



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGOGICO RURAL "GERVACIO RUBIO"



**LA INTELIGENCIA EMOCIONAL Y LA PRODUCCIÓN TEXTUAL DESDE LA
PRÁCTICA DOCENTE EN BÁSICA PRIMARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA
TÉCNICA BELLAS ARTES DE SOGAMOSO**

Tesis presentada como requisito parcial para optar al Grado de Doctor en Educación

Autor: Rocío Milena Meza Rodríguez

Tutor: Dra. Leydys Eymar Rodríguez Rodríguez

Rubio, octubre de 2025




**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL "GERVASIO RUBIO"
SECRETARÍA**

A C T A

Reunidos el día jueves, treinta de octubre de dos mil veinticinco, en la sede de la Subdirección de Investigación y Postgrado, del Instituto Pedagógico Rural "Gervasio Rubío," los Doctores: LEYDIS RODRÍGUEZ (TUTORA), JIMMY QUINTERO, JAKELIN CALDERÓN, PEDRO GÓMEZ Y FELIPE GUERRERO, Cédulas de Identidad Números V.-12.228.862, V.-16.421.531, V.-14.984.157, V.- 9.242.227 y V.-2.806.434, respectivamente, jurados designados en el Consejo Directivo N° 684, con fecha del 30 de julio de 2025, de conformidad con el Artículo 164 del Reglamento de Estudios de Postgrado Conducentes a Títulos Académicos, para evaluar la Tesis Doctoral Titulada: "LA INTELIGENCIA EMOCIONAL Y LA PRODUCCIÓN TEXTUAL DESDE LA PRÁCTICA DOCENTE EN BÁSICA PRIMARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA TÉCNICA BELLAS ARTES DE SOGAMOSO", presentado por la participante MEZA RODRÍGUEZ ROCÍO MILENA, cédula de ciudadanía N° CC-33.365.738 / pasaporte N° P.- AY890012, como requisito parcial para optar al título de Doctor en Educación, acuerdan, de conformidad con lo estipulado en los Artículos 177 y 178 del Reglamento de Estudios de Postgrado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador el siguiente veredicto: **APROBADO**, en fe de lo cual firmamos.


DRA. LEYDIS RODRÍGUEZ
C.L.N° V.- 12.228.862
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO
TUTORA


DR. JIMMY QUINTERO
C.L.N° V.- 16.421.531
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO


DRA. JAKELIN CALDERÓN
C.L.N° V.- 14.984.157
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO


PEDRO GÓMEZ
C.L.N° V.- 9.242.227
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO


DR. FELIPE GUERRERO
C.L.N° V.- 2.806.434
UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL TÁCHIRA

RECONOCIMIENTO

A Dios por ser mi guía y darme la fuerza y sabiduría en este proceso académico, a pesar de los obstáculos, no perdí la fe y la esperanza de culminar esta grandiosa meta para mi vida personal y laboral. A mi esposo Joan Alexander Bonilla por brindarme todo su apoyo y comprenderme para ayudarme a culminar este logro. A mis hijos Yohan Camilo y Laura Alexandra por ser mi mayor motivación en todo lo que me propongo y por brindarme su amor, ayuda y acompañamiento en todo momento para cumplir mis sueños. A mis padres y hermanos por ser mi fuerza en los momentos difíciles y a la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), que me abrió sus puertas como espacio de crecimiento académico y humano, convirtiéndose en el pilar de este camino de formación doctoral. Su legado de excelencia y compromiso con la educación me permitió alcanzar este sueño que hoy se convierte en realidad.

DEDICATORIA

En primer lugar, a Dios por ser mi guía y apoyo espiritual para cumplir mis sueños y no desfallecer ante las adversidades.

A mi familia, razón de mi perseverancia y fortaleza en los momentos más difíciles. Gracias a su amor incondicional, paciencia y confianza en mí, hoy celebro con alegría y gratitud la culminación de este logro. Cada sacrificio compartido, cada palabra de aliento y cada gesto de apoyo se transforman en la esencia de este triunfo que no es solo mío, sino nuestro.

A mis compañeras docentes que me permitieron sobrellevar cada una de las fases de la investigación y me apoyaron con su gran conocimiento.

A los directivos de la Institución Educativa Técnica Bellas Artes de Sogamoso por permitirme realizar este estudio y contar con el tiempo y espacios para lograr cumplir con mis objetivos.

A la doctora Leydys Rodríguez, mi asesora, por su orientación sabia, su paciencia y su compromiso inquebrantable. Su acompañamiento fue mucho más que una guía académica: fue una fuente constante de inspiración, rigor y confianza. Gracias por creer en este proyecto y en mí, incluso cuando las dudas parecían más grandes que los avances.

A mis tutores y jurados de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), quienes, con su mirada crítica, sus observaciones y su apoyo académico, ayudaron a fortalecer este trabajo y a llevarlo a un nivel más profundo. Sus aportes fueron indispensables y me ayudaron a culminar este proceso.

A todas las personas y conocidos que con su granito de arena me permitieron cumplir con mis metas académicas y laborales.

TABLA DE CONTENIDO

	pp.
RESUMEN.....	10
INTRODUCCIÓN.....	11
SECCIÓN I	14
PROBLEMATIZACIÓN	14
Acercamiento al objeto de conocimiento.....	14
Objetivos de la investigación	21
Objetivo general	21
Objetivos específicos	21
Justificación de la investigación	21
SECCIÓN II	25
Fundamentación teórica	25
Estudios Previos	25
Estudios previos internacionales.....	25
Estudios previos nacionales	28
Recorrido diacrónico	32
Origen y evolución de la inteligencia emocional.	32
Modelos teóricos relevantes	35
Modelo de habilidad de Salovey y Mayer (1990 -1997).....	35
Modelo de Goleman (1995)	37
Modelo de Bisquerra (2003)	41
Influencia de la inteligencia emocional en el ámbito educativo	43
La producción textual en educación a lo largo de la historia (orígenes y evolución histórica).....	45
Conceptualización contemporánea de la producción textual	47
La producción textual en el ámbito educativo.....	50
Práctica pedagógica del docente en el ámbito educativo.....	51

Integración de la neurociencia en la inteligencia emocional y la producción textual en el contexto educativo	55
Bases legales	57
A nivel internacional	57
A nivel Nacional	58
SECCIÓN III	61
MARCO METODOLÓGICO.....	61
Paradigma Epistemológico de la Investigación	62
Enfoque de la investigación	62
Método de investigación.....	64
Etapas del método fenomenológico	65
Descripción del escenario	67
Informantes Clave	68
Criterios para Seleccionar los Informantes Clave	69
Técnicas e Instrumentos de Investigación	70
Procedimiento para la interpretación de la información	77
Validez y confiabilidad	79
Credibilidad.....	79
Transferibilidad.....	80
Confirmabilidad	80
Disquisición, hermenéutica y teorización.....	81
SECCIÓN IV.....	83
RESULTADOS Y HALLAZGOS.....	83
Categoría 1: Inteligencia Emocional	85
Categoría 2: Producción Textual	97
Categoría 3: Práctica Pedagógica	108
Análisis general.....	119
Triangulación.....	121

SECCIÓN V.....	123
TEORIZACIÓN.....	123
Derivación teórica 1. La inteligencia emocional como condición facilitadora de la producción textual.	123
Derivación teórica 2. La emocionalidad como insumo cognitivo del proceso composicional.....	129
Derivación teórica 3. La práctica pedagógica como mediadora activa.....	132
SECCIÓN VI.....	134
VERDADES PROVISIONALES	134
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	136
La futuridad: ¿Qué continúa, a partir de la investigación?	137
REFERENCIAS	139
ANEXOS	151
Anexo 1 Modelo de entrevista aplicada a docentes	151

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Caracterizaciones informantes Docentes	69
Tabla 2. Dimensiones y categorías de las preguntas de la entrevista	72
Tabla 3 Matriz operacional de los instrumentos utilizados.	73
Tabla 4. Matriz de triangulación de la información según las tres dimensiones de análisis	122

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Nube de palabras	84
Figura 2. Red semántica de la dimensión “Inteligencia Emocional” y sus categorías asociadas.....	94
Figura 3. Red de la dimensión: Producción Textual.....	106
Figura 4. Red: Práctica Pedagógica. Dimensión 3.....	109

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL "GERVASIO RUBIO"
PROGRAMA DOCTORADO EN EDUCACIÓN

**LA INTELIGENCIA EMOCIONAL Y PRODUCCIÓN TEXTUAL DESDE LA
PRÁCTICA DOCENTE EN BÁSICA PRIMARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA
TÉCNICA BELLAS ARTES DE SOGAMOSO**

Trabajo de Grado para Optar al Título de Doctora en Educación

Autor: Rocío Milena Meza Rodríguez

Tutor: Dra. Leydys Eymar Rodríguez Rodríguez

Fecha: octubre 2025

RESUMEN

Los niños desarrollan la inteligencia emocional durante los primeros años de vida, y esta se ha asociado a los logros académicos; sin embargo, los niños de hoy parecen tener un bajo nivel de bienestar emocional. Esta deficiencia puede perjudicar no solo su desarrollo académico, sino también sus relaciones personales. Esta investigación tiene como propósito fomentar la inteligencia emocional a través de la literatura y la escritura, cuyo objetivo es generar una aproximación teórica respecto a la inteligencia emocional asociada a la competencia de producción textual desde la práctica docente en básica primaria. Esta investigación se deriva de una serie de interrogantes y propósitos que se respondieron progresivamente. Para obtener la información necesaria se utilizó la metodología cualitativa bajo un paradigma interpretativo, con el enfoque fenomenológico; los informantes clave dispuestos para esta investigación fueron una docente orientadora, siete docentes de básica primaria y una docente del área de lenguaje, quienes se caracterizaron para establecer el objeto de estudio. Todo lo anteriormente descrito, apoyado en la revisión bibliográfica realizada y en los resultados obtenidos en la investigación, que permitieron inferir que la inteligencia emocional es un componente clave que permite crear textos realmente significativos en la educación primaria. La mediación docente permite diseñar secuencias pedagógicas que integren de manera intencionada recursos emocionales y estrategias de escritura; es decir, que las emociones de los estudiantes permiten la creación de textos más coherentes, expresivos y reflexivos. Lo anterior genera orientaciones concretas para la intervención didáctica y la evaluación formativa en la Institución Educativa Técnica Bellas Artes.

Descriptores: Inteligencia emocional, práctica docente, producción textual.

INTRODUCCIÓN

Desarrollar la personalidad de los estudiantes en su totalidad, potenciando sus valores humanos, es el objetivo a largo plazo más fundamental de la educación. El ideal de educar al buen ser humano, para desarrollar así las habilidades intelectuales y emocionales de una vida socialmente valiosa e individualmente productiva, ha sido un gran reto para los teóricos de la educación y los planificadores escolares durante siglos. En este aspecto es fundamental establecer que el proceso de enseñanza y aprendizaje suele tener lugar en las aulas, donde se imparten y comparten conocimientos e interactúan alumnos y profesores. De ahí que se espere de los profesores que sean productivos, que se esfuercen al máximo por desempeñar sus funciones con eficacia y eficiencia y que garanticen unos resultados de aprendizaje positivos.

Además, son responsables de fomentar un entorno de aprendizaje positivo que promueva interacciones saludables con los educandos y contribuya significativamente a alimentar la Inteligencia Emocional (IE). Al respecto, esta investigación se centra en como desde la IE se establece la creatividad para la producción textual en los estudiantes de básica primaria, para construir así un constructo teórico que permita fomentar la actitud en los estudiantes, esto genera varios interrogantes y propósitos para los diferentes retos a los que se enfrentan los profesores de escuelas públicas a menudo se derivan de una baja Inteligencia Emocional (IE), dificultades para gestionar las emociones y elevados niveles de estrés que dificultan las respuestas adecuadas a diversas situaciones.

Con respecto a lo anterior, el propósito de esta investigación no es otro que generar una aproximación teórica respecto a la inteligencia emocional asociada a la competencia de producción textual con estudiantes de básica primaria, la metodología utilizada para obtener una investigación significativa es la cualitativa bajo un paradigma interpretativo y el método fenomenológico. La investigadora a través de la observación directa y la indagación informal con las docentes de básica primaria y áreas afines de la Institución Educativa Técnica Bellas Artes del municipio de Sogamoso, Boyacá, Colombia, con una población de informantes claves que se componen de docente orientadora, docentes de básica primaria y docente del área de lenguaje del mismo, para

reconocer la importancia de la práctica pedagógica como transformadora del ser humano desde ámbito pedagógico.

Con base en lo expuesto, emerge en la docente investigadora en su rol de orientadora construir aprendizajes, para considerar el trascender más allá del impartir conocimientos, en suma, su papel es más importante para el desarrollo integral de los individuos, por tanto, se debela la importancia de vincular el fomento de la inteligencia emocional para la producción textual en los niños de básica primaria, es allí que la tematización de la inteligencia emocional como atributo de la educación que contribuye a la formación creativa la cual debe enseñarse para que guie a los individuos a construir desde la producción textual que soporte la sociedad del conocimiento.

Dicho proceso investigativo se proyecta en la relación de la práctica pedagógica y la inteligencia emocional como detonantes del desarrollo del individuo en pro de una sociedad sostenible, para crear así una simbiosis que garantiza la integralidad de los ciudadanos inmersos en las realidades que los enfrentan a los retos actuales y futuros, para lograr así obtener herramientas necesarias para liderar cambios positivos tanto en su entorno local, nación y mundial. Con base en estas premisas, esta investigación se compone de seis secciones, que progresivamente darán los resultados del proceso investigativo desarrollado. En la primera sección se presenta el objeto de estudio, los propósitos u objetivos de la investigación, la justificación de la relevancia del objeto de estudio. En la segunda se exponen los estudios previos y teóricos de la práctica pedagógicas, la relación entre los docentes y los educandos entendiendo con ello su contribución de la acción propia y como enseña el docente a sus estudiantes, la inteligencia emocional desde la proyección de las emociones desempeñan un papel más importante para conocer el grado de éxito o no que una personas puede tener a partir de la producción textual dentro de las competencias de hábito de lectura, para comprender el trasfondo de los textos.

En la tercera se describe el método y tipo, diseño, método, informantes clave, muestra, sujetos, técnicas, instrumentos, validación, confiabilidad o credibilidad, procedimientos y fases de la investigación, procesamiento de los datos o de la información y limitaciones (teóricas, metodológicas y prácticas).

En la cuarta sección se presentan los hallazgos más relevantes surgidos del trabajo de campo, particularmente a partir de las entrevistas realizadas a las docentes de la Institución Educativa Técnica Bellas Artes de Sogamoso; cuyo propósito central de este análisis es profundizar en la comprensión de las experiencias, percepciones y significados que los participantes atribuyen a la relación entre la inteligencia emocional, la producción textual y las prácticas pedagógicas que desarrollan en su labor educativa.

En lo relacionado con la quinta sección se encuentra el proceso de teorización de los hallazgos obtenidos según los propósitos de la investigación donde se reafirma la importancia del manejo de las emociones para el trabajo de producción de textos escritos desde el ejercicio de la pedagogía docente y la importancia de capacitar a las docentes en el desafío del manejo adecuado de las emociones propias y de los estudiantes.

Finalmente, en la sexta sección se esbozan las verdades obtenidas en los resultados de la investigación y que permiten relacionar los resultados con su aplicabilidad en comunidades similares a las del contexto de estudio, teniendo en cuenta las implicaciones que esto amerita. Por último, las conclusiones y recomendaciones frente a la investigación ratifican la importancia de trabajar la emocionalidad de forma transversal en todas las áreas de conocimientos y apoyar estos procesos integrándolos al currículo académico.

SECCIÓN I

PROBLEMATIZACIÓN

Acercamiento al objeto de conocimiento

La creencia de lograr el éxito está directamente relacionada con el nivel de coeficiente intelectual que un individuo posea, esto ha sido estudiado a lo largo de la historia del ser humano, como las investigaciones que Wechsler (1958) y Piaget (1972) han realizado frente al estudio de la inteligencia, la cual se ha tratado durante muchos años principalmente como parte de la cartografía de los procesos cognitivos y su diligencia en la vida diaria (Arias, 2013). En la década de 1980 se produjeron avances significativos, sobre todo gracias a los trabajos de Gardner (1983) y Sternberg (1988), que trataron de desarrollar una comprensión más profunda y exhaustiva del funcionamiento de la inteligencia (Emst-Slavit, 2001). El verdadero avance se produjo con el libro de Goleman (1995) integró la noción de la experiencia, la expresión y el uso de las emociones en el campo más amplio de la investigación sobre la inteligencia, a través de: la inteligencia emocional una habilidad superior, que permite establecer el grado de experiencia que se puede obtener en el predominio de otras capacidades, convirtiéndola en una habilidad esencial para el desarrollo de los individuos.

Pese a que muchos autores han dialogado sobre el valor de las emociones y su significado para las personas, de allí que su significado se ha venido consolidando a partir de la última década, puesto que se ha considerado como factor de éxito en indistintos aspectos del individuo, como la profesión, y en la escuela, es decir, de esta depende la capacidad de las personas para la resolución de problemas. Es así, los retos a los que se enfrentan los docentes a menudo se derivan de una baja Inteligencia Emocional (IE), dificultades para gestionar las emociones y elevados niveles de estrés que dificultan las respuestas adecuadas a diversas situaciones (Go et al., 2020). Con base en estas concepciones, el problema de la formación de competencias clave es importante para cualquier sistema educativo, que se fija en numerosas conferencias educativas internacionales. Así, la lista de competencias clave se debatió repetidamente en los foros económicos mundiales que se celebran anualmente en Davos.

La lista del Foro de Davos de 2015 incluía 10 competencias clave [*Top 10 skills*], y en ella no figuraba una competencia como la inteligencia emocional (Scott, 2015), en

los foros posteriores a Davos, la inteligencia emocional ha sido objeto de esta corrección de la lista de competencias clave del siglo XX, la cual está asociada a la rápida evolución de las condiciones de vida de una persona moderna. La corrección se produce en la dirección de potenciar las características personales de una persona que vive en la era de la cuarta revolución industrial. La introducción de la inteligencia emocional no es casual: las habilidades de comprensión de las emociones y la capacidad de controlarlas son extremadamente importantes en la interacción social y en la actividad profesional de cualquier persona, al respecto Andreeva (2015) en su escrito hace énfasis en la formación de estas competencias es en gran medida de naturaleza personal, por lo que este proceso es bastante largo y debe comenzar desde la primera infancia para formarlos para la sociedad cambiante, como fue descrito también por Hasson (2018), que también ha establecido que se debe incorporar el proceso de formación de la inteligencia emocional en el proceso educativo en la escuela primaria.

Con referencia a lo anterior, el desafío de los docentes es ayudar a los niños y jóvenes a prepararse para la vida más allá de la escuela. Esto implica guiarlos para que descubran y desarrollen habilidades mentales que les permitan ser competentes en la sociedad. Es un trabajo que va más allá de enseñar materias; se trata de equipar a los estudiantes con las herramientas necesarias para enfrentar el mundo, fomentar su confianza y ayudarles a encontrar su lugar en él. Entre tanto, el rápido desarrollo de la teoría de la inteligencia emocional en los tiempos modernos se asocia al nombre de R. Bar-On, que utilizó el término «coeficiente emocional» en sus investigaciones (Bar-On, 2005). Este término hace referencia a la capacidad que posee una persona para reconocer, comprender y gestionar sus propias emociones, así como para establecer relaciones positivas con los demás; lo cual es un aspecto clave en el desarrollo de la presente investigación y está asociado al proceso educativo.

Autoras como García-Ancira (2020), han documentado cómo teóricos describieron un método para medir la inteligencia emocional, lo que dio a la enseñanza de la inteligencia emocional una visión de una teoría relativamente completa que se ha utilizado ampliamente en la vida humana cotidiana. De allí que varios autores interpretaron la inteligencia emocional como la capacidad de un individuo para seguir sus

propias emociones y las de los demás, de modo que posteriormente esta información pudiera utilizarse en diversas actividades.

En otras palabras, las emociones intervienen sobre todo en la regulación del pensamiento, en su motivación, así como en la motivación de cualquier actividad. Por lo tanto, la esencia de la inteligencia emocional (IE) en el campo de la educación ha sido ampliamente reconocida. La Inteligencia Emocional de los educadores y su eficacia en la enseñanza resultaron significativas, lo que pone de relieve que los profesores con una elevada inteligencia emocional emplean estrategias positivas para manejar el estrés en la escuela (Siddique et al., 2020). Por lo tanto, es esencial desarrollar y nutrir la Inteligencia Emocional entre los profesores de las escuelas públicas, la mejora de la IE permite a los profesores gestionar diversas situaciones, estudiantes y entornos de forma más eficaz (Miri y Pishgadam, 2021), además, capacita a los estudiantes para regular sus emociones y tomar decisiones acertadas en situaciones cotidianas en el aula.

Sin duda, tener un Cociente Intelectual (CI) alto es innegablemente importante para tener éxito en la vida. Sin embargo, el éxito no puede alcanzarse únicamente a través del CI; el Cociente Emocional (CE) o Inteligencia Emocional (IE) es igualmente indispensable. Ayudar a resolver problemas de forma racional es esencial para establecer relaciones más sólidas, lograr el éxito en el trabajo o en la escuela, alcanzar objetivos profesionales y personales, reducir el estrés del grupo, resolver conflictos y aumentar la satisfacción en el trabajo, todos estos elementos importantes para el éxito en la vida (Safer, 2023); es decir promover una resolución racional de los problemas es clave para fortalecer las relaciones interpersonales al interior del aula, mejorar el rendimiento académico y ayudar a alcanzar metas personales y educativas.

La IE es una habilidad fundacional que da forma a todas nuestras palabras y comportamientos, ya que nuestros cerebros están intrínsecamente cableados para dar prioridad a las emociones, guiando nuestros comportamientos que pueden perfeccionarse incluso si uno no nace con una capacidad innata y puede desarrollarse con el tiempo (Bradeberry, 2023); lo cual significa que la IE es una habilidad clave que impacta de manera significativa en cómo las personas piensan, se comunican y actúan debido a que el cerebro tiene una tendencia natural a priorizar las emociones, que guían nuestras conductas y decisiones diarias. Sin embargo, estas habilidades no son fijas ni

dependen solo de una predisposición innata; al contrario, pueden ser fortalecidas y desarrolladas con el tiempo a través de la reflexión, la práctica y la experiencia educativa.

La IE es muy valorada en el campo de la educación, especialmente en el caso de los profesores, como se destaca en la obra de Daniel Goleman (Inclusiveteach, 2023). En consecuencia, la capacidad de los profesores para gestionar sus emociones, desenvolverse en diversas situaciones, comprometerse con estudiantes diversos y crear un entorno de aprendizaje positivo afecta significativamente a los resultados del aprendizaje. Siguiendo esta línea, la educación, como fenómeno, posee un carácter complejo; en otras palabras, es la relación entre la calidad y el éxito de los seres humanos. En este último, se establece la calidad para fortalecer las emociones en pro de generar mejores resultados académicos en los actores del proceso transformador de conocimientos.

Por tanto, el éxito de la educación está muy determinado cuando ésta es capaz de cambiar al estudiante, y estos cambios, en cierto sentido, pueden hacer crecer el potencial que se posee para que los estudiantes puedan obtener los beneficios directamente en el desarrollo de su personalidad. En el éxito de la educación también influyen los estudiantes, la comunidad y otras instituciones relacionadas. (Mayerny et al., 2019) Como uno de los esfuerzos para mejorar la calidad hacia la consecución de estos objetivos, es necesario transmitir un esfuerzo para mejorar los sistemas de aprendizaje innovadores que estimulen a los estudiantes a estudiar con atención hacia el aprendizaje.

A partir de todas estas circunstancias la situación problematizada se concreta en los siguientes elementos: tal como lo afirman Waltner et al., (2020) muchos educadores en ejercicio no se sienten preparados para ayudar a los estudiantes a desarrollar las competencias necesarias para forjar caminos más sostenibles y, por tanto, en lo que respecta a la promoción de la inteligencia emocional, como valor fundamental para la relación entre la construcción del conocimiento y la acción emocional del uso de ese conocimiento para el desarrollo de sus vidas. Muchas veces, se observa que no hay respuesta emocional por partes de estudiantes, e incluso de los mismos docentes, acerca de la producción textual a partir de las emociones tan fundamentales para fortalecerse como la creatividad, autoconocimiento, motivación, empatía o las habilidades sociales, así como el desarrollo de actividades que permita a través de acciones la

comprensión lectora que requiere una acción totalmente distinta a la de ser solo transmisores o expositores de contenidos conceptuales.

Bajo esta premisa, la realidad del contexto de la básica primaria de la Institución Educativa Técnica Bellas Artes, la cual es una Institución urbana del municipio de Sogamoso del departamento de Boyacá – Colombia, que cuenta con un grupo interdisciplinario de docentes en pro de conseguir el cumplimiento de metas educativas, para formar ciudadanos críticos, que se enfoquen en la creatividad, comprometidos y responsables con su entorno y el desarrollo de la comunidad, en este entorno la investigadora labora, y con base en ello, ha observado que las prácticas pedagógicas aún no impactan de manera significativa hacia el fomento de la inteligencia emocional para mejorar la producción de textos en el área de lenguaje por parte de los estudiantes de primaria, convirtiéndose así en ciudadanos comprometidos con el desarrollo sostenible que incluye el desarrollo de habilidades sociales y empatía con otros a través de las emociones.

En otras palabras, se tiene la costumbre de aprender a través del copiado y se toma el llenar un cuaderno con escritos como si esto fuera un verdadero proceso de aprendizaje. Esta realidad es una percepción del quehacer docente y determina un término fundamental para el problema de investigación que se va a abordar. Es allí, que los estándares básicos de competencias en el área de lenguaje del Ministerio de Educación Nacional - M.E.N (2019) de Colombia para los grados de básica primaria, la producción textual es un aspecto fundamental en el lenguaje y la actividad lingüística, de acuerdo con el ente gubernamental:

...Dentro de las diversas manifestaciones de la actividad lingüística, ya sean de naturaleza verbal o no verbal, se encuentran dos etapas: la producción y la comprensión. La producción se refiere al proceso mediante el cual el individuo genera significado, ya sea con el propósito de expresar su entorno interior, transmitir información o interactuar con los demás. En consecuencia, la comprensión se relaciona con la búsqueda y reconstrucción del significado y sentido que requiere cualquier manifestación lingüística. (pp. 20-21)

En el desarrollo de estos procesos también interviene un factor muy importante y es la motivación para aprender y esto viene desde la conducción apropiada de las emociones; ya que la educación emocional e intelectual son necesarias donde la formación intelectual del niño se complete, desarrolla prácticas convenientes de locución

y discernimiento de emociones, destrezas sociales y técnicas de autocontrol (Caballero, 2009). Entre tanto, de acuerdo a las observaciones realizadas, las docentes del área de lenguaje en básica primaria han observado que los estudiantes presentan las siguientes dificultades: el nivel de lectura es básico en textos largos, se les dificulta inferir o resumir un texto, sacar ideas principales y secundarias y en algunos casos se presentan inversión y omisión de fonemas; así como confusión de fonemas donde cambia la b con la d; así mismo dificultades en ortografía con el uso adecuado de signos de puntuación tanto en escritura como en lectura.

En estas mismas observaciones se detectó que el vocabulario de los estudiantes es básico ya que no tienen buenos hábitos de lectura en casa. Se evidencian dificultades para organizar sus ideas antes de leer y necesitan bastante apoyo de la docente con el uso de diferentes recursos como esquemas y mapas mentales. En cuanto a la estructuración de oraciones y párrafos hay estudiantes que poseen más habilidades lingüísticas que otros, se les dificulta bastante la redacción clara y coherente de una idea, repiten palabras, se les dificulta el uso de conectores para enlazar ideas dentro de un párrafo; así como para comprender o interpretar lo que escribieron ellos mismos. Los errores más habituales en las elaboraciones redactadas de los estudiantes son la falta de coherencia entre las ideas, el mal uso de la ortografía con palabras y signos de puntuación, repitencia de algunos vocablos, poca profundidad en sus redacciones, omisiones e inversiones de letras en las palabras, ilegibilidad de algunas letras y el uso de mayúsculas dentro de las palabras.

Otro aspecto problemático que se indagó de manera sencilla fue el tipo de textos que les resulta más difícil de escribir son los textos argumentativos, líricos y narrativos ya que se evidencia en el desarrollo de las diferentes actividades académicas esta falencia para escribir, argumentar o narrar este tipo de textos. Puesto que desde el área de Lenguaje también se evidencia en algunos estudiantes problemas de dislexia, dificultad para expresarse en forma oral y la difícil producción textual adecuada en la mayoría de los estudiantes. En cuanto a motivación de los estudiantes en el transcurso de elaboración de textos, se observa que el tipo de textos que más les llama la atención son historias de ciencia ficción e historias fantásticas, temas de aventuras, anécdotas, historias de terror y textos instructivos, entre otros. A algunos estudiantes les interesa

escribir; otros lo hacen por obligación o por cumplir un deber académico, y muy pocos se sienten frustrados al hacerlo. Esto depende de los gustos, habilidades e intereses intelectuales, ya que algunos muestran gran agrado por la producción textual.

Es de comprender que a partir del esbozo de observación y sin profundidad alguna por parte de la investigadora para dar una aproximación a la problemática real, las estrategias que han implementado las docentes para mejorar la producción textual se encuentran la implementación de los proyectos lectores institucionales, ejercicios prácticos de producción de textos en diferentes áreas, lectura en voz alta, manejo del diccionario, ejercicios de organización de párrafos, completar letras y frases en un texto, seguir pasos a través de preguntas y demás actividades y ejercicios acordes que complementan este tema en clase de castellano. Asimismo, las estrategias para fomentar en los estudiantes la creatividad y la expresión escrita dentro del aula van encaminadas a realizar innovación en el aula para la adquisición de conocimientos y el trabajo de situaciones que les puedan suceder en su diario vivir, por ejemplo, problemáticas de medio ambiente. Entre tanto, existe un problema conexo con lo descrito anteriormente, puesto que las docentes requieren para mejorar su práctica docente la adquisición de recursos pedagógicos en el aula que les permitan trabajar estas dificultades, así como recursos tecnológicos y electrónicos para que el aprendizaje sea más significativo.

Por lo expuesto anteriormente, el deber ser frente a la problemática expuesta es lograr que los estudiantes fortalezcan su inteligencia emocional que se refleja en la creatividad y competencias lingüísticas que les permitan la producción textual siguiendo las competencias lingüísticas de escritura, con el buen uso de conectores en la escritura, así como la apropiación de un vocabulario variado, para mejorar la expresión escrita, así como la utilización de palabras nuevas en sus redacciones, una correcta ortografía, para lograr así la organización de ideas y el uso de signos de puntuación en diferentes tipos de textos, como diálogos, narraciones y descripciones. Es así como, una vez planteado el objeto de estudio, la investigadora encuentra que el contexto de la Institución Educativa Técnica Bellas Artes no es ajeno a estas problemáticas. Entonces, la pregunta integradora estaría enmarcada a establecer ¿De qué manera se puede generar un constructo teórico respecto la inteligencia emocional asociada a la competencia de producción textual desde la práctica docente en básica primaria?

Como pronóstico de un manejo inadecuado de la inteligencia emocional en los estudiantes y sus familias, se continuará con las dificultades que intervienen en los procesos de aprendizaje, especialmente en el área de lenguaje y en la producción de textos escritos que responden a diversas necesidades educativas. Por lo cual se generan los siguientes objetivos orientadores.

Objetivos de la investigación

Objetivo general

Generar una construcción teórica sobre la correlación existente entre la inteligencia emocional y la creación de textos escritos en básica primaria desde la práctica docente en la Institución Educativa Técnica Bellas Artes de Sogamoso, Boyacá, Colombia.

Objetivos específicos

Indagar en la concepción que poseen los docentes de básica primaria de la institución señalada sobre el constructo “inteligencia emocional”.

Interpretar la percepción de las docentes sobre la influencia de la inteligencia emocional en el desarrollo de la competencia de producción textual.

Develar las teorías más significativas relacionadas con la inteligencia emocional y la producción de textos escritos.

Diseñar una construcción teórica en donde se integren los constructos “inteligencia emocional” y “producción textual” desde la práctica docente en educación básica primaria en la Institución Educativa indicada.

Justificación de la investigación

Los avances pedagógicos se caracterizan por su notoriedad en la educación, en el diario vivir aparecen métodos, modelos que permiten mejorar el proceso de enseñanza – aprendizaje, que se ven reflejados en variados procesos académicos, uno de ellos es el de escritura o expresión escrita que se utiliza no solo en castellano sino en las diversas

áreas del conocimiento. Dentro de los avances en la educación, el papel del manejo adecuado de las emociones es muy notorio para apoyar dichos procesos y en ocasiones no se cuenta con herramientas válidas que permitan integrar la parte emocional como estrategia para el mejoramiento de procesos didácticos como lo es la expresión textual.

Con basen en lo anterior, la presente investigación nace de la premisa de generar una cultura con estrategias emocionales válidas que incidan positivamente en los procesos de aprendizaje y específicamente en el área de lenguaje con el componente de producción textual en la población educativa de básica primaria. Dentro de la producción textual se trabajan diversos aspectos como la creatividad, los propósitos comunicativos, búsqueda de información de diversas fuentes, elaboración de un plan para organizar ideas, desarrollo de un plan textual para la producción escrita y socialización de los escritos (MEN, 2006) dichos elementos son fundamentales en el aprendizaje del lenguaje y demás áreas.

