, contenidos y conclusiones expuestas son de mí exclusiva responsabilidad.

Asimismo, cedo a la Universidad Nacional de Chimborazo, en forma no exclusiva, los derechos para su uso, comunicación pública, distribución, divulgación y/o reproducción total o parcial, por medio físico o digital; en esta cesión se entiende que el cesionario no podrá obtener beneficios económicos. La posible reclamación de terceros respecto de los derechos de autora de la obra referida, será de mi entera responsabilidad; librando a la Universidad Nacional de Chimborazo de posibles obligaciones.

En Riobamba, a la fecha de su presentación.



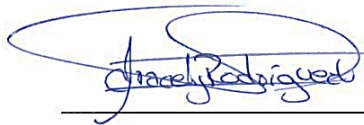
Cristina Valeria Aguagallo Coello

C.I: 0650458151

DICTAMEN FAVORABLE DEL PROFESOR TUTOR

Quien suscribe, Aracely Carolina Rodríguez Vintimilla catedrática adscrito a la Facultad de Ciencias de la Educación, Humanas y Tecnologías, por medio del presente documento certifico haber asesorado y revisado el desarrollo del trabajo de investigación titulado: Competencias socioemocional y escritural en estudiantes de bachillerato de la Unidad Educativa Jefferson, bajo la autoría de Cristina Valeria Aguagallo Coello; por lo que se autoriza ejecutar los trámites legales para su sustentación.

Es todo cuanto informar en honor a la verdad; en Riobamba, a los seis días del mes de febrero de 2026.



Aracely Carolina Rodríguez Vintimilla

C.I: 0603337726

CERTIFICADO DE LOS MIEMBROS DEL TRIBUNAL

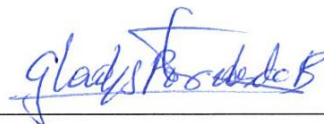
Quienes suscribimos, catedráticos designados Miembros del Tribunal de Grado para la evaluación del trabajo de investigación Competencias socioemocional y escritural en estudiantes de bachillerato de la Unidad Educativa Jefferson por Cristina Valeria Aguagallo Coello, con cédula de identidad número 0650458151, bajo la tutoría de Dr./ Mgs. Aracely Carolina Rodríguez Vintimilla; certificamos que recomendamos la APROBACIÓN de este con fines de titulación. Previamente se ha evaluado el trabajo de investigación y escuchada la sustentación por parte de su autor; no teniendo más nada que observar.

De conformidad a la normativa aplicable firmamos, en Riobamba a la fecha de su presentación.

PhD. Ana Jacqueline Urrego Santiago
PRESIDENTE DEL TRIBUNAL DE GRADO



Mgs. Gladys Erminia Paredes Bonilla
MIEMBRO DEL TRIBUNAL DE GRADO



Mgs. Edwin Antonio Acuña Checa
MIEMBRO DEL TRIBUNAL DE GRADO





Dirección
Académica
VICERRECTORADO ACADÉMICO

en movimiento



UNACH-RGF-01-04-08.17
VERSIÓN 01: 06-09-2021

CERTIFICACIÓN

Que, **AGUAGALLO COELLO CRISTINA VALERIA** con CC: **0650458151**, estudiante de la Carrera **PEDAGOGÍA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA**, Facultad de **CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, HUMANAS Y TECNOLOGÍAS**; han trabajado bajo mi tutoría el trabajo de investigación titulado "**COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONAL Y ESCRITURAL EN ESTUDIANTES DE BACHILLERATO DE LA UNIDAD EDUCATIVA JEFFERSON**", cumple con el 2%, de acuerdo al reporte del sistema Anti plagio **COMPILATIO**, porcentaje aceptado de acuerdo a la reglamentación institucional, por consiguiente autorizo continuar con el proceso.

Riobamba, 06 de febrero de 2026

MGS. ARACELY CAROLINA RODRIGUEZ VINTIMILLA

TUTOR

DEDICATORIA

La presente tesis está dedicada a Dios, quién me concedió una nueva oportunidad de vivir cuando todo parecía perdido y quién escuchó cada uno de mis gritos de auxilio, dándome la fuerza necesaria para no rendirme incluso en los momentos más difíciles.

A ti, mami, te entrego este logro porque sin duda también es tuyo. Gracias por nunca darme la espalda cuando muchos pensaron que era un caso perdido, por luchar incansablemente para que alcanzara este título universitario y por cada sacrificio que hiciste es para ayudarme en todo lo que estuvo a tu alcance y en lo que parece imposible. Gracias por enseñarme a no rendirme cuando yo misma dudé de mí, eres el mejor ejemplo de superación que Dios pudo poner en mi camino ya espero que te sientas tan orgullosa de tu hija como yo me siento orgullosa de lo gran madre que eres.

A ti, papá, te dedico este logro porque tu lucha diaria siempre estuvo presente para ver a tus hijas salir adelante y ser mejores cada día. Gracias por tus regaños, por quererme a tu manera y por enseñarme que no debo depender de ningún hombre para conquistar el mundo si así me lo propongo, sobre todo te doy las gracias por formar a una mujer con carácter y por haber dejado todo a un lado para quedarte con tu familia, incluso cuando no tuviste ese ejemplo. A ustedes, mis hermanas, también les dedico esta tesis porque fueron quienes me cuidaron y criaron cuando nuestros padres no estaban en casa. Gracias por dejar de ser niñas muchas veces para convertirse en madres y por acompañarme en cada etapa de mi vida sin importar si los momentos fueron buenos o difíciles.

A ti, Eliette, que llegaste a mi vida cuando todo se estaba derrumbando, sin saberlo, con tus risas, tus primeros pasos y tus primeras palabras, fuiste sanando mi corazón poco a poco. Llegaste para darle sentido a mis días grises y te convertiste en ese curita que Dios puso en mi vida justo cuando más la necesitaba. Te dedico esta tesis porque desde el primer instante fuiste mi amor a primera vista.

A ti, Alice, que llegaste a nuestras vidas cuando no lo imaginábamos, pero justo cuando más te necesitábamos. Aunque hoy la distancia nos separe un poco, quiero que sepas que este logro también es para ti. Deseo con todo mi corazón cumplir tus expectativas y ser la tía que mereces, gracias por hacerme feliz con tu sola existencia y por llenar mis días de alegría, aun tu presencia sea a través de una pantalla.

AGRADECIMIENTO

Al culminar esta etapa de mi vida, que no es un final sino el inicio de un camino largo, quiero expresar mi profundo agradecimiento a todas las personas que hicieron posible este sueño que, en muchos momentos, sentí lejano. A quienes estuvieron presentes cuando decidí empezar desde cero y supieron brindarme su apoyo sincero para no rendirme; los llevaré siempre en mi corazón.

Un agradecimiento silencioso a la presencia que sostuvo mis pasos cuando parecía no haber nada más, para la fuerza que apareció en medio del miedo, para el impulso que me permitió continuar, aun con el corazón temblando y para el consuelo que secó mis lágrimas cuando todo parecía perdido. Hay apoyos que no necesitan nombre, pero dejan huellas profundas que perduran para siempre.

De manera especial, agradezco a Dios, a mis padres, a mis hermanas y a mis sobrinas, por acompañarme en cada etapa de este proceso. Su amor, apoyo y presencia constante me han demostrado que, aun en medio de las dificultades, no existe mayor fortaleza que permanecer unidos.

Además, expreso agradecimiento a la Universidad Nacional de Chimborazo, en especial a la Facultad de Educación, Humana y Tecnología y a la Facultad de Pedagogía de la Lengua y la Literatura, por su apoyo académico durante esta etapa de mi vida. Estoy particularmente agradecida a mi asesora de tesis, Mgs. Aracely Rodríguez por sus directrices y valiosas aportaciones académicas. De igual manera, agradezco a cada uno de los docentes que, con sus enseñanzas y compromiso, han contribuido en todo este proceso.

Mi gratitud es infinita para todos.

ÍNDICE GENERAL

DECLARATORIA DE AUTORÍA	
DICTAMEN FAVORABLE DEL PROFESOR TUTOR	
CERTIFICADO DE LOS MIEMBROS DEL TRIBUNAL	
CERTIFICADO ANTIPLAGIO	
DEDICATORIA	
AGRADECIMIENTO	
ÍNDICE GENERAL	
ÍNDICE DE TABLAS	
ÍNDICE DE FIGURAS	
RESUMEN	
ABSTRACT	
CAPÍTULO I.....	14
INTRODUCCIÓN.....	14
1.1. Planteamiento del problema	14
1.1.1. Formulación del problema.....	15
1.2. Justificación.....	16
1.3. Objetivos.....	17
1.3.1. General.....	17
1.3.2. Específicos.....	17
CAPÍTULO II.....	18
MARCO TEÓRICO	18
2.1. Antecedentes.....	18
2.1. Fundamentación teórica.....	19
2.2.1. Las competencias socioemocionales en el ámbito educativo.....	19
2.2.2. Modelos teóricos de inteligencia emocional	20
2.2.3. Importancia de las competencias socioemocionales en el aprendizaje	20
2.2.4. Desarrollo socioemocional en adolescentes de bachillerato.....	21
2.2.5. La competencia escritural como herramienta de desarrollo académico	21
2.2.6. Relación entre las competencias socioemocionales y la competencia escritural ...	24
2.2.7. Impacto de la ansiedad, motivación y autoconfianza en el desempeño escritural .	24
2.2.8. Evidencias que relacionan la inteligencia emocional con la expresión escrita	25
2.2.9. Estrategias para el desarrollo integrado de lo socioemocional y lo escritural.....	25

2.2.10. Actividades que favorecen el desarrollo de lo socioemocional y escritural	26
2.2.11. Rol del docente como facilitador emocional y lingüístico	26
2.2.12. Enfoque curricular y contexto educativo ecuatoriano	27
2.2.13. Políticas educativas y normativas nacionales e internacionales	28
2.2.14. Retos y oportunidades para la formación integral del estudiante	28
2.2.15. Competencia Escritural.....	29
CAPÍTULO III	30
METODOLOGÍA.....	30
3.1. Enfoque de la investigación.....	30
3.2. Diseño no experimental.....	30
3.3. Tipo o nivel de investigación.....	31
3.4. Población y tamaño de muestra	31
3.5. Técnica e instrumentos de investigación	32
3.6. Procesamiento e interpretación de datos	32
3.7. Validación de resultados	33
CAPÍTULO IV	34
RESULTADOS Y DISCUSIÓN.....	34
4.1. Nivel de habilidades socioemocionales	34
4.2. Nivel de competencia escritural	41
4.3. Propuesta integradora según los resultados	52
CAPÍTULO V.....	53
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	53
5.1. Conclusiones.....	53
5.2. Recomendaciones	54
CAPÍTULO VI	55
PROPUESTA.....	55
BIBLIOGRAFÍA	62
ANEXOS.....	66

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Resultados generales de la dimensión autoconciencia	34
Tabla 2 Resultados de la dimensión autorregulación emocional.....	35
Tabla 3 Resultados de la dimensión habilidades interpersonales	37
Tabla 4 Resultados generales de la encuesta	38
Tabla 5 Resultado del Ítem 1	41
Tabla 6 Resultado del Ítem 2	43
Tabla 7 Resultado del ítem 3	45
Tabla 8 Resultado del ítem 4	46
Tabla 9 Resultado del ítem 5	47
Tabla 10 Actividades del taller 1	56
Tabla 11 Actividades del taller 2.....	57
Tabla 12 Actividades del taller 3	58
Tabla 13 Actividades del taller 4	59
Tabla 14 Actividades del taller 5	60

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Gráfico de los resultados de la dimensión autoconciencia.....	34
Figura 2 Gráfico de los resultados de la dimensión autorregulación emocional.....	36
Figura 3 Gráfico de los resultados de la dimensión habilidades interpersonales	37
Figura 4 Gráfico de los resultados generales de la encuesta	38
Figura 5 Gráfico del ítem 1.....	41
Figura 6 Gráfico del ítem 2.....	43
Figura 7 Gráfico del ítem 3.....	45
Figura 8 Gráfico del ítem 4.....	46
Figura 9 Gráfico del ítem 5.....	48
Figura 10 Gráfico general de los ítems.....	51

RESUMEN

Este estudio examinó cómo se relacionan las habilidades socioemocionales con las habilidades de escritura en estudiantes de bachillerato de la Unidad Educativa Jefferson. El objetivo fue identificar el desarrollo de ambas áreas y crear estrategias educativas que las integren. La investigación se estructuró a partir de un diseño no experimental y correspondió a un estudio de campo. La encuesta constituyó la técnica empleada y los instrumentos aplicados comprendieron un cuestionario con escala Likert orientado a la valoración de las habilidades personales e interpersonales del estudiantado junto con una prueba específica destinada al análisis de las competencias escriturales.

La población de estudio estuvo integrada por 99 estudiantes de bachillerato, distribuidos en tres niveles académicos. Al tratarse de una población finita, la totalidad de los sujetos fue incorporada sin requerir procedimientos de estimación muestral. Los resultados evidenciaron una disminución en los niveles de autoconciencia, autorregulación y habilidades interpersonales en los años superiores de bachillerato, asociada a factores emocionales y exigencias académicas propias de la adolescencia. Sobre la competencia escrita, se observó que las principales dificultades estaban relacionadas con la organización, coherencia y revisión de los textos, lo que afectaba la calidad de los trabajos.

La investigación propuso usar estrategias de enseñanza que incluyan talleres de inteligencia emocional y actividades de escritura creativa. Esto ayudará a mejorar ambas habilidades y promover un aprendizaje más completo y saludable emocionalmente. Se recomendó mejorar la formación de los docentes en métodos que unan aspectos emocionales y lingüísticos. También se sugiere fomentar espacios de diálogo y reflexión emocional en las escuelas para elevar el rendimiento académico y el bienestar general de los estudiantes.

Palabras claves: Competencias socioemocionales, competencias escriturales, estrategias pedagógicas, desarrollo integral.

ABSTRACT

This research explored the link between social-emotional and writing skills among Jefferson High School students. It aimed to assess skill development and create strategies that integrate both. The research used a non-experimental, field-based approach. Surveys included a Likert-scale questionnaire on personal and interpersonal skills and a test of writing competencies. This study includes all 99 students across three academic levels. Without sampling, the results reveal declines in self-awareness, self-regulation, and interpersonal skills in the upper grades. These declines relate to emotional and academic pressures of adolescence. Students struggle most with organization, coherence, and text revision, affecting work quality. This work recommends teaching strategies that combine emotional intelligence workshops with creative writing. These strategies improve both skills and foster comprehensive, emotionally healthy learning. Enhance teacher training to integrate emotional and linguistic methods. Encourage schools to foster dialogue and emotional reflection to improve academic performance and well-being.

Keywords: Social-emotional skills, writing skills, teaching strategies, holistic development, improved clinical decisions and optimized patient care across settings.



Scanned with
JESSICA MARIA
GUARANGA
LEMA
"Value Assessment and Growth"

Reviewed by:

Mgs. Jessica Maria Guaranga Lema

ENGLISH PROFESSOR

C.C. 0606012607

CAPÍTULO I

INTRODUCCIÓN

En el contexto educativo actual, la educación integral de los estudiantes requiere un enfoque equilibrado en las habilidades cognitivas, socioemocionales y comunicativas esenciales para su desarrollo personal, académico y social. El propósito general de este estudio es analizar cómo se relacionan las competencias socioemocionales y las habilidades de escritura y cómo pueden fortalecerse a través de estrategias pedagógicas integradas para estudiantes de bachillerato de la Unidad Educativa Jefferson. La metodología utilizada fue de carácter cuantitativo y responde a un diseño descriptivo y correlacional que pone a prueba los niveles de desarrollo alcanzados mediante instrumentos estructurados como cuestionarios y pruebas de producción escrita. Los resultados muestran que la mayor parte de estudiantes manifiesta un nivel de habilidades socioemocionales aceptable, lo cual puede poner de manifiesto las dificultades relacionadas con la autorregulación emocional y con la organización del pensamiento en la escritura, y que incide de manera determinante en el rendimiento académico de los estudiantes. También se pone de manifiesto una propuesta pedagógica fundamentada en talleres de formación socioemocional y de actividades de escritura creativa, que trata de activar las dos dimensiones a la vez.

La organización del trabajo consta de cinco capítulos. El primero de ellos incluye la introducción del estudio, el planteamiento del problema, la definición de los objetivos y la justificación del estudio. El segundo capítulo está incluido el marco teórico, mediante el estudio de antecedentes y la base conceptual de la competencia socioemocional y de la competencia escrita. El capítulo 3 hace referencia a la descripción del método empleado, el diseño del estudio, la población, los instrumentos, así como la descripción de los procedimientos de análisis. El capítulo 4 hace referencia a la exposición de los resultados obtenidos y su discusión, vinculando los resultados con referentes teóricos. Finalmente, el capítulo 5 hace referencia a las conclusiones del estudio y con las recomendaciones para la implementación de estrategias pedagógicas para contribuir al desarrollo integral de los estudiantes.

El objetivo de este trabajo es contribuir al mejoramiento de la práctica pedagógica en el aula, a la promoción de aprendizajes que integren aspectos emocionales y comunicativos de acuerdo con la política educativa nacional e internacional, que indica una educación más humanista, inclusiva, enfocada al bienestar del estudiante.

1.1. Planteamiento del problema

En la actualidad, el logro de una formación integral del alumnado requiere la vinculación de las dimensiones cognitivas, socioemocionales y comunicativas dado que el aprendizaje implica también saber autorregular las emociones, saber relacionarse socialmente y saber emitir ideas crítica y coherentemente con las demás personas (Cadena, 2023). No obstante, en diferentes sistemas educativos sigue muy presente la tendencia a priorizar el desarrollo de los contenidos académicos frente a las habilidades

socioemocionales y la de la comunicación escrita lo cual genera procesos formativos parcelados que inciden en el aprendizaje, en la participación del estudiantado y en su desarrollo personal.

