

**LA ESCRITURA CREATIVA COMO HERRAMIENTA PEDAGÓGICA PARA EL
DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EN ESTUDIANTES DE
GRADO SEXTO**

**ROCHA ROMERO JENNIFER
VILLALBA CALVO CLAUDIA PATRICIA**

**UNIVERSIDAD POPULAR DEL CESAR
FACULTAD DE CIENCIAS BÁSICAS Y DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE LENGUAS MODERNAS
LICENCIATURA EN LITERATURA Y LENGUA CASTELLANA
VALLEDUPAR, CESAR**

2025

**LA ESCRITURA CREATIVA COMO HERRAMIENTA PEDAGÓGICA PARA EL
DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EN ESTUDIANTES DE
GRADO SEXTO**

**ANTEPROYECTO PARA OBTENER EL TÍTULO DE LICENCIATURA EN
LITERATURA Y LENGUA CASTELLANA**

ASESORA:

LILIA ISABEL ZÚÑIGA FRAGOZO

UNIVERSIDAD POPULAR DEL CESAR

FACULTAD DE CIENCIAS BÁSICAS DE LA EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE LENGUAS MODERNAS

LICENCIATURA EN LITERATURA Y LENGUA CASTELLANA

VALLEDUPAR/CESAR

2025

TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN

INTRODUCCIÓN

CAPÍTULO I: DESCRIPCIÓN Y FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

1. PLANTEAMIENTO DE INVESTIGACIÓN

1.2. JUSTIFICACIÓN

1.3 OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

1.3.1. OBJETIVO GENERAL

1.3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

CAPITULO II: REFERENTES DE INVESTIGACIÓN

2.1. REFERENTE LEGAL

2.2. REFERENTE ÉTICO

2.3 MARCO TEÓRICO

2.4. REFERENTE DE ANTECEDENTES

2.4.1 INTERNACIONALES

2.4.2 NACIONALES

2.4.3 REGIONALES O LOCALES

2.5 REFERENTES TEÓRICOS

2.6. CONCEPTOS FUNDAMENTALES

2.6.1 HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES

2.6.2 EDUCACIÓN EMOCIONAL

2.6.3 DESARROLLO INTEGRAL DEL ESTUDIANTE

2.6.4 ESCRITURA CREATIVA

2.6.5 CONVIVENCIA ESOLAR

2.6.6 RENDIMIENTO ACADÉMICO

CAPITULO III: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. METODO DE INVESTIGACION

3.2 TIPO DE ESTUDIO Y DISEÑO METODOLÓGICO

3.3 CONTEXTO DE INVESTIGACIÓN Y PARTICIPACIÓN (CRITERIOS DE ELECCIÓN)

3.4 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN

3.5 MATRIZ DE RELACIÓN ENTRE OBJETIVOS ESPECÍFICOS, TÉCNICAS, INSTRUMENTOS Y UNIDADES DE ANÁLISIS

CAPÍTULO IV: SISTEMATIZACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

4.1 TRATAMIENTO DE INFORMACIÓN CUALITATIVA /CUANTITATIVA

4.2 ANÁLISIS OBJETIVOS (ARTICULADO FASES Y TAREAS DE INVESTIGACIÓN)

CAPÍTULO V: REFLEXIONES FINALES

CONCLUSIONES

PROYECCIONES

RECURSOS

CRONOGRAMAS DE ACTIVIDADES

BIBLIOGRAFÍA

ANEXOS

RESUMEN

El propósito de esta investigación fue promover el desarrollo de habilidades socioemocionales en estudiantes del grado sexto de la Institución Educativa San Joaquín, a través de la implementación de la escritura creativa; con el fin de favorecer el reconocimiento, la expresión y la autorregulación de las emociones. Debido a que se evidenció una problemática en la convivencia escolar, al presentar conflictos interpersonales, situaciones de exclusión, entre otras.

La investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, a partir de un trabajo cercano y reflexivo con los estudiantes. Se desarrolló durante un periodo de cinco semanas; en el cual se inició con una prueba diagnóstica, para determinar la problemática. Se emplearon técnicas como la observación participante, el uso de bitácoras, el diario de campo y una matriz de análisis cualitativa, lo que permitió comprender las dinámicas emocionales y sociales presentes en el grupo.

A partir de ello, los resultados evidenciaron que la escritura creativa trasciende el ámbito literario, convirtiéndose en una estrategia integral para la formación humana. Se observaron avances significativos en el reconocimiento emocional, la empatía, la autorregulación y la comunicación asertiva. En este sentido, se concluye que el trabajo pedagógico enfocado en las emociones contribuye no solo a mejorar la convivencia escolar, sino también a la formación de estudiantes más conscientes, reflexivos y empáticos, promoviendo así una transformación social desde el contexto educativo.

PALABRAS CLAVES

Escritura creativa, desarrollo socioemocional, convivencia escolar, desarrollo integral.

INTRODUCCIÓN

En la sociedad contemporánea, la cual está marcada por la globalización y todo lo que representa el avance tecnológico, los estándares sociales exigen la formación de individuos productivos y competitivos. La educación, bajo esta lógica, ha sido instrumentalizada por muchas vertientes, siendo en ocasiones reducida a la adquisición de habilidades que respondan a las exigencias del mercado laboral. Como afirma Anderson (1998), “estas reformas se han centrado en la modificación de los planes de estudios para adecuarlos a las exigencias del mundo productivo y del trabajo” (p.13), lo cual evidencia una orientación educativa centrada más en el rendimiento que en la formación del ser.

En este contexto, se promueven ideales de éxito que giran en torno al logro de metas materiales y al cumplimiento de estándares impuestos por los medios de comunicación y las redes sociales, donde se difunden estereotipos de personas exitosas que poseen vidas “perfectas” y consumibles. La educación, entonces, se convierte en un medio para alcanzar ese modelo de éxito superficial, desvinculándose del desarrollo integral del ser humano.

Paralelamente, el auge de la inteligencia artificial y la vida digital ha transformado las relaciones personales, volviéndolas cada vez más frágiles y distantes. Como señala Llopis (2015), la implantación acelerada de las nuevas tecnologías “puede acarrear una serie de efectos en los modos de relacionarse con otra gente”, especialmente entre niños y adolescentes, quienes se encuentran en pleno proceso de desarrollo personal

(p.6). La dependencia de estas tecnologías ha permeado incluso el terreno emocional, al punto que muchas personas encuentran dificultades para reconocer, gestionar y expresar sus emociones sin la mediación de dispositivos o plataformas virtuales. Este fenómeno ha contribuido al debilitamiento de las habilidades socioemocionales, esenciales para la convivencia armónica y la construcción de vínculos auténticos.

El sistema educativo actual, aun cuando proclama la formación de competencias, sigue privilegiando el dominio de contenidos académicos por encima del desarrollo de habilidades humanas. Las políticas educativas continúan enfocadas en la transmisión de saberes técnicos y conceptuales, dejando de lado aspectos fundamentales del ser, como la inteligencia emocional, la empatía y la capacidad de autorregulación. De acuerdo con Alarcón y Riveros (2017), “el sistema educativo debe involucrar procesos de reflexión y análisis que incentiven una motivación intrínseca en los estudiantes a querer conocerse, aprender, diferenciarse y en donde los procesos de prácticas educativas respondan a las necesidades sociales” (p.9). Esta visión fragmentada de la educación ignora que el aprendizaje significativo solo es posible cuando se considera al estudiante como un ser integral, atravesado por emociones, contextos sociales y experiencias particulares.

Por ello, es urgente replantear los objetivos de la educación desde una perspectiva más humana y afectiva. Educar desde las emociones no solo implica reconocer que los estudiantes sienten, sino también que aprenden mejor cuando sus emociones son validadas y canalizadas adecuadamente. Como explican Alarcón y Riveros (2017), “la importancia de introducir en el ámbito escolar y en el currículo educativo la educación socioemocional al interior del aula, tiene como propósito

concebirla como una dimensión central en la función formativa” (p.6). La escuela debe ser un espacio en el que se fomente el desarrollo de la empatía, la autorreflexión, la resiliencia y la comunicación asertiva. No es suficiente formar estudiantes “competentes”; es necesario formar seres humanos capaces de convivir, de comprender a los otros y de responder con sensibilidad a los retos que plantea la vida cotidiana.

Las aulas, además, son microcosmos de la sociedad. En ellas convergen múltiples realidades, historias de vida, creencias, costumbres y problemáticas individuales. En este escenario, tanto docentes como estudiantes enfrentan el reto de enseñar y aprender en medio de sus propias cargas emocionales. A los maestros se les exige una neutralidad emocional que ignora su condición humana; a los estudiantes, se les demanda rendimiento sin considerar sus contextos personales. Este desfase entre la realidad emocional de los actores educativos y las exigencias del sistema limita las posibilidades de una formación verdaderamente integral. Como señalan Jiménez, Muegues y Palacio (2024), “el contexto escolar es uno de los espacios más relevantes para el desarrollo de estas habilidades, ya que los estudiantes interactúan constantemente con sus compañeros, docentes y el entorno educativo” (p.10), lo cual refuerza la necesidad de replantear el enfoque formativo desde lo emocional y lo humano.

En este sentido, el presente trabajo busca resaltar la importancia de la escritura creativa como herramienta pedagógica para el desarrollo de habilidades socioemocionales en estudiantes de bachillerato. Se parte del reconocimiento de la escritura como un medio de expresión, reflexión y autoconocimiento, capaz de facilitar

la exploración emocional y fortalecer la identidad de los estudiantes. Educar desde la creatividad, las emociones y la empatía no solo humaniza el acto educativo, sino que también contribuye a la construcción de ciudadanos más conscientes, solidarios y resilientes, preparados para vivir y transformar la sociedad de manera ética y afectiva.

1. DESCRIPCIÓN Y FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

En la época actual se tiene la concepción de que el sistema educativo se enfrenta a una desconexión notable entre la formación académica y el desarrollo integral de los estudiantes como personas integrales, como seres humanos e individuos de sociedad. La educación sin lugar a dudas se ve influenciada por los modelos de producción y competencia que impone la sociedad globalizada y por ello, se percibe que se prioriza la adquisición de conocimientos técnicos y habilidades cognitivas, dejando en un segundo plano aspectos esenciales como las emociones, los valores y las relaciones interpersonales. En este contexto, se ha evidenciado una alarmante falta de conocimiento y atención sobre el manejo de las emociones en los estudiantes, reflejándose en comportamientos inadecuados dentro del aula, dificultades para establecer vínculos y relaciones entre compañeros. Lo que conlleva un aumento en los problemas de salud mental desde edades tempranas y deriva a que no haya una convivencia sana en las aulas.

El desarrollo socioemocional constituye un componente esencial en la formación integral de niños y adolescentes, pues favorece la construcción de relaciones saludables, el fortalecimiento de habilidades para la vida y la adecuada adaptación al entorno social. Desde la perspectiva sociocultural de Vygotsky (1978), este desarrollo se construye mediante la interacción con otros, razón por la cual la escuela debe propiciar espacios que favorezcan la comunicación, la convivencia y el reconocimiento de las emociones. Sin embargo, estas dimensiones continúan ocupando un lugar secundario frente a las exigencias académicas tradicionales en numerosos contextos educativos.

A nivel nacional, esta problemática ha sido ampliamente documentada. Según un informe de la revista La Nota Económica (2024), el 44% de los niños en Colombia presenta dificultades de salud mental, mientras que, a nivel mundial, la cifra alcanza los 168 millones. La UNICEF, a través de su representante en Colombia, Tanya Chapuisat, ha advertido que la falta de atención a la salud mental infantil compromete seriamente la capacidad de los estudiantes para aprender, relacionarse con otros y desenvolverse en su vida adulta. Pese a los esfuerzos gubernamentales por implementar estrategias para mitigar estos efectos, persiste un vacío en el diseño y aplicación de programas efectivos dentro del currículo escolar.

En el contexto local de la ciudad de Valledupar, la situación no es diferente. En diversas instituciones educativas se han identificado problemáticas asociadas a la baja autoestima, el estrés, los conflictos interpersonales, el bajo rendimiento académico y la falta de habilidades para la gestión emocional. Estas dificultades se ven agravadas por factores como entornos familiares disfuncionales, violencia intrafamiliar, condiciones de

vulnerabilidad económica, traumas no tratados, y una excesiva exposición a pantallas digitales.

A pesar de los avances en el reconocimiento de la educación socioemocional como un componente fundamental de la formación integral, muchas de las acciones implementadas en las instituciones educativas continúan siendo aisladas y de alcance limitado. Esta situación evidencia la necesidad de fortalecer estrategias pedagógicas que permitan a los estudiantes comprender, expresar y gestionar sus emociones, favoreciendo así relaciones más saludables, mejores procesos de convivencia y un desarrollo personal que sea equilibrado.

En el contexto local sobre el cual se ha delimitado esta problemática, la situación observada en la Institución Educativa San Joaquín, específicamente en el grado sexto, evidencia con claridad dicho problema. Durante el proceso de observación y diagnóstico, se identificaron múltiples conflictos entre los estudiantes, segmentación en grupos cerrados, y exclusión hacia compañeros que optan por el aislamiento. Estas formas de convivencia fragmentada afectan negativamente la participación en clase, pues muchos estudiantes prefieren guardar silencio por temor a comentarios hirientes.

Por otra parte, las metodologías empleadas por los docentes, centradas mayormente en el trabajo individual, dificultan aún más el fortalecimiento de la empatía, el compañerismo y la resolución de conflictos. A nivel emocional, los estudiantes manifestaron experimentar con frecuencia tristeza, vergüenza, ira e impotencia ante situaciones adversas, pero carecen de herramientas para gestionarlas, reaccionando a

menudo con evasión o desánimo, lo cual impacta de manera directa su rendimiento escolar.

Desde una perspectiva cualitativa e interpretativa, esta problemática trasciende la identificación de comportamientos observables o indicadores de convivencia escolar, ya que implica comprender las experiencias, significados y formas particulares en que los estudiantes perciben, expresan y afrontan sus emociones dentro del contexto educativo. En consecuencia, resulta necesario aproximarse a las vivencias de los estudiantes para reconocer las necesidades socioemocionales que influyen en sus relaciones, su participación en el aula y su proceso formativo. Esta comprensión permite construir propuestas pedagógicas contextualizadas que respondan a las realidades y características del grupo estudiado.

Como respuesta a esta necesidad, se plantea la escritura creativa como una herramienta pedagógica para favorecer el desarrollo de habilidades socioemocionales, dado su potencial para permitir la introspección, la expresión emocional, la empatía y el fortalecimiento del vínculo entre pensamiento y afecto. Desde esta perspectiva, la presente investigación se propone explorar estrategias educativas que, a través de la escritura creativa, contribuyan a humanizar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Ante esta problemática y una posible solución surge el siguiente interrogante:

¿De qué manera la escritura creativa puede convertirse en una herramienta pedagógica para fortalecer el desarrollo de habilidades socioemocionales en los estudiantes de bachillerato?

1.2 JUSTIFICACIÓN

El desarrollo de habilidades socioemocionales en los estudiantes ya sean de primaria o de bachillerato es una necesidad urgente en contextos como el colombiano, especialmente en regiones donde los entornos sociales están marcados por la violencia, la pobreza y la desintegración familiar a causa de estos mismos flagelos. En este escenario, es de vital importancia crear espacios en los que se valore y fortalezca la formación del ser, más allá de la adquisición de conocimientos cognitivos. Según Arango (2023), “los estudiantes de las diversas instituciones escolares presentan dificultades en el manejo de las emociones y por ende se les dificulta relacionarse con sus pares y docentes. Esta situación afecta el clima escolar, el desempeño académico, acrecienta conductas de riesgo” (p.276). La evidencia observable en las aulas a partir del comportamiento, el lenguaje y la forma en que se da la comunicación y los testimonios tanto de estudiantes como de docentes evidencian una carencia en la formación emocional, la cual repercute negativamente en la convivencia escolar, la autoestima estudiantil y el rendimiento académico.

Este tema representa una prioridad a la hora de hablar de educación, debido a que cada vez es más necesario comprender y respetar cómo las emociones influyen en el aprendizaje, la convivencia y el bienestar de los estudiantes, y qué estrategias pueden ser efectivas para fortalecer su desarrollo integral. Teniendo en cuenta que a diario aumentan problemáticas como la ansiedad, el estrés, la violencia escolar, la baja autoestima, lo cual conlleva a un deterioro en su rendimiento y la forma en que afrontan

su proceso educativo. Por ello, es de vital importancia indagar cómo herramientas pedagógicas como la escritura creativa pueden promover espacios de autorreflexión, expresión emocional y construcción de identidad personal y colectiva.

Ante este panorama, resulta pertinente replantear los modelos educativos tradicionales que priorizan la competencia y la medición de logros académicos, restándole importancia a la dimensión emocional del ser humano. Cabe resaltar que como se ha mencionado, la globalización conlleva a para convivir en la sociedad se otorgue mayor importancia a las habilidades interpersonales. Por ende, es vital que la escuela responda a esta realidad. Tal como lo señalan Pereira y Ramírez (2024), “en un contexto donde la interconexión global moldea las dinámicas sociales, se vuelve imperativo destacar la necesidad de cultivar relaciones sociales positivas en diversos ámbitos” (p.11). Además, se espera que los estudiantes, mediante el desarrollo de habilidades socioemocionales, manifiesten actitudes y comportamientos éticos y solidarios que les permitan integrarse de forma saludable en su entorno social y académico. Desde esta perspectiva, trabajar las emociones en el aula además de ser un acto pedagógico, es una estrategia con la que se pretende prevenir establecer un camino hacia la transformación social.

Por ello, la escritura creativa se plantea como una herramienta pedagógica que al ser también una parte artística que profundiza en lo humano, capaz de fomentar la autorreflexión, la expresión emocional y el fortalecimiento del vínculo entre pensamiento y afecto. Esta investigación es de suma pertinencia, puesto que responde a una problemática estructural, evidenciada tanto en estudios nacionales como en la observación directa realizada en instituciones educativas de Valledupar, donde se

constata la ausencia de espacios para el trabajo emocional. Como lo afirma Kylvionien (2012), citado por Arango (2023):

uno de los pilares de la convivencia en la escuela es el desarrollo de las competencias para aprender a convivir, ya que mejora y potencia los aprendizajes académicos. A su vez, genera un clima seguro que es imprescindible para conseguir el desarrollo personal integral de los estudiantes (p.281).

Asimismo, se espera que la implementación de las actividades de escritura creativa genere transformaciones observables en la dinámica escolar, tales como una mayor capacidad de los estudiantes para reconocer y expresar sus emociones, un incremento en las manifestaciones de empatía hacia sus compañeros, el uso de estrategias de autorregulación frente a situaciones de conflicto y una comunicación respetuosa dentro del aula. Del mismo modo, se prevé una participación activa en las actividades académicas y una mejora progresiva en las relaciones interpersonales, aspectos que constituyen indicadores concretos del fortalecimiento de las habilidades socioemocionales y del impacto de la propuesta pedagógica.

1.3 OBJETIVOS

1.3.1 OBJETIVO GENERAL

- Promover el desarrollo de habilidades socioemocionales en estudiantes de bachillerato mediante la implementación de la escritura creativa, que faciliten el reconocimiento, la expresión y la autorregulación de las emociones en el contexto escolar.

1.3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar las principales necesidades socioemocionales de los estudiantes de bachillerato en el contexto escolar, a partir de la observación y el diálogo pedagógico.
- Aplicar actividades de escritura creativa que permitan a los estudiantes identificar y manejar sus emociones de manera adecuada en distintos contextos de su vida cotidiana.
- Evaluar el impacto de las estrategias de escritura creativa en el fortalecimiento de habilidades socioemocionales como la empatía, la autorregulación y la comunicación asertiva.

CAPITULO II: REFERENTES DE INVESTIGACIÓN

2.1 REFERENTE LEGAL

El presente proyecto se fundamenta en diversas disposiciones de la legislación colombiana que respaldan el desarrollo integral de los estudiantes, particularmente en lo relacionado con el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales a través de estrategias pedagógicas como la escritura creativa. Estas normativas no solo legitiman la intervención educativa propuesta, sino que además evidencian una evolución del sistema educativo hacia enfoques más integrales, en los que lo emocional adquiere un papel central.

En primer lugar, se sustenta en el Artículo 67 de la Constitución Política de Colombia (1991), el cual establece que la educación es un derecho fundamental y un servicio público con función social. Este artículo señala que la educación debe garantizar el acceso al conocimiento, la ciencia, la técnica y los valores de la cultura. Desde esta perspectiva, el desarrollo socioemocional se integra como parte esencial de la formación del ser humano, en tanto permite la construcción de identidad, la regulación de las emociones y la convivencia armónica. En consecuencia, promover espacios pedagógicos donde los estudiantes puedan reconocerse, expresarse y comprender a los demás responde no solo a una necesidad formativa, sino también a un mandato constitucional.

En concordancia con lo anterior, la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), en su artículo 1°, establece que la educación tiene como finalidad la formación integral

de los estudiantes, contemplando dimensiones cognitivas, afectivas, comunicativas, éticas, estéticas, corporales y sociales. Este enfoque integral reconoce explícitamente la importancia de la dimensión emocional en el proceso educativo. Asimismo, el artículo 14 resalta la importancia del desarrollo personal y la convivencia, lo que implica la necesidad de fomentar habilidades como la empatía, la autorregulación y la comunicación asertiva. En este contexto, la escritura creativa se configura como una herramienta pedagógica pertinente, al permitir la exploración de la subjetividad, la expresión emocional y la construcción de sentido frente a las experiencias vividas.

De manera complementaria, la Ley 1620 de 2013, que crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar, refuerza la importancia del desarrollo de competencias socioemocionales como base para la prevención de la violencia y la promoción de ambientes escolares saludables. Esta normativa plantea la necesidad de fortalecer habilidades relacionadas con la gestión emocional, la resolución pacífica de conflictos y la construcción de relaciones respetuosas. En este sentido, las actividades propuestas en el proyecto, especialmente aquellas basadas en la escritura reflexiva, contribuyen al cumplimiento de estos lineamientos al ofrecer a los estudiantes herramientas para canalizar sus emociones y comprender las de los demás.

En este marco normativo, cobra especial relevancia la Ley 2383 de 2024, la cual establece la obligatoriedad de la educación socioemocional en las instituciones educativas del país. En su Artículo 1°, esta ley señala que su objeto es “promover de manera transversal la educación socioemocional de los niños, niñas y adolescentes [...] dentro de un marco de desarrollo integral”. Este planteamiento consolida un avance significativo en la política educativa colombiana, al reconocer de manera explícita la

educación emocional como un componente esencial del currículo. En este sentido, el presente proyecto se alinea directamente con dicha normativa, al proponer estrategias que favorecen el reconocimiento, la expresión y la regulación de las emociones en el contexto escolar.

Asimismo, la implementación de la educación socioemocional se articula con el enfoque del Proceso de Desarrollo de Aprendizaje (PDA), entendido como una perspectiva que prioriza el seguimiento continuo, formativo e integral del estudiante. Este enfoque reconoce que el aprendizaje no se limita a la adquisición de contenidos, dado que implica el desarrollo de habilidades cognitivas, sociales y emocionales a lo largo del tiempo. En este sentido, instrumentos como las bitácoras emocionales y las producciones escritas utilizadas en el proyecto permiten evidenciar dicho proceso, al registrar avances en la conciencia emocional, la empatía y la autorregulación.

Finalmente, es importante destacar que la educación socioemocional se ha incorporado progresivamente en el sistema integral de evaluación en Colombia, el cual promueve una valoración más amplia del desarrollo del estudiante. En este marco, la evaluación deja de centrarse exclusivamente en el rendimiento académico para incluir aspectos relacionados con el desarrollo personal y social. Por tanto, las estrategias implementadas en este proyecto no solo responden a lineamientos pedagógicos innovadores, sino que también se articulan con las exigencias actuales del sistema educativo colombiano, contribuyendo a una formación más humana, reflexiva e integral.

2.2. REFERENTE ÉTICO

En el desarrollo del presente proyecto investigativo, se han tenido en cuenta principios éticos esenciales que aseguran un proceso respetuoso, seguro e inclusivo con todos los participantes. La implementación de la escritura creativa como herramienta pedagógica para fortalecer la educación socioemocional se enmarca en valores como el respeto, la empatía y la escucha activa, promoviendo un ambiente en el que los estudiantes se sientan libres de expresar sus emociones y pensamientos sin temor a ser juzgados. Se reconoce el valor fundamental de las emociones en la construcción de la identidad y en el desarrollo integral de los estudiantes, por lo que se busca proteger su bienestar emocional, garantizar su libertad de expresión y fomentar espacios de aprendizaje significativos donde prime el reconocimiento de sus contextos, voces y experiencias personales.

La investigación se ha llevado a cabo con responsabilidad ética por parte del equipo investigador, contando con el consentimiento informado de los estudiantes y la aprobación previa de sus padres o acudientes. Se ha asegurado la confidencialidad de la información recolectada y se ha evitado cualquier forma de señalamiento o exposición que pudiera afectar negativamente a los participantes, resguardando su integridad y dignidad en todo momento. Asimismo, los resultados obtenidos serán tratados con responsabilidad y usados únicamente con fines pedagógicos y académicos. Se espera que los hallazgos contribuyan al diseño de nuevas estrategias educativas centradas en el ser, que promuevan el desarrollo de competencias emocionales y comunicativas desde un enfoque humano, reflexivo y transformador.

2.3 MARCO TEÓRICO

En el presente apartado se realiza una revisión bibliográfica con el propósito de establecer el estado del arte relacionado con la investigación. Para ello, se exploran y examinan antecedentes teóricos y estudios previos que abordan el desarrollo de la educación socioemocional en el contexto escolar, así como el uso de la escritura creativa como una estrategia pedagógica que favorece la expresión y gestión emocional. Del mismo modo, se incorporan enfoques conceptuales y teóricos que fundamentan el proyecto, con el fin de construir un marco teórico sólido que oriente y respalde su diseño, implementación y análisis.

2.4. REFERENTE DE ANTECEDENTES

Esta investigación se fundamenta en una revisión de estudios previos que han explorado estrategias pedagógicas orientadas al fortalecimiento del desarrollo socioemocional en el ámbito educativo. En particular, se destaca la escritura creativa como recurso didáctico que favorece la expresión de emociones, el autoconocimiento y la construcción de relaciones saludables. Para sustentar teóricamente el proyecto, se consultaron fuentes académicas nacionales e internacionales, tales como artículos científicos y trabajos de grado, las cuales aportan marcos conceptuales y metodológicos que respaldan la pertinencia y viabilidad de esta propuesta.

2.4.1 INTERNACIONALES

El primer antecedente internacional corresponde a una tesis de grado de Magister en Política Educativa, presentado por Alarcón, C y Riveros, L. (2017). Titulado: “Educación socioemocional: Una Deuda Pendiente en la Educación Chilena.”. En la Universidad del Desarrollo para la facultad de Ciencia Política y Políticas públicas, Santiago de Chile. Este trabajo tiene como objetivo principal: reconocer las representaciones sociales de los y las docentes de primer ciclo básico, que se desempeñan en colegios particulares y públicos de la Región Metropolitana, respecto a la educación socioemocional al interior del aula. Además, se fundamenta bajo la teoría de las representaciones sociales (Banchs, 2000) y la educación socioemocional (Merino y Muñoz, 2013). Teniendo en cuenta conceptos como; desarrollo socioemocional, desarrollo del mundo individual, mundo racional y aprendizaje, contexto escolar y aprendizaje.

La metodología utilizada en esta investigación tiene un enfoque cualitativo, en el que se utiliza una estrategia analítica del tipo de análisis estructural del discurso, particularmente para el estudio de las representaciones sociales. De esta manera, concluyen que las docentes chilenas perciben la educación socioemocional como un pilar esencial en el proceso educativo, al favorecer un clima escolar positivo, fortalecer la autoestima del alumnado y mejorar el rendimiento académico. Destacan la importancia de generar vínculos afectivos entre estudiantes, docentes y la comunidad educativa, como base para el desarrollo de competencias intrapersonales e interpersonales, claves en la formación del siglo XXI.

Las docentes reconocen que su rol en la educación socioemocional ha aumentado ante la falta de herramientas y presencia en el entorno familiar, lo que las posiciona como figuras fundamentales en este ámbito. Sin embargo, también evidencian limitaciones en su formación inicial, al no sentirse preparadas para implementar estrategias profundas de acompañamiento emocional, cuya responsabilidad termina recayendo frecuentemente en otros profesionales como psicólogos o asistentes sociales.

Este antecedente resulta valioso para la presente investigación, ya que permite comprender cómo las representaciones sociales de los docentes influyen en la integración de la educación socioemocional dentro del aula. Aporta elementos clave para reconocer que el desarrollo emocional de los estudiantes no debe desvincularse de los procesos de enseñanza y aprendizaje, especialmente en contextos donde la escuela se convierte en uno de los pocos espacios seguros para el desarrollo afectivo. Además, el enfoque cualitativo y la teoría de las representaciones sociales ofrecen herramientas metodológicas y conceptuales útiles para analizar las percepciones de los docentes y estudiantes en este trabajo, centrado en la escritura creativa como medio para fortalecer habilidades socioemocionales. En este sentido, el estudio de Alarcón y Riveros permite sustentar la importancia de generar espacios pedagógicos donde lo emocional y lo académico dialoguen, potenciando una formación integral.

El segundo antecedente internacional corresponde a un Trabajo de Fin de Máster presentado por Burgos, M. (2023), titulado *“El desarrollo socioemocional y su influencia en el rendimiento académico del alumnado: Una revisión sistemática”*, en la Universidad de Valladolid, para la Facultad de Educación y Trabajo Social. El objetivo

principal de esta investigación consiste en analizar la relación entre el desarrollo de las habilidades socioemocionales y el rendimiento académico del alumnado en todas las etapas educativas, dentro del ámbito formal, mediante una revisión sistemática basada en el método PRISMA (*Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses*). Este estudio tiene como finalidad contribuir al conocimiento científico en el área y mejorar las prácticas pedagógicas en beneficio del estudiantado.