Otro aspecto que se pretende trabajar en esta investigación está relacionado con la inteligencia emocional en el área educativa. De allí, Greenberg (como se citó en Cifuentes 2017), afirma en este sentido que es fundamental que en las instituciones educativas (IE), así como en los entornos familiares se establezca el fortalecimiento de las emociones y las competencias asociadas a ellas para mejorar en los estudiantes las habilidades necesarias para que las escuelas puedan implementar ambientes y lugares que originan el desarrollo físico e investigador.

Por otro lado, Goleman, (1995), ha denominado este tipo de educación en las emociones “alfabetización emocional” “sobre todo a nivel escolar, además escolarización emocional” y él sugiere que lo que “se realiza en esta es enseñar a los estudiantes a tratar su emocionalidad promoviendo su Inteligencia Emocional” (p. 80). Los objetivos que se persiguen con el desarrollo de la Inteligencia Emocional en la escuela, son: Identificar casos de colapsos en el campo emocional; saber lo que son las emociones y observar emociones; clasificación de sentimientos, estados de ánimo y habilidad sociable; de igual forma, se busca modular la conducta emocional, desarrollar empatía a los descontentos diarios; prevenir el uso de drogas y otros actos conductuales de riesgo, repensarse debido que va a desarrollar la resistencia a la carga susceptible con la vida; prevenir conflictos personales y mejorar la calidad escolar.

En un mundo con ciclos tan cambiantes, la dimensión emocional ha estado en presentando cambios importantes en cuanto a la esencia del desarrollo del ser humano en cualquier aspecto de su vida, Bisquerra (2009), afirma que “la educación emocional propone optimizar el desarrollo humano, es decir, el desarrollo integral de la persona (desarrollo físico, intelectual, moral, social, emocional, etc.). Es, por tanto, una educación para la vida”. (p.158), por lo que se considera a ésta como una competencia indispensable.

Es allí que dichas competencias se consiguen mediante la educación constante de las emociones, puesto que al aprender a controlarlas se consigue establecer el manejo de las situaciones, como fue expresado por Goleman (1996), quien menciona:

(..) “algunas de las posibles consecuencias, las cuales son las siguientes: Marginación o problemas sociales, Ansiedad y depresión, Problemas de atención o de razonamiento y Delincuencia o agresividad. Marginación o problemas sociales, Ansiedad y depresión, Problemas de atención o de razonamiento y Delincuencia o agresividad”. (p. 197).

Desde estos aspectos, esta investigación pretende generar constructos teóricos sobre la inteligencia emocional asociada a la competencia de producción textual en el contexto educativo, donde se permita poner en práctica distintas alternativas didácticas y pedagógicas que aporten positivamente al contexto educativo y al proyecto de vida de los educandos y sus familias. La relevancia práctica de la presente investigación servirá como apoyo teórico para mejorar los procesos escritores en estudiantes de básica primaria, lo cual permitirá fortalecer rendimiento académico en las diferentes áreas del conocimiento debido a la transversalidad de este tema.

Entre tanto, la perspectiva teórica de esta investigación se permitirá generar un apoyo en las necesidades emocionales de los estudiantes para crear espacios de apoyo educativo a nivel escolar, familiar y personal. Estos servirán como apoyo complementario para el manejo de otras problemáticas asociadas a las dificultades en el manejo de las emociones a nivel comportamental como en la solución de problemas, disminución de la agresividad, autocontrol para el buen manejo de las emociones y lo más importante como apoyo en el aprendizaje. A partir de ello, la relevancia metodológica de los informantes clave para el presente estudio es la comunidad educativa de la Institución Educativa Técnica Bellas Artes, que incluye a docentes de básica primaria y de áreas afines a la

investigación como del área de lenguaje y orientación; así mismo esta investigación puede beneficiar a estudiantes con características similares a la población de estudio, es decir que estén relacionados con los criterios integradores de la investigación.

En correspondencia con ello, el estudio se justifica desde el punto de vista teórico, ya que se elabora un nuevo conocimiento a partir de la relación entre los fundamentos conceptuales y los objetivos integradores. Este aporte se declara en una aproximación teórica que, una vez analizada por la investigadora, permite estudiar y, sobre todo, explicar el objeto de conocimiento desde otros planos mucho más fundamentados en el conocimiento científico que se ha desarrollado. En razón de ello, es necesario tener en cuenta que la educación se entiende como un fenómeno complejo que está relacionado con la enseñanza y la práctica pedagógica utilizadas por los docentes para mejorar los niveles de compromiso, en conexión con la inteligencia emocional y la producción textual.

A nivel epistemológico, la investigación se desarrolla bajo el paradigma interpretativo con corte cualitativo y con enfoque hermenéutico. A partir de esta perspectiva, se busca dar explicaciones mediante la fenomenología de la práctica pedagógica que desarrolla el maestro hacia el fomento de la inteligencia emocional. Que incluye una mirada epistemológica social reconoce la educación por su propia naturaleza como un campo profundamente arraigado en los contextos sociales, a través de los cuales, se puede comprender y analizar la complejidad de las influencias colectivas en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Asimismo, porque permite valorar el testimonio y las narrativas como fuentes legítimas de conocimiento que capturan la complejidad de las experiencias educativas desde las perspectivas de los participantes. La línea de investigación que se llevó a cabo es psicología en el Núcleo de investigación en filosofía, psicología y educación (FIPSED) que permite profundizar sobre el tema descrito y el objeto de estudio de una forma descriptiva y reflexiva.

SECCIÓN II

Es bien sabido que se vive en una sociedad globalizada que exige que las personas sean capaces de establecer relaciones empáticas con los demás, lo que hace necesario el aprendizaje de lo que se denomina inteligencia emocional. En este sentido, diferentes autores conceptualizan esta capacidad como el recurso indispensable que permite tomar decisiones inteligentes, dotando a los individuos de un sentido integral (Daghayesh y Zabihi, 2016, citados en Puertas et al., 2018). Además, se entiende como la capacidad del sujeto para llevar a cabo la indagación a través de los afectos para la resolución de conflictos adaptándose al contexto, teniendo su explicación notable en la comprensión de los acontecimientos internos y el logro de capacidades emocionales (Mayor y Salovey, 1997, citado en Gavín -Chocano y Molero, 2019); cuyas manifestaciones pueden ser léxicas, melódicas, lógico-simbólicas, personales y somáticas espaciales, cuyo funcionamiento es armonioso (Gardner, 2001).

Por esa razón, los objetivos, el contenido y los métodos de los programas educativos son muy discutidos. La forma en que un país educa a sus niños es un reflejo de sus principios e ideales colectivos. Extender ese desafío a la búsqueda de una visión común entre todas las naciones de la tierra invita a cierta contención y, sin embargo, es un elemento esencial de cualquier agenda para el cambio global.

Fundamentación teórica

Estudios Previos

Estudios previos internacionales

Faria (2023) en su tesis doctoral titulada “*Constructos Teóricos De La Comprensión Lectora Desde La Perspectiva De La Pedagogía Liberadora De Freire En Educación Básica Primaria*” de la UPEL, estableció como propósito generar constructos teóricos acerca de la comprensión lectora desde la perspectiva de la pedagogía liberadora de Freire en el nivel de educación básica primaria, metodología fundamentada en el enfoque cualitativo con la idea de reconocer la realidad tal y como se produce. Así mismo se hizo énfasis en el paradigma interpretativo y en el método fenomenológico, puesto que se buscó acceder a los hechos que dan lugar a explicar lo que respecta al desarrollo de la comprensión lectora de los estudiantes en las instituciones educativas a objeto de

estudio, a quienes se les aplicó una entrevista, puesto que desde el discurso de los informantes se buscó información, para su posterior codificación y triangulación de los resultados obtenidos. El aprendizaje social y emocional es fundamental para un desarrollo saludable. Estudios previos han demostrado que el aporte lingüístico (incluido el lenguaje emocional y mental) es beneficioso para el aprendizaje social y emocional temprano. La importancia de este estudio para la presente investigación hace énfasis en el análisis de la importancia de tener en cuenta el contenido del lenguaje, el contexto en el que se produce y los factores socioculturales más amplios del entorno temprano de los niños. Al adoptar un enfoque más matizado para comprender la influencia del lenguaje de las emociones y los estados mentales en el aprendizaje social y emocional. Este enfoque permite explorar la inteligencia emocional de una forma más profunda donde los estudiantes que son capaces de identificar sus propias emociones, así como las de los demás, pueden utilizar esas habilidades para reflexionar sobre lo que leen, sus ideas previas y sus reacciones emocionales al contenido. Esto les ayuda a crear textos que son más conscientes, significativos y auténticos. Además, cuando los docentes fomentan entornos que valoran tanto la dimensión emocional como el pensamiento crítico del lector, se facilita la producción de textos que van más allá de lo mecánico y se acercan a lo expresivo y personal.

La tesis doctoral realizada por Gil (2022), titulada “*Competencia lingüística y socioemocional en estudiantes de formación profesional básica*”, pretendió analizar qué relación existe entre las variables psicológicas y socioeducativas que están implicadas en el desarrollo de las competencias lingüísticas y emocionales (aspectos intrapersonales e interpersonales), su metodología fue descriptiva el Test de habilidad MayerSalovey-Caruso *Emotional Intelligence test* (MSCEIT) para estudiar la inteligencia emocional en las ramas de percepción. Es por ello que las relaciones recíprocas e interconectadas entre las variables sociales, emocionales y educativas en niños, adolescentes y adultos son vitales para establecer un aprendizaje significativo. Dentro de su análisis, el papel de la familia influye significativamente en la forma como se establece la capacidad de producción textual, es decir, el nivel educativo de la madre, el apoyo familiar y la situación socioeconómica pueden influir en gran medida en el rendimiento de los hijos, tanto en el lenguaje oral como en la lectura. Este hallazgo pone de relieve el hecho de que recibir un

apoyo familiar adecuado puede enriquecer el entorno lingüístico y, por lo tanto, reducir las consecuencias negativas en el rendimiento escolar. Sin embargo, tanto el apoyo familiar como la regulación emocional (RE) de los padres podrían estar relacionados con la regulación emocional y el rendimiento lingüístico de sus hijos. Otro aporte de esta investigación es la relación positiva entre inteligencia emocional y competencia lingüística, es decir, que existen correlaciones significativas y positivas entre el nivel de inteligencia emocional de los estudiantes y su competencia lingüística; en particular, se evidencia una relación más fuerte entre la competencia lingüística y la dimensión del “manejo emocional”. Desde esta perspectiva, se puede inferir que los estudiantes que logran gestionar sus emociones (por ejemplo, frustraciones ante dificultades comunicativas) están en mejores condiciones de desplegar sus habilidades lingüísticas de forma más fluida y competente.

El investigador Vaquero (2020), en su tesis doctoral *“Relación entre inteligencia emocional y rendimiento académico en adolescentes dentro de un Centro Educativo de excelencia en São Paulo”*, pretendió averiguar en qué medida el rendimiento académico está vinculado a la inteligencia emocional. Basándose en la teoría de Mayer y Salovey (1997), critica la relación entre las variables tomando como muestra a los adolescentes de la enseñanza secundaria de un centro premiado por su calidad educativa en esta región de São Paulo, Brasil. Además, también se basa en investigaciones anteriores, como la de Schutte et al. (1998), que demostraron que existe una relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico. En resumen, este estudio pretendió descubrir cómo las emociones pueden afectar al aprendizaje y enseñarnos mucho sobre la humanización al asociar los estudios con los jóvenes.

En los hallazgos de este análisis se llegó a la conclusión de que todos los estudiantes requieren cultivar sus habilidades emocionales, aunque cada persona resulta ser única y particular. Asimismo, este estudio respalda la necesidad de guiar formaciones en los centros educativos y mejorar la calidad a través del desarrollo de competencias emocionales en los jóvenes, señalando la atención emocional como un paso previo esencial para abordar otras destrezas. La relevancia de vincular esta investigación con el tema propuesto radica en la significación y la necesidad de explorar las competencias emocionales para impulsar el desarrollo de habilidades en el aula; en especial, el manejo

de las emociones, dado que la relación principal con la propuesta presentada en este análisis es pertinente en el sentido de que los docentes con un elevado nivel de inteligencia emocional son más competentes para manejar dinámicas complejas en clase y para promover un entorno de enseñanza y aprendizaje que sea positivo y eficaz.

Estudios previos nacionales

A nivel nacional, Quiroga (2023) en su tesis doctoral titulada “*Fortalecimiento del proceso de enseñanza a partir de las habilidades socioemocionales del docente de básica primaria en Colombia*”, buscó generar constructos teóricos para el fortalecimiento del proceso de enseñanza a partir de las habilidades socioemocionales del docente de Básica Primaria en Colombia, el estudio fue descriptivo, bajo un enfoque cualitativo, tuvo en cuenta que la adquisición temprana del lenguaje está integrada en una serie de interacciones sociales con adultos y compañeros; al mismo tiempo, el desarrollo socioemocional que facilita las interacciones sociales efectivas está profundamente influenciado por el proceso de adquisición del lenguaje. Estableció su investigación bajo el paradigma interpretativo, utilizándose para ello el método fenomenológico. Dado que la adquisición temprana del lenguaje y las habilidades socioemocionales depende en gran medida del contexto familiar y, en particular, de la calidad y la cantidad de exposición al lenguaje minoritario y mayoritario. El aporte teórico de esta investigación se fundamenta en la comprensión profunda sobre el papel de las habilidades socioemocionales en los procesos de enseñanza y aprendizaje, destacando su influencia no solo en el bienestar docente, sino también en el desarrollo integral de los estudiantes; este enfoque es relevante para el presente estudio debido a que la inteligencia emocional y las habilidades que se desprenden de esta se configuran como un eje mediador entre los procesos afectivos, cognitivos y comunicativos que intervienen en la producción textual en el aula de primaria. Desde el punto de vista metodológico, la tesis se enmarca en un enfoque cualitativo, dentro del paradigma interpretativo, utilizando el método fenomenológico; esta orientación metodológica tiene gran valor para la presente investigación, ya que permite comprender las experiencias subjetivas de los actores educativos (estudiantes de básica primaria) y analizar cómo las emociones se expresan e influyen durante los procesos de escritura.

Una investigación relevante para la pertinencia de esta investigación, fue la tesis doctoral desarrollada por Acuña (2022) titulada “*Incidencia de la educación emocional, en la inteligencia emocional y el mejoramiento académico en estudiantes de básica primaria*”, su propósito determinar esa incidencia en el rendimiento académico de los estudiantes de tercer y cuarto grado de básica primaria, de allí que su metodología fue de carácter cuasiexperimental con pretest-postest, bajo un enfoque cuantitativo, los instrumentos fueron validados por un grupo de expertos que determinaron la pertinencia, relevancia e importancia de los mismos en la investigación. La recopilación de datos fue realizada con una población de 112 estudiantes, el análisis se realizó a través de la estadística inferencial de corte correlacional, donde los resultados demostraron el impacto positivo del programa de inteligencia emocional en el mejoramiento del rendimiento académico de los estudiantes de cuarto y quinto grado de primaria, se aplicó el test de Wilcoxon para lograr con ello establecer que no solo los parámetros académicos miden el éxito de un aprendizaje, por el contrario, al tener buenas notas académicas no garantiza la felicidad y la satisfacción mental en la vida cotidiana. Es importante destacar que esta investigación se relaciona con el tema propuesto en este documento a partir de la pertinencia de vinculación con relación a la importancia y la necesidad de investigar sobre la inteligencia emocional en la educación de la edad temprana, haciendo énfasis en los modelos pedagógicos y la práctica docente como transformadora del conocimiento entre los principales actores – los estudiantes.

Entre tanto, la tesis doctoral realizada por Arciniegas (2022) titulada “*Emociones que potencian las competencias ciudadanas: una experiencia para pensar la educación básica primaria*”, realizada en tres instituciones de básica primaria de la ciudad de Pereira, el autor hace énfasis en la calidad de atender las relaciones personales de la convivencia escolar, las cuales han sido afectadas por situaciones que reflejan el analfabetismo emocional existente en los diferentes entornos escolares, los conflictos sociales que enmarcan la realidad colombiana también hacen parte de estos escenarios académicos que afectan los estudiantes y su proceso de aprendizaje. Su principal objetivo fue identificar como la educación emocional, las competencias ciudadanas y los procesos de enseñanza – aprendizaje de básica primaria están relacionados.

Su metodología fue a través del paradigma cualitativo, con enfoque hermenéutico, con un diseño fenomenológico; se trabajó con los estudiantes de básica primaria, se utilizaron instrumentos como la entrevista y grupo focal, encontrando que los estudiantes con poco desarrollo de la inteligencia emocional tuvieron como resultado la pérdida de año y deserción escolar, esto podría mostrar que la inteligencia emocional es posiblemente un factor predominante en la distinción de retos académicos y mejoramiento continuo. De allí que la pertinencia de vinculación de la investigación en relación con el tema propuesto se enmarca en la importancia y la necesidad de investigar sobre la inteligencia emocional y su impacto en la convivencia escolar, a través del manejo de emociones y rendimiento académico, en pro de la formación integral de los individuos en la edad temprana.

De igual forma, una investigación a nivel doctoral realizada por Mojica (2021) para la UPEL denominada “*Competencias comunicativas del estudiante de básica primaria a través de la competencia lectora: una mirada desde la inteligencia emocional*”, buscó la aproximación teórica que desde la asociación de la Inteligencia Emocional que se establece con la comprensión lectora, para fortalecer las Competencias Comunicativas en estudiantes de Educación Básica Primaria en Colombia, esto se realizó a través de procesos como la indagación; develación de perspectivas asociadas a la inteligencia emocional y la comprensión lectora y la derivación de estos aspectos, basó teóricamente en la comprensión de las dimensiones desde el punto de vista emocional.

A nivel de metodología, se llevó a cabo un estudio de carácter cualitativo, desde la perspectiva interpretativa. Los resultados y hallazgos establecieron que existe el fortalecimiento de competencias comunicativas de los estudiantes, desde el desarrollo emocional, y que son fundamentales para el desarrollo social de los informantes clave que participaron en la investigación.

Este estudio permite fortalecer la presente investigación por su relación con la población de estudio (estudiantes de básica primaria) y los aspectos trabajados como la inteligencia emocional, validando así la importancia del trabajo de las emociones desde el aula, así como la motivación que debe generar el docente para incentivar el aprendizaje desde el buen manejo de las emociones con los estudiantes. Asimismo, permite

corroborar la utilidad teórica de la comprensión lectora con la producción textual y escritora como eje central en el aprendizaje y transversal en todas las áreas.

Por otro lado, Varela (2021) en su investigación denominada “*Prácticas Pedagógicas en lectura, escritura y ciudadanía*”, realizado en Cartagena, cuyo objetivo principal fue analizar las prácticas pedagógicas en lectura, escritura y en ciudadanía, que llevan a cabo las docentes de los primeros grados de básica primaria en las Instituciones Educativas Santa Teresita y Manuel Antonio Bonilla, en aras de determinar que potencia el ser de un sujeto ciudadano. Estudio basado principalmente en las teorías de autores como Rincón (1999) y Poblador (2002), así como en el Plan Nacional de Lectura (2016), que sirven como referentes para el tema de prácticas pedagógicas en lectura y escritura.

Siguiendo un enfoque cualitativo y un diseño de estudio de caso para cada institución educativa, se tuvo en cuenta dentro del análisis el contexto a partir de la información recopilada, los datos fueron recopilados a partir de entrevistas y su transcripción dio pie a la observación participativa, entre tanto, se establecieron grupos focales que permitieron establecer que desde la práctica docente existen conexiones y rupturas con la ciudadanía con base en las emociones.

Los resultados de este estudio revelaron que, desde la mirada de las docentes participantes en la investigación, que desde su práctica pedagógica se realizan las transformaciones reales al interior del aula, esto también permite que los conocimientos en lenguaje y ciudadanía, para formar individuos comprometidos con el desarrollo. Lo cual genera un aporte para la presente investigación en cuanto al uso de las prácticas pedagógicas y los teóricos que aportan resultados favorables en el proceso de escritura; desde esta perspectiva, la lectura y la escritura se ven como procesos que humanizan, no solo desarrollando habilidades comunicativas, sino también ayudando a formar a individuos que son emocional, ética y socialmente responsables. Este enfoque es especialmente pertinente la presente investigación, ya que establece un vínculo entre la inteligencia emocional y la producción de textos, reconociendo que escribir no es solo un acto técnico, sino una práctica profundamente emocional que refleja cómo el estudiante siente, piensa y se conecta con el mundo.

Recorrido diacrónico

Origen y evolución de la inteligencia emocional.

La inteligencia emocional es un concepto que ha tenido una gran trascendencia en los últimos años. Su origen se deriva de los estudios de Thorndike (1920) sobre inteligencia social, quien consideraba que esta es la capacidad de las personas para establecer relaciones sociales adaptativas; es decir, que parte de la relación con las demás personas y la forma como se comprende a los otros. Este estudio fue una base fundamental para otros investigadores como Salovey y Mayer (1990), quienes fueron los precursores de este término desde el área de la psicología. En sus estudios la definieron como “la capacidad para supervisar los sentimientos y las emociones de uno/a mismo/a y de los demás, de discriminar entre ellos y de usar esta información para la orientación de la acción y el pensamiento propios”. (p. 189), para crear este desafío sobre la importancia de las emociones en el actuar y como respuesta ante una situación determinada.

La inteligencia emocional es otro intento más por comprender el complejo funcionamiento de la mente humana. Desde la publicación del exitoso libro de Daniel Goleman «Inteligencia emocional» en 1995, el concepto ha cautivado a muchos investigadores y filósofos. Surgido del campo de la psicología, el concepto se ha abierto camino en las empresas modernas, lo que ha dado lugar a una creciente investigación sobre cómo la inteligencia emocional puede conducir al éxito profesional. La noción de inteligencia emocional ha interesado a muchos investigadores y, a medida que la investigación en este campo ha ido creciendo, nuestra comprensión del concepto también ha evolucionado.

Desde principios del siglo XVIII, la inteligencia emocional (IE) formaba parte de la actividad general del cerebro humano, hasta que se convirtió en una materia independiente en años posteriores. La familia es el primer lugar donde los niños aprenden a relacionarse entre sí, observando a sus padres y hermanos, y a los adultos como modelos, durante las reuniones y el intercambio de regalos y la expresión de amor y comprensión; los niños experimentan y aprenden las emociones.

A partir del siglo XX, los psicólogos comenzaron a intervenir en el debate sobre la naturaleza humana. Y la naturaleza de la naturaleza humana, por supuesto, es muy anterior a la psicología. A medida que la raza humana evolucionaba, se fue haciendo cada vez más consciente de la imprevisibilidad y los misterios del mundo. Esta autoconciencia fue de la mano del desarrollo del lenguaje y la cultura para comunicar información sobre la vida y la existencia. Como parte de los debates más amplios sobre gobernanza, religión y moralidad, los expertos también desarrollaron teorías sobre cómo deben sentirse las personas. La inteligencia emocional es el último intento de comprender la relación entre la razón y la emoción. A diferencia de las ideas anteriores, su contribución única es ver el pensamiento y la emoción como algo adaptativo, inteligente y entrelazado. La inteligencia emocional propone que las emociones y la inteligencia pueden estar más entrelazadas de lo que nos hacen creer los conceptos tradicionales de inteligencia. El estudio de la inteligencia emocional comenzó en el ámbito de la psicología, pero ahora es una materia estudiada por personas dedicadas a la educación, los recursos humanos y la psiquiatría, entre otros.

Sin embargo, históricamente, el concepto de inteligencia emocional como parte de la cognición humana o la actividad cognitiva se remonta al siglo XVIII, cuando los científicos dividieron la cognición humana en tres secciones diferentes, presentadas por Rizk de la siguiente manera: Conocimiento que incluye funciones cerebrales como la memoria, el pensamiento, la resolución de problemas y la toma de decisiones. También incluye la inteligencia. La emoción que incluye los sentimientos y los estados de ánimo.

Basado en estos estudios, Goleman (1995) destaca la importancia de la inteligencia emocional por encima de los indicadores de coeficiente intelectual para lograr el éxito integral; en palabras de Goleman "En el mejor de los casos, el CI aporta alrededor del 20 % de los factores que determinan el éxito en la vida; el 80 % restante depende de otras fuerzas." (p. 34); es decir que el coeficiente intelectual, por sí solo, solo explica una pequeña parte del éxito que las personas logran en la vida y los logros personales y profesionales dependen en gran medida de otros factores, siendo la inteligencia emocional uno de los más importantes. Esta inteligencia influye de manera crucial en cómo las personas entienden y manejan sus emociones, se relacionan con los demás y

enfrentan los desafíos del día a día. Aspectos relevantes desde el sector educativo que generan un impacto positivo para esta investigación.

Es de destacar que en la escuela primaria se dan las condiciones para el desarrollo de la inteligencia emocional de los estudiantes. Una buena herramienta para el desarrollo de la inteligencia emocional es el material didáctico de las clases de lectura literaria: los textos de ficción. Como insisten los investigadores, una obra de arte no sólo tiene una estructura lógica, sino también emocional, que se debe a la propia naturaleza de la obra de arte Silchenkova (2015, citada en Melnikov, 2019); esta carga emocional no es algo que se añade de forma externa, sino que es una parte natural e intrínseca de la esencia del arte. Permite que el creador y el espectador se conecten a través de la experiencia estética y emocional que la obra provoca.

La estructura emocional del texto literario implica la inclusión gradual de la percepción activa del lector de la obra literaria, para lo cual cada texto artístico tiene signos emocionales, que están diseñados para incluir la reacción emocional del lector, para intensificar su percepción e imaginación. Por regla general, los signos emocionales se sitúan al principio del texto, por ejemplo, en la exposición. Hay que ayudar a los estudiantes lectores de primaria a aprender a ver los signos emocionales en el texto. Según Silchenkova, el profesor organiza en consecuencia la preparación para la lectura primaria, para que los alumnos puedan “entrar” más rápidamente en el texto de la obra literaria y artística Silchenkova (2015, citada en Melnikov, 2019). Es pertinente entonces afirmar que, desde sus antiguos orígenes, la inteligencia emocional (IE) se ha convertido en una valiosa habilidad tanto en el ámbito personal como en el profesional; con el tiempo, implica gestionar los propios sentimientos y comprender las emociones de los demás para mejorar las relaciones sociales.

Pese a la estructuración que se le ha otorgado a la inteligencia emocional, ésta ha sido considerada por muchos como lo referente al coeficiente intelectual (CI), puesto que consideraban una parte especialmente importante de la capacidad de adaptación del individuo a diferentes situaciones de la vida.

Este tipo de inteligencia se manifiesta en los logros educativos, en situaciones que requieren habilidades como la comprensión, la atención, la recepción de información, el análisis, la evidencia, el aprendizaje, el juicio, la memoria y el pensamiento abstracto.

Dentro de las organizaciones, esto se manifiesta en la capacidad de planificar, el pensamiento estratégico, el equilibrio de opciones, la toma de decisiones, el aprendizaje a partir de las experiencias, etc.

Modelos teóricos relevantes

Los modelos más citados en el ámbito de la inteligencia emocional que ofrecen distintas perspectivas y que pueden adaptarse al contexto educativo son:

Modelo de habilidad de Salovey y Mayer (1990 -1997)

Estos investigadores definen la inteligencia emocional como “la habilidad para percibir y supervisar los sentimientos y emociones propios y ajenos, discriminar entre ellos y utilizar esa información para guiar el pensamiento y las acciones” (Salovey y Mayer, 1990, p. 189); es decir que la inteligencia emocional se refiere a la habilidad de reconocer y entender tanto nuestras propias emociones como las de los demás. Implica captar sus matices y usar esa comprensión para guiar nuestros pensamientos, decisiones y acciones diarias de una manera equilibrada y consciente.

Este modelo plantea cuatro ramas esenciales de la IE: percepción de las emociones, uso de las emociones para facilitar el pensamiento, comprensión de las emociones y regulación de las emociones para promover el crecimiento personal y adaptativo. Este modelo se enfoca en la dimensión cognitiva y procesal de las emociones, viéndolas como valiosas fuentes de información que guían la toma de decisiones, la resolución de problemas y la adaptación social (Mayer, Caruso & Salovey, 2016). En este contexto, la inteligencia emocional no se considera un rasgo de personalidad ni una disposición afectiva fija, sino más bien un conjunto de habilidades que se pueden desarrollar con el tiempo a través de la experiencia y la educación emocional.

La primera rama, la percepción emocional, constituye el nivel inicial del modelo. Se refiere a la capacidad para identificar con precisión las emociones propias y ajenas, así como reconocer su manifestación en expresiones faciales, tono de voz y lenguaje corporal. Mayer y Salovey (1997) explican que esta habilidad permite reconocer tanto los estados emocionales internos como los de las personas del entorno, generando una conciencia emocional que facilita la empatía y la comprensión interpersonal. En el área educativa, esta habilidad se traduce en la capacidad de reconocer las emociones de los

estudiantes, lo cual es clave para crear entornos de aprendizaje que sean seguros y motivadores (Extremera & Fernández-Berrocal, 2004). Por ejemplo, un docente que nota que un estudiante se siente desanimado o frustrado puede adaptar su enfoque pedagógico para fomentar una respuesta emocional más positiva y constructiva.

Esta segunda dimensión del modelo alude a la utilización de las emociones como facilitadoras de los procesos cognitivos. Las emociones no solo acompañan el pensamiento, sino que lo orientan y enriquecen. Mayer y Salovey (1997) sostienen que los estados emocionales pueden dirigir la atención hacia información relevante, mejorar la memoria y favorecer la creatividad. En el ámbito educativo, esta habilidad se refleja en cómo la emoción se convierte en un recurso cognitivo valioso. Por ejemplo, un estudiante que se siente emocionalmente conectado con un texto narrativo logra una comprensión más profunda del lenguaje simbólico y mejora su capacidad para escribir; esto sucede porque sus emociones actúan como una fuente de inspiración y conexión con el contenido que está creando (pekrun, 2014).

Por otro lado, la tercera rama es la comprensión emocional que se define como la habilidad de entender los significados y las causas detrás de las emociones, así como prever sus posibles efectos. Mayer, Roberts y Barsade (2008) sostienen que entender las emociones implica reconocer las complejas interacciones entre sentimientos, pensamientos y comportamientos. Desde un enfoque educativo, esta habilidad permite tanto a los docentes como a los estudiantes reflexionar sobre las razones detrás de sus reacciones emocionales, lo que promueve la autorregulación y decisiones más conscientes. En el proceso de escribir, la comprensión emocional se manifiesta en la capacidad del estudiante para expresar emociones que sean coherentes con el contenido narrativo o argumentativo, añadiendo profundidad y autenticidad a sus textos.

La cuarta rama es la regulación emocional que es el nivel más complejo del modelo y se refiere a la capacidad de manejar las emociones de manera adecuada para promover el bienestar personal y la adaptación social. Mayer y Salovey (1997) subrayan que esta habilidad no se trata de reprimir las emociones, sino de canalizarlas hacia objetivos constructivos. En lo relacionado con lo educativo, esta dimensión es fundamental para gestionar la frustración, la ansiedad académica y los conflictos interpersonales. La regulación emocional juega un papel crucial en la creación de un clima escolar positivo,

en el fortalecimiento de la convivencia y en la perseverancia en tareas cognitivas desafiantes como la escritura o la lectura crítica.

En conclusión, el modelo de Salovey y Mayer (1990) brinda un marco teórico sólido para entender cómo las emociones impactan en los procesos de pensamiento y comunicación. Su uso en el ámbito educativo, especialmente en la escritura, permiten combinar el desarrollo emocional con el lingüístico, lo que resulta en aprendizajes más significativos, expresivos y humanos. Este enfoque enriquece la pedagogía, ya que el estudiante no solo aprende a escribir, sino también a sentir, reflexionar y comunicarse de manera emocional.

Modelo de Goleman (1995)

El modelo de Inteligencia Emocional (IE) que Daniel Goleman propuso en 1995 es uno de los aportes más significativos en la psicología moderna y en el ámbito de la educación emocional. Basándose en las teorías de Salovey y Mayer de 1990, Goleman amplía la comprensión del concepto al incluir aspectos afectivos, sociales y motivacionales. Así, ofrece una visión más completa de la inteligencia emocional, viéndola como un conjunto de habilidades emocionales y sociales que influyen en la capacidad de una persona para adaptarse, relacionarse de manera efectiva y alcanzar el éxito tanto personal como profesional (Goleman, 1995; 1998).

Goleman redefine la inteligencia emocional como la capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos y los de los demás, motivarnos y gestionar adecuadamente las emociones en nuestras relaciones; esto significa que la IE se puede ver como un conjunto de habilidades personales, emocionales y sociales que ayudan a las personas a adaptarse de manera flexible a diferentes situaciones. Estas habilidades no solo facilitan la creación de relaciones interpersonales positivas, sino que también permiten enfrentar los desafíos con equilibrio. Al desarrollar estas capacidades, se promueve no solo el bienestar personal, sino también el logro de metas en el ámbito académico, profesional y en la vida en general, al fomentar una comprensión más profunda de uno mismo y de los demás.