En el ámbito de la realidad latinoamericana, Guerrero et al. (2025) han puesto de manifiesto que las dificultades en la producción escrita de los alumnos en la educación media están muy vinculadas con las dificultades en la planificación, organización y revisión de textos, en relación a factores emocionales que modulan, entre otros, la disposición hacia la escritura, el aprendizaje, la calidad del proceso académico y el desarrollo del pensamiento crítico. En este orden, Cassany (2006) afirma que buena parte del colectivo de adolescentes tiene una práctica de escritura poco estructurada y con escasa reflexión personal, pero que se ve exacerbada por los tipos de entornos e instituciones educativas donde las estrategias pedagógicas no consideran el componente emocional en el proceso de enseñanza de la escritura.

En la Unidad Educativa Jefferson se identifican manifestaciones concretas de esta problemática, evidenciadas a través de la observación pedagógica y los reportes institucionales, donde se reconoce que un grupo de estudiantes de bachillerato presenta dificultades para estructurar textos con coherencia, argumentar ideas con claridad y sostener procesos de revisión, junto con limitaciones en la autorregulación emocional, la resolución de conflictos y la interacción social dentro del aula, lo que configura un escenario en el que las dimensiones emocional y escritural no se desarrollan de manera integrada, afectando el desempeño académico y el bienestar estudiantil.

Los testimonios de docentes y autoridades permiten establecer que, aunque existen acciones institucionales como apoyo psicológico y actividades orientadas a la escritura, estas se ejecutan de forma aislada y sin articulación pedagógica, lo que impide generar un impacto significativo en el desarrollo integral del estudiante, situación que evidencia la ausencia de estrategias didácticas integradoras que vinculen el desarrollo socioemocional con la producción escrita, limitando así la posibilidad de fortalecer ambas competencias desde una perspectiva pedagógica coherente y contextualizada.

En función de este escenario, surge la necesidad de analizar el nivel de desarrollo de las competencias socioemocionales y escriturales en los estudiantes de bachillerato, así como de identificar estrategias de enseñanza que permitan su integración dentro del proceso educativo, considerando que la relación entre ambas dimensiones puede incidir en la mejora del rendimiento académico, la expresión del pensamiento crítico y el bienestar emocional, aspectos que constituyen el alcance del presente estudio dentro del contexto institucional analizado.

1.1.1. Formulación del problema

¿Cuáles estrategias de enseñanza integradoras fortalecen las competencias socioemocionales y de escritura en los estudiantes de bachillerato de la Unidad Educativa Jefferson?

1.2. Justificación

El presente estudio se justifica por la necesidad de comprender la relación entre las competencias socioemocionales y la habilidad de escritura en estudiantes de bachillerato, considerando que ambas dimensiones inciden de manera directa en el aprendizaje y en el rendimiento académico. En el contexto educativo actual, se reconoce que la formación no se limita a la adquisición de conocimientos, sino que requiere el fortalecimiento de habilidades emocionales como la autorregulación, la empatía y la motivación, las cuales influyen en la disposición del estudiante frente a las tareas cognitivas (Goleman, 1996; Zins et al., 2004).

Desde un punto de vista académico, tal investigación es pertinente porque la escritura es una competencia compleja que sirve para organizar el pensamiento, argumentar las ideas y comunicar correctamente con criterios de adecuación a la situación y al receptor. Su desarrollo depende no solo de condiciones lingüísticas, sino también de determinantes emocionales que afectan a la confianza, la constancia y la capacidad de reflexión del alumno durante la producción del texto (Cassany, 2006; Domínguez et al., 2016).

Desde una perspectiva teórica, el trabajo ha aportado a la comprensión que se tiene con respecto a la relación del desarrollo socioemocional y competencia escrita; dado que mediante la integración de enfoques que tradicionalmente han sido consideradas de forma aislada se conlleva a la posibilidad de ampliar el conocimiento con respecto a cómo las habilidades emocionales pueden determinar la calidad de los textos y el propio desarrollo del pensamiento crítico, así como el hecho de poder complementar las perspectivas que tienen que ver con la educación emocional y la didáctica de la escritura (Bisquerra, 2009; Salovey & Mayer, 1990).

En términos de implicaciones prácticas, los resultados de la investigación permitirán orientar el diseño de estrategias pedagógicas que integren el desarrollo emocional y la producción escrita dentro del aula, lo que facilitará a los/as docentes la posibilidad de poner en práctica metodologías que se adapten a las necesidades reales del alumnado, fortaleciendo así el rendimiento académico y el bienestar emocional, en la línea de los enfoques educativos actuales que defienden una enseñanza integral (OCDE, 2015; Fernández-Berrocal & Ruiz-Aranda, 2018).

Desde una perspectiva institucional y social, la investigación es de interés porque favorece prácticas educativas más inclusivas y centradas en el estudiante y su vez propicia el desarrollo de habilidades necesarias para desenvolverse en el ámbito académico y social. La interrelación entre lo comunicativo y lo emocional ayuda a una formación de estudiantes reflexivos, críticos, con la posibilidad de participar en su entorno que encajan en los actuales requerimientos de la educación y en los recursos de los organismos internacionales como la UNESCO.

Finalmente, el estudio es factible ya que se puede acceder a la población de alumnos del bachillerato de la Unidad Educativa Jefferson, así como también al empleo de

instrumentos que posibilitan la recolección de datos directos, los cuales aseguran que se pueda obtener datos relevantes desde los cuales llevar a cabo el análisis del fenómeno en estudio.

1.3. Objetivos

1.3.1. General

Establecer estrategias de enseñanza integradoras para fortalecer las competencias socioemocional y escritural en estudiantes de bachillerato de la Unidad Educativa Jefferson.

1.3.2. Específicos

- Identificar el nivel de habilidades socioemocionales en estudiantes de bachillerato de la Unidad Educativa Jefferson.
- Evaluar la competencia escritural de los estudiantes a través de las producciones escritas en estudiantes de bachillerato de la Unidad Educativa Jefferson.
- Diseñar una propuesta pedagógica que integre el desarrollo socioemocional y escritural en estudiantes de bachillerato de la Unidad Educativa Jefferson.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

En el presente capítulo se detallan los antecedentes, relacionados con las estrategias a la investigación sobre las competencias socioemocional y escritural en los estudiantes de bachillerato de la Unidad Educativa Jefferson. Su propósito es comprender cómo estas capacidades influyen en la formación integral de los jóvenes, tanto en el ámbito académico como en su desarrollo personal.

2.1. Antecedentes

En las décadas actuales el interés por reforzar las habilidades socioemocionales de los alumnos o la escritura también se ha renovado en la comunidad educativa y científica, debido a que ha quedado demostrado que tienen repercusión en el desarrollo y en un aprendizaje integral. Numerosas investigaciones, tanto nacionales como internacionales, han atendido sus propuestas a la elaboración de estrategias didácticas, que propicien la empatía, la comunicación asertiva, el dominio de las emociones y una expresión escrita con sentido.

Zins et al. (2023) realizaron el estudio “Construyendo el éxito académico en el aprendizaje social y emocional”, cuyo objetivo fue analizar la incidencia de los programas de aprendizaje socioemocional sobre el rendimiento académico y el bienestar de los estudiantes. Este estudio se desarrolló con un enfoque descriptivo, orientado al estudio de la monitorización de las estrategias socioemocionales en la práctica educativa. Para la recogida de información se utilizaron instrumentos de evaluación educativa vinculados a las actuaciones que dan lugar al desarrollo de las habilidades sociales y emocionales en el aula. Los resultados mostraron que la aplicación de programas de educación emocional de forma sistemática favorece el autocontrol, la empatía y la toma de decisiones, las cuales inciden de forma directa en la motivación, la convivencia escolar o la capacidad de los alumnos para expresar ideas con claridad, coherencia y espontaneidad en diferentes contextos comunicativos. Este estudio ofrece evidencia a este trabajo en la medida en que pone de manifiesto la importancia de la integración del desarrollo socioemocional dentro de los procesos educativos, y el fundamento de la vinculación de estas competencias junto a la producción escrita.

Fernández-Berrocal y Ruiz-Aranda (2022) examinaron cómo la inteligencia emocional incide en el desarrollo de la escritura en la educación en diferentes contextos de América Latina, planteando así la relación entre las habilidades emocionales que favorecen la calidad en la comunicación escrita. Este estudio se realizó desde un enfoque descriptivo, con un análisis de las competencias socioemocionales y el rendimiento académico. Desde el mismo año se implementaron pruebas de evaluación de habilidades emocionales y análisis de la producción escrita para el recogido de la información. Los resultados mostraron que los estudiantes con mayores niveles de regulación emocional consiguen una comunicación escrita más reflexiva, coherente y empática.

A nivel nacional, existe un estudio elaborado por las autoras Paredes y Rivadeneira (2022) en la Universidad Central del Ecuador, donde se busca integrar la educación emocional a la escritura argumentativa mediante la utilización de una metodología aplicada con prácticas pedagógicas articuladas. Los resultados muestran mejoras en la creatividad, la organización del texto y la capacidad persuasiva del alumnado. Estos hallazgos son de interés para la presente investigación, ya que fundamentan la relación entre el desarrollo socioemocional y la competencia en la escritura, reforzando así la necesidad de hacer propuestas de estrategias pedagógicas integradoras en el contexto educativo objeto de análisis.

Estos antecedentes dejan claro que se requieren propuestas pedagógicas completas que vinculen las competencias socioemocionales y de escritura, tomando en cuenta ambas como aspectos complementarios del aprendizaje. No obstante, en el escenario de Ecuador, todavía hay pocas investigaciones que propongan estrategias específicas para fortalecerlas conjuntamente a nivel de bachillerato. Por esta razón, el estudio actual tiene como objetivo ofrecer una propuesta contextualizada que fomente el desarrollo equilibrado de las emociones y la escritura entre los estudiantes.

2.1. Fundamentación teórica

2.2.1. Las competencias socioemocionales en el ámbito educativo

Las competencias socioemocionales son aquellas habilidades que poseen determinadas personas para identificar cuál es su estado emocional, y por tanto poder gestionarlas y, de este modo, poder relacionarse adecuadamente, ser empáticos y tomar decisiones responsables (Goleman, 2022). Se puede clasificar dentro de 5 áreas: autoconciencia, autocontrol, conciencia social y habilidades para la relación personal y para la toma de decisiones responsables (CASEL, 2021).

En el contexto educativo, son esenciales para promover un ambiente escolar saludable, reducir los conflictos y mejorar el rendimiento académico. Bisquerra (2021) resalta que la educación emocional busca desarrollar estas habilidades desde una perspectiva preventiva, a través de prácticas sistemáticas y planificadas. Estas competencias no solo benefician el ámbito escolar, sino que preparan a los estudiantes para una vida social activa y ética.

El cultivar competencias socioemocionales en el ámbito educativo constituye una buena oportunidad para formar estudiantes más resilientes, empáticos, y conscientes, para propiciar una cultura de respeto y bienestar en el aula; condiciones que van a favorecer la convivencia a partir de la introducción de actividades para la cooperación, la resolución pacífica de conflictos, la reflexión emocional, etc. Además, al facilitar el diálogo y la buena gestión de las emociones, los docentes favorecen, a la vez, que las niñas y los niños aprendan a afrontar con mayor equilibrio y seguridad las dificultades académicas e individuales que se presentan en su vida cotidiana. En este sentido, la educación socioemocional se convierte en un apoyo esencial para el desarrollo integral del ser humano, contribuyendo a una

educación que no sólo debe atender los saberes académicos, sino que ha de centrarse en el progreso social y personal de cada una de las personas.

2.2.2. Modelos teóricos de inteligencia emocional

Existen varios modelos teóricos de inteligencia emocional que han influido en la educación. El modelo de Mayer y Salovey (2021) considera la inteligencia emocional como una habilidad cognitiva dividida en cuatro ramas: percepción emocional, facilitación del pensamiento, comprensión emocional y regulación de las emociones. Goleman (1996) propone su propio modelo mixto, en el que mezcla competencias emocionales y competencias sociales necesarias para el desarrollo personal y profesional, y, por último, Bisquerra (2022), un enfoque educativo que se centra en la promoción de las competencias emocionales a través de la educación formal, cuyo objetivo es el desarrollo integral del alumnado. Estos modelos coinciden en que la inteligencia emocional es clave para el trabajo personal y para la interacción social positiva, y constituyen el marco teórico para prácticas educativas específicas en el aula.

Los modelos de inteligencia emocional en el contexto educativo ofrecen un recurso práctico que desarrolla el aprendizaje desde un enfoque humano, relacional; los educadores podrán diseñar estrategias que fomenten la autoconciencia emocional, la empatía y el trabajo en equipo entre el alumnado si conocen y aplican estas propuestas; con lo cual el aula se convierte en un espacio en el que las emociones son tenidas en cuenta como un elemento clave para el proceso de aprendizaje, lo que favorece la motivación, la convivencia y la resolución pacífica de desavenencias. Incluir la inteligencia emocional en la práctica educativa también ayuda a potenciar competencias que prepararán a los estudiantes para hacer frente de forma satisfactoria a los retos personales, académicos y sociales a lo largo de su vida.

2.2.3. Importancia de las competencias socioemocionales en el aprendizaje

Las habilidades emocionales suponen criterios necesarios para poder desarrollar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Un alumnado que cuenta con habilidades emocionales adecuadas, generalmente, resulta más motivado, con más habilidad para resolver conflictos y con una actitud adecuada hacia el aprendizaje (Zins et al., 2022). A su vez, estos mismos aspectos favorecen el rendimiento académico, ya que permiten gestionar situaciones de estrés, frustración o cualquier otra emoción que pueda dificultar la participación escolar. De acuerdo con la Organización para la cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2025), las habilidades socioemocionales han de ser consideradas tan importantes como las cognitivas para asegurar una formación exitosa a largo plazo. Por tanto, la inclusión de las habilidades socioemocionales en el currículo y en la práctica pedagógica contribuye a una educación más integral, más equitativa y centrada más en el alumno.

La promoción y fortalecimiento de las habilidades socioemocionales en el aula constituye una de las herramientas fundamentales para poder mejorar el ámbito académico y propiciar el desarrollo personal y social del alumnado. Los estudiantes entablan relaciones

personales más estables, se comunican y cooperan de una manera más eficaz en equipo y pueden abordar los desafíos académicos con una mejor actitud resiliente y alcanzan un mayor reconocimiento y expresión adecuada de sus emociones. Los docentes que estabilizan un ambiente emocional adecuado hacen que los alumnos cobren valor y confianza, lo que hace aumentar aún más su implicación y su participación activa en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

2.2.4. Desarrollo socioemocional en adolescentes de bachillerato

La adolescencia es un momento idóneo para el desarrollo de las competencias socioemocionales, por los evidentes cambios que se producen a nivel físico, cognitivo y emocional. En el contexto del bachillerato, el alumnado se enfrenta a retos tales como la construcción de su propia identidad, las presiones del grupo de iguales y los resultados académicos. Como señala Steinberg (2024), el desarrollo de la madurez emocional en esta etapa está prácticamente a las puertas de inaugurarse, lo que justifica una propuesta de intervención didáctica orientada hacia su fortalecimiento emocional.

Las escuelas son un lugar clave para ofrecer espacios seguros y actividades que promuevan la autoconciencia, la empatía, la toma de decisiones, etc. A su vez, Bisquerra (2022) sostiene que un equipo profesional capacitado para el acompañamiento emocional puede ayudar a prevenir actitudes de riesgo y contribuir a mejorar los procesos de adaptación escolar; así, el empoderamiento social y emocional se suma a la consolidación integral de la adolescencia.

2.2.5. La competencia escritural como herramienta de desarrollo académico

2.2.5.1. Conceptualización de la competencia escritural. La competencia escritural es la capacidad de producir textos coherentes, cohesionados y adecuados al contexto comunicativo, con propósitos definidos y conforme a normas lingüísticas. Según Daniel Cassany (2023), esta competencia va más allá de la mera transcripción de ideas, ya que implica habilidades cognitivas, lingüísticas y discursivas. En el entorno académico, la escritura permite al estudiante organizar y expresar el conocimiento, así como reflexionar sobre su propio aprendizaje. La escritura es también un medio para la construcción del pensamiento y el desarrollo del juicio crítico (Carlino, 2023). Por tanto, se considera una actividad fundamental en la educación no sólo como producto evaluativo, sino como proceso formativo, en la medida que desarrollar la competencia escrita involucra hábitos de lectura, reflexión, escritura sistemática con el fin de que el alumno pueda formar sentidos, expresar ideas y posicionarse activamente en el proceso de su propia formación.

La escritura como competencia forma parte del cimiento de la formación integral del estudiante, dado que a través de la escritura se alcanzan niveles de análisis, comunicación y pensamiento. Cuando se aprende y se enseña escritura, el proceso de enseñanza no es únicamente el de enseñar a redactar correctamente, sino que es el de aprehender a organizar ideas, razonar y expresar su propia forma de ser. También el uso continuo de la escritura desarrolla la creatividad, la autonomía y la capacidad de la autorregulación que son

habilidades básicas para los entornos académicos y laborales. Por lo tanto, para fomentar la competencia de escritura en el salón de clases, se deben crear espacios donde los alumnos puedan escribir de manera significativa, entiendan la escritura como un instrumento de cambio personal y colectivo, y le encuentren sentido a lo que escriben.

2.2.5.2. Procesos cognitivos implicados en la escritura: planificación, textualización y revisión.

De acuerdo con Flower y Hayes (2021), se trata de un proceso que se compone por tres fases cognitivas fundamentales, que son: la planificación, la textualización y la revisión. Así, la planificación se trata de generar ideas, planificarlas y fijar unos objetivos comunicativos, mientras que la textualización es la conformación de esas ideas en lenguaje escrito teniendo en cuenta aspectos sintácticos, léxicos y de discursividad. Por su parte, la revisión es la posibilidad de atender forma y contenido evaluando y mejorando el texto. Cuando Flores y Hayes se refieren a sus etapas, estas no tienen continuidad, sino que son recursivas, de modo que en cualquier momento el escritor puede pasar nuevamente a fase de planificación o de revisión. Para Bereiter y Scardamalia (1987), escribir es un proceso de resolución de problemas, uno que exige control ejecutivo y monitoreo constante. Por lo que, en el ámbito escolar, sería ineludible que los docentes enseñaran explícitamente esas fases de la misma forma que fomentaran estrategias metacognitivas que permitan al estudiante autorregular su propio proceso de escritura.