La investigación se sustenta teóricamente en conceptos clave como la inteligencia emocional y el desarrollo socioemocional, desde las perspectivas propuestas por Salovey y Mayer (1990), y Goleman (1995), entre otros autores. Asimismo, incorpora la noción de rendimiento académico planteada por Chadwick (1979). En cuanto a la metodología, se emplea el protocolo PRISMA para la realización de revisiones sistemáticas, utilizando bases de datos académicas como ERIC, Dialnet y Scopus, entre otras. Además, se proponen estrategias orientadas a prevenir y abordar las dificultades en la adquisición de competencias socioemocionales.

En cuanto a los hallazgos, la revisión sistemática demuestra una relación sólida y positiva entre el desarrollo socioemocional y el rendimiento académico del alumnado, evidenciando que quienes poseen mayores competencias emocionales tienden a alcanzar un mejor desempeño académico y un mayor bienestar personal. Igualmente, se subraya el rol fundamental del docente como agente acompañante en la construcción de dichas habilidades, tanto mediante el establecimiento de vínculos significativos como a través de la enseñanza explícita de estrategias emocionales. Finalmente, se identifican prácticas pedagógicas efectivas para el fortalecimiento de

estas competencias, tales como programas de desarrollo socioemocional, actividades orientadas a la empatía, la resolución de conflictos y la autorregulación emocional.

En relación con el presente trabajo de investigación, este antecedente aporta un marco referencial significativo al proporcionar evidencia científica que respalda la integración de la educación socioemocional en el entorno escolar. Además, valida la importancia del rol docente como mediador en el desarrollo integral del estudiante, un aspecto que se retoma y profundiza en esta investigación. Asimismo, las estrategias pedagógicas identificadas ofrecen insumos valiosos para diseñar propuestas didácticas que fortalezcan las habilidades socioemocionales desde una perspectiva contextualizada y humanista.

2.4.2 NACIONALES

El primer antecedente nacional corresponde a una monografía de grado en Licenciatura en Español y Lenguas Extranjeras con énfasis en inglés y francés, elaborada por Hincapié, L. (2021), titulada *“Escribiendo mis emociones a través del cuento”*, presentada en la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, en la ciudad de Bogotá. El objetivo principal de este trabajo es construir una propuesta didáctica basada en la escritura de cuentos infantiles para fortalecer los procesos de producción escrita en estudiantes de quinto grado del Instituto Pedagógico Nacional. La fundamentación teórica se sustenta en los aportes de Albaladejo et al. (2014), Fernández (1988), Harris (1989), Martínez (2004), Pérez Grajales (2006) y Sandoval (2016), quienes abordan temáticas relacionadas con la escritura, el desarrollo

emocional y la didáctica de la lengua. En este marco, se busca no solo potenciar las competencias escriturales, sino también propiciar espacios para la reflexión introspectiva a través de la expresión escrita. En cuanto al enfoque metodológico, se trata de una investigación-acción de carácter cualitativo, en la que se plantea una propuesta de innovación mediada por las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), mediante la creación del blog *Escribiendo mis emociones*, el cual articula las emociones básicas con la creación literaria de cuentos infantiles.

Las conclusiones del estudio destacan que la implementación de una propuesta didáctica que integra la creación literaria con las emociones básicas incide positivamente en el fortalecimiento de la producción escrita de los estudiantes, siendo la escritura terapéutica un recurso valioso para canalizar el componente afectivo. Aunque no fue posible aplicar la propuesta en su totalidad, se evidenció que el reconocimiento del mundo subjetivo del estudiante —sus emociones, saberes y vivencias— favorece una participación más activa, así como una actitud positiva hacia el aprendizaje. Asimismo, se resalta la relevancia de incorporar de manera consciente el componente emocional en el ejercicio docente, dado que ello contribuye a la formación de individuos empáticos, íntegros y con herramientas para afrontar los desafíos actuales. Para la autora, esta experiencia también resultó transformadora, pues le permitió profundizar en la gestión emocional, mejorar su propia escritura y validar la escritura como vía catártica y de acompañamiento emocional en el aula.

Este antecedente aporta elementos clave al presente trabajo de investigación, al demostrar que la integración entre la dimensión emocional y los procesos de escritura no solo mejora las competencias comunicativas de los estudiantes, sino que también

favorece el desarrollo de habilidades socioemocionales. Asimismo, respalda la propuesta de utilizar la escritura creativa como una herramienta pedagógica para promover el bienestar emocional, la introspección y la construcción de vínculos significativos dentro del aula, elementos fundamentales en el enfoque adoptado por la presente investigación.

El segundo antecedente nacional corresponde a un trabajo de grado de Licenciatura en Educación Infantil, elaborado por Jiménez, K., Moncada, D. y Tuberquia, S. (2023), titulado *“Incidencia del desarrollo socioemocional en los procesos de aprendizaje de los niños de 4 a 5 años del Centro Infantil Hermana Alcira Castro Osorio”*, desarrollado en la Corporación Universitaria Minuto de Dios, en Antioquia, Colombia. El objetivo principal de esta investigación fue analizar la incidencia del desarrollo socioemocional en los procesos de aprendizaje de los niños y niñas entre 4 y 5 años. Para ello, se apoyaron en referentes teóricos como Heras Sevilla et al. (2016) en cuanto al desarrollo social, Vygotsky (1996) sobre el desarrollo emocional, y Zavaleta (2020) respecto al aprendizaje como mediador del desarrollo, entre otros. La metodología adoptada fue de enfoque cualitativo, con un diseño de investigación de tipo descriptivo.

En cuanto a sus hallazgos, el estudio concluye que una de las principales dificultades socioemocionales en el entorno familiar es la escasa dedicación de tiempo de calidad por parte de los padres hacia sus hijos, lo cual se manifiesta en conductas como la irritabilidad y la baja tolerancia. Aunque los padres afirman estar

comprometidos con el desarrollo de sus hijos, en la práctica se evidencian carencias afectivas y falta de pautas de crianza claras. Además, la limitada participación de los padres en las actividades escolares afecta la comunicación con los docentes, dificultando el acompañamiento académico y emocional de los niños. El estudio también señala que los problemas emocionales tienen una repercusión directa en el rendimiento escolar y en la actitud de los estudiantes frente al aprendizaje. Ante esto, los docentes desempeñan un rol fundamental al identificar señales de malestar a través del lenguaje no verbal y ofrecer apoyo emocional. Asimismo, se enfatiza la importancia de establecer una colaboración constante entre la familia y la escuela, con el fin de crear un ambiente propicio para el desarrollo integral y el bienestar de los estudiantes.

Este antecedente resulta pertinente para el trabajo que se propone, debido a que permite evidenciar la relación directa entre el desarrollo socioemocional y el proceso de aprendizaje en la infancia temprana. A partir de sus conclusiones, se refuerza la idea de que el entorno afectivo del estudiante, especialmente el vínculo con la familia y el acompañamiento emocional, influye significativamente en su desempeño escolar. En este sentido, el presente trabajo se nutre de dichos aportes al considerar la escritura creativa como una herramienta pedagógica para fortalecer las habilidades socioemocionales, reconociendo que la expresión escrita puede convertirse en un canal para procesar emociones, mejorar la empatía y favorecer una educación más humana y centrada en el estudiante.

2.4.3 REGIONALES O LOCALES

En primer lugar, como antecedente local se presenta el trabajo de grado desarrollado por Jiménez, M., Muegues, D. y Palacio, A. (2024), titulado *“Habilidades sociales y competencias socioemocionales de los estudiantes de transición a tercero de primaria de la Institución Educativa CASD Simón Bolívar de la ciudad de Valledupar”*, realizado en la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD). El objetivo principal de esta investigación fue promover habilidades sociales y competencias socioemocionales en los estudiantes de primaria de dicha institución durante el año 2024. La propuesta se fundamentó en teorías relevantes como el aprendizaje social de Bandura y la inteligencia emocional de Goleman, resaltando el papel de la observación y la interacción social como factores clave en el aprendizaje desde un enfoque cognitivo.

Metodológicamente, el estudio adoptó un enfoque cualitativo con diseño biográfico-narrativo, cuyo propósito fue observar, describir y analizar fenómenos en su contexto natural sin manipular variables. Para ello, se implementaron estrategias pedagógicas como dramatizaciones, juegos de roles y actividades grupales, dirigidas a fortalecer la comunicación efectiva, la autorregulación emocional y la resolución de conflictos en los estudiantes.

En cuanto a los resultados, el estudio concluye que la intervención psicoeducativa “Competencias Socioemocionales y Habilidades Sociales” generó avances significativos en el desarrollo de estas competencias, contribuyendo a un clima escolar más respetuoso y colaborativo, lo cual impactó de manera positiva en el

rendimiento académico. Además, se promovió la empatía, la seguridad emocional y el sentido de comunidad entre estudiantes, docentes y familias, fortaleciendo así el vínculo entre la escuela y el hogar.

Este antecedente resulta pertinente para el presente trabajo, puesto que permite evidenciar cómo el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales influye directamente en el desempeño académico y el bienestar general de los estudiantes. Asimismo, sustenta la importancia de diseñar propuestas pedagógicas que, al igual que la intervención mencionada, integren a la familia y a la comunidad educativa en procesos formativos centrados en la dimensión emocional del ser humano, objetivo que también orienta la presente investigación.

En segundo lugar, como antecedente local se presenta el informe de investigación para optar al título de Magíster en Pedagogía, elaborado por Pereira, J. y Ramírez, J. (2024), titulado: *“Desarrollo de habilidades sociales para el fortalecimiento del clima escolar en estudiantes del grado noveno de la Institución Educativa Oswaldo Quintana Quintana de Valledupar, Cesar”*, desarrollado en la Universidad Mariana. El objetivo principal de este estudio consistió en fortalecer el clima escolar mediante la promoción de habilidades sociales en los estudiantes del grado noveno 02 de la mencionada institución. Para ello, los autores se apoyaron en referentes teóricos y conceptuales clave como las habilidades sociales (HHSS), el clima escolar en los procesos de interacción, los principios de la convivencia escolar, y propuestas educativas orientadas a la acción, la paz y la convivencia.

Desde el punto de vista metodológico, el estudio adoptó un enfoque cualitativo con base en el paradigma sociocrítico, centrado en la teoría crítica del conocimiento. A través de la Investigación Acción Pedagógica (IAP), se buscó generar conocimiento desde la práctica educativa para encontrar soluciones contextualizadas a problemáticas específicas, promoviendo la reflexión y la transformación social como respuesta a estructuras hegemónicas y formas de dominación.

En cuanto a los resultados, las conclusiones evidencian un progreso significativo en la capacidad empática de los estudiantes, lo que se reflejó en una mayor sensibilidad y comprensión hacia las emociones y vivencias de sus compañeros. Los talleres implementados fueron altamente efectivos para fomentar la empatía, fortalecer la conexión emocional y mejorar la convivencia escolar. Además, se lograron avances notables en habilidades sociales complementarias como la comunicación asertiva, la colaboración, la resolución constructiva de conflictos, la escucha activa y la toma de perspectiva. Los estudiantes mostraron un cambio positivo en su manera de afrontar los problemas, adoptando una postura más reflexiva, crítica y abierta al diálogo, lo que favoreció su desarrollo personal y social dentro del entorno escolar.

Este antecedente es relevante para el presente trabajo, dado a que demuestra cómo la implementación de estrategias pedagógicas enfocadas en las habilidades sociales puede impactar positivamente el clima escolar y el desarrollo socioemocional de los estudiantes. En este sentido, el estudio ofrece una base para comprender la importancia de articular la formación emocional con los procesos de enseñanza-aprendizaje, respaldando el objetivo de la investigación en curso.

2.5 REFERENTES TEÓRICOS

2.6. CONCEPTOS FUNDAMENTALES

Este apartado desarrolla los principales conceptos que sustentan la propuesta investigativa, articulando fundamentos teóricos y pedagógicos que orientan el enfoque metodológico. Se abordan nociones clave como habilidades socioemocionales, educación emocional, desarrollo integral del estudiante, escritura creativa, convivencia escolar y rendimiento académico, las cuales permiten comprender la complejidad del proceso educativo desde una perspectiva holística. Estos conceptos no solo se relacionan entre sí, sino que también se contextualizan en la realidad escolar, reconociendo la importancia de formar estudiantes emocionalmente competentes, creativos, comprometidos con su entorno y capaces de alcanzar un aprendizaje significativo. La inclusión de estas categorías responde a la necesidad de construir un modelo pedagógico que promueva la formación integral y el bienestar estudiantil como base del éxito académico y personal.

2.6.1 HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES

Las habilidades socioemocionales se componen por un conjunto de capacidades que permiten a los individuos reconocer y gestionar sus propias emociones, establecer relaciones interpersonales saludables, tomar decisiones responsables y enfrentar adecuadamente las demandas de la vida cotidiana. Estas competencias, que incluyen la empatía, la comunicación asertiva, la resiliencia y la cooperación, son fundamentales para la formación integral de los estudiantes, pues inciden directamente en su desarrollo personal, académico y social. Teniendo en cuenta que el campo educativo

está envuelto por el factor emocional en todas sus dimensiones, dado que los jóvenes en sus distintas etapas de desarrollo se manifiestan a través de ellas.

La relevancia de las habilidades socioemocionales también ha sido destacada por organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). En el Estudio sobre las Destrezas Sociales y Emocionales de los Estudiantes, la OCDE (2021) sostiene que “las destrezas sociales y emocionales determinan hasta qué punto las personas se ajustan a su entorno y los logros que alcanzan en sus vidas. Aunque el desarrollo de estas destrezas no sólo es importante para el bienestar de los individuos, sino también para el de las comunidades y sociedades en su conjunto” (p. 4). Asimismo, señala que el aumento de las tensiones sociales y la polarización hace cada vez más necesarias capacidades como la empatía, el respeto, la tolerancia, la generosidad y la cooperación para preservar el bien común. Estas afirmaciones evidencian que el desarrollo socioemocional no constituye un aspecto complementario de la educación, sino un elemento fundamental para la formación integral de los estudiantes y para su adecuada participación en la sociedad contemporánea.

En el ámbito educativo, se reconoce que la escuela constituye un espacio privilegiado para el aprendizaje de estas habilidades, ya que los estudiantes interactúan constantemente con sus pares, docentes y el entorno escolar. Según Aristulle y Paoloni-Stente (2019), “la escuela constituye un ámbito favorable para el desarrollo de aprendizajes que exceden los contenidos curricularmente prescriptos. Entre estos contenidos, se destaca el desarrollo de habilidades socioemocionales, un tópico que impacta favorablemente en la conformación de una comunidad educativa” (p. 2). En

efecto, el desarrollo de estas competencias fortalece la convivencia escolar, mejora el clima del aula y promueve actitudes positivas frente al aprendizaje a modo grupal e individual.

No obstante, para que este proceso sea efectivo, es esencial que los docentes desempeñen un papel activo en su promoción. Como lo afirman Aristulle y Paoloni-Stente (2019), “para promover su desarrollo desde la escuela, es fundamental que los docentes primero aprendan a identificarlas, valorarlas debidamente y desarrollarlas en ellos mismos” (p. 4). Esto supone dos aspectos: por un lado, que el docente pase por el mismo proceso de metacognición con respecto a las emociones que el estudiante, es decir, que se capacite y aprenda a aprender a regular sus emociones. Por otro lado, un cambio de paradigma en las prácticas pedagógicas tradicionales, que tienden a centrarse exclusivamente en los contenidos académicos, dejando de lado el componente emocional del aprendizaje.

Con respecto a las consecuencias que conlleva la nula motivación por parte de las instituciones de promover la enseñanza y el aprendizaje de la gestión e inteligencia emocional, autores como: Murillo y Palacio (2024) advierten que las dificultades en el ámbito socioemocional pueden afectar significativamente el rendimiento y el bienestar de los estudiantes, indicando que “sin una intervención adecuada, estas dificultades pueden limitar el desarrollo académico y personal de los estudiantes, creando un ciclo de desventaja que puede ser difícil de superar” (p. 6). De ahí la importancia de implementar estrategias que fortalezcan estas habilidades desde los primeros niveles de la educación formal y que no se dejen de fortalecer hasta las etapas finales de la

escuela, es decir, que los jóvenes de bachillerato también tengan la oportunidad que no tuvieron antes o si la tuvieron que se siga fortaleciendo.

En ese sentido, el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales además de favorecer la adaptación escolar y la resolución de conflictos, también contribuye al desarrollo de una ciudadanía empática, responsable y comprometida. Como afirman Murillo y Palacio (2024), “al fortalecer sus habilidades socioemocionales, los estudiantes no solo mejorarán en su capacidad para interactuar positivamente con los demás, sino que también estarán mejor preparados para enfrentar los desafíos académicos y personales a lo largo de su vida escolar” (p. 9). Un factor fundamental que debe asumir la escuela teniendo en cuenta el contexto del país, donde se han perpetuado a lo largo de la historia diferentes tipos de violencia que conducen a la propagación de estos comportamientos.

En relación con la presente investigación, el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales responde directamente a las necesidades identificadas durante la fase diagnóstica desarrollada en la Institución Educativa San Joaquín. La observación pedagógica permitió evidenciar dificultades relacionadas con la gestión emocional, la resolución de conflictos, la empatía y la interacción entre pares, manifestadas en situaciones de exclusión, conformación de grupos cerrados y escasa participación de algunos estudiantes en las actividades académicas. Por ello, promover habilidades como la autorregulación emocional, la comunicación asertiva y la empatía se convierte en una necesidad educativa que contribuye no solo al bienestar individual, sino también al fortalecimiento de la convivencia escolar y del proceso formativo integral.

2.6.2 EDUCACIÓN EMOCIONAL

La educación emocional se ha consolidado como un componente esencial del desarrollo integral del ser humano, al centrarse en el fortalecimiento de competencias que permiten reconocer, comprender y gestionar adecuadamente las emociones. Esta dimensión educativa trasciende la mera adquisición de conocimientos, ya que incide directamente en el bienestar personal y en la calidad de las relaciones interpersonales. De acuerdo con Bisquerra (2000), la educación emocional es “un proceso educativo, continuo y permanente dirigido a fomentar las competencias emocionales que forman parte de la vida del ser humano, aumentando su bienestar”. Desde esta perspectiva, se convierte en un componente central en los procesos de formación, ya que involucra tanto el aspecto cognitivo como el afectivo del aprendizaje.

La educación emocional no solo cumple con potenciar el desarrollo personal y social de los estudiantes, sino que también ejerce una función preventiva frente a diversos riesgos psicosociales. Cabrero (2011) sostiene que:

la educación emocional es una especie de prevención primaria en tanto que mediante la misma se desarrollan una serie de competencias que pueden suponer a largo plazo la prevención de diferentes tipos de hábitos nocivos como el consumo de drogas o alcohol, así como disminuir la probabilidad de padecer alteraciones tales como el estrés, la ansiedad, la depresión, etc. (p.17).

Esta afirmación destaca el valor de intervenir tempranamente en la formación emocional como una estrategia para promover estilos de vida saludables y equilibrados. Evitando así comportamientos indeseados que afecten la vida personal y académica de

los estudiantes, motivándolos a canalizar sus emociones y conducir las hacia aspectos favorables, educativos y artísticos.

Asimismo, es importante entender que la educación emocional no se limita a la exposición teórica de contenidos, sino que requiere una metodología práctica, especialmente en las etapas iniciales del desarrollo infantil. En este sentido, Cabrero (2011) enfatiza que “la educación emocional no se basa en la mera exposición de información sobre las competencias emocionales, es decir, se trata de una metodología de carácter práctico, sobre todo si hablamos de la educación emocional en las primeras edades” (p.17). Lo anterior implica la necesidad de implementar dinámicas pedagógicas vivenciales que faciliten el aprendizaje emocional desde la experiencia, la reflexión y la interacción con los otros.

La carencia de educación emocional en la escuela puede generar consecuencias negativas en la vida académica y social de los estudiantes. Ortiz (2017) advierte que:

como resultado de esta falta de educación emocional, además, los alumnos pueden presentar comportamientos de riesgo, ansiedad, depresión, violencia, comportamientos disruptivos, etc. Es decir, trabajar en este ámbito es una necesidad dentro de la educación para que los alumnos puedan avanzar en su aprendizaje y disfrutar de un buen desarrollo psicológico, emocional y social (p.6).

Por tanto, incorporar la educación emocional en los planes curriculares se presenta como una estrategia clave para atender las necesidades afectivas del estudiantado y propiciar una formación más humana, empática y consciente. A través de la escritura creativa donde se pueden explorar diversas formas de expresar un

sentimiento, emociones y pensamientos. Se puede conseguir una sociedad más afectiva y comprensiva frente a la realidad del otro.

La importancia de la educación emocional adquiere una relevancia especial dentro del contexto de esta investigación, ya que durante el diagnóstico inicial los estudiantes manifestaron emociones como tristeza, ira, vergüenza, nerviosismo e impotencia frente a diversas situaciones de su vida cotidiana y escolar. Sin embargo, muchos de ellos evidenciaron dificultades para comprender, expresar y gestionar adecuadamente dichas emociones. Esta realidad confirma la necesidad de implementar estrategias pedagógicas que favorezcan el reconocimiento emocional, la reflexión personal y el desarrollo de herramientas que permitan afrontar de manera saludable los desafíos emocionales presentes en el entorno escolar.

2.6.3 DESARROLLO INTEGRAL DEL ESTUDIANTE

El desarrollo integral del estudiante apunta al proceso formativo que busca potenciar todas las dimensiones del ser humano —intelectual, emocional, social, ética y física— con el fin de formar individuos capaces de desenvolverse con autonomía y responsabilidad en diversos ámbitos de la vida. Esta visión holística parte de la necesidad de una educación que trascienda la transmisión de contenidos para centrarse también en la formación de valores, habilidades sociales, creatividad y pensamiento crítico. Según Esteves, Silva y Melgar (2023), “la formación integral del estudiante parte de la idea de desarrollar, equilibrada y armónicamente, diversas dimensiones del sujeto que lo lleven a formarse en lo intelectual, lo humano, lo social y

lo profesional” (p. 174). En este sentido, la escuela se convierte en un espacio propicio para cultivar competencias que respondan tanto a las exigencias del entorno como a las necesidades individuales, ofreciendo herramientas que permiten a los estudiantes interactuar de manera efectiva y reflexiva con su realidad.

En este caso, la vida en las aulas debe estar orientada a propiciar ese desarrollo integral para la formación de individuos capaces de responder a las exigencias de una vida en sociedad pacífica y colaborativa. Díaz y Quiroz (2013) complementan esta visión al señalar que:

las demandas formativas desde el contexto social hacia el sistema educativo, requieren que se mire la formación integral en su aspecto teórico y práctico, que se vincule la ciencia y la tecnología con el conocimiento cotidiano, que se haga uso de herramientas prácticas articuladas a los instrumentos cognitivos y, de esta manera, que se prepare a los ciudadanos para una participación eficaz y estratégica en todos sus campos e instituciones. (p. 23).

Desde un enfoque práctico, el desarrollo integral también puede promoverse mediante estrategias pedagógicas centradas en la lúdica y el arte, las cuales favorecen el aprendizaje significativo. Así lo plantean Betancur (2021), quien afirma que “una de las tantas estrategias que existen en la actualidad es el juego, el cual [...] podemos combinar y transformar en estrategias lúdicas que favorecen el desarrollo integral del niño trabajando con las artes escénicas, la pintura, la escritura, la lectura, entre otras” (p. 4). En este trabajo se busca cumplir con estas estrategias al utilizar la lectura y la escritura como herramienta principal.

En esa misma línea, Martínez et al. (2021) subrayan que “desde la praxis se puede ponderar la esencia de la formación integral del ser humano, a partir de sus relaciones con una cultura general e integral enfocada al desarrollo técnico, científico, histórico, humanista, ambiental, estético, político, de convivencia social y otras manifestaciones” (p. 3), lo cual evidencia la necesidad de un modelo educativo que reconozca la multiplicidad de saberes y formas de ser. Así mismo, que tenga en cuenta las diferencias para promover el respeto y la comprensión de que las diferencias constituyen una realidad que está hecha para convivir entre todos. Estos valores son necesarios para la formación de un individuo que se replantee los comportamientos desiguales que se han perpetuado a lo largo de la historia.

Desde esta perspectiva, el desarrollo integral constituye una finalidad central de la presente propuesta pedagógica. Las situaciones observadas en el contexto escolar evidenciaron que las dificultades emocionales y relacionales de los estudiantes pueden limitar su participación, afectar su autoestima y dificultar su proceso de aprendizaje. En consecuencia, fortalecer las dimensiones emocionales, sociales y comunicativas mediante experiencias pedagógicas significativas representa una oportunidad para favorecer una formación más equilibrada, coherente con las necesidades reales de los estudiantes y con los principios de una educación centrada en el desarrollo humano.

2.6.4 ESCRITURA CREATIVA

La escritura creativa trasciende la redacción convencional, revoluciona las formas de concebir el acto de escribir constituyéndose como un proceso que estimula

habilidades cognitivas complejas, fomenta la imaginación y fortalece la expresión personal (Abreu y Marín, 2025). En el contexto educativo, representa una herramienta esencial para el desarrollo de competencias comunicativas y afectivas, puesto que permite a los estudiantes explorar su subjetividad, canalizar emociones y construir discursos propios desde una mirada crítica y reflexiva. Según Fraile (2018), la escritura creativa se entiende como “la escritura de ficción en su más amplio sentido, que engloba todas las ramas de la literatura: desde la poesía al teatro pasando por la narrativa y el ensayo literario” (p.381). Esta perspectiva resalta la amplitud de posibilidades expresivas que ofrece este tipo de producción textual, la cual no solo tiene valor estético, sino también pedagógico.

Para comprender la magnitud de posibilidades que ofrece el apartado creativo, hay que partir desde un punto en el que se cuestione lo establecido, por ello, Ochoa (2004) afirma que “escribir es la habilidad de producir textos, con autonomía, para comunicar mensajes a otros. Requiere intensa actividad cognitiva en situaciones de comunicación real” (p.10), lo que pone en evidencia que la escritura no es un acto mecánico, sino una actividad intelectual compleja que exige comprensión del entorno, organización de ideas y sentido del propósito comunicativo.

Sin embargo, la escritura creativa intenta desafiar los límites, como destacan Abreu y Marín (2025) afirmando que “la escritura creativa es fundamental para desarrollar competencias comunicativas integrales en contextos educativos contemporáneos, requiriendo mayor reconocimiento institucional y formación docente especializada” (p.148). Esto refuerza la necesidad de promover su incorporación

sistemática en las prácticas pedagógicas, como medio para enriquecer el aprendizaje y fortalecer las habilidades socioemocionales de los estudiantes.

En el marco de esta investigación, la escritura creativa se concibe como una herramienta pedagógica capaz de responder a las necesidades socioemocionales identificadas en los estudiantes del grado sexto de la Institución Educativa San Joaquín. Su potencial para favorecer la introspección, la expresión de sentimientos, la construcción de narrativas personales y la comprensión de experiencias propias y ajenas la convierte en una estrategia pertinente para promover el autoconocimiento, la empatía y la comunicación emocional. De esta manera, la escritura deja de ser únicamente una práctica lingüística para transformarse en un medio de desarrollo personal y fortalecimiento socioemocional.

2.6.5 CONVIVENCIA ESOLAR

La convivencia escolar se concibe como la construcción de relaciones entre las personas que integran la comunidad educativa, mediadas por un marco de derechos, deberes y valores que orientan la vida en común dentro del espacio escolar (Leyton, 2020, p.229). Esta convivencia no es una construcción neutra, sino que responde a las particularidades institucionales, culturales, regionales y sociopolíticas; en este sentido, la forma en que se convive está estrechamente relacionada con las demandas culturales y con el proyecto de sociedad que se busca consolidar (Leyton, 2020).

Desde esta perspectiva, la convivencia escolar no se limita a la ausencia de conflicto, sino que constituye un eje fundamental para promover la democracia, la inclusión, la participación y la resolución pacífica de conflictos, articulando así la cotidianidad escolar (Leyton, 2020, p.228). De igual forma, es vital para el desarrollo personal del estudiante, ya que influye directamente en su autoestima, en la construcción de una personalidad clara y en su capacidad para actuar de manera adecuada frente a diversas situaciones (Silva, 2023, p.27).

En este sentido, fomentar una convivencia escolar positiva permite fortalecer el componente social dentro del entorno educativo, favoreciendo ambientes de aprendizaje seguros, empáticos y colaborativos, donde se forman ciudadanos capaces de relacionarse con respeto, resolver diferencias y contribuir a la construcción de una sociedad equitativa.

La convivencia escolar constituye uno de los aspectos más estrechamente relacionados con la problemática abordada en esta investigación. Durante el proceso de observación se identificaron situaciones de exclusión, dificultades para la integración grupal y conflictos interpersonales que afectaban la dinámica del aula. En este sentido, promover espacios que favorezcan la expresión emocional, la empatía y el respeto por las diferencias puede contribuir significativamente a la construcción de relaciones más saludables y a la consolidación de ambientes escolares caracterizados por el diálogo, la cooperación y la participación activa de todos los estudiantes.

2.6.6 RENDIMIENTO ACADÉMICO

El rendimiento académico se puede considerar como una muestra del avance que logran los estudiantes en cuanto al desarrollo de su proceso. Sin embargo, este avance tiende a relacionarse de manera directa con un factor numérico que busca representar una medida que evidencie un antes y un después. No obstante, este debería ser un informe completo; incluyendo incluso las muestras de emociones que se muestren en el transcurso de la etapa escolar.