Desde el ámbito educativo Goleman define la importancia de la educación emocional como una forma de alcanzar el éxito personal; en sus propias palabras la define como:

(...) “El éxito escolar no se predice tanto por la cantidad de conocimientos que posee un niño o por su habilidad precoz para leer, como por sus competencias emocionales y sociales: sentirse seguro de sí mismo e interesado, saber qué tipo de conducta se espera de él y ser capaz de expresar sus necesidades mientras mantiene buenas relaciones con los demás.” (Goleman, 1995)

Es decir que el éxito en la escuela no se mide solo por cuánto sabe un niño o por su habilidad temprana para leer. Más bien, depende de sus competencias emocionales y sociales: sentirse seguro de sí mismo y motivado, entender qué comportamiento se espera de él, y poder expresar sus necesidades mientras mantiene buenas relaciones con los demás.

En relación a la incidencia de la IE con el rendimiento académico de los estudiantes Goleman refiere que:

(...) “el éxito escolar no tiene tanto que ver con las acciones del niño o con el desarrollo precoz de su capacidad lectora como con factores emocionales o sociales (por ejemplo, estar seguro e interesado por uno mismo, saber qué clase de conducta se espera de él, cómo refrenar el impulso a portarse mal y expresar sus necesidades manteniendo una buena relación con sus compañeros).” (p. 213).

Lo cual significa que el rendimiento escolar no se basa solo en las habilidades cognitivas o en el desarrollo temprano de la lectura; en realidad, está muy influenciado por factores emocionales y sociales. Elementos como la confianza en uno mismo, el interés por aprender, la comprensión de las normas de convivencia, el autocontrol y la capacidad de expresar las propias necesidades sin perjudicar las relaciones con los demás son clave para el desarrollo integral del estudiante y su éxito en el entorno escolar.

De esta manera Goleman desarrolló un modelo conocido como el modelo de competencias emocionales, que se compone de cinco dimensiones clave que interactúan de forma dinámica: autoconciencia, autorregulación, motivación, empatía y habilidades sociales. Estas competencias no son simplemente rasgos innatos, sino que se consideran habilidades que pueden desarrollarse y fortalecerse a lo largo de la vida, especialmente a través de procesos educativos intencionados (Goleman, 2001).

La autoconciencia es el primer pilar de este modelo y se refiere a la habilidad de identificar y entender nuestras propias emociones, reconociendo cómo estas impactan

en nuestros pensamientos y comportamientos. Goleman (1995) destaca que el autoconocimiento emocional es fundamental para la inteligencia emocional, ya que permite a las personas tener claridad sobre sus estados internos, fortalezas, limitaciones y valores personales. En el contexto educativo, la autoconciencia permite que tanto docentes como estudiantes reflexionen sobre sus reacciones emocionales ante el aprendizaje, los logros o las dificultades, lo que fortalece la toma de decisiones y la autorreflexión. Según Bisquerra (2011), fomentar la autoconciencia en los estudiantes ayuda a formar individuos emocionalmente alfabetizados, capaces de reconocer cómo sus emociones influyen en su rendimiento académico y en su convivencia en la escuela.

La autorregulación, o autocontrol como segundo pilar, es esa habilidad que nos permite manejar nuestros impulsos emocionales, adaptarnos a los cambios y responder de manera adecuada en situaciones de tensión o conflicto (Goleman, 1998). No se trata de reprimir las emociones, sino de canalizarlas de forma constructiva, evitando reacciones impulsivas o destructivas. En educación, la autorregulación se convierte en una habilidad clave para la convivencia y el aprendizaje. Los estudiantes que aprenden a gestionar la frustración, la ira o la ansiedad académica son capaces de mantener la concentración y la perseverancia en sus tareas escolares. Por otro lado, los docentes que poseen un alto nivel de autorregulación fomentan un ambiente en el aula que es emocionalmente seguro, donde el respeto, la empatía y la comunicación asertiva son lo más importante (Extremera & Fernández-Berrocal, 2004).

La motivación emocional, según el modelo de Goleman, se refiere a la habilidad para canalizar las emociones hacia metas y logros personales. Esto implica mantener la constancia, el entusiasmo y una clara orientación hacia el éxito, incluso cuando nos encontramos con obstáculos (Goleman, 1995). No se trata solo de factores externos como las recompensas; la verdadera motivación proviene de dentro, impulsada por la pasión, la curiosidad y el deseo de superación. En lo relacionado con educación, esta competencia está estrechamente ligada a la motivación intrínseca para aprender y crear, un elemento clave en la producción de textos. Un estudiante que está emocionalmente motivado disfruta de la escritura, de explorar ideas y de comunicar sus sentimientos a través del lenguaje. Investigaciones de Pekrun (2014) han mostrado que emociones

positivas como el interés y el disfrute pueden potenciar el aprendizaje profundo y la creatividad.

La cuarta dimensión es la empatía, que es esa maravillosa habilidad que permite reconocer, entender y compartir los sentimientos de los demás. Gracias a ella, se pueden construir relaciones humanas sólidas, fundamentadas en el respeto y la cooperación (Goleman, 2001). Esta competencia social es vista como la piedra angular de la ética relacional y de una comunicación afectiva. En el aula, la empatía se manifiesta en la capacidad del docente para captar las necesidades emocionales y cognitivas de sus estudiantes, adaptando su enfoque pedagógico a esas necesidades. Además, promueve un ambiente de convivencia y ayuda en la resolución pacífica de conflictos. Desde el punto de vista de la producción textual, la empatía permite que el estudiante explore diferentes perspectivas y desarrolle una escritura más reflexiva, sensible y humanizada, que realmente logre conectar con el lector.

Finalmente, las habilidades sociales son la parte más visible y externa de este modelo. Se refieren a la capacidad para construir relaciones saludables, colaborar, comunicar efectivamente y ejercer un liderazgo emocionalmente inteligente, como señala Goleman en 1998. Estas competencias son clave para manejar adecuadamente las interacciones humanas, influir de manera positiva y trabajar en equipo. En educación, fomentar las habilidades sociales es esencial para promover el trabajo en equipo, la convivencia en las escuelas y una comunicación efectiva entre estudiantes y docentes. Brackett, Rivers y Salovey (2011) destacan que estas habilidades son cruciales para el aprendizaje socioemocional, ya que ayudan a crear comunidades educativas que son empáticas, solidarias y emocionalmente conectadas. En la escritura, las habilidades sociales se reflejan en la capacidad de redactar con un propósito comunicativo, teniendo en cuenta al lector y el contexto social del mensaje.

El modelo de Goleman ha dejado una huella significativa en el ámbito de la educación emocional, ya que proporciona un marco práctico para incorporar las competencias emocionales en los planes de estudio y en la formación de docentes. Su enfoque ha sido fundamental para el desarrollo de programas de aprendizaje socioemocional (*SEL, por sus siglas en inglés*), que tienen como objetivo cultivar

habilidades emocionales y sociales junto con las cognitivas, mejorando así el rendimiento académico, la convivencia y el bienestar (CASEL, 2020).

En el proceso de escritura, el modelo de Goleman se convierte en una herramienta esencial para entender cómo las emociones influyen en la expresión escrita y en la formación del pensamiento crítico y creativo. Un estudiante que posee inteligencia emocional no solo se expresa correctamente, sino que también utiliza la escritura como un medio para la autorregulación, la reflexión y la comunicación empática.

Modelo de Bisquerra (2003)

Bisquerra (2003) concibe la inteligencia emocional como un conjunto de habilidades que incluyen el conocimiento, la comprensión y la regulación de nuestras propias emociones y las de los demás, con el objetivo de promover un desarrollo personal equilibrado y una convivencia social armoniosa. Según sus palabras, “la inteligencia emocional es un conjunto de competencias, capacidades y habilidades que tienen como finalidad comprender, expresar y regular de forma adecuada los fenómenos emocionales” (Bisquerra, p. 243). Es decir que estas habilidades permiten tener una conexión más consciente con nuestras emociones, lo que a su vez fomenta nuestro bienestar personal y una convivencia social más armoniosa.

Desde esta perspectiva, Bisquerra amplía la definición original de Salovey y Mayer (1990) y la interpretación práctica de Goleman (1995), al considerar la educación emocional como un proceso sistemático, continuo y permanente que es fundamental para el desarrollo integral del ser humano. En términos más amplios, sostiene que educar emocionalmente significa “dotar a las personas de conocimientos y habilidades necesarias para afrontar la vida de forma adaptativa, equilibrada y responsable” (Bisquerra, 2009, p. 17), lo cual significa que la educación emocional tiene como objetivo principal equipar a las personas con los conocimientos y habilidades necesarias para enfrentar los retos de la vida de una manera equilibrada, flexible y consciente; es decir formar individuos que puedan adaptarse a diferentes situaciones, tomar decisiones responsables y mantener un bienestar personal y social que sea sostenible a lo largo de su desarrollo.

El modelo de Bisquerra se basa en la idea de que la emoción es un elemento central en la vida humana y propone que la inteligencia emocional se compone de cinco

competencias clave: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social, y competencias para la vida y el bienestar (Bisquerra, 2011). Cada una de estas áreas busca potenciar la autorregulación, la empatía, la toma de decisiones responsables y la convivencia positiva, que son aspectos esenciales para un desarrollo integral en los entornos educativos.

Este modelo ha tenido un impacto significativo en el ámbito educativo, ya que reconoce que las emociones son la base sobre la que se construyen aprendizajes verdaderamente significativos. Según el autor, “la educación emocional busca potenciar el desarrollo de competencias emocionales como un elemento esencial del crecimiento humano, con el fin de preparar a las personas para la vida y mejorar su bienestar tanto personal como social” (Bisquerra, 2000, p. 25). Esto significa que las escuelas no solo deben enfocarse en transmitir conocimientos cognitivos, sino también en cultivar habilidades emocionales que permitan a los estudiantes entender y regular sus propias emociones, así como establecer relaciones empáticas y constructivas. Así, la educación emocional se convierte en un pilar fundamental para prevenir conflictos, mejorar la convivencia en el aula y promover el aprendizaje colaborativo.

En el contexto actual, que se caracteriza por la sobreexposición emocional y los constantes cambios, el modelo de Bisquerra sugiere una educación integral que ayude a los estudiantes a enfrentar los desafíos de la vida con resiliencia, equilibrio y bienestar emocional, lo que a su vez tiene un efecto positivo en su rendimiento académico y en su desarrollo personal (Bisquerra & Pérez, 2007).

Desde una perspectiva práctica, el modelo de Bisquerra se puede aplicar en el diseño curricular y en las estrategias pedagógicas que buscan fortalecer la conexión entre emoción y aprendizaje. Cuando los docentes comprenden sus propias emociones y las de sus estudiantes, se convierten en mediadores del desarrollo socioemocional en el aula. Como dice el autor, “el profesorado necesita competencias emocionales para poder educar emocionalmente; solo un docente emocionalmente competente puede transmitir educación emocional” (Bisquerra & Pérez, 2007, p. 68). Esta afirmación resalta la importancia de capacitar a los docentes en inteligencia emocional, de manera que la mediación pedagógica se base en la empatía, la escucha activa, el apoyo emocional y la creación de entornos de aprendizaje afectivos y seguros. Así, la práctica docente se

transforma en un espacio de desarrollo integral donde la inteligencia emocional se entrelaza con la producción textual, la comunicación asertiva y la formación ética y social del estudiante.

El modelo de Bisquerra es una referencia clave en la educación emocional actual, ya que incorpora la dimensión afectiva como un pilar fundamental del aprendizaje. Su enfoque fomenta una educación que va más allá de la simple instrucción académica, centrándose en el desarrollo humano. Reconoce que el conocimiento y la emoción son procesos que van de la mano en la formación de la identidad y el pensamiento crítico. Así, la aplicación de este modelo en la práctica docente no solo mejora el ambiente del aula y la motivación de los estudiantes, sino que también impulsa la creatividad, la expresión escrita y la producción textual significativa, todo como parte de una educación emocionalmente inteligente.

Influencia de la inteligencia emocional en el ámbito educativo

La inteligencia emocional se ha vuelto un aspecto clave en la educación actual, ya que ofrece una perspectiva que trasciende el simple logro académico y se enfoca en el desarrollo integral del estudiante. Cuando los niños aprenden a identificar sus propias emociones, a manejarlas, a comprender las de sus compañeros y a utilizarlas como herramientas para pensar y comunicarse, el proceso de aprendizaje y la creación de textos se enriquecen de manera significativa.

Estudios recientes indican que los estudiantes con niveles más altos de inteligencia emocional suelen adaptarse mejor al entorno escolar, mostrar mayor motivación, enfrentar las dificultades con menos bloqueos y mantener relaciones interpersonales más saludables. El modelo de Salovey y Mayer ayuda a entender cómo la habilidad de “usar emociones para facilitar el pensamiento” es especialmente importante en tareas de escritura o producción textual, donde el estudiante organiza ideas, conecta experiencias personales y se dirige al lector de manera efectiva.

Así mismo Goleman (1995) y Bisquerra (2000) han subrayado su importancia crucial en la formación integral de las personas, especialmente en lo que respecta a los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Según Goleman (1995), las competencias emocionales —como la autoconciencia, la autorregulación, la empatía y las habilidades sociales— son tan relevantes, o incluso más, que el coeficiente intelectual cuando se trata de lograr el éxito tanto personal como académico. De igual manera, Goleman presenta la idea de la alfabetización emocional como un proceso educativo esencial para la vida, al señalar que “el éxito escolar no depende tanto de la cantidad de conocimientos que un niño tiene o del desarrollo temprano de su habilidad lectora, sino de factores emocionales o sociales” (Goleman, 1996, p. 213). Estas afirmaciones ponen de manifiesto que la educación emocional no solo refuerza el bienestar individual, sino que también enriquece el ambiente escolar, la convivencia y el rendimiento académico. Goleman (1996) subraya que la escuela debe ser un lugar donde se enseñe a los niños a identificar sus emociones, entender las de los demás y manejarlas de manera constructiva, integrando así el aprendizaje emocional con el cognitivo.

Bisquerra (2003) amplía este enfoque desde una perspectiva educativa y psicopedagógica. Según él, la inteligencia emocional se define como “un conjunto de competencias, capacidades y habilidades que tienen como finalidad comprender, expresar y regular de forma adecuada los fenómenos emocionales” (Bisquerra, 2003, p. 243). Desde esta perspectiva, la educación emocional se ve como un proceso continuo y transversal que forma parte integral de la educación del ser humano. Su meta no es solo enseñar sobre emociones, sino también “dotar a las personas de conocimientos y habilidades necesarias para afrontar la vida de forma adaptativa, equilibrada y responsable” (Bisquerra, 2009, p. 17).

En el ámbito educativo, Bisquerra (2011) sugiere que la inteligencia emocional debería ser parte del currículo y de la formación docente, actuando como un eje central para el desarrollo personal y social. Según su modelo, las competencias emocionales —conciencia emocional, regulación, autonomía, competencia social y habilidades para la vida— son fundamentales para fomentar el bienestar y la convivencia en las instituciones educativas. De esta manera, la educación emocional ayuda a fortalecer la motivación, la empatía y el sentido de pertenencia de los estudiantes, generando un impacto positivo tanto en su desarrollo personal como en su rendimiento académico.

Así mismo, en el ámbito docente, la inteligencia emocional del maestro o maestra tiene un impacto crucial en el ambiente del aula y en la disposición de los estudiantes para expresarse. Un docente que posee competencias emocionales crea un entorno seguro, fomenta la revisión, acepta los errores como parte del aprendizaje y convierte la producción textual en una práctica reflexiva y emocional, no solo técnica.

En resumen, las ideas de Goleman y Bisquerra se unen en la creencia de que la inteligencia emocional tiene el poder de transformar la educación al poner las emociones en el corazón del aprendizaje humano. Desde este punto de vista, el rol del docente va más allá de simplemente transmitir conocimientos; también actúa como un mediador de experiencias emocionales que son significativas y que fomentan la creatividad, la comunicación y la capacidad de escribir de los estudiantes. Por lo tanto, incorporar la inteligencia emocional en la educación es un paso hacia una pedagogía más humana, inclusiva y alineada con las necesidades del siglo XXI.

La producción textual en educación a lo largo de la historia (orígenes y evolución histórica)

Junto con la comprensión lectora, la capacidad de expresión escrita es un factor predictivo del rendimiento académico y esencial para el éxito en la educación. Los alumnos necesitan y utilizan la escritura con muchos fines (por ejemplo, para comunicar y compartir conocimientos, para apoyar la comprensión y el aprendizaje, para explorar sentimientos y creencias). Además, la expresión escrita se está convirtiendo en una habilidad cada vez más necesaria para tener éxito en una serie de profesiones. La escritura es parte integrante de cualquier lengua y puede que sea una de las habilidades más valiosas que ha desarrollado el ser humano. Tan importante es la escritura para los seres humanos que se cree que fue una de las primeras habilidades que se desarrollaron. Las pinturas rupestres realizadas hacen decenas de miles de años son los primeros ejemplos del deseo del hombre de dejar constancia permanente de su vida.

La escritura surgió por la necesidad de las personas de expresar sus ideas y los asuntos administrativos y económicos con formas gráficas, entre los trazos que se consolidaron como los primeros para establecerse como escritura, que se desarrolló en Oriente Próximo entre los pueblos sumerio y babilónico y utilizaba símbolos para

representar sonidos en lugar de las cosas que describían. Todavía existen ejemplos de esta escritura, uno de los cuales contiene una historia muy similar a la de Noé y el Arca de la Biblia. George Smith, que tradujo la Tabla del Diluvio y su historia de Utnapishtim —que sobrevivió a una gran inundación construyendo un enorme barco—, se emocionó tanto cuando se dio cuenta de lo que decía que salió corriendo y gritando del edificio, quitándose la ropa mientras se iba.

Entre tanto, la escritura cuneiforme mesopotámica se remonta a la prehistoria, a un sistema de recuento del octavo milenio a.C. que utilizaba fichas de arcilla de múltiples formas. La evolución de las fichas a la escritura revela que la escritura surgió a partir del recuento y la contabilidad. La escritura se utilizó exclusivamente para la contabilidad hasta el tercer milenio a.c., cuando la preocupación sumeria por la vida después de la muerte allanó el camino a la literatura utilizando la escritura para las inscripciones funerarias (Orozco, 2015).

Entender cómo y por qué se desarrolló la escritura ayuda a descifrar cómo vivían los antiguos y qué valoraban estas sociedades. La convicción de que la escritura era digna de la mayor admiración, una maravilla tan asombrosa que sólo un dios o un ser humano semejante a un dios podría haberla inventado, impregnó innumerables relatos sobre ella antes de 1800. La escritura permitía que la memoria sobreviviera a la voz humana y trascendiera a la persona individual; los pensamientos escritos podían permanecer estables a lo largo de generaciones o siglos. Al tender puentes tanto en el espacio como en el tiempo, la escritura abolía el aislamiento y creaba comunidad. Incluso podía permitir la interacción entre el efímero mundo humano y la sociedad invisible de dioses, demonios y espíritus. La escritura ocupaba un lugar tan central en las definiciones de la humanidad que, como he señalado antes, el concepto de prehistoria no surgió hasta alrededor de 1800, mientras que la idea de que Adán, Moisés u otro patriarca bíblico habían inventado la escritura persistía entre los religiosos. Actualmente se cuenta con bolígrafos y lápices para escribir a mano, así como máquinas de escribir, computadores, tabletas y muchos otros elementos que permiten escribir y leer mensajes.

La composición escrita es un proceso muy complejo y dinámico que abarca varios subcomponentes que interactúan entre sí: la planificación implica establecer objetivos, recuperar ideas de la memoria y organizar los contenidos en un plan de escritura; la

traducción consiste en construir gradualmente el texto como una secuencia lineal de unidades lingüísticas ordenadas jerárquicamente por nivel (por ejemplo, palabras, frases, oraciones, párrafos); la revisión incluye supervisar y editar el texto producido hasta ese momento (Hayes y Flower, 1980).

Con la llegada de la escolarización obligatoria, la enseñanza de la escritura se convierte en un pilar fundamental de la educación. La producción de textos en el ámbito escolar deja de ser simplemente un ejercicio mecánico de grafías y comienza a desempeñar un papel crucial en la construcción de significado, lo que implica planificación, redacción, revisión y publicación. Las investigaciones sobre la escritura han demostrado que esta ha evolucionado de ser considerada un producto final a convertirse en un proceso dinámico de creación. Esta transformación histórica permite hoy ver la producción textual no solo como una habilidad técnica, sino como un acto humano, reflexivo y contextualizado.

Por otro lado, no toda la producción cognitivo-lingüística se basa en estímulos verbales como las palabras. Incluso si la naturaleza del guion se mantiene constante, la representación cognitiva a la que se accede durante la composición puede ser no verbal. Varios resultados proporcionan pruebas de que las imágenes o los dibujos son mejores estímulos que las palabras para ayudar a recordar o comprender los textos (Levie y Lentz, 1982). Según estos autores, las imágenes facilitan la elaboración del modelo mental de la situación a la que se refiere. Por lo tanto, cabría esperar que las imágenes como estímulos también ayudaran a mejorar la producción de textos. La combinación de imágenes con las palabras correspondientes mejoraría aún más la producción de textos, ya que las palabras son elementos del proceso de traducción. Su presencia facilitaría la selección léxica y la producción de oraciones, aliviando así la carga de la producción de textos.

Conceptualización contemporánea de la producción textual

Hoy en día, la producción de textos se ve como el arte de crear escritos con un propósito comunicativo, enmarcados dentro de un género específico, dirigidos a una audiencia particular y en un contexto sociocultural y cognitivo determinado. Según Reviglio Iliovitz (2010), enseñar a escribir implica tener en cuenta al menos cuatro etapas:

planificación, escritura, revisión y reescritura. En el ámbito educativo, esto significa que el estudiante no solo debe dominar la estructura, la ortografía y el vocabulario, sino que también debe ser capaz de diseñar su texto, revisar su borrador, hacer ajustes y presentarlo a un lector; es decir, se convierte en escritor y reescritor al mismo tiempo.

Además, el campo de la investigación en escritura reconoce que crear textos implica trabajar con géneros discursivos, que son tipos de textos que la sociedad reconoce (como narraciones, textos expositivos y argumentativos) y que requieren un conocimiento de las convenciones del lenguaje y del contexto. Así, la producción textual se alimenta de la teoría de géneros discursivos, la didáctica de la escritura y la sociología del discurso.

La producción de textos hoy en día se ve como un proceso bastante complejo que une el pensamiento, las emociones y el lenguaje para dar sentido a lo que se escribe. Desde un enfoque educativo, no se trata solo de dominar las reglas del lenguaje, sino también de aprender a comunicar ideas, sentimientos y experiencias de una manera clara y significativa. Cassany (1999) menciona que escribir no es simplemente “poner palabras en el papel”, sino que es un proceso que incluye planificación, redacción y revisión, donde la persona se involucra intelectualmente en la creación de significados. Así, la escritura se transforma en una práctica tanto cognitiva como social que impulsa el desarrollo del pensamiento crítico y la autonomía del aprendiz.

La producción de textos es uno de los pilares clave para el desarrollo comunicativo y cognitivo en el ámbito educativo. No se trata solo de una actividad mecánica de escribir; más bien, es un proceso complejo donde se construyen significados. En este proceso, el estudiante utiliza sus conocimientos, emociones, experiencias y valores. Como menciona Cassany (1999), “escribir no consiste solo en plasmar palabras, sino en pensar, revisar, organizar ideas y construir sentido” (p. 23). Esta visión destaca lo reflexivo y estratégico que es el acto de escribir, donde la coherencia del discurso se vuelve esencial para asegurar que el texto tenga una estructura lógica, articulada y significativa tanto para quien lo escribe como para quien lo lee.

Desde la perspectiva comunicativa de Cassany (2006), la escritura se presenta como una práctica social que va más allá del aula y que fomenta el pensamiento crítico, ya que “escribir es una manera de aprender, de descubrir lo que pensamos y de

compartirlo con otros” (p. 45). Así, la producción de textos no se limita a la corrección gramatical; es un espacio de interacción cognitiva y emocional que promueve la autonomía del estudiante, su capacidad para argumentar y su conciencia discursiva. En este contexto, la coherencia textual se entiende como la habilidad de relacionar ideas de manera lógica y congruente, mientras que la adecuación académica implica elegir los recursos lingüísticos adecuados según la intención comunicativa, el contexto y el género del discurso.

Freire (1970) ofrece una perspectiva profundamente humanista y transformadora al ver la escritura como una herramienta de liberación y conciencia crítica. Según este autor, “la lectura del mundo precede a la lectura de la palabra” (p. 11), lo que sugiere que la creación de textos está intrínsecamente ligada a la experiencia de vida del individuo y su contexto sociocultural. Así, escribir se convierte en un acto político y pedagógico que permite al estudiante entender su realidad, cuestionarla y transformarla. En este sentido, la coherencia y la adecuación no son solo características lingüísticas, sino también dimensiones éticas y cognitivas que reflejan la conexión entre pensamiento, lenguaje y acción.

Por su parte, Camps (2000) complementa esta idea al afirmar que la producción de textos es un proceso de aprendizaje que potencia el desarrollo de habilidades cognitivas superiores, especialmente aquellas vinculadas a la argumentación y la reflexión. La autora señala que “escribir implica planificar, revisar y reescribir; procesos que requieren una actitud crítica hacia el propio pensamiento y el lenguaje” (Camps, p. 58). De esta forma, la escritura estimula el pensamiento metacognitivo y crítico, permitiendo al estudiante analizar no solo lo que dice, sino también cómo y por qué lo dice.

La convergencia de las ideas de Cassany, Freire y Camps muestra que la producción de textos es una práctica integral que une la coherencia en el discurso, la adecuación académica y el pensamiento crítico como partes inseparables del proceso educativo. En este contexto, el aula debe verse como un espacio de diálogo donde el texto se crea de manera colectiva y el docente actúa como mediador, fomentando no solo la competencia lingüística, sino también la emocional, ética y social. Así, escribir no se trata solo de dominar un código, sino de aprender a pensar, sentir y comunicar a través

de la palabra.

La producción textual en el ámbito educativo

A lo largo de la historia, la enseñanza de la escritura se ha enfocado principalmente en el resultado final, dando prioridad a la corrección ortográfica y gramatical. Sin embargo, desde los años ochenta, el enfoque comunicativo del lenguaje ha cambiado esta perspectiva, poniendo el acento en el proceso de creación del texto. Flower y Hayes (1981) presentaron un modelo cognitivo que describe la escritura como un proceso recursivo que incluye la planificación, la textualización y la revisión, donde intervienen factores como la memoria, la motivación y la autorregulación. Esta nueva visión ha tenido un impacto significativo en la enseñanza del idioma, al reconocer la escritura como una actividad tanto intelectual como emocional, que se desarrolla en interacción con el contexto social y cultural del escritor.

Desde una perspectiva sociocultural, la producción de textos se ve como una práctica que se desarrolla en contextos específicos, donde juegan un papel importante factores sociales, culturales y emocionales. Bajtín (1982) fue pionero al señalar que cada texto se inscribe en un género discursivo que satisface las necesidades comunicativas de una comunidad particular. En el ámbito educativo, esta visión anima a los estudiantes a crear textos auténticos, con propósitos comunicativos reales, más allá de la simple repetición en el aula. De esta manera, escribir se transforma en un acto de participación social, donde el individuo aprende a dialogar con el mundo desde su propia voz.

El proceso de escritura también abarca aspectos emocionales que impactan la calidad del texto. Investigaciones recientes (Mateos et al., 2015) muestran que la motivación, la percepción de competencia y la regulación emocional juegan un papel crucial en la creación de textos coherentes y creativos. Así, la escritura no es solo una habilidad lingüística, sino también una experiencia emocional y reflexiva, donde el escritor enfrenta tensiones internas entre lo que desea comunicar y lo que realmente logra expresar. Por esta razón, enseñar a producir textos requiere un acompañamiento emocional, retroalimentación empática y entornos que fortalezcan la confianza del estudiante en su capacidad para comunicarse.

Desde un enfoque pedagógico, la producción de textos está íntimamente ligada al

desarrollo integral del estudiante, ya que impulsa habilidades como el pensamiento crítico, la argumentación y la creatividad. Según Carlino (2005), escribir en la escuela y en la universidad es un proceso de aprendizaje que enseña a pensar y a construir conocimiento a través del lenguaje. A medida que los docentes crean espacios para la escritura reflexiva y colaborativa, los estudiantes adquieren competencias discursivas que refuerzan su identidad, autonomía y sentido de pertenencia a una comunidad académica. Por lo tanto, enseñar a escribir no se trata solo de seguir reglas, sino de aprender a pensar, sentir y comunicar.

Varios estudios en el ámbito de la educación básica han demostrado que el apoyo de los docentes durante las etapas de planificación, redacción y revisión de textos mejora significativamente la calidad de las producciones escritas. Un estudio realizado por Martínez et al. (2015) reveló que los estudiantes que participaron en un programa de escritura guiada produjeron textos más coherentes, con una mejor estructura argumentativa y un vocabulario más rico. Estos hallazgos subrayan la importancia de la mediación pedagógica, la retroalimentación constante y un entorno emocionalmente seguro para fomentar la escritura.

Actualmente, se entiende que escribir no solo es un acto de producción textual, sino también un ejercicio de autoría, donde se le da un sentido personal a lo que se escribe y se crea una voz que interactúa con otras. Camps (2003) argumenta que aprender a escribir es, en esencia, aprender a ser parte de la sociedad, ya que escribir implica usar la palabra, argumentar y participar activamente en la vida social. Desde una perspectiva fenomenológica, es fundamental explorar cómo los estudiantes experimentan el acto de escribir, cómo se sienten respecto a sus textos y qué significado le dan a su propio proceso de escritura. Así, la creación de textos se convierte en una práctica que refleja la identidad, las emociones y la cultura de los individuos, mostrando cómo se posicionan ante el conocimiento.

Práctica pedagógica del docente en el ámbito educativo

La práctica pedagógica del docente es el corazón de los procesos educativos, ya que en ella se entrelazan los conocimientos disciplinares, pedagógicos y didácticos que dan forma a la experiencia de enseñar y aprender. Según Shulman (1987), esta práctica

se basa en un conocimiento profesional del docente que abarca tres dimensiones clave: el conocimiento del contenido, el conocimiento pedagógico del contenido y el conocimiento curricular. Este enfoque nos ayuda a entender que la práctica no se reduce a aplicar métodos de manera mecánica, sino que implica decisiones reflexivas sobre qué, cómo y por qué enseñar, siempre con el objetivo de fomentar el desarrollo integral de los estudiantes (Shulman, 1987). En palabras de la autora “Esa amalgama especial de contenido y pedagogía que pertenece de manera única al ámbito de los docentes; su propia y particular forma de comprensión profesional.” (Shulman, 1987, p. 8), lo que significa que lo que realmente distingue a los docentes expertos no es solo su dominio del contenido o su habilidad didáctica por separado, sino la combinación única de ambos. Es un conocimiento profesional que se desarrolla cuando saben qué enseñar, por qué lo hacen y cómo lograr que eso tenga un significado real para sus estudiantes.

Desde una mirada más crítica y contextual, Gimeno Sacristán (1999) ve la práctica docente como una actividad social e histórica que se forma en la interacción entre el docente, los estudiantes, los saberes y el contexto institucional. Así, la práctica pedagógica se convierte en una construcción dinámica que refleja las tensiones entre las políticas educativas, los enfoques curriculares y las realidades del aula. De esta manera, el maestro se transforma en un mediador cultural, capaz de reinterpretar las directrices oficiales a partir de su experiencia y creatividad, para atender las necesidades reales de sus estudiantes (Gimeno Sacristán, 1999). Así mismo el valor de la práctica docente donde el currículo cobra sentido, en palabras del autor:

(...) “El valor de cualquier currículum, de toda propuesta de cambio para la práctica educativa, se contrasta en la realidad en la que se realiza, en el cómo se concrete en situaciones reales. El currículum en la acción es la última expresión de su valor, pues, en definitiva, es en la práctica donde todo proyecto, toda idea, toda intención, se hace realidad... se manifiesta, adquiere significación y valor, independientemente de declaraciones y propósitos de partida.” (pp. 240–241).

Lo que significa el currículum no “existe” solo en los documentos, sino en lo que realmente sucede en el aula; ahí es donde se comprueba su relevancia, se vuelve significativo tanto para los estudiantes como para los docentes, y se valida (o no) cualquier reforma. Así mismo en cuanto a las tareas y actividades como puente entre teoría y aula Gimeno Sacristán refiere que “Las tareas... son un vehículo de

comunicación o de mediación entre la teoría o conocimiento sobre la enseñanza y la práctica. Analizando las tareas... podemos ver el flujo entre ideas dominantes y prácticas.” (Gimeno Sacristán, 1999, p. 316), es decir, que la mejora no se impone, se crea a través de las tareas. Lo que los estudiantes hacen y la manera en que lo hacen refleja los objetivos, contenidos y valores del currículum. Por eso, es fundamental revisar y diseñar buenas tareas, ya que esto impacta directamente en la práctica educativa.