Comprender cómo funcionan los procesos cognitivos que se ponen en marcha en la escritura nos permite considerarla una actividad reflexiva que requiere atención, planificación y conciencia de nuestro propio pensamiento. Cuando los alumnos aprenden a planificar sus ideas, a organizar sus textos y a revisar críticamente lo que producen, se convierten en más autónomos y mejoran su corrección. A su vez, interiorizados estos pasos, consiguen que la escritura se convierta en una herramienta para reflexionar, aprender y expresar de forma exacta sus puntos de vista. La práctica continua de estos procedimientos estimula el pensamiento crítico y creativo, lo que posibilita que los alumnos adopten una postura activa en la elaboración del conocimiento y en el perfeccionamiento constante de sus capacidades comunicativas.

2.2.5.3. Dificultades comunes en la producción escrita en estudiantes de bachillerato.

Los estudiantes de bachillerato enfrentan múltiples dificultades en la producción escrita, entre ellas la escasa planificación, la falta de cohesión y coherencia textual, y un limitado dominio del vocabulario académico. De acuerdo con Carlino (2023), una buena parte de esas dificultades se debe a una enseñanza de la escritura enfocada en el producto y no en el proceso. Pero además de ello, también influyen la ansiedad ante la evaluación, la escasez de estrategias de revisión y la escasa práctica de la escritura en las distintas áreas de conocimiento, tal como señala Álvarez (2014). Relacionados con ello, se encuentran el escaso hábito de lectura y la muy baja motivación por escribir. Todas estas limitaciones influyen a la hora de organizar las ideas, de argumentar con claridad y comunicar sus propias

concepciones. En consecuencia, es necesario implementar estrategias didácticas que aborden estas dificultades desde un enfoque formativo, brindando apoyo y retroalimentación constante a los estudiantes durante su proceso escritural.

Para adaptarse a las dificultades que plantea la producción escrita, hay que tener presente un acompañamiento pedagógico de la escritura en la medida que considera la escritura como un proceso de reflexión y de aprendizaje permanente; es necesario que los docentes generen espacios en los que el alumno, en caso de mostrarse reticente o de no expresarse en contexto, tenga el apoyo necesario para exteriorizárselas, para cometer intercambios y para ir aprendiendo de los errores grabados en el papel, a raíz de una retroalimentación adecuada del profesor o de los propios compañeros. La práctica continuada de actividades de producción (escritura y lectura) en contextos académicos diversos añade el desarrollo de un estilo personal y de mejoras en aspectos lingüísticos. Si se trata la escritura de forma integral, los alumnos no solo aumentan su habilidad para elaborar textos organizados y coherentes, sino que además desarrollan su pensamiento crítico y confianza para expresar ideas con claridad y propósito.

2.2.5.4. La escritura como medio de expresión del pensamiento crítico.

La escritura desempeña un papel clave en el desarrollo del pensamiento crítico, ya que permite analizar, argumentar, sintetizar y reflexionar sobre diversas ideas. Como señalan Paul y Elder (2003), el pensamiento crítico exige la capacidad de juzgar la capacidad de la información, descubrir supuestos e incluso formular juicios razonados. De este modo, en el momento de escribir, los estudiantes llevan a cabo esta organización de su pensamiento, actividades de consideración de diferentes posturas y aprendizajes de sus argumentaciones. La escritura, para Carlino (2005), es en sí mismo un instrumento epistémico; un recurso que permite llegar a construir conocimiento, no una mera transmisión de tal conocimiento. Por ello, su enseñanza debe estar asociada a una enseñanza de habilidades de razonamiento, análisis y evaluación. Proponer la escritura crítica en las aulas implica proponer tareas que desafían al estudiante a pensar por su cuenta, a hacer preguntas, a defender posturas con pruebas y a reflexionar sobre el conocimiento. Entonces, la escritura se convierte en un medio de aprendizaje que puede ser profundo y significativo.

La escritura como medio de expresión del pensamiento crítico desarrolla en el estudiante la posibilidad de salir de la mera entrega de información que impone una actitud de interrogar, de comparar, de reinterpretar lo aprendido. A partir de la escritura el estudiante desarrolla la capacidad de analizar problemas desde otros puntos de vista y de soportar sus ideas fundamentales con ideas coherentes y aunque densas. El procedimiento de escribir permite promover una actitud de reflexión ante el saber y reafirma su independencia intelectual. Escribir de forma crítica también permite a los alumnos reconocer los prejuicios, contrastar con las fuentes y obtener una propia voz, y estas son unas de las competencias esenciales para su formación como académicos y ciudadanos. De tal forma que escribir se convierte en un recurso transformador que promueve la curiosidad, el desarrollo de la reflexión y la independencia del pensamiento.

2.2.6. Relación entre las competencias socioemocionales y la competencia escritural

2.2.6.1. Influencia de la regulación emocional en la producción escrita.

La regulación emocional juega un papel crucial en la producción escrita, ya que permite al estudiante manejar adecuadamente sus emociones durante el proceso de escritura. Según Pekrun et al. (2022), en particular las emociones positivas, como el interés, la esperanza y el orgullo, llueven en favor de la motivación, la planificación y la persistencia en las tareas complejas como la redacción. En contraposición, las emociones negativas, también si están bien administradas pueden servir como fuente de motivación que les permita a esperar más del rendimiento escolar. Gross (2022) afirma que la regulación emocional sería el uso de estrategias conscientes frente a la emoción, puesto que puede ser importante en el momento en el cual surjan bloqueos, frustración o falta de ideas durante el acto de escribir. En este sentido, los estudiantes que desarrollan habilidades de autorregulación emocional probablemente manejarán los sobresaltos de la escritura con confianza y eficacia.

La forma en que los alumnos abordan y disfrutan el proceso de escritura se encuentra directamente condicionada por la regulación emocional. Si aprenden a identificar y gestionar sus emociones adecuadamente, consiguen preservar la claridad mental, la creatividad y la concentración que se requiere para producir textos de calidad. El poder regular la frustración ante los fallos o la dificultad para estructurar las ideas (en el caso que no lo consigan), permite a los alumnos persistir, tratar de reescribir y mejorar sus textos desde una óptima mentalidad. De igual modo, un equilibrio entre las emociones ayuda a tener confianza en uno mismo y al mismo tiempo lleva en la escritura a querer tomarlo como un proceso de aprendizaje continuo, un proceso en el cual cada experiencia agrega algo al crecimiento personal y académico. De este modo, la formación en regulación emocional que reciben los alumnos mejora, no solo su bienestar, sino también su producción escrita, así como su capacidad para comunicar las ideas con más profundidad y coherencia.

2.2.7. Impacto de la ansiedad, motivación y autoconfianza en el desempeño escritural

La ansiedad, la motivación, la autoconfianza son emociones que determinan el proceso de escritura. Un nivel alto de ansiedad puede provocar bloqueo cognitivo, déficit de la atención y baja calidad del texto (Cheng, 2022). En cambio, una motivación intrínseca alta permite desarrollarse en la actividad de escribir y permite llevar a cabo un proceso creativo de escritura (Deci & Ryan, 2000). La autoconfianza, por su parte, interviene en la disposición del estudiante a arriesgarse en su uso de la lengua para hacerse entender. Bandura (2020) mencionaba las creencias de autoeficacia como predictores de éxito en las tareas académicas que llevan a cabo los estudiantes, de entre las cuales destaca, la escritura.

Por lo tanto, la promoción de un ambiente seguro, una atención docente y la promoción de competencias socioemocionales permiten reforzar estos aspectos, lo que eventualmente incrementa los niveles del rendimiento en la competencia de escritura.

2.2.8. Evidencias que relacionan la inteligencia emocional con la expresión escrita

La relación existente entre inteligencia emocional y habilidades de expresión escrita ha sido constatada en diversos estudios. Un ejemplo de lo anterior son los hallazgos de Ahmed et al. (2020), donde los estudiantes que mostraron unos niveles más elevados de inteligencia emocional mostraron una escritura más creativa, coherente y mejor organizada. También, Peña & Reátegui (2020) muestran que aquellos estudiantes que incorporan habilidades emocionales como la autorregulación y la empatía tienden a expresar sus ideas con mayor claridad. Esto se justifica porque la inteligencia emocional favorece no solamente el ejercicio de habilidades para manejar las emociones a la hora de realizar una composición escrita, sino que también mejora la capacidad para interpretar las emociones de los demás y para hacerlas llegar. Estas investigaciones respaldan la integración de programas de educación emocional como complemento a la enseñanza de la competencia comunicativa en bachillerato.

La conexión entre la expresión escrita y la inteligencia emocional demuestra que escribir es, además de un proceso cognitivo, un proceso emocional. Los alumnos que desarrollan sensibilidad emocional pueden vincular sus pensamientos, emociones y vivencias con más autenticidad, lo cual mejora la calidad y profundidad de lo que escriben. Asimismo, al entender y gestionar sus emociones, consiguen un enfoque más persuasivo, empático y reflexivo. Esta relación entre la escritura y la emoción posibilita que el proceso de redacción se transforme en un instrumento para conocerse a uno mismo y expresarse, en el cual el alumno no solo transmite ideas, sino también su perspectiva del mundo. Por lo tanto, el fortalecimiento de la inteligencia emocional promueve que los escritores desarrollen una mayor conciencia y creatividad, así como la capacidad de comunicar con sentido y propósito.

2.2.9. Estrategias para el desarrollo integrado de lo socioemocional y lo escritural

Las metodologías activas propician la autonomía y el protagonismo del estudiante para el desarrollo del proceso de aprendizaje. Entre estas metodologías, el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) permite desarrollar el aprendizaje socioemocional y escritural, ya que el ABP fomenta la solución colaborativa de situaciones problemáticas de la vida real y la reflexión crítica a partir del diálogo (Jonassen, 2021). A su vez, la escritura creativa ofrece un espacio para poder expresar la emocionalidad, la imaginación y el autoconocimiento que favorece la empatía y la autoestima (Rico, 2022). Otras metodologías activas, por su parte, como el aprendizaje emocional, presentan técnicas para el reconocimiento y la gestión de las emociones en el aula, lo cual es un facilitador para la mejora del clima escolar y del compromiso académico (Bisquerra, 2022). Estas metodologías activas en unión permiten dar una enseñanza significativa para dar respuesta a las necesidades más integrales del estudiante.

Para que el alumno se vea válido, escuchando y motivado desde lo social y lo emocional, para la autoexpresión a través de la escritura, se deberían de introducir propuestas de formación de la escritura que combinaran la dimensión socioemocional con

la escritura. La del profesorado podría hacer llegar la conexión de la relación emocional, el pensamiento crítico y la comunicación desde dinámicas de escritura creativa, colaborativa, reflexiva. Tal concepción refuerza no sólo las capacidades lingüísticas, sino también la autoestima, la autoconfianza y la sensibilidad emocional. En este sentido, podemos afirmar que cuando el aula se convierte en un lugar de diálogo y de trabajo colaborativo, la escritura pasa de ser una actividad mecánica para convertirse en un vehículo de la expresión individual y del desarrollo emocional. De esta manera, la enseñanza se vuelve integral, atendiendo tanto al desarrollo emocional como al desarrollo académico del alumnado.

2.2.10. Actividades que favorecen el desarrollo de lo socioemocional y escritural

Las actividades que combinan la expresión escrita con la reflexión emocional favorecen el desarrollo integral del estudiante. Por ejemplo, el uso del diario personal permite escribir emociones, las cartas, ensayos reflexivos promueven la autorregulación emocional y la metacognición (Cassany, 2025). Otras estrategias como el role-playing, la simulación o los debates escritos ayudan a trabajar la empatía y el pensamiento crítico en un contexto estructurado. Desde la educación emocional se ha comentado que este tipo de actividades contribuyen a desarrollar la conciencia emocional, la empatía y la regulación de las emociones, junto a la convivencia y el aprendizaje significativo (Bisquerra, 2025). La integración de TIC como blogs o portafolios digitales también fortalece la motivación y el sentido de agencia al permitir que los estudiantes compartan y revisen sus escritos con retroalimentación emocional y académica.

Para poder desarrollar de forma simultánea las habilidades socioemocionales junto a las de escritura, es preciso hacer actividades que relacionen la experiencia emocional con el tipo de producción de textos relevante. Cuando los alumnos escriben sobre sus emociones, reflexiones o vivencias personales, desarrollan su autoconocimiento y aprenden a comunicarse de forma auténtica y en contacto con las sensaciones. Las prácticas de escritura de manera colaborativa, en este sentido, como el desarrollo de proyectos digitales o de relatos desde la puerta de clase que crean en conjunto, fomentan la empatía, la escucha activa y el respeto hacia las posiciones ajenas. No solo fortalecen la expresión escrita estas experiencias, sino que además promueven un mejor bienestar emocional y el desarrollo de una identidad comunicativa más consciente. De esta manera, la escritura se vuelve un ámbito para el crecimiento individual, en el que la formación académica se entrelaza con la evolución emocional y social.

2.2.11. Rol del docente como facilitador emocional y lingüístico

El docente desempeña un rol clave en la construcción de ambientes de aprendizaje emocionalmente seguros y lingüísticamente enriquecedores. Para Bisquerra (2015), la figura del educador correspondería a la del mediador emocional. Éste es el que identifica las emociones, las acoge y las canaliza hacia la creación de una atmósfera en la que poder escribir. Junto a esto, contar con el acompañamiento lingüístico es ver la forma de ir ayudando al alumnado a escribir con la administración de retroalimentación positiva, andamiaje, modelización estratégica (Vygotsky, 1979). El rol expresado (mediador

emocional) es clave para fortalecer la autoestima académica y la autorregulación, factores que permiten contribuir a evolucionar tanto la competencia socioemocional como la competencial escrita. El docente, entonces, no solo transmite conocimientos, sino que cultiva relaciones basadas en la empatía, el respeto y el diálogo reflexivo.

Un docente debe ayudar a generar un aprendizaje en el que el lenguaje y la emoción se ven envueltos en la medida más armónica posible cuando hace de facilitador emocional y lingüístico. Con un docente que escucha, entiende y da guías desde la empatía, nos encontramos con un docente que hace que los alumnos se encuentren valorados y seguros de adecuarse a ser ellos mismos. Su apoyo en la escritura debe ir dirigido a fomentar la motivación para comunicar ideas de forma significativa y creativa y ello permitirá a su vez la reflexión y el pensamiento crítico. Esta perspectiva humanizada convierte el salón de clases en un entorno de desarrollo integral, donde el error se comprende como un componente del proceso y la escritura se transforma en una herramienta para indagar sentimientos, compartir vivencias y robustecer la identidad personal y académica del alumno.

2.2.12. Enfoque curricular y contexto educativo ecuatoriano

El Currículo Nacional del Ecuador reconoce la importancia del desarrollo integral del estudiante e incorpora las competencias socioemocionales y comunicativas como ejes transversales del proceso educativo. Dichas competencias están ligadas a los objetivos de salida del alumnado, esto es, se pretende educar a ciudadanos críticos, empáticos y con competencias comunicativas (Ministerio de Educación, 2022). En los espacios de Lengua y Literatura se desarrollan el pensamiento reflexivo, la autorregulación y la expresión emocional mediante la lectura y la escritura a través de la práctica de los géneros textuales. En la de Educación para la Ciudadanía se desarrolla la competencia emocional y social desde una óptica de valores democráticos, respeto a la diversidad y resolución pacífica de conflictos. Esta integración curricular refuerza la necesidad de metodologías que conecten lo emocional con lo académico.

La integración curricular plantea, desde la educación ecuatoriana, la posibilidad de cambiar las prácticas pedagógicas con la finalidad de poder alcanzar educaciones inclusivas, significativas y humanas. Aunque el abordar el desarrollo de las habilidades socioemocionales y de escritura por las distintas áreas del saber permite a los y las alumnas(a) entender la importancia que las emociones tienen en su aprendizaje y utilizarlas como fuerza motriz de sus expresiones, el fortalecimiento de estas habilidades permite también que la convivencia en las escuelas, la participación activa y la educación ciudadana tengan un compromiso con el entorno. De esta manera, el currículo ecuatoriano no sólo orienta la enseñanza hacia el desarrollo del conocimiento caótico, sino que también orienta la educación hacia el desarrollo de competencias para el pensamiento crítico, la sensibilidad social y la comunicación efectiva.

2.2.13. Políticas educativas y normativas nacionales e internacionales

Diversos organismos internacionales y el Ministerio de Educación del Ecuador han desarrollado marcos normativos que respaldan la formación socioemocional y comunicativa. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura promueve la educación integral como un derecho humano, destacando la importancia de la educación emocional para la convivencia y el bienestar (UNESCO, 2021).

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, en el marco del proyecto Educación 2030, indica que los sistemas educativos que implementan esas competencias propias del siglo XXI requieran la autorregulación, la resiliencia y la comunicación eficiente (OCDE, 2018). A escala estatal, se ha trabajado desde el Ministerio de Educación, Deporte y Cultura en la promoción de políticas como el Plan Nacional de Convivencia Armónica y Cultura de Paz, que profundiza habilidades socio-emocionales desde un enfoque preventivo e inclusor. Las diferentes leyes quieren llegar a un acuerdo: hay que abordar la educación, siempre desde un enfoque plural, no solamente enfocándose en el desarrollo cognitivo sino también en incluir ciertas dimensiones emocionales, sociales, éticas, etc.

La implementación de estas políticas educativas pone de manifiesto que se apuesta por formar estudiantes que sean capaces de dar respuesta a los retos de la sociedad actual de una forma honesta y con una visión completa. Se potencia el aprendizaje dirigido hacia la convivencia pacífica, el bienestar o la empatía en la medida en que los proyectos curriculares recuperan las dimensiones de la comunicatividad y la socio afectividad. Además, estas pautas invitan a las instituciones educativas que son impulsoras de estas políticas a reconsiderar sus proyectos pedagógicos para promover entornos que sean más inclusivos, participativos y con mayor seguridad emocional. Así, se establece una perspectiva educativa que reconoce al ser humano en todas sus dimensiones, promoviendo el desarrollo de habilidades que van más allá de lo académico y preparan a los alumnos para aportar de manera activa a una sociedad más equitativa, solidaria y consciente.