Partiendo de lo anterior, se comprende que este constituye un indicador clave en la evaluación del proceso educativo, entendido como el conjunto de logros obtenidos por los estudiantes, reflejados en la aplicación y demostración de habilidades cognitivas desarrolladas durante un periodo escolar específico (Grasso, 2020). No obstante, esta variable puede interpretarse de múltiples formas, ya que incluye tanto factores internos del estudiante como condiciones del entorno escolar, social y familiar. En este sentido, Higuera & Rivera (2021) afirman que el rendimiento académico corresponde a la culminación de los logros alcanzados a lo largo de la formación, lo que evidencia la multidimensionalidad del concepto.

Actualmente, se reconoce que el rendimiento académico no depende únicamente de las capacidades intelectuales del estudiante, sino también de su bienestar emocional y de la calidad de sus relaciones interpersonales. En este sentido, la educación emocional desempeña un papel importante, puesto que mejora los procesos educativos y los resultados escolares al consolidar la gestión emocional y utilizar las competencias emocionales como herramientas para el aprendizaje

(MujicaStach et al., 2021). De esta manera, promover habilidades como la autorregulación, la empatía o la resolución de conflictos favorece un ambiente más propicio para el aprendizaje y fortalece la motivación y el compromiso del estudiante.

Esta perspectiva holística del rendimiento académico implica considerar el desarrollo emocional, la convivencia escolar, la participación activa del estudiante y el tipo de estrategias pedagógicas implementadas, subrayando la necesidad de una formación holística que articule lo cognitivo con lo afectivo para alcanzar aprendizajes verdaderamente significativos.

Si bien el objetivo principal de esta investigación se centra en el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales, es importante reconocer que estas mantienen una estrecha relación con el desempeño académico. Diversos estudios han demostrado que estudiantes emocionalmente equilibrados presentan mayores niveles de motivación, participación y compromiso con su proceso formativo. En consecuencia, atender las necesidades emocionales identificadas en el contexto escolar no solo favorece el bienestar personal y social de los estudiantes, sino que también crea condiciones más propicias para el aprendizaje y el desarrollo de experiencias educativas significativas.

2.7 MATRIZ DE CATEGORIAS AUTORES Y CONCEPTOS DE LOS RESULTADOS

Concepto	Autores	Definición según los autores	Aplicación o relación con el proyecto
Comunicación emocional	Rizo, M. (2022). Comunicación, cuerpo y emociones. La incorporación de la dimensión emocional en la investigación de la comunicación.	Según esta autora: “Nuestras emociones, así como las de las personas con las que interactuamos, nos proporcionan información acerca de los otros y acerca de nosotros. De ahí la necesidad de hablar de la comunicación emocional como una capacidad humana básica en nuestras relaciones	Este concepto se evidencia de manera explícita e implícita en el análisis de resultados, especialmente en las producciones escritas de los estudiantes (cartas, autobiografías y bitácoras), donde logran

		interpersonales. Toda comunicación presupone algún tipo de emoción, pero no toda emoción es fácilmente comunicable. De ahí que se considere importante consolidar, tanto en los ámbitos formales como en los informales, una educación emocional efectiva.” (p.12)	expresar emociones, vivencias y reflexiones personales. Su inclusión en el marco teórico permite sustentar conceptualmente el uso de la escritura como medio de comunicación emocional, respaldando el análisis de la expresión afectiva como indicador del desarrollo socioemocional.
--	--	---	---

Empatía	Bermejo, J. (2025)	La empatía afectiva (emocional) explica cómo las personas se tornan conscientes de los estados cognitivos de otras personas, un estado en el cual el observador toma para sí la emoción del otro, experimentando subjetivamente y compartiendo el estado emocional o los sentimientos de la otra persona, generando una preocupación que precede y contribuye al comportamiento de amparo. (p.4)	La empatía se identifica de forma explícita e implícita en el análisis de resultados, en situaciones donde los estudiantes manifiestan sensibilidad frente a experiencias propias y ajenas. Este concepto permite fundamentar teóricamente las manifestaciones de comprensión emocional hacia otros, evidenciando
----------------	--------------------	--	---

			avances en habilidades sociales y fortaleciendo la interpretación del impacto del proyecto.
Autoregulación	Castellanos, M, Bustamante, A, Chaparro, M, Guerra, N, Mejía, J y Rodríguez, G. (2017)	En la guía paso a paso titulada: “Estrategia de formación de competencias socioemocionales en la educación secundaria y media” Dichos autores proponen la siguiente conceptualización. “Manejar con eficacia nuestras emociones, pensamientos y comportamientos en diferentes situaciones”	La autorregulación aparece de manera explícita e implícita en el análisis de resultados, especialmente cuando los estudiantes describen estrategias para manejar sus emociones (calmarse, distraerse,

			reflexionar). Este concepto permite respaldar teóricamente el análisis de las estrategias de afrontamiento emocional, evidenciando avances en el control y gestión de emociones en distintos contextos.
Conciencia emocional	Goleman (1995)	“Identificar nuestras emociones, sus causas y sus efectos”	La conciencia emocional se evidencia de forma explícita e implícita en el análisis de resultados, cuando los

			estudiantes logran nombrar, reconocer y describir sus emociones. Su inclusión permite sustentar conceptualmente el reconocimiento emocional como base del desarrollo socioemocional, justificando el análisis de la identificación emocional en los textos producidos.
Reconocimiento emocional	(Iglesias, Castillo & Muñoz, 2016). Y (Palmero,	“Por su parte la variable reconocimiento	Este concepto se observa de manera explícita

	Guerrero, Gómez, Carpi & Goyareb, 2011 cit. a Ross, 1984)	emocional, es la capacidad de todos los individuos de reconocer formas básicas de expresión afectiva, la cual aparece en los rostros de las personas (Iglesias, Castillo & Muñoz, 2016). Por ejemplo en el campo neurobiológico, es importante resaltar las estructuras neurobiológicas, las cuales son fundamentales para la expresión emocional, como lo son el hemisferio derecho e izquierdo, en donde el primero permitirá un reconocimiento de	e implícita en el análisis de resultados, particularmente en la identificación de emociones propias y de otros. Permite fundamentar teóricamente la capacidad de los estudiantes para reconocer expresiones emocionales, elemento clave en el desarrollo de la empatía y la interacción social.
--	--	---	--

		emociones negativas y el segundo de emociones positivas (Palmero, Guerrero, Gómez, Carpi & Goyareb, 2011 cit. a Ross, 1984)	
Vocabulario emocional	(Dylman et al., 2020; Lindquist et al., 2016).	“En términos emocionales, se conoce como vocabulario emocional al conjunto de palabras que sirven para nombrar emociones”	El vocabulario emocional se evidencia de forma explícita e implícita en el análisis de resultados, en la variedad de palabras utilizadas por los estudiantes para expresar sus emociones. Este concepto permite sustentar

			teóricamente la ampliación del lenguaje emocional, justificando el análisis de la riqueza léxica como indicador de mayor conciencia emocional.
Clasificación emocional	(Izard, 1977, Lawrence et al., 2015, Bisquerra, 2015).	Hay distintas formas de clasificar las emociones: según su naturaleza, se puede distinguir entre las emociones básicas/primarias (Izard, 1977), que se reconocen a edades muy tempranas (Lawrence et al., 2015), y emociones	El vocabulario emocional se evidencia de forma explícita e implícita en el análisis de resultados, en la variedad de palabras utilizadas por los estudiantes para expresar sus

		secundarias/derivadas, que se adquieren posteriormente (Izard, 1977). Desde una visión psicopedagógica y atendiendo a su valencia, se pueden clasificar en positivas, que son aquellas que producen bienestar; negativas, que son aquellas que carecen de él; y ambiguas, que son aquellas que serán positivas o negativas dependiendo del contexto (Bisquerra, 2015).	emociones. Este concepto permite sustentar teóricamente la ampliación del lenguaje emocional, justificando el análisis de la riqueza léxica como indicador de mayor conciencia emocional.
--	--	---	--

Este cuadro permite anticipar y fundamentar teóricamente los conceptos que serán utilizados en el apartado de análisis de resultados, garantizando que términos

como autorregulación, empatía, conciencia emocional o vocabulario emocional no aparezcan de manera aislada, sino respaldados por referentes académicos. Asimismo, facilita una lectura más rigurosa del análisis al vincular las evidencias empíricas con categorías conceptuales previamente definidas.

CAPITULO III: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. METODO DE INVESTIGACION

La presente investigación corresponde al enfoque cualitativo, puesto que busca comprender y analizar las experiencias, percepciones y emociones de los estudiantes de grado sexto en relación con la educación emocional dentro del contexto escolar. Según Osorio (2002) este enfoque permite “ubicar lo cualitativo en un plano que no es la renuncia a lo numérico o cuantitativo, sino más bien, la reivindicación de lo subjetivo, lo intersubjetivo, lo significativo y lo particular, como prioridades de análisis para comprender la realidad social” (p. 41). Por lo que es posible interpretar fenómenos sociales y educativos desde la perspectiva de los propios actores, reconociendo el valor del contexto, los significados subjetivos y las vivencias individuales.

A través de estrategias como la observación participante, la escritura reflexiva y las actividades contextualizadas con situaciones cotidianas de la vida en el aula, se pretende obtener una visión integral de cómo los estudiantes viven sus emociones, cómo las expresan y qué lugar ocupan estas en su vida escolar.

3.2 TIPO DE ESTUDIO Y DISEÑO METODOLÓGICO

Este estudio es de tipo investigación acción educativa, por lo que parte de una problemática diagnosticada en el aula (la ausencia de educación emocional) y busca generar un cambio real mediante la intervención pedagógica a través de actividades creativas de escritura y reflexión emocional. Esto se fundamenta, porque según Restrepo, B (2004) “El tipo de investigación que pretende sistematizar este proceso individual en el docente, que investiga a la vez que enseña, es la investigación-acción educativa.” (p.47). La investigación acción permite que el docente-investigador se convierta en parte activa del proceso, promoviendo el análisis crítico de la realidad escolar y proponiendo estrategias para mejorarla. El diseño metodológico se estructura en tres fases: diagnóstico, intervención pedagógica y evaluación de resultados, las cuales permiten analizar la evolución de los estudiantes en cuanto a la expresión, gestión y comprensión de sus emociones.

3.3 CONTEXTO DE INVESTIGACIÓN Y PARTICIPACIÓN (CRITERIOS DE ELECCIÓN)

La investigación se desarrolla en la Institución Educativa San Joaquín, ubicada en la ciudad de Valledupar, departamento del Cesar. Esta institución se caracteriza por atender a una población estudiantil diversa, con un enfoque educativo que promueve la inclusión, la empatía y el respeto por la diferencia. Según el Proyecto Educativo Institucional (2008), se propone ser “un establecimiento educacional que desarrolle la empatía, respetando y valorando la diversidad, en espacios en donde todos aprendan

juntos, en un ambiente que garantice el acceso y la igualdad, equidad y participación” (p. 10). Estas características hacen del plantel un escenario propicio para investigar las dinámicas emocionales en el contexto escolar.

El grupo focal seleccionado es el grado sexto, debido a que los estudiantes se encuentran en una etapa de transición significativa entre la infancia y la adolescencia, marcada por profundos cambios físicos, psicológicos y sociales. Esta elección responde a criterios observacionales derivados de la etapa diagnóstica inicial, donde se evidenciaron comportamientos como dificultades para la autorregulación emocional, respuestas impulsivas, conflictos interpersonales y escasa conciencia sobre sus propias emociones. Estos hallazgos justifican la necesidad de desarrollar una intervención pedagógica orientada al fortalecimiento de las competencias socioemocionales en esta población.

3.4 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN

Es necesario para alcanzar los objetivos propuestos implementar estrategias con base a instrumentos para la recolección y el análisis de los datos obtenidos durante la investigación. Por ello, para abordar de manera rigurosa y de forma contextualizada la problemática identificada en torno a la ausencia de educación emocional en estudiantes de grado sexto, se emplearon técnicas e instrumentos de carácter cualitativo que permitieron recolectar información desde una perspectiva que busque interpretar, comprender y reflexionar. Cabe destacar que estas herramientas además de facilitar la obtención de datos significativos, también se integraron como parte del proceso

pedagógico, dando lugar a espacios de exploración emocional, diálogo y nuevas formas de expresarse. A continuación, se describen en detalle las técnicas e instrumentos aplicados durante el proceso investigativo:

En primer lugar, la observación participante, esta constituyó una de las principales herramientas para comprender las dinámicas emocionales presentes en el aula. Esta técnica permitió al docente investigador actuar como observador y partícipe del proceso educativo, favoreciendo una mirada focalizada sobre los comportamientos, interacciones y respuestas emocionales de los estudiantes frente a diversas situaciones escolares. La observación se estructuró y sistematizó mediante el uso del diario de campo, en el cual se registraron de forma constante y detallada las experiencias vividas durante las sesiones.

Para validar la pertinencia de este instrumento, es necesario fundamentar su definición y función desde la perspectiva de Taylor y Bogdan (1984), quien expresa que “es la investigación que involucra la interacción social entre el investigador y los informantes en el milieu (escenario social, ambiente o contexto) de los últimos, y durante la cual se recogen datos de modo sistemático y no intrusito.” Esta forma de recolectar los datos permite organizar la información y datos obtenidos de acuerdo a la conveniencia del investigador. Estableciendo criterios de elaboración propia para enfatizar y direccionar detalles con relación en la problemática que se busca mejorar.

Además, se tuvo en cuenta como parte correlacionada a la observación el diario de campo. Este sirvió para analizar la vida escolar contemplando hechos cotidianos que constituyen la vida en sociedad representada en situaciones en el aula, posibilitando la identificación de patrones conductuales, expresiones verbales y no verbales, así como

momentos clave de expresión emocional o conflictos. Esta técnica fue particularmente útil para captar aspectos que los estudiantes no expresan directamente, como el lenguaje corporal, los silencios, la evasión o la resistencia frente a determinadas actividades o temas emocionales. Como afirma Restrepo (2004), “los relatos del diario de campo en la investigación-acción educativa permiten leer la realidad escolar desde su cotidianidad, revelando aquello que a menudo pasa desapercibido” (p. 52). Así, se registran elementos que den lugar a conclusiones pertinentes derivadas de los análisis.

En segundo lugar, la fase inicial del proyecto incluyó una actividad diagnóstica estructurada en dos momentos, ficha de escritura y preguntas abiertas, diseñada con el objetivo de evidenciar la falta de educación emocional desde la experiencia directa de los estudiantes. Esta actividad permitió explorar de forma creativa y lúdica cómo reaccionan ante situaciones emocionales reales o hipotéticas, cómo las interpretan y cómo las gestionan.

La docente introdujo escenarios cotidianos escolares que generaban emociones como frustración, miedo, vergüenza, tristeza o enojo. Cada estudiante debía responder preguntas como: *¿Cómo te sentirías?* y *¿Qué harías tú?*, fomentando la autorreflexión y la empatía. Posteriormente, en la ficha de escritura, los estudiantes desarrollaron por escrito una de las situaciones, expresando sus emociones y pensamientos. Finalmente, respondieron un cuestionario reflexivo, con preguntas como: *¿Sabes identificar cómo te sientes?*, *¿En el colegio te enseñan a manejar tus emociones?*, *¿Qué haces cuando estás enojado o triste?* Estas respuestas permitieron caracterizar el punto de partida de la intervención pedagógica.

En tercer lugar, durante el desarrollo de la propuesta pedagógica, se implementaron diversas actividades basadas en la escritura creativa como herramienta expresiva y formativa. Estas actividades incluyeron ejercicios como: carta al YO del futuro, carta a las emociones, ¿Cómo ayudar a un personaje?, entre otros. La escritura permitió que los estudiantes verbalizaran emociones complejas, muchas veces difíciles de expresar oralmente, y fortalecieran habilidades de introspección, identificación emocional y pensamiento crítico. Así mismo, como lo expresa Giraldo (2015)

La escritura es un proceso cognitivo que implica la posibilidad de descubrir y aclarar lo que se quiere comunicar. Y más allá de un medio de transmisión, la escritura esconde un potencial epistémico que se revela a quien se aventura. Porque las buenas ideas surgen gradualmente. Es decir, trasiegan un camino de varias reescrituras hasta que maduran. De ahí que la composición escrita sea esencial en la construcción de conocimiento y en el desempeño académico. (P. 11).

Estos textos aportaron datos significativos para el análisis cualitativo, pero también funcionaron como mediadores pedagógicos para fomentar la educación emocional, direccionando a la escritura como una forma de expresión artística con la cual se logra una catarsis emocional que solo se consigue a través del arte.

En cuarto lugar, con el fin de sistematizar y analizar los textos producidos por los estudiantes, se diseñó una matriz de análisis cualitativo, que permitió identificar los niveles de profundidad en la expresión emocional, la evolución del vocabulario afectivo, la claridad en la identificación de emociones, así como la capacidad de autorreflexión y

empatía. La matriz contempló criterios como: reconocimiento de emociones básicas, gestión emocional, identificación de causas, resolución de conflictos y autorregulación. Esta herramienta facilita el seguimiento del proceso formativo, permitiendo observar cambios progresivos en la manera en que los estudiantes comprenden y comunican sus emociones a lo largo de las sesiones.

Este instrumento es de gran pertinencia para esta investigación, puesto que como lo afirma Lauphan, W (2016). “es una forma de ordenar los datos de manera que sea visible su estructura y es de suma importancia en toda investigación porque es la manera ordenada y estructurada de interpelar la realidad con la teoría para hacerla inteligible” (p.1). Este orden da lugar a interpretaciones estructuradas y certeras que hagan que los textos sean analizados con claridad.

Por último, la bitácora de las emociones: cada estudiante trabajó con un diario personal, que funcionó como un diario de campo individual. En esta bitácora, al finalizar cada actividad o sesión, los estudiantes registraban sus experiencias, aprendizajes, emociones sentidas, palabras clave del día y una autoevaluación personal sobre su participación. Esta herramienta cumplió una función doble: por un lado, permite evidenciar el proceso interno de cada estudiante y, por otro, ofreció datos valiosos para analizar el impacto subjetivo de las actividades implementadas. Además, la bitácora promovió la metacognición, ayudando a los estudiantes a tomar conciencia de sus estados emocionales y a reflexionar sobre sus reacciones, actitudes y cambios a lo largo del proyecto.

Este instrumento como evaluador del proceso y el resultado es de vital importancia, “el diario del estudiante es especialmente interesante cuando se quiere

priorizar la visión o representación subjetiva que el alumno realiza del aula, y en general del mundo exterior que le rodea”. (Camacho, A. (2009). P.27). Esta es una forma de dejar constancia inmediata de las situaciones afrontadas en el aula. A través de su utilización, se marca el énfasis en la recogida diario de los datos inmediatamente después del acontecimiento vivido. Estas dos son precisamente las características principales que distingue a los diarios de otros documentos personales. (Camacho, A. (2009). P.27).

3.5 MATRIZ DE RELACIÓN ENTRE OBJETIVOS ESPECÍFICOS, TÉCNICAS, INSTRUMENTOS Y UNIDADES DE ANÁLISIS

Con el fin de asegurar una coherencia clara entre los objetivos del estudio, las estrategias implementadas y las fuentes de información empleadas durante el proceso investigativo, se diseñó la siguiente matriz de relación. En ella se organiza de manera sistemática la correspondencia entre cada objetivo específico, las técnicas cualitativas utilizadas, los instrumentos que permitieron recoger información significativa y las unidades de análisis involucradas.

Esta estructura metodológica permite visualizar cómo cada acción pedagógica y cada momento del trabajo de campo aporta directamente al cumplimiento de los propósitos planteados. Asimismo, evidencia la integración entre el diagnóstico emocional, las actividades de escritura creativa, la observación participante y el análisis de producciones textuales como ejes centrales del diseño de investigación-acción.

A continuación, se presenta la matriz correspondiente:

Matriz de relación de objetivos, técnicas, instrumentos y unidades de análisis

Objetivos específicos	Instrumento de recolección de datos	Técnica de análisis de la información	Sujetos de estudios o unidades de análisis
Identificar las principales necesidades socioemocionales de los estudiantes de bachillerato en el contexto escolar, a partir de la observación y el diálogo pedagógico.	Observación Participante	Diarios de campos categorizados y sistematizados	Estudiantes
	Actividad diagnóstica: ficha de escritura y preguntas abiertas	Matriz de análisis de textos	

Aplicar actividades de escritura creativa que permitan a los estudiantes identificar, expresar y manejar sus emociones de manera adecuada en distintos contextos de su vida cotidiana.	Actividades de escritura creativa:	Matriz de análisis de textos	Docentes que aplican el taller y estrategias
Evaluar el impacto de las estrategias de escritura	Bitácora de las emociones	Matriz de análisis de textos	Docentes que aplican el taller y estrategias

creativa en el fortalecimiento de habilidades socioemocionales como la empatía, la autorregulación y la comunicación asertiva.	Observación participante	Diarios de campos categorizados y sistematizados	
---	--------------------------	--	--

Esta matriz evidencia la articulación entre los objetivos específicos y los procedimientos metodológicos del estudio, mostrando cómo cada técnica e instrumento fue seleccionado para aportar información pertinente y coherente con el enfoque cualitativo. Además, refleja la manera en que la escritura creativa, combinada con la observación, el análisis textual y la reflexión continua, se convierte en un medio eficaz para comprender y fortalecer las habilidades socioemocionales de los estudiantes.

CAPÍTULO IV: SISTEMATIZACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

El presente capítulo expone el proceso de sistematización y análisis de la información recolectada durante la implementación de la estrategia pedagógica basada en la escritura creativa. Dado que la investigación se desarrolla desde un enfoque cualitativo, el análisis se centra en comprender las experiencias, emociones y significados expresados por los estudiantes en sus producciones escritas y en las

interacciones suscitadas en el aula. Para ello, se llevó a cabo un proceso continuo de revisión, categorización y organización de los datos, lo que permitió identificar patrones, transformaciones y manifestaciones socioemocionales relevantes.

4.1 TRATAMIENTO DE INFORMACIÓN CUALITATIVA /CUANTITATIVA

El tratamiento de la información en esta investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo, orientado a interpretar los significados, expresiones y transformaciones socioemocionales evidenciadas en las producciones escritas y en las interacciones observadas durante la implementación de la estrategia pedagógica. Para este proceso se emplearon diversas técnicas de organización y análisis, entre ellas Los diarios de campos categorizados y las matrices de categorías, que permitieron desglosar rasgos puntuales asociados al reconocimiento emocional, la expresión afectiva, la autorregulación y otras habilidades socioemocionales presentes en los textos elaborados por los estudiantes.

La información obtenida a través de la escritura creativa, la observación participante y las bitácoras de seguimiento fue sistematizada considerando las categorías de análisis previamente definidas. Este procedimiento implicó una revisión detallada de las narrativas estudiantiles, la identificación de patrones discursivos y el registro de comportamientos y actitudes que emergían durante el proceso de intervención. La selección y codificación de la información se realizó tomando como referencia dichas categorías, de manera que los textos, las observaciones y las reflexiones recogidas aportaran elementos claros para evaluar cómo la escritura

creativa contribuyó al reconocimiento, la expresión y la autorregulación emocional en los estudiantes de bachillerato.

Asimismo, la construcción de matrices permitió comparar de forma organizada los avances individuales y colectivos, lo que facilitó la interpretación de los cambios observados tanto en las producciones escritas como en las actitudes manifestadas en el aula. Este sistema de análisis cualitativo posibilitó identificar indicadores de progreso, tales como la ampliación del vocabulario emocional, una mayor disposición al diálogo, el uso espontáneo de metáforas para expresar sentimientos y la emergencia de estrategias de autorreflexión dentro de los relatos.

En este sentido, el tratamiento cualitativo de la información permitió evidenciar los resultados obtenidos, pero también comprender la relación entre las actividades de escritura creativa y el fortalecimiento de habilidades socioemocionales. De esta manera, el análisis contribuyó a valorar el impacto de la intervención pedagógica y a generar interpretaciones guiadas sobre la evolución emocional y comportamental de los estudiantes en el contexto escolar.

4.2 ANÁLISIS OBJETIVOS (ARTICULADO FASES Y TAREAS DE INVESTIGACIÓN)

El presente apartado tiene como propósito establecer la relación entre las fases de ejecución del proyecto, los objetivos específicos planteados y las tareas metodológicas desarrolladas para alcanzarlos. Para ello, se presenta un análisis que integra los instrumentos empleados, los procedimientos realizados y los hallazgos obtenidos en

cada fase, evidenciando así la coherencia y articulación interna del diseño metodológico. Este recorrido permite comprender de manera sistemática cómo la información recogida y analizada contribuyó al desarrollo de habilidades socioemocionales mediante la estrategia de escritura creativa.

4.2.1. ANÁLISIS DE LA FASE DE DIAGNÓSTICO E IDENTIFICACIÓN

Esta fase se vincula directamente con el primer objetivo específico del proyecto: *Identificar las principales necesidades socioemocionales de los estudiantes de bachillerato en el contexto escolar, a partir de la observación y el diálogo pedagógico.* Durante esta etapa inicial se aplicaron instrumentos y estrategias como la observación participante, los diarios de campo y la actividad diagnóstica; que incluyó una ficha de escritura y preguntas abiertas. Estas herramientas permitieron obtener una perspectiva amplia y contextualizada acerca de las emociones, comportamientos y dinámicas presentes en el grupo de estudiantes.

Las tareas metodológicas desarrolladas se centraron en observar las interacciones cotidianas, registrar situaciones emocionalmente significativas y analizar las respuestas narrativas producidas por los estudiantes. Estas acciones resultaron pertinentes, puesto que posibilitaron identificar patrones conductuales, dificultades recurrentes en la expresión emocional, bloqueos comunicativos y señales de autorregulación insuficiente. Asimismo, se buscó indagar las percepciones del propio estudiantado frente a sus emociones y las estrategias que utilizan para manejarlas.

En esta fase se esperaba obtener un panorama claro de las principales necesidades socioemocionales, tanto a nivel individual como grupal. El análisis de la información evidenció que los estudiantes tenían dificultades para reconocer y verbalizar emociones como frustración, tristeza y enojo; mostraban resistencia a expresar sentimientos en el aula; y recurrían a formas limitadas de autorregulación. De igual forma, se identificó la ausencia de espacios escolares destinados al diálogo emocional, lo que reforzó la pertinencia de implementar la escritura creativa como estrategia pedagógica transformadora.

4.2.1.1 SISTEMATIZACIÓN Y ANÁLISIS DE DIARIO DE CAMPO – FASE DIAGNÓSTICO E IDENTIFICACIÓN

SEMANA N° 1 NOMBRE: Jennifer Rocha – Claudia
Villalba

Fecha: 28/08/2025 Grupo: 6° 03

Descripción general de la sesión:	
Categorías de observación	Ejemplos representativos:
Participación y disposición inicial: Durante la presentación, se evidenció una participación dividida: mientras algunos estudiantes mostraron entusiasmo, atención y disposición para expresarse,	A continuación, se destacan tres casos que resultan representativos: • Estudiante A (niña de comunidad indígena): mostró una actitud muy reservada, evitó la interacción social y participó únicamente con

otros permanecieron en silencio o con poca motivación. Esta diferencia permitió identificar desde el primer momento la necesidad de trabajar la expresión emocional y la integración grupal. La variedad en las actitudes iniciales constituyó una primera señal de las diversas formas en las que los estudiantes se relacionan consigo mismos y con sus compañeros.	acompañamiento cercano. Su perfil evidencia barreras comunicativas y un posible sentimiento de desconexión con el grupo. • Estudiante B (niño que trabaja solo): mantuvo atención y disposición, pero evitó la interacción con pares. Aunque sus respuestas fueron claras y coherentes, su tendencia al aislamiento puede estar relacionada con experiencias previas o dificultades para establecer vínculos. • Estudiante C (participativa pero vulnerable emocionalmente): se mostró entusiasmada en el trabajo creativo, pero evitó completar la ficha diagnóstica por temor a llorar. Este caso evidencia sensibilidad emocional y posibles necesidades de acompañamiento afectivo.
Convivencia y trabajo en equipo: La actividad grupal de creación de una historia corta reveló dificultades importantes en la convivencia. Varias filas no lograron completar el ejercicio debido a	Reflexión pedagógica del docente: Esta primera jornada permitió establecer un diagnóstico inicial claro sobre el estado socioemocional del grupo. Se evidenciaron diferencias significativas en participación,

conflictos interpersonales, desacuerdos o falta de comunicación. Estos comportamientos son indicadores relevantes en la categoría de interacción social, puesto que muestran tensiones previas dentro del grupo que pueden afectar los procesos pedagógicos. Asimismo, se observaron estudiantes que decidieron trabajar de manera individual, ya sea por preferencia personal o por sentirse excluidos de los equipos. Este tipo de conductas muestran posibles casos de aislamiento social o dificultades de integración.	comunicación, convivencia y autorregulación emocional. Mientras algunos estudiantes mostraron apertura y disposición al trabajo, otros presentaron actitudes de aislamiento, escasa expresión emocional y dificultades para interactuar con sus compañeros. Los resultados de la actividad diagnóstica mostraron que varios estudiantes carecen de herramientas para expresar lo que sienten, lo que se traduce en silencios, respuestas incompletas o resistencia a compartir experiencias personales mediante la escritura. Asimismo, la presencia de conflictos y falta de comunicación en ciertos grupos confirma la necesidad de fortalecer habilidades como la empatía, la escucha y el trabajo colaborativo. Desde el rol docente, este primer acercamiento permitió comprender el panorama emocional y relacional del grupo. La información recogida refuerza la pertinencia de implementar estrategias pedagógicas basadas en la escritura creativa,
Expresión emocional y comunicación: Al observar cómo los estudiantes expresaban emociones en sus relatos, surgieron diferencias significativas: algunos lograban identificar y representar emociones claramente, mientras que otros requerían orientación adicional para estructurar sus ideas. Esta variabilidad	

evidencia distintos niveles de conocimiento y autoconocimiento emocional. En las fichas individuales aplicadas al finalizar la actividad, los estudiantes reflexionaron sobre sus emociones, el apoyo que perciben en la institución y la forma en que sus estados emocionales afectan su aprendizaje. Esta herramienta permitió ampliar la observación hacia la categoría de autorreflexión emocional.	ya que esta facilita la exploración emocional en un entorno seguro y permite identificar avances graduales en la expresión y comprensión de las emociones. A partir de este diagnóstico, se hace evidente la importancia de diseñar actividades orientadas al fortalecimiento de competencias socioemocionales fundamentales para una convivencia escolar más armónica.
Proyecciones a partir de la observación: • Fortalecer la empatía y la comunicación asertiva. • Implementar actividades que promuevan el trabajo colaborativo y la resolución pacífica de conflictos. • Diseñar estrategias diferenciadas para estudiantes con tendencia al aislamiento. • Brindar espacios seguros para la expresión emocional sin temor ni juicio.	