Zabalza (2004) destaca que la práctica pedagógica de los docentes implica un proceso de reflexión constante sobre su labor educativa. Según este autor, el docente no solo se dedica a enseñar, sino que también aprende de su propia experiencia, transformando su práctica a través de la autoevaluación y la investigación. Desde esta perspectiva, el ejercicio pedagógico se ve como una praxis reflexiva que impulsa el desarrollo profesional del docente y la mejora continua de los procesos formativos (Zabalza, 2004). De acuerdo a este autor la práctica pedagógica es un “lugar” donde el currículum cobra sentido, en sus palabras “El valor de cualquier currículum... se contrasta en la realidad en la que se realiza; en definitiva, es en la práctica donde todo proyecto, toda idea, toda intención, se hace realidad y adquiere significado para profesores y alumnos.” (Zabalza, 2004, s. p., versión en línea), lo que significa que las reformas no solo existen en los documentos, sino que realmente cobran vida en lo que sucede en el aula. Es en ese espacio donde las intenciones curriculares se transforman en experiencias y se determina su verdadero valor educativo.

En el contexto latinoamericano, Díaz Barriga (2010) subraya que la práctica pedagógica debe ser entendida como un espacio donde se conectan la teoría y la práctica, haciendo que el conocimiento académico tenga sentido en la realidad del aula. Este autor argumenta que la práctica docente está influenciada por las ideas que el profesor tiene sobre la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación, las cuales determinan las estrategias que utiliza y cómo ve al estudiante como un participante activo en su propio proceso de aprendizaje. Según el autor y su colaborador “Las estrategias de enseñanza son procedimientos que se utilizan en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos”. (Díaz-Barriga & Hernández, 2010, p. 118), lo cual concibe la enseñanza como un acto profesional lleno de intención donde el docente se encarga de diseñar y ajustar estrategias con criterio y flexibilidad, asegurándose de que

el aprendizaje tenga un verdadero significado. Esto convierte al aula en un espacio donde las decisiones didácticas (más allá de solo los contenidos) crean oportunidades reales para que los estudiantes comprendan de manera efectiva.

En Colombia, el concepto de práctica pedagógica ha sido ampliamente explorado en el ámbito de la formación docente. Zuluaga (2001) la describe como el lugar donde se concreta la relación entre el saber pedagógico y la acción educativa, es decir, donde el maestro aplica su conocimiento práctico, su capacidad de reflexión y su compromiso ético con la transformación de la realidad educativa. Así, la práctica pedagógica se convierte en un laboratorio de innovación donde el docente investiga nuevas maneras de enseñar, comunicarse y construir conocimiento junto a sus estudiantes. En palabras de Zuluaga “La Pedagogía no es sólo un discurso acerca de la enseñanza, sino también una práctica cuyo campo de aplicación es el discurso.” (Zuluaga, 2001, s. p.) lo que significa que el verdadero valor de la pedagogía no se limita a la teoría; se manifiesta en la práctica docente, cuando el docente convierte el conocimiento en experiencias de enseñanza significativas para sus estudiantes.

La práctica pedagógica no se puede separar del componente emocional del docente. Varios estudios han demostrado que la inteligencia emocional de los profesores tiene un impacto directo en la calidad de su enseñanza (Extremera & Fernández-Berrocal, 2013). Un docente que maneja bien sus emociones y las de sus alumnos puede crear un ambiente de aula positivo, lo que a su vez fomenta la motivación, la empatía y una comunicación efectiva. Así, la práctica pedagógica va más allá de lo cognitivo, integrando lo afectivo y lo social, que son aspectos clave en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Bisquerra, 2018).

Investigaciones recientes han revelado que los docentes que reflexionan críticamente sobre su práctica logran un mayor impacto en el desarrollo de competencias comunicativas y socioemocionales en sus estudiantes. Varela (2021), en su estudio sobre las prácticas pedagógicas en lectura, escritura y ciudadanía en Cartagena, encontró que los maestros que incorporan dimensiones emocionales y éticas en su enseñanza fortalecen la formación de individuos críticos, empáticos y participativos. Este hallazgo refuerza la idea de que la práctica pedagógica, vista como un proceso reflexivo, humanizador y contextual, puede transformar tanto la experiencia del docente como el

aprendizaje de los estudiantes.

Desde una perspectiva fenomenológica, la práctica pedagógica del docente puede entenderse como una experiencia vivida que revela la esencia de la enseñanza. Según Van Manen (2003), comprender la práctica pedagógica implica prestar atención a las experiencias cotidianas del maestro en su interacción con los estudiantes, reconociendo el sentido humano, ético y relacional de su labor. La fenomenología, por lo tanto, permite ver la práctica no solo como un conjunto de técnicas, sino como una vivencia llena de intencionalidad y significado, donde se entrelazan emociones, valores y conocimientos.

En resumen, la práctica pedagógica del docente es un proceso complejo que combina teoría, experiencia, emoción y reflexión. Para entenderla en el contexto educativo, es fundamental adoptar una visión integral que reconozca al maestro como un agente de cambio, y no simplemente como un ejecutor de políticas curriculares. Desde esta óptica, la práctica pedagógica se transforma en un espacio de conexión humana, donde se da un aprendizaje recíproco y se desarrollan tanto las competencias cognitivas como emocionales, tanto para el docente como para sus estudiantes.

Finalmente, la conexión entre la producción textual, la inteligencia emocional y la práctica docente es realmente significativa. Escribir no es solo un acto mecánico; implica autorregulación, empatía hacia el lector y la capacidad de manejar las emociones, especialmente cuando se enfrentan frustraciones o críticas. Cuando los docentes incorporan estrategias de educación emocional en el proceso de escritura, los estudiantes tienden a sentirse más motivados, a desarrollar resiliencia frente a los errores y a mejorar su capacidad de revisión consciente (Bisquerra, 2015). Por lo tanto, el fomento de la producción textual en las aulas debe ir de la mano con el desarrollo de habilidades socioemocionales que promuevan una escritura auténtica, reflexiva y transformadora.

Integración de la neurociencia en la inteligencia emocional y la producción textual en el contexto educativo

La fusión de la neurociencia con la educación ha abierto un mundo de posibilidades para comprender lo que ocurre en el cerebro cuando se aprende, cómo las emociones influyen en ese proceso y qué condiciones hacen que el aprendizaje sea realmente significativo. Como mencionan Amaral y Guerra (2022), “Las emociones

señalan la experiencia, fomentan la construcción de significado y generan motivación para aprender. Sin emoción, no hay memoria, pensamiento complejo ni toma de decisiones significativa, y las interacciones sociales para el aprendizaje no se gestionan” (p. 20). Esta afirmación resalta que, sin emoción, el aprendizaje no solo pierde su profundidad, sino que también se ven afectados los procesos de memoria, pensamiento complejo y toma de decisiones. En el contexto escolar, esto significa que las clases que pasan por alto el factor emocional están privando a los estudiantes de la base fundamental para un aprendizaje efectivo.

Entender los mecanismos cerebrales que intervienen en el aprendizaje no es solo un lujo teórico, sino una herramienta valiosa para la práctica docente. Granado de la Cruz (2025) señala que los avances en neurociencia “han mejorado la comprensión de los procesos cognitivos, emocionales y sociales involucrados en el aprendizaje” (p. 3). Esto sugiere que los educadores pueden aprovechar esta investigación para crear entornos de aprendizaje que consideren no solo el contenido, sino también la motivación, la emoción, la atención y la interacción social. De esta manera, la inteligencia emocional deja de ser un aspecto secundario y se convierte en un pilar fundamental de la experiencia educativa.

Desde esta perspectiva, la escritura toma un nuevo significado; no se trata solo de poner ideas en papel, sino de activar conexiones del cerebro que unen emociones, lenguaje y pensamiento. Cuando un estudiante escribe sobre algo que realmente le interesa, que lo motiva y que se relaciona con su vida o su entorno, está utilizando su cerebro de manera integral (en lo emocional, lo lingüístico y lo cognitivo). Un docente que comprende estas dinámicas puede diseñar actividades de escritura que incluyan tareas con propósito, trabajo en grupo, reflexión sobre sus propias emociones, intercambio de ideas y revisión consciente, lo que resulta en textos más auténticos, coherentes y significativos.

En este contexto, el papel del docente cambia: ya no se trata solo de explicar el género del texto, las reglas del lenguaje o la estructura del párrafo, sino de crear un ambiente donde la escritura se convierta en un acto de pensamiento emocional, una forma de expresar la identidad y una invitación a la reflexión crítica. Al integrar la neurociencia, la inteligencia emocional y la escritura en la enseñanza, el aula se

transforma en un lugar donde aprender a escribir también significa aprender a ser, a sentir y a comunicarse de manera auténtica.

Bases legales

Este marco legal respalda el acceso a la educación, específicamente en lo relacionado con la lectoescritura y el desarrollo de habilidades cognitivas para la comprensión y producción de textos. Se señala cómo este marco está compuesto por normas tanto internacionales como nacionales, incluyendo los lineamientos establecidos por la Organización de las Naciones Unidas y las leyes y decretos del gobierno colombiano y del Ministerio de Educación Nacional.

A nivel internacional

La ONU (1948), en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, en su artículo 26, establece la educación como derecho, lo que sugiere la relevancia de la normativa en la propuesta que se presenta en este documento. De igual forma, la Declaración Internacional de los Derechos del Niño (1959) a través de sus numerales 5 y 9, pues son sujetos de derechos y estos están inmersos en la responsabilidad de recibir una educación de calidad.

La UNESCO (2021) promueve activamente el aprendizaje socioemocional como un componente esencial de la educación integral. El ASE se centra en el desarrollo de habilidades como la autoconciencia, la autorregulación, la empatía, las habilidades sociales y la toma de decisiones responsables. Estas habilidades son cruciales para el bienestar individual, las relaciones interpersonales positivas y la participación constructiva en la sociedad.

Varios estudios respaldan la postura de la UNESCO al demostrar que la educación socioemocional tiene un impacto positivo en el rendimiento académico, la convivencia escolar y el desarrollo integral de los estudiantes. La OECD (2020) indica que los programas educativos que incorporan el desarrollo de la inteligencia emocional logran reducir los conflictos en el aula, aumentan la motivación intrínseca y fomentan la cooperación entre compañeros. Así, el aprendizaje socioemocional no es solo un complemento pedagógico, sino una condición fundamental para formar individuos

capaces de enfrentar los desafíos emocionales, sociales y cognitivos del siglo XXI (CASEL, 2020).

En este contexto, la práctica pedagógica de los docentes adquiere una nueva dimensión, convirtiéndose en el medio que traduce las disposiciones internacionales en la vida cotidiana de las aulas. El docente, como mediador y acompañante del proceso educativo, tiene la responsabilidad de diseñar estrategias que integren la dimensión emocional con la cognitiva, permitiendo que los estudiantes desarrollen producciones textuales más significativas, llenas de sentido, empatía y conciencia crítica. Este enfoque integral responde a las exigencias de los marcos normativos internacionales y se alinea con el objetivo de la educación como un derecho humano universal (Goleman, 1995; Fernández-Berrocal & Extremera, 2013; UNESCO, 2021).

A nivel Nacional

Constitución Política de Colombia de 1991, esta carta rige los lineamientos nacionales en el cumplimiento de derechos que se ve reflejado en los artículos 20, 45, que también soportan la ley nacional de educación conocida como la Ley 115 de 1994. De igual forma, en el Art. 67 se reconoce que la Educación es un derecho básico de carácter obligatorio entre los cinco y los quince años, con un año de preescolar y nueve de educación básica, que cumple una función social y que permite acceder al conocimiento, la ciencia, la técnica y los demás bienes y valores de la cultura.

Desde una perspectiva pedagógica, esta carta magna resalta la responsabilidad tanto del Estado como de los docentes en asegurar un proceso educativo que favorezca el desarrollo cognitivo y emocional de los estudiantes. Se busca promover aprendizajes que tengan un sentido humano, crítico y ético. De esta manera, la Constitución de 1991 establece las bases para una educación que valore la dimensión emocional del aprendizaje, reconozca la comunicación como un derecho y considere la producción textual como un medio esencial para la expresión y la construcción del pensamiento (Constitución Política de Colombia, 1991; MEN, 2013; Bisquerra, 2018).

En concordancia con este marco, la Ley General de Educación, conocida como Ley 115 de 1994, convierte los mandatos constitucionales en políticas concretas que guían la práctica pedagógica y el currículo nacional. Esta ley, en sus artículos 5 y 13,

subraya la formación integral como el objetivo de la educación, abarcando dimensiones intelectuales, sociales, afectivas, éticas y estéticas. Además, fomenta la autonomía, la creatividad y la participación democrática en los procesos escolares. Desde esta óptica, la práctica docente se presenta como un espacio para el desarrollo de la inteligencia emocional, reconociendo la importancia de los vínculos afectivos, la autorregulación y la empatía en la enseñanza y el aprendizaje. La Ley 115 enfatiza que la educación debe facilitar el desarrollo de las competencias comunicativas y expresivas que son la base de la producción textual, permitiendo al estudiante interactuar con su entorno a través de la palabra y el pensamiento crítico (Ley 115, 1994; Goleman, 1995; Freire, 1996).

El Ministerio de Educación Nacional ha establecido los estándares de Lenguaje para la educación Básica y Media, organizándolos por grados y basándose en cinco factores clave: Producción textual, Comprensión e interpretación textual, Literatura, Medios de comunicación y otros sistemas simbólicos, y Ética de la comunicación. En lo que respecta a la comprensión y producción textual, estos estándares se presentan de manera secuencial, a través de enunciados y subprocesos. Se reconoce en estos estándares que el lenguaje es una habilidad fundamental que ha guiado la evolución humana, permitiendo a las personas crear un mundo lleno de significados. Esto es esencial para abordar preguntas sobre su existencia, interpretar y transformar su entorno, construir nuevas realidades, establecer acuerdos de convivencia y expresar sus sentimientos. Esta perspectiva ve la escritura no solo como una habilidad técnica, sino como un proceso social, cognitivo y emocional que permite a las personas explorar su identidad, compartir sus experiencias y participar en la vida comunitaria. Así, la enseñanza del lenguaje se transforma en una oportunidad para desarrollar habilidades emocionales y de pensamiento crítico que fomentan la autonomía del estudiante (MEN, 2006; Cassany, 2009; Camps, 2017).

Los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) de 2016 complementan los estándares al establecer aprendizajes mínimos esenciales que todos los estudiantes deben alcanzar en cada grado. En el ámbito del lenguaje, los DBA ponen un fuerte énfasis en fortalecer las habilidades de interpretación, producción de textos y argumentación, teniendo en cuenta la diversidad de contextos comunicativos y la necesidad de formar individuos que puedan comprender y expresar ideas de manera coherente y creativa.

Estos lineamientos también reconocen la importancia de la dimensión emocional del aprendizaje, ya que leer y escribir no son solo actividades cognitivas, sino experiencias afectivas que requieren sensibilidad, empatía y conexión con el entorno. Así, la política educativa colombiana avanza hacia una visión más humana del aprendizaje, donde el texto se convierte en un medio emocional y social que enriquece la formación integral (MEN, 2016; Fernández-Berrocal & Extremera, 2013).

Finalmente, el Plan Nacional Decenal de Educación (PNDE) 2016–2026 se conecta de manera directa con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y el principio de “No dejar a nadie atrás”, que impulsa la Agenda 2030. Este plan busca ofrecer una educación que sea inclusiva, justa y de alta calidad, fundamentada en datos y enfocada en cerrar las brechas sociales y regionales. En su enfoque, el PNDE propone fortalecer las competencias socioemocionales tanto de los estudiantes como de los docentes, ya que el bienestar emocional es esencial para un aprendizaje significativo y una convivencia pacífica. En este contexto, el PNDE enfatiza que la escuela debe ser un lugar de encuentro humano, donde el desarrollo de la inteligencia emocional potencie la producción de textos con un sentido social, permitiendo que los estudiantes compartan sus emociones, experiencias y puntos de vista en un ambiente de respeto y reconocimiento de la diversidad (MEN, 2017; UNESCO, 2021).

SECCIÓN III

MARCO METODOLÓGICO

Una forma de entender la inteligencia emocional y su relación con la producción de textos y la práctica docente requiere un enfoque metodológico que sea profundo, sensible y que reconozca la complejidad humana presente en los procesos educativos. Esta investigación se basa en la creencia de que el conocimiento pedagógico no se forma solo a partir de la observación externa, sino que surge de la interpretación reflexiva de las experiencias que viven tanto docentes como estudiantes en sus contextos de enseñanza y aprendizaje. Como mencionan Denzin y Lincoln (2018), la investigación cualitativa busca entender los significados que las personas dan a sus acciones, emociones y prácticas dentro de los entornos sociales en los que se desenvuelven.

En este proceso de interacción, la realidad cotidiana que los docentes construyen dentro de las aulas junto a sus estudiantes se forja en el tejido colectivo de la responsabilidad social, donde los sujetos comparten la vida como un espacio de interconexión que da lugar al flujo de la conciencia (Navarro et al., 2017). Partiendo de estas ideas, la escritura y el fortalecimiento de las competencias son fundamentales para el desarrollo humano, especialmente desde una perspectiva de inteligencia emocional. En este contexto, la investigación se sitúa dentro de un paradigma interpretativo de enfoque cualitativo y hermenéutico, cuyo objetivo es analizar los aspectos complejos de la vida que van más allá de lo medible. Se busca comprender la esencia de las cosas y explorar los significados que rodean los propósitos de la sociedad. Su importancia radica en inspeccionar disposiciones que no son fácilmente cuantificables, lo que exige una búsqueda cognoscitiva y metodológica contraria a la de las ciencias positivistas.

Por lo tanto, en esta sección se describe la metodología que guía la investigación, justificando cada elección de diseño, técnicas e instrumentos en función de su coherencia con los objetivos planteados, con el fin de dar voz a los actores educativos y comprender, desde su propia experiencia, cómo la inteligencia emocional impacta en los procesos de producción textual y en la labor docente.

Paradigma Epistemológico de la Investigación

El paradigma interpretativo es el núcleo epistemológico que guía esta investigación, ya que reconoce que la realidad educativa no se puede entender como un fenómeno objetivo y medible, sino como una construcción simbólica y experiencial que surge de la interacción entre las personas. Desde esta óptica, el conocimiento se crea a partir de una comprensión profunda de los significados que docentes y estudiantes otorgan a sus experiencias emocionales, expresivas y pedagógicas en el aula. Como señalan Denzin y Lincoln (2018), el paradigma interpretativo busca entender la experiencia humana en su contexto natural, a través de la mirada reflexiva del investigador que interpreta los significados desde las voces de los participantes. Así, estudiar la inteligencia emocional y su relación con la producción textual y la práctica docente implica sumergirse en los procesos internos que configuran la enseñanza, el sentir y la expresión escrita, en lugar de enfocarse solo en la cuantificación de resultados. Desde esta perspectiva, la investigadora adopta un rol empático, participativo y reflexivo, buscando captar la esencia de las vivencias para convertirlas en un conocimiento educativo significativo (Vasilachis de Gialdino, 2006).

La investigadora se acercó al objeto de estudio respetando su naturaleza y a la vez procurando representarlo con la mayoría de los elementos posibles que se caractericen por ser dinámicos y que tengan relaciones entre sí. El acercamiento entre el pensamiento y la realidad, el sujeto y el objeto de indagación, la investigadora y el medio, la teoría y el proceso de conocimiento, invitó a la transformación de lo que se piensa de la realidad; de allí que, desde el paradigma interpretativo, se promovió en las comunidades procesos sociales de reflexión en el tiempo y el espacio, en el cual se propusieron cambios sociales horizontales.

Enfoque de la investigación

El enfoque cualitativo es la piedra angular de esta investigación, ya que permite entender la realidad educativa a través de las experiencias, significados y emociones que dan forma a la práctica docente. Desde esta óptica, el conocimiento no se genera simplemente midiendo variables, sino que surge de la interpretación de los discursos,

comportamientos y emociones que se manifiestan en el entorno escolar. Según Creswell y Poth (2018), la investigación cualitativa tiene como objetivo explorar y comprender los significados que las personas o grupos asignan a un problema humano o social, dándole voz a los actores involucrados y reconociendo su papel como creadores de conocimiento. En el contexto de esta investigación, el enfoque cualitativo permite profundizar en cómo las emociones propias del estudiante y del docente impactan en la producción textual de los estudiantes, ofreciendo una comprensión más rica sobre los procesos pedagógicos y comunicativos que se desarrollan en el aula.

Adoptar el enfoque cualitativo significa, además, valorar la subjetividad como una fuente legítima de conocimiento. En el ámbito educativo, entender los fenómenos relacionados con la inteligencia emocional y la producción textual requiere captar la riqueza de las interacciones humanas, las narrativas personales y las experiencias cotidianas que no se pueden reducir a números o estadísticas. Flick (2015) argumenta que la investigación cualitativa se distingue por su interés en los procesos, las perspectivas de los participantes y los contextos en los que surgen los significados. En este sentido, la investigadora asume un papel interpretativo y reflexivo, reconociendo que su propia experiencia y sensibilidad también influyen en la comprensión del fenómeno (Vasilachis de Gialdino, 2006). Desde esta perspectiva, el aula se transforma en un espacio simbólico donde convergen la emoción, la palabra y la práctica pedagógica, y donde la comprensión nace del diálogo y la empatía.

Por consiguiente, la investigación cualitativa comienza con la recolección de datos realizada mediante la observación de la investigadora inmersa en el contexto de estudio, para después construir las categorías a partir de las relaciones descubiertas, para establecer las teorías que prueben los datos y otros fenómenos semejantes.

Finalmente, este enfoque se alinea con el objetivo de descubrir la relación entre la gestión emocional de los estudiantes y docentes y la producción de textos por parte de los estudiantes, entendiendo esto como un proceso de construcción de significado que va más allá de simplemente escribir. Miles, Huberman y Saldaña (2014) subrayan que la investigación cualitativa tiene como meta comprender las dinámicas internas de los fenómenos sociales a través de la interacción, la observación y el análisis inductivo de

los datos. Por lo tanto, esta investigación se basa en observar el discurso emocional y pedagógico del estudiante y el docente y cómo este influye en la expresión escrita del estudiante. Así, el enfoque cualitativo se convierte en la mejor manera de interpretar la educación como un proceso humano, sensible y relacional, donde la emoción y el lenguaje se entrelazan en la formación integral de las personas.

Método de investigación

Para profundizar en la experiencia cotidiana del manejo de las emociones y la expresión escrita de los estudiantes, se adopta un diseño fenomenológico hermenéutico fundamentado en la perspectiva de Husserl (1992). Este método describe la esencia de un fenómeno y, al mismo tiempo, interpreta los significados que brotan del contexto, facilitando la comprensión de cómo los docentes conciben y vivencian la inteligencia emocional y la producción textual en sus estudiantes. Siguiendo a Van Manen (2016), la fenomenología hermenéutica integra descripción rigurosa con reflexión interpretativa, lo cual permite que las narraciones de los participantes adquieran relevancia teórica. Esta integración se fortalece con la recolección de datos mediante entrevistas semiestructuradas, posibilitando un acercamiento a los matices y particularidades del discurso literario dentro del aula.

El método fenomenológico, que se enmarca dentro del paradigma interpretativo, se enfoca en explorar las experiencias vividas, es decir, las “esencias” o “significados” de los fenómenos tal como los perciben quienes los experimentan (Husserl, 1970). En el contexto de esta investigación, este enfoque permite entender cómo los docentes, a través de su práctica pedagógica, actúan como mediadores entre la emoción y el lenguaje, impactando en los procesos de producción textual de sus estudiantes. Van Manen (1990) argumenta que la fenomenología educativa busca desvelar el sentido profundo de las experiencias cotidianas en el aula, no para explicarlas de manera causal, sino para comprenderlas desde su dimensión humana, emocional y pedagógica. Así, este paradigma se convierte en el marco perfecto para analizar cómo la gestión emocional del docente influye en la creación de textos y en la formación de subjetividades críticas, reconociendo que educar también implica acompañar emocionalmente el acto de escribir, sentir y pensar.

La vinculación con el objetivo de la investigación se torna evidente en la medida en que el análisis fenomenológico hermenéutico propicia la emergencia de constructos teóricos, anclados en las realidades de la comunidad escolar. Así, se articulan las perspectivas de los docentes, identificando patrones que relacionan el manejo de la inteligencia emocional en el proceso de escritura de los estudiantes de básica primaria. En el mismo sentido, se entiende que la fenomenología hermenéutica fomenta una lectura profunda de la práctica pedagógica, atendiendo al sentido que los involucrados confieren a sus experiencias.

Etapas del método fenomenológico

El método fenomenológico constituye la base epistemológica de esta investigación, ya que se enfoca en entender la esencia de las experiencias que viven las docentes en relación con la inteligencia emocional y la producción de textos de los estudiantes. Basado en las ideas de Husserl (1992), este enfoque parte de la premisa de que todo conocimiento proviene de la experiencia consciente. Por lo tanto, el papel de la investigadora es describir e interpretar las vivencias tal como se presentan, sin imponer juicios previos ni teorías preconcebidas. En el ámbito educativo, esto significa escuchar y analizar los significados que las docentes dan a las emociones de sus estudiantes y a las propias; así como a su práctica pedagógica, de manera en que estas influyen en la escritura de sus estudiantes, reconociendo que la enseñanza es un fenómeno profundamente humano y emocional (Husserl, 1992).

La primera etapa, conocida como epoché o suspensión del juicio, consiste en que la investigadora deje a un lado sus preconcepciones, creencias o supuestos teóricos sobre el fenómeno, acercándose a él con una mirada abierta y receptiva. En el contexto de esta investigación, la epoché se traduce en la disposición de la investigadora a escuchar las narrativas de docentes sin intentar validarlas o refutarlas, sino comprendiendo sus lógicas emocionales y educativas. Como menciona Moustakas (1994), este proceso no busca eliminar la subjetividad, sino reconocerla y ponerla entre paréntesis para permitir que surjan los significados auténticos de los participantes. De esta manera, el fenómeno de la relación entre la inteligencia emocional y la producción textual se revela a través de las voces de quienes lo viven en su día a día pedagógico.

La segunda etapa es la reducción fenomenológica, un momento en el que la investigadora se enfoca en las descripciones de la experiencia tal como aparece en la conciencia de los participantes. Aquí, se identifican los elementos clave que forman el fenómeno. Este proceso va más allá de lo anecdótico, centrándose en los significados compartidos que dan forma a la experiencia de docentes. En este contexto, la reducción fenomenológica tiene como objetivo descubrir las estructuras que subyacen a la forma en que las emociones percibidas de los estudiantes y docentes se integran en su práctica y cómo estas emociones influyen en los procesos de escritura y pensamiento de los educandos (Van Manen, 2016). Esta etapa implica un ejercicio de profunda empatía y reflexión continua, donde la investigadora actúa como una mediadora entre la vivencia subjetiva y su comprensión teórica.

Esta etapa también implica el análisis y estudio detallado de la información recopilada. Para ello, se realizará una revisión exhaustiva del material, organizándolo y clasificándolo de manera sistemática. Además, se identifican problemáticas u objetivos clave, permitiendo integrar los datos y presentarlos en un lenguaje científico que facilite su interpretación y aplicación en el contexto de la investigación. En la investigación, la información que se recogió de la fase anterior servirá como insumo para clasificar la información y así poder determinar elementos conceptuales que emerjan. De igual manera, se realizó análisis de la información de la entrevista semiestructurada.

Finalmente, la tercera etapa del método es la reducción eidética que se centra en descubrir la esencia del fenómeno, es decir, aquello que lo define y sin lo cual no podría existir. En este estudio, esa esencia se revela a través de la comprensión de cómo la gestión emocional del estudiante y del docente, reflejada en su práctica pedagógica, se convierte en un factor clave para el desarrollo de la producción textual en sus estudiantes. Como señala Husserl (1992), esta reducción permite llegar al nivel más puro del significado, superando las particularidades individuales para lograr una comprensión universal del fenómeno. En el contexto educativo, esto se traduce en una reflexión profunda sobre cómo las emociones, el lenguaje y la enseñanza se entrelazan en la construcción del conocimiento.

En esta etapa la información recopilada es analizada y debatida, contrastándola

con hallazgos de otros investigadores y con el conocimiento previamente establecido. Este proceso permite identificar coincidencias, discrepancias y nuevas perspectivas, con el objetivo de generar un conocimiento más profundo y enriquecido sobre el fenómeno estudiado. Por último, se discutirá la información revisada o analizada y se realizará una comparación con lo encontrado por otros investigadores a través de una triangulación de los resultados que permitirá generar constructos teóricos emergentes de este análisis y que aportan al nuevo conocimiento según los objetivos de la presente investigación y por último se darán las respectivas conclusiones y recomendaciones.

Descripción del escenario

El escenario de una investigación cualitativa es el espacio vibrante donde surgen las experiencias, significados e interacciones de los participantes. En el ámbito educativo, este escenario no se limita a un aula física; se convierte en una red de relaciones humanas, emocionales y pedagógicas que dan vida al proceso de aprendizaje. En este estudio, el escenario se representa a través de la institución educativa donde las docentes llevan a cabo su práctica pedagógica, mostrando diferentes niveles de inteligencia emocional y diversas maneras de fomentar la producción textual en sus estudiantes. Según Hernández-Sampieri, Fernández-Collado y Baptista (2014), el escenario es el entorno natural donde se pueden observar los fenómenos sociales en su día a día, permitiendo que la investigadora se adentre en las dinámicas reales para entender la complejidad del comportamiento humano en su contexto.

El escenario donde se realizó la investigación es la Sede Valdés Tavera de la Institución Educativa Técnica Bellas Artes de Sogamoso, Boyacá, Colombia. En esta sede se encuentran funcionando todos los grados de básica primaria y preescolar desde grado jardín y transición hasta grado quinto. Las docentes que se entrevistan para la presente investigación son de básica primaria y áreas afines y tienen varios años de experiencia como docentes de básica primaria y con el trabajo con esta población educativa.

Informantes Clave

Los informantes clave son la base del presente estudio, ya que son ellos quienes, a partir de su experiencia, aportan los significados profundos que ayudan a entender el fenómeno que se está investigando. En esta investigación, los informantes clave son las docentes en ejercicio, quienes son protagonistas del proceso educativo y juegan un papel central en la interacción entre la inteligencia emocional, la producción textual y la práctica pedagógica. A través de su experiencia diaria en el aula, ellas encarnan las dinámicas emocionales, comunicativas y didácticas que se convierten en el foco de este estudio. Según Taylor y Bogdan (1987), en un estudio cualitativo, los informantes no son solo fuentes de datos, sino colaboradores activos que permiten al investigador adentrarse en el mundo social desde la perspectiva de quienes lo viven.

El papel de los docentes como informantes clave es especialmente importante cuando se explora cómo las emociones influyen en el aprendizaje y enseñanza y en la manera en que se orientan los procesos de escritura y reflexión textual. Las competencias emocionales de los profesores (como la autoconciencia, la autorregulación y la empatía) tienen un impacto directo en el ambiente de aprendizaje y en cómo los estudiantes desarrollan su capacidad expresiva y argumentativa (Bisquerra, 2009; Goleman, 1995). Por eso, elegir a los docentes como informantes permite acceder a una comprensión más profunda del vínculo entre lo emocional y lo comunicativo, entre el sentir y el escribir, en el contexto educativo. Esta perspectiva reconoce que la inteligencia emocional no es solo una competencia individual, sino un elemento clave que media en la práctica pedagógica y en la calidad de las interacciones en el aula (Extremera & Fernández-Berrocal, 2004).

Los informantes clave seleccionados para la presente investigación son docentes de la Institución Educativa Técnica Bellas Artes de básica primaria y docentes de áreas afines al tema de investigación: una docente orientadora y una docente de lenguaje.

Para la interpretación de los resultados, los relatos fueron codificados a partir de las iniciales de los nombres propios seguidos del número de infórmate, ejemplo Doc.- para la abreviación de Docente – Milena Meza las iniciales de MM y seguida del código asignado 01 para complementar la caracterización de los informantes. Las docentes debían estar nombradas en propiedad y ser parte del personal objeto de estudio.

Las informantes clave son nueve (09) distribuidas así: (a) Una docente orientadora (b) Una docente de lenguaje (c) siete (07) docentes que participan de la formación de los niños de básica primaria desde grado primero hasta grado quinto, que laboran en la misma institución educativa y que se encuentran relacionadas en la siguiente tabla 1 donde se describen las informantes docentes, las cuales fueron codificadas para proteger los datos de las mismas:

Tabla 1. Caracterizaciones informantes Docentes

Institución	Ciudad	Nom bre	Edad	Género	Cargo / ocupación	Nivel académico	Años de experiencia	
Institución Educativa Técnica Bellas Artes	Sogamoso	Doc1-OC	54	F	Docente lenguaje	Doctorado	34 años	
		Doc2 –	38	F	Docente orientadora	Magister	15 años	
		MM0						
		Doc3-AC	49	F	Docente primaria	Magister	32 años	
		Doc4 -JR	32	F	Docente primaria	Magister	4 años	
		Doc5 -JA	43	F	Docente primaria	Magister	7 años	
		Doc6 -MM	58	F	Docente primaria	Especialista	36 años	
		Doc7 -MA	60	F	Docente primaria	Especialista	40 años	
		Doc8 -AL	31	F	Docente primaria	Licenciada	8 años	
Doc9 -CM	49	F	Docente primaria	Magister	31 años			

Nota: elaborado por la autora.