2.2.14. Retos y oportunidades para la formación integral del estudiante

Uno de los principales retos en la educación ecuatoriana es lograr una verdadera integración de las dimensiones emocional y comunicativa en la práctica pedagógica diaria. La falta de formación docente específica, las evaluaciones centradas en resultados cognitivos y el escaso tiempo destinado a la reflexión emocional limitan el desarrollo integral del estudiante (Rodríguez & Salazar, 2020). No obstante, existen oportunidades valiosas: la actualización curricular, el impulso de las tecnologías educativas y el enfoque en la educación inclusiva permiten repensar la escuela como un espacio de desarrollo holístico. Además, el creciente reconocimiento del papel de las emociones en el aprendizaje abre la puerta a estrategias pedagógicas centradas en el bienestar estudiantil. La clave está en generar políticas institucionales coherentes, capacitar al profesorado y promover una cultura educativa que valore tanto lo académico como lo emocional.

Para que los estudiantes logren un proceso integral de formación, será necesario que alumnos docentes, instituciones y comunidad educativa en general se comprometan a superar los retos y aprovechar las oportunidades para tener una formación integral; pero además, será esencial propiciar una mirada pedagógica que tenga en cuenta al alumno y donde el alumno sea visto como un ser humano cognitivo, emocional y social que podrá aprender de manera significativa, siempre y cuando se sienta sujeto considerado y entendido. Propiciar espacios de diálogo, proyectos colaborativos, prácticas reflexivas fomentará la interrelación de pensamiento y emoción en el sentido de potenciarlos para que las experiencias de aprendizaje sean más duraderas y humanizadas. Además, el acompañamiento del docente, la innovación en términos de métodos y el empleo consciente de las TIC tienen el potencial de convertir el aula en un ambiente donde cada alumno pueda desarrollar su potencial completo, combinando el saber, el sentir y el convivir como fundamentos fundamentales de su educación.

2.2.15. Competencia Escritural

La competencia de escritura en el sistema educativo de Ecuador desempeña un papel esencial en el desarrollo completo del estudiante, porque es una herramienta para comunicarse, reflexionar y construir conocimiento (Ministerio de Educación del Ecuador, 2016). establece que la escritura no debe restringirse a la mera reproducción de contenidos, sino que se debe enfocar en desarrollar escritores críticos y creativos, con la habilidad de expresar sus ideas de manera coherente, significativa y con un objetivo. En las disciplinas de Lengua y Literatura, se fomenta la maestría en varios géneros discursivos, la estructuración lógica de los textos y el fortalecimiento del razonamiento argumentativo. Así, la competencia de escritura se incluye como un recurso para potenciar las capacidades cognitivas elevadas y fortalecer la autonomía intelectual del alumno ecuatoriano.

Fortalecer la competencia en escritura supone un reto, pero al mismo tiempo, también se convierte en una oportunidad para cambiar la enseñanza en el país. En muchas instituciones la escritura sigue siendo concebida más como actividad evaluadora que como proceso de enseñanza/aprendizaje. En cualquier caso, mediante la inclusión de la escritura en todas las áreas del conocimiento y la promoción de una práctica habitual y reflexiva, puede incentivarse la autorregulación, la creatividad o el pensamiento crítico. La escritura, además, favorece a los estudiantes en la búsqueda de su propia voz, la familiarización con el argumento fundamentado y la expresión de su manera de pensar y sentir. Así pues, la escritura se convierte en un vehículo para empoderar a las personas académica y personalmente, pero también para contribuir a la construcción de ciudadanos críticos, comunicativos y competentes para participar activamente en la sociedad del conocimiento.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

3.1. Enfoque de la investigación

El enfoque de investigación se refiere a la perspectiva general desde la cual se investiga un fenómeno. Este puede ser de tipo mixto, cualitativo o cuantitativo. Hernández et al. (2024) afirman que el análisis cuantitativo se distingue por la medición objetiva de las variables, el examen numérico de los datos y la implementación de métodos estadísticos que posibilitan una descripción, explicación o predicción estructurada y comprobable de fenómenos.

La descripción de la investigación que a continuación se presenta corresponde a una metodología cuantitativa, con un propósito específico, el de recabar información que pueda ser medida, analizada y que permita describir el grado de desarrollo de las competencias socioemocionales y la competencia escritural de los alumnos del bachillerato de la Unidad Educativa Jefferson. Para ello, se recurrirá a la aplicación de un cuestionario estructurado dirigido a los alumnos, a fin de ir recolectando datos objetivos sobre las variables objeto de estudio. Las técnicas estadísticamente descriptivas se utilizarán para procesar los datos recabados, lo cual facilitará la detección de patrones, tendencias y rasgos significativos del fenómeno que se investiga.

3.2. Diseño cuantitativo

El diseño de investigación con enfoque cuantitativo es aquel que se basa en la recopilación y análisis de datos numéricos para identificar patrones, medir variables y determinar las conexiones entre éstas. Según Hernández et al, (2024), este enfoque se sustenta en la objetividad, la medición precisa y el uso de procedimientos estadísticos que permiten obtener resultados verificables y generalizables a una población determinada. El abordaje cuantitativo de esta investigación se desarrollará mediante cuestionarios estructurados dirigidos a docentes del nivel preparatorio e inicial. Estos cuestionarios nos permitirán la recogida de información acerca de las percepciones, las prácticas didácticas y el grado de desarrollo de las habilidades de escritura y las capacidades socioemocionales de los alumnos.

Los métodos de estadística descriptiva van a ser usados para procesar los datos obtenidos, los que permitirán la identificación de porcentajes, tendencias y frecuencias que son claves para poder caracterizar el fenómeno de interés. Este elemento cuantitativo sirvió para aportar evidencias empíricas que van a permitir fundamentar la valoración global del estudio y permitirá también matizar los resultados que provienen del enfoque cualitativo, lo que garantizará una visión más rica y fundamentada del problema de investigación.

3.3. Tipo o nivel de investigación

Por el nivel o alcance

El nivel de alcance de una investigación hace referencia al grado de profundidad del fenómeno objeto de estudio. Hernández et al, (2024) hacen referencia a tres tipos de alcance exploratorio, descriptivo o explicativo. Dentro del enfoque cuantitativo el nivel descriptivo permite caracterizar variables, comportamientos o situaciones de forma numérica, con la particularidad de no establecer relaciones causales, más bien, se caracteriza en proporcionar un nivel de comprensión de la realidad analizada, pero de manera mucho más detallada.

Se adopta un nivel de alcance descriptivo, cuyo propósito es identificar y describir cómo se manifiestan las habilidades socioemocionales y la competencia escritural en los estudiantes de bachillerato de la Unidad Educativa Jefferson. Se examinarán las tendencias, los patrones y las frecuencias que se derivan de los datos adquiridos a través de cuestionarios estructurados para entender la situación actual de estas competencias en el ámbito educativo.

Por el lugar

La investigación se desarrolla bajo la modalidad de campo, ya que la recolección de datos se realiza directamente en el entorno donde ocurre el fenómeno de estudio, permitiendo obtener información real y contextualizada sobre las variables analizadas. Este tipo de investigación se caracteriza por el contacto directo con los sujetos y el escenario natural, lo que facilita una comprensión más precisa de la realidad educativa sin recurrir a simulaciones o condiciones artificiales (Arias, 2012).

La Unidad Educativa Jefferson será el lugar donde se conducirá el estudio; en este establecimiento se aplicarán los cuestionarios a los alumnos de bachillerato. Este escenario permitirá obtener datos reales relacionados con sus competencias socioemocionales y habilidades escriturales, asegurando que los resultados reflejen el contexto académico en el que se desenvuelven.

3.4. Población y tamaño de muestra

La población de estudio se refiere al grupo completo de elementos que tienen rasgos similares y que son relevantes para la investigación. La elección de la población y el tamaño de la muestra en los estudios cuantitativos posibilita la obtención de datos representativos que describen el fenómeno investigado (Hernández et al., 2024).

Se compone de una población de 99 alumnos de bachillerato que asisten a la Unidad Educativa Jefferson y están distribuidos en tres grados académicos. Esta población permitirá medir de manera objetiva el nivel de desarrollo de las habilidades socioemocionales y la competencia escritural de los estudiantes.

Por ser una población finita, no fue necesario el cálculo de la muestra, pues el número de sujetos fue abarcable para la aplicación de los instrumentos

3.5. Técnica e instrumentos de investigación

Los procedimientos e instrumentos son los métodos y las herramientas que se utilizan para recopilar información de forma confiable y válida. En el enfoque cuantitativo, estos posibilitan la obtención de datos en forma numérica que después se pueden analizar estadísticamente. Se aplicarán cuestionarios estructurados a los alumnos. Estos instrumentos posibilitarán la medición de las variables vinculadas con las competencias emocionales y sociales, así como la competencia para escribir.

Técnica

La encuesta que posibilita la recolección sistemática de datos mediante preguntas estandarizadas que se hacen a una población concreta (Duarte & Guerrero, 2024). En este estudio, se utilizará la técnica de la encuesta aplicada a los estudiantes del bachillerato de la Unidad Educativa Jefferson (ver anexo 1), con el fin de identificar y cuantificar sus percepciones sobre su desarrollo socioemocional y escritural. Esta técnica permitirá establecer patrones de comportamiento y niveles de competencia mediante el análisis estadístico.

Instrumento

El instrumento seleccionado para la investigación es un cuestionario estructurado, conformado por ítems de tipo Likert y preguntas cerradas que permiten obtener datos numéricos precisos. Un cuestionario adecuadamente diseñado asegura la validez y confiabilidad de la información recogida (Arribas, 2024).

En este trabajo, el cuestionario se aplicará a los alumnos de bachillerato (ver anexo 2), y tendrá indicadores que tienen que ver con las aptitudes socioemocionales (autoconciencia, autorregulación y habilidades interpersonales) y la competencia en escritura (estructura del texto, organización y coherencia). Este instrumento permitirá medir y luego analizar estadísticamente las variables que se propongan.

3.6. Procesamiento e interpretación de datos

En el enfoque cuantitativo, la organización y el análisis sistemático de los datos adquiridos a través de métodos estadísticos son parte del procesamiento de información. Esto permite identificar tendencias, patrones y descripciones precisas sobre las variables estudiadas.

Se llevará a cabo un análisis estadístico descriptivo, por lo que se utilizarán frecuencias, porcentajes y medidas de tendencia central. Así, los resultados del cuestionario se mostrarán en tablas y gráficos, y podremos así analizar claramente el grado de competencias socioemocionales y de escritura que tienen los alumnos de la Unidad Educativa Jefferson.

3.7. Validación de resultados

La validez y confiabilidad de los resultados se garantizó mediante la validación previa de los instrumentos de recolección de datos, a través del juicio de expertos en el área educativa (ver anexo 3 y 4), quienes evaluaron la pertinencia, claridad y coherencia de los ítems en relación con las variables de estudio. Este proceso permitió realizar ajustes necesarios antes de su aplicación definitiva, asegurando que los instrumentos midan de manera adecuada las competencias socioemocionales y escriturales.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1. Nivel de habilidades socioemocionales

Resultados de la encuesta

Dimensión 1: Autoconciencia

Tabla 1

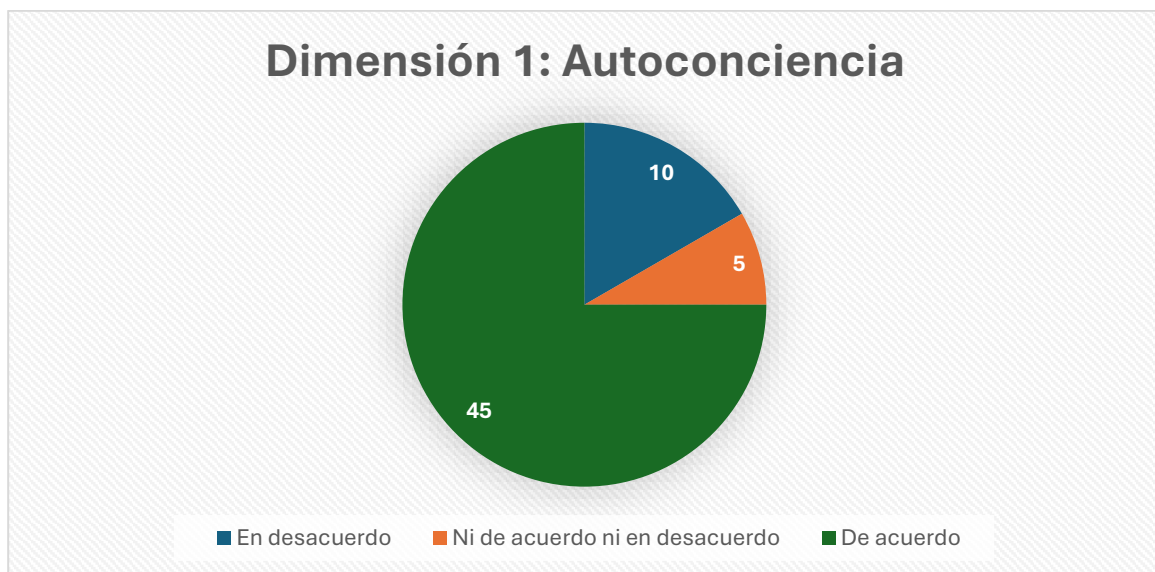
Resultados generales de la dimensión autoconciencia

Categoría de respuesta	Porcentaje
En desacuerdo	10%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	5%
De acuerdo	45%

Nota. Resultados obtenidos de la encuesta aplicada a estudiantes de bachillerato.

Figura 1

Gráfico de los resultados de la dimensión autoconciencia



Nota. Resultados obtenidos de la encuesta aplicada a estudiantes de bachillerato.

Análisis: El estudio de la Dimensión de Autoconciencia demuestra que la mayor parte de los alumnos se clasifica en la opción “De acuerdo”, lo cual denota un nivel significativo de identificación y comprensión de sus emociones personales. Este hallazgo insinúa que, en términos generales, los estudiantes tienen una buena base en lo que concierne a la autoconciencia emocional, un aspecto clave para la adquisición de otras habilidades socioemocionales.

De todos modos, se distingue un menor porcentaje de chicos que están en las categorías de “En desacuerdo” y “Ni de acuerdo ni en desacuerdo”, hecho que denota una fracción menor con problemas. Estas diferencias son especialmente evidentes entre los chicos que cursan 3° curso, caso en el cual un grupo de chicos informa de sus limitaciones para identificar o hablar sobre sus emociones, un hecho que se puede relacionar con el miedo que todos tienen al juicio social y a las demandas típicas de la adolescencia.

Interpretación: Los hallazgos alcanzados indican que la conciencia emocional está generalmente bien desarrollada entre los alumnos evaluados, lo que representa un fundamento clave para el cultivo de otras competencias socioemocionales, como la autodisciplina y las capacidades interpersonales. La capacidad de reconocer y comprender las emociones propias permite que la persona pueda tomar decisiones o afrontar las situaciones que enfrenta, tanto desde el ámbito académico, como del social. En esta línea, Nava-Romero (2025), defiende que la identificación del ser consciente de la emoción es uno de los principales ingredientes de la educación emocional en la medida que la persona puede llegar a la identificación de la emoción y a saber sus efectos en tanto respuesta al comportamiento actuado por uno mismo o, por el contrario, cómo se muestra en la interacción con los otros.

Sin embargo, que haya alumnos en las categorías propuestas: “En desacuerdo” y “Ni de acuerdo ni en desacuerdo” significa que en un pequeño grupo aún existe dificultad, especialmente en los alumnos de curso tercero. Estas limitaciones pueden estar asociadas a las características propias de la etapa de la adolescencia, como por ejemplo el temor a ser juzgados socialmente o la presión del propio contexto escolar, poniendo de manifiesto la urgencia de poner en práctica acciones educativas del tipo de la que estimule la expresión de las emociones y la autorreflexión en el aula.

Dimensión 2: Autorregulación

Tabla 2

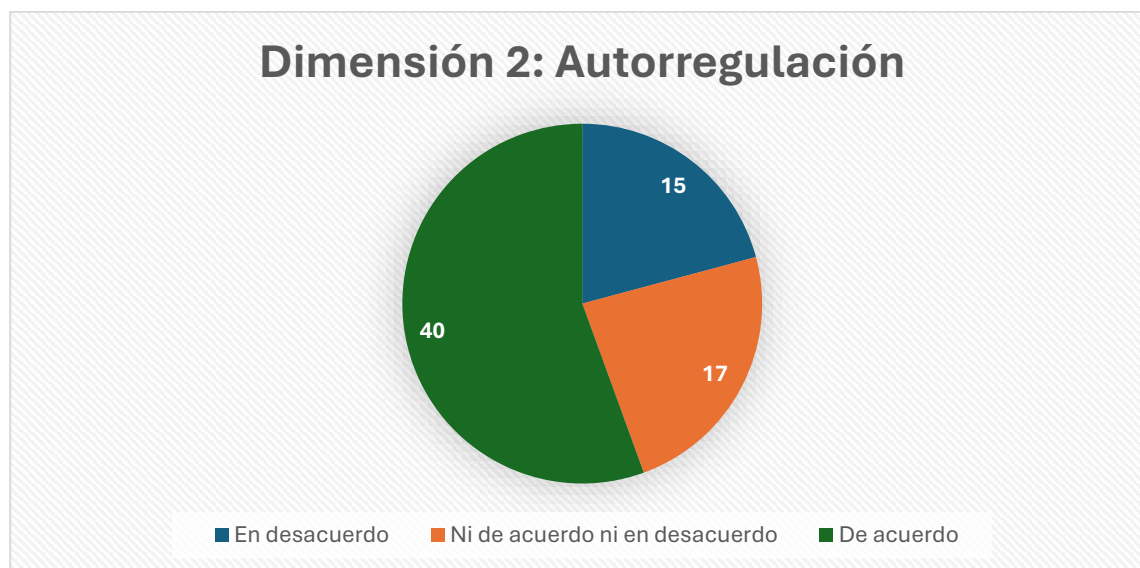
Resultados de la dimensión autorregulación emocional

Categoría de respuesta	Porcentaje
En desacuerdo	15%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	17%
De acuerdo	40%

Nota. Encuesta aplicada a estudiantes de primero, segundo y tercer año.