Para concluir, esta observación diagnóstica permite orientar las siguientes fases del proyecto hacia intervenciones coherentes con las necesidades reales del grupo, buscando mejorar el ambiente escolar y fortalecer sus habilidades socioemocionales.

4.2.1.2 SISTEMATIZACIÓN Y ANÁLISIS DE LA PRUEBA DIAGNÓSTICA

“EMOCIONES” – FASE DIAGNÓSTICO E IDENTIFICACIÓN

Categoría de análisis	Evidencia textual del estudiante (fragmento)	Habilidad socioemocional identificada	Interpretación docente	Necesidad observada
Identificación emocional	Diversos estudiantes expresan frases como: <i>“me sentiría triste y apenada”, “triste, impotente y rabioso”, “como si no fuera nadie”, “me sentiría avergonzada porque me</i>	La habilidad predominante es el reconocimiento emocional básico, es decir, la capacidad para identificar lo que sienten en situaciones de conflicto, injusticia, burla, violencia	Desde la mirada docente, los estudiantes sí logran identificar emociones primarias, pero su reconocimiento emocional es todavía básico. La mayoría se queda en	Es necesario fortalecer el vocabulario emocional , promover actividades donde los estudiantes nombren emociones más específicas (frustración, confusión, culpa,

	<i>estarían viendo”, “me sentiría deprimido y asustado”, o “mal porque descubrió el secreto y me pongo mal”.</i> Estos fragmentos muestran cómo los estudiantes, desde sus propias experiencias, describen estados internos con un vocabulario emocional limitado, pero claro.	o frustración. Algunos estudiantes van un paso más allá al reconocer emociones simultáneas (“triste y molesta”, “apenada y triste”, “rabia y miedo”), lo que evidencia sensibilidad emocional, aunque todavía sin un lenguaje amplio que permita diferenciar matices.	emociones generales — tristeza, enojo, miedo, vergüenza— sin profundizar en sus causas, intensidad o duración. Esto revela un proceso de alfabetización emocional en construcción. Además, algunos asocian sus emociones con factores externos como el ambiente familiar o la reacción de sus	desilusión, angustia, alivio) y ayuden a comprender por qué surgen. También se requiere guiar la capacidad de reflexionar sobre el origen de las emociones, sus detonantes y cómo se manifiestan en el cuerpo. La escuela debe generar espacios seguros para que la identificación emocional no
--	--	---	--	--

			compañeros, lo que demuestra que su vida emocional está muy influenciada por el contexto y que aún no diferencian entre emociones propias y emociones provocadas por otros.	se limite a lo que “se puede decir” sino a lo que realmente sienten.
Manejo y expresión emocional	Muchos estudiantes expresan estrategias como: <i>“me voy a un lugar donde no me vean”, “trato de</i>	Se reconoce una habilidad parcial de autorregulación emocional, pero basada principalmente en estrategias	Los estudiantes carecen de herramientas formales para gestionar emociones fuertes como la ira, la	Se requiere fortalecer habilidades de regulación emocional , incluyendo manejo de la frustración,

	<i>aguantar el llanto”, “lo oculto para no afectar a los demás”, “me calmo, respiro y pienso”, “me pongo a dibujar”, “no le hablo a nadie porque respondería con grosería”, “voy al baño a tranquilizarme”, o “me quedo callada con la cabeza en el escritorio”.</i> Estas respuestas muestran comportamiento	intuitivas o evasivas: silencio, aislamiento, distracción o autocontrol improvisado. Algunos usan técnicas funcionales como respiración profunda o expresión artística, lo cual indica intentos positivos de regulación. Sin embargo, predomina un manejo emocional	frustración o la tristeza. El hecho de que muchos decidan aislarse, callar o reprimir indica miedo al juicio, a la burla o a represalias. También refleja que no confían plenamente en el entorno para expresar sus emociones de manera segura. Esto sugiere que las prácticas emocionales de los estudiantes no están	expresión asertiva, autocontrol, comunicación emocional y resolución de conflictos. También es necesario promover espacios de escucha activa, fomentar ambientes donde expresar emociones no sea motivo de burla y asegurar que los niños puedan comunicar lo que sienten sin
--	---	---	---	---

	s de contención, escape o regulación espontánea.	defensivo: evitar, esconder, aguantar, callar.	guiadas ni acompañadas, sino aprendidas por ensayo y error. La mayoría reacciona desde impulsos, mecanismos de defensa o aprendizajes del hogar.	miedo a ser invalidados. De igual manera, es clave enseñar estrategias concretas: respiración guiada, reconocimiento corporal, diarios emocionales, diálogo interno positivo y apoyo entre pares.
Impacto emocional en el rendimiento académico	Los estudiantes mencionan frases como: <i>“no me dan ganas de estudiar”</i> ,	Aquí se identifica la habilidad de conciencia del impacto emocional en	Se puede interpretar que los estudiantes presentan una alta vulnerabilidad	Se hace necesario integrar la educación emocional como parte del

	<i>“cuando estoy triste no hago nada”, “solo pienso en eso y no presto atención”, “si estoy sin energía afecta mi estudio”, “trabajando triste las notas salen bajas”, “si llego desanimado no quiero estudiar”.</i> Estos fragmentos demuestran que perciben una relación directa entre cómo se sienten y cómo aprenden.	el rendimiento, es decir, los estudiantes comprenden que su estado interno influye en su disposición para aprender, su concentración y su motivación. Aunque esta comprensión es positiva, se observa que no logran intervenir en este impacto de forma efectiva: saben que las	emocional ante situaciones adversas. Su rendimiento académico se ve significativamente afectado por factores emocionales externos (conflictos familiares, burlas, injusticias escolares) y por emociones internas intensas. Esto evidencia que, aunque los estudiantes son conscientes del	proceso académico, no como un complemento. Los estudiantes requieren estrategias para recuperar la concentración, manejar la frustración académica, regular emociones previas a evaluaciones, desarrollar resiliencia y mantener la motivación incluso en estados
--	---	--	---	--

		emociones afectan su rendimiento, pero no saben cómo evitarlo o manejarlo.	vínculo emoción-aprendizaje, no disponen de herramientas para modular su estado emocional y asegurar un rendimiento estable. También refleja que el aula no siempre funciona como espacio protector, sino que en ocasiones es un espacio que amplifica la emoción negativa.	emocionales adversos. Además, se necesita fortalecer el acompañamiento docente, incluyendo prácticas de contención emocional, rutinas de inicio emocional y actividades que ayuden a estabilizar el clima emocional del aula.
--	--	---	--	--

Percepción de apoyo docente	Las respuestas muestran percepciones diversas respecto al acompañamiento emocional de los docentes: <i>“sí, porque cuando me ven triste me preguntan qué me pasó”, “sí, porque me consuelan y escuchan”, “no, porque no hablo de esas cosas”, “a veces”, “no porque eso es normal, a todos les pasa”, “no, yo no soy</i>	Esta categoría revela una habilidad inicial de búsqueda o rechazo del apoyo emocional. Algunos estudiantes identifican cuándo pueden recurrir a un adulto de confianza, lo que indica un nivel de conciencia socioemocional orientado al autocuidado. Sin embargo,	Desde la perspectiva docente, estas respuestas evidencian una tensión entre la necesidad real de apoyo y la percepción subjetiva del estudiante sobre la disponibilidad del mismo. Aunque algunos docentes pueden estar ofreciendo acompañamiento, muchos estudiantes no lo identifican o	Es necesario fortalecer vínculos de confianza entre docentes y estudiantes, promover espacios seguros de diálogo emocional y enseñar explícitamente que pedir apoyo es una habilidad socioemocional valiosa y necesaria. También se requiere trabajar en la desnormalización
------------------------------------	--	--	---	--

	<i>abierto con ese tipo de cosas”.</i> Mientras algunos estudiantes reconocen apoyo y cercanía, otros manifiestan distancia, indiferencia o desconocimiento sobre si recibirían ayuda porque prefieren ocultar sus emociones.	una parte importante del grupo muestra dificultades para pedir apoyo, ya sea porque reprimen sus emociones, sienten vergüenza o perciben que no es válido compartir sus problemas en el contexto escolar. Estas respuestas muestran un desarrollo desigual en la habilidad de	no se sienten en confianza para expresarse. Otros normalizan el malestar (“eso es normal, a todos les pasa”), lo que evidencia una interiorización de la idea de que las emociones no deben compartirse. Esto indica la existencia de barreras emocionales y comunicativas que limitan la	ción del sufrimiento (“eso es normal”), de manera que los estudiantes comprendan que el malestar emocional debe ser atendido y no ocultado.
--	---	--	--	--

		solicitar ayuda emocional.	relación pedagógica y afectiva entre docente y estudiante. La escuela aparece, para algunos, como un espacio seguro; para otros, como un entorno donde deben ocultar sus vivencias	
Disposición a trabajar las emociones en clase	La mayoría responde afirmativamente a la pregunta sobre si les gustaría trabajar más las emociones en clase: “sí,	Aquí se observa una disposición abierta al aprendizaje socioemocional, lo cual representa una habilidad	Desde la perspectiva docente, esta actitud favorable demuestra que existe una necesidad latente de	Es indispensable aprovechar esta disposición para desarrollar un currículo emocional sistemático,

	<i>porque me ayudaría a controlar mis emociones”, “sí, porque así no seguiría comprimiéndola s”, “sí, porque puedo aprender a expresarme mejor”, “sí, así me entiendo más y mis emociones se controlan”. En muy pocos casos aparece la ausencia de respuesta o una postura neutral.</i>	de autoconciencia motivacional. Reconocer la utilidad de trabajar las emociones refleja que los estudiantes comprenden, al menos intuitivamente, que gestionar sus emociones es importante para su bienestar personal y académico. Esta disposición constituye una base sólida	espacios educativos dedicados a lo emocional. Los estudiantes que expresan interés por aprender a manejar sus emociones muestran un deseo de mejorar y de encontrar herramientas que no han obtenido en sus contextos familiares o escolares. Esto sugiere que la escuela es percibida como	donde la escritura creativa se convierte en una herramienta continua, no esporádica. Los estudiantes requieren un espacio emocionalmente seguro, constante y pedagógicamente planificado para poder desarrollar habilidades como la expresión emocional, la empatía y la
--	--	---	--	---

		para que la intervención pedagógica tenga sentido y sea bien recibida.	un posible lugar de contención y aprendizaje emocional, a pesar de las limitaciones en acompañamiento docente previamente señaladas.	comunicación asertiva.
Autoevaluación emocional de la actividad	La mayoría marcó la opción “verde”, acompañada de comentarios como <i>“fue divertida y aprendí”, “me gustó mucho”, “estuvo bien, aunque me costó un poco”</i> .	Este apartado evidencia una habilidad básica de autoevaluación emocional, es decir, la capacidad del estudiante para identificar cómo se sintió realizando una	Desde la visión docente, estas respuestas indican que la actividad diagnóstica no solo fue aceptada, sino vivida como una experiencia positiva. El	A pesar de la respuesta positiva, es necesario fortalecer procesos de autoevaluación emocional con profundidad, donde los estudiantes no solo indiquen

	En casos puntuales se registró la opción “amarillo”, indicando dificultad para realizar la actividad o malestar inicial. Ningún estudiante seleccionó “rojo”, lo cual es significativo.	actividad introspectiva. La mayoría reconoce emociones agradables vinculadas al aprendizaje y la reflexión, lo que demuestra apertura emocional y satisfacción con el proceso. Aquellos que marcaron amarillo muestran conciencia de sus dificultades internas.	hecho de que ningún estudiante reportara emociones extremadamente negativas sugiere que la propuesta se desarrolló en un ambiente de respeto y confianza. Los estudiantes que expresan que “les costó un poco” revelan que hablar de emociones puede generar incomodidad inicial,	cómo se sintieron, sino que comprendan por qué y cómo manejar esas emociones a futuro. La actividad debe evolucionar hacia ejercicios reflexivos que amplíen la conciencia emocional y permitan procesos de seguimiento.
--	--	--	--	---

			especialmente para quienes suelen reprimirlas, pero aun así lograron participar.	
--	--	--	--	--

El análisis de las categorías evaluadas evidencia que los estudiantes de grado sexto presentan un panorama socioemocional diverso y, en muchos casos, vulnerable, marcado por dificultades en la identificación, expresión y manejo adecuado de sus emociones. Aunque muestran una comprensión inicial sobre lo que sienten y sobre cómo estas emociones influyen en su rendimiento académico y en su convivencia escolar, sus respuestas también demuestran la presencia de estrategias poco saludables como la represión emocional, el aislamiento y el silencio frente a situaciones de malestar.

A pesar de esto, la mayoría manifiesta apertura hacia aprender nuevas formas de gestionar sus emociones y reconoce el valor del acompañamiento docente, aunque todavía existan barreras que impiden que este apoyo sea plenamente percibido.

Asimismo, la disposición positiva hacia la actividad diagnóstica indica que los estudiantes están motivados para participar en espacios de reflexión emocional, lo que constituye una base sólida para el desarrollo de la propuesta pedagógica. En conclusión, este diagnóstico confirma la pertinencia y necesidad de implementar un

programa de escritura creativa orientado al fortalecimiento socioemocional, capaz de atender las necesidades detectadas y de promover un ambiente escolar empático, regulado y consciente.

4.2.2. ANÁLISIS DE LA FASE DE IMPLEMENTACIÓN O APLICACIÓN

La segunda fase se articula con el siguiente objetivo específico: *Aplicar actividades de escritura creativa que permitan a los estudiantes identificar, expresar y manejar sus emociones de manera adecuada en distintos contextos de su vida cotidiana.* En esta etapa se desarrollaron diversas actividades de escritura creativa, entre ellas: ¿cómo ayudar a un personaje? autobiografía emocional de un personaje, cartas a las emociones, carta al “yo” del futuro e historias cruzadas. Cada una de estas actividades se acompañó de una matriz de análisis que permitió interpretar la profundidad emocional, la claridad expresiva y los avances en la autorreflexión de los estudiantes.

Las tareas metodológicas incluyeron la planificación del cronograma de sesiones, la introducción pedagógica de cada ejercicio, el acompañamiento durante el proceso de escritura y el registro detallado de las respuestas y comportamientos observados. Estas estrategias fueron pertinentes porque ofrecieron un espacio seguro donde los estudiantes pudieron explorar sus emociones mediante metáforas, personajes, narrativas personales y ficciones controladas.

Previo a la implementación, se esperaba que los estudiantes ampliaran su vocabulario emocional, desarrollaran mayor confianza para expresar sentimientos y fortalecieran su capacidad de introspección. El análisis de los textos producidos mostró avances significativos: los estudiantes comenzaron a identificar emociones con mayor

precisión, utilizaron la escritura para procesar conflictos internos, emplearon recursos literarios para expresar sentimientos complejos y mostraron mayor disposición al diálogo emocional. Estas transformaciones se evidenciaron tanto en los textos como en sus actitudes durante las sesiones.

A continuación, se presenta el cuadro de actividades a implementar:

4.2.2.1 CUADRO DE ACTIVIDADES IMPLEMENTADAS EN LA FASE DE APLICACIÓN

El siguiente cuadro describe las actividades desarrolladas durante la fase de implementación del proyecto, enmarcado en el objetivo de fortalecer las habilidades socioemocionales mediante la escritura creativa. Cada sesión fue diseñada para promover el reconocimiento, la expresión y la autorregulación emocional a partir de la producción textual guiada, el análisis reflexivo y la interacción pedagógica.

La organización detallada de las actividades —incluyendo su propósito, materiales e instrucciones— permite evidenciar la secuencia metodológica y la pertinencia educativa de cada ejercicio dentro del proceso formativo. Este cuadro funciona, además, como un recurso de sistematización que facilita la comprensión del avance progresivo de los estudiantes y la articulación entre las estrategias didácticas y los objetivos planteados.

N°	Actividad	Descripción	Objetivo	Materiales	Instrucciones
1	¿Cómo ayudar a un personaje?	Lectura de un texto donde un personaje	Identificar y reflexionar sobre	Texto literario impreso,	Leer el texto en voz alta, destacar la problemática

		enfrente un conflicto emocional. Luego, los estudiantes deben imaginarse como “consejeros” para ayudarlo a solucionar el problema a través de un texto escrito.	diferentes conflictos emocionales para fomentar la empatía.	lápiz, cuaderno.	emocional y pedir a los estudiantes que escriban un texto aconsejando al personaje para ayudarlo a superar la situación.
2	Autobiografía emocional de un personaje	Lectura de un texto donde un personaje exprese claramente sus emociones. Se pide a los estudiantes	Desarrollar la habilidad de introspección y la expresión escrita de las emociones.	Texto literario impreso, lápiz, cuaderno.	Leer la historia, elegir un personaje y crear una autobiografía donde incluyan detalles del texto y otros inventados para darle profundidad al relato.

		crear un diario íntimo o autobiografía para ese personaje, mezclando detalles del texto y elementos de la vida propia del estudiante.			
3	Cartas a las emociones	Lectura de un fragmento de la película <i>Intensamente</i>. Luego, cada estudiante escoge dos o más emociones para	Reconocer y valorar la importancia de cada emoción en la vida personal y social de cada estudiante.	Fragmentos de <i>Intensamente</i>, lápiz, cuaderno.	Leer el texto y pedir a cada estudiante que seleccione 2 emociones para representar. Redactarán una carta donde expresarán por qué son importantes en su vida.

		escribirles una carta, expresándole s qué significan para su vida.			
4	Carta al 'yo' del futuro	Escribir una carta para su "yo" del futuro (dentro de un año), expresando cómo se sienten actualmente y qué esperan cambiar o mejorar para entonces.	Fomentar la proyección personal, la reflexión sobre el crecimiento socioemocional y la actitud positiva hacia el futuro.	Lápiz, cuaderno o plantilla de carta.	Explicar la finalidad de la carta, pedir a cada estudiante que la escriba con sinceridad y permitir que la guarden para abrirla al finalizar el año escolar

Las actividades implementadas constituyeron un espacio pedagógico de vital importancia donde los estudiantes pudieron explorar sus emociones desde distintas

formas de escritura creativa, fortaleciendo así su capacidad de introspección, empatía y autorregulación. Cada una de las actividades propuestas cuentan con un objetivo específico focalizado a cumplir con los objetivos generales del proyecto.

La secuencia propuesta permitió transitar desde ejercicios de acompañamiento emocional hacia producciones profundas y personales, lo cual facilitó la observación de avances concretos en la expresión emocional y en la participación del grupo. Este conjunto de experiencias educativas sirvió como base para el análisis posterior de los resultados y para la valoración del impacto del proyecto en el desarrollo socioemocional del estudiantado.

4.2.3. ANÁLISIS DE LA FASE DE VALORACIÓN O EVALUACIÓN

La tercera fase se relaciona con el objetivo específico orientado a la valoración del impacto: *Evaluar el impacto de las estrategias de escritura creativa en el fortalecimiento de habilidades socioemocionales como la empatía, la autorregulación y la comunicación asertiva.* En esta etapa se utilizaron instrumentos como la bitácora de las emociones, la matriz de análisis de textos y la observación participante. Estas herramientas permitieron evaluar los cambios producidos en los estudiantes a partir de la intervención, tanto desde su propia perspectiva (a través del diario personal) como desde la mirada del docente investigador (mediante la observación y el análisis categorial de textos).

Las tareas desarrolladas consistieron en recopilar los registros reflexivos de los estudiantes, sistematizar la información, comparar los textos iniciales y finales y analizar

las actitudes observadas a lo largo del proceso. La pertinencia de estos instrumentos radica en su capacidad para revelar transformaciones internas como la empatía hacia terceros, la capacidad de identificar causas emocionales, la aplicación espontánea de estrategias de autorregulación y la mejora en la comunicación personal.

En esta fase se esperaba evidenciar un impacto positivo de la escritura creativa en las habilidades socioemocionales del grupo. Los resultados mostraron que los estudiantes lograron expresar emociones con mayor claridad, emplearon un lenguaje más empático para referirse a los demás, identificaron situaciones que requerían autorregulación y demostraron mayor conciencia emocional en las reflexiones escritas. Las bitácoras, en particular, confirmaron avances consistentes en el reconocimiento de emociones cotidianas, la autoevaluación y la toma de decisiones frente a situaciones conflictivas.

4.2.4 MATRIZ DE ANÁLISIS: ACTIVIDAD ¿CÓMO AYUDAR A UN PERSONAJE?

Categoría de análisis	Evidencia textual del estudiante (Fragmento)	Habilidad socioemocional identificada	Interpretación docente	Necesidad observada
Identificación del problema	Los estudiantes, en general, logran	En esta etapa se observa la capacidad de	Las respuestas muestran un panorama	Este apartado revela la necesidad de

emocional del personaje	reconocer el conflicto que enfrenta el personaje en los fragmentos literarios. En las respuestas aparecen formulaciones claras como: <i>“Que el papá de Matilda no la dejaba ver ni un libro”</i> (Estudiante LC), <i>“Matilda enfrenta el problema de que sus padres no le compran libros”</i> (Estudiante SS), <i>“El</i>	comprender que las situaciones vividas por un personaje generan un conflicto emocional, lo cual forma parte de la empatía cognitiva, es decir, entender intelectualmente lo que otro siente. Los estudiantes que logran identificar que el problema se relaciona con rechazo, discriminación, prohibición o falta de apoyo	diverso en el nivel de lectura emocional del grupo. La mayoría reconoce el conflicto básico y logra señalar quién hace daño o qué injusticia se comete. Sin embargo, algunos estudiantes se quedan en una descripción superficial del hecho, sin mencionar el efecto emocional que podría tener en	reforzar actividades que favorezcan la identificación clara y precisa de un conflicto emocional, especialmente en estudiantes que aún no distinguen entre el “hecho” y la “emoción derivada”. Se requiere fortalecer el vocabulario emocional para que puedan nombrar con mayor exactitud los problemas de
--	--	--	--	--

<i>problema que enfrenta el niño era que lo rechazaban por ser discapacitado”</i> (Estudiante E), o <i>“Que el personaje tiene una incapacidad”</i> (Estudiante M). También se observan respuestas más simples que describen la acción sin profundizar, como <i>“no le quiere comprar el libro”</i>, y casos donde el	familiar muestran que pueden conectar el evento narrativo con una experiencia emocional. Por otro lado, aquellos que solo describen acciones concretas o no responden evidencian dificultades para separar la situación actual del impacto emocional, lo cual es crucial para el desarrollo de la	el personaje. Esto puede deberse a un vocabulario emocional limitado o a que aún no dominan la habilidad de inferir estados internos. Otro grupo minoritario, especialmente quienes comentan sobre temas como discapacidad o rechazo social, logra una comprensión más completa del problema emocional, lo	los personajes y no quedarse solo en la descripción literal. Asimismo, se hace necesario fomentar actividades de interpretación guiada, donde el docente acompañe la reflexión sobre cómo las acciones narradas afectan emocionalment e al personaje. Esto permitirá que los estudiantes
--	--	---	---

	estudiante deja la pregunta en blanco, como en Estudiante M M o Estudiante Jo.... Estas variaciones muestran tanto comprensiones literales como ausencias totales de identificación del problema.	lectura empática. Esta habilidad es fundamental para que luego puedan formular estrategias de apoyo verdaderamente profundas y pertinentes.	que indica una sensibilidad particular o mayor madurez reflexiva. La desigualdad en los niveles de comprensión sugiere que los estudiantes internalizan y procesan el sufrimiento ajeno de manera distinta según sus experiencias personales o la claridad del texto.	avancen de una comprensión superficial hacia una lectura emocional más profunda y compleja.
Inferencia de emociones	Las inferencias emocionales realizadas por	Este apartado evidencia el desarrollo de la	Las respuestas indican que el grupo	Los estudiantes necesitan:

del personaje	los estudiantes tienden a centrarse en emociones básicas como tristeza, enojo o malestar. Algunas respuestas representativas son: <i>“triste porque no tiene compañía”</i> (MM), <i>“mal porque el papá no la dejaba ver ni un libro”</i> (LC), <i>“se sentirían muy mal porque su papá las rechazó”</i> (Jo...), <i>“muy</i>	capacidad de ponerse en el lugar del personaje para deducir cómo se siente. Es una habilidad de empatía afectiva que implica un paso más allá de identificar el problema: supone reconocer la huella emocional. Los estudiantes muestran que pueden inferir emociones básicas a partir de lo que leen,	comprende las emociones más visibles o evidentes, pero tiene dificultades para identificar emociones complejas o para explorar más allá del enojo o la tristeza. Esto puede señalar que su "mapa emocional" aún es limitado. También se observa que cuando el problema tiene elementos muy claros	-Ampliar su repertorio emocional mediante actividades explícitas de clasificación e identificación. -Aprender a diferenciar entre emociones similares (tristeza vs. decepción; enojo vs. frustración). -Comprender que una situación puede generar
----------------------	--	---	--	---

<i>triste porque los demás lo hacían a un lado” (Mo), y “triste, porque no es igual a los demás” (GA). También se observa que cuando la situación implica rechazo o injusticia, los estudiantes logran inferencias más contundentes. Sin embargo, no aparece variedad de emociones ni profundización en matices más</i>	lo cual demuestra comprensión emocional inicial. Sin embargo, la recurrencia a emociones simples evidencia que aún no manejan categorías emocionales más específicas ni comprenden que las emociones pueden ser múltiples o contradictorias.	(discapacidad, rechazo social, injusticia evidente), los estudiantes muestran mayor facilidad para entender la tristeza o el dolor del personaje. Esto sugiere que las situaciones más cercanas a sus experiencias generan mayor identificación emocional, mientras que aquellas más abstractas requieren apoyo	emociones simultáneas. -Trabajar con textos que contengan emociones más complejas para desarrollar inferencias más profundas que conlleven una relación simbólica.
--	---	--	--

	complejos como frustración, impotencia o miedo.		pedagógico más explícito.	
Empatía expresada hacia el personaje	Los estudiantes expresan empatía a través de frases de acompañamiento emocional, como: <i>“Querida Matilda, yo te entiendo”</i> (Da), <i>“María, no te sientas triste porque Dios está contigo”</i> (Jo), <i>“Les aconsejo... que no traten mal a quienes tienen</i>	Este apartado revela el nivel de empatía afectiva verbalizada, la capacidad de comunicar comprensión del sufrimiento ajeno. Los estudiantes que utilizan expresiones directas de apoyo emocional demuestran sensibilidad	La empatía expresada suele ser genuina pero limitada. En algunos estudiantes, la empatía se manifiesta a través de mensajes esperanzadores o de consuelo, mientras que en otros aparece mezclada con mandatos o discursos	El grupo requiere: -Aprender a formular empatía desde la comprensión, no desde la corrección. -Diferenciar entre consuelo auténtico y frases convencionales .

<i>diferencias”</i> (Mo), o <i>“Aconsejo que sean más cariñosos... para que él no se sienta mal”</i> (GA). En estos textos se evidencia un esfuerzo por transmitir apoyo y cercanía emocional. No obstante, algunas expresiones son genéricas, moralizantes o se centran más en dar órdenes que en	hacia el dolor del personaje. Otros, sin embargo, recurren a frases estereotipadas que reflejan más normas aprendidas que una verdadera comprensión emocional, lo cual es común en edades tempranas.	rígidos (“haz caso”, “obedece”, “no estés triste”). Esto puede indicar que en sus hogares o entornos escolares no siempre reciben acompañamiento emocional, sino instrucciones sobre cómo comportarse frente a la emoción. La empatía, por lo tanto, se expresa desde lo que han aprendido como	-Practicar ejercicios que fomenten la identificación real del dolor ajeno, no su minimización. -Explorar la empatía desde historias más diversas y profundas.
--	--	--	---

	acompañar al personaje.		“correcto” y no desde una exploración genuina de los sentimientos del otro.	
Consejo escrito para el personaje (Calidad y claridad)	Los consejos incluyen mensajes variados como: <i>“Sigue tus sueños, nunca te rindas”</i> (Ma), <i>“cuando se vayan tus padres ponte a leer”</i> (LC), <i>“él te entenderá tarde o temprano”</i> (Jo), <i>“hazle caso a tus padres”</i> (Day), o <i>“no rechacen</i>	Esta sección evidencia la capacidad de formular estrategias de ayuda o acompañamiento, una habilidad relacionada con la resolución de conflictos y el pensamiento prosocial. Mientras que algunos estudiantes ofrecen	Esta sección evidencia la capacidad de formular estrategias de ayuda o acompañamiento, una habilidad relacionada con la resolución de conflictos y el pensamiento prosocial. Mientras que algunos estudiantes ofrecen	Se requiere fortalecer: -La capacidad de relacionar el consejo con la emoción real del personaje. -El desarrollo de mensajes empáticos, no normativos. -La coherencia entre la situación descrita y el

	<i>a otros porque todos somos iguales” (E).</i> Algunos consejos son motivacionales, otros buscan obediencia, mientras que algunos apuntan a la inclusión social o al respeto por las diferencias.	consejos empáticos y centrados en el bienestar emocional del personaje, otros aconsejan comportamiento s más normativos que no necesariamente resuelven el conflicto emocional.	consejos empáticos y centrados en el bienestar emocional del personaje, otros aconsejan comportamiento s más normativos que no necesariamente resuelven el conflicto emocional.	consejo propuesto. -La capacidad de escribir consejos más claros, estructurados y pertinentes emocionalmente.
Estrategias propuestas para manejar emociones	Las estrategias mencionadas incluyen acciones concretas como <i>seguir adelante, no rendirse,</i>	Aquí se evidencia el nivel de autorregulación emocional proyectada: los estudiantes recomiendan al	Las respuestas revelan que varios estudiantes usan estrategias que implican ocultar, reprimir o evitar	Es necesario: -Enseñar estrategias de regulación emocional basadas en evidencia.