Criterios para Seleccionar los Informantes Clave

Para el caso de las docentes, los criterios están enfocados en:

- Estén activas laboralmente en la Institución Educativa Técnica Bellas Artes.
- Manifiesten su consentimiento por escrito de querer participar en la investigación.
- Tengan la mejor disposición para apoyar el proceso investigativo.

- Docentes que atiendan a los estudiantes de básica primaria o docentes que trabajen en áreas afines a la investigación.

Todas las participantes firmaron consentimiento informado, en concordancia con las normas éticas de investigación educativa (Creswell & Poth, 2018). En este contexto, cada entrevista fue un encuentro adecuado para obtener información acorde al objeto de estudio a investigar.

Técnicas e Instrumentos de Investigación

Como parte del proceso de investigación, se utilizó exclusivamente la técnica de la entrevista semiestructurada y como instrumento el guion de entrevista, bajo la modalidad de no estructurado. La entrevista semiestructurada se presenta como una herramienta valiosa para profundizar en las experiencias vividas por las participantes. Su verdadero valor radica en que permite un diálogo abierto y reflexivo, lo que facilita que se expresen significados tanto personales como profesionales. Dado que esta investigación busca entender cómo la inteligencia emocional se relaciona con la producción de textos y se manifiesta en la práctica docente, la entrevista semiestructurada se convierte en el espacio perfecto para explorar las percepciones, emociones, estrategias y reflexiones de los maestros sobre su labor pedagógica. Según Kvale (1996), este tipo de entrevista se asemeja a una “conversación profesional”, donde el investigador guía la charla sin imponer, promoviendo así una interacción fluida que permite que surjan significados.

La flexibilidad de la entrevista semiestructurada permite mezclar preguntas previamente diseñadas con la posibilidad de añadir nuevas preguntas durante la conversación, según las respuestas del participante. Esto es especialmente importante en estudios fenomenológicos, ya que la comprensión del fenómeno se construye a partir de la subjetividad y las experiencias de los informantes. Moustakas (1994) señala que el objetivo de la fenomenología es captar la esencia de las experiencias humanas tal como son vividas, y en este sentido, la entrevista se convierte en el medio más directo para acercarse a esas vivencias. De igual manera, Valles (1999) enfatiza que este tipo de entrevista facilita la reconstrucción de significados personales en torno a las prácticas docentes y las emociones que las acompañan, favoreciendo así una interpretación profunda y contextualizada del fenómeno educativo.

En este estudio, la entrevista semiestructurada tiene como objetivo crear un ambiente de confianza donde las docentes puedan compartir cómo las emociones impactan su forma de enseñar, guiar los procesos de escritura y relacionarse con sus estudiantes. Cada encuentro se ve como un acto de reconocimiento mutuo, donde la conversación se transforma en un medio para la comprensión y la reflexión. Denzin y Lincoln (2018) argumentan que el verdadero valor de la entrevista cualitativa radica en su habilidad para captar la complejidad de la experiencia humana, no como un dato aislado, sino como una narrativa rica en significado y contexto. Siguiendo esta perspectiva, la investigadora adopta una postura empática y reflexiva, practicando la escucha activa y el respeto fenomenológico, lo que implica dejar de lado juicios previos (epoché) para dar la bienvenida a la voz auténtica de las participantes. La intención es que la entrevistadora permanezca flexible y receptiva a lo largo de la entrevista para que la secuencia de preguntas pueda cambiar, su contenido pueda evolucionar y la entrevistadora pueda profundizar más en las respuestas iniciales para obtener una respuesta más detallada o "profunda". Las entrevistas también pueden variar considerablemente en duración.

Para la presente investigación las entrevistas fueron aplicadas presencialmente en espacios adecuados y tranquilos dentro de la institución educativa, con una duración promedio de 45–60 minutos. Cada sesión fue grabada (con autorización) y posteriormente transcrita de manera literal, garantizando fidelidad a los relatos.

El guion de entrevista es primordial en esta investigación, creado a partir de los objetivos específicos y los conceptos clave que conectan la inteligencia emocional, la producción de textos y la práctica docente. No se trata de un formato rígido, sino de una herramienta flexible que guía la conversación y asegura que el proceso de indagación sea coherente metodológicamente. Según Hernández Sampieri, Fernández-Collado y Baptista (2014), este guion debe organizarse en torno a categorías conceptuales que provienen del marco teórico, al mismo tiempo que permite a los participantes expresarse libremente, respetando su propio ritmo y estilo de comunicación.

Siguiendo el enfoque fenomenológico, el guion se divide en bloques temáticos que buscan profundizar en tres dimensiones clave: la primera es la experiencia emocional del

docente en su práctica pedagógica; la segunda es cómo las emociones influyen en la producción de textos y el acompañamiento a los estudiantes; y la tercera son las estrategias y reflexiones que los maestros emplean para integrar la inteligencia emocional en el aula con preguntas claras y coherentes de acuerdo al objeto de estudio de la presente investigación.

El guion de la entrevista fue revisado y validado por expertos en educación y metodología, asegurando que fuera relevante y claro. Se llevó a cabo en un ambiente de confianza, donde las docentes se pudieron expresar sin miedo a ser juzgadas. La información que se recogió fue grabada, transcrita y analizada con la ayuda del software ATLAS. TI, que facilita la codificación y categorización de los significados que surgen. Este proceso permitió identificar patrones, tensiones y conexiones entre las emociones, la escritura y la práctica pedagógica, lo que contribuyó a una comprensión más profunda del fenómeno estudiado.

Tabla 2. Dimensiones y categorías de las preguntas de la entrevista

Categorías	Subcategorías	Instrumento/Indicadores
Inteligencia Emocional	• Autoconciencia emocional	El individuo reconoce sus emociones en situaciones académicas y reflexiona sobre su impacto en su desempeño.
	• Regulación emocional	Se observan respuestas adaptativas ante la crítica, el estrés o el conflicto interpersonal.
	• Empatía académica	Demuestra sensibilidad hacia las emociones y necesidades de estudiantes en contextos educativos.
Producción textual	• Coherencia discursiva	El texto presenta una secuencia lógica de ideas que permite al lector comprender el propósito argumentativo del autor.
	• Adecuación académica	
	• Pensamiento crítico	Uso pertinente de normas de citación, estructura formal y registro lingüístico especializado

		Se evidencian juicios analíticos, refutaciones fundamentadas y construcción de conocimiento propio
Práctica pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexión crítica sobre la praxis. • Innovación didáctica • Mediación pedagógica 	<p>El docente analiza sus acciones pedagógicas con base en marcos teóricos y resultados observables.</p> <p>Implementa estrategias de enseñanza que transforman la experiencia del aprendizaje.</p> <p>El docente actúa como facilitador del aprendizaje, promoviendo ambientes dialógicos y colaborativos.</p>

Nota: Elaborado por la autora (2025).

Tabla 3 Matriz operacional de los instrumentos utilizados.

Objetivos Específicos	Fase	Subcategoría a priori	Instrumentos	Procedimiento
Indagar en la concepción que poseen los docentes de básica primaria de la Institución señalada sobre el constructo "inteligencia emocional".	Diagnóstica	Autoconciencia emocional Regulación emocional Empatía académica		<ol style="list-style-type: none"> 1. Desde su experiencia, ¿cómo maneja usted sus emociones en la práctica docente? 2. ¿Puede usted describir los momentos más significativos y motivadores en su práctica educativa? 3. ¿Cómo interpreta usted el significado de "inteligencia emocional" en el

				<p>contexto de su aula?</p> <p>4. ¿Qué tipo de formación profesional ha recibido usted relacionada con inteligencia emocional durante su proceso como docente?</p>
<p>Interpretar cómo los docentes perciben la influencia de la inteligencia emocional en el desarrollo de la competencia de producción textual.</p>	<p>Producción textual</p>	<p>Coherencia discursiva</p> <p>Adecuación académica</p> <p>Pensamiento crítico).</p>	<p>Entrevista</p>	<p>5. ¿Cómo siente usted que se conecta emocionalmente con sus estudiantes durante las clases de lengua castellana y el desarrollo del lenguaje escrito?</p> <p>6. Durante las clases ¿se construye la motivación, especialmente durante los procesos de lectura y escritura?</p> <p>7. ¿Cuál es su apreciación sobre las emociones que experimentan los estudiantes cuando tienen que escribir un texto?</p> <p>8. ¿Cómo enfrenta usted,</p>

*como docente,
un texto escrito
en las (los) que
un
niño
manifieste
tristeza,
miedo, rabia
o felicidad?*

Develar las teorías más significativas relacionadas con la inteligencia emocional y la producción de textos escritos.

Practica pedagógica

Reflexión crítica sobre la praxis.

Innovación didáctica

Mediación pedagógica

Entrevista

¿Cuáles son las estrategias que, usted como docente, adopta para acompañar al estudiante mientras escribe?

10. ¿Qué experiencias lo (la) han llevado a usted a valorar (o no valorar) el papel de las emociones en el proceso de su práctica diaria?

11. ¿Considera Ud. que posee las competencias y habilidades para establecer estrategias de inteligencia

				emocional en sus clases? 12. ¿Ha trabajado usted con otros docentes en proyectos que integren emociones y escritura? ¿Cómo fue esa experiencia?
Generar una construcción teórica en donde se integren los constructos “inteligencia emocional” y “producción textual” en educación básica primaria en la Institución Educativa indicada..	Valoración	Teorización	Una vez se contrastó la fase de diagnóstico con la de implementación se teorizo la valoración de los relatos.	¿Podría usted compartir una experiencia docente en donde un estudiante haya evidenciado un cambio significativo en su forma de escribir al trabajar aspectos emocionales? 14. ¿Ha descubierto usted algo considerado significativo sobre usted mismo como docente o ha realizado una introspección para observar el vínculo existente entre emociones y escritura en sus estudiantes?

-
15. ¿Qué necesidades de formación identifica usted en relación con la inteligencia emocional y la didáctica de la lengua escrita?
16. ¿Qué recomendaciones daría usted a otros docentes que deseen fomentar tanto, la inteligencia emocional como la producción textual, en el aula?

Nota: Elaborado por la autora (2025).

Procedimiento para la interpretación de la información

El análisis de la información de esta investigación requiere un proceso meticuloso, sistemático y profundamente reflexivo que permita llegar a la esencia del fenómeno de estudio. En esta investigación, que busca entender la relación entre la inteligencia emocional, la producción de textos y la práctica docente, el análisis de los datos obtenidos a través de entrevistas semiestructuradas se llevó a cabo siguiendo las pautas de Moustakas (1994) y Husserl (1992). Ellos argumentan que el objetivo del método fenomenológico es descubrir las estructuras de sentido que surgen de las experiencias vividas por los participantes. Así, el proceso analítico no se limita a organizar datos, sino que implica adoptar una actitud fenomenológica, caracterizada por la suspensión de juicios (*epoché*) y la búsqueda intencionada de los significados más profundos que se expresan en los relatos de los docentes.

Siguiendo esta línea, el procedimiento comenzó con la transcripción literal y fiel de cada entrevista, cuidando de preservar el lenguaje y las expresiones originales de las participantes para mantener la autenticidad de sus vivencias. Luego, se realizó una lectura comprensiva y repetida de los textos transcritos para familiarizarse con los testimonios y captar el tono emocional y reflexivo de cada narración. De acuerdo con Colaizzi (1978), esta primera etapa permitió identificar las unidades de significado, es decir, aquellas expresiones o fragmentos que reflejan percepciones, sentimientos o valoraciones relacionadas con las emociones, la escritura y la práctica pedagógica. Estas unidades fueron destacadas, codificadas y agrupadas en categorías iniciales que surgieron de manera inductiva, respetando siempre la voz de los participantes (Giorgi, 2009). Posteriormente, se llevó a cabo la división de los contenidos en secciones o unidades temáticas, entendidas como párrafos o fragmentos que expresan una idea o concepto central vinculado al fenómeno estudiado.

El siguiente paso fue el proceso de codificación y categorización temática, respaldado por el software ATLAS. TI, que facilitó la organización, clasificación y visualización de los datos de manera estructurada. Este programa ayudó a conectar los códigos emergentes con las categorías conceptuales, lo que fortaleció la trazabilidad del análisis. Siguiendo a Denzin y Lincoln (2018), el uso de herramientas tecnológicas en el análisis cualitativo no reemplaza la reflexión del investigador, sino que amplía su capacidad para identificar patrones de sentido y relaciones entre las dimensiones emocionales, lingüísticas y pedagógicas que se encuentran en los discursos docentes. Cada categoría fue sometida a un proceso de comparación constante, lo que permitió establecer relaciones entre los significados y contrastarlos con los fundamentos teóricos de la inteligencia emocional (Goleman, 1995; Mayer & Salovey, 1997) y la producción textual como un proceso comunicativo y cognitivo (Cassany, 2006). A partir de dichas unidades, se procedió a la categorización del contenido, identificando términos claros y precisos que representen cada categoría descriptiva, como inteligencia emocional, producción textual y práctica pedagógica.

El uso de ATLAS. TI posibilita, además, una lectura más rigurosa y profunda de la información, al evidenciar las relaciones entre las categorías y subcategorías

emergentes, garantizando la trazabilidad del proceso analítico y la coherencia entre los datos empíricos y la interpretación fenomenológica.

Después, se llevó a cabo la etapa interpretativa, donde se unieron las categorías analizadas en configuraciones de sentido más amplias. En esta fase, la investigadora se dedicó a un ejercicio de reflexividad, tratando de entender cómo las emociones y las experiencias de las docentes se conectan con las prácticas de enseñanza y los procesos de escritura en el aula. Creswell y Poth (2018) destacan que la interpretación fenomenológica va más allá de una simple descripción, buscando el significado profundo que se esconde en las experiencias narradas. Así, la interpretación en este estudio se construyó a partir del diálogo entre los datos empíricos y los marcos teóricos, fomentando una comprensión holística y contextual del fenómeno educativo.

Finalmente, el proceso llegó a su fin con una triangulación teórica y reflexiva, lo que permitió comparar los hallazgos con los conceptos y estudios previos. Este ejercicio no buscaba validar los resultados de manera cuantitativa, sino más bien asegurar su credibilidad, coherencia y transferibilidad (Lincoln y Guba, 1985). A través de este proceso, se logró una comprensión profunda de cómo los docentes incorporan su inteligencia emocional en la guía de los procesos de producción textual, creando prácticas pedagógicas que son más empáticas, reflexivas y humanizadoras.

Validez y confiabilidad

La validez y la confiabilidad de la presente investigación se basa en la autenticidad, la profundidad y la coherencia con la que se logra entender el fenómeno en estudio. Según Lincoln y Guba (1985), los criterios que reemplazan las nociones tradicionales de validez y confiabilidad son la credibilidad, la transferibilidad, la dependencia y la confirmabilidad. En este estudio, que se enfoca en comprender la relación entre la inteligencia emocional, la producción textual y la práctica docente, se aseguraron estos criterios a través de un proceso reflexivo, ético y metodológicamente sólido.

Credibilidad

La credibilidad se refiere a cuán fielmente los hallazgos reflejan las experiencias y significados que los participantes han compartido (Lincoln & Guba, 1985). En la presente investigación de carácter fenomenológico, se logró esta credibilidad a través de un

contacto prolongado con los participantes, sumergiéndose en el contexto educativo y ofreciendo descripciones detalladas de sus vivencias. En este estudio, se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas en varias sesiones con las docentes, lo que ayudó a crear un ambiente de confianza y apertura emocional, donde pudieron compartir libremente sus experiencias sobre la gestión emocional, los procesos de escritura y sus prácticas pedagógicas diarias.

Asimismo, el análisis de los datos se sustentó en la triangulación teórica, contrastando las narrativas de las docentes con las ideas de autores como Goleman (1995) y Mayer y Salovey (1997) sobre la inteligencia emocional, así como con Cassany (2006) en lo que respecta a la producción textual, lo que aportó coherencia interpretativa y una mayor profundidad conceptual.

Transferibilidad

La transferibilidad se refiere al grado en que los resultados pueden aplicarse o entenderse en otros contextos que comparten características similares (Lincoln & Guba, 1985). En este estudio, la transferibilidad es la capacidad de resonar y ser aplicable en situaciones educativas similares. Para facilitar esto, se crearon descripciones detalladas de los entornos escolares, las trayectorias profesionales de las docentes y las condiciones emocionales y pedagógicas que influyen en su práctica. Estas descripciones permiten que otros investigadores o educadores comprendan la singularidad de cada escenario y evalúen la relevancia de los hallazgos en sus propios contextos. Así, las experiencias de las docentes participantes no se presentan como verdades absolutas, sino como horizontes de sentido que pueden ser transferidos, inspirando procesos de formación docente, apoyo emocional y estrategias para la enseñanza de la producción textual en otros entornos educativos.

Confirmabilidad

La confirmabilidad se refiere a qué tan bien los resultados de una investigación provienen de los datos en lugar de los prejuicios o suposiciones del investigador (Lincoln & Guba, 1985). En el enfoque fenomenológico, este criterio se asegura a través de una reflexividad constante, que es la habilidad de la investigadora para reconocer y suspender sus juicios previos mediante el ejercicio de la epoché (Husserl, 1992; Moustakas, 1994).

En esta investigación, se llevó un diario reflexivo donde se anotaron las percepciones, emociones y decisiones metodológicas de la investigadora a lo largo de todo el proceso. Este recurso ayudó a mantener la transparencia en la interpretación y a asegurar que las comprensiones surgieran directamente de las voces de las docentes entrevistadas. Además, la auditoría externa o revisión por pares se utilizó como una estrategia para contrastar la coherencia de las categorías emergentes y las interpretaciones fenomenológicas, lo que fortaleció la trazabilidad y confirmabilidad de los resultados (Giorgi, 2009).

Disquisición, hermenéutica y teorización

La disquisición hermenéutica tiene un papel fundamental en esta investigación y se considera como el proceso en el que la investigadora se sumerge en las experiencias vividas de las participantes, desentrañando los significados que surgen de sus relatos y construyendo una comprensión teórica del fenómeno que se está estudiando. En esta investigación que se centra en cómo la inteligencia emocional de docentes y estudiantes se entrelaza con la producción textual en la educación básica; la disquisición hermenéutica permitió reflexionar sobre el cómo y el porqué de ese entrelazamiento. Como sugiere Gadamer (2004), la comprensión hermenéutica es un diálogo entre el mundo del investigador y el de los participantes, una “fusión de horizontes” que da lugar a nuevos significados que enriquecen la teoría educativa.

La teorización en este estudio surgió de esa interacción reflexiva con la creación de un marco explicativo que conecta las dimensiones emocionales, lingüísticas y pedagógicas que configuran la experiencia de escribir en el aula desde la perspectiva de la inteligencia emocional. Según Van Manen (1990), la fenomenología educativa no se limita a “describir la experiencia vivida”, sino que busca “revelar la estructura esencial del significado de esa experiencia”. En este sentido, la teorización no es un producto aislado, sino una construcción que se alimenta del relato del docente, del análisis y de la interpretación simbólica de la escritura como un puente entre la vivencia individual y las prácticas colectivas.

Al explorar la relación entre la inteligencia emocional y la producción de textos en

la educación primaria, la investigación se transforma en un proceso colaborativo de construcción de conocimiento junto a los actores educativos. Las docentes, al compartir sus estrategias emocionales para impulsar la escritura de sus alumnos, ofrecen información valiosa que requiere una lectura interpretativa cuidadosa y respetuosa. Esta reflexión teórica enriquece la educación al presentar un modelo integral donde la autorregulación emocional, la empatía del docente, la escucha activa del alumno y la práctica reflexiva de revisar, reescribir y compartir textos se convierten en ejes fundamentales que conectan la emoción con la escritura y la enseñanza. Así, el estudio no solo describe una correlación, sino que también brinda una perspectiva humanizada de la educación, donde la inteligencia emocional y la producción textual se entrelazan en la vida cotidiana del aula.

SECCIÓN IV

Prolegómeno

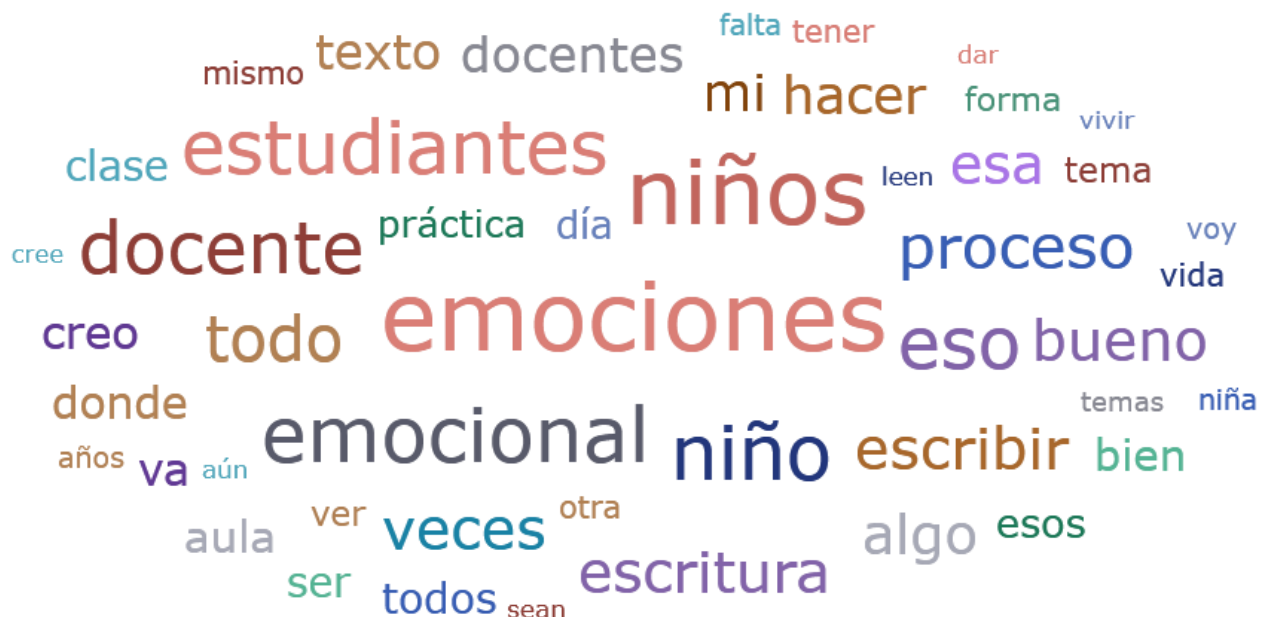
La siguiente sección presenta el análisis e interpretación de los resultados obtenidos en la investigación titulada la inteligencia emocional y la producción textual desde la práctica docente en básica primaria de la Institución Educativa Técnica Bellas Artes de Sogamoso, esta es un sentada bajo un enfoque cualitativo con orientación fenomenológica; en este apartado se exponen los principales hallazgos emergentes del trabajo de campo, específicamente de las entrevistas realizadas a los docentes de la Institución Educativa Técnica Bella Artes de Sogamoso; por lo tanto, el propósito fundamental de este análisis es comprender las vivencias, percepciones y significados que las participantes otorgan a la relación existente entre la inteligencia emocional, la producción textual y la práctica pedagógica.

RESULTADOS Y HALLAZGOS

El análisis e interpretación de resultados se desarrollaron desde una perspectiva fenomenológica, buscando comprender las experiencias vividas por los docentes de básica primaria de la Institución Educativa Técnica Bellas Artes de Sogamoso en torno a la relación entre la inteligencia emocional y la producción textual. Para ello, se empleó el software ATLAS. TI como herramienta de apoyo en la organización, codificación y categorización de los testimonios recolectados mediante entrevistas semiestructuradas.

A partir de un análisis temático inductivo, las transcripciones se dividieron en unidades de significado, de las cuales emergieron códigos descriptivos que fueron agrupados, y finalmente, sintetizadas en tres dimensiones analíticas: Inteligencia emocional, Producción textual y Práctica pedagógica, cada una compuesta por tres categorías emergentes que permitieron interpretar los significados atribuidos por los docentes a su experiencia educativa. Por lo tanto, el análisis pretende dar cuenta tanto las percepciones, como también del sentido pedagógico y emocional que subyace a su práctica cotidiana.

Figura 1. Nube de palabras



Nota. Elaboración propia, generada por Atlas. Ti 25

La nube de palabras generada mediante el software Atlas. Ti ofrece una visualización exploratoria de corte cualitativo donde los términos que emergen con mayor frecuencia en las entrevistas aplicadas a los docentes de básica primaria; en esta representación, el tamaño de cada palabra indica la frecuencia de aparición en las respuestas de los participantes, lo que significa que, entre mayor tamaño visual en la imagen, tienen más menciones, y entre menor tamaño, hay menos menciones. En la gráfica las palabras más destacadas que se pueden observar en la gráfica se encuentran las *emociones*, *niños*, *docente*, *estudiantes*, *escritura*, *emocional*, *proceso*, *escribir* y *práctica*, las cuales reflejan el eje del estudio centrado en la relación entre la inteligencia emocional, la producción textual y la práctica pedagógica; por ejemplo, la reiteración del término: *emociones*, evidencia la relevancia que los docentes atribuyen al componente afectivo dentro de los procesos educativos, lo que coincide con la dimensión de inteligencia emocional, y particularmente en las categorías de autoconciencia y regulación emocional. Es así que, las diferentes palabras sugieren que los entrevistados reconocen la necesidad de gestionar las emociones propias y de los estudiantes como parte esencial del aprendizaje.

Por otro lado, la presencia reiterada de las palabras: escritura, escribir, texto y procesos, se vinculan directamente con la dimensión de producción textual, debido a que los docentes participantes expresan su preocupación por el desarrollo de competencias comunicativas y la coherencia discursiva en los niños; lo que revela que la escritura es percibida tanto como una habilidad académica como un medio de expresión o mociónar y reflexión personal, lo que refuerza la interdependencia entre el pensamiento crítico y la inteligencia emocional en el aula.

Asimismo, términos como docente, práctica, clase, aula y proceso se refieren a la dimensión de la práctica pedagógica, en la que se resalta el papel del maestro como mediador y guía emocional del proceso formativo. Estas palabras permiten inferir que los docentes conciben su labor no solo desde la instrucción técnica, sino también desde una perspectiva reflexiva y humanizadora, en la que el acompañamiento emocional favorece la motivación y el aprendizaje significativo de los estudiantes.

Categoría 1: Inteligencia Emocional

La inteligencia emocional constituye un eje fundamental en la formación del sujeto, especialmente en el contexto educativo donde las emociones median los procesos de enseñanza, aprendizaje y convivencia; en esta investigación, se comprende como el conjunto de habilidades que permiten reconocer, comprender y gestionar los propios sentimientos, así como empatizar con los de los demás. Por lo tanto, los resultados de esta dimensión presentan las categorías derivadas del análisis: autoconciencia emocional, regulación emocional y evidencia académica evidenciadas a través de los discursos de las docentes participantes; además, se exponen las categorías emergentes como motivación emocional y habilidades sociales; en ese sentido, se exponen fragmentos significativos que evidencian cómo las emociones inciden directamente en la disposición de los estudiantes para aprender, así como en la construcción de relaciones positivas dentro del aula, donde se encontrará una red semántica elaborada la cual permitirá visualizar la interacción entre los componentes emocionales y pedagógicos al mostrar que la inteligencia emocional se constituye en un pilar transversal del proceso educativo y del fortalecimiento de la producción escrita.

Subcategoría 1: Autoconciencia emocional.

La autoconciencia emocional constituye el punto de partida de la inteligencia emocional, la cual es entendida como la capacidad de reconocer y comprender los propios estados afectivos y su influencia en la conducta, en la toma de decisiones y en el caso docente en la dinámica del aula; desde la perspectiva fenomenológica, la autoconciencia se experimenta como un proceso de reflexión interna y de presencia consciente frente a las vivencias cotidianas de la enseñanza.

En las entrevistas realizadas a las docentes de la Institución Educativa Técnica Bellas Artes de Sogamoso, la autoconciencia emocional emerge como una competencia fundamental para sostener la práctica pedagógica en contextos de alta exigencia emocional; en ese caso, los docentes reconocen que la docencia implica enfrentarse diariamente a múltiples emociones, tanto propias como ajenas, y que su estabilidad interior condiciona la armonía del aula; por ejemplo, la docente E-DOC-CM04 manifiesta que, ante momentos de tensión, recurre a estrategias conscientes para mantener la calma: en su testimonio *“cuando siento que la situación me supera, prefiero respirar, salir un momento del aula, tomar agua y regresar con más serenidad”* evidencia una clara toma de conciencia sobre el efecto de las emociones en el clima escolar y demuestra cómo la pausa reflexiva se convierte en una estrategia de autorregulación emocional y profesional

De manera similar, la docente E-DOC-MC01 expresa que la experiencia le ha enseñado a mantener el control emocional ante los desafíos del aula: *“con los años he aprendido a no dejarme llevar por la rabia o el afán, ahora procuro mantener la calma y pensar antes de actuar”*; su testimonio resalta que el control emocional no surge espontáneamente, sino que este puede llegar a surgir desde el resultado de un proceso formativo y experiencial donde el docente aprende a observar sus propias reacciones y a actuar con equilibrio; de tal manera, desde la fenomenología, este tipo de reconocimiento de la propia emocionalidad puede interpretarse como una forma de conciencia intencional del ser docente en la que la emoción no se suprime, sino que se llega a comprender y a transformar en un recurso pedagógico.

Por su parte, la docente E-DOC-AL03 reconoce la dificultad de sostener emocionalmente el trabajo con grupos numerosos, reflexiona: *“aprendí a mentalizarme en que no todo depende de mí; los padres también tienen un papel y no debo cargar con todo”*; en esa perspectiva, y a base de ese breve fragmento se puede evidenciar una toma de conciencia sobre los límites personales y el reconocimiento del rol compartido en la formación del estudiante; es así que, su reflexión revela una autoconciencia tanto emocional como profesional, en la medida en que identifica factores externos que inciden en su bienestar y actúa en consecuencia para conservar su equilibrio interno.

En otros casos, la autoconciencia se manifiesta como autorreflexión frente al impacto emocional de la propia labor. La docente E-DOC-MM08 afirma que, aunque enfrenta emociones de *“alegría, tristeza y soledad”* relata que *“al inicio de mi carrera sentía muchas emociones encontradas: alegría, tristeza y a veces soledad, pero con el tiempo las fui transformando en satisfacción cuando veía avanzar a mis estudiantes”*, y este proceso de reconocimiento y resignificación del sentir docente pone de relieve cómo la emoción se convierte en motor de desarrollo profesional. Además, no se trata de eliminar la tristeza o la frustración, sino de integrarlas como parte del proceso educativo, comprendiendo su papel en la experiencia de enseñar

De igual modo, la docente E-DOC-VA07 destaca que procura *“no enojarse por nada, invitando a los niños a reflexionar, perdonar y volver a empezar”*, mostrando una conciencia activa sobre el valor ejemplar de sus emociones frente a los estudiantes. De tal manera que su actitud refleja una autoconciencia ética y afectiva: ser modelo de serenidad se asume como parte del acto pedagógico. En términos fenomenológicos, esto se traduce en una presencia empática en el aula, en la que el docente enseña modos de ser y de relacionarse emocionalmente con el mundo.

Por otro lado, la doctora E-DOC-OC02 ofrece una comprensión más analítica de la autoconciencia, al señalar que el docente debe *“hacer un análisis de sus emociones primarias y secundarias para poderlas vincular a la práctica pedagógica sin que se conviertan en un punto negativo en el aula”*; en su caso, la postura que toma evidencia una mirada profesional y reflexiva que concibe las emociones como dimensiones constitutivas del aprendizaje, no como obstáculos. En este contexto, la autoconciencia se

configura como una herramienta esencial para la comprensión de la experiencia educativa, pues posibilita reconocer de qué manera las emociones del docente pueden incidir de forma positiva o negativa en el proceso formativo.

De manera conjunta, las voces de las participantes evidencian que la autoconciencia emocional se consolida como un ejercicio permanente de autorreflexión, regulación y coherencia afectiva, en el cual el sentir y el actuar pedagógico se entrelazan de manera significativa; por lo tanto, las docentes reconocen que sus estados emocionales repercuten tanto en su bienestar personal como llegan a influir directamente en la motivación y disposición de los estudiantes hacia el aprendizaje, y este hallazgo coincide con lo planteado por Bisquerra (2003) quien afirma que un docente emocionalmente consciente está en mejores condiciones de generar ambientes educativos saludables, empáticos y propicios para el aprendizaje significativo de los estudiantes.

Subcategoría 2: Regulación emocional.

La regulación emocional constituye una de las competencias centrales de la inteligencia emocional ya que hace parte de la capacidad de gestionar, modular y expresar adecuadamente las emociones propias en función del contexto.

En ese sentido, las entrevistas realizadas por las participantes docentes reflejan que la regulación emocional se puede llegar a asumir como un desafío cotidiano que exige tanto autoconocimiento como paciencia y sentido crítico; por ejemplo, la docente E-DOC-VA07 expresa que, *“no enojarse por nada y siempre invita a los niños a reflexionar y volver a empezar”* (Entrevista, E-DOC-VA07), y esa afirmación pone de manifiesto una actitud de calma y dominio emocional que contribuye a crear un ambiente de respeto mutuo, así, conlleva que en su discurso la regulación no se asocia con la supresión de las emociones, sino con su canalización hacia la enseñanza del diálogo y la reconciliación, transformando el sentir en una herramienta pedagógica que promueve la comprensión y la empatía.