Figura 2

Gráfico de los resultados de la dimensión autorregulación emocional



Nota. Resultados obtenidos de la encuesta aplicada a estudiantes de bachillerato.

Análisis: Los hallazgos en el área de la autorregulación emocional indican que la mayor parte de los estudiantes se clasifica en la opción "De acuerdo" (40 %), lo que señala que un número considerable de ellos siente que puede gestionar adecuadamente sus emociones en situaciones complicadas. Este dato apunta a un nivel aceptable de manejo emocional en entornos académicos y sociales.

Sin embargo, al analizar de forma conjunta los porcentajes de las categorías de respuesta "En desacuerdo" (15 %) y "Ni de acuerdo ni en desacuerdo" (17 %), observamos que un número no despreciable de estudiantes muestra problemas o indecisión respecto a su capacidad de autorregulación emocional. Esto indica que no todos los alumnos son capaces de afrontar correctamente el estrés, la frustración o la presión escolar, una situación que podría llegar a influir en su rendimiento académico y también en sus relaciones interpersonales, en particular, en los cursos que requieren un mayor esfuerzo académico.

Interpretación: Los hallazgos sugieren que, aunque una parte de los estudiantes tiene un nivel relativamente alto de autorregulación emocional, aún hay carencias que necesitan atención educativa. La presencia de alumnos que manifiestan desacuerdo o posiciones intermedias pone de manifiesto la necesidad de actualizar las estrategias didácticas que tienen que ver con la gestión emocional del estrés, la tolerancia a la frustración y el autocontrol. Según lo dicho por Almudena (2014), la autorregulación emocional es una habilidad fundamental que permite a la persona gestionar de una forma consciente y adaptativa, convirtiéndose así en un soporte del bienestar personal y del rendimiento académico.

En este contexto, los resultados del estudio destacan la necesidad de llevar a cabo programas de educación emocional que fomenten el desarrollo gradual de esta habilidad,

especialmente en quienes enfrentan más retos para hacer frente a las exigencias emocionales en el ámbito escolar.

Dimensión 3: Habilidades interpersonales

Tabla 3

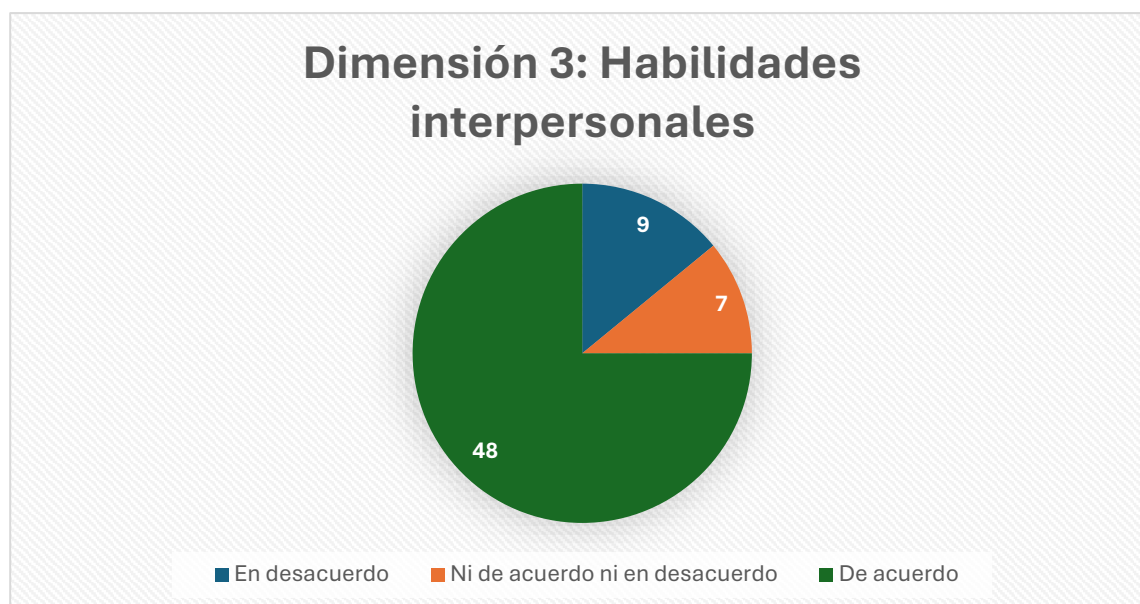
Resultados de la dimensión habilidades interpersonales

Categoría de respuesta	Porcentaje
En desacuerdo	9%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	7%
De acuerdo	48%

Nota. Encuesta de habilidades socioemocionales.

Figura 3

Gráfico de los resultados de la dimensión habilidades interpersonales



Nota. Resultados obtenidos de la encuesta de habilidades socioemocionales.

Análisis: Los resultados de la dimensión de habilidades interpersonales muestran que el mayor porcentaje de estudiantes se concentra en la categoría “Todo bien” (48%), lo que indica una percepción favorable de su capacidad para interactuar con los demás de manera respetuosa y cooperativa, por ende, la mayoría de los estudiantes pueden hacer cosas como escuchar bien, respetar diferentes puntos de vista y hablar para resolver problemas.

No obstante, los porcentajes de las categorías de “Desacuerdo” (9%) y “Ni concordar ni discrepar” (7%) muestran que existe un grupo minoritario de estudiantes que presentan problemas o inseguridades en la resolución de estas habilidades. Ocasionalmente a veces, las personas que tienen autismo tienen problemas para saber cómo se sienten los demás; para expresar lo que quieren o para resolver alteraciones sin que haya lucha. Este tipo de

problemáticas puede hacer que el entendimiento de lo que les sucede con otras personas (ya sea en el colegio o dentro del aula) les cueste en el día a día.

Interpretación: Tigrero y Zúñiga (2024) afirman que la posibilidad de llevarse bien con los demás es muy importante para sentirse bien y feliz, tanto como persona como en grupo. Los resultados indican que la educación emocional ayuda a los estudiantes a aprender a manejar sus sentimientos y los de los demás, tanto es así que resulta interesante en relación a los estudiantes con problemas de relación con los demás.

Podemos usar los resultados para entender que la mayoría de las personas en el estudio aprendieron a llevarse bien con otros, y que lo hicieron de una manera respetuosa y amistosa. La frase significa que algunos estudiantes no son muy buenos en la comprensión y el cuidado de los demás, y esto demuestra que necesitamos hacer más para ayudarles a aprender cómo llevarse bien y resolver problemas pacíficamente.

Resultados generales de la ficha de observación

En la tabla 4 y gráfica 4 se presentan los resultados generales de la encuesta en la cual se evidencia los diferentes niveles de expresión oral de los estudiantes.

Tabla 4

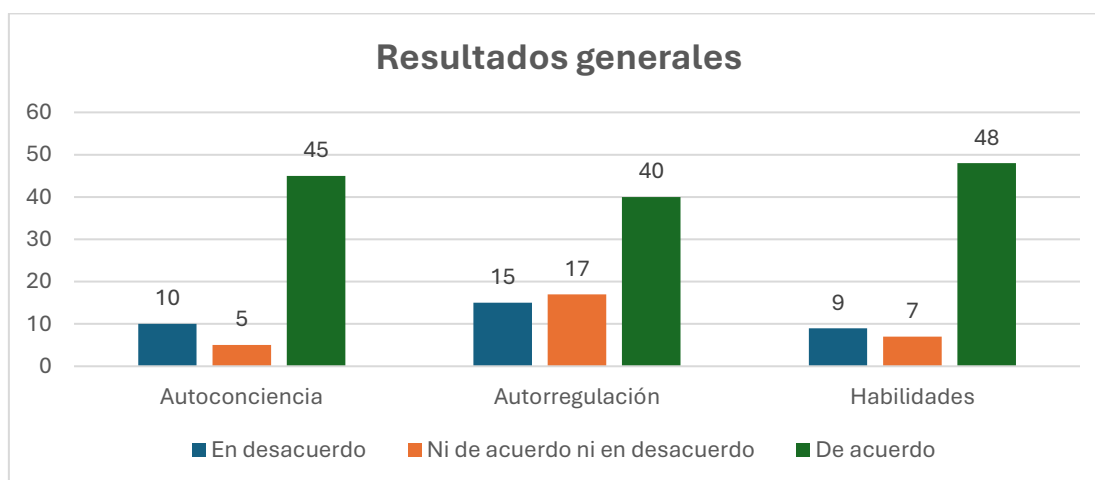
Resultados generales de la encuesta

Dimensiones	En desacuerdo	Ni de acuerdo, ni desacuerdo	De acuerdo
Autoconciencia	10%	5%	45%
Autorregulación	15%	17%	40%
Habilidades interpersonales	9%	7%	48%

Nota. Encuesta aplicada a los estudiantes de la Unidad Educativa Jefferson

Figura 4

Gráfico de los resultados generales de la encuesta



Nota. Resultados generales de la percepción de los encuestados

Análisis: Los resultados generales del estudio, resumidos en la Tabla 4, muestran diferencias significativas entre las dimensiones socioemocionales evaluadas. En la dimensión de autoconocimiento, el mayor porcentaje de estudiantes se concentra en la categoría "De acuerdo" (45%), lo que demuestra que la mayoría reconoce y comprende sus sentimientos. La presencia de estudiantes en las categorías "No estoy de acuerdo" (10%) y "Ni de acuerdo ni en desacuerdo" (5%) muestra que todavía existen dificultades en un grupo pequeño, especialmente en términos de reconocimiento y expresión emocional.

En el ámbito de la autorregulación aunque sólo el 40% del alumnado se ubique en la categoría "De acuerdo", es en sí un porcentaje bastante elevado, el hecho de que un porcentaje alto de alumnado esté en "En desacuerdo" (15%) y "Ni de acuerdo ni en desacuerdo" (17%) sugiere que una parte importante de la clase muestra una incapacidad para hacer frente a la tensión, a la frustración y a los requerimientos escolares que son susceptibles de influir negativamente en el rendimiento escolar y en las relaciones entre compañeros.

Por otro lado, la dimensión de habilidades interpersonales arroja los resultados más favorables, ya que el 48% de los estudiantes afirma estar "de acuerdo" en que tiene habilidades suficientes para la convivencia y la interacción social. Sin embargo, los porcentajes de "En desacuerdo" (9%) y "Ni de acuerdo ni en desacuerdo" (7%) indican que hay un grupo minoritario que tiene dificultades para comunicarse empáticamente y resolver conflictos de forma pacífica.

Interpretación: Los resultados permiten concluir que las habilidades socioemocionales evaluadas se desarrollan de manera desigual entre los estudiantes. La confianza en uno mismo y las habilidades de comunicación interpersonal muestran un nivel relativamente alto, lo que constituye una base sólida para el desarrollo integral de los estudiantes. Según Bisquerra (2009), la conciencia emocional es el punto de partida de la educación emocional porque permite comprender las propias emociones y su impacto en la conducta.

Sin embargo, los resultados de la dimensión autorregulación ponen de manifiesto la necesidad de establecer estrategias educativas para trabajar la situación referida al manejo del estrés emocional, al autocontrol y a la tolerancia a la frustración. Coque et al. (2025) se afirman que la autorregulación emocional es una competencia básica para lograr el bienestar personal y la competencia escolar, por lo que sería crucial trabajar este aspecto.

En este sentido, aunque los resultados que se obtienen de esta dimensión son mayoritariamente positivos, hay un grupo de estudiantes que muestra una serie de dificultades que avala la necesidad de establecer programas de educación socioemocional centrados en fomentar la empatía, la comunicación asertiva y la resolución pacífica de conflictos, mejorando así el clima de la escuela para que pueda resultar más positivo e inclusivo.

Análisis general

Los resultados indican que, en términos generales, los estudiantes de primer, segundo y tercero muestran un buen nivel de identificación emocional a nivel de autoconocimiento, exhibiendo puntuaciones en un rango de 15 a 21, lo cual significa que la mayoría de los alumnos son capaces de reconocer y comprender sus sentimientos, capacidad que es fundamental para propiciar otras competencias socioemocionales. No obstante, si se analizan los datos entre grado los resultados evidencian diferencias. En los grupos de Tercero “A” y “B” se obtuvo una puntuación media, vinculada, sobre todo, con la complejidad de la expresión de emociones por miedo a ser juzgado por los otros, y esto pone en evidencia la existencia de obstáculos emocionales del propio contexto educacional y social de los adolescentes tardíos.

En lo que respecta a la autorregulación, el balance general fue positivo en el sentido que la mayoría de los alumnos fueron capaces de regular sus emociones en situaciones complejas, sin embargo, los niveles de Tercero mostraron nuevamente puntuaciones más bajas mostrando una capacidad disminuida para manejar la tensión ante situaciones de estrés académico, circunstancias en la que se ejerce presión en las evaluaciones y para manejar la frustración. En el área de competencias interpersonales, los informes fueron en su mayoría favorables, destacándose la actitud positiva hacia las diferentes opiniones, la práctica de la escucha activa y la búsqueda de resolución a los conflictos a través del diálogo. Aun así, en el curso de Tercero “A” se pudieron observar debilidades en la empatía y la resolución de conflictos de una forma pacífica, resaltando la importancia de poblando de aumentar y desarrollar estas competencias que potencien las condiciones para mejorar la convivencia escolar.

A través del análisis estadístico cuantitativo se constató que las dimensiones de autoconciencia y habilidades interpersonales alcanzaron promedios altos, con más del 80% de los alumnos en las categorías de respuesta “De acuerdo” y “Muy de acuerdo” evidenciando así una percepción general positiva de sus habilidades socioemocionales. No obstante, la variabilidad moderada de los datos, tal como reflejan las desviaciones estándares, sobre todo en los cursos de tercer año, pone de manifiesto la existencia de alumnado con habilidades muy desarrolladas y otros con niveles de habilidades mucho más bajos que contribuyen a incrementar la diversidad en estas secciones.

4.2. Nivel de competencia escritural

Resultados de la encuesta

Dimensión 1: Escritura del texto

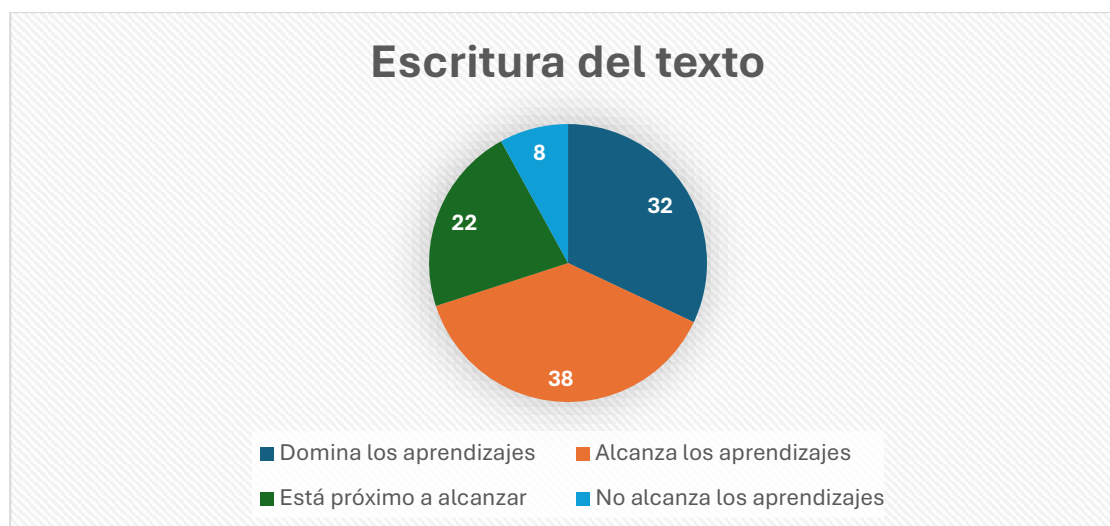
Pregunta 1: Corrige el siguiente fragmento aplicando mayúsculas, tildes y puntuación:
"ayer se anuncio en la plataforma institucional que el proximo martes habra una reunion informativa pero algunos estudiantes no leyeron el aviso y por eso no asistieron a la actividad anterior"

Tabla 5
Resultado del Ítem 1

Ítem	Domina los aprendizajes (9.00–10.00)	Alcanza los aprendizajes (7.00–8.99)	Está próximo a alcanzar (4.01–6.99)	No alcanza los aprendizajes (≤ 4.00)
Texto 1	32%	38%	22%	8%

Nota. Cuestionario aplicado a los estudiantes de la Unidad Educativa Jefferson

Figura 5
Gráfico del ítem 1



Nota. Cuestionario aplicado a los estudiantes de la Unidad Educativa Jefferson

Análisis: Los resultados obtenidos en el área de competencias escritas indican que una parte significativa de los alumnos obtiene puntuaciones más elevadas en "Domina los aprendizajes" (32 %) y en "Alcanza los aprendizajes" (38 %), lo que puede interpretarse como que la mayoría de ellos tiene la capacidad de hacer un correcto uso de las reglas básicas de escritura, es decir, del uso de las mayúsculas, de los acentos y de los signos de puntuación.

Este resultado se vincula directamente con la población estudiantil de los cursos de primer y segundo año quienes presentan, tal como concluyen los resultados socioemocionales, mayores niveles de conductas asociadas a la autoconciencia, a la autorregulación y a las habilidades interpersonales, por otro lado un 22 % de los estudiantes se encuentran en el nivel o categoría "Está cerca de lograr los aprendizajes", lo que nos dice que presentan ciertas dificultades a la hora de tratar de organizar sus ideas, podrían mejorarse la coherencia de sus textos y la claridad de su expresión. Este grupo está constituido mayoritariamente por alumnos de tercer año, que presentan unos niveles socio-emocionales más moderados.

Por último, el 8 % de los estudiantes se agrupa en el nivel o categoría "No logra aprender", lo que da cuenta de unas limitaciones muy significativas en la corrección de la escritura evidencia fallas bien en el dominio de las normas lingüísticas bien en la habilidad de la expresión de ideas de manera estructurada. Los resultados apuntan a que el aprendizaje de la competencia escrita no sólo tiene que ver con el conocimiento técnico de la lengua, sino que se relaciona también con el desarrollo socio- emocional de los alumnos.