	<i>buscar ayuda, aguantar el llanto, esconderse, ser cariñosos, no rechazar a otros, o buscar consuelo en Dios o amigos.</i> Algunas son estrategias funcionales, otras son evitativas o reflejan falta de herramientas para manejar emociones intensas.	personaje acciones que ellos creen útiles para enfrentar emociones difíciles. Esto permite ver cómo entienden el manejo emocional en sus propias vidas: algunos recurren a la resiliencia, otros a la negación o la evasión.	emociones, lo cual puede ser indicio de que no encuentran espacios seguros para expresarlas. Por otro lado, quienes recomiendan perseverar o buscar apoyo muestran mayor madurez emocional. Las diferencias entre estrategias funcionales y disfuncionales evidencian un grupo en proceso de	-Corregir ideas asociadas a reprimir o esconder emociones. -Promover herramientas concretas como respiración, diálogo interno, autocompasión, pedir apoyo.
--	---	--	--	---

			aprendizaje sobre el manejo emocional.	
Conexión personal con la situación o emociones del personaje	Solo algunos estudiantes revelan vínculos personales con el personaje: <i>“yo te entiendo porque hay muchos niños que sufren lo mismo”</i> (Da) o <i>“yo te entiendo porque me gusta leer”</i> (Dan). La mayoría omite conexiones con su propia experiencia,	En este apartado se evalúa la empatía reflexiva, una habilidad socioemocional compleja que consiste en ser capaz de identificar en las otras emociones que resuenan con las propias experiencias, reconociendo similitudes, diferencias y	La escasa aparición de conexiones personales puede interpretarse desde varias dimensiones. En primer lugar, es posible que los estudiantes no se sientan completamente seguros para revelar aspectos íntimos de su vida emocional, especialmente en un contexto	El grupo requiere con urgencia estrategias pedagógicas que posibiliten una exploración interna gradual, guiada y respetuosa. Algunas necesidades específicas son: -Fortalecer prácticas de autorreflexión emocional,

	limitándose al personaje. aprendizajes emocionales. Esta habilidad implica un nivel más profundo de introspección, ya que requiere no solo comprender las emociones del personaje, sino también revisitar vivencias propias y ponerlas en diálogo con la situación planteada. La baja presencia de	escolar en el que temen ser juzgados, expuestos o señalados. A la edad en la que se encuentran, muchos niños comienzan a proteger su mundo emocional y a evitar exponerse frente al grupo o al docente. En segundo lugar, esta ausencia de conexión puede indicar que la introspección	mediante diarios personales, autobiografías narrativas, cartas íntimas y ejercicios de <i>“mi yo de antes, ahora y después”</i>, que ayuden a los estudiantes a verse a sí mismos dentro de sus procesos emocionales. -Incorporar actividades literarias y creativas que relacionen
--	--	--	---

		esta conexión en la mayoría de los estudiantes evidencia una dificultad para realizar procesos internos de comparación emocional o para reconocer abiertamente experiencias propias que pudieran ser dolorosas, vergonzosas o difíciles de compartir. Esto sugiere que la empatía	aún no ha sido desarrollada como hábito cognitivo y emocional. Si los estudiantes no han tenido experiencias previas de trabajos reflexivos, ejercicios de autoconocimiento o conversaciones guiadas sobre emociones, es natural que tengan dificultades para relacionar sus vivencias con las de un	directamente al estudiante con la experiencia emocional del personaje, como espejos emocionales, paralelos de vida, metáforas personales, dibujos reflexivos o dramatizaciones de emociones. -Crear un ambiente emocionalmente seguro dentro del aula, donde los estudiantes puedan
--	--	---	---	---

		reflexiva aún está en etapa inicial en gran parte del grupo y necesita ser desarrollada de manera progresiva y guiada.	personaje literario. También puede deberse a que en su entorno familiar o social no existen modelos de expresión emocional abierta, y por tanto, al no tener referentes, responden de manera más descriptiva que introspectiva. Algunos estudiantes, cuando logran conectar, lo	compartir sus pensamientos sin miedo al juicio. Esto implica trabajo de convivencia, construcción de confianza y establecimiento de normas afectivas de respeto.
--	--	---	--	---

			hacen a través de creencias espirituales, normas aprendidas o experiencias simples, lo cual demuestra que sí existe sensibilidad emocional, pero aún no se transforma plenamente en reflexión personal a profundidad.	
--	--	--	--	--

El análisis de las producciones escritas de los estudiantes evidencia que la escritura creativa se consolida como una herramienta pedagógica significativa para la exploración del mundo emocional infantil. A través de la actividad *¿Cómo ayudar a un personaje?*, los estudiantes lograron identificar conflictos emocionales presentes en los textos, reconocer estados afectivos como la tristeza, el rechazo, la frustración o la

soledad, y proponer respuestas empáticas desde su nivel de desarrollo. Este proceso permitió observar avances importantes en la sensibilidad emocional y en la capacidad de ponerse en el lugar del otro, aun cuando dichas habilidades se manifiestan de manera desigual dentro del grupo.

Los resultados muestran que, si bien la mayoría de los estudiantes logra identificar el problema emocional del personaje y expresar empatía mediante consejos de apoyo, aún existen dificultades para profundizar en la autorregulación emocional, la comunicación asertiva y la conexión personal con las situaciones planteadas. En varios casos, los consejos se centran más en deseos generales de bienestar que en estrategias concretas para afrontar las emociones, lo que refleja la necesidad de seguir fortaleciendo el acompañamiento docente en la construcción de respuestas emocionales más elaboradas y conscientes.

Asimismo, se evidencia que la expresión emocional escrita funciona como un canal seguro para que los estudiantes exterioricen sentimientos que, en otros contextos, podrían permanecer reprimidos. La reiterada presencia de emociones como la tristeza, el miedo al rechazo y la necesidad de comprensión revela la importancia de generar espacios escolares donde el componente socioemocional tenga un lugar explícito, sistemático y permanente dentro del currículo.

En conclusión, este análisis confirma que las estrategias de escritura creativa favorecen el desarrollo progresivo de habilidades socioemocionales como la empatía, la introspección y la comunicación emocional. No obstante, también pone de manifiesto la necesidad de continuar diseñando e implementando actividades pedagógicas que profundicen en el reconocimiento de las propias emociones, el manejo adecuado de los

conflictos internos y la construcción de relaciones más respetuosas y solidarias. De esta manera, la escuela no solo cumple su función académica, sino que se consolida como un espacio de formación integral donde el bienestar emocional del estudiante ocupa un lugar central en su proceso de aprendizaje.

4.2.5 MATRIZ DE ANÁLISIS: ACTIVIDAD AUTOBIOGRAFÍA EMOCIONAL DE UN PERSONAJE

Categoría de análisis	Evidencia textual del estudiante (fragmento)	Habilidad socioemocional identificada	Interpretación docente	Necesidad observada
Reconocimiento de la emoción central del personaje	En los relatos autobiográficos se evidencian múltiples fragmentos donde los estudiantes	A partir de estos fragmentos se reconoce el desarrollo de la habilidad	Desde la interpretación docente, se observa que los estudiantes logran integrar	Como necesidad formativa se identifica la importancia de fortalecer el

	nombran explícitamente la emoción que experimenta el personaje que encarnan. Expresiones como <i>“me sentía triste porque mi mamá se fue”</i>, <i>“yo me preocupaba por mi familia”</i>, <i>“me siento sola sin mi mamá”</i>, <i>“me he sentido triste porque me molestan en clase”</i> o <i>“me preocupaba quedarme solo en el cuarto oscuro”</i> muestran una verbalización directa del estado emocional. En	socioemocional de <i>identificación emocional</i>, entendida como la capacidad de reconocer, nombrar y asociar emociones a experiencias personales. Los estudiantes logran establecer una relación clara entre el hecho narrado y el sentimiento experimentado, lo que	la emoción predominante como núcleo organizador del relato. En varios textos, la experiencia narrada gira en torno a una emoción central que orienta el sentido de la historia. Por ejemplo, la ausencia de la madre no se presenta solo como un hecho, sino como el origen de la soledad; el miedo en la oscuridad no es	reconocimiento y la diferenciación emocional. Si bien los estudiantes logran nombrar emociones básicas, tienden a utilizar términos generales para describir estados afectivos diversos. La tristeza, por ejemplo, puede estar vinculada a la nostalgia, al
--	---	---	--	--

	estos casos, la emoción aparece ligada a una experiencia concreta, lo que permite comprender la relación entre situación vivida y respuesta afectiva. Además, se observa que las emociones más recurrentes son la tristeza, la preocupación, el miedo y la soledad, generalmente asociadas a experiencias de ausencia familiar, enfermedad,	demuestra una conciencia inicial de su mundo interno. Este proceso es fundamental en edades escolares, ya que constituye la base para posteriores procesos de autorregulación y gestión emocional. Aunque el repertorio léxico utilizado se concentra principalmente en emociones básicas, se	simplemente una escena, sino la manifestación de una preocupación interna. Esto demuestra que la emoción actúa como hilo conductor del discurso autobiográfico. Asimismo, se evidencia que el estudiante asume la voz del personaje — que en muchos casos coincide con su propia experiencia— y construye una	abandono o a la frustración, pero estas distinciones aún no se hacen explícitas en los textos. Esto revela la necesidad de ampliar el vocabulario emocional y trabajar en la precisión conceptual. Del mismo modo, es necesario acompañar a los estudiantes en la profundización
--	--	--	--	---

	exclusión social o temor nocturno. Estas emociones no aparecen como elementos aislados, sino como núcleos que sostienen el relato. El estudiante no se limita a contar lo que pasó, sino que incorpora cómo se sintió, lo cual evidencia un desplazamiento del plano meramente narrativo hacia una escritura con intención introspectiva y emocional.	evidencia una diferenciación mínima pero significativa entre estados como tristeza, miedo o preocupación. Esta distinción, aunque aún no profundizada, refleja que el estudiante comienza a reconocer matices emocionales. El ejercicio autobiográfico favorece precisamente este reconocimient	narración subjetiva centrada en su vivencia afectiva. La emoción no se menciona de manera superficial, sino que estructura la experiencia relatada. Esto indica que la actividad cumplió su propósito pedagógico de orientar la escritura hacia la introspección y la exploración del mundo emocional como	de sus emociones, ayudándolos a explorar qué intensidad tienen, cuánto duran y cómo se transforman a lo largo de la experiencia narrada. Este proceso permitirá que futuras producciones autobiográficas no solo nombren la emoción, sino que la analicen y la comprendan en mayor
--	---	--	---	---

		o, al situar la emoción como eje del discurso y no como un elemento secundario dentro de la narración.	componente esencial del relato.	profundidad. De esta manera, se fortalecerá tanto la competencia escritural como el desarrollo de una conciencia emocional más elaborada.
Introspección y autoconocimiento emocional	En los relatos autobiográficos se identifican múltiples pasajes donde los estudiantes no solo describen una emoción, sino que profundizan en pensamientos,	A partir de estos fragmentos se identifica el desarrollo de la conciencia emocional, entendida como la capacidad de	Se observa que la actividad permitió abrir un espacio de reflexión personal donde los estudiantes proyectaron experiencias reales a través	Como necesidad formativa, se identifica la importancia de acompañar a los estudiantes en la profundización de sus

	recuerdos y deseos asociados a ella. Expresiones como “a veces desearía que ellos no estuvieran muertos”, “yo me preocupaba porque sentía que algo me estaba viendo en el cuarto oscuro”, “quisiera pasear con mi mamá”, “desea salir adelante para ayudar a sus papás” o “yo me siento sola porque mi mamá se fue” revelan una elaboración más interna del estado emocional. En	reconocer no solo lo que se siente, sino también por qué se siente y cómo esa emoción se relaciona con experiencias pasadas o expectativas futuras. Los estudiantes comienzan a establecer conexiones causales entre sus emociones y los eventos que las originan, lo cual constituye un paso	de la figura del personaje literario. La escritura autobiográfica funcionó como mediadora entre la experiencia vivida y la elaboración simbólica de la emoción. En varios casos, los relatos revelan una necesidad de expresar preocupaciones relacionadas con la familia, la soledad o el rechazo, lo que indica que el	procesos introspectivos. Aunque muchos textos evidencian reflexiones significativas, en algunos casos la exploración emocional permanece en un nivel breve o poco desarrollado. Es necesario promover preguntas orientadoras que ayuden a ampliar la reflexión, tales como: ¿qué
--	---	--	---	---

estos fragmentos, el estudiante no se limita a narrar el hecho, sino que incorpora su vivencia subjetiva, proyectando anhelos, temores o recuerdos significativos. Asimismo, se evidencian construcciones que muestran una conexión entre experiencia pasada y sentimiento presente, como en los casos donde se evocan pérdidas	significativo hacia el autoconocimiento Aunque esta conciencia aún se encuentra en un nivel inicial, se evidencia un esfuerzo por comprender la experiencia interna. El uso de expresiones como “a veces desearía”, “yo me preocupaba porque”, “quisiera que” demuestra que	ejercicio facilitó la exteriorización de contenidos emocionales significativos. Además, se percibe que algunos estudiantes logran avanzar hacia una reflexión más compleja al vincular emoción, recuerdo y deseo en una misma construcción narrativa. Este proceso	pensabas en ese momento?, ¿qué cambió después?, ¿cómo te ayudó esa experiencia a crecer? Asimismo, se requiere fortalecer estrategias pedagógicas que permitan enriquecer la elaboración interna, evitando que la autobiografía se convierta
---	---	--	--

	familiares, ausencias prolongadas o situaciones de exclusión escolar. Estos pasajes reflejan un ejercicio de memoria emocional, en el que el estudiante reconstruye situaciones personales desde una perspectiva introspectiva. La escritura se convierte así en un espacio donde emergen pensamientos íntimos que trascienden la	el estudiante reconoce que sus emociones están ligadas a pensamientos, interpretaciones y deseos. Este proceso refleja una transición desde la simple descripción emocional hacia una reflexión más elaborada sobre la propia vivencia afectiva.	evidencia que la introspección no fue únicamente descriptiva, sino que permitió explorar dimensiones internas más profundas. La actividad, por tanto, cumplió su finalidad de promover el autoconocimiento emocional mediante la escritura en primera persona.	en una simple narración de hechos. Fomentar la ampliación del pensamiento emocional, la exploración de causas y consecuencias afectivas y la profundización en deseos y temores contribuirá a consolidar un mayor nivel de autoconocimiento.
--	--	---	---	---

	anécdota y permiten explorar el mundo interno del personaje asumido.			
Expresión emocional en primera persona	En los relatos se observa un uso predominante del “yo” narrativo como eje estructurador de la autobiografía emocional. Expresiones como “yo me preocupaba”, “yo me siento sola”, “yo muchas veces me he sentido triste”, “yo ahora vivo solo”, “me asustaba”, “quisiera ir al cine”	A partir de estos usos narrativos se identifica la habilidad de expresión emocional, entendida como la capacidad de exteriorizar sentimientos de manera explícita mediante el lenguaje. Los estudiantes logran	Desde la mirada docente, se evidencia que los estudiantes comprendieron la intención de la actividad al convertirse en el personaje literario y asumir su voz como propia. La apropiación del “yo” permitió integrar experiencias personales reales dentro de	Como aspecto a fortalecer, se observa la necesidad de trabajar la coherencia entre la emoción expresada, la situación narrada y la continuidad de la voz autobiográfica. En algunos relatos, la emoción aparece de

	evidencian que los estudiantes asumieron la consigna de escribir desde la primera persona. Este recurso permitió que la experiencia emocional se presentara como vivencia directa, fortaleciendo la dimensión subjetiva del texto. El empleo constante del “yo” no solo cumple una función gramatical, sino que se convierte en un mecanismo de apropiación	verbalizar emociones como tristeza, miedo, preocupación, soledad o deseo, integrándolas en el desarrollo del relato. Esta verbalización constituye un paso fundamental en el fortalecimiento de competencias socioemocionales, ya que permite reconocer y	una estructura narrativa, generando una fusión entre ficción y vivencia. En varios casos, el personaje se diluye y se convierte directamente en el estudiante, lo que revela un alto grado de implicación emocional en la tarea. Esta apropiación no debe interpretarse como un desvío	forma aislada o se presenta sin suficiente desarrollo contextual, lo que dificulta profundizar en su significado. Es importante orientar a los estudiantes para que expliquen qué ocurrió, cómo se sintieron y qué consecuencias tuvo esa emoción. Asimismo, se requiere acompañar la construcción
--	--	--	---	---

	emocional. A través de esta voz narrativa, los estudiantes no describen al personaje desde afuera, sino que hablan desde dentro de la experiencia. La escritura se transforma así en un espacio de autoexpresión donde la emoción adquiere cercanía, autenticidad y mayor carga afectiva.	comunicar lo que se siente. Si bien la expresión se presenta con un vocabulario aún limitado — predominando términos como “triste”, “solo”, “mal”—, el hecho de nombrar la emoción en primera persona demuestra una disposición a comunicar estados internos. La escritura autobiográfica	de la consigna, sino como un indicador de internalización del ejercicio. La escritura autobiográfica actuó como puente entre el texto literario y la realidad del estudiante, facilitando la expresión de emociones que quizá no emergen fácilmente en contextos orales. La voz narrativa en primera persona permitió	de relatos más estructurados, donde la primera persona no solo nombra la emoción, sino que la sostenga a lo largo del texto con mayor claridad y profundidad. Reforzar la relación entre experiencia, sentimiento y reflexión permitirá consolidar una escritura más coherente y emocionalmen
--	--	--	--	--

		favoreció la posibilidad de decir “me siento”, lo cual implica un avance en la construcción de identidad emocional y en la legitimación de la propia experiencia afectiva.	construir un espacio seguro para exteriorizar sentimientos íntimos.	te integrada, fortaleciendo así el desarrollo de la competencia expresiva y socioemocional.
Empatía internalizada (asumir la voz del personaje)	En varios relatos se evidencian fragmentos donde los estudiantes no solo describen emociones, sino que se posicionan afectivamente dentro de la experiencia	A partir de estos fragmentos se identifica la habilidad de empatía emocional, entendida como la capacidad de	Desde la interpretación docente, se evidencia que los estudiantes no se limitaron a recrear una historia ficticia, sino que integraron sus	Como aspecto a fortalecer, se observa la necesidad de ampliar la empatía hacia dimensiones más contextuales y sociales.

	narrada. Expresiones como “yo me siento sola sin mi mamá porque ella me aconseja”, “a veces desearía que ellos no estuvieran muertos porque son como mis padres”, “este personaje desea que algún día toda su familia esté feliz”, o “me siento triste porque me ponen sobrenombres” muestran una conexión emocional profunda entre el narrador y la	ponerse en el lugar del otro —o del personaje asumido— comprendiendo sus emociones y reaccionando afectivamente ante ellas. En esta actividad, la empatía se manifiesta cuando el estudiante logra sentir como propio el conflicto emocional y expresar deseos, preocupaciones	propias vivencias al asumir la identidad del personaje. Esta fusión entre experiencia personal y personaje literario indica un proceso de internalización profunda, donde la escritura se convierte en un medio para explorar realidades emocionales propias a través de un marco narrativo.	Aunque los estudiantes logran expresar cómo se sienten, en algunos casos la reflexión se mantiene centrada en la experiencia individual sin explorar causas, consecuencias o perspectivas externas que enriquezcan la comprensión del conflicto. Se hace pertinente acompañar a
--	--	---	---	---

	situación vivida. En estos casos, el estudiante no habla de un personaje distante, sino que siente desde él.	s o necesidades coherentes con esa vivencia. Aunque en muchos casos la empatía se dirige hacia experiencias personales reales, la dinámica de la actividad permitió que el estudiante internalizara la voz del personaje literario como una extensión de sí mismo.	El ejercicio permitió que situaciones como la ausencia de los padres, el miedo nocturno, la exclusión social o la enfermedad fueran expresadas con naturalidad y cercanía. La identificación con el personaje facilitó la apertura emocional, generando un espacio de expresión donde los	los estudiantes en la ampliación de su mirada empática, promoviendo preguntas como: ¿por qué ocurre esta situación?, ¿cómo se siente el otro involucrado?, ¿qué podría cambiar en el entorno para mejorar la experiencia emocional?
--	--	---	--	--

			estudiantes pudieron reconocer que sus sentimientos tienen valor y pueden ser comunicados.	
Estrategias implícitas de enfrentamiento emocional	En los relatos autobiográficos se evidencian múltiples expresiones de deseos, miedos y esperanzas que permiten identificar procesos de proyección personal. Frases como “quisiera pasear con mi	En esta categoría se identifica nuevamente la habilidad de autorregulació n emocional, particularment e en su dimensión proyectiva. Cuando el estudiante	Desde la interpretación docente, se evidencia que los estudiantes utilizan la autobiografía emocional como un espacio simbólico para reelaborar experiencias personales. La	Como necesidad formativa, se identifica la importancia de acompañar estas proyecciones espontáneas con la enseñanza explícita de estrategias

	mamá”, “desea salir adelante para ayudar a sus papás”, “a veces desearía que ellos no estuvieran muertos” o “quiero conocer España” muestran que los estudiantes no solo narran emociones presentes, sino que proyectan aspiraciones y anhelos hacia el futuro. Estas expresiones revelan una dimensión esperanzadora que convive con	expresa un deseo de superación o una esperanza futura frente a una experiencia dolorosa, está realizando un ejercicio inicial de regulación, ya que transforma la emoción negativa en una posibilidad de cambio o mejora. La capacidad de imaginar un futuro distinto o desear una	escritura les permite transformar vivencias de abandono, enfermedad, miedo o exclusión en narraciones donde aparece el deseo de mejora, la búsqueda de afecto o la aspiración de estabilidad familiar. Esta proyección no siempre se presenta de manera explícita, pero se manifiesta en	conscientes de afrontamiento emocional. Si bien los estudiantes muestran capacidad para desear cambios y expresar esperanzas, aún requieren herramientas concretas que les permitan gestionar sus emociones de manera más estructurada. Es necesario fortalecer habilidades como la
--	--	--	---	--

	experiencias de tristeza o soledad. Del mismo modo, aparecen miedos vinculados a la oscuridad, al abandono o a la exclusión social, como en los casos donde se expresa temor a estar solo en el cuarto o sentirse rechazado por compañeros. En varios textos, aunque no se mencionan explícitamente estrategias formales de afrontamiento, se observa una	realidad más favorable implica un proceso de reorganización interna. Aunque muchas de estas proyecciones aún son simples o idealizadas, constituyen una forma temprana de afrontamiento emocional, donde el pensamiento esperanzador actúa como recurso	la insistencia por imaginar un escenario distinto al conflicto vivido. Asimismo, la reiteración de deseos relacionados con la familia — estar juntos, ayudar a los padres, no sentirse solos— sugiere que el núcleo afectivo ocupa un lugar central en su construcción emocional.	búsqueda de apoyo, la expresión verbal adecuada de sentimientos, la resolución pacífica de conflictos y el pensamiento reflexivo ante situaciones adversas.
--	--	---	---	--

	tendencia a imaginar escenarios de mejora —“salir adelante”, “estar feliz”, “que toda la familia esté unida”— lo que sugiere mecanismos internos de compensación emocional a través del deseo y la esperanza.	protector frente a la tristeza, el miedo o la soledad.		
--	---	--	--	--

El análisis de las producciones autobiográficas permitió evidenciar avances significativos en relación con los objetivos del proyecto, especialmente en el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales a través de la escritura narrativa. Los estudiantes lograron identificar y nombrar emociones básicas, vincularlas con experiencias concretas, expresarlas en primera persona y, en varios casos, proyectar deseos y esperanzas frente a situaciones de dificultad. Se constató que la autobiografía

emocional se constituyó en un medio efectivo para promover la introspección, la empatía y la apropiación de la voz narrativa como herramienta de autoconocimiento.

Asimismo, los hallazgos revelan que la mayoría de los estudiantes comprenden la relación entre acontecimiento y emoción, lo que responde directamente al objetivo de fomentar la identificación y comprensión emocional mediante la narrativa personal. La actividad permitió visibilizar preocupaciones asociadas a la familia, la soledad, el miedo y la exclusión, confirmando que el aula puede funcionar como un espacio seguro para la expresión afectiva. En este sentido, la propuesta didáctica no solo favoreció la producción textual, sino también la exteriorización de experiencias significativas que forman parte de la realidad emocional del grupo.

No obstante, el análisis también permitió identificar aspectos a fortalecer, tales como la ampliación del vocabulario emocional, la profundización reflexiva, la coherencia narrativa y el desarrollo de estrategias conscientes de afrontamiento. Estos elementos constituyen oportunidades de mejora que orientan futuras intervenciones pedagógicas y consolidan el carácter formativo del proyecto.

En conclusión, este apartado evidencia que la narrativa autobiográfica es una herramienta pedagógica pertinente para articular lenguaje y educación emocional, contribuyendo al desarrollo integral del estudiante. Los resultados obtenidos reafirman la importancia de integrar prácticas de escritura reflexiva en el aula, no solo como ejercicio académico, sino como proceso de construcción de identidad, reconocimiento emocional y crecimiento personal.