De forma similar, la docente E-DOC-MC01 señala que *“la paciencia y la calma son las principales herramientas para mantener la armonía en el aula”* (Entrevista, E-DOC-

MC01). Su reflexión evidencia la comprensión de la emoción como elemento estructurante del clima escolar, y desde su experiencia, la regulación implica reconocer el propio estado emocional y transformarlo en un acto pedagógico consciente que favorece el aprendizaje. En este sentido, la serenidad se convierte en un valor educativo que trasciende la dimensión individual del docente para impactar colectivamente el proceso de enseñanza.

Por su parte, la orientadora E-ORI-MPM01 profundiza en el tema desde su rol de acompañamiento emocional, afirmando que *“parte de la empatía es tener control emocional para no entrar en choque con el padre de familia o con el estudiante; a veces hay que hacer una pausa, dejar que el otro se calme y luego retomar el diálogo”* (Entrevista, E-ORI-MPM01). Como tal, esta perspectiva revela un nivel avanzado de conciencia emocional que combina la autorregulación con la comprensión del otro, asimismo, en su relato, la regulación se asocia con la capacidad de detenerse, escuchar y decidir el momento oportuno para actuar, demostrando que el control emocional se ejerce desde la empatía y la comprensión de las dinámicas humanas.

La docente E-DOC-OC02, por su parte, reconoce que *“en ocasiones el estrés puede llevar al descontrol, pero la experiencia enseña a respirar, a contar hasta diez y a priorizar el bienestar del grupo sobre la reacción inmediata”* (Entrevista, E-DOC-OC02); su testimonio evidencia la conciencia de los límites personales y la construcción progresiva de estrategias autorreguladoras. La regulación emocional, en este caso, se configura como una competencia aprendida y perfeccionada con la práctica, que no elimina las emociones negativas debido a que las transforma en oportunidades de crecimiento profesional.

En la misma línea, una de las docentes comentaba que cuando se siente abrumada por la carga de trabajo, opta por *“tomar distancia, reflexionar y luego retomar con una actitud diferente”* (Entrevista, E-DOC-AL03); esta acción refleja un proceso introspectivo de autocontrol que le permite restaurar su equilibrio emocional y mantener la coherencia en su rol docente. Fenomenológicamente, su vivencia puede entenderse como un retorno al “yo consciente”, en el que el sujeto reconoce el impacto de la emoción sobre su ser y decide conscientemente su respuesta frente a ella.

Otro aspecto recurrente en las entrevistas es la relación entre la regulación emocional y la comunicación asertiva; por ejemplo, la docente E-DOC-CM04 destaca que *“las emociones de los maestros se transmiten con facilidad; si uno llega alterado, los estudiantes lo perciben y se desestabiliza todo el grupo”* (Entrevista, E-DOC-CM04). Desde su experiencia, la regulación además de tener un valor personal también tiene un efecto multiplicador sobre el entorno escolar; y por tanto, al mantener la calma y el equilibrio emocional se convierte en una forma de liderazgo pedagógico que modela conductas positivas en los estudiantes.

La docente E-DOC-MM08 complementa esta idea al expresar que *“el maestro debe ser consciente de que sus palabras y tono de voz pueden construir o destruir el ambiente emocional del aula”* (Entrevista, E-DOC-MM08), y este reconocimiento de la fuerza emocional del lenguaje pone de relieve la relación entre la regulación y la comunicación educativa. Por ello, al controlar la emoción no significa neutralizarla, ya que significa que esta debe ser utilizada de manera consciente para favorecer la convivencia y el aprendizaje.

En conjunto, los relatos de las docentes demuestran que la regulación emocional constituye una habilidad profesional donde es necesaria para mantener la armonía, la motivación y el respeto dentro del aula; como tal las docentes reconocen que su propio equilibrio emocional incide de forma directa en la actitud de los estudiantes frente al aprendizaje y en la creación de relaciones afectivas sanas; de este modo, la regulación emocional va más allá del simple control de la ira o el estrés, y se convierte en una práctica de responsabilidad ética en la que las emociones son identificadas, comprendidas y empleadas de manera consciente con fines educativos.

Subcategoría 3: Empatía académica.

La empatía académica constituye una dimensión esencial de la inteligencia emocional en el ámbito educativo, entendida como la capacidad del docente para percibir, comprender y responder de manera sensible a las emociones, necesidades y experiencias de sus estudiantes dentro del proceso de aprendizaje (Bisquerra & López, 2007). En el contexto de la enseñanza de la escritura y la lectura, esta competencia se

traduce en la disposición para interpretar como el estudiante expresa verbalmente, y como comunica aquello a través de su comportamiento, sus silencios o sus producciones textuales.

En ese sentido, las entrevistas realizadas a las docentes de la Institución Educativa Técnica Bellas Artes de Sogamoso revelan una alta conciencia sobre el valor de la empatía en el aula. En primer lugar, la docente E-DOC-MC01 señala que al leer los textos de sus estudiantes, puede identificar emociones como la tristeza o la frustración, y que *“prefiere dialogar con el niño antes de corregirle, porque a veces la escritura es una forma de desahogo”* (Entrevista, E-DOC-MC01); y esta afirmación refleja una comprensión profunda del vínculo entre emoción y lenguaje, así como una práctica empática que prioriza el bienestar emocional del estudiante sobre la corrección técnica; además, en su testimonio, la empatía se manifiesta como una estrategia pedagógica que reconoce al niño como sujeto emocional y no como simple emisor de un texto.

Por su parte, la orientadora E-ORI-MPM01 destaca que *“la empatía es ponerse en los zapatos del otro; escuchar sin juzgar y acompañar al estudiante o al padre de familia hasta que logre estabilizarse emocionalmente”* (Entrevista, E-ORI-MPM01); como tal, su experiencia muestra que la empatía es un proceso activo de contención emocional y guía, que requiere tanto sensibilidad como habilidades de comunicación. Asimismo, en su relato, la empatía se entiende como una herramienta pedagógica que humaniza la relación educativa y permite comprender los contextos familiares y personales que afectan el aprendizaje; esta concepción coincide con Bisquerra (2009), quien señala que la empatía es el componente central de la educación emocional, pues posibilita la comprensión profunda del otro y fomenta la convivencia armónica en el aula. Del mismo modo, Rogers (1983), desde la perspectiva humanista, plantea que la empatía constituye la base de toda relación educativa auténtica, al permitir al docente *“comprender el mundo interno del alumno como si fuera el propio, pero sin perder la condición de ‘como si’”*.

Desde la fenomenología, este testimonio evidencia una comprensión intencional del otro, en la que el docente se abre al mundo emocional del estudiante y lo acompaña desde una mirada ética y afectiva, coherente con lo que Freire (1996) denomina una educación dialógica y amorosa, en la que el maestro se convierte en mediador de la

comprensión y el respeto mutuo. Así, la empatía pedagógica fortalece el aprendizaje significativo, en tanto se construye desde el reconocimiento humano y el vínculo afectivo entre maestro y aprendiz.

De manera similar, la docente E-DOC-OC02 manifiesta que *“comprender el contexto del niño es tan importante como enseñar el contenido; si uno no entiende lo que siente, difícilmente logrará que aprenda”* (Entrevista, E-DOC-OC02), y esta perspectiva resalta la empatía como condición previa al aprendizaje significativo. Para ella, el acto de enseñar implica interpretar las emociones del estudiante y adaptar la enseñanza a su estado afectivo; así, la empatía se convierte en una forma de diagnóstico emocional que permite personalizar la enseñanza, reforzando el principio de que no hay aprendizaje sin vínculo humano.

La docente E-DOC-AL03 también evidencia esta comprensión empática al afirmar que *“a veces los niños traen problemas de casa y eso se refleja en su comportamiento; por eso, más que regañar, intento escuchar y buscar la causa antes de actuar”* (Entrevista, E-DOC-AL03); su testimonio demuestra que la empatía académica se concreta en la práctica mediante la escucha activa, la observación atenta y la reflexión antes de intervenir; además, en su relato se percibe una sensibilidad hacia la experiencia del otro que rompe con las prácticas punitivas y promueve una educación emocionalmente inclusiva.

Por otro lado, la docente E-DOC-CM04 considera que la empatía *“no es solo entender al niño, sino también darle seguridad para que confíe en uno; si siente que lo comprendemos, se atreve a escribir, a hablar y a compartir sus emociones”* (Entrevista, E-DOC-CM04); y esta afirmación evidencia la estrecha relación entre la empatía y la motivación académica. Asimismo, cuando el estudiante percibe un entorno afectivo de comprensión, su disposición hacia la escritura se fortalece; por otro lado, y desde una lectura fenomenológica, esta vivencia expresa la experiencia del encuentro: el docente se convierte en mediador de la confianza, generando condiciones emocionales que posibilitan la expresión creativa y el aprendizaje.

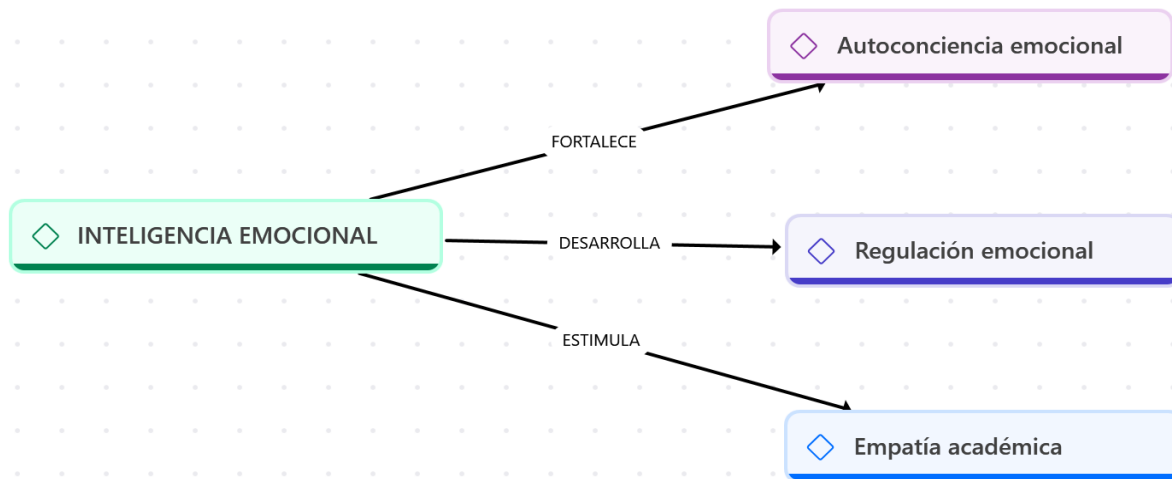
En el mismo sentido, la docente E-DOC-VA07 resalta que *“la empatía se enseña con el ejemplo; si los niños ven que los escuchamos y los entendemos, ellos también aprenden a ser empáticos entre sí”* (Entrevista, E-DOC-VA07) y su reflexión subraya el carácter formativo de la empatía como valor social y emocional. Como tal, la docente comprende que su propia disposición afectiva actúa como modelo para los estudiantes, contribuyendo a la construcción de una convivencia más respetuosa y solidaria; entonces, la empatía, se proyecta como un aprendizaje transversal que trasciende lo académico y fortalece las competencias ciudadanas.

Finalmente, la docente E-DOC-MM08 complementa esta visión afirmando que *“la empatía se convierte en la base para conocer a cada niño y adaptar la clase según su ritmo y su necesidad”* (Entrevista, E-DOC-MM08). En su discurso, la empatía aparece como un componente metodológico que orienta la planificación didáctica desde el reconocimiento de la diversidad emocional y cognitiva del grupo; y esta concepción reafirma que la empatía no es solo una emoción espontánea, sino que a la vez se trata de una competencia profesional que requiere intención, observación y compromiso.

En conjunto, las experiencias de las docentes participantes permiten comprender que la empatía académica constituye un eje articulador entre la inteligencia emocional y la práctica pedagógica; y las docentes reconocen que el aprendizaje se produce en un espacio de confianza y que el vínculo afectivo con el estudiante potencia la creatividad, la comunicación y la autonomía. Por otro lado, desde el enfoque fenomenológico, la empatía se interpreta como una experiencia intersubjetiva, en la que el docente se abre a la vivencia del otro para comprender su mundo emocional y construir con él un significado compartido del aprender.

Aunado a lo anterior, por medio del programa de Atlas. Ti se generó una gráfica, donde se observa que la dimensión de Inteligencia Emocional emerge en los discursos docentes como un componente esencial del proceso educativo, en tanto que constituye la base afectiva sobre la cual se construyen las relaciones interpersonales y los aprendizajes significativos; además, los hallazgos evidencian que las docentes reconocen que el manejo emocional propio y de los estudiantes es determinante para el logro de un clima escolar armónico y productivo.

Figura 2. Red semántica de la dimensión “Inteligencia Emocional” y sus categorías asociadas



Nota. Elaboración propia, generada por Atlas. Ti 25

En este sentido, la inteligencia emocional se manifiesta como una competencia transversal que incide directamente en la motivación, la atención y la disposición hacia el aprendizaje, elementos que, a su vez, repercuten en la producción textual y en la expresión escrita de los niños. Tal como lo sostienen Goleman (1995) y Bisquerra (2009), el desarrollo emocional no se limita al conocimiento cognitivo, sino que integra la conciencia, la regulación y la empatía como pilares de una educación humanizante.

En cuanto a la categoría de autoconciencia emocional, las narrativas docentes reflejan una comprensión profunda sobre la necesidad de reconocer las propias emociones y su influencia en la práctica pedagógica; por ejemplo, expresiones como “*los niños perciben cuando uno está alterada*” o “*debo estar tranquila para transmitir calma*” evidencian que las docentes asumen la reflexión emocional como punto de partida para generar ambientes equilibrados. Por lo tanto, esta autoconciencia se proyecta también en los estudiantes, quienes comienzan a identificar sus emociones al escribir o participar en clase. Así, la dimensión adquiere un carácter introspectivo que favorece la construcción de la identidad emocional, facilitando que tanto docentes como alumnos desarrollen una mirada más consciente sobre su experiencia escolar.

Por su parte, las categorías de regulación emocional y empatía académica se entrelazan en la práctica cotidiana, consolidando un modelo pedagógico centrado en el bienestar y la comprensión del otro; la regulación emocional se manifiesta en la capacidad de los docentes para transformar los conflictos en oportunidades de diálogo, evitando que la impulsividad afecte la dinámica del aula. A su vez, la empatía académica se refleja en la disposición afectiva del profesorado para escuchar, comprender y acompañar emocionalmente a sus estudiantes, lo cual fortalece la confianza y la motivación para aprender.

Asimismo, a partir del análisis de las entrevistas y de la interpretación fenomenológica de las experiencias docentes, surgieron nuevas categorías que amplían la comprensión de la inteligencia emocional, en ese sentido, estas emergen al evidenciar que las emociones además de que se reconocen y regulan, también se transforman en fuerza motivadora y en competencias relacionales que fortalecen el clima emocional del aula. De este modo, aparecen la motivación emocional y las habilidades sociales como dimensiones complementarias que explican cómo las docentes canalizan sus emociones para inspirar, comunicarse y construir vínculos pedagógicos saludables.

Subcategoría emergente: Motivación emocional:

La motivación emocional se revela en las narrativas docentes como una habilidad clave para transformar los sentimientos en energía dirigida al logro educativo; y en los testimonios, las docentes de la Institución Educativa Técnica Bellas Artes destacan que el entusiasmo, la esperanza y la satisfacción personal actúan como motores que sostienen su práctica pedagógica y la motivación de los estudiantes. De este modo, la emoción se convierte en un recurso intencional que impulsa la acción educativa. Tal como lo plantea Goleman (1995), la motivación emocional permite canalizar la energía afectiva hacia metas constructivas y mantener el compromiso incluso frente a la adversidad; esta idea se refleja en expresiones docentes como “ver avanzar a mis estudiantes me llena de alegría y me anima a seguir innovando” (Entrevista, E-DOC-MM08), donde la emoción positiva se convierte en combustible para la persistencia y la creatividad pedagógica.

Asimismo, la motivación emocional emerge como un puente entre el bienestar del docente y el rendimiento del estudiante ya que, varias docentes afirman que su propio estado emocional influye directamente en el entusiasmo del grupo, lo que coincide con el enfoque de Bisquerra (2003), quien sostiene que el clima emocional del aula depende en gran medida de la energía afectiva del educador. En este sentido, la motivación contagia actitudes de interés, curiosidad y participación, generando entornos donde la emoción impulsa el aprendizaje significativo, y desde la fenomenología, esta vivencia puede interpretarse como una “intencionalidad afectiva” en la que el docente proyecta emociones positivas que orientan el sentido del acto educativo.

Por otro lado, las docentes señalan que mantener la motivación emocional requiere autoconocimiento y propósito. Una de ellas menciona que “*hay días difíciles, pero recuerdo por qué elegí esta profesión y eso me devuelve la fuerza*” (Entrevista, E-DOC-AL03) y este tipo de reflexión evidencia que la motivación no surge de factores externos, sino del reconocimiento interno de la vocación y del valor social de la enseñanza. Por tanto, esta categoría pone de manifiesto la capacidad del sujeto docente para autorregular sus emociones en función del sentido ético y humanista de su labor, reafirmando que la motivación emocional constituye tanto una competencia personal como una estrategia de sostenibilidad profesional en contextos educativos complejos.

Subcategoría emergente: Habilidades sociales

Las habilidades sociales emergen en los discursos de las participantes como un componente esencial de la inteligencia emocional, orientado a construir relaciones saludables, cooperativas y respetuosas dentro del aula, en múltiples entrevistas, las docentes resaltan la importancia del diálogo, la escucha activa y la mediación como herramientas para mantener la armonía grupal. Por ejemplo, la docente E-DOC-CM04 subraya que “*cuando uno llega alterado, los estudiantes lo perciben y se desestabiliza todo el grupo*”, enfatizando que la gestión adecuada de la comunicación emocional contribuye a preservar el equilibrio colectivo; y este reconocimiento evidencia que la competencia social del docente no solo implica controlar sus reacciones, sino también promover interacciones empáticas y asertivas entre los miembros de la comunidad educativa.

Del mismo modo, las docentes coinciden en que enseñar a convivir es una tarea emocional y pedagógica simultáneamente. Al promover actividades de cooperación, resolución de conflictos y trabajo en equipo, logran fortalecer la cohesión social del grupo y prevenir comportamientos disruptivos. En palabras de la docente E-DOC-VA07, *“la empatía se enseña con el ejemplo; si los niños ven que los escuchamos y los entendemos, ellos también aprenden a ser empáticos entre sí”*, lo que demuestra que las habilidades sociales se transmiten mediante la modelación afectiva del comportamiento docente. Desde la fenomenología, esta vivencia constituye una forma de presencia ética en la que el educador encarna los valores que desea cultivar en sus estudiantes.

En consecuencia, el desarrollo de habilidades sociales en el contexto escolar implica reconocer la dimensión emocional de la convivencia y comprender que las relaciones interpersonales influyen directamente en el aprendizaje. Por ejemplo, la docente E-DOC-OC02 señala que *“comprender el contexto del niño es tan importante como enseñar el contenido”*, destacando que la sensibilidad relacional es una herramienta pedagógica tanto como el conocimiento disciplinar. Así, esta categoría resalta que las habilidades sociales se configuran como competencias socioemocionales que articulan comunicación, empatía y regulación emocional, permitiendo crear climas de aula inclusivos y colaborativos donde el aprendizaje y la convivencia se fortalecen mutuamente.

En conjunto, estas categorías reafirman que la inteligencia emocional actúa como motor del desarrollo cognitivo y creativo, permitiendo que la producción textual se convierta en un espacio de expresión emocional y crecimiento personal.

Categoría 2: Producción Textual

La producción textual en esta investigación se concibe como un proceso cognitivo, comunicativo y creativo mediante el cual los estudiantes transforman sus ideas en discursos coherentes, cohesionados y con intención comunicativa; en ese caso y dentro del contexto escolar, la producción escrita se convierte en una herramienta que fomenta la reflexión, el pensamiento crítico y la expresión personal la cual siempre estará mediada por la orientación del docente y las experiencias vividas. En esta dimensión, los

resultados evidencian como la emocionalidad actúa como un insumo cognitivo que dinamiza la escritura, influyendo en la planificación, construcción y revisión de los textos.

A continuación, se presentan las categorías y códigos emergentes del análisis, junto con ejemplos de fragmentos y producciones estudiantiles que reflejan el vínculo entre emoción y composición; además, se presenta la red semántica que permiten observar la frecuencia y relevancia de los términos asociados a este proceso al destacar como la motivación, la empatía y la creatividad inciden directamente en la calidad de los escritos producidos durante la experiencia pedagógica.

Subcategoría 1: Coherencia discursiva.

La coherencia discursiva constituye una de las bases fundamentales de la producción textual, pues se refiere a la capacidad de organizar las ideas de manera lógica y significativa dentro de un texto. Según Cassany (1999), la coherencia implica que las oraciones, párrafos y partes del discurso mantengan una relación temática que permita al lector comprender el sentido global del escrito; y en el contexto educativo, esta habilidad se construye desde el dominio lingüístico, como también proviene desde la motivación, la emoción y la vivencia personal del estudiante.

Las entrevistas realizadas a las docentes de la Institución Educativa Técnica Bellas Artes de Sogamoso evidencian que la coherencia en los textos de los estudiantes se fortalece cuando el proceso de escritura se vincula con las emociones y las experiencias cotidianas. La docente E-DOC-JR05 afirma que procura *“conectar los ejercicios de escritura con situaciones reales o con historias personales, porque cuando los niños escriben sobre algo que sienten, las ideas fluyen de forma natural”* (Entrevista, E-DOC-JR05), y esta observación resalta la relación entre emoción y coherencia: el texto se vuelve más orgánico cuando parte de vivencias significativas.

En una línea similar, la docente E-DOC-JA06 señala que utiliza la lectura de cuentos como estrategia para estimular la coherencia, explicando que *“después de leer una historia, los niños escriben un final diferente o cuentan cómo se sintieron con los personajes”* (Entrevista, E-DOC-JA06). En este caso, la coherencia no se enseña como una estructura gramatical rígida, sino como un proceso de interpretación emocional,

además, los estudiantes logran conectar sus emociones con las ideas narrativas, generando textos más cohesivos y con sentido personal, y esta experiencia evidencia que la coherencia discursiva se nutre de la conexión afectiva con el contenido, pues las emociones actúan como hilos conductores que dan unidad al discurso.

Por su parte, la docente E-DOC-CM04 enfatiza la importancia de la coherencia como reflejo de la comprensión lectora. Explica que *“si un niño entiende lo que lee y se identifica con la historia, luego puede escribir con mayor claridad porque sabe lo que quiere decir”* (Entrevista, E-DOC-CM04), por lo cual, refuerza la idea de que la coherencia surge de la comprensión significativa y no del aprendizaje mecánico de estructuras. Es así que, el proceso lector y el proceso escritor se entrelazan emocionalmente: comprender implica sentirse parte del texto, y escribir con coherencia implica apropiarse de una idea y expresarla desde el propio sentir.

De manera complementaria, la docente E-DOC-MM08 comenta que *“los estudiantes logran mayor coherencia cuando el tema los motiva o cuando se sienten identificados con lo que están escribiendo”* (Entrevista, E-DOC-MM08). En sus palabras se observa que la coherencia discursiva no puede desligarse del componente emocional: la motivación se convierte en el motor que permite al niño mantener la secuencia lógica de sus ideas y en este sentido, la coherencia se manifiesta como una convergencia entre la emoción que impulsa a escribir y el pensamiento que organiza el texto.

Por otro lado, la docente E-DOC-OC02 plantea una reflexión crítica sobre la enseñanza tradicional de la escritura, afirmando que *“muchas veces se pide a los niños que escriban sobre temas impuestos, sin conexión con su realidad, y por eso sus textos carecen de sentido o de continuidad”* (Entrevista, E-DOC-OC02); su comentario pone de relieve la necesidad de resignificar las prácticas pedagógicas en torno a la producción textual; y desde una mirada fenomenológica, la incoherencia se interpreta como la ausencia de una experiencia emocional significativa que oriente la escritura. Cuando el estudiante no encuentra sentido en lo que escribe, el texto se fragmenta, pierde unidad y deja de ser una expresión auténtica.

La docente E-DOC-MC01 coincide en esta idea al expresar que *“la coherencia mejora cuando los niños pueden expresar lo que realmente sienten o piensan, sin temor a ser juzgados”* (Entrevista, E-DOC-MC01), y en este testimonio se evidencia la importancia del clima emocional en la producción textual. Además, la libertad para expresar emociones favorece la claridad del pensamiento y la cohesión de las ideas, ya que escribir desde la sinceridad emocional implica organizar internamente la experiencia vivida antes de trasladarla al papel.

Finalmente, la orientadora E-ORI-MPM01 aporta una visión integradora al señalar que *“cuando el maestro logra vincular la emoción con el aprendizaje, el cerebro consolida mejor el conocimiento”* (Entrevista, E-ORI-MPM01) y su afirmación, sustentada en fundamentos neuropsicológicos, respalda la idea de que la emoción actúa como mediadora cognitiva en el proceso de escritura, fortaleciendo la atención, la memoria y la organización del discurso; y en consecuencia, la coherencia no puede entenderse solo como un resultado lingüístico, sino como una manifestación de la armonía entre emoción, pensamiento y lenguaje.

En conjunto, los testimonios de las docentes permiten comprender que la coherencia discursiva se configura como un proceso integral en el que confluyen la emoción, la comprensión y la expresión, donde las docentes reconocen que la coherencia no se impone mediante reglas, sino que se construye a partir de experiencias significativas que despiertan el interés y la implicación emocional de los estudiantes. De este modo, la coherencia discursiva se consolida como una manifestación del equilibrio entre el mundo emocional y el mundo cognitivo del estudiante, reafirmando que la producción textual es una práctica lingüística y un acto de expresión humana donde el sentir organiza y da sentido al decir.

Subcategoría 2: Adecuación académica

En la adecuación académica se entiende como la capacidad del escritor para ajustar su discurso al propósito comunicativo, contexto, interlocutor y registro adecuado según la situación (Cassany, 2006), es así que, en el ámbito educativo esta competencia se traduce en la habilidad del estudiante para producir textos adecuados, pertinentes,

comprensibles y acordes con las normas del discurso escolar, sin embargo, desde una perspectiva más integral la educación no sólo debe implicar el dominio técnico del lenguaje sino también debe tener la posibilidad de expresar las emociones, pensamientos y experiencias personales de cada estudiante y que estas sean reflejadas de manera auténtica y coherente con la intención comunicativa.

En las entrevistas realizadas a las docentes de la Institución Educativa Técnica Bellas Artes de Sogamoso, se evidencia una concepción amplia de la adecuación textual, en la que se reconoce la importancia del componente emocional en la producción escrita. La docente E-DOC-CM04 expresa que *“los estudiantes escriben mejor cuando se les permite hacerlo desde su experiencia; cuando sienten que el texto refleja lo que piensan y no solo lo que el profesor quiere leer”* (Entrevista, E-DOC-CM04), y esta afirmación sugiere que la adecuación no se logra a través de la imposición de modelos rígidos, sino mediante la conexión entre el propósito comunicativo y la identidad emocional del autor.

Por su parte, la docente E-DOC-MM08 plantea que *“los niños se expresan con mayor naturalidad cuando el tema les resulta cercano; si se sienten comprendidos, su escritura fluye y se ajusta mejor a lo que se espera”* (Entrevista, E-DOC-MM08), y en este testimonio se aprecia que la adecuación académica está mediada por el vínculo afectivo con el tema y con el contexto de aprendizaje, ya que, la docente reconoce que el aprendizaje significativo ocurre cuando el contenido conecta con la experiencia vital del estudiante. En este sentido, la adecuación además de medirse por la corrección formal del texto, también se llega a medir por su capacidad de comunicar con sentido y pertinencia.

La docente E-DOC-OC02 amplía esta perspectiva al señalar que *“la escritura no debe ser un acto mecánico; los estudiantes deben aprender a escribir para comunicar algo que tenga valor para ellos y para los demás”* (Entrevista, E-DOC-OC02) y su apreciación resalta el valor social del lenguaje y la dimensión emocional que subyace en el proceso de producción textual; por otro lado, en su práctica pedagógica, la adecuación se entiende como la orientación al estudiante para que identifique a su interlocutor y seleccione las palabras más apropiadas, integrando siempre la carga afectiva que da

sentido y autenticidad al mensaje; como tal, un texto adecuado se llega a definir por su capacidad para reflejar la emoción, la intención comunicativa y la voz genuina del autor.

De manera similar, la docente E-DOC-AL03 menciona que procura *“adaptar las actividades de escritura según el nivel emocional y cognitivo de cada niño, porque no todos se expresan de la misma manera ni al mismo ritmo”* (Entrevista, E-DOC-AL03) y en su relato se advierte una comprensión amplia del principio de adecuación desde la diversidad, pues parte del reconocimiento de que cada estudiante tiene una voz propia y un proceso emocional singular y en consecuencia, Al enseñar la escritura ésta debe ajustarse a las particularidades individuales de los estudiantes de tal manera que se favorezca una expresión auténtica y significativa, y que al relacionarlas desde su enfoque pedagógico, estos no se vean limitadas a la corrección formal del texto, sino que puedan estar integradas a la sensibilidad de las emociones y ritmos de aprendizajes de cada niño; por otro lado, desde una perspectiva fenomenológica, esto se configura como una forma de empatía didáctica en la que el docente actúa como mediador entre las demandas académicas y las necesidades efectivas de los estudiantes ya que propician un equilibrio entre lo cognitivo y lo emocional en el momento de los procesos de escritura.

La docente E-DOC-JA06 resalta la relevancia del contexto comunicativo al afirmar que *“los niños aprenden a adecuar su lenguaje cuando escriben para alguien real, por ejemplo, una carta a sus padres o una historia para sus compañeros”* (Entrevista, E-DOC-JA06), lo cual refleja que la adecuación se potencia cuando la escritura responde a un propósito genuino; Como tal, en la práctica pedagógica esta Concepción se traduce en la búsqueda de experiencias significativas en la que el estudiante escriba con un destinatario concreto para generar mayor compromiso y conciencia relacionadas al tono, el vocabulario y la intención comunicativa; por ello, el acto de escribir adquiere sentido en tanto se convierte en una vivencia situada donde el subte reconoce al otro como parte esencial del proceso, ya que comprende que la comunicación escrita además de transmitir ideas, también transmite vínculos y emociones compartidas.

Aunado al anterior, la docente E-DOC-VA07 aporta una visión complementaria al afirmar *“que el respeto por las emociones y la forma de expresarse de cada estudiante ayuda a que su escritura sea más natural y significativa”*, por lo tanto, su planteamiento

amplía el concepto de adecuación hacia el reconocimiento de la expresión emocional como parte legítima del discurso académico, y en lugar de uniformar las producciones textuales, la docente valora la diversidad expresiva ya que para ella la adecuación no es anular la identidad del escritor si no llegar a orientarla hacia una comunicación clara y respetuosa.

Asimismo, la orientadora E-ORI-MPM01 subraya “*que cuando los docentes logran vincular emoción aprendizaje, se mejora la retención del conocimiento y la forma en que los estudiantes comunica sus ideas*”, de tal manera, soporte de sustentado en una perspectiva neuro educativa ya que reafirma que la emoción tiene un papel determinante en la organización del discurso y en la capacidad para adecuar las ideas al propósito con comunicativo; por lo tanto, la adecuación se vuelve una manifestación de la regulación emocional y de la empatía académica del docente Asus estudiantes.

Como tal, los hallazgos revelan que la adecuación académica pasa de la noción tradicional de corrección lingüística para convertirse en un proceso de comunicación emocional, cognitiva y contextual; de tal manera los docentes entrevistados comprenden que la escritura sólo es adecuada cuando responde a un propósito significativo y cuando el estudiante logra expresar su sentir de manera clara y pertinente; por lo tanto, esta categoría se comprende como la experiencia de encontrar la propia voz en el marco de las exigencias del entorno, donde el equilibrio entre emoción, contexto y lenguajes se convierte en el fundamento del discurso auténtico. De tal manera, la adecuación académica emerge como un espacio de diálogo entre el sujeto y su contexto, entre lo que enseña y lo que siente, reafirmando que el texto verdaderamente significativo es aquel que logra comunicar con claridad lo que habita en el interior de quien escribe, que en este caso serían los estudiantes.

Subcategoría 3. Pensamiento crítico

El pensamiento crítico se concibe como la capacidad de analizar, cuestionar, interpretar y transformar la realidad a través del lenguaje y la reflexión. Según Cassany (2008) y Freire (1996), escribir implica pensar críticamente, porque al hacerlo el sujeto toma conciencia de su entorno, formula juicios y expresa su visión del mundo. En el

contexto escolar, el pensamiento crítico se manifiesta cuando los estudiantes utilizan la escritura para cumplir una tarea académica, y a la vez, la usan como medio de reflexión, expresión emocional y construcción de conocimiento; y desde la fenomenología, esta competencia se interpreta como una experiencia de conciencia intencional, en la que el sujeto se reconoce como ser pensante y sintiente frente al mundo que habita.