Interpretación: Desde la perspectiva de la educación, los hallazgos apuntan a que los estudiantes que consiguen altas puntuaciones en habilidades socioemocionales lo hacen igualmente en escritura, dado que pueden organizar los pensamientos, analizar su escritura y regular la actividad cognitiva mientras escriben. Castillo (2025) trae al caso que estas habilidades de regulación emocional pueden ayudar a mantener la atención y la perseverancia ante tareas de dificultad, constituidos como elementos necesarios para la escritura.

Por la misma razón, Goleman (1998) indica que las capacidades socioemocionales tienen un efecto directo sobre el aprendizaje, ya que las permiten al alumnado manejar la frustración, mantener su motivación y hacerse entender. Así, las deficiencias escribiendo que se observan en alumnos en niveles inferiores de habilidad escrita podrían estar mostrando deficiencias en la gestión emocional y la socialización, que a su vez les impide expresar de un modo claro y coherente sus ideas y sentimientos en la escritura.

Desde una perspectiva lingüística, Tobeña (2017) apunta que escribir implica realizar una tarea mental y emocional compleja que exige que el estudiante planifique, estructure y revise el texto escrito. Por ello, las carencias socioemocionales de algunos alumnos/as pueden ayudar a interpretar, aunque solo parcialmente, su dificultad a la hora de seguir las reglas ortográficas o de organizar sus escritos.

En su conjunto, los hallazgos enfatizan la necesidad de potenciar en conjunto la educación socioemocional y la enseñanza de la escritura, mediante metodologías didácticas que promuevan la autorregulación, la reflexión metacognitiva y la expresión emocional, con el fin de optimizar el rendimiento en escritura y el aprendizaje integral del alumnado.

Pregunta 2: Reescribe el siguiente texto corrigiendo errores ortográficos y gramaticales: "varios estudiantes comentaron que el informe que devieron entregar el miercoles no estaba claro, pues segun ellos las pautas que se les proporcionó estaban incompletas y no coincidían con lo que el docente había explicado en clase. ademas, algunos aseguraron que se les pidio adjuntar documentos que no avían sido mencionados anteriormente y eso genero confución en el grupo."

Tabla 6
Resultado del Ítem 2

Ítem	Domina los aprendizajes (9.00–10.00)	Alcanza los aprendizajes (7.00–8.99)	Está próximo a alcanzar (4.01–6.99)	No alcanza los aprendizajes (≤ 4.00)
Texto 2	32%	38%	22%	8%

Nota. Cuestionario aplicado a los estudiantes de la Unidad Educativa Jefferson

Figura 6
Gráfico del ítem 2



Nota. Cuestionario aplicado a los estudiantes de la Unidad Educativa Jefferson

Análisis: Los hallazgos del Ítem 2 indican que la mayoría de los estudiantes se encuentra en los niveles “Domina los aprendizajes” (32 %) y “Alcanza los aprendizajes” (38 %), lo que sugiere que una porción considerable es capaz de reescribir el texto dado corrigiendo adecuadamente los errores de ortografía y gramática. Esta habilidad se refleja en el uso apropiado de letras mayúsculas, acentos, signos de puntuación y concordancia verbal, además de una mejor estructura sintáctica en el discurso.

De otro lado, el 22 % de los alumnos integra el nivel “Está próximo a alcanzar los aprendizajes”, lo que denota la presencia de errores sólo parciales, en especial sobre la

acentuación, los conectores y la coherencia de ideas; por último, un 8 % clasifica como el nivel “No alcanza los aprendizajes”, mostrando significativas dificultades para identificar y/o corregir fallos de escritura clave, dificultando la claridad y comprensión del texto reescrito.

En resumen, los resultados muestran que, a pesar de que la mayoría de los alumnos muestra un rendimiento satisfactorio en la corrección de textos, continúan existiendo debilidades en un grupo que necesita asistencia pedagógica específica.

Interpretación: Desde una óptica educativa, los resultados sugieren que la habilidad de escritura está fuertemente relacionada con los procesos cognitivos y emocionales del alumno. Cassany (2006) indica que escribir implica un procedimiento complicado de revisión y autorregulación, donde el estudiante necesita reflexionar sobre su propio contenido para enriquecer su calidad lingüística. En este sentido, en los niveles superiores, hay un mayor dominio de estos procedimientos, lo que hace que puedan detectar y corregir con éxito los errores que comete el texto original. Además, Olmos (2026) expone que la regulación de las emociones contribuye a una mayor dedicación, una mayor concentración y una mayor predisposición para llevar a cabo tareas escolares difíciles. Por lo tanto, las dificultades que se observan en la categoría "Casi alcanza" y en "No llega de aprendizajes", pueden ser vistas como la manifestación, en parte, de déficits en la regulación de las emociones y en la autoconfianza para afrontar tareas de corrección de la escritura.

En este sentido, los resultados presentados en la Tabla 6 refuerzan la importancia de incorporar estrategias de educación socioemocional junto con la enseñanza de la escritura, con el objetivo de fortalecer tanto el dominio de las reglas lingüísticas como la habilidad de revisión y mejora de los textos elaborados por los alumnos.

Dimensión 2: Organización del texto

Pregunta 3: Ordena las siguientes frases para que formen un párrafo coherente y usa un conector al inicio de cada oración:

- No revisan sus apuntes con frecuencia.
- Muchos estudiantes tienen dificultades para estudiar.
- Esto afecta su rendimiento académico.
- Podrían mejorar si aplicaran una rutina diaria.

Tabla 7
Resultado del ítem 3

Ítem	Domina los aprendizajes (9.00–10.00)	Alcanza los aprendizajes (7.00–8.99)	Está próximo a alcanzar (4.01–6.99)	No alcanza los aprendizajes (≤ 4.00)
Texto 3	30%	36%	24%	10%

Nota. Cuestionario aplicado a los estudiantes de la Unidad Educativa Jefferson

Figura 7
Gráfico del ítem 3



Nota. Cuestionario aplicado a los estudiantes de la Unidad Educativa Jefferson

Análisis: Los datos presentados en la Tabla 7 indican que la mayor parte de los alumnos se clasifica en las categorías “Domina los aprendizajes” (30 %) y “Alcanza los aprendizajes” (36 %). Esto señala que una proporción notable es capaz de estructurar las ideas de manera lógica y utilizar conectores apropiados para asegurar la cohesión del párrafo. No obstante, el 24 % de los alumnos está en el nivel “Está próximo a alcanzar”, lo que muestra dificultades parciales en el orden de las oraciones o en la correcta utilización de conectores. Finalmente, el 10 % se encuentra en el nivel “No alcanza los aprendizajes”, lo que pone de manifiesto problemas relevantes en la cohesión y la coherencia del texto.

Interpretación: Los resultados obtenidos indican que la competencia para organizar un texto es una habilidad en proceso de desarrollo. Desiderio (2014) apunta a que la coherencia y el uso de conectores son aspectos fundamentales de los escritos que son bien elaborados por lo que las dificultades encontradas en este aspecto pueden afectar la claridad de los textos. Jimeno (2020) también apunta a que la autorregulación y la planificación

tienen un impacto en la habilidad de poder organizar las ideas, pues eso explicaría el por qué los estudiantes de menor habilidad en autorregularse y en planificar encuentran más dificultades. Por tanto, y en todo esto las carencias observadas evidencian la necesidad de poder potenciar las estrategias didácticas vinculadas a la planificación del texto y al uso explícito de los conectores para mejorar la organización de los textos.

Pregunta 4: Completa el párrafo agregando una oración inicial y una final para que quede coherente: "En las tardes, suelo leer durante al menos treinta minutos. Esta actividad me ayuda a relajarme después de las clases y a mejorar mi vocabulario."

Tabla 8
Resultado del ítem 4

Ítem	Domina los aprendizajes (9.00–10.00)	Alcanza los aprendizajes (7.00–8.99)	Está próximo a alcanzar (4.01–6.99)	No alcanza los aprendizajes (≤ 4.00)
Texto 4	31%	37%	22%	10%

Nota. Cuestionario aplicado a los estudiantes de la Unidad Educativa Jefferson

Figura 8
Gráfico del ítem 4



Nota. Cuestionario aplicado a los estudiantes de la Unidad Educativa Jefferson

Análisis: Los datos presentados en la Tabla 8 muestran que la mayor parte de los alumnos se sitúa en los niveles de “Domina los aprendizajes” (31 %) y “Alcanza los aprendizajes” (37 %). Esto sugiere que una porción considerable de ellos logra formar un párrafo que incluye una oración de inicio y de cierre de forma lógica y relevante al texto original. Sin embargo, el 22 % de los alumnos se encuentra en el nivel “Está próximo a

alcanzar”, lo que señala ciertas dificultades en la creación de una introducción o conclusión apropiada. Por último, un 10 % se clasifica en el nivel “No alcanza los aprendizajes”, lo que pone de manifiesto importantes deficiencias en la cohesión y la coherencia global del párrafo.

Interpretación: Los resultados dan cuenta de que el desempeño en la habilidad para enriquecer el texto manteniéndolo coherente se relacionada claramente con el dominio de las habilidades de planificación y de organización del texto. Núñez (2023) manifiesta que la producción escrita conlleva concebir y dar integración a las nuevas ideas de forma lógica y coherente, respetando la unidad temática del correspondiente texto. También Pérez y Martínez (2025) defienden que la autorregulación que descansa sobre la reflexión tiene que ver con la organización del pensamiento, lo que deja una pequeña rendija al alumno para que las ideas escritas elaboradas sean el resultado de una ejecución escritorio. Siguiendo en esta línea, las consecuencias nos avanzarían que a veces hacen falta estrategias de la enseñanza dedicadas a la planificación del texto y a la utilización deliberada de introducciones y finales como forma de hacer más fuerte las competencias de escritura.

Pregunta 5: Corrige la concordancia verbal y nominal en este texto: "Las conclusiones del informe que los estudiantes del curso prepararon no estaban bien organizada, y cada una de las observaciones que el comité revisó señalaba problemas que no era mencionados en la versión anterior, lo que generaron dudas sobre la validez de los datos analizado."

Tabla 9
Resultado del ítem 5

Ítem	Domina los aprendizajes (9.00–10.00)	Alcanza los aprendizajes (7.00–8.99)	Está próximo a alcanzar (4.01–6.99)	No alcanza los aprendizajes (≤ 4.00)
Texto 5	29%	36%	25%	10%

Nota. Cuestionario aplicado a los estudiantes de la Unidad Educativa Jefferson

Figura 9
Gráfico del ítem 5



Nota. Cuestionario aplicado a los estudiantes de la Unidad Educativa Jefferson

Análisis: Los resultados de la Tabla 9 muestran que la mayoría de los estudiantes se ubican en los niveles "Aprendizaje" (29%) y "Logro" (36%), lo que indica que un porcentaje significativo logra corregir suficientemente el acuerdo oral y nominal en el texto presentado. Sin embargo, el 25% de los estudiantes se encuentran en el nivel "Cercano al Logro", mostrando dificultad parcial para identificar errores relacionados con el uso del número y el género. Finalmente, el 10% se encuentra en el nivel "Nivel de no aprendizaje", lo que refleja limitaciones importantes para aprender las reglas básicas del acuerdo.

Interpretación: Estos resultados sugieren que el acuerdo verbal y nominal es una habilidad que aún se está fortaleciendo en la población estudiantil. Según Cassany (2006), el conocimiento de la gramática es fundamental para garantizar la claridad y corrección de los textos escritos, ya que los errores de concordancia afectan directamente a la coherencia y comprensión del mensaje. Asimismo, Bisquerra (2009) afirma que la autorregulación cognitiva y emocional promueve la revisión deliberada de los textos, lo que permite detectar y corregir errores del lenguaje. En este sentido, los resultados indican la necesidad de fortalecer la práctica de revisión gramatical y reflexión metalingüística para fortalecer la competencia escrita de los estudiantes.

Resultados generales del cuestionario

En la tabla 10 y el gráfico 10 se expone los resultados generales del cuestionario aplicado a los estudiantes de bachillerato para diseñar una propuesta pedagógica que integre el desarrollo socioemocional y escritural.

Tabla 10

Resultados generales del cuestionario

Ítems	Domina los aprendizajes (9.00–10.00)	Alcanza los aprendizajes (7.00–8.99)	Está próximo a alcanzar (4.01–6.99)	No alcanza los aprendizajes (≤ 4.00)
<p>Corrige el siguiente fragmento aplicando mayúsculas, tildes y puntuación:</p> <p><i>"ayer se anuncio en la plataforma institucional que el proximo martes habra una reunion informativa pero algunos estudiantes no leyeron el aviso y por eso no asistieron a la actividad anterior"</i></p>	32%	38%	22%	8%
<p>Reescribe el siguiente texto corrigiendo errores ortográficos y gramaticales:</p> <p><i>"varios estudiantes comentaron que el informe que devieron entregar el miercoles no estaba claro, pues segun ellos las pautas que se les proporcionó estaban incompletas y no coinciden con lo que el docente había esplicado en clase. ademas, algunos aseguraron que se les pidio adjuntar documentos que no avían sido mencionados anteriormente y eso genero confución en el grupo."</i></p>	32%	38%	22%	8%
<p>Ordena las siguientes frases para que formen un párrafo coherente y usa un conector al inicio de cada oración:</p> <ul style="list-style-type: none"> - No revisan sus apuntes con frecuencia. - Muchos estudiantes tienen dificultades para estudiar. 	30%	36%	24%	10%

-
- Esto afecta su rendimiento académico.
 - Podrían mejorar si aplicaran una rutina diaria.

Completa el párrafo agregando una oración inicial y una final para que quede coherente:

"En las tardes, suelo leer durante al menos treinta minutos. Esta actividad me ayuda a relajarme después de las clases y a mejorar mi vocabulario."

	31%	37%	22%	10%
--	-----	-----	-----	-----

Corrige la concordancia verbal y nominal en este texto:

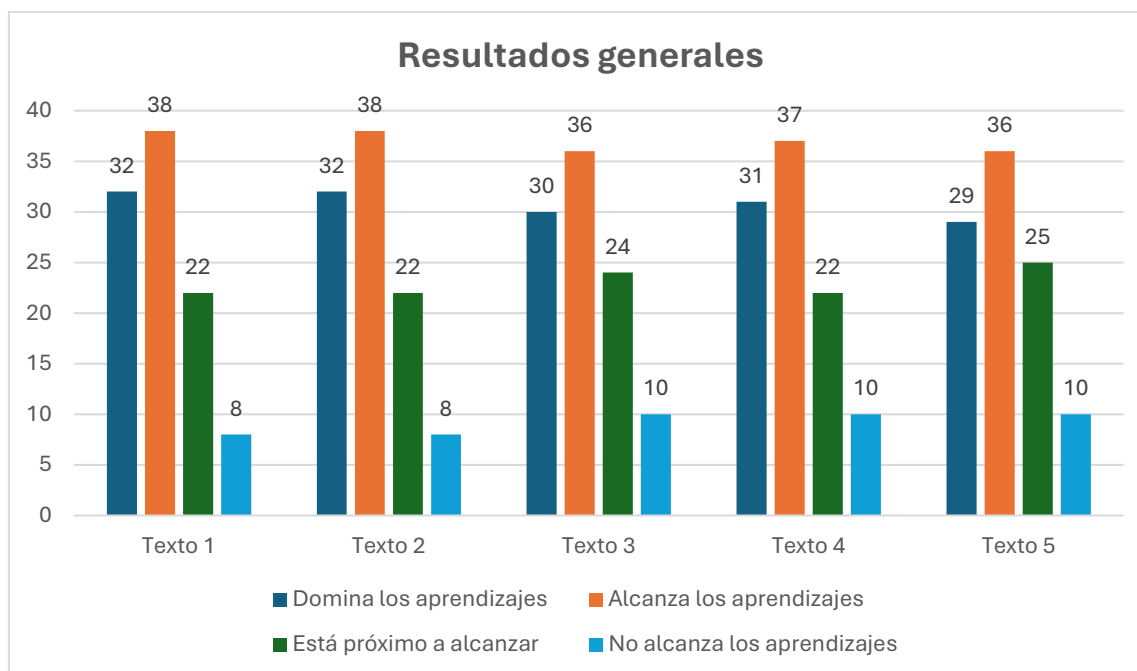
"Las conclusiones del informe que los estudiantes del curso preparó no estaban bien organizada, y cada una de las observaciones que el comité revisaron señalaba problemas que no era mencionados en la versión anterior, lo que generaron dudas sobre la validez de los datos analizado."

	29%	36%	25%	10%
--	-----	-----	-----	-----

Nota. Cuestionario aplicado a los estudiantes de la Unidad Educativa Jefferson

Figura 10

Gráfico general de los ítems



Nota. Cuestionario aplicado a los estudiantes de la Unidad Educativa Jefferson

Análisis: Los resultados generales del cuestionario, mostrados en la Tabla 10, muestran que la mayoría de los estudiantes se centran en los niveles "Adquisición del aprendizaje" y "Logro del aprendizaje" en todos los puntos evaluados. En particular, las acciones relacionadas con la corrección ortográfica y gramatical, así como con la reescritura de textos, en estos niveles superan el 60% en porcentaje, lo que indica un cumplimiento aceptable de las reglas básicas de la lengua escrita. Sin embargo, los ítems relacionados con la organización del texto, orden de oraciones y finalización de párrafos, muestran porcentajes ligeramente superiores en "Está cerca de alcanzar" y "No llega al aprendizaje", indicando mayores dificultades en la planificación del texto y la coherencia global.

Estos resultados permiten determinar que, si bien los estudiantes tienen conocimientos formales de ortografía y gramática, aún enfrentan desafíos en procesos de producción escrita más complejos, como estructurar ideas y utilizar de manera adecuada las conjunciones y terminaciones de los textos.