4.2.6 MATRIZ DE ANÁLISIS: ACTIVIDAD “CARTA A LAS EMOCIONES”

Categoría de análisis	Evidencia textual del estudiante (fragmento)	Habilidad socioemocional identificada	Interpretación docente	Necesidad observada
Identificación de la emoción elegida	En los textos se observa una clara tendencia a nombrar explícitamente la emoción seleccionada, predominando “alegría”, “tristeza”, “felicidad”, “miedo”, “enojo”, “furia” y “nervios”. En varios fragmentos se evidencia una delimitación directa de la emoción desde el inicio de la carta:	A partir de estas evidencias se identifica la habilidad de conciencia emocional, entendida como la capacidad de reconocer, diferenciar y nombrar las propias emociones. El ejercicio de escribirle directamente a la emoción	Desde la perspectiva pedagógica, se interpreta que la mayoría de los estudiantes logra un nivel básico y funcional de reconocimiento emocional. La actividad facilita que la emoción sea externalizada y convertida en objeto de reflexión. Sin embargo, en	Como necesidad formativa, se hace pertinente fortalecer el reconocimiento o preciso y la diferenciación entre emociones afines, ampliando el vocabulario emocional y promoviendo ejercicios comparativos que ayuden a

	“Querida tristeza...”, “Hola, querida alegría...”, “Te doy gracias por estar en los momentos de enojo...”. Esta nominación explícita muestra que el estudiante reconoce la emoción como entidad diferenciada y capaz de ser interpelada. Asimismo, algunos escritos incluyen más de dos emociones o combinan estados afectivos, lo que sugiere una	favorece su delimitación conceptual y simbólica, permitiendo que el estudiante la perciba como una experiencia identificable dentro de su mundo interno.	algunos casos se observa una mezcla de emociones similares (alegría/felicidad, furia/enojo) o la incorporación de más emociones de las solicitadas, lo cual puede indicar una comprensión aún en proceso de diferenciación.	distinguir matices. Esto permitirá avanzar de una identificación general hacia una conciencia emocional más profunda y estructurada.
--	--	---	--	---

	percepción amplia del repertorio emocional. También se evidencia que ciertas emociones son entendidas desde experiencias concretas: “cuando gano un examen”, “cuando me dicen palabras bonitas”, “cuando me hablan en público”, “cuando me molestan”. La identificación no se queda únicamente en el nombre, sino que aparece asociada a situaciones			
--	---	--	--	--

	reconocibles de la vida cotidiana, lo cual permite inferir un primer nivel de comprensión emocional contextualizada.			
Significado personal de la emoción	En las producciones analizadas, las emociones adquieren un significado íntimamente ligado a vivencias familiares, escolares y personales. La alegría se relaciona con experiencias como “salgo con mi	A partir de estos fragmentos se identifica principalmente la habilidad de autoconocimiento emocional, entendida como la capacidad de reconocer cómo una emoción impacta la	Desde una mirada pedagógica, se interpreta que la actividad permitió que los estudiantes establecieran un diálogo reflexivo con sus propias experiencias afectivas. El formato de carta favoreció que la emoción fuera	Como necesidad formativa, se evidencia la importancia de profundizar en la elaboración reflexiva del significado emocional, incentivando a los estudiantes a ampliar sus argumentos y explorar con

	mamá al parque a comer helado”, “cuando gano un examen”, “cuando comparto momentos con mi familia”, mientras que la tristeza aparece asociada a la ausencia, la pérdida o el desahogo: “cuando no puedo ver a mi familia”, “me desahogué y saqué todo lo malo”, “me ha ayudado a cambiar como persona”. De igual forma, el miedo es resignificado cuando se afirma	propia vida y qué significado adquiere dentro de la historia personal. Los estudiantes no solo nombran la emoción, sino que reflexionan sobre su función, sus efectos y su presencia en momentos específicos. Esta elaboración evidencia un nivel de conciencia que trasciende la	concebida como una presencia significativa en su vida, ya sea como acompañante en momentos felices o como mediadora en situaciones difíciles. En varios textos se observa un proceso de resignificación, especialmente en emociones tradicionalmente consideradas negativas, al reconocer que también “enseñan”,	mayor detalle cómo y por qué cada emoción influye en sus decisiones, relaciones y aprendizajes. Asimismo, resulta pertinente fortalecer el vocabulario emocional para evitar generalizaciones y favorecer descripciones más precisas que enriquezcan el proceso de
--	---	--	---	---

	que “no es malo tener miedo algunas veces”, y la furia se conecta con situaciones de conflicto o molestia. Estas evidencias muestran que la emoción no es descrita de manera abstracta, sino situada en experiencias concretas que le otorgan sentido.	simple identificación y avanza hacia la comprensión interna del sentir.	“ayudan a cambiar” o permiten “ser más fuerte”.	autoconocimiento.
Importancia atribuida a la emoción	En las cartas se observa que los estudiantes no solo nombran la emoción, sino que le otorgan un valor significativo dentro	A partir de estas manifestaciones se identifica la habilidad de valoración y comprensión	Desde la mirada docente, se interpreta que la actividad favoreció un proceso de resignificación	Como necesidad formativa, se observa la conveniencia de profundizar en la relación

	de su vida. Expresiones como “Te doy gracias por estar en los momentos buenos”, “Gracias porque contigo me desahogué”, “No es malo tener miedo algunas veces”, “Me enseñaste a ser fuerte” o “Sé que es necesario hacerlo” evidencian que la emoción es comprendida como parte fundamental de su experiencia cotidiana. Incluso emociones asociadas a	funcional de las emociones, vinculada con la conciencia emocional avanzada. Los estudiantes reconocen que cada emoción cumple un propósito en su desarrollo personal, ya sea como impulso, advertencia, desahogo o fortalecimiento . Esta capacidad implica ir más allá del agrado o desagrado	emocional. El hecho de agradecer o reconocer la utilidad de emociones tradicionalmente catalogadas como negativas indica una apertura reflexiva y un avance hacia una visión más equilibrada del mundo emocional. Se evidencia que los estudiantes comienzan a comprender que no existen emociones	entre emoción y acción, orientando a los estudiantes a analizar cómo la importancia que atribuyen a una emoción influye en sus decisiones y comportamientos. Asimismo, resulta pertinente promover una reflexión más estructurada que permita fundamentar con mayor claridad por qué cada
--	---	---	---	--

	malestar, como la tristeza o el miedo, son reconocidas por su función de aprendizaje o protección.	inmediato para entender el papel adaptativo de lo que sienten.	“buenas” o “malas” en sí mismas, sino experiencias necesarias que forman parte del crecimiento personal.	emoción es valiosa en términos de convivencia, aprendizaje y desarrollo integral.
Expresión en primera persona y tono de carta	En las producciones escritas se evidencia el uso predominante de la primera persona y la estructura propia del género epistolar. Expresiones como “Yo quiero ser feliz”, “Te escribo esta carta”, “Quiero darte gracias”, “A veces	A partir de estas evidencias se identifica la habilidad de expresión emocional, entendida como la capacidad de comunicar sentimientos, pensamientos y experiencias internas de	Desde la interpretación pedagógica, se observa que la actividad generó un espacio seguro de exteriorización afectiva. El formato de carta permitió que los estudiantes adoptaran un tono confesional y reflexivo,	se evidencia la necesidad de fortalecer procesos de regulación y gestión emocional , especialmente en aquellas producciones donde se manifiestan dificultades para controlar la furia, el

	no me sé controlar”, “Me siento sola” muestran apropiación del “yo” como sujeto que siente y reflexiona. Asimismo, la presencia de saludos y despedidas (“Querida tristeza...”, “Hola, alegría...”, “Con cariño...”) confirma la intención de dirigirse directamente a la emoción, otorgándole un carácter interlocutivo que	manera consciente y verbalizada. El uso del “yo” favorece la responsabilización afectiva y la apropiación de la experiencia emocional, permitiendo que el estudiante se reconozca como protagonista de su vivencia.	facilitando la verbalización de emociones que, en otros contextos, podrían permanecer implícitas. La personalización del discurso indica que el ejercicio no fue asumido únicamente como tarea académica, sino como oportunidad de diálogo interno	enojo, la vergüenza o la tristeza intensa. Aunque los estudiantes logran expresar lo que sienten, en varios casos aparecen frases que reflejan desbordamiento (“no me sé controlar”, “me provoca dañar algo”, “me siento sola”), lo cual indica que requieren acompañamiento
--	---	--	---	---

	fortalece el tono íntimo y personal del texto.			nto para desarrollar estrategias concretas de autorregulación, autoconsuelo y resolución pacífica de conflictos.
--	--	--	--	--

El análisis integral de las producciones correspondientes a la actividad “Carta a las emociones” permite evidenciar avances significativos en el desarrollo de competencias socioemocionales, especialmente en los procesos de identificación, valoración y expresión emocional. De manera recurrente, los estudiantes lograron nombrar emociones concretas —alegría, tristeza, miedo, enojo, furia, nervios, vergüenza— y relacionarlas con experiencias personales específicas como el ámbito familiar, el contexto escolar, situaciones de pérdida, conflictos interpersonales o momentos de logro académico. Esto demuestra una comprensión básica pero sólida de la emoción como experiencia situada y vinculada a la vida cotidiana.

En cuanto al significado personal de la emoción, los textos revelan que los estudiantes no solo reconocen lo que sienten, sino que comienzan a atribuirle sentido y

función a cada emoción. Resulta especialmente relevante que emociones tradicionalmente consideradas “negativas”, como la tristeza o el miedo, sean resignificadas como necesarias para aprender, fortalecerse o desahogarse. Este hallazgo evidencia un avance hacia una comprensión más equilibrada del mundo emocional, donde las emociones no se clasifican únicamente por su agrado o desagrado, sino por su aporte al crecimiento personal.

Respecto a la importancia atribuida a la emoción, se observa una tendencia a agradecer y legitimar la presencia de cada experiencia afectiva. El uso reiterado de expresiones como “gracias por estar”, “me enseñaste”, “me ayudaste a ser fuerte” muestra una apropiación reflexiva que trasciende la simple descripción. Esto sugiere que la actividad permitió abrir un espacio de diálogo interno, favoreciendo la toma de conciencia sobre el valor adaptativo de las emociones en la vida diaria.

En relación con la expresión en primera persona, se evidencia una apropiación significativa del “yo” como sujeto emocional. La escritura en formato de carta facilitó la exteriorización de sentimientos profundos, algunos vinculados a experiencias sensibles como conflictos familiares, pérdidas o situaciones de exclusión. Este hallazgo confirma que el aula puede consolidarse como un espacio seguro de expresión, donde el lenguaje se convierte en herramienta de elaboración emocional.

No obstante, el análisis también permite identificar necesidades formativas. Aunque existe capacidad para reconocer y expresar emociones, en varios casos se perciben dificultades en la regulación emocional, especialmente frente a la ira, la furia o la tristeza intensa. Algunas expresiones reflejan desbordamiento o sentimientos de soledad que requieren acompañamiento pedagógico continuo. Asimismo, se hace

necesario fortalecer el vocabulario emocional y la diferenciación entre emociones similares para lograr mayor precisión conceptual.

Para concluir, los resultados evidencian que la actividad cumplió su propósito formativo al promover la conciencia emocional, la reflexión personal y la expresión afectiva. Se constata un avance en la construcción de competencias socioemocionales, aunque persiste la necesidad de profundizar en estrategias de regulación, manejo de conflictos y ampliación del lenguaje emocional. Este análisis confirma la pertinencia de continuar integrando prácticas narrativas y reflexivas en el aula como herramienta para el desarrollo integral del estudiante.

4.2.7 MATRIZ DE ANÁLISIS: ACTIVIDAD CARTA A MI “YO” DEL FUTURO

Categoría de análisis	Evidencia textual del estudiante (fragmento)	Habilidad socioemocional identificada	Interpretación docente	Necesidad observada
Reconocimiento del estado emocional actual	En las cartas analizadas se evidencian expresiones directas del estado emocional presente, como “me siento feliz y a la vez nerviosa”, “estoy orgullosa de mí” o “esta carta la	La habilidad socioemocional identificada en esta categoría es la conciencia emocional, entendida como la capacidad de reconocer, diferenciar y nombrar los propios estados afectivos.	Desde la interpretación docente, se observa que la actividad escrita facilita un espacio seguro de introspección, donde el estudiante puede exteriorizar emociones sin la presión del juicio social. El formato de carta dirigida al “yo” del futuro	Como necesidad observada, se identifica la importancia de profundizar en la exploración de las causas de las emociones expresadas. Aunque varios estudiantes logran nombrar lo que sienten, no siempre

	escribo muy emocionada”. Estas frases permiten identificar una verbalización clara y consciente de sentimientos actuales, lo que demuestra que algunos estudiantes logran reconocer y expresar su experiencia emocional en el momento de la escritura.	Cuando el estudiante expresa que se siente “feliz”, “nerviosa” u “orgullosa”, demuestra un nivel inicial de alfabetización emocional que le permite dar nombre a lo que experimenta internamente. En los casos donde la emoción no se menciona de forma explícita, pero se infiere a través de temores o	favorece un diálogo interno auténtico que permite conectar el presente emocional con las expectativas futuras. Asimismo, se evidencia que muchos estudiantes comprenden que sus emociones actuales influyen en su proyecto de vida. Al integrar sentimientos presentes en la narrativa futura, construyen una visión más	explican por qué se sienten así ni cómo manejan dichas emociones en situaciones concretas.
--	---	---	---	---

	De igual manera, aparecen manifestaciones más implícitas como “no quiero ser un señor que vive en la calle”, “espero que nunca te desanimes” o “no quiero estar triste”, que, aunque proyectadas hacia el futuro, revelan emociones presentes	deseos, se observa igualmente un proceso de autoconocimiento en construcción. Esta habilidad resulta fundamental, ya que constituye la base para el desarrollo de otras competencias socioemocionales como la autorregulación y la empatía.	coherente de sí mismos, fortaleciendo la relación entre identidad, emoción y metas personales.	
--	--	--	---	--

	como miedo, inseguridad o preocupación. Estas expresiones evidencian que el estado emocional actual influye directamente en la manera en que el estudiante imagina su porvenir.			
Proyección de metas y sueños personales	En las cartas se identifican múltiples expresiones que evidencian	La habilidad socioemocional identificada en esta categoría es la construcción	Desde la interpretación docente, se observa que los estudiantes poseen	Como necesidad observada, se evidencia la importancia de acompañar

	metas claras y aspiraciones definidas, tales como: “espero que cumplas tu sueño de ser veterinaria”, “mi mayor sueño es ser un futbolista profesional”, “quiero estudiar medicina”, “quiero ser doctora” o “actualmente tu sueño es estudiar psicología”. Estas	del proyecto de vida y la orientación a metas. Los estudiantes demuestran capacidad para imaginar escenarios futuros deseados y formular aspiraciones que les otorgan dirección y propósito. Esta proyección implica planificación anticipada y motivación intrínseca.	aspiraciones altas y, en muchos casos, bien definidas. La repetición de profesiones como medicina, fútbol profesional o psicología evidencia referentes sociales claros que orientan sus sueños. Asimismo, la constante referencia a la familia indica que el éxito es concebido como una forma de retribución y cuidado hacia	pedagógicame nte la construcción de metas con herramientas de planificación concreta. Resulta pertinente trabajar en la definición de objetivos a corto, mediano y largo plazo, así como en la identificación de recursos, habilidades y posibles obstáculos. Igualmente, se hace necesario fortalecer la
--	---	---	--	---

	formulaciones muestran una orientación concreta hacia el ámbito académico y profesional como eje central del proyecto de vida. Asimismo, aparecen metas vinculadas al bienestar familiar y social, como “comprarle una casa a mi mamá”, “ayudar a mis	Además, se evidencia una vinculación entre metas personales y valores familiares, lo que refleja desarrollo de sentido de pertenencia y propósito trascendente. No se trata únicamente de éxito individual, sino de progreso compartido, lo que fortalece la dimensión ética y relacional del	quienes los han acompañado. Sin embargo, también se identifica que algunas metas aparecen formuladas de manera idealizada, sin mención de procesos o pasos intermedios para alcanzarlas.	exploración vocacional para que los estudiantes puedan profundizar en el conocimiento de sus intereses, capacidades y motivaciones reales.
--	---	---	--	---

	padres a salir adelante”, “sacar a mi familia a pasear” o “quiero que mi mamá lo tenga todo”. Estas expresiones amplían la proyección más allá del logro individual y revelan un fuerte sentido de responsabilidad afectiva y compromiso con el núcleo familiar.	proyecto personal.		
--	---	---------------------------	--	--

Consejos y diálogo interno	En las cartas se identifican múltiples expresiones que reflejan un diálogo interno explícito, tales como: “nunca dejes de ser esa mujer que todo le da pena”, “no te rindas”, “sé fuerte”, “no hagas cosas malas”, “nunca te desanimes”, “aguanta todo”, “nunca	La habilidad socioemocional identificada en esta categoría es la autorreflexión y el autodiálogo constructivo. Los estudiantes demuestran capacidad para establecer una conversación interna orientada a guiar su comportamiento futuro, lo que implica cierto nivel de conciencia	Desde la interpretación docente, se observa que los estudiantes internalizan mensajes de perseverancia, responsabilidad y valoración familiar, los cuales probablemente provienen de su entorno social y familiar. La carta se convierte en un espacio donde esas voces externas se transforman en voz propia,	Como necesidad observada, se identifica la importancia de profundizar en el desarrollo de un autodiálogo equilibrado y compasivo. Aunque predominan mensajes de exigencia y fortaleza, resulta necesario enseñar a los estudiantes a integrar también mensajes de

	nadie te detenga” o “no lo hagas solo por dinero”. Estas frases muestran que el estudiante se habla a sí mismo con intención orientadora, preventiva o motivacional.	moral y regulación anticipada de conductas. Este tipo de diálogo interno también evidencia el desarrollo de la autogestión emocional, ya que al decirse “no te rindas” o “sé fuerte”, el estudiante está anticipando posibles dificultades y generando estrategias de afrontamiento desde el lenguaje. El	consolidando procesos de identidad y autonomía moral. Además, se evidencia que el diálogo interno cumple una función reguladora, pues permite al estudiante anticipar riesgos, reforzar valores y reafirmar metas.	autocuidado, aceptación y manejo saludable del error.
--	---	--	---	--

		discurso interno funciona como un recurso protector frente a escenarios adversos.		
Motivación y resiliencia	En las cartas se evidencian múltiples expresiones asociadas a la perseverancia y la superación personal, tales como: “no te rindas”, “sé fuerte”, “aguanta todo”, “nunca	La habilidad socioemocional identificada en esta categoría es la resiliencia, entendida como la capacidad de afrontar dificultades y mantener la orientación hacia metas significativas.	La habilidad socioemocional identificada en esta categoría es la resiliencia, entendida como la capacidad de afrontar dificultades y mantener la orientación hacia metas significativas. Los estudiantes manifiestan	Como necesidad observada, se identifica la importancia de fortalecer estrategias de afrontamiento más diversas y conscientes. Aunque los estudiantes muestran disposición a perseverar, es

	nadie te detenga”, “si lo intento, sé que lo puedo lograr” o “voy a luchar por ser doctora aunque tenga miedo a la sangre”. Estas frases reflejan una actitud de resistencia frente a posibles dificultades y una disposición a continuar pese a los obstáculos.	Los estudiantes manifiestan recursos internos de perseverancia, confianza en sí mismos y disposición al esfuerzo. De igual forma, se observa desarrollo de la motivación intrínseca, ya que muchas de las metas expresadas se relacionan con sueños personales y deseos profundos, no	recursos internos de perseverancia, confianza en sí mismos y disposición al esfuerzo. De igual forma, se observa desarrollo de la motivación intrínseca, ya que muchas de las metas expresadas se relacionan con sueños personales y deseos profundos, no únicamente con reconocimiento externo.	fundamental enseñarles herramientas concretas para manejar el estrés, el fracaso y la frustración de manera saludable. Asimismo, resulta pertinente promover una visión de resiliencia que incluya la búsqueda de ayuda, la expresión emocional y el autocuidado, de modo que la
--	---	--	---	---

		únicamente con reconocimiento externo.		fortaleza no se limite a “soportar”, sino que implique procesos activos de adaptación, aprendizaje y crecimiento personal.
Expectativas positivas hacia el futuro	En las cartas se identifican expresiones que reflejan esperanza y visión optimista del porvenir, tales como: “que te vaya bien en todo”, “sé que mi madre lo	La habilidad socioemocional identificada en esta categoría es el optimismo realista y la esperanza. Los estudiantes proyectan escenarios positivos,	Desde la interpretación docente, se observa que la mayoría de los estudiantes conciben el futuro como un espacio de posibilidades y mejora. La narrativa	Como necesidad observada, se evidencia la importancia de fortalecer el equilibrio entre expectativa positiva y realismo. Resulta fundamental

	tendrá todo”, “podamos obtener lo que deseamos”, “que seamos felices haciéndolo”, “espero que estés haciendo lo que te gusta” o “en cuatro años tenga lo mejor”. Estas frases evidencian confianza en que el futuro puede construirse de manera favorable.	confiando en sus capacidades y en el acompañamiento de figuras significativas para alcanzar sus metas. Esta expectativa favorable fortalece la motivación y el compromiso con el proyecto de vida.	construida en las cartas transmite ilusión, confianza y deseo de superación, lo que indica un estado emocional predominantemente esperanzador. Sin embargo, también se identifica que las expectativas positivas, en algunos casos, no están acompañadas de estrategias concretas para su logro.	enseñar a los estudiantes a mantener la esperanza incluso frente a dificultades, pero también a reconocer que el logro de metas requiere constancia, organización y toma de decisiones conscientes. Igualmente, se hace necesario promover espacios de orientación que permitan consolidar la confianza en sí
--	---	---	---	--

	Asimismo, aparecen manifestaciones cargadas de fe y convicción, como “Dios me dará motivación”, “todo lo que nos proponemos lo podemos lograr” o “sé que si lo intento lo puedo lograr”. Estas expresiones demuestran una actitud esperanzadora que			mismos sin generar frustración ante posibles cambios o ajustes en sus planes. De esta manera, las expectativas positivas podrán convertirse en una base sólida para el desarrollo integral y emocional de los estudiantes.
--	---	--	--	---

	combina creencias personales, apoyo familiar y autoconfianza como pilares del futuro imaginado.			
--	---	--	--	--

La actividad “Carta a mi yo del futuro” permitió evidenciar un avance significativo en relación con el objetivo propuesto de *fomentar la proyección personal, la reflexión sobre el crecimiento socioemocional y la actitud positiva hacia el futuro*. A partir del análisis de las producciones escritas, se observa que los estudiantes no solo lograron proyectarse en escenarios futuros deseados, sino que lo hicieron integrando metas académicas, aspiraciones familiares, principios éticos y convicciones personales. La escritura dejó de ser únicamente una expresión emocional inmediata —como en las primeras actividades centradas en el reconocimiento de emociones— para convertirse en una herramienta de construcción de identidad y visión de vida.

En comparación con la primera actividad desarrollada, donde predominaba la identificación y expresión básica de emociones, se evidencia un progreso hacia procesos más complejos de autorreflexión. Inicialmente, los estudiantes manifestaban

emociones en el presente y exploraban su significado personal; posteriormente, en actividades como la “Carta a las emociones”, comenzaron a dialogar con sus estados afectivos y a reconocer su influencia en la vida cotidiana. En esta cuarta actividad, el ejercicio evoluciona hacia la integración de emoción, pensamiento y proyección, lo que indica un fortalecimiento gradual de la conciencia socioemocional.

En relación con la proyección personal, los resultados muestran que la mayoría de los estudiantes formulan metas claras (estudiar medicina, ser futbolista profesional, estudiar psicología, ser maquilladora, entre otras) y las vinculan con valores como el esfuerzo, la responsabilidad y el apoyo familiar. Este hallazgo confirma que la estrategia de escritura creativa favoreció la construcción del proyecto de vida, permitiendo que los estudiantes imaginaran su crecimiento no solo en términos profesionales, sino también afectivos y éticos. La carta se convirtió en un espacio seguro para planear, desear y comprometerse consigo mismos.

Respecto a la reflexión sobre el crecimiento socioemocional, se evidenció el desarrollo del diálogo interno, la motivación y la resiliencia. Expresiones como “no te rindas”, “sé fuerte”, “nunca te desanimes” o “hazlo porque te guste y no por dinero” muestran que los estudiantes internalizan mensajes de autorregulación y orientación moral. Este tipo de autodiálogo refleja avances en la autorregulación emocional, ya que anticipan posibles dificultades y generan estrategias de afrontamiento desde el lenguaje. Además, la constante referencia al cuidado de la familia y al respeto por los demás demuestra sensibilidad interpersonal, vinculada con el desarrollo de la empatía.

En cuanto a la actitud positiva hacia el futuro, los escritos revelan un predominio de esperanza, optimismo y confianza en las propias capacidades. Aunque en algunos

casos aparecen temores o preocupaciones, estos no paralizan el discurso, sino que se transforman en motores de superación. Este hallazgo confirma que la actividad contribuyó a fortalecer una visión constructiva del porvenir, aspecto fundamental en el desarrollo integral del estudiante.

Finalmente, al verificar el objetivo específico de *evaluar el impacto de las estrategias de escritura creativa en el fortalecimiento de habilidades socioemocionales como la empatía, la autorregulación y la comunicación asertiva*, los resultados permiten afirmar que dicho impacto es positivo. La empatía se evidencia en la constante preocupación por el bienestar de padres, hermanos y personas de bajos recursos; la autorregulación se manifiesta en los consejos internos y mensajes de perseverancia; y la comunicación asertiva se consolida en la capacidad de expresar deseos, miedos y aspiraciones con claridad y coherencia en un formato epistolar.

En conclusión, es válido afirmar que el proceso desarrollado desde la primera actividad hasta esta cuarta permite notar un crecimiento progresivo en la profundidad reflexiva y en la madurez socioemocional de los estudiantes. La escritura creativa funcionó como herramienta pedagógica y al mismo tiempo como mediadora del autoconocimiento y la proyección vital, consolidando así el cumplimiento de los objetivos planteados en el proyecto.

4.2.7 MATRIZ DE ANÁLISIS: BITÁCORA DE LAS EMOCIONES

Categorías de análisis	Evidencia textual del estudiante (fragmento)	Habilidad socioemocional identificada	Interpretación docente	Necesidad observada
Reconocimiento y evolución de las emociones	En las bitácoras se evidencia un reconocimiento explícito de los estados emocionales vividos durante cada actividad. Expresiones como “alegre y preocupada”, “me sentí sola y aburrida”, “alegre, triste, asustada”, “tranquila y	La principal habilidad socioemocional identificada en este apartado es la conciencia emocional , entendida como la capacidad de reconocer, nombrar y diferenciar las propias emociones.	Desde la interpretación docente, se evidencia un progreso respecto a las primeras actividades del proyecto. Inicialmente, las expresiones emocionales eran más generales y breves; sin	A pesar del avance en el reconocimiento emocional, se observa la necesidad de profundizar en la descripción y contextualización de las emociones. En varios registros, las emociones se mencionan de

	feliz” o “alegre y triste” muestran que los estudiantes no solo identifican emociones básicas, sino que también reconocen la coexistencia de emociones mixtas en una misma experiencia. Asimismo, frases como “me calmé”, “me relajé viendo el video” o “me desestresé con la música” permiten	Los estudiantes demuestran que pueden identificar lo que sienten en situaciones específicas y relacionarlo con la actividad desarrollada. Asimismo, se observa un avance en la diferenciación de emociones mixtas y en la ampliación del repertorio emocional. El hecho de que un mismo	embargo, en las bitácoras se observa mayor claridad y constancia en el registro emocional. El ejercicio repetido de escribir después de cada sesión parece haber fortalecido la capacidad de autoobservación y verbalización afectiva. Además, la aparición de emociones como estrés,	forma breve sin una explicación amplia de las causas o consecuencias, lo que sugiere la importancia de seguir fortaleciendo la expresión argumentativa del sentir.
--	---	--	--	---

	observar que los estudiantes comienzan a diferenciar momentos emocionales dentro de una misma jornada. Se destaca además la evolución en el uso de palabras clave como “empatía”, “respeto”, “amabilidad”, “estrés”, “ira”, “tranquilidad” y “responsabilidad”, lo cual evidencia una ampliación progresiva del	estudiante exprese sentirse “alegre y triste” o “feliz pero preocupada” evidencia una comprensión más compleja de la experiencia afectiva, lo cual constituye un indicador de desarrollo socioemocional significativo dentro del proceso formativo.	ansiedad, preocupación o soledad indica que el espacio de la bitácora se consolidó como un entorno seguro para expresar no solo emociones positivas, sino también aquellas de carácter más vulnerable.	
--	--	--	---	--

	vocabulario emocional.			
Autorregulación y estrategias de afrontamiento	En las bitácoras se identifican diversas manifestaciones relacionadas con la forma en que los estudiantes enfrentan sus emociones. Expresiones como “me desestresé con la música”, “me relajé viendo el video”, “me tranquilicé”, “primero me tranquilizo”, “cuando siento rabia, hablo	La habilidad socioemocional que se fortalece en este apartado es la autorregulación emocional , entendida como la capacidad de gestionar las emociones de manera consciente y adecuada. Los estudiantes que describen acciones como escuchar música, hablar	Desde la perspectiva docente, se observa un avance progresivo en comparación con las primeras actividades del proyecto, donde predominaba la identificación emocional sin mayor profundización en el manejo de las mismas. En las bitácoras	A pesar de los avances, se identifica la necesidad de ampliar el repertorio de estrategias de afrontamiento conscientes y autónomas. En algunos casos, la regulación aparece vinculada únicamente a estímulos externos (música, distracción, actividades), por lo que

para calmarme” o “me distraigo yendo al río” evidencian que algunos estudiantes reconocen acciones concretas para gestionar sus estados emocionales. Estas respuestas muestran que no solo identifican lo que sienten, sino que comienzan a describir qué hacen frente a ello.	para calmarse o distraerse muestran un avance hacia el uso de estrategias de enfrentamiento funcionales. Asimismo, se evidencia que la conciencia emocional trabajada en actividades anteriores comienza a traducirse en intentos de regulación. El reconocimiento o previo de emociones mixtas facilita	actuales, varios estudiantes ya no solo dicen “me sentí triste”, sino que añaden “me tranquilicé” o “me ayudó escuchar música”, lo que demuestra mayor conciencia sobre el proceso interno. Este progreso sugiere que la escritura sistemática ha favorecido la reflexión	resulta pertinente fortalecer estrategias internas como la respiración consciente, el diálogo interno positivo o la reinterpretación cognitiva de la situación. También se hace necesario promover una mayor elaboración escrita sobre el proceso emocional, incentivando que los estudiantes
--	--	---	---