Las entrevistas realizadas a las docentes de la Institución Educativa Técnica Bellas Artes de Sogamoso revelan que el pensamiento crítico emerge de manera más genuina cuando los estudiantes logran vincular sus emociones con el contenido de lo que escriben. La docente E-DOC-OC02 sostiene que *“la escritura permite transformar las emociones negativas en conocimiento; cuando los niños escriben sobre lo que les duele o preocupa, aprenden a reflexionar y a buscar soluciones”* (Entrevista, E-DOC-OC02); su testimonio evidencia que la escritura cumple una función terapéutica y cognitiva simultáneamente, y desde la fenomenología, esta experiencia representa un acto de autocomprensión: el estudiante, al escribir, interpreta sus emociones y construye sentido sobre su experiencia vital.

De manera similar, la docente E-DOC-MC01 expresa que *“los textos más profundos de los niños son los que nacen de sus emociones; cuando se sienten tristes o felices, escriben con más sentido y conciencia”* (Entrevista, E-DOC-MC01), en su afirmación se advierte una concepción del pensamiento crítico como proceso emocionalmente mediado; en ese sentido, la maestra reconoce que las emociones impulsan el razonamiento, pues invitan al estudiante a mirar dentro de sí, a cuestionar su entorno y a expresar sus pensamientos de manera reflexiva y significativa.

Por su parte, la docente E-DOC-CM04 señala que fomenta el pensamiento crítico mediante la escritura de diarios reflexivos, afirmando que *“a través de ellos, los niños aprenden a reconocer sus errores, a analizar lo que viven y a proponer cambios”* (Entrevista, E-DOC-CM04); como tal, esta práctica pedagógica promueve un diálogo interno en el estudiante, en el que el acto de escribir se convierte en espacio de introspección y de crecimiento personal; y desde la fenomenología, el diario reflexivo puede interpretarse como una forma de “conciencia narrativa”, donde el sujeto se narra a sí mismo para comprenderse y transformarse.

La docente E-DOC-JA06 también resalta el papel de la escritura en la formación del pensamiento crítico, señalando que *“cuando los niños opinan, argumentan y defienden sus ideas en clase, sus textos reflejan más lógica y claridad”* (Entrevista, E-DOC-JA06); su experiencia evidencia la importancia de la argumentación y del diálogo en el desarrollo de la escritura crítica. En este caso, el pensamiento crítico se alimenta del intercambio social y de la interacción con otros, confirmando lo planteado por Vygotsky (1978), quien considera que el pensamiento se construye en el diálogo y en la mediación cultural.

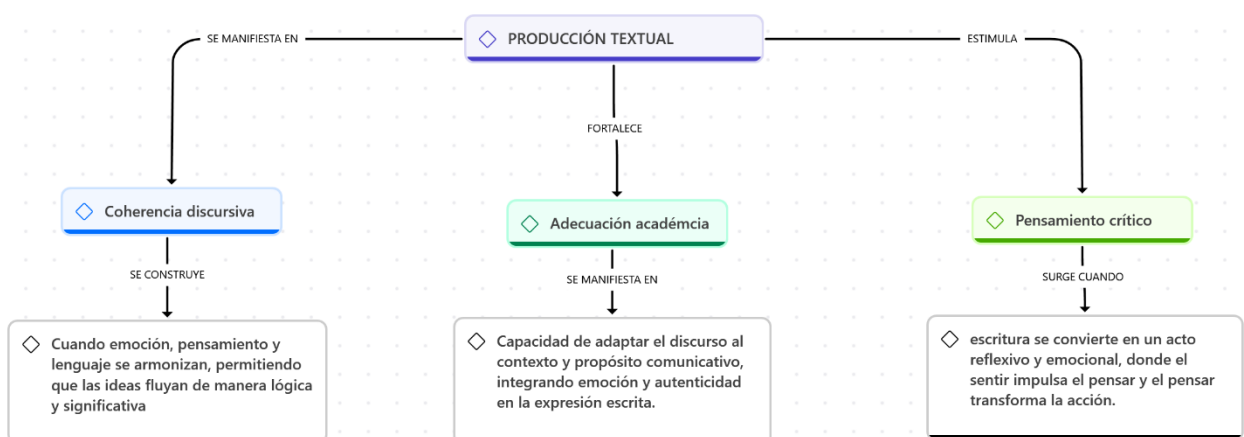
Asimismo, la docente E-DOC-MM08 considera que el pensamiento crítico se fortalece cuando el docente promueve la reflexión a partir de la lectura: *“Después de leer un texto, les pido a los niños que escriban lo que piensan o qué hubieran hecho en lugar del personaje”* (Entrevista, E-DOC-MM08); y este ejercicio permite al estudiante establecer vínculos entre la lectura, la experiencia personal y la acción posible, generando una escritura que no se limita a reproducir ideas, sino que invita a transformarlas. Por otro lado, la docente E-DOC-AL03 enfatiza que el pensamiento crítico también implica empatía y responsabilidad: *“Intento que los niños entiendan que escribir no es solo poner palabras, sino pensar en cómo sus ideas afectan a los demás”* (Entrevista, E-DOC-AL03). En esta perspectiva, la escritura se asume como un acto ético y social. La docente promueve una conciencia crítica que trasciende el aula, invitando a los estudiantes a reflexionar sobre el impacto de su discurso en el mundo que los rodea; y el pensamiento crítico, en este caso, no se limita a la lógica o al análisis, sino que se expande hacia la conciencia moral y emocional.

La docente E-DOC-VA07 complementa estas ideas afirmando que *“escribir con sentido crítico ayuda a los niños a resolver conflictos, porque aprenden a pensar antes de actuar”* (Entrevista, E-DOC-VA07), y en su experiencia, la escritura se convierte en una herramienta de mediación emocional y cognitiva; por ello, al plasmar sus ideas, los estudiantes aprenden a organizar sus pensamientos, evaluar sus decisiones y desarrollar la capacidad de autorreflexión y esta práctica muestra que el pensamiento crítico no se enseña de manera abstracta, sino que se construye desde la experiencia vivida y el manejo consciente de las emociones.

Por último, la orientadora E-ORI-MPM01 aporta una visión integradora al afirmar que “vincular la emoción con el aprendizaje mejora la capacidad de análisis, porque el cerebro recuerda lo que tiene carga emocional” (Entrevista, E-ORI-MPM01). Desde su mirada neuropsicológica, la emoción potencia la atención, la memoria y la reflexión, lo que refuerza la idea de que el pensamiento crítico florece en ambientes emocionalmente significativos, y la relación entre emoción, cognición y escritura se convierte así en un proceso dinámico donde el sentir impulsa el pensar, y el pensar transforma el actuar.

De tal manera, los testimonios analizados permiten concluir que la producción textual constituye un espacio privilegiado para el desarrollo del pensamiento crítico, en tanto posibilita la expresión, la reflexión y la reconstrucción del sentido personal y colectivo; como tal, las docentes entrevistadas comprenden que el pensamiento crítico no se enseña de manera directa, sino que se promueve a través de la escritura emocionalmente significativa, del diálogo y del acompañamiento reflexivo.

Figura 3. Red de la dimensión: Producción Textual



Nota. Elaboración propia, generada por Atlas. Ti 25

La red conceptual elaborada en Atlas. Ti evidencia como la producción textual se configura como un proceso donde convergen 3 elementos fundamentales: la coherencia discursiva, la adecuación académica y el pensamiento crítico, de tal manera que cada categoría refleja una dimensión complementaria de la escritura escolar ya que evidencian que esta no se limita a la corrección formal, sino que implica emoción reflexión y

construcción de sentido. Por lo tanto, se puede observar que la coherencia discursiva emerge la conexión entre emoción y pensamiento, la adecuación académica se fortalece en la relación entre contexto, propósito y autenticidad; y el pensamiento crítico se desarrolla cuando la escritura se asume como un acto reflexivo y transformador, de esta manera, la presente gráfica sintetiza la interdependencia entre los componentes cognitivos y emocionales del proceso escritural, ya que van confirmando que escribir es ante todo un ejercicio de conciencia, comprensión y expresión integral.

Subcategoría emergente: Producción multimodal.

Las respuestas de las docentes muestran que la producción mediante imágenes, dibujos y manifestaciones artísticas no es un simple recurso motivador sino un modo de representación que antecede y orienta la escritura: varias profesoras relatan casos concretos en los que los estudiantes plasman vivencias o temores en un dibujo antes de expresarlos por escrito, y esas producciones visuales se usan tanto para la detección de problemas emocionales como para diseñar la secuencia del texto posterior. Por ejemplo, una docente reporta haber atendido un caso donde una alumna dibujó una habitación y, a partir de esa imagen, pudo identificar y abordar un miedo significativo (puerta/oscuridad) mediante contacto con la familia y derivación cuando fue necesario y este uso diagnóstico y narrativo del dibujo aparece explícito en las entrevistas y legitima tratar la imagen como dato empírico dentro del análisis de la producción textual.

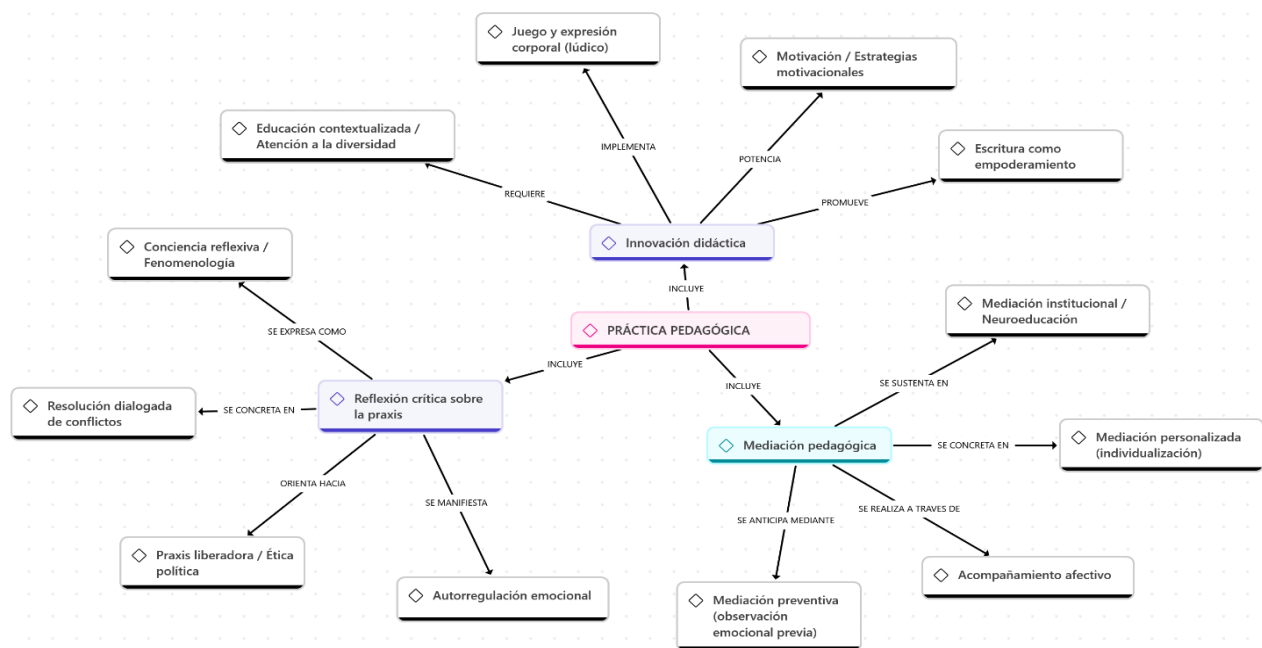
Desde la perspectiva cognitiva-práctica, las entrevistadas describen la imagen y el dibujo como herramientas de planificación y prototipado ya que, los estudiantes externalizan secuencias, personajes y relaciones espaciales en un soporte visual, lo que les permite revisar y reorganizar el contenido antes de pasarlo a la escritura, y esta observación empírica coincide con el fundamento teórico presente en el marco (la idea de que las imágenes facilitan la elaboración del modelo mental y alivian la carga de la traducción verbal), por lo que la multimodalidad además de explicar por qué algunos textos alcanzan coherencia o riqueza léxica, también ofrece evidencia sobre los procesos previos que las docentes registran en aula. Incorporar esta categoría permite, por tanto, conectar datos empíricos (dibujos como pre-texto) con la teoría (imágenes como estímulo cognitivo).

Asimismo, el análisis del corpus permite identificar indicadores operativos que hacen tangible la categoría de producción multimodal. En primer lugar, es posible distinguir la función comunicativa del dibujo, es decir, si la imagen cumple un papel expresivo y narrativo (transmite vivencias o emociones) o si se utiliza únicamente como elemento decorativo. En segundo lugar, se observa una secuencia productiva recurrente en las prácticas: los estudiantes primero plasman una idea en soporte visual, luego la transforman en un borrador y finalmente producen una versión escrita. Además, los datos muestran que las producciones visuales poseen un valor diagnóstico relevante debido a que algunas imágenes revelan malestares o señales de riesgo que requieren atención y acompañamiento institucional. Es así que, en la dimensión didáctica se identifica un uso concreto del arte como puente pedagógico como actividades que orientan del dibujo a la narración lo que facilita la planificación, la revisión y la posterior textualización por parte de los estudiantes.

Categoría 3: Práctica Pedagógica

En la siguiente red semántica se organiza visualmente los elementos clave de la Práctica Pedagógica, centrando el análisis en tres categorías: Reflexión crítica sobre la praxis, Innovación didáctica y Mediación pedagógica; donde cada categoría se despliega en subnodos (por ejemplo: Autorregulación emocional, Juego y expresión corporal, Acompañamiento afectivo, etc.) y las aristas entre ellos (etiquetadas con verbos como incluye, se manifiesta en, se realiza a través) muestran cómo se articulan las prácticas, las emociones y las estrategias docentes.

Figura 4. Red: Práctica Pedagógica. Dimensión 3



Nota. Elaboración propia, generada por Atlas. Ti 25

Subcategoría 1. Reflexión crítica sobre la praxis.

La reflexión crítica sobre la praxis constituye un elemento fundamental dentro del quehacer docente, ya que le permite al educador analizar su experiencia, otorgar sentido a sus acciones y resignificar su práctica pedagógica desde una perspectiva ética, emocional y transformadora; según Shon (1983) el docente reflexivo es aquel que aprende a partir de su propia práctica, interpreta los conocimientos del habla y se reconstruye continuamente a partir de ellos, en esa línea, la práctica pedagógica debe entenderse como un proceso dinámico de autoconocimiento, introspección y desarrollo profesional; así, la reflexión crítica se configura como una experiencia esencialmente humana que es atravesada por la emoción, la empatía y la búsqueda constante de mejora en el acto educativo.

Las docentes participantes reconocen que su práctica está cargada de emociones que influyen directamente en su desempeño y en la relación con los estudiantes. La maestra E-DOC-MC01 manifiesta que la experiencia le ha enseñado “a mantener la calma y la objetividad para poder dar solución a las situaciones que se presentan en el

aula”, lo que denota un ejercicio consciente de autorregulación emocional y de análisis de las propias reacciones frente al conflicto, su discurso evidencia que reflexionar sobre la praxis implica reconocer que las emociones deben comprenderse y canalizarse para fortalecer el vínculo pedagógico. Asimismo, esta postura coincide con lo planteado por Bisquerra (2003), quien sostiene que el equilibrio emocional del docente repercute directamente en la calidad de su enseñanza y en la creación de ambientes de aprendizaje saludables. Desde la fenomenología, esta vivencia puede interpretarse como un proceso de autoconciencia intencional, en el cual la docente toma distancia de la acción inmediata para comprender el sentido de su experiencia educativa.

De manera complementaria, la docente E-DOC-OC02 expresa que “*las emociones deben transformarse en aprendizajes significativos*”, resaltando que la reflexión implica la comprensión emocional del proceso educativo; como tal, su postura reafirma lo que Freire (1996) denomina praxis liberadora: una acción educativa que parte de la reflexión crítica sobre la realidad y se orienta hacia la transformación personal y social. Para la maestra, reflexionar críticamente sobre su labor implica reconocer que el aula es un espacio de construcción colectiva, donde tanto el maestro como el estudiante se educan mutuamente a través del diálogo, la escucha y la experiencia compartida, y desde esta visión freireana, la praxis docente adquiere una dimensión ética y política, en la medida en que el maestro se convierte en sujeto consciente de su papel en la formación del otro y en la transformación de la escuela.

Por su parte, la docente E-DOC-JR05 relata que cuando surgen conflictos entre estudiantes “*prefiere hablar con ellos individualmente, escucharlos y luego buscar una solución conjunta*”, lo que demuestra una práctica pedagógica sustentada en la reflexión y la empatía, su accionar evidencia la comprensión de que la enseñanza no puede desligarse de la emocionalidad, pues educar también implica mediar, contener y comprender. De tal manera, esta disposición reflexiva se relaciona con lo que Kemmis (1999) denomina reflexión crítica emancipadora, en la que el docente, al analizar su práctica, busca no solo resolver problemas inmediatos, sino también cuestionar las condiciones estructurales que afectan su quehacer. En la experiencia de E-DOC-JR05, la reflexión sobre la praxis se manifiesta en la toma de decisiones conscientes y

dialogadas, que priorizan el bienestar emocional y social del estudiante por encima de la disciplina punitiva.

De igual forma, la maestra E-DOC-VA07 sostiene que “*la educación no debe ser sancionatoria ni de pérdida, sino de formación*”, lo que refleja una postura pedagógica profundamente crítica frente a las prácticas tradicionales basadas en la corrección y el castigo; y su reflexión da cuenta de un cambio paradigmático en la manera de concebir la enseñanza: del modelo autoritario y vertical al modelo comprensivo y humanista. En este sentido, la reflexión crítica sobre la praxis se asocia con la capacidad del docente para repensar sus métodos y replantear su rol como mediador emocional y cognitivo. Según Freire (1970), la reflexión crítica permite que el educador abandone el papel de transmisor de conocimiento para asumir el de facilitador de procesos de pensamiento y acción, lo cual se evidencia claramente en las prácticas descritas por las docentes entrevistadas.

Otro aspecto relevante identificado en los discursos docentes es la capacidad de reconocer la relación entre las emociones y el desempeño profesional. La docente E-DOC-MM08 relata que al inicio de su carrera vivió emociones intensas de “*alegría, tristeza y soledad*”, pero que con el tiempo aprendió a transformarlas en satisfacción al observar los avances de sus estudiantes, misma que está relacionada con la dimensión 2. Por lo tanto, esta evolución emocional muestra cómo la reflexión sobre la propia vivencia permite resignificar las emociones negativas y convertirlas en motor de crecimiento profesional. En términos fenomenológicos, esta experiencia se relaciona con lo que Husserl (1931) denomina conciencia reflexiva, un proceso mediante el cual el sujeto otorga sentido a su experiencia vivida al mirarla desde una distancia interpretativa y en el caso docente, la reflexión crítica sobre la praxis implica precisamente esa mirada introspectiva que convierte la vivencia emocional en aprendizaje pedagógico.

Asimismo, la orientadora E-ORI-MPM01 aporta una visión más institucional de la reflexión pedagógica al afirmar que “*los docentes deben reconocer que la emoción hace parte del aprendizaje; si generamos alegría o asombro en el aula, el aprendizaje se consolida mejor*”; esta afirmación conecta con los postulados de la neuroeducación (Tokuhama-Espinosa, 2011), que destaca la relación directa entre emoción, motivación

y memoria. Así, la docente orientadora entiende la reflexión sobre la praxis como un proceso de análisis integral del acto educativo, en el que la emoción se asume como parte estructural del aprendizaje y no como un factor externo; y en esta concepción, reflexionar sobre la práctica implica también cuestionar los paradigmas racionalistas que históricamente han separado emoción y cognición, promoviendo una visión más holística del ser docente. Como tal, la reflexión crítica sobre la praxis, tal como la expresan las maestras entrevistadas, es un proceso que se despliega en tres planos interrelacionados: el personal, el pedagógico y el ético.

Subcategoría 2. Innovación didáctica.

La innovación didáctica se configura como un componente esencial en la transformación de la educación contemporánea, ya que implica una actitud crítica, creativo y reflexiva del docente frente a su propio quehacer pedagógico; de acuerdo con Perrenoud (2004) llegar a innovar supone repensar los procesos de enseñanza desde la realidad de los estudiantes ya que las prácticas educativas se adaptan a sus necesidades cognitivas, emocionales y sociales. En este sentido, la innovación se concibe como una práctica viva y en constante evolución, la cual es sustentada en la experiencia y el compromiso ético del docente con la mejora continua del aprendizaje; por lo tanto, los testimonios de las docentes entrevistadas permiten evidenciar que innovar representa tanto un acto profundamente humano como un deseo genuino el cual es impulsado por la empatía y la emoción de generar aprendizajes significativos en sus estudiantes.

La docente E-DOC-CM04 expresa que *“cada día hay que traer algo nuevo al aula para despertar la motivación de los niños”*, lo que refleja una concepción dinámica de la enseñanza, donde la renovación constante es clave para mantener el interés y la participación activa, y este pensamiento se alinea con los postulados de Dewey (1938), quien afirmaba que el aprendizaje significativo surge de la experiencia viva y del contacto directo con la realidad, no de la repetición de contenidos descontextualizados; y en la experiencia relatada por la docente E-DOC-CM04, innovar no significa incorporar tecnología o recursos sofisticados, sino repensar el sentido de las actividades para que los estudiantes se emocionen al aprender, como tal, esta vivencia representa una

apertura intencional hacia el otro: el docente se descentra de su rol transmisor para situarse en la experiencia vivida del estudiante, comprendiendo sus emociones y necesidades como punto de partida del proceso didáctico.

En una línea similar, la maestra E-DOC-MM08 afirma que *“el juego y la expresión corporal son fundamentales para que los niños comprendan los contenidos y disfruten el aprendizaje”*, en ese caso, su práctica pedagógica se sustenta en la convicción de que la emoción es el motor del conocimiento, y que los aprendizajes más duraderos son aquellos que involucran el cuerpo, la creatividad y el placer, así, este enfoque lúdico dialoga con las propuestas de Ferrés (2014), quien sostiene que la innovación educativa requiere integrar la dimensión emocional y estética como parte esencial de la enseñanza, de modo que aprender se convierta en una experiencia integral y no fragmentada.

Por otra parte, la docente E-DOC-AL03 complementa esta visión al señalar que implementa estrategias como *“boletos de motivación o reconocimientos simbólicos”* para incentivar el esfuerzo y la constancia de sus estudiantes; su práctica evidencia una innovación centrada en la motivación intrínseca, en la que se valora más el proceso que el resultado, y este enfoque coincide con lo planteado por Zabalza (2006), quien argumenta que la verdadera innovación no radica en cambiar los materiales, sino en transformar la relación pedagógica y en fomentar climas emocionales positivos que favorezcan el aprendizaje activo y autónomo; asimismo, la docente E-DOC-AL03 demuestra que la creatividad pedagógica surge de la observación sensible y del deseo de comprender lo que realmente estimula el crecimiento de los niños, lo cual constituye una forma de innovación empática y contextualizada.

Por su parte, la docente E-DOC-JA06 expresa que procura *“motivar la escritura con ejemplos reales, lecturas breves y concursos literarios donde los niños se sientan protagonistas”*, en su discurso se refleja una comprensión profunda de la innovación como proceso de participación y empoderamiento estudiantil. Como tal, la docente convierte la escritura en un espacio de expresión emocional y social, en el que el estudiante no solo aprende a redactar, sino a reconocerse como sujeto de palabra y acción; y este tipo de estrategias coinciden con la perspectiva freireana de la educación como práctica de libertad (Freire, 1996), donde el acto educativo debe generar conciencia

crítica y promover el diálogo auténtico. Innovar, en este sentido, no es solo modificar los métodos, sino transformar las relaciones de poder dentro del aula, permitiendo que el estudiante asuma un papel activo en la construcción de su conocimiento.

Además, la docente E-DOC-VA07, por su parte, enfatiza que “las estrategias innovadoras deben adaptarse a la realidad de cada grupo, porque no todos los niños aprenden igual ni de la misma manera”. Su postura denota una concepción inclusiva de la innovación, basada en la atención a la diversidad y en la personalización del aprendizaje. Este enfoque coincide con lo planteado por Perrenoud (1999), quien sostiene que la innovación pedagógica requiere reconocer la heterogeneidad del aula y promover la flexibilidad didáctica. En el relato de E-DOC-VA07, innovar no es aplicar una fórmula universal, sino observar, escuchar y construir colectivamente las estrategias que mejor respondan al contexto emocional y cognitivo de los estudiantes. Desde la fenomenología, esta práctica puede entenderse como un acto de empatía educativa: una disposición consciente del docente a habitar la experiencia del otro para diseñar caminos de aprendizaje más humanos y significativos.

La orientadora E-ORI-MPM01 aporta una visión más institucional de la innovación, al destacar que “la mediación emocional favorece la consolidación del aprendizaje, porque el cerebro aprende mejor cuando hay emoción y asombro”. Este testimonio se fundamenta en los principios de la neuroeducación, especialmente en los trabajos de Mora (2013), quien afirma que el aprendizaje significativo requiere la activación de la emoción como estímulo cognitivo. En este sentido, la innovación didáctica también se vincula con la capacidad del docente para diseñar experiencias que despierten la curiosidad, el interés y la participación activa, integrando la emoción como parte del proceso cognitivo. La práctica de E-ORI-MPM01 demuestra que innovar es comprender que enseñar es también generar vínculos emocionales con el conocimiento.

Por otro lado, E-DOC-OC02 sostiene que la innovación se da cuando “el maestro logra conectar el contenido con la vida de los niños, cuando el aprendizaje tiene sentido para ellos”. Este planteamiento coincide con lo que Freire (1997) denomina educación contextualizada, aquella que parte de la realidad del educando y se construye a partir de sus experiencias y lenguajes. En la perspectiva fenomenológica, esta conexión entre

contenido y vida representa la esencia de la innovación educativa: el acto de transformar el conocimiento en experiencia vivida. La docente E-DOC-OC02 demuestra que innovar es otorgar significado a lo que se enseña, logrando que el estudiante se reconozca en lo que aprende y asuma el proceso educativo como parte de su propio desarrollo vital.

Por otro lado, la docente E-DOC-MC01 resume la esencia de la innovación al afirmar que *“la clave está en conocer a los niños, entender sus emociones y adaptar las actividades para que todos puedan participar”*. Su testimonio revela que la innovación no depende de la tecnología ni de los materiales, sino del vínculo humano que se establece en el aula. Coincide con lo planteado por Hargreaves (2003), quien advierte que la innovación pedagógica solo es sostenible cuando se fundamenta en la confianza, la colaboración y la sensibilidad emocional del docente. En este sentido, la maestra Corredor encarna el espíritu de la educación humanista y fenomenológica: enseñar desde el encuentro con el otro, desde la comprensión profunda de sus emociones, ritmos y maneras de aprender.

En conjunto, los testimonios analizados muestran que la innovación didáctica en las docentes participantes se configura como una práctica emocionalmente inteligente, ética y situada. No se trata de un cambio superficial de técnicas, sino de una renovación interior del sentido de enseñar, mediada por la empatía, la creatividad y la reflexión crítica, así, la innovación didáctica se convierte en una forma de praxis reflexiva, en la que emoción, pensamiento y acción se articulan para construir una educación más humana, inclusiva y transformadora.

Subcategoría 3. Mediación pedagógica

La mediación pedagógica se entiende como un proceso intencionado y sensible acompañamiento en el que el docente orienta, guía y apoyo al estudiante en la construcción del conocimiento al favorecer su desarrollo cognitivo, emocional y social; según Coll (1990) medir pedagógicamente implica intervenir en la relación del estudiante con el saber desde el rol de facilitador del aprendizaje, por lo tanto, la mediación se concibe como un encuentro intersubjetivo en el que el docente y estudiante como construyen significados a partir de sus experiencias compartidas, y en las narraciones de

los agentes entrevistados, este proceso se manifiesta como un acto profundamente humano que convierte la enseñanza en un espacio de diálogo y comprensión.

La docente E-DOC-OC02 expresa que *“la mediación permite transformar las emociones negativas en oportunidades para comprender al otro”*, lo que evidencia una visión profundamente humanista del rol docente, y en su práctica, la mediación no se reduce a la instrucción, sino que se convierte en una forma de acompañar emocionalmente al estudiante, de escuchar y reconocer sus experiencias; y esta postura coincide con lo planteado por Bisquerra (2003), quien destaca la importancia de la educación emocional como herramienta de mediación pedagógica, capaz de favorecer la autorregulación, la empatía y la resolución de conflictos. En el testimonio de E-DOC-OC02, la mediación se entiende como un proceso de resignificación emocional que promueve la convivencia y fortalece los lazos entre maestro y alumno.

En una línea similar, la docente E-DOC-JR05 manifiesta que, frente a situaciones de conflicto, *“prefiere hablar individualmente con los estudiantes para comprender las causas del problema y buscar soluciones juntos”* y esta forma de actuar revela una mediación centrada en el diálogo, la escucha activa y la personalización de la atención. Por ejemplo, Vygotsky (1978) afirmaba que el aprendizaje es esencialmente mediado, pues ocurre en interacción con otros y dentro de un contexto sociocultural determinado, es así que, la docente actúa como mediadora social y emocional, generando espacios donde el estudiante se siente escuchado y valorado; y la mediación pedagógica que ella ejerce se basa en la confianza y la reciprocidad, principios que Freire (1996) también consideraba esenciales para la educación liberadora, al sostener que *“enseñar exige respeto a la autonomía del ser del educando”*.

La maestra E-DOC-VA07 complementa esta visión al afirmar que *“la educación no debe ser sancionatoria ni punitiva, sino formativa y empática”*; en su práctica, la mediación se convierte en un proceso de orientación y acompañamiento afectivo, donde el error no se percibe como falla, sino como oportunidad de aprendizaje, y este enfoque se alinea con los postulados de Feuerstein (1999), quien plantea la mediación del aprendizaje experiencial, según la cual el docente actúa como mediador intencional que guía, refuerza y resignifica las experiencias del estudiante para favorecer el aprendizaje

autónomo. Desde una mirada fenomenológica, la acción de la docente E-DOC-VA07 se traduce en un acto de comprensión situada: el maestro no impone el conocimiento, sino que acompaña la experiencia del otro, ayudándolo a darle sentido a su propio proceso educativo.

Por otro lado, la docente E-DOC-MM08 sostiene que la mediación se fundamenta en *“comprender los estados emocionales del grupo antes de iniciar la clase, para saber cómo abordar el contenido y qué dinámicas pueden funcionar”*, como tal, su testimonio refleja una mediación preventiva y consciente, basada en la observación emocional y esta práctica encarna lo que Bisquerra (2006) denomina inteligencia emocional aplicada a la educación, es decir, la capacidad del docente para percibir, comprender y manejar las emociones del grupo a fin de favorecer un clima de aprendizaje positivo. En este caso, la mediación se presenta debido al nivel cognitivo y afectivo, ya que se reconoce que el aprendizaje es un fenómeno que requiere equilibrio emocional.

Por su parte, la docente E-DOC-CM04 resalta que *“la mediación implica orientar sin imponer, dejar que el niño descubra y reflexione por sí mismo, pero con acompañamiento constante”*, en sí, la mediación se configura como un proceso de guía reflexiva que estimula la autonomía y la construcción del pensamiento crítico y su postura coincide con lo planteado por Freire (1996), quien defendía que el verdadero maestro no enseña lo que sabe, sino que ayuda al estudiante a descubrir lo que aún ignora. De esta manera, la mediación pedagógica se convierte en un proceso dialógico donde el docente orienta sin anular la voz del estudiante, y donde el aprendizaje surge del intercambio respetuoso entre ambos, y desde una interpretación fenomenológica, esta mediación es una vivencia de reciprocidad, en la que el docente también se transforma al acompañar el proceso del educando.

La orientadora E-ORI-MPM01 aporta una visión integradora al afirmar que *“el papel del docente es ayudar a gestionar las emociones para consolidar los aprendizajes, porque el cerebro aprende mejor cuando se siente comprendido”* y su enfoque se sustenta en los aportes de la neuroeducación, especialmente en los estudios de Mora (2013), que demuestran la relación entre emoción, atención y memoria; en su experiencia, la mediación pedagógica implica crear condiciones afectivas que favorezcan

la concentración y el bienestar emocional, lo que permite que los aprendizajes sean más significativos y duraderos; como tal, la orientadora reconoce que el acto de mediar exige sensibilidad emocional, empatía y capacidad para construir vínculos de confianza.

De igual manera, la docente E-DOC-JA06 señala que la mediación se da “*cuando el maestro logra que los niños escriban, participen o se expresen porque se sienten seguros y acompañados*”, lo que revela una mediación basada en la confianza y la valoración del estudiante como sujeto capaz, asimismo, esta visión coincide con lo propuesto por Freire (1970), quien plantea que la mediación educativa debe promover la conciencia crítica del estudiante, alentándolo a expresarse y construir sentido propio frente al conocimiento; y en la experiencia de la docente E-DOC-JA06, la mediación no solo facilita el aprendizaje académico, sino que también fortalece la autoestima, la comunicación y la autonomía emocional.