Interpretación: Desde un punto de vista pedagógico, los resultados respaldan que la competencia escrita supone un proceso integrado que va más allá de aprender reglas lingüísticas de una manera aislada. Según Figueroa y Pérez (2011), escribir es "preparar, redactar, planificar, revisar", habilidades que han de desarrollarse de forma progresiva y sistemática. De ahí que las dificultades observadas en los puntos vinculados a la organización textual aprueben la necesidad de incrementar la utilización de estrategias didácticas centradas en la planificación, la organización textual y la coherencia del discurso.

Del mismo modo, Castillo et al. (2025) mantiene que el desarrollo socioemocional tiene especial repercusión en el aprendizaje escolar, puesto que la autorregulación y la motivación quieren decir la revisión y reflexión consciente de las producciones escritas. De esta manera, los resultados generales del cuestionario no quieren hacer otra cosa que reafirmar la importancia de trabajar pedagógicamente en una propuesta que contemple la mejora de las competencias socioemocionales junto con la enseñanza de habilidades en escritura para mejorar el rendimiento académico y el propio desarrollo polifacético alumnado del bachillerato.

Análisis general

Los estudiantes de primero y segundo año, quienes demostraron mayores grados de autoconciencia, autorregulación y habilidades interpersonales, presentaron también un mejor rendimiento en la escritura, caracterizado por mayor coherencia, claridad de ideas y buena organización textual. Por otro lado, los estudiantes de tercer año, que tuvieron niveles socioemocionales más moderados, tienden a mostrar problemas en la expresión escrita, especialmente en la organización de ideas y en la presentación de emociones y opiniones de manera argumentativa. Esto indica que las limitaciones socioemocionales afectan negativamente el desarrollo de la competencia en escritura.

4.3. Propuesta integradora según los resultados

El examen de los gráficos circulares reveló que las categorías "De acuerdo" y "Totalmente de acuerdo" predominan en los estudiantes de primer y segundo año, mientras que en tercer año se observa un aumento en las respuestas intermedias, lo que indica una disminución gradual en el fortalecimiento de estas habilidades. Además, los gráficos de barras indicaron que la autorregulación es el aspecto más débil en tercer año, mientras que en primero "A" y "B" se observan resultados más positivos en autoconocimiento y habilidades sociales.

En conclusión, los resultados demuestran que los alumnos de primero y segundo año tienen un mejor dominio socioemocional y, por lo tanto, un rendimiento académico y de escritura superior. En los grados más altos se evidencian niveles intermedios, probablemente relacionados con factores de desarrollo, emocionales y contextuales típicos de la adolescencia tardía. Estos hallazgos avalan la importancia de desarrollar estrategias educativas integradoras que, de manera concurrente, fortalezcan tanto el área socioemocional como las competencias de escritura, especialmente en tercer año, con el objetivo de contribuir al desarrollo integral de los estudiantes en la Unidad Educativa Jefferson.

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1. Conclusiones

Las habilidades socioemocionales de los estudiantes, en su mayoría, demuestran un desarrollo socioemocional adecuado a su edad, principalmente en la autoconciencia y en las habilidades interpersonales. No obstante, se observan carencias en cuanto a la autorregulación de emociones, sobre todo en los alumnos de tercer año de bachillerato donde se encuentran dificultades para gestionar el estrés de los estudios, la presión de las evaluaciones y expresar sus emociones sin miedo a ser juzgados. Estos hallazgos resaltan la urgencia de reforzar sistemáticamente las habilidades socioemocionales, en especial durante las etapas finales de la secundaria.

Los estudiantes obtienen un rendimiento aceptable en cuanto a la forma y organización del contenido, el manejo correcto de las reglas ortográficas básicas, y de la lógica en la secuenciación de las ideas. No obstante, se ha detectado limitaciones notables en la comprensión de los textos, como es el caso de la formulación de ideas principales, la concordancia de verbos y sustantivos o la cohesión del propio texto, lo cual indicaría que todavía los estudiantes no han llegado a dominar plenamente la competencia de escritura, lo que influye de manera directa en la calidad de sus trabajos académicos.

Se diseñó una propuesta educativa constituida por cinco talleres que combinan el desarrollo socioemocional y la escritura, por tanto, los resultados obtenidos justifican de manera clara la necesidad de implementar estrategias educativas que sean integradoras. La conexión existente entre las habilidades socioemocionales y el rendimiento en la escritura según lo afirman autores de las fuentes consultadas reafirman que el fortalecimiento de aspectos como la autorregulación, la empatía y la expresión emocional favorecería la producción de textos.

5.2. Recomendaciones

Se propone la organización de talleres breves y periódicos en relación a la educación emocional, focalizándose en el desarrollo de la autorregulación emocional y en la regulación del estrés académico, prestando atención, en especial, a los alumnos de 3ro de Bachillerato.

Se propone incluir actividades de escritura en el área de Lengua y Literatura incidiendo en la mejora de la coherencia y la correcta concordancia entre verbos y sustantivos, utilizando ejemplos explícitos y un proceso de retroalimentación iterativa.

Se propone poner en práctica estrategias didácticas que conecten la expresión emocional con la escritura, por ejemplo, llevar un diario de reflexión, escribir un ensayo argumentativo que se base en la propia experiencia personal y realizar actividades en grupo con el objetivo de desarrollar de forma simultánea las competencias socioemocionales y de escritura de los alumnos.

CAPÍTULO VI

PROPUESTA

PROPUESTA PEDAGÓGICA INTEGRADORA PARA EL DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL Y ESCRITURAL EN ESTUDIANTES DE BACHILLERATO DE LA UNIDAD EDUCATIVA JEFFERSON

Presentación

De acuerdo con los resultados obtenidos en la investigación, se observa que los alumnos de los grados superiores de bachillerato presentan problemáticas en la regulación de sus emociones y en la redacción. Fruto de ello, repercute negativamente en el rendimiento académico, en la sociabilidad escolar y en la autoestima de los alumnos.

La propuesta didáctica actual pretende aplicar acciones de manera concreta y progresiva en la mejora de la regulación emocional y en las habilidades de redacción en los diferentes niveles de bachillerato, contemplando un desarrollo que satisfaga las necesidades educativas del alumnado.

Actividades

La propuesta se estructura en cinco talleres mensuales, diseñados para ejecutarse dentro del horario regular de clases, con una duración de 110 minutos.

A continuación, se presenta la planificación detallada de los talleres pedagógicos que conforman la propuesta. Cada taller incluye el objetivo del área con su respectivo código curricular, el criterio de evaluación correspondiente, la secuencia didáctica desarrollada en la hora de clase y el proceso de evaluación escritural y socioemocional.

Taller 1

Nombre: Expreso lo que siento y escribo – Reconocimiento de emociones básicas

Objetivo del área:

O.LL.4.1. Comprender, analizar y producir textos orales y escritos De distintos tipos, adecuados a diversas situaciones comunicativas, hoy con coherencia, cohesión y corrección, mediante procesos de planificación, redacción y revisión, para expresar ideas, emociones y experiencias personales.

Criterio del área:

CE.LL.4.1. Produce textos escritos personales y reflexivos, organizados y coherentes, que evidencian el uso adecuado de la lengua escrita y la expresión consciente de vivencias y emociones.

Tiempo total: 90 minutos

Tabla 10

Actividades del taller 1

Momento	Tiempo	Desarrollo de la actividad
Inicio	15 minutos	<p>El docente recibe a los alumnos y explica el sentido formativo del taller.</p> <p>Se hace una breve práctica de respiración consciente de cara a la disposición emocional.</p> <p>Se introduce el eje del mes: el reconocimiento de las emociones básicas.</p> <p>Se facilitan preguntas generativas:</p> <p>¿Qué emociones pienso que siento con más frecuencia cuando me encuentro en el entorno escolar?</p> <p>¿Cómo se relacionan las emociones que siento con mi comportamiento cotidiano?</p>
Desarrollo	55 minutos	<p>Se introduce el diario personal como tipo de texto.</p> <p>El docente explica la estructura global y finalidad expresiva del diario personal.</p> <p>Se proporciona una hoja de planificación del contenido mediante un organizador gráfico.</p> <p>Los estudiantes vinculan las emociones que han tomado conciencia de sus existencias con experiencias escolares significativas y empiezan a escribir el diario personal en clase y contando con la ayuda permanente del docente.</p>
Cierre y reflexión	20 minutos	<p>Algunos alumnos comentan de forma libre partes de su producción.</p> <p>El docente proporciona feedback valorativo relacionado con la claridad del contenido y la expresión emocional.</p> <p>Se hace una breve reflexión escrita sobre la emoción expresada en el diario y sobre el aprendizaje obtenido.</p>
Recursos		Cuaderno, hojas de trabajo, organizadores gráficos impresos, proyector, pizarra y rotuladores
Evaluación		<p>Criterio escritural: revisión del cotidiano personal en relación con la coherencia global de lo que se escribe, la claridad de las ideas y la adecuación del tipo de texto</p> <p>Criterio socioemocional: valoración del proceso de tomar conciencia de las emociones y de su expresión reflexiva en el texto</p> <p>Instrumentos: rúbrica y autoevaluación escrita</p>

Nota. Ajustado a las necesidades de los estudiantes

Taller 2

Nombre: Comprendo mi estrés y lo transformo en palabras – Manejo del estrés académico

Objetivo del área:

O.LL.4.1. Comprender, analizar y producir textos orales y escritos De distintos tipos, adecuados a diversas situaciones comunicativas, hoy con coherencia, cohesión y corrección, mediante procesos de planificación, redacción y revisión, para expresar ideas, emociones y experiencias personales.

Criterio del área:

CE.LL.4.2. Elabora textos narrativos y reflexivos que evidencia organización lógica, progresión temática y expresión de vivencias personales vinculadas al contexto educativo.

Tiempo total: 90 minutos

Tabla 11

Actividades del taller 2

Momento	Tiempo	Desarrollo de la actividad
Inicio	15 minutos	Se introduce el tema del estrés académico mediante una dinámica breve de sensibilización. El docente fórmula preguntas orientadoras: ¿Qué situaciones escolares generan mayor tensión? ¿Cómo reaccionó ante ellas?
Desarrollo	55 minutos	La narración reflexiva es uno de los tipos textuales más habituales. El profesor expone su estructura elemental y su finalidad. Se ofrece un esquema de planificación. Los alumnos redactan una narración reflexiva conectada con las experiencias vividas relacionadas con el estrés académico, con una constante mediación del profesor.
Cierre y reflexión	20 minutos	Lectura voluntaria de pasajes seleccionados. Retribución formativa relacionada con la conferencia narrativa y la profundidad de la reflexión. Una breve reflexión escrita sobre las estrategias personales para manejar el estrés.
Recursos		Cuaderno, hojas de trabajo, organizadores gráficos impresos, proyector, pizarra y marcadores
Evaluación		Criterio escritural: análisis de la estructura narrativa, coherencia y claridad del texto profundo. Criterio socioemocional: identificación del estrés y propuestas personales de regulación expresadas en narración.

Instrumentos: rúbrica y lista de cotejo

Nota. Ajustado a las necesidades de los estudiantes

Taller 3

Nombre: Me reconozco y me comunico - Autoestima y relaciones interpersonales

Objetivo del área:

O.LL.4.1. Comprender, analizar y producir textos orales y escritos De distintos tipos, adecuados a diversas situaciones comunicativas, hoy con coherencia, cohesión y corrección, mediante procesos de planificación, redacción y revisión, para expresar ideas, emociones y experiencias personales.

Criterio del área:

CE.LL.4.3. Produce textos escritos personales con apoyo de recursos digitales, que integren experiencias propias y evidencien organización textual y reflexión crítica.

Tiempo total: 90 minuto

Tabla 12

Actividades del taller 3

Momento	Tiempo	Desarrollo de la actividad
Inicio	15 minutos	El docente introduce el eje de autoestima y relaciones interpersonales. Se plantean interrogantes reflexivas: ¿Cómo me percibo a mí mismo? ¿Cómo influyen mis relaciones en mi bienestar?
Desarrollo	55 minutos	Se propone la redacción de cartas personales o relatos autobiográficos con apoyo de TIC. Se explican las características del texto y el uso responsable de herramientas digitales. Los estudiantes planifican y redactan su producción con acompañamiento docente.
Cierre y reflexión	20 minutos	Socialización voluntaria de producciones. Retroalimentación centrada en la expresión auténtica y la organización del texto. Reflexión escrita sobre el valor del reconocimiento personal y del otro.
Recursos		Cuaderno, hojas de trabajo, organizadores gráficos impresos, proyector, pizarra y marcadores

Evaluación	<p>Criterio escritural: valoración de la organización textual y uso adecuado del formato digital</p> <p>Criterio socioemocional: expresión de autoestima y reconocimiento de vínculos. interpersonales en el texto.</p> <p>Instrumentos: rúbrica y autoevaluación.</p>
-------------------	--

Nota. Ajustado a las necesidades de los estudiantes

Taller 4

Nombre: Dialogar para convivir - Resolución pacífica de conflictos

Objetivo del área:

O.LL.4.1. Comprender, analizar y producir textos orales y escritos de diversos tipos adecuados a diversas situaciones comunicativas hoy, con coherencia, cohesión y corrección, mediante procesos de planificación, composición y revisión, para expresar ideas, emociones y experiencias personales.

Criterio del área:

CE.LL.4.4. Elabora textos reflexivos breves, que ponen de manifiesto el análisis de situaciones cotidianas, la organización de las ideas y/o el uso pertinente de la lengua escrita.

Tiempo total: 90 minutos

Tabla 13

Actividades del taller 4

Momento	Tiempo	Desarrollo de la actividad
Inicio	15 minutos	Introducción sobre conflictos y convivencia escolar. Preguntas generadoras: ¿Qué conflictos laborales son frecuentes? ¿Cómo resolverlos de forma pacífica?
Desarrollo	60 minutos	Producción de textos breves reflexivos. El docente orienta la planificación y la redacción centrada en experiencias vividas desde el conflicto y alternativas de resolución en este. Acompañamiento permanente.
Cierre y reflexión	15 minutos	Lectura voluntaria del texto. Retroalimentación formativa. Reflexión escrita acerca del aprendizaje personal sobre el diálogo y la convivencia
Recursos		Cuaderno, hojas de trabajo, organizadores gráficos impresos, proyector, pizarra y rotuladores

Evaluación	20 minutos	Criterios: criterio escritural (coherencia, claridad y adecuación del texto reflexivo), criterio socioemocional (reconocimiento del conflicto y propuesta de resolución pacífica expresadas en el texto) Instrumentos: rúbrica y lista de cotejo.
-------------------	------------	---

Nota. Ajustado a las necesidades de los estudiantes

Taller 5

Nombre: Escribo mi futuro - Proyecto de vida y proyección personal

Objetivo del área:

O.LL.4.1. Entender, analizar y producir textos orales y escritos de diferentes tipos, adaptados a situaciones comunicativas distintas, hoy día con coherencia, cohesión y corrección, a partir de procesos de planificación, escritura y revisión, para poder expresar ideas, emociones y experiencias personales.

Criterio del área:

CE.LL.4.5. Integra procesos de escritura reflexiona para producir textos que evidencien valoración sobre el proceso personal, así como proyección de metas futuras.

Tiempo total: 90 minutos

Tabla 14

Actividades del taller 5

Momento	Tiempo	Desarrollo de la actividad
Inicio	15 minutos	Presentación del eje proyecto de vida. Preguntas orientadoras: ¿Qué futuro me proyecto? ¿Qué aprendizajes han marcado mi proceso?
Desarrollo	60 minutos	Escritura integradora que recoge aprendizajes y experiencias de los talleres anteriores. El docente orienta la planificación y redacción del texto final.
Cierre y reflexión	15 minutos	Socialización voluntaria. Retroalimentación global del proceso desarrollado. Reflexión escrita sobre el crecimiento personal y académico alcanzado.
Recursos		Cuaderno, hojas de trabajo, organizadores gráficos impresos, proyector, pizarra y marcadores
Evaluación	20 minutos	Criterio escritural: integración coherente de ideas y claridad del texto final.

Criterio socioemocional: valoración del proceso personal y proyección consciente de metas.

Instrumentos: rúbrica final y autoevaluación.

Nota. Ajustado a las necesidades de los estudiantes

Conclusión

La implementación de esta propuesta didáctica que se adapta a las características específicas y personales de cada uno de los grados de bachillerato facilitará el fortalecimiento de estas competencias tanto socioemocionales como de escritura de los y las alumnos, lo que permitirá consolidar un entorno escolar más saludable, motivador y centrado en el desarrollo integral en la Unidad Educativa Jefferson.