	También aparecen registros más descriptivos como “me sentí sola y aburrida” o “me sentí emocionado por la película”, donde la emoción se expresa, pero la estrategia de afrontamiento no siempre se desarrolla con claridad. Sin embargo, incluso en estos casos se percibe una intención de reflexión sobre	que algunos estudiantes puedan implementar pequeñas acciones para recuperar la calma o mantener el equilibrio emocional en situaciones que generan estrés, tristeza o enojo.	metacognitiva, permitiendo que los estudiantes analicen cómo reaccionan ante determinadas situaciones. No obstante, el nivel de profundidad varía entre estudiantes, evidenciando que el desarrollo de la autorregulación es un proceso gradual que requiere	expliquen por qué una estrategia les funcionó o cómo podrían mejorarla en el futuro. De esta manera, la autorregulación dejaría de ser una reacción espontánea y se consolidaría como una habilidad socioemocional intencional y sostenible.
--	---	---	---	---

	la experiencia emocional vivida, lo cual constituye un paso importante dentro del proceso de autorregulación.		acompañamiento constante.	
Desarrollo de la empatía y sensibilidad social	En las bitácoras se identifican manifestaciones claras de sensibilidad frente a las experiencias de otros. Expresiones como “me sentí feliz, pero también triste	La habilidad socioemocional predominante en este apartado es la empatía , tanto en su dimensión afectiva como cognitiva. Los estudiantes muestran la	Desde la perspectiva docente, se observa un avance significativo respecto a actividades anteriores, donde la reflexión emocional	Aunque se evidencian avances en la empatía, se observa la necesidad de profundizar en la conexión entre la emoción sentida y la acción

	por el niño que no tenía la misma condición que los demás”, “me llamó la atención que María ayudaba al niño” o “aprendí que debemos hablar y ayudar a las personas” evidencian que los estudiantes no solo se centraron en su emoción individual, sino que reconocieron la realidad emocional y	capacidad de reconocer lo que otra persona puede estar sintiendo y reaccionar emocionalmente ante esa situación. La coexistencia de emociones como alegría y tristeza frente a un mismo hecho revela comprensión de contextos complejos. También se evidencia sensibilidad social al relacionar la	estaba centrada principalmente en el yo. En estas bitácoras, la mirada se amplía hacia el otro, incorporando juicios morales, valoración de conductas solidarias y reconocimiento de desigualdades o dificultades ajenas. El uso sistemático de la escritura	concreta. Es decir, pasar del reconocimiento de “me dio tristeza” a la formulación de posibles respuestas solidarias o compromisos personales frente a situaciones similares. Asimismo, resulta pertinente continuar fortaleciendo la argumentación emocional, promoviendo que los
--	--	---	---	---

	social de los personajes observados. Asimismo, la reiteración de palabras clave como “empatía”, “respeto”, “amabilidad”, “honestidad” y “amor” demuestra que los valores relacionales estuvieron presentes en la reflexión. En algunos casos, emociones como tristeza o preocupación emergen	experiencia audiovisual con aprendizajes como ayudar, comprender o ser más amigable. Esta capacidad de ponerse en el lugar del otro y reflexionar sobre conductas solidarias indica un fortalecimiento progresivo de la conciencia interpersonal, aspecto central en el desarrollo	como herramienta de reflexión parece haber favorecido esta apertura emocional, ya que los estudiantes no solo identifican lo que sienten, sino que explican por qué lo sienten en relación con las acciones o situaciones observadas.	estudiantes expliquen con mayor detalle cómo y por qué se identifican con las experiencias de los demás. De esta manera, la empatía podrá consolidarse como una disposición ética y social de forma estable.
--	---	---	--	---

	vinculadas al sufrimiento ajeno, lo que indica una capacidad incipiente de conexión afectiva con situaciones externas a la experiencia personal inmediata.	socioemocional. I.		
Comunicación emocional y expresión escrita	En las bitácoras se observa que los estudiantes utilizan la escritura como medio para expresar sus emociones de manera directa	La habilidad socioemocional identificada en este apartado es la comunicación emocional , entendida como la	Desde la interpretación docente, se evidencia que la escritura creativa ha funcionado como un canal facilitador de la	A pesar de los avances en la comunicación emocional, se identifica la necesidad de profundizar en la elaboración escrita. En

	y sencilla. Frases como “me sentí sola y aburrida”, “alegre y triste”, “me tranquilicé”, “cuando siento rabia, hablo para calmarme” o “me desestresé con la música” reflejan una intención clara de comunicar lo que ocurre en su mundo interno. Aunque en muchos casos las respuestas son breves, se	capacidad de expresar sentimientos y pensamientos de manera clara y respetuosa. Los estudiantes logran nombrar sus emociones y, en algunos casos, explicar brevemente su origen o su manejo, lo que evidencia avances en la comunicación asertiva básica.	expresión emocional. En comparación con las primeras actividades, donde las intervenciones orales podían ser limitadas o breves, la bitácora ofrece un espacio más íntimo que favorece la sinceridad y la autorreflexión. Esto se refleja en la aparición de emociones como soledad, estrés o tristeza, que	varios casos, las emociones se enuncian sin desarrollar el contexto, la causa o la consecuencia de lo sentido, lo que limita la comprensión completa de la experiencia emocional. Por ello, resulta pertinente continuar fortaleciendo la argumentación afectiva y la ampliación del discurso escrito,
--	---	---	---	--

	evidencia una progresiva disposición a verbalizar experiencias afectivas que anteriormente podían permanecer implícitas. También se destaca el uso recurrente de palabras clave como “empatía”, “respeto”, “alegría”, “estrés”, “ira” y “tranquilidad”, lo que muestra que los estudiantes	Asimismo, la ampliación del vocabulario emocional y la diferenciación de emociones mixtas fortalecen la precisión expresiva. Aunque predomina un estilo descriptivo simple, el hecho de registrar emociones variadas y relacionarlas con experiencias concretas	requieren mayor confianza para ser expresadas. Además, el ejercicio constante de escribir al finalizar cada sesión parece haber fortalecido la fluidez en la identificación y comunicación de emociones. Aunque algunos registros aún son concisos, se percibe una mayor	promoviendo que los estudiantes expliquen con mayor detalle sus pensamientos, reflexiones y cambios internos.
--	---	--	---	--

	incorporan términos emocionales trabajados en clase dentro de su producción escrita. Esta integración del vocabulario aprendido en la bitácora confirma que la escritura se convierte en un espacio de práctica y consolidación del lenguaje socioemocional	demuestra un desarrollo progresivo de la competencia comunicativa en el plano afectivo.	naturalidad en la expresión afectiva y una integración más consciente del vocabulario trabajado durante el proyecto.	
Metacognición y autoevaluación del proceso	En las bitácoras se observan manifestaciones explícitas de	La habilidad socioemocional predominante en este	Desde la perspectiva docente, se identifica un	Se observa la necesidad de profundizar en la calidad

	autoevaluación como: “Muy buena. Participé”, “Buena. Participé, aunque puedo expresarme más”, “Necesito mejorar”, “Regular” o “Muy buena”. Estas expresiones permiten evidenciar que los estudiantes no solo describen lo ocurrido en la actividad, sino que realizan un juicio sobre su	apartado es la metacognición, entendida como la capacidad de reflexionar sobre el propio aprendizaje y comportamiento. Los estudiantes muestran conciencia sobre cómo participaron, cómo se sintieron y qué podrían mejorar, lo cual está directamente vinculado con la	avance respecto a etapas iniciales del proyecto, donde la reflexión personal era más espontánea y menos estructurada. La incorporación sistemática de la autoevaluación en cada bitácora ha permitido que los estudiantes interioricen el hábito de revisar su	argumentativa de la autoevaluación. En varios casos, las respuestas son generales y no explican con detalle por qué la participación fue “buena” o qué acciones concretas permitirían “mejorar”. Fortalecer esta dimensión implicaría orientar a los estudiantes hacia una autoevaluación
--	---	---	---	--

	propio desempeño y participación. Asimismo, frases como “puedo expresarme mejor” o “necesito mejorar” reflejan una conciencia incipiente de aspectos personales por fortalecer.	autorregulación y la responsabilidad personal. También se evidencia un fortalecimiento progresivo de la autoconciencia emocional, ya que la autoevaluación no se limita únicamente a lo académico, sino que se conecta con la expresión y manejo de emociones.	propia actuación y reconocer tanto fortalezas como aspectos por mejorar. Si bien muchas valoraciones aún son breves (“muy buena”, “regular”), la repetición del ejercicio favorece el desarrollo de una mirada más consciente sobre el proceso individual.	más específica y reflexiva.
--	--	---	---	------------------------------------

A nivel general, las bitácoras de las emociones se consolidaron como un instrumento clave dentro del proyecto, sirvieron para el registro de actividades y también como evidencia del proceso interno vivido por los estudiantes. A través de sus escritos se pudo observar la evolución en el reconocimiento de emociones, pasando de expresiones básicas como “alegre” o “feliz” a formulaciones más complejas como “alegre y triste”, “preocupada”, “asustada” o “sola”. Esta ampliación del vocabulario emocional y la identificación de emociones mixtas demuestran un fortalecimiento progresivo de la conciencia emocional, aspecto fundamental en el desarrollo socioemocional.

En cuanto a la autorregulación, las bitácoras evidencian avances significativos. Los estudiantes comenzaron a mencionar estrategias concretas para gestionar sus emociones, como escuchar música para desestresarse, hablar para calmar la rabia, distraerse o tranquilizarse antes de reaccionar. Si bien en algunos casos estas estrategias aún dependen de estímulos externos, el hecho de verbalizarlas indica que el proceso de escritura favoreció la reflexión sobre el manejo emocional. Esto confirma que la bitácora además de ser un ejercicio descriptivo, fue útil como herramienta que promovió procesos metacognitivos relacionados con la autorregulación.

Respecto al desarrollo de la empatía y sensibilidad social, las respuestas muestran una clara conexión con las experiencias de los otros. Expresiones como sentirse triste por un niño que no tenía las mismas condiciones o destacar la acción de ayudar evidencian una capacidad creciente de ponerse en el lugar del otro. Esta dimensión resulta especialmente relevante, ya que las actividades propuestas (videos, cortometrajes, diálogo y escritura creativa) propiciaron escenarios donde los

estudiantes pudieron reflexionar sobre realidades distintas a la propia, fortaleciendo su conciencia social y ética.

En relación con la comunicación asertiva, las bitácoras permitieron que los estudiantes encontraran un espacio seguro para expresar emociones positivas y también vulnerables como la soledad, el estrés o la tristeza. Aunque muchos escritos aún son breves, se observa mayor disposición a verbalizar lo que sienten, lo cual representa un avance frente a contextos donde la expresión emocional suele limitarse. La práctica constante de la escritura creativa facilitó esta apertura y consolidó la bitácora como medio de comunicación emocional.

Finalmente, en el plano de la metacognición, la autoevaluación incluida en cada registro permitió a los estudiantes reflexionar sobre su participación y reconocer aspectos por mejorar. Expresiones como “puedo expresarme mejor” o “necesito mejorar” evidencian una toma de conciencia sobre el propio proceso. Esto confirma que la bitácora cumplió su doble función: documentar la experiencia subjetiva y servir como instrumento evaluador del impacto del proyecto.

Para cerrar, se determina que las bitácoras de las emociones contribuyeron significativamente al cumplimiento del objetivo del proyecto, al permitir evaluar el impacto de las estrategias de escritura creativa en el fortalecimiento de la empatía, la autorregulación y la comunicación asertiva. Más allá de los productos escritos, lo que se evidencia es un proceso de crecimiento gradual en la conciencia emocional y en la capacidad reflexiva de los estudiantes, consolidando la escritura como una herramienta formativa integral.

CAPÍTULO V: REFLEXIONES FINALES

5.1 CONCLUSIONES

El desarrollo del presente proyecto permitió evidenciar de manera clara y fundamentada el cumplimiento de los objetivos específicos propuestos, demostrando que la integración de la escritura creativa como estrategia pedagógica constituye un medio eficaz para fortalecer las habilidades socioemocionales en el contexto escolar. En primer lugar, el objetivo de identificar las principales necesidades socioemocionales de los estudiantes de bachillerato, a partir de la observación y el diálogo pedagógico, se logró de manera satisfactoria. A través de las actividades iniciales, las intervenciones orales y, especialmente, las bitácoras de las emociones, se hizo visible la presencia de estados como la soledad, la tristeza, la preocupación, el estrés y la dificultad para expresar sentimientos con profundidad. La aparición de emociones mixtas como: sentirse “alegre y triste” o “feliz pero preocupado”. Por ello, se muestra la complejidad del mundo emocional del estudiantado y la necesidad de acompañamiento en la comprensión y gestión de dichas experiencias. Estos hallazgos confirmaron que existía una demanda real de espacios estructurados para el reconocimiento y expresión emocional.

En segundo lugar, el objetivo de aplicar actividades de escritura creativa que permitieran a los estudiantes identificar, expresar y manejar sus emociones en distintos contextos de su vida cotidiana también se cumplió de manera significativa. Las actividades implementadas —cortometrajes, análisis reflexivos, cartas al futuro y bitácoras emocionales— generaron escenarios pedagógicos propicios para la introspección y el diálogo. Los resultados muestran avances en el reconocimiento

emocional, evidenciados en la ampliación del vocabulario afectivo y en la mayor precisión al nombrar sentimientos. Asimismo, se identificaron progresos en la autorregulación, cuando los estudiantes comenzaron a mencionar estrategias concretas para afrontar sus emociones, como escuchar música para desestresarse, hablar para calmar la rabia o buscar tranquilidad antes de reaccionar. Aunque estos procesos aún requieren fortalecimiento, el tránsito de la simple identificación emocional hacia intentos conscientes de manejo evidencia el impacto positivo de la intervención.

En tercer lugar, el objetivo de evaluar el impacto de las estrategias de escritura creativa en el fortalecimiento de habilidades socioemocionales como la empatía, la autorregulación y la comunicación asertiva se alcanzó mediante el análisis progresivo de los registros escritos. La empatía se manifestó en expresiones de sensibilidad frente a situaciones ajenas, especialmente cuando los estudiantes reaccionaron emocionalmente ante realidades de desigualdad o actos de solidaridad observados en los materiales audiovisuales. La autorregulación se hizo visible en la verbalización de mecanismos de afrontamiento, mientras que la comunicación asertiva se fortaleció al ofrecer un espacio seguro donde los estudiantes pudieron expresar tanto emociones positivas como vulnerables. La evolución en la profundidad reflexiva y en la disposición a compartir experiencias personales confirma que la escritura creativa actuó como catalizador del desarrollo socioemocional.

En cuanto a la metodología implementada, puede afirmarse que fue acertada y coherente con los objetivos planteados. La combinación de estímulos audiovisuales, diálogo pedagógico y producción escrita permitió abordar las emociones desde múltiples dimensiones: cognitiva, afectiva y expresiva. Además, el carácter progresivo

de las actividades favoreció un impacto acumulativo, observable en la mayor naturalidad con la que los estudiantes identificaban y comunicaban sus estados emocionales al avanzar el proyecto. La coherencia entre objetivos, actividades y evaluación se evidenció en la manera en que cada estrategia aportó datos concretos para analizar el crecimiento socioemocional, evitando que el proceso se limitara a apreciaciones subjetivas sin sustento.

La herramienta pedagógica utilizada —especialmente la escritura creativa y sistematizada en la bitácora emocional— demostró ser viable, pertinente y potencialmente replicable en otros contextos educativos. Su aporte radica en que promueve la expresión emocional a la vez que funciona como instrumento de evaluación formativa, permitiendo al docente recoger información inmediata sobre el impacto de las actividades y al estudiante reflexionar sobre su propio proceso. La bitácora fortaleció la metacognición, al incentivar la autoevaluación y la toma de conciencia sobre la participación, las emociones experimentadas y las estrategias utilizadas para gestionarlas. Esta doble función, formativa y evaluativa, la convierte en una herramienta pedagógica de alto valor en escenarios donde la educación socioemocional adquiere creciente relevancia.

En síntesis, el proyecto evidenció que la escritura creativa puede trascender el ámbito estrictamente literario para convertirse en una estrategia integral de formación humana. Los avances observados en el reconocimiento emocional, la empatía, la autorregulación y la comunicación asertiva confirman que el trabajo sistemático y reflexivo en el aula impacta de manera positiva el crecimiento personal de los estudiantes. En un contexto escolar que enfrenta desafíos relacionados con la

convivencia, la gestión emocional y el bienestar integral, iniciativas como esta demuestran que es posible articular el desarrollo académico con el fortalecimiento socioemocional, contribuyendo a la formación de sujetos conscientes, reflexivos y empáticos.

5.2 PROYECCIONES

Las proyecciones del presente trabajo permiten afirmar que el proyecto es viable y puede mantenerse en el tiempo dentro de la institución educativa, siempre que se consolide como parte estructural del currículo y no como una experiencia aislada. Su sostenibilidad pedagógica radica en que requiere principalmente planificación, acompañamiento docente y espacios sistemáticos de reflexión, más que recursos materiales complejos. Para garantizar su continuidad, es fundamental integrarlo al plan de área, promover la formación docente en educación socioemocional y generar espacios institucionales de seguimiento que aseguren coherencia y permanencia en su implementación.

En cuanto a su proyección interdisciplinaria, el proyecto ofrece amplias posibilidades de articulación transversal. Puede integrarse con Lengua Castellana mediante el fortalecimiento de la argumentación y la narrativa; con Ciencias Sociales y Ética, a través del análisis crítico y la reflexión sobre convivencia; con Educación Artística, mediante la expresión creativa; e incluso con áreas como Ciencias Naturales o Educación Física, abordando el bienestar y el autocuidado. Esta articulación permite

que la educación socioemocional atravesase el currículo, fortaleciendo la formación integral y ampliando el impacto formativo más allá de una sola asignatura.

No obstante, para potenciar sus resultados, se proponen mejoras como profundizar en la argumentación escrita, ampliar el repertorio de estrategias de autorregulación y fortalecer la evaluación mediante rúbricas específicas y seguimiento progresivo. Asimismo, la participación de las familias y la ampliación a otros grados podrían consolidar un proceso continuo a lo largo de la trayectoria escolar. A nivel institucional, este tipo de iniciativa puede contribuir a mejorar la convivencia, el clima de aula y el bienestar general, respondiendo a necesidades actuales del contexto educativo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alarcón, C y Riveros, L. (2017). "Educación socioemocional: Una Deuda Pendiente en la Educación Chilena.". Universidad del Desarrollo. Ciencia Política y Políticas públicas, Santiago de Chile.

Arango, L. (2023). Habilidades socioemocionales y su incidencia en los procesos escolares

Anderson, L. (1998). Educación para el trabajo y educación para la vida.

Aristulle, P y Paoloni-Stente, P (2019). Habilidades socioemocionales en las comunidades educativas: aportes para la formación integral de los y las docentes. Revista Educación, vol. 43, núm. 2. Universidad de Costa Rica, Costa Rica.

Bermejo, J. (2025). Evolución del concepto de empatía. Barcelona, 14 de junio de 2025 X Jornada ACHE

Bisquerra, R. (2011). Educación emocional. Propuestas para educadores y familias. Bilbao: Desclée de Brower. Extraído de <http://www.msbookspr.com/pdf/Educacion%20emocional.pdf>

Bisquerra, R. (2001). Educación emocional y competencias básicas para la vida. Revista de investigación educativa, 21 (1), 7-43.

Bisquerra, R. (2001). ¿Qué es la educación emocional? Temáticos Escuela Española, 1(1), 7-9.

Bisquerra, R. (2015). Viajar al universo de las emociones. PalauGea.

Burgos, M. (2023). "El desarrollo socioemocional y su influencia en el rendimiento académico del alumnado: Una revisión sistemática." Universidad de Valladolid. España.

Camacho, A. (2009). El diario personal del alumnado como técnica de investigación en Educación Física. Universidad de Almería.

Dylman, A. S., Blomqvist, E. y Champoux-Larsson, M. F. (2020). Reading habits and emotional vocabulary in adolescents. *Educational Psychology*, 40(6), 681- 694.
<https://doi.org/10.1080/01443410.2020.1732874>

Goleman, D. (1995a). *Emotional intelligence*. New York: Bantam.

Goleman, D. (1995b). What's your emotional intelligence quotient? You'll soon find out. *Utne Reader*, November/December.

Giraldo Giraldo, C. (2015). La escritura en el aula como instrumento de aprendizaje. Estudio en universidades. *Ánfora*, 22(38), 39–59.

Hincapié, L. En el año (2021). "Escribiendo mis emociones a través del cuento". Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, Bogotá.

INEE. (2018). El Estudio de la OCDE sobre las Destrezas Sociales y Emocionales de los Estudiantes (Social and Emotional Skills Study)

Recuperado de: <https://inee.educacion.es/2018/04/06/el-estudio-de-la-ocde-sobre-las-destrezas-sociales-y-emocionales-de-los-estudiantes-social-and-emotional-skills-study/>

Iglesias-Hoyos, S., del Castillo Arreola, A., & Muñoz-Delgado, J. I. (2016). Reconocimiento facial de expresión emocional: diferencias por licenciaturas. *Acta de Investigación Psicológica*, 6(3), 2494- 2499. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2007471916300606>

Izard, C. (1977). *Human emotions*. Appleton.

Jiménez, K, Moncada, D y Tuberquia, S. (2023). “Incidencia del desarrollo socioemocional en los procesos de aprendizaje de los niños de 4 a 5 años del Centro Infantil Hermana Alcira Castro Osorio”. Corporación Universitaria Minuto de Dios. Antioquia, Colombia.

Jiménez, M, Muegues, D y Palacio, A. (2024) “Habilidades sociales y competencias socioemocionales de los estudiantes de transición a tercero de primaria de la institución educativa CASD, Simón Bolívar de la ciudad de Valledupar”. Universidad Nacional Abierta y a Distancia.

Lawrence, K., Campbell, R. y Skuse, D. (2015). Age, gender, and puberty influence the development of facial emotion recognition. *Frontiers in Psychology*, 6, 1-14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00761>

Ley 2383 de 2024. Por medio de la cual se promueve la educación socioemocional de los niños, niñas y adolescentes en las instituciones educativas de preescolar, primaria, básica y media en Colombia. 19 de julio de 2024. D.O. No. 52.822.

Llopis, I (2015). Consecuencias de las nuevas tecnologías en las relaciones familiares en el hogar. Universitat de les Illes Balears.

Palmero Cantero, F., Guerrero Rodríguez, C., Gómez Íñiguez, C., Carpi Ballester, A., & Goyareb, R. (2011). Manual de teorías emocionales y motivacionales. Universitat Jaume I. Recuperado de <http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/id/82295/s57.pdf>

Pereira, J y Ramírez, J. (2024). Desarrollo de habilidades sociales para el fortalecimiento del clima escolar en estudiantes del grado noveno de la institución educativa Oswaldo Quintana Quintana de Valledupar, Cesar.

Murillo, A, y Palacio, E. (2024). Estrategias para el desarrollo de habilidades socioemocionales en la primera infancia. Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD.

MEN (2021). Estrategia de Formación de Competencias Socioemocionales en la Educación Secundaria y Media.

Rizo, M. (2022). Comunicación, cuerpo y emociones. La incorporación de la dimensión emocional en la investigación de la comunicación. Comunicación y Sociedad, e8258. <https://doi.org/10.32870/cys.v2022.8258> 1 Universidad Autónoma de la Ciudad de México, México.

Sanjuan, S. (2019). Observación participante. Universidad de Cataluña.

CRONOGRAMA Y RECURSOS

ACTIVIDADES/SEMANAS	Semana	Semana	Semana	Semana	Semana
---------------------	--------	--------	--------	--------	--------

1. Planificación de investigación Proyección de ideas del anteproyecto	Marzo 3 – 21 del 2025				
primera revisión bibliográfica	Marzo 24 – 4 abril del 2025				
Presentación del problema	Abril 7 al 18 2025				
planificación y búsqueda de los antecedentes	28 de abril al 9 de mayo 2025				
planificación y realización de marco teórico	12 de mayo al 2 de junio 2025				
presentación de avances del proyecto.	Agosto 20 del 2025				
realización de metodología y estrategias para la	21 de julio 18 de agosto de 2025				

recolección de datos					
2. trabajo de campo	1 actividad Agosto 28	2 actividad Agosto 29	3 actividad Septiembre 3	4 actividad Septiembre 16	5 actividad Septiembre 19
Aplicación de la técnica de recolección de datos	30 de septiembre al 17 de octubre de 2025				
Análisis de datos.	9 de febrero al 20 de marzo de 2026				
3. Entrega final	11 de Abril				

ANEXOS

Anexo 1. Carta a la institución.

Anexo 2. Consentimiento informado.

Anexo 3. Guía de actividades.

Anexo 4. Bitácoras.

Anexo 5. Autobiografía de un personaje.

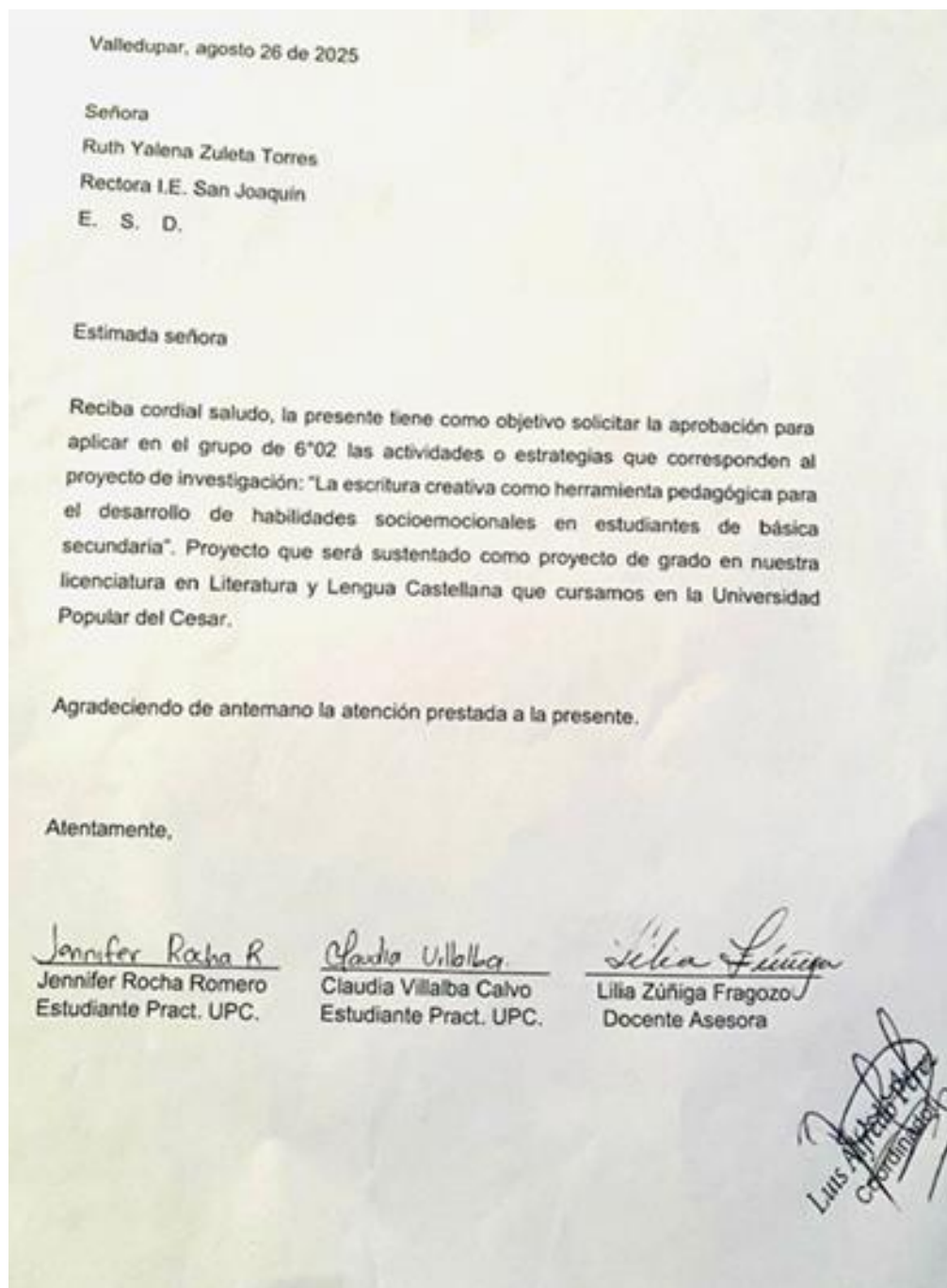
Anexo 6. ¿Cómo ayudar a un personaje?

Anexo 7. Carta al YO del futuro.

Anexo 8. Carta a las emociones.

Anexo 9. Diarios de campo.

ANEXO 1. Carta a la institución.



ANEXO 3. Guía de actividades.



ACTIVIDAD
CARTA A LAS EMOCIONES



ACTIVIDAD
CARTA A LAS EMOCIONES

Nombre: _____

Fecha: 03/09/2023

Título del fragmento: Interesante

Elige 1 o 2 emociones y escribe:
Una carta a cada emoción seleccionada, expresando qué significa en tu vida y por qué es importante.

Mis Dos Emociones son Alegría tristeza quiero darte
gracias Para ti Alegría gracias Por darme felicidad
y gracias Por darme fuerza y alegría en los momentos
más difíciles y tristeza Para ti tambien quiero da te
gracias Por darme haberes deseo que fueras bueno
Pero bueno en lo vinas todo es Alegría tambien en
algunos momentos se viene cuando uno menos lo
espera pero bueno quiero darte gracias lo esos
dos momentos Por darme tanta Alegría y por darme
tristeza cuando uno menos lo espera.

Nombre: _____

Fecha: 03-09-2023

Título del fragmento: _____

Elige 1 o 2 emociones y escribe:
Una carta a cada emoción seleccionada, expresando qué significa en tu vida y por qué es importante.

Querida Tristeza te escribo esta carta para expresarte
todo lo que tengo. A veces en las que me
destruyo y me siento muy mal, pero se que es
necesario hacerlo, me has enseñado a ser fuerte
y a expresarme todas las veces que es necesario.

Querida Alegría te escribo esta carta para
expresarte como me siento, quiero decirte que
muchas veces me siento alegre de cada lugar que
hago y por cada cosa que hago bien, cada que
estoy con mi familia o mis hermanos me siento
Alegría me has enseñado a ser más fuerte cada
día y que a pesar de todo siempre puedo estar
alegre.

"Todas tus emociones tienen un propósito: escucharlas es el primer paso para conocerle y crecer."
Interesante.

"Todas tus emociones tienen un propósito: escucharlas es el primer paso para conocerle y crecer."
Interesante.

 **Universidad Popular del Cesar**

ACTIVIDAD

AUTOBIOGRAFÍA EMOCIONAL DE UN PERSONAJE

Nombre: _____ Grado: 603

Fecha: Viernes 24 de agosto del 2025 Grupo: _____

Título del fragmento: _____

Para ti ¿Qué emoción vive este personaje?

Escribe su autobiografía emocional

Imagina que tú eres ese personaje. Escribe una autobiografía en la que cuentes cómo es tu vida, cómo te sientes, qué deseas, qué te preocupa... Puedes incluir partes del fragmento y también inventar recuerdos, pensamientos o sueños.

Puedes usar frases como:
 "Desde que era pequeño(a)..."
 "A veces desearía que..."

Yo me preocupo por mi familia porque ellos trabajan y yo me quedo con mis lida y por a veces en la mañana me toca ir en la casa de mi tía a estudiar para que me enseñe y mi mamá también se preocupa de mí porque ella y un papá en la enfermería me compra los medicamento y por a veces me siento bien.

 **Universidad Popular del Cesar**

ACTIVIDAD

AUTOBIOGRAFÍA EMOCIONAL DE UN PERSONAJE

Nombre: _____ Grado: SEXTO

Fecha: 29 de agosto Grupo: 63

Título del fragmento: El gran Cudano

Para ti ¿Qué emoción vive este personaje?

Escribe su autobiografía emocional

Imagina que tú eres ese personaje. Escribe una autobiografía en la que cuentes cómo es tu vida, cómo te sientes, qué deseas, qué te preocupa... Puedes incluir partes del fragmento y también inventar recuerdos, pensamientos o sueños.

Puedes usar frases como:
 "Desde que era pequeño(a)..."
 "A veces desearía que..."