BIBLIOGRAFÍA

- Ahmed, S., Ahmed, S., & Rehman, S. (2020). La relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico entre estudiantes universitarios. *Revista de Psicología Educativa*, 35(2), 150–165.
- Almudena, C. (2014). *Regulación emocional: concepto, estrategias y aplicaciones en la relación de ayuda*. Universidad de Les Illes Balears. <https://dspace.uib.es/xmlui/bitstream/handle/11201/848/Compte%20Boix%20Almudena.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Arias, F. G. (2012). El proyecto de investigación: Introducción a la metodología científica (6.^a ed.). Episteme.
- Arribas, M. (2004). Diseño y validación de cuestionarios. *Matronas Profesión*, 5(17), 23-29. https://www.enferpro.com/documentos/validacion_cuestionarios.pdf
- Aucancela, B., & Velasco, V. (2021). Gestión turística como herramienta de desarrollo sostenible de la microcuenca del río Chimborazo, cantón Riobamba. *Revista Chakiñan de Ciencias Sociales y Humanidades*, 13, 102-116. <https://doi.org/10.37135/chk.002.13.06>
- Bisquerra, R. (2009). Educación emocional y bienestar. Praxis.
- Cadena Loachamin, S. (2023). La relación entre la regulación emocional y el rendimiento académico en estudiantes de nivelación de la Facultad de Ciencias Psicológicas. *Universidad Central del Ecuador*. <https://www.dspace.uce.edu.ec/server/api/core/bitstreams/898ec65d-4003-4e24-a5d6-adc1148601f3/content>
- Carlino, P. (2023). Enseñanza de la escritura en educación secundaria: Retos y propuestas. *Revista de Educación Secundaria*, 18(1), 45–60.
- Cassany, D. (2006). La cocina de la escritura. Anagrama.
- Castillo Izquierdo, P. (2025). *La regulación emocional y tolerancia a la frustración en adolescentes de 15 a 17 años de la Unidad Educativa Particular Liceo Americano Católico de la ciudad de Cuenca en el periodo Enero-Junio del 2025*. Universidad Politécnica Salesiana. <https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/31060/1/UPS-CT012235.pdf>
- Castillo, C., Lucas, B., Quijije, M., y Álava, C., (2025). Influencia de las Emociones en el Aprendizaje de los Estudiantes de Quinto Año de Educación Básica de la Escuela Fiscomisional San José Obrero. *Reincisol*, 4(8), 3092-3119. [https://doi.org/10.59282/reincisol.V4\(8\)3092-3119](https://doi.org/10.59282/reincisol.V4(8)3092-3119)

- Cheng, Y. (2022). Efectos de la ansiedad sobre el rendimiento académico: Un metaanálisis. *Review of Educational Psychology*, 34(4), 899–920.
- Coque Quispe, L. M., Tapia Paredes, M. S., Aucatoma Gómez, A. B., Chango Paz, G. M., & Tapia Paredes, T. M. (2025). Desarrollo de la autorregulación emocional en estudiantes de Educación Básica y su influencia en el rendimiento académico. *Prosperus*, 2(4), 337-355. <https://doi.org/10.63535/tn1hp787>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.
- Desiderio, H. (2014). La cohesión y mecanismos de cohesión en la composición de textos. *Revista lengua y sociedad*, 14(14). <https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/lenguaysociedad/article/download/22616/18019>
- Domínguez, M., Fernández, L., & Ríos, P. (2016). Competencia escrita en estudiantes de secundaria: Un análisis desde la perspectiva del docente. *Revista de Investigación Educativa*, 34(2), 235–251.
- Duarte Sánchez, D. D., & Guerrero Barreto, R. (2024). La encuesta como instrumento de recolección de datos, confiabilidad y validez en investigación científica. *Revista De Ciencias Empresariales, Tributarias, Comerciales Y Administrativas*, 3(2), 94–107. <https://educaciontributaria.com.py/revista/index.php/rcetca/article/view/70>
- Fernández-Berrocal, P., & Ruiz-Aranda, D. (2018). Inteligencia emocional en educación: Fundamentos y aplicaciones. *Revista de Psicología Educativa*, 12(1), 89–106.
- Figuroa Meza, R., & Pérez, J. (2011). Planificar, escribir y revisar, una metodología para la composición escrita. Una experiencia con estudiantes del Instituto Pedagógico de Caracas (IPC). *Revista de Investigación*, 35(73), 119-148. <https://www.redalyc.org/pdf/3761/376140388006.pdf>
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Kairós.
- Guerrero Rodríguez, L. E., Ramírez Nieto, E., & Velázquez García, E. D. (2025). Dificultades en la redacción de textos académicos en estudiantes de una secundaria pública. *Acción Y Reflexión Educativa*, (51), 140–156. <https://doi.org/10.48204/j.are.n51.a8856>
- Hernández-Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2024). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Jimeno, B. (2020). *Habilidades de autorregulación y mejora del rendimiento académico: una propuesta de intervención para 2º de Bachillerato*. Universidad de Salamanca.

<https://gredos.usal.es/bitstream/10366/143731/7/Habilidades%20de%20autorregulación%20y%20mejora%20del%20rendimiento%20académico.pdf>

- Maturana, H., & Varela, F. (2004). *El árbol del conocimiento*. Universitaria.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2016). *Currículo nacional del Ecuador*. Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2022). *Políticas educativas y regulación del sistema educativo*. Gobierno del Ecuador.
- Nava-Romero, A. (2025). Educación emocional: una estrategia para el fomento de las competencias emocionales en el aula. *Noesis*, 7(14), 1-43. <https://ve.scielo.org/pdf/noesis/v7n14/2739-0365-noesis-7-14-23.pdf>
- Núñez, L. (2023). Concibiendo la escritura: enfoques teóricos y metodológicos sobre la producción escrita a través del tiempo. *Kañina*, 47(3), 7-31. <https://doi.org/10.15517/rk.v47i3.56203>
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades: Propuesta para el desarrollo humano*. Paidós.
- Olmos Chávez, A. G., Ramírez Cuevas, J. M., Román Díaz, V., & Ramírez Cuevas, J. A. (2026). La Regulación Emocional y su Influencia en el Desempeño Académico de Alumnos de Educación Media Superior del Centro de Bachillerato Industrial y de Servicios (CBTis 204) de Tlalpujahua, Michoacán, México. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 10(1), 2957-2974. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v10i1.22437
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2015). *Skills for social progress: The power of social and emotional skills*. OECD Publishing.
- Paredes, M., & Rivadeneira, A. (2022). Estrategias integradas para el desarrollo de habilidades socioemocionales y de escritura en estudiantes universitarios. *Revista de Educación Superior*, 40(2), 115–130.
- Paul, R., & Elder, L. (2003). *Critical thinking: Tools for taking charge of your learning and your life*. Prentice Hall.
- Peña, S., & Reátegui, M. (2020). Inteligencia emocional y competencia escrita en estudiantes de secundaria. *Revista de Psicopedagogía*, 37(1), 45–59.
- Pérez González, C. y Martínez Sierra, R. (2025). Autorregulación como recurso académico en el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes universitarios. *European Public & Social Innovation Review*, 10, 1-16. <https://doi.org/10.31637/epsir-2025-1581>

- Rico, M. (2022). Escritura creativa y su impacto en la autoestima adolescente. *Revista de Innovación Educativa*, 14(3), 101–117.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185–211.
- Steinberg, L. (2024). Adolescencia y desarrollo emocional: Retos y oportunidades. *Revista de Estudios de la Juventud*, 27(1), 3–20.
- Tigrero, M., & Zuñiga, D. (2024). *La importancia del bienestar psicológico en la formación de los jóvenes de 15 a 17 años en la Unidad Educativa Cayetano Tarruel de octubre a marzo 2024*. Universidad Politécnica Salesiana. <https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/27830/4/UPS-GT005311.pdf>
- Tobeña, C. (2017). *Procesos cognitivos de la escritura. Cuando la tarea de escribir se lleva a cabo con dificultad: trastorno del aprendizaje de la escritura*. <https://www.ieslucasmallada.com/wp-content/uploads/2017/02/Para-saber-más-dificultades-en-la-escritura.pdf>
- Vygotsky, L. S. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. *Crítica*.
- Zins, J., Weissberg, R., Wang, M., & Walberg, H. J. (2023). Developing social and emotional competence: A research-based approach. *Educational Psychologist*, 58(2), 123–137.

ANEXOS

Anexo 1



ENCUESTA

UNIVERSIDAD NACIONAL DE CHIMBORAZO FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, HUMANAS Y TECNOLOGÍAS CARRERA PEDAGOGÍA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA

Encuesta dirigida a estudiantes de bachillerato de la Unidad Educativa Jefferson.

Objetivo: Evalúa las habilidades personales e interpersonales que permiten al estudiante manejar sus emociones, establecer relaciones positivas y tomar decisiones responsables.

Datos generales del estudiante

Curso: _____

Instrucciones generales:

A continuación, encontrarás una serie de afirmaciones relacionadas con tu forma de expresar emociones, relacionarte con los demás y comunicarte por escrito.

Lee cada afirmación y marque con una equis (X) la opción de su respuesta.

Escala de respuesta:

1	En desacuerdo
2	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo
3	De acuerdo

Dimensión 1: Socioemocional

Niveles	Ítem	1	2	3
Autoconciencia	Identifico con facilidad lo que estoy sintiendo en distintas situaciones.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Me siento capaz de expresar mis emociones sin temor al juicio de los demás.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Reconozco cuándo necesito apoyo emocional y sé pedirlo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Autorregulación	Mantengo el control de mis emociones cuando enfrente situaciones difíciles.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Procuró mantener una actitud positiva ante los desafíos escolares.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Pienso antes de reaccionar cuando algo me molesta.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Me mantengo motivado para cumplir mis tareas y responsabilidades.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Habilidades interpersonales	Escucho con respeto las opiniones de mis compañeros.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Resuelvo los conflictos mediante el diálogo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Trato con empatía a mis compañeros cuando atravesamos momentos difíciles.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Mensaje de agradecimiento

Tus respuestas serán utilizadas únicamente con fines académicos y de investigación dentro del trabajo de tesis: “Competencias socioemocional y escritural en estudiantes de bachillerato de la Unidad Educativa Jefferson.”

Tu colaboración es muy valiosa para el desarrollo de este estudio

Anexo 2



CUESTIONARIO UNIVERSIDAD NACIONAL DE CHIMBORAZO FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, HUMANAS Y TECNOLOGÍAS CARRERA PEDAGOGÍA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA

Cuestionario dirigido a estudiantes de bachillerato de la Unidad Educativa Jefferson.

Estimados estudiantes:

El instrumento que se presenta a continuación se aplica con la finalidad de coger información necesaria para la investigación que lleva por título: Competencias socioemocional y escritural en estudiantes de bachillerato de la Unidad Educativa Jefferson.

De antemano se agradece su valiosa colaboración al participar del presente estudio.

Mediante el llenado del presente cuestionario manifiesta que participa de forma voluntaria en el proceso de recolección de información sobre “Competencias socioemocional y escritural en en estudiantes de bachillerato de la Unidad Educativa Jefferson” y da consentimiento para que se utilicen los datos obtenidos recabados de manera anónima con propósitos investigativos, es decir que no se requieren sus datos personales.

Agradeciendo su colaboración:

Aguinaldo Coello, Cristina Valeria

Autora del trabajo de titulación



CUESTIONARIO
UNIVERSIDAD NACIONAL DE CHIMBORAZO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, HUMANAS Y TECNOLOGÍAS
CARRERA PEDAGOGÍA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA

Cuestionario dirigido a estudiantes de bachillerato de la Unidad Educativa Jefferson.

Objetivo: Evaluar el nivel de desarrollo de las competencias socioemocionales en los estudiantes de bachillerato de la Unidad Educativa Jefferson, considerando aspectos relacionadas con la estructura del texto, organización y coherencia

Datos generales del estudiante

Curso: _____

Instrucciones generales:

A continuación, se presenta una serie de preguntas que deberán ser respondidas con total honestidad. La información recopilada será utilizada únicamente con fines académicos y se mantendrá en estricta confidencialidad.

Tiempo estimado: 15 minutos.

Escala de calificación:

CUANTITATIVA

Rango de calificación	Interpretación
9.00 – 10.00	Domina los aprendizajes
7.00 – 8.99	Alcanza los aprendizajes
4.01 – 6.99	Está próximo a alcanzar
≤ 4.00	No alcanza los aprendizajes

CUALITATIVA Y SU EQUIVALENCIA

Escala Cualitativa	Equivalencia Cuantitativa	Descripción
Domina los aprendizajes	9.00 – 10.00	El estudiante demuestra dominio total en corrección ortográfica, organización, coherencia y concordancia textual.
Alcanza los aprendizajes	7.00 – 8.99	El estudiante cumple adecuadamente con la mayoría de los criterios, con pocos errores.
Está próximo a alcanzar	4.01 – 6.99	El estudiante corrige algunos aspectos, pero aún presenta varios errores que afectan la escritura.
No alcanza los aprendizajes	≤ 4.00	El estudiante no logra corregir adecuadamente, mantiene errores graves y no evidencia dominio de la habilidad escritural.

Dimensión: Escritural

ESTRUCTURA DEL TEXTO

1. **Corrige el siguiente fragmento aplicando mayúsculas, tildes y puntuación:**

Texto: **2 pto.**

"ayer se anuncio en la plataforma institucional que el proximo martes habra una reunion informativa pero algunos estudiantes no leyeron el aviso y por eso no asistieron a la actividad anterior"

Corrección:

.....
.....
.....
.....
.....
.....

2. **Reescribe el siguiente texto corrigiendo errores ortográficos y gramaticales:**

Texto: **2 pto.**

"varios estudiantes comentaron que el informe que devieron entregar el miercoles no estaba claro, pues segun ellos las pautas que se les proporcionó estaban incompletas y no coincidian con lo que el docente había esplicado en clase. ademas, algunos aseguraron que se les pidio adjuntar documentos que no avían sido mencionados anteriormente y eso genero confución en el grupo."

Corrección:

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

ORGANIZACIÓN DEL TEXTO

3. **Ordena las siguientes frases para que formen un párrafo coherente y usa un conector al inicio de cada oración:** **2 pto.**

- No revisan sus apuntes con frecuencia.
- Muchos estudiantes tienen dificultades para estudiar.
- Esto afecta su rendimiento académico.
- Podrían mejorar si aplicaran una rutina diaria.

Párrafo organizado:

.....
.....
.....
.....

.....
.....
.....
.....
.....
.....

COHERENCIA DEL TEXTO

- 4. Completa el párrafo agregando una oración inicial y una final para que quede coherente:**

Texto base: **2 pto.**

"En las tardes, suelo leer durante al menos treinta minutos. Esta actividad me ayuda a relajarme después de las clases y a mejorar mi vocabulario."

Corrección:

.....
.....
.....
.....

- 5. Corrige la concordancia verbal y nominal en este texto:**

Texto: **2 pto.**

"Las conclusiones del informe que los estudiantes del curso preparó no estaban bien organizada, y cada una de las observaciones que el comité revisaron señalaba problemas que no era mencionados en la versión anterior, lo que generaron dudas sobre la validez de los datos analizado."

Corrección:

.....
.....
.....
.....
.....

Anexo 3



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CHIMBORAZO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, HUMANAS Y
TECNOLOGÍAS
CARRERA PEDAGOGÍA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA

Formato de Validación de Expertos para el Instrumento de Comprensión Lectora

Datos del Experto:

- Nombre: Antonio Acaña
- Título Académico: Msc. Pedagogía de la Lengua y Literatura.
- Área de Especialización: Educación
- Institución: UNACH
- Tiempo de Experiencia (en años): 14 años

Indicaciones: El presente formato tiene como objetivo evaluar el instrumento de comprensión lectora para determinar su calidad y adecuación. Por favor, lea cada ítem cuidadosamente y brinde su opinión objetiva marcando con una "X" la opción correspondiente. Al final, se solicita incluir observaciones generales y recomendaciones.

Nro.	Dimensiones a Evaluar	Corresponde	No Corresponde
1	Claridad ○ Los ítems son claros y comprensibles.	X	
2	Relevancia ○ Los ítems son pertinentes para evaluar la comprensión lectora según el objetivo planteado.	X	
3	Coherencia ○ Existe consistencia entre las preguntas,	X	

	las instrucciones y el texto.		
4	Validez de Contenido <ul style="list-style-type: none"> ○ El instrumento cubre las dimensiones necesarias para evaluar la comprensión lectora (acceder y recuperar información, integrar e interpretar, reflexionar y valorar). 	X	
5	Adecuación del Lenguaje <ul style="list-style-type: none"> ○ El lenguaje utilizado es apropiado para el nivel educativo del estudiante. 	X	
6	Tiempo Estimado <ul style="list-style-type: none"> ○ El tiempo estimado para completar el instrumento es adecuado. 	X	

Sección de Observaciones: Por favor, proporcione sus comentarios y sugerencias para mejorar el instrumento.

Recomendaciones Generales:

Firma del Experto:



Fecha: 01/12/2025

Anexo 4



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CHIMBORAZO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, HUMANAS Y TECNOLOGÍAS
CARRERA PEDAGOGÍA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA
FORMATO PARA LA VALIDACIÓN
DE INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN DIRIGIDO A ESTUDIANTES

Riobamba, 01 de diciembre de 2025.

Mgs. Edwin Antonio Acuña Checa.

Muy respetuosamente me dirijo a usted, en virtud de su experiencia profesional, para la validación del instrumento que será aplicado para realizar el trabajo de titulación: “Competencias socioemocional y escritural en estudiantes de bachillerato de la Unidad Educativa Jefferson”

Los objetivos de la investigación son:

OBJETIVO GENERAL	Establecer estrategias de enseñanza integradoras para fortalecer las competencias socioemocional y escritural en estudiantes de bachillerato de la Unidad Educativa Jefferson.
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	<ol style="list-style-type: none">1. Identificar el nivel de habilidades socioemocionales en estudiantes de bachillerato de la Unidad Educativa Jefferson.2. Evaluar la competencia escritural de los estudiantes de bachillerato a través de las producciones escritas en estudiantes de bachillerato de la Unidad Educativa Jefferson.3. Diseñar una propuesta pedagógica que integre el desarrollo socioemocional y escritural en estudiantes de bachillerato de la Unidad Educativa Jefferson.

Gracias por su colaboración

Cristina Aguagallo

Autora del trabajo de titulación

ASPECTOS DE VALIDACIÓN

Para calificar los criterios mostrados debe tener en cuenta la siguiente nomenclatura:

ESCALA				
Muy Pertinente=5	Pertinente=4	Indeciso=3	Poco pertinente=2	No pertinente=1

JUICIO DE EXPERTO PARA LA VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO DIRIGIDO A ESTUDIANTES

INDICADORES	CRITERIOS	5 M P	4 P	3 I	2 PP	1 NP
1.LENGUAJE	Está formulado en el lenguaje apropiado.	/				
2.OBJETIVIDAD	Está expresado de acuerdo con los aspectos o categorías relacionadas a cada variable de estudio.	/				
3.ORDEN EN LAS PREGUNTAS	Existe una organización lógica de las ideas que sustentan el instrumento propuesto.	/				
4. INTENCIONALIDAD	Adecuado para cumplir con el objetivo de la investigación y probar hipótesis.	/				
5.PERTINENCIA	El instrumento es útil para dar respuesta al problema	/				
OBSERVACIÓN O SUGERENCIA SOBRE ALGÚN ÍTEMS EN PARTICULAR:						
DATOS DEL EXPERTO						
NOMBRES Y APELLIDOS: MGS. EDWIN ANTONIO ACUÑA CHECA.						
INSTITUCIÓN DONDE LABORA: UNIVERSIDAD NACIONAL DE CHIMBORAZO.						
FIRMA:						
						