Yo me siento triste porque me ponen sobre apodo porque para molestar y quisiera conseguir un amor. nueva. Yo si pude seguir con mi nueva vida quisiera poder por Santa María quisiera conocer España quisiera abgine comenar nos divertimos jugar regachonaf filmas al río Ahí un día no agas lo que te gusta que te gustan otros mer el que me tiene pida de ve

"Las palabras que nos decían eran demasiado pesadas para seguir cargándolas"
 Agota Kristý

 **Universidad Popular del Cesar**

ACTIVIDAD

AUTOBIOGRAFÍA EMOCIONAL DE UN PERSONAJE

Nombre: Se Grado: sexto

Fecha: 29-08-2025 Grupo: 603

Título del fragmento: El gran Cudano

Para ti ¿Qué emoción vive este personaje?

Escribe su autobiografía emocional

Imagina que tú eres ese personaje. Escribe una autobiografía en la que cuentes cómo es tu vida, cómo te sientes qué deseas, qué te preocupa... Puedes incluir partes del fragmento y también inventar recuerdos, pensamientos o sueños.

Puedes usar frases como:
 "Desde que era pequeño(a)..."
 "A veces desearía que..."

Ese personaje desea que algún día toda su familia este junta, ese personaje también se siente sola y desearía que en algún momento todas las personas que la rodean la entiendan y que no la excluyan, así sea por un solo día, que no la hagan sentir sola y que así sea un día sea feliz.

Universidad Popular del Cesar

ACTIVIDAD
¿CÓMO AYUDAR A UN PERSONAJE?

Nombre: _____ Grado: 6³
 Fecha: agosto 28 del 2025 Grupo: _____

Título del fragmento: Matilda
 ¿Qué problema enfrenta el personaje?

¿Cómo crees que se siente?
triste porque no tiene compañía y porque su padre le prohibe que me gustaban.

Tú eres el/la consejero/a del personaje:

Escribe un párrafo aconsejándolo de manera empática. Puedes usar frases como:

"Querido/a..., yo te entiendo porque..." algunas veces me prohibieron hacer cosas que me gustaban.
 "Te aconsejo que..."
 "No estás solo/a, puedes..." seguir adelante y luchar por tus sueños.

Escribe aquí tu consejo:
te aconsejo que sigas tus sueños que nunca te rindas y no te desanimen sigui adelante y concéntrate en un punto donde te lleve a ser mejor persona.

No dejes que nadie arruine tu felicidad.

Universidad Popular del Cesar

ACTIVIDAD
¿CÓMO AYUDAR A UN PERSONAJE?

Nombre: _____ Grado: 6:03
 Fecha: 28 de agosto Grupo: _____

Título del fragmento: Matilda
 ¿Qué problema enfrenta el personaje?
Matilda que no un libro
 ¿Cómo crees que se siente?
matilda que era un niño

Tú eres el/la consejero/a del personaje:

Escribe un párrafo aconsejándolo de manera empática. Puedes usar frases como:

"Querido/a..., yo te entiendo porque..."
 "Te aconsejo que..."
 "No estás solo/a, puedes..."

Escribe aquí tu consejo:
yo quiero que se cumplan todos los sueños y la propia realidad y sea un buen profesional y cumplan esa meta que sigan adelante estudien para que ayuden a sus padres para que sigan de ese camino

Universidad Popular del Cesar

ACTIVIDAD
¿CÓMO AYUDAR A UN PERSONAJE?

Nombre: _____ Grado: 6
 Fecha: 28 08:25 Grupo: 603

Título del fragmento: Matilda Lucinda
 ¿Qué problema enfrenta el personaje?
que el personaje tiene una discapacidad
 ¿Cómo crees que se siente?
es muy triste porque los demás los asía en un lado

Tú eres el/la consejero/a del personaje:

Escribe un párrafo aconsejándolo de manera empática. Puedes usar frases como:

"Querido/a..., yo te entiendo porque..."
 "Te aconsejo que..."
 "No estás solo/a, puedes..."

Escribe aquí tu consejo:
los que tengamos problemas o diferencias no los deben de tratar los mal porque cada uno es diferen y ademas tambien es un ser humano.

*"Lo que nos hace diferentes es lo que nos hace especiales."
 — Matilda, de Roald Dahl*

ANEXO 4. Bitácoras

Bitácora de las emociones

Datos del estudiante
 Nombre: [] [] [] [] [] [] [] [] [] []
 Grado: Sexto Grupo: 03
 Fecha: 29/08/2025

1. ACTIVIDAD REALIZADA
 (Escribe brevemente qué hiciste en esta sesión)
realice muchas actividades creativas que me ayudaron a expresar mis emociones.

2. EMOCIONES QUE SENTÍ DURANTE LA ACTIVIDAD
 (¿Cómo te sentiste? Marca todas las que correspondan o escribe otras)
☒ Alegre
☐ Triste
☐ Enojado (a)
☐ Frustrado (a)
☐ Tranquilo (a)
☐ Preocupado (a)
☐ Asustado (a)
☐ Aburrido (a)
☐ Otro:

3. PALABRAS CLAVES DEL DÍA
 Anota 3 palabras que resuman tu experiencia en la actividad.
1. feliz
2. nerviosa
3. emocionada

4. APRENDIZAJES OBTENIDOS
 (¿Qué aprendí hoy? ¿Qué me llamó la atención?)
me llamo la atención las actividades porque exprese un poco más de mí

5. ¿CÓMO ME ENFRENTÉ A MIS EMOCIONES?
 (¿Qué hiciste para manejar la emoción que sentiste?)
la exprese con las demás personas

AUTOEVALUACIÓN DE MI PARTICIPACIÓN
 (¿Cómo considero que fue mi participación en esta actividad? Marca la opción.)
☐ Muy buena: Participé activamente y expresé mis ideas.
☒ Buena: Participé, aunque podría expresarme más.
☐ Regular: Participé poco y me costó comunicarme.
☐ Necesito mejorar: No participé o no expresé lo que pensaba/sentía.

Bitácora de las emociones

Nombre: [] [] [] [] [] [] [] [] [] [] Fecha: 03-09-2025
 Grado: 602 Grupo: _____

1. ACTIVIDAD REALIZADA (Describe brevemente qué hiciste en esta sesión)
vi un video sobre las emociones
y realizamos y nos preguntaron que que entendimos

2. EMOCIONES QUE SENTÍ DURANTE LA ACTIVIDAD (¿Cómo te sentiste?)
 Marca todas las que corresponda o escribe otras.)
☒ Alegre
☐ Triste
☐ Enojado (a)
☐ Frustrado (a)
☒ Tranquilo (a)
☐ Preocupado (a)
☐ Asustado (a)
☐ Aburrido (a)
 Otro: _____

3. PALABRAS CLAVES DEL DÍA
 Anota 3 palabras que resuman tu experiencia en la actividad.
☒ Alegría
☒ Emoción
☒ Calma

4. APRENDIZAJES OBTENIDOS
 (¿Qué aprendí hoy? ¿Qué me llamó la atención?)
Que ninguna emoción es mala siempre y cuando la seas manejar

5. ¿CÓMO ME ENFRENTÉ A MIS EMOCIONES?
 (¿Qué hiciste para manejar la emoción que sentiste?)
fue la rula la entento blando de lo que paso asta que todo rase

6. AUTOEVALUACIÓN DE MI PARTICIPACIÓN
 (¿Cómo considero que fue mi participación en esta actividad? Marca la opción.)
☐ Muy buena: Participé activamente y expresé mis ideas.
☐ Buena: Participé, aunque podría expresarme más.
☐ Regular: Participé poco y me costó comunicarme.
☒ Necesito mejorar: No participé o no expresé lo que pensaba/sentía.

BITÁCORA DE LAS EMOCIONES

Nombre: [] [] [] [] [] [] [] [] [] [] Fecha: 28-08-2025
 Grado: 603 Grupo: 03

1. ACTIVIDAD REALIZADA (Describe brevemente qué hiciste en esta sesión)
nosotros hicimos actividades como ver un video y tambien leímos y las profesoras nos hicieron unas preguntas y es que la respuesta era correcta en todas.

2. EMOCIONES QUE SENTÍ DURANTE LA ACTIVIDAD (¿Cómo te sentiste?)
 Marca todas las que corresponda o escribe otras.)
☒ Alegre
☒ Triste
☐ Enojado (a)
☐ Frustrado (a)
☐ Tranquilo (a)
☐ Preocupado (a)
☐ Asustado (a)
☐ Aburrido (a)
 Otro: _____

3. PALABRAS CLAVES DEL DÍA
 Anota 3 palabras que resuman tu experiencia en la actividad.
☒ Aprendizaje
☒ Experiencia

4. APRENDIZAJES OBTENIDOS
 (¿Qué aprendí hoy? ¿Qué me llamó la atención?)
Yo aprendí hoy que las personas que no pueden caminar no toca echarla por un lado

5. ¿CÓMO ME ENFRENTÉ A MIS EMOCIONES?
 (¿Qué hiciste para manejar la emoción que sentiste?)
No para mantener mi emoción me tranquilice y después en la escuela.

6. AUTOEVALUACIÓN DE MI PARTICIPACIÓN
 (¿Cómo considero que fue mi participación en esta actividad? Marca la opción.)
☒ Muy buena: Participé activamente y expresé mis ideas.
☒ Buena: Participé, aunque podría expresarme más.
☐ Regular: Participé poco y me costó comunicarme.
☐ Necesito mejorar: No participé o no expresé lo que pensaba/sentía.

Bitácora de las emociones

Datos del estudiante
 Nombre: [] [] [] [] [] [] [] [] [] []
 Grado: 6-03 Grupo: _____
 Fecha: 16/SEP/2025

1. ACTIVIDAD REALIZADA
 (Escribe brevemente qué hiciste en esta sesión)
relajame y disfrutar el momento.

2. EMOCIONES QUE SENTÍ DURANTE LA ACTIVIDAD
 (¿Cómo te sentiste? Marca todas las que correspondan o escribe otras)
☐ Alegre
☐ Triste
☐ Enojado (a)
☐ Frustrado (a)
☒ Tranquilo (a)
☐ Preocupado (a)
☐ Asustado (a)
☐ Aburrido (a)
 Otro: relajado

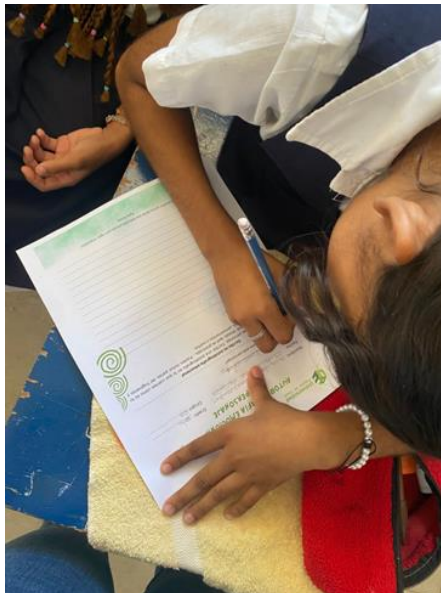
3. PALABRAS CLAVES DEL DÍA
 Anota 3 palabras que resuman tu experiencia en la actividad.
1. relajación.
2. tranquilidad.
3. sueño.

4. APRENDIZAJES OBTENIDOS
 (¿Qué aprendí hoy? ¿Qué me llamó la atención?)
lo que me llamo la atención o fue la música relajante.

5. ¿CÓMO ME ENFRENTÉ A MIS EMOCIONES?
 (¿Qué hiciste para manejar la emoción que sentiste?)
mi emoción fue relajación al principio cuando terminamos no me quedé para pero la controlé y me fue bien.

AUTOEVALUACIÓN DE MI PARTICIPACIÓN
 (¿Cómo considero que fue mi participación en esta actividad? Marca la opción.)
☒ Muy buena: Participé activamente y expresé mis ideas.
☐ Buena: Participé, aunque podría expresarme más.
☐ Regular: Participé poco y me costó comunicarme.
☐ Necesito mejorar: No participé o no expresé lo que pensaba/sentía.

ANEXO 5. Actividad autobiografía de un personaje.

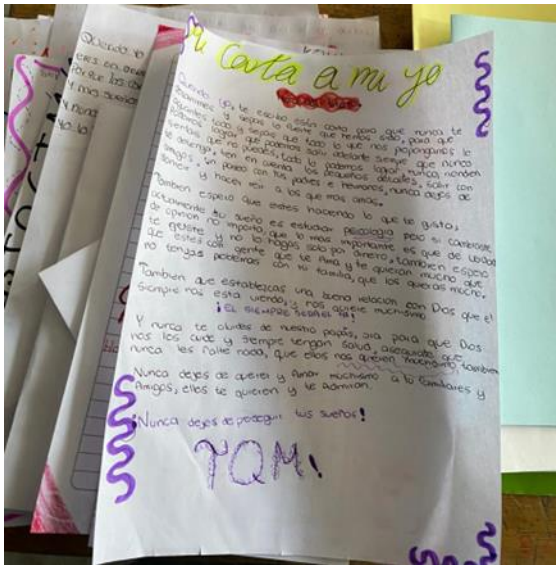


ANEXO 6. ¿Como ayudar a un personaje?

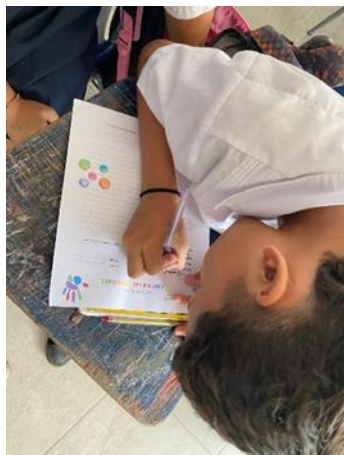




ANEXO 7. Carta al YO del futuro.



ANEXO 8. Carta a las emociones.



ANEXO 9. Diarios de campo.

DIARIO DE CAMPO

PROYECTO LA ESCRITURA CREATIVA COMO HERRAMIENTA PARA EL FORTALECIMIENTO DE LAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES

SEMANA N° 1

NOMBRE: jennifer Rocha – Claudia Villalba

Fecha: 28/08/2025

Grupo: 6° 03

Frase de reflexión: crecer con actitudes altivas o a la defensiva, crea barreras que impiden llevar el ser a nuestro máximo potencial.	
Situaciones observadas: En la primera actividad, los estudiantes se mostraron con expectativas frente a lo que se iba a realizar. Se les recordó nuevamente el objetivo de los talleres y se presentó la actividad titulada “¿Cómo ayudar a un personaje?”, la cual inició con la proyección del video “<i>Cuerdas</i>”. Algunos estudiantes manifestaron haberlo visto anteriormente, mientras que para otros fue una experiencia nueva. Por sus gestos y comentarios se evidenció que el video resultó emotivo y significativo, ya que varios mencionaron haber vivido situaciones similares y destacaron las enseñanzas que les dejó. También se observó que algunos estudiantes se mostraron distraídos e inquietos, lo que dificultaba la concentración de quienes sí querían participar. Asimismo,	Descripción de la expresión Emocional (comportamiento, verbalización, actitud): Se observa que, en varias ocasiones, el comportamiento de los estudiantes tiende a ser agresivo entre ellos, acompañándose de actitudes de desorden dentro del aula. Con frecuencia no muestran respeto por la presencia del docente, ya que se distraen fácilmente molestando a los compañeros, conversando en voz baja o cuchicheando, lo cual genera interrupciones y afecta la concentración del grupo. En cuanto a la disposición hacia el trabajo académico, en general se evidencia poca motivación por la escritura, incluso cuando se les proporcionan ejemplos claros. Respecto a la verbalización, suelen expresarse con palabras coloquiales y, aunque no es frecuente, en algunas

se identificó que, en este grado, en repetidas ocasiones, presentan dificultades para llegar a acuerdos y para escuchar con atención las intervenciones de sus compañeros.

ocasiones se escuchan expresiones inapropiadas o malas palabras.

En cuanto a los estudiantes que presentan ciertas actitudes se observa lo siguiente:

Estudiante A (niña de comunidad indígena):

esta estudiante que presentó una actitud reservada, fue poco expresiva y mantuvo su rostro cubierto con un tapabocas, intervino en una ocasión, pero no se pudo apreciar mucho ya que maneja un tono de voz muy bajo, lo que ocasiona que los estudiantes le digan que levante la voz de manera burlesca. Le costó desarrollar la actividad y para esto se le acompañó e incentivo a la escritura.

Estudiante B (niña entusiasmada pero no completa ficha): le costó responder preguntas sencillas y tiende a sentirse o se ve apenada, e incita a otros compañeros a hablar por ella, mencionando que su compañera siente lo mismo.

	Estudiante C (niña mona): esta estudiante estaba realizando otras actividades en sus libretas durante la sesión, su rostro tiende a mostrar enojo y tiene una actitud altiva frente a sus otros compañeros. Al parecer para que no la molesten o por estar a la defensiva.
	Reflexiones e Interpretación del docente: la experiencia permitió evidenciar que los estudiantes presentan un interés y expectativas frente a las actividades planteadas. El recurso audiovisual genera mayor interacción y un aprendizaje significativo, videos como el de “cuerdas” permite tener una mayor participación y reflexión a partir de experiencias vividas. Sin embargo, se evidencian dificultades grupales como el desorden, irrespeto y falta de escucha, que interfieren en el desarrollo de las actividades. De este modo, surge la necesidad de fortalecer habilidades

	socioemocionales como la empatía, la escucha y autocontrol. Es necesario abrir espacios de acompañamiento particular, para estos estudiantes que presentan dificultades notorias. De este modo, es necesario implementar estrategias pedagógicas que integren lo académico y socioemocional, lo cual favorezca el ambiente escolar.
--	---

DIARIO DE CAMPO

PROYECTO LA ESCRITURA CREATIVA COMO HERRAMIENTA PARA EL FORTALECIMIENTO DE LAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES

SEMANA N° 2

NOMBRE: Jennifer Rocha – Claudia Villalba

Fecha: 29/08/2025

Grupo: 6° 03

Frase de reflexión: La adolescencia es como una ruleta rusa: en ocasiones calma y quietud, otras veces un huracán de retos que nos lleva a explorar nuevos colores. Algunos haciéndonos sentir limitados y otros motivados a crecer en medio de la dificultad que esta conlleva.

Situaciones observadas: En esta segunda actividad, veníamos con muchas expectativas frente a como los estudiantes trabajarían esta segunda actividad, ya que, inicialmente habíamos iniciado una y nos fue bien. Antes de iniciar con la actividad, decidimos hacer un juego para activar a los estudiantes. En el tablero se elaboraron 5 filas con el color rojo, amarillo, azul y verde, cada una con emociones. Luego, se despidió a los estudiantes que hicieran una ronda, entre ellos se iban a ir pasando unas pelotas de estos colores. Para que fuera más dinámica y divertida esta actividad se les colocó una canción, cuando está se pausara, los estudiantes que quedan con pelotas, deberán escoger una emoción de acuerdo al color de la pelota, y decir cómo se siente o actúa frente a esa emoción. Por otro lado, la actividad a realizar lleva por nombre <i>“Autobiografía emocional de un</i>	Descripción de la expresión Emocional (comportamiento, verbalización, actitud): En esta sesión, cuando iniciamos la actividad de exploración notamos un comportamiento inusual en una estudiante, ya que no quería participar y se puso a llorar, le preguntamos el por qué no quería. Y no menciona nada, al cabo de unos minutos, dice que alguno de sus compañeros le hacían bullying, burlándose de ella y colocándole apodos, lo cual la ponía muy triste. Nos acercamos nuevamente y pudimos integrarla a la actividad, logrando así una participación colectiva y en pocos minutos estaba más tranquila. Se observó que la mayoría de los estudiantes tienden a dirigirse entre sí, de manera irrespetuosa. Ante esta situación, se les invitó a reflexionar sobre la importancia de un buen trato y las consecuencias que tendría de no llegar a obtenerse.
--	---

personaje". En esta debían escoger un personaje y crearle una vida, con alegrías, dificultades y retos que haya superado. En esta sesión presentamos un ejemplo de lo que debían realizar, el 70% de los estudiantes les cuesta expresar de manera escrita situaciones comunes, sabiendo que podía ser inventado el personaje. Hay una fuerte desmotivación a la hora de escribir, pues algunos estudiantes manifiestan su descontento y algunos lo realizan por salir del paso.

Estudiante A (niña entusiasmada pero no completa ficha): Esta estudiante al momento de ir camino al salón mencionó que no podíamos ingresar, ya que nuestro tiempo había pasado. Así mismo, en la actividad de mesa redonda le costó responder preguntas sencillas y tiende a sentirse o se ve apenada, e incita a otros compañeros a hablar por ella, mencionando que su compañera siente lo mismo.

Estudiante B (niña mona): esta estudiante al iniciar la actividad estaba entusiasmada, de un momento a otro se sentó en su pupitre, agachó la cabeza y empezó a llorar, pidió llamar a sus padres para retirarse de la escuela. Se le hizo acompañamiento y se calmó, a los minutos volvió a integrarse y participó de la actividad.

Reflexiones e Interpretación del docente:

En esta segunda sesión, se notó que los estudiantes tienen problemas de convivencia entre ellos e incluso se

	irrespetan verbalmente. Por otro lado, aunque tuvimos problemas al inicio con una niña, todos los estudiantes trabajaron y realizaron las actividades sin ningún problema. Se espera que en las próximas actividades el comportamiento de los estudiantes mejore.
--	---

DIARIO DE CAMPO

PROYECTO LA ESCRITURA CREATIVA COMO HERRAMIENTA PARA EL FORTALECIMIENTO DE LAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES

SEMANA N° 3

NOMBRE: jennifer Rocha – Claudia Villalba

Fecha: 3/09/2025

Grupo: 6° 03

Frase de reflexión: una historia nos puede agradar, disgustar o representar, es tomar esa visión transformarla a nuestro favor.

Situaciones observadas: En la tercera actividad, los estudiantes demostraron mayor experiencia y confianza frente a las dinámicas propuestas. La sesión inició con la actividad titulada “Carta a las emociones”, la cual comenzó con la proyección de un cortometraje de la película <i>Intensamente</i>. El video resultó emotivo y significativo, pues permitió que los estudiantes revivieran sentimientos experimentados al verla por primera vez. Durante este momento, algunos se mostraron distraídos o inquietos, mientras otros conversaban sobre las escenas y personajes, evidenciando interés y conexión con el tema. La actividad consistió en que cada estudiante escogiera dos emociones y les escribiera una carta, con el propósito de explorar cómo expresan y manejan sus emociones en diferentes situaciones de su vida. Para orientar el ejercicio, se presentó un ejemplo elaborado por las docentes. La mayoría logró plasmar en sus escritos lo que	Descripción de la expresión Emocional (comportamiento, verbalización, actitud): En esta actividad se evidenció una mejora en el comportamiento de varios estudiantes. Aquellos que habitualmente se interrumpen entre sí mostraron una actitud más colaborativa y atendieron a cada indicación. No se presentaron faltas de respeto, y en general se mantuvieron atentos al desarrollo de la sesión, aunque en algunos momentos se distrajeron o conversaron entre compañeros. Aun así, prevaleció un ambiente de respeto y disposición hacia las docentes. Reflexiones e Interpretación del docente: Las actividades y materiales implementados han favorecido el avance de los estudiantes en este proceso, pues cada propuesta ha sido diseñada para sacarlos de su zona de confort sin perder de vista el propósito central del proyecto. En esta sesión se evidenció una mejora en la disciplina y una
---	---

sentían y los aspectos que deseaban mejorar, compartiendo experiencias personales relacionadas con momentos de alegría o de dificultad. Fue una experiencia enriquecedora, pues varios estudiantes se identificaron con las situaciones del video y participaron con entusiasmo, reconociendo el valor de estos espacios para su bienestar emocional. Además, se destacó un gesto significativo: una estudiante, quien había anotado en su bitácora la fecha de su cumpleaños, fue felicitada por sus compañeros y docentes durante la sesión, lo que contribuyó a fortalecer el sentido de pertenencia y el clima afectivo del grupo.	mayor colaboración por parte del grupo. El uso de material audiovisual resultó especialmente efectivo, ya que captó su atención y facilitó la conexión entre el contenido trabajado y sus experiencias cotidianas. Asimismo, la música ha tenido un papel relevante, al permitir conocer sus gustos personales y generar espacios de diálogo y reflexión en torno a lo que escuchan y cómo se identifican con ello.
--	--

DIARIO DE CAMPO

PROYECTO LA ESCRITURA CREATIVA COMO HERRAMIENTA PARA EL FORTALECIMIENTO DE LAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES

SEMANA N° 4

Fecha: 19/09/2025

NOMBRE: jennifer Rocha – Claudia Villalba

Grupo: 6° 03

Frase de reflexión: una mirada hacía el futuro puede motivarnos a reflexionar y transformar nuestra realidad.

Situaciones observadas: En esta sesión se desarrolló la actividad titulada “Carta al yo del futuro”, inspirada en los sueños, metas y proyecciones personales que los estudiantes anhelan alcanzar al finalizar la escuela o dentro de algunos años. Para dar inicio, se realizó un momento de relajación en el que los estudiantes cerraron los ojos mientras sonaba música suave. La docente, con voz calmada y palabras motivadoras, los guio para que pudieran visualizar su futuro y conectarse con sus aspiraciones.

Tras el ejercicio, los estudiantes compartieron cómo se habían sentido durante la experiencia. La mayoría participó activamente, expresando sus sueños y metas: algunos manifestaron su deseo de ser médicos, ingenieros o maquilladoras.

Descripción de la expresión Emocional

(comportamiento, verbalización, actitud):

Esta sesión fue diferente, ya que los estudiantes han mostrado mayor familiaridad con nuestra presencia en el aula; varios incluso preguntaron por qué no asistimos con más frecuencia. La actividad permitió conocer sus ilusiones y motivarlos a perseguir sus metas. Se mostraron participativos, colaboradores y atentos, destacando aquellos que siempre se ofrecen para repartir materiales o preguntar por las bitácoras. La actitud general fue positiva: decoraron sus cartas con entusiasmo y algunos solicitaron una hoja adicional para convertirla en un sobre. Algunos sintieron timidez al momento de compartir su escritura, por lo que se acordó leerlas en otro momento, respetando sus emociones y tiempos personales.

Esta actividad permitió conocer sus aspiraciones personales, pero también evidenció que algunos estudiantes, desmotivados por su rendimiento académico, no lograban proyectarse más allá de la escuela ni visualizarse graduados. Al momento de escribir, el proceso fue un poco lento, ya que varios mencionaron no saber por dónde empezar. Para orientarlos, se les invitó a reflexionar sobre aquello que les gusta hacer o en qué emplean su tiempo libre, lo que les permitió construir nuevas ideas y definir sus metas con mayor claridad. Fue una actividad significativa que promovió la introspección, la motivación y la confianza en sus propias capacidades. Finalmente, todos lograron completar la carta.	Reflexiones e Interpretación del docente: El vínculo que se ha creado con los estudiantes ha sido grato, ver una sonrisa al momento de nuestra llegada nos impulsa a seguir mejorando. Escuchar sus problemas y brindarles una voz de aliento es valioso; de eso se trata la labor docente, brindar al estudiante un lugar seguro en el que más allá de obtener una nota se sientan cómodos y motivados a seguir mejorando. Los estudiantes han mostrado avances, ya que son pocas las faltas de respeto que hacen en nuestra presencia, han aprendido a respetar la palabra del otro y a mejorar de cierto modo el trabajo en equipo. Reconocen que son un grupo y lo importante que es el trabajo colaborativo.
---	---

DIARIO DE CAMPO

PROYECTO LA ESCRITURA CREATIVA COMO HERRAMIENTA PARA EL FORTALECIMIENTO DE LAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES

SEMANA N°: 5NOMBRE: Jennifer Rocha – Claudia VillalbaFecha: 03 de octubre de 2025Grupo: 6°03

Frase de reflexión: Los niños de 6°03 no solo son el futuro, son el presente de nuestro país, de la sociedad, del mundo.

Situaciones observadas: El último encuentro con los estudiantes tuvo como finalidad agradecerles por habernos brindado el espacio, por permitirnos conocerlos y abrirse en cada sesión, por su disposición de aprender. Al llegar al aula estaban a punto de iniciar exposiciones y estaban tensos, al vernos se emocionaron y mostraron interés por nuestra llegada. Una vez agradecimos y les recordamos que ninguna emoción es mala, les pedimos que nos regalaran, un frase o consejo que les haya quedado de todas las actividades realizadas.

Esta sesión fue diferente, los estudiantes están escuchando atentos todo lo que

Descripción de la expresión Emocional (comportamiento, verbalización, actitud):

Los estudiantes presentaron un buen comportamiento, estaban ordenados y colaboradores. Motivados por los dulces y agradecidos por nuestra visita.

Sus actitudes de interrumpir al compañero aún siguen presentes, es algo que se debe seguir mejorando.

Reflexiones e Interpretación del docente:

Trabajar las emociones nos permitió fortalecer nuestra labor docente. Reconocer la importancia del ser en el aula, más allá de una calificación el estudiante vive múltiples situaciones que pueden afectar su

decíamos, hubo estudiantes que decían que volviéramos y sentimos que de ese modo los estudiantes nos gradecen por nuestra labor. Al terminar con la actividad de las frases, se repartieron unos mecatos y de manera lúdica sorteamos algunos que habían quedado.

desarrollo, y que muchas veces como docentes omitimos.

Una mirada transmite un estado de ánimo, una palabra puede herir o fortalecer ante alguna circunstancia. La motivación es clave en el proceso educativo, aprender a gestionar las emociones a temprana edad permite tener un desarrollo integral a lo largo de nuestra vida; sabemos que el desarrollo socioemocional no solo involucra al profe de ética y valores, ni al de religión, pero, ¿Qué estamos haciendo docentes para que esto mejore? No solo es reconocerlo, sino que en 5 minutos de cada clase el docente escuche, motive y reflexione junto a los estudiantes.