Por último, la docente E-DOC-AL03 entiende la mediación pedagógica como “acompañar el proceso individual de cada niño, reconociendo sus emociones y respetando sus tiempos de aprendizaje”. Esta afirmación refleja una mediación personalizada y sensible a la diversidad, coherente con los planteamientos de Coll y Monereo (2008), quienes sostienen que la mediación implica adaptar las estrategias a las características del estudiante y al contexto; y en términos fenomenológicos, esta práctica encarna una actitud de respeto hacia la vivencia singular de cada educando, donde el docente asume una posición de guía empática que reconoce la subjetividad del otro como punto de partida del acto educativo.

Aunado a lo anterior, las narrativas docentes demuestran que la mediación pedagógica es comprendida como aquella relación que está ligada profundamente a la parte humana ya que el docente no se sitúa encima del estudiante, sino que este permanece a su lado, acompañándolo a través de su desarrollo intelectual y emocional; por ello, al mediar se implica que se debe orientar sin llegar a imponer, escuchar sin juzgar y enseñar desde la comprensión; de esa manera, la mediación se interpreta como una experiencia de copresidencia en la que el docente y el estudiante se reconocen mutuamente en el proceso de aprendizaje.

Análisis general

Continuando con lo anterior, el análisis de las tres dimensiones permite llegar a comprender que la experiencia educativa de los docentes participantes se configura como un proceso complejo, humano y relacional, en el que el sentir, pensar y el actuar confluyen en la formación integral de los estudiantes; de tal manera, que la práctica docente se reconoce como una vivencia intencional la cual está cargada de emociones, significados y aprendizajes compartidos; es así que los testimonios de los participantes reflejan que el desarrollo de la producción textual en la educación primaria no se debe de desligar el componente emocional ni el ejercicio reflexivo de la pedagogía, pues estos 3 elementos interactúan en una misma dinámica formativa.

En ese sentido, la dimensión de la inteligencia emocional, los resultados pueden evidenciar que los docentes conciben la educación emocional como una condición esencial para el aprendizaje significativo, ya que, en sus relatos, la autoconciencia, la autorregulación y la empatía académica no son vistas como competencias accesorias, sino como pilares del desarrollo de la comunicación escrita, en esa línea, las docentes participantes evidencian que cuando los estudiantes se sienten emocionalmente comprendidos, expresan con mayor libertad sus ideas, elaborar textos más coherentes y proyectar una escritura más auténtica y personal; así, la emoción se convierte en un motor del pensamiento y de un medio para construir significados, en ese caso, esta vivencia refleja lo que Husserl denomina conciencia intencional en la que la emoción orienta la experiencia hacia el sentido al otorgar profundidad y autenticidad al acto de escribir.

De igual forma, Freire (1996) plantea que escribir y leer son actos políticos, en tanto permiten que el sujeto interprete y transforme su realidad; y las docentes entrevistadas promueven la escritura como un ejercicio de libertad y autoconocimiento, donde la emoción impulsa la reflexión y el pensamiento crítico orienta la construcción del discurso. Por ello, desde la perspectiva fenomenológica, la producción textual es una experiencia de autoexpresión consciente, en la que el estudiante se descubre como sujeto comunicante capaz de dotar de sentido su mundo.

Por su parte, la dimensión de la práctica pedagógica articula y da coherencia a las anteriores, pues constituye el escenario donde la emoción y la escritura se materializan a través de la acción docente. Las tres categorías: reflexión crítica sobre la praxis, innovación didáctica y mediación pedagógica revelan que la enseñanza se asume como una práctica transformadora y ética, centrada en el acompañamiento sensible del estudiante, y en este sentido, las maestras entrevistadas representan el ideal del docente reflexivo descrito por Schön (1983), aquel que aprende de su propia práctica y la reinventa en función de las necesidades del contexto. Asimismo, sus relatos dialogan con la pedagogía dialógica de Freire (1970), quien defiende que la educación se construye en la relación horizontal entre quien enseña y quien aprende; y las docentes se conciben como mediadoras que promueven la participación, la creatividad y la autorregulación emocional; y desde la fenomenología, la práctica pedagógica se interpreta como una experiencia de encuentro intersubjetivo, en la que el maestro y el estudiante co-construyen significados y aprenden mutuamente.

Al integrar las tres dimensiones, se identifica un nexo indisoluble entre emoción, lenguaje y práctica educativa; por ejemplo, la inteligencia emocional proporciona las condiciones afectivas necesarias para el aprendizaje; la producción textual canaliza esas emociones en forma de pensamiento crítico y comunicación; y la práctica pedagógica actúa como el puente que posibilita dicha integración. Por lo tanto, esta relación coincide con lo expuesto por Bisquerra (2009), quien señala que la educación emocional debe transversalizar todas las áreas del currículo, pues sin emoción no hay aprendizaje significativo ni desarrollo de competencias comunicativas; y los hallazgos también se relacionan con la teoría sociocultural de Vygotsky (1978), al evidenciar que el aprendizaje y la escritura se consolidan en interacción, mediación y diálogo constante, donde el docente actúa como facilitador y el estudiante como protagonista activo de su propio proceso.

En un plano más profundo, la articulación de las tres dimensiones pone de relieve que la educación emocional mejora el rendimiento académico y humaniza la práctica docente. Asimismo, las maestras participantes conciben la enseñanza como una experiencia de sensibilidad, empatía y compromiso social, donde escribir además de

cumplir con una tarea escolar también hacen parte de la forma de pensar, sentir y transformar el entorno, y en ese caso, la fenomenología permite comprender que tanto el acto de enseñar como el de escribir son experiencias vividas con intencionalidad y sentido, en las cuales el sujeto docente y el sujeto estudiante se afectan mutuamente en un proceso continuo de construcción y autocomprensión.

En conclusión, las tres dimensiones muestran que la inteligencia emocional, la producción textual y la práctica pedagógica conforman un entramado dinámico que sostiene la formación integral en básica primaria, y que, las docentes participantes ejercen una pedagogía emocionalmente consciente, innovadora y reflexiva, donde la escritura se convierte en el medio privilegiado para canalizar la emoción, promover el pensamiento crítico y fortalecer el vínculo humano. Así, la investigación reafirma que la educación, cuando se fundamenta en la emoción y en la reflexión fenomenológica de la práctica, pasa de la instrucción y se convierte en un acto de transformación personal y colectiva, en el que el lenguaje, la sensibilidad y la acción pedagógica confluyen para dignificar la experiencia educativa.

Triangulación

A continuación, se presenta la matriz de triangulación diseñada para hacer operativa la integración de los hallazgos, en ella se cruzan, de manera sistemática, las evidencias extraídas de las entrevistas a las docentes, los registros de aula y las producciones escritas (incluidos los códigos y redes de Atlas. Ti) con el referente teórico que sustenta la investigación. Por lo tanto, esta herramienta permite visualizar con claridad dónde convergen emoción, lenguaje y práctica pedagógica evidenciando la intencionalidad fenomenológica que atraviesa la experiencia educativa, así como identificar discrepancias y vacíos que requieren mayor sistematización; en suma, la matriz funciona como un dispositivo de validación y trazabilidad que fortalece las conclusiones y orienta las recomendaciones pedagógicas y líneas de trabajo futuro.

Tabla 4. Matriz de triangulación de la información según las tres dimensiones de análisis

Categoría	Subcategoría	Hallazgos desde las docentes (entrevistas)	Evidencias desde otros instrumentos (registros de aula / producciones / ATLAS. Ti)	Contraste teórico / lectura crítica
Inteligencia emocional	Autoconciencia emocional	Las docentes reconocen la autoconciencia como base para mantener el clima y regulan con rutinas (pausas, respiración); ven la empatía como clave para adaptar la enseñanza.	Nube de palabras y red semántica muestran frecuencia de términos <i>emociones, docente, estudiantes</i> ; códigos sobre autorregulación y empatía documentados en ATLAS. Ti.	Coincide con modelos de Goleman / Mayer & Salovey y Bisquerra: IE como habilidad desarrollable y motor del aprendizaje. La evidencia docente confirma la traducción operativa del constructo.
	Regulación emocional			
	Empatía académica			
Producción textual–	Coherencia discursiva	Las docentes asocian tareas vivenciales y regulación emocional con textos más coherentes y auténticos; ven la emoción como insumo cognitivo para planificar y revisar.	Redes de ATLAS. Ti muestran nodos relacionados con <i>coherencia, adecuación, pensamiento crítico</i> ; análisis de producciones (ej.: mayor riqueza léxica en tareas emotivas).	Coincide con la didáctica por procesos (Cassany, Freire y Camps): la emoción potencia la planificación y la autenticidad textual si se incorpora en secuencias didácticas.
	Adecuación académica			
	Pensamiento crítico			
Práctica pedagógica	Reflexión crítica sobre la praxis.	Docentes actúan como mediadoras: implementan secuencias intuitivas (diálogo, acompañamiento, no sanción del error) y realizan reflexión sobre su praxis.	Redes semánticas y registros evidencian prácticas (andamiaje afectivo-cognitivo, ejercicios de evocación y regulación) y notas de observación que describen secuencias.	Se refrenda la noción de docente reflexivo (Schön, Gimeno Sacristán, Zabalza y Zuluaga) que argumentan la práctica docente como una actividad social e histórica que se forma en la interacción entre el docente, los estudiantes, los saberes y el contexto institucional.
	Innovación didáctica			
	Mediación pedagógica			

Nota. Elaborado por la autora (2025)

SECCIÓN V

TEORIZACIÓN

Esta sección presenta las derivaciones teóricas principales construidas a partir del marco teórico y del análisis empírico realizado en la Institución Educativa Técnica Bellas Artes de Sogamoso, Boyacá, Colombia ya que su propósito es responder de forma directa al objetivo integrador de la investigación: generar una construcción teórica sobre la correlación existente entre la inteligencia emocional y la creación de textos escritos en básica primaria desde la práctica docente. Por lo tanto, la teorización parte de la idea central de que los procesos afectivos y las prácticas pedagógicas no son variables externas a la escritura escolar, sino componentes que se entrelazan con los procesos cognitivos composicionales y configuran la producción textual en contextos concretos de aula.

Partiendo de un enfoque fenomenológico e interpretativo, esta sección articula evidencia de campo de las voces y prácticas de las docentes con los marcos conceptuales de Salovey y Mayer (1990), Goleman (1995), Bisquerra (2009) y los estudios sobre proceso escritural (Cassany, 1999; Flower & Hayes, 1981; Freire, 1970 y Camps, 2000) para proponer rutas explicativas que permitan comprender cómo la emoción y la pedagogía confluyen en la producción textual escolar.

Derivación teórica 1. La inteligencia emocional como condición facilitadora de la producción textual.

La primera derivación teórica que surge con fuerza de los datos es que la inteligencia emocional (IE) funciona como condición facilitadora de la producción textual. Desde el modelo de habilidad de Salovey y Mayer (1990) “la IE es un conjunto de aptitudes percepción, uso, comprensión y regulación de las emociones que modulan procesos cognitivos como la atención, la memoria y la creatividad” (p. 189); aplicado al aula, esto implica que la capacidad del docente para reconocer y regular sus propias emociones y las de los estudiantes configura el clima de clase y, por ende, la disponibilidad afectiva y cognitiva para la escritura. Goleman (1995, 1998, 2001) amplía esta lectura al señalar que dimensiones como la autoconciencia, la autorregulación y la

empatía favorecen la convivencia escolar y a la vez actúan sobre la motivación y la persistencia necesarias para asumir tareas composicionales complejas. En ese sentido, en los testimonios recogidos en la I.E. Técnica Bellas Artes las docentes coinciden en que rutinas emocionales como actividades de regulación, escucha empática, momentos para nombrar estados afectivos se traducen en estudiantes más dispuestos a arriesgar contenidos personales en sus textos y a sostener procesos de revisión.

Salovey y Mayer (1990) fueron pioneros en la definición de la inteligencia emocional (IE), describiéndola como un conjunto de habilidades que nos permiten “monitorizar nuestros propios sentimientos y los de los demás, diferenciarlos y utilizar esa información para guiar nuestro pensamiento y acciones” (p. 189). Esta definición nos muestra que las emociones no son un obstáculo para el pensamiento, sino más bien un motor cognitivo que impulsa la atención, la memoria, la creatividad y la autorregulación. En otras palabras, cuando un estudiante tiene esta habilidad, puede identificar lo que siente al escribir, entender cómo esa emoción influye en lo que va a redactar y usar esa conciencia para estructurar el contenido, ajustar el tono y revisar los borradores. Esto transforma la producción de textos de una simple tarea a un acto intencional de autorregulación emocional y cognitiva.

Desde esta perspectiva de habilidades emocionales, la escritura se enriquece, debido a que hay una mayor atención al lector, a la coherencia del discurso, a la voz personal y al análisis emocional de las ideas, lo que resulta en una escritura más profunda y significativa.

Goleman (1996) llevó la idea de la inteligencia emocional (IE) a un nuevo nivel en el ámbito educativo y social. En su obra, subraya que

(..) “el éxito escolar no se predice tanto por la cantidad de conocimientos que posee un niño o por su habilidad precoz para leer, como por sus competencias emocionales y sociales: sentirse seguro de sí mismo e interesado, saber qué tipo de conducta se espera de él y ser capaz de expresar sus necesidades mientras mantiene buenas relaciones con los demás” (p. 213).

En otras palabras, lo que realmente cuenta en la escuela no es solo lo que el

estudiante sabe, sino también cómo se relaciona consigo mismo y con los demás, cómo maneja sus emociones, cómo comunica lo que necesita y cómo se involucra. En el contexto de la escritura, esto significa que escribir bien no solo implica tener un buen dominio del tema, sino también conectar con el mundo emocional que lo rodea, interactuar con el lector y expresar tanto necesidades como ideas propias. Así, la escritura se transforma en una poderosa herramienta de comunicación emocional y social.

Bisquerra (2003) describe la inteligencia emocional como “un conjunto de competencias, capacidades y habilidades que tienen como finalidad comprender, expresar y regular de forma adecuada los fenómenos emocionales” (p. 243). Desde esta perspectiva educativa, enseñar a escribir no se limita a impartir conocimientos sobre estructura, gramática o géneros textuales. También implica capacitar al estudiante para que maneje sus emociones, las exprese con su propia voz y las regule según la intención de su escritura. Así, la inteligencia emocional se convierte en un elemento clave para la producción de textos; ayudando al estudiante a sentirse emocionalmente competente, a participar en el texto de manera auténtica, a reflexionar sobre sus emociones mientras escribe y a comunicarse con propósito.

Cassany (1999) afirma que “escribir no se trata solo de poner palabras en papel, sino de pensar, revisar, organizar ideas y darles sentido” (p. 23). Esta idea se relaciona con el modelo de Flower y Hayes (1981), que describe la escritura como un proceso cognitivo complejo que incluye planificación, traducción, revisión, y la interacción con la memoria y las emociones (Flower & Hayes, 1981, p. 36). En otras palabras, cuando un estudiante escribe, no está solo creando un producto final; está inmerso en el proceso de reflexionar sobre lo que quiere comunicar, revisar sus sentimientos y ajustar su expresión para el lector. Y si en este proceso se activa el componente emocional (¿cómo me siento sobre este tema? ¿cómo reaccionará el lector?), entonces la creación del texto se vuelve aún más enriquecedora.

Freire (1970) sugiere que la educación debe ser un proceso de liberación: “la lectura del mundo precede a la lectura de la palabra” (p. 11). Desde esta perspectiva, escribir se convierte en una forma de interactuar con la realidad, una manera de expresar

las ideas y emociones que emergen del entorno del estudiante. Camps (2000) señala que “escribir implica planificar, revisar y reescribir; procesos que requieren una actitud crítica hacia el propio pensamiento y el lenguaje” (p. 58). En otras palabras, la producción de textos se transforma en una práctica educativa en la que el estudiante no solo comunica, sino que también se involucra en la sociedad, cuestiona sus sentimientos, organiza sus pensamientos y los comparte. Las competencias emocionales son clave para que este acto sea auténtico, coherente y significativo tanto para sí mismo como para los demás.

Para sintetizar lo expuesto desde los análisis de las argumentaciones de las docentes de la Institución Educativa Técnica Bellas Artes, se concluye que la inteligencia emocional, según Salovey y Mayer, Goleman y Bisquerra, proporciona la base psico-emocional necesaria para crear textos de calidad. Esto incluye aspectos como la atención, la autorregulación, la expresión auténtica, la adaptación al contexto y la revisión tanto emocional como cognitiva. Por otro lado, las teorías sobre la escritura y la práctica docente, como las de Cassany, Flower y Hayes, Freire y Camps, nos muestran que escribir es un proceso intencional, crítico, reflexivo y contextual. Al unir estos dos enfoques, se refuerza la idea central de la presente investigación donde se ratifica que la inteligencia emocional es un factor clave que facilita la producción textual. Esto sugiere que la mediación docente, al incorporar actividades de escritura desde una perspectiva emocional, puede mejorar la coherencia en el discurso, la adecuación académica y el pensamiento crítico en los estudiantes de educación primaria.

Por lo tanto, esto consolida la idea de la IE como condición estructural (no periférica) para la activación de procesos composicionales en básica primaria. Relacionada con la anterior, la segunda derivación propone que la emocionalidad se incorpora como insumo cognitivo dentro del sistema composicional descrito por la teoría cognitiva de la escritura. Flower y Hayes (1981) describen la escritura como un proceso recursivo de planificación, traducción y revisión; al integrar el aporte de Mayer y Salovey y las evidencias sobre emociones y aprendizaje (Pekrun, 2014), se sostiene que los estados afectivos orientan la atención a contenidos significativos, activan recuerdos relevantes y facilitan la generación de ideas que alimentan la planificación. Por ello, en la práctica observada, los textos que emergen de experiencias vividas o situaciones

emocionalmente cargadas presentan mayor densidad temática, elecciones léxicas más ricas y coherencia narrativa superior a tareas puramente mecánicas; por tanto, la emoción opera como materia prima cognitiva que interviene en la selección de temas, en la organización discursiva y en la valoración crítica durante la revisión.

La tercera derivación subraya el papel de la práctica pedagógica como mediadora activa entre la inteligencia emocional y la producción textual; en ese sentido, la pedagogía dialógica de Freire (1996) y la teoría sociocultural de Vygotsky (1978) ofrecen el marco para comprender al docente como mediador y orientador que organiza situaciones interactivas donde la emoción se inscribe en prácticas lingüísticas socializadas. En el presente estudio, las estrategias docentes más efectivas son aquellas que usan las secuencias didácticas que articulan evocación afectiva (diarios, relatos personales), modelado (lectura en voz alta con comentarios sobre emoción y propósito), escritura guiada y momentos reflexivos compartidos. Por lo tanto, autores de la didáctica de la escritura como Cassany (1999; 2006; 2009) y Camps (2003; 2017) sostienen que las prácticas de aula deben diseñarse como secuencias potentes donde el contenido, la forma y la intencionalidad comunicativa se construyen socialmente; esa misma orientación aparece en las entrevistas realizadas: las docentes describen cómo la mediación intencional permite transformar vivencias emocionales en objetos textuales coherentes y comunicativos, y desde aquí, la praxis docente aparece como puente necesario para convertir competencias emocionales individuales en procesos composicionales compartibles y enseñables

De esa manera, al integrar esas tres derivaciones se pueden formular proposiciones teóricas operativas que sintetizan la teorización, en primer lugar, la IE (percepción, uso, comprensión y regulación) opera como condición facilitadora de la motivación y los recursos metacognitivos implicados en la escritura; en segundo lugar, la emocionalidad del escritor se constituye en insumo cognitivo durante la planificación y la traducción, favoreciendo autenticidad y coherencia discursiva y en tercer lugar, la práctica pedagógica intencional media la conversión de competencias emocionales en procesos composicionales visibles y evaluables. Así, estas proposiciones, sustentadas en el diálogo entre los referentes teóricos (Mayer & Salovey, Goleman, Flower & Hayes,

Pekrun, Cassany) y las evidencias de campo en la I.E. Técnica Bellas Artes permite explicar por qué y cómo la correlación entre IE y producción textual se manifiesta en un contexto escolar específico y ofrece rutas para intervención.

Desde una mirada pedagógica y epistemológica, la implicación más relevante de esta teorización es desplazar la enseñanza de la escritura desde ejercicios aislados hacia secuencias didácticas que incorporen alfabetización emocional como componente explícito. Bisquerra (2009; 2011; 2018) y Extremera & Fernández-Berrocal (2004; 2013) han señalado la necesidad de transversalizar la educación emocional en el currículo; en consonancia con ello, los hallazgos del estudio recomiendan diseñar unidades didácticas que articulen momentos de evocación emocional (para generar contenido), modelado y andamiaje del docente (para enseñar estrategias de planificación), práctica guiada (para traducir emoción en texto) y revisión reflexiva colectiva (para desarrollar criterios metalingüísticos y regulación emocional); así, la formación docente, por tanto, no debe limitarse a técnicas lingüísticas sino integrar herramientas para la observación afectiva del grupo, la mediación dialógica y la evaluación de procesos.

Aunado a lo anterior, es importante señalar el carácter provisional y contextual de la teorización sobre las proposiciones aquí formuladas que emergen de un diseño cualitativo fenomenológico con muestra intencional en una institución específica, por lo que su generalización exige contrastación mediante diseños mixtos y replicaciones en contextos diversos. No obstante, las medidas implementadas sobre triangulación de fuentes, uso sistemático de registros (diarios reflexivos) y análisis temático fortalecen la coherencia interna de las inferencias y proporcionan pautas operativas para la aplicación inmediata en la I.E. Técnica Bellas Artes (por ejemplo, la codificación de secuencias didácticas y la inclusión de indicadores de proceso: participación emocional, riesgo expresivo, revisiones), de ese modo, estas limitaciones y estrategias de validación están documentadas en los procedimientos metodológicos y refuerzan la responsabilidad epistemológica.

Derivación teórica 2. La emocionalidad como insumo cognitivo del proceso composicional

Los resultados obtenidos en la Institución Educativa Técnica Bellas Artes evidencian que la emocionalidad de los estudiantes no constituye un elemento accesorio del proceso escritural, ya que es un recurso cognitivo esencial que impulsa las fases de planificación, redacción y revisión, tal como lo explican los modelos de composición propuestos por Flower y Hayes. Desde la perspectiva de Mayer y Salovey (1990, 1997, 2016) las emociones cumplen una función orientadora del pensamiento, pues al ser percibidas y comprendidas activan recuerdos, focalizan la atención y estimulan la generación de ideas, factores imprescindibles para organizar un texto con coherencia y sentido; y en este estudio, las producciones derivadas de experiencias personales demuestran una mayor densidad semántica y cohesión temática, lo cual confirma empíricamente que la emoción proporciona el sustrato cognitivo que los estudiantes transforman en argumentos, imágenes y significados.

De igual manera, los testimonios de las docentes refuerzan esta relación al señalar que las tareas de escritura más efectivas son aquellas que parten de vivencias significativas, como relatos autobiográficos o reflexiones tras una lectura. Así, los estudiantes logran estructurar mejor sus ideas y seleccionar vocablos más precisos y expresivos; y en consonancia, la orientadora afirma que vincular la emoción con el aprendizaje potencia la capacidad analítica, ya que el cerebro retiene con mayor facilidad aquello que tiene una carga afectiva, y este hallazgo corrobora que la emoción además de activar la memoria y la atención también estimula procesos de interpretación y reflexión indispensables para la producción textual.

En el ámbito de la educación, escribir no se trata simplemente de “alinearse palabras”; es más bien un proceso complejo donde se orquestan pensamientos que planifican, traducen ideas a lenguaje y revisan lo que se ha creado. Según el modelo cognitivo clásico de la composición, “el proceso de escribir se comprende mejor como un conjunto de procesos de pensamiento distintos que los escritores coordinan durante el acto de componer” (Flower & Hayes, 1981, p. 366). Esta coordinación está influenciada por el estado emocional del escritor: emoción y cognición no son sistemas separados que

solo se “influyen” entre sí, sino que son componentes entrelazados que, en el aula, afectan la atención, la memoria de trabajo y la toma de decisiones durante la escritura. Como señalan Immordino-Yang y Damasio, los procesos cognitivos en el ámbito escolar “no pueden ser utilizados de manera adecuada y efectiva en el mundo real sin la emoción. Las emociones nos ayudan a enfocar nuestro razonamiento en el conocimiento relevante para la situación o el problema” (2007, p. 7). En términos simples, la emoción no es un adorno en la escritura, sino el combustible que guía qué ideas se activan y cómo se organizan en el texto.

La psicología educativa también se ocupa de cómo las emociones influyen en los recursos mentales necesarios para escribir. La teoría control-valor de Pekrun nos dice que:

(..) “tanto las emociones positivas como las negativas pueden consumir recursos cognitivos al centrar la atención en el objeto emocional, lo que reduce los recursos disponibles para la tarea y afecta el rendimiento que se necesita; la única excepción son las emociones positivas relacionadas con la tarea (por ejemplo, el placer de aprender), que en realidad mejoran el desempeño” (Pekrun, 2006, p. 326).

Si se aplica esto al proceso de escritura, emociones como el disfrute, la curiosidad o el interés ayudan a que la planificación sea más flexible, a generar ideas y a realizar una revisión más profunda; mientras que la ansiedad o el aburrimiento tienden a limitar la atención, llevando a usar estrategias superficiales (como copiar o reformular sin reorganizar) y perjudicando la coherencia general del texto.

En el ámbito de la didáctica de la escritura, los enfoques de proceso ya habían identificado esos “subprocesos” (como buscar ideas, organizarlas, redactar, revisar y establecer objetivos) que el escritor coordina de manera iterativa (Cassany, 1999). Lo fundamental aquí es que estos subprocesos dependen de estados emocionales bien regulados: tener conciencia y regular las emociones ayuda a mantener la atención durante la planificación, a tolerar la incertidumbre que trae un borrador y abrir la mente a la crítica constructiva al releer. Por eso, la educación emocional juega un papel estructural en el aula, especialmente en el área de lenguaje. Según Bisquerra, la educación

emocional es “un proceso educativo, continuo y permanente, que busca potenciar el desarrollo de las competencias emocionales... con el fin de preparar para la vida”, lo que incluye la conciencia y regulación emocional (Bisquerra, 2003, p. 20). Además, define la competencia emocional como “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de manera adecuada los fenómenos emocionales” (Bisquerra, 2003, p. 15). En la producción textual, estas competencias se traducen en la disposición a escribir (motivación), el control de la activación (manejo del estrés al enfrentarse a la página en blanco) y la empatía discursiva (ajuste al lector y al propósito).

En consecuencia, al integrar la emoción en los modelos de composición escrita supone reconocer su incidencia directa en las operaciones metacognitivas, tales como planificar, decidir el tono o seleccionar los recursos discursivos; de tal manera, los registros analizados en ATLAS. Ti muestran conexiones entre coherencia discursiva y experiencias emocionales significativas: cuando los estudiantes escriben desde lo que sienten, sus textos exhiben mayor unidad temática y claridad comunicativa. Por tanto, la emoción se vuelve una guía de la estructura y la intencionalidad del discurso, y en términos teóricos, esto implica ampliar los modelos tradicionales de escritura para incluir la dimensión emocional como componente activo de la planificación y como criterio de revisión, evaluando si el texto conserva la intención afectiva inicial y si las elecciones léxicas refuerzan la experiencia narrada.

Así, desde una mirada pedagógica y al reconocer la emocionalidad como fuente cognitiva, implica diseñar estrategias didácticas que la canalicen de manera intencionada; actividades como diarios personales, ejercicios de evocación guiada o escritos reflexivos posteriores a experiencias vividas permiten aprovechar la emoción como detonante creativo y organizador del pensamiento. Tal como relatan las docentes, al invitar a los estudiantes a escribir sobre sus sentimientos tras una lectura o acontecimiento, se favorece la autenticidad del discurso y se fortalece la coherencia textual, y en síntesis, la evidencia empírica respalda el planteamiento de que la emoción constituye un insumo cognitivo determinante que optimiza la planificación, la traducción y la revisión de los textos, aportando profundidad expresiva y sentido comunicativo a la escritura escolar.

Derivación teórica 3. La práctica pedagógica como mediadora activa

Los datos del estudio sitúan a la práctica pedagógica en el corazón del proceso de conversión de emoción en texto debido a que no basta que exista emocionalidad; ya que se requiere una mediación docente intencional que organice, modele y sostenga la transformación de vivencias en productos escritos. En esa perspectiva, este papel mediador concuerda con Freire (1996) y con la teoría sociocultural de Vygotsky (1978), que conciben la enseñanza como práctica dialógica y la mediación como condición del aprendizaje situado; y en la investigación, las docentes describen procedimientos concretos como escucha activa, conversaciones individuales ante conflictos, actividades de evocación antes de escribir que funcionan como dispositivos de mediación emocional y cognitiva, habilitando a los estudiantes para transformar afectos en contenido textual.

En ese sentido, la mediación pedagógica identificada en los testimonios presenta tres mecanismos operativos, en primer lugar la observación y diagnóstico emocional (identificar el estado del grupo antes de iniciar la tarea, para ajustar la intensidad y el tipo de actividad); en segundo lugar el modelado y andamiaje (lectura en voz alta con comentarios sobre emoción y propósito, ejemplos de textos emotivos) y en tercer lugar, las prácticas de regulación y retroalimentación (espacios para nombrar emociones, reescritura guiada, retroalimentación afectiva que refuerza el riesgo expresivo). Como tal, estas tres modalidades aparecen recurrentemente en las narraciones (por ejemplo, docentes que “prefieren hablar individualmente” o que aplican actividades formativas y no punitivas) y se apoyan en autores como Coll (1990) y Feuerstein (1999) que conceptualizan la mediación como intervención intencional y contextualizada, en conjunto, estos mecanismos explican cómo la acción docente transforma la disponibilidad emocional en procedimientos composicionales enseñables.

Al contrastar la mediación con la literatura sobre didáctica de la escritura, aparecen también implicaciones sobre la estructura de las secuencias didácticas, por ejemplo, Cassany (1999; 2006; 2009) y Camps (2003; 2017) insisten en diseñar secuencias que articulen evocación, planificación guiada, producción y revisión, elementos que en el presente estudio se enriquecen con la dimensión emocional. Es decir, la mediación pedagógica no sustituye el enfoque por procesos, lo potencia debido a que, integra los

momentos explícitos de trabajo emocional (evocación, nombrar sentimientos, ejercicios de regulación) dentro de las secuencias de Cassany y Camps favorece que el insumo afectivo sea adecuadamente transformado en opciones lingüísticas, estructura narrativa y criterios de coherencia. Por lo tanto, los resultados evidencian que las docentes que implementan secuencias así articuladas observan mejoras en la coherencia, la adecuación y el pensamiento crítico en las producciones estudiantiles.

La idea de que la práctica pedagógica juega un papel activo como mediadora entre el currículum, las condiciones institucionales, el conocimiento del docente y los aprendizajes de los estudiantes está bien establecida en la literatura educativa. Lee S. Shulman (1987) sostiene que una enseñanza efectiva no se basa únicamente en el dominio del contenido o en la pedagogía por separado, sino en una habilidad integrada: “Esa mezcla especial de contenido y pedagogía que es única de los docentes; su propia forma especial de comprensión profesional.” (Shulman, 1987, p. 8). En otras palabras, la práctica de un buen docente se define por esa combinación de saber disciplinar (qué enseñar) y saber pedagógico (cómo enseñar), un conocimiento profesional que solo se manifiesta en la acción concreta dentro del aula. Así, la práctica pedagógica no es un entorno pasivo, sino un espacio dinámico donde se construye y se facilita el aprendizaje.

Por otra parte, Gimeno Sacristán (1999) dice que el currículum se materializa “en acción”, y es precisamente en esa acción pedagógica donde las intenciones, los documentos y los diseños cobran vida: “El valor de cualquier currículum... se contrasta en la realidad en la que se realiza; en definitiva, es en la práctica donde todo proyecto, toda idea, toda intención, se hace realidad...” (Gimeno Sacristán, 1999, pp. 240–241). En otras palabras, el docente mediador transforma los objetivos curriculares en experiencias tangibles, adaptadas al contexto, a los estudiantes y a los recursos disponibles. Aquí, la mediación activa implica tomar decisiones, ajustar estrategias, negociar contenidos y gestionar las condiciones del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Desde la perspectiva de la mediación activa, el papel del docente y las actividades de los estudiantes son fundamentales para enlazar la teoría, el currículum y la práctica. “Las tareas... son un vehículo de mediación entre la teoría o conocimiento sobre la enseñanza y la práctica; analizando las tareas... podemos ver el flujo entre ideas

dominantes y prácticas.” (Gimeno Sacristán, 1999, p. 316). En otras palabras, planificar buenas tareas, llevarlas a cabo y revisarlas no es solo una cuestión técnica, sino también pedagógica. Estas acciones permiten que el docente facilite activamente la construcción del conocimiento, la regulación emocional de los estudiantes, su motivación y el desarrollo de competencias en la producción de textos.

Por último, pensar la práctica pedagógica como mediadora implica repensar la formación docente y la evaluación porque no se trata solo de enseñar estrategias textuales, sino que se trata de formar competencias para leer el estado emocional del grupo, diseñar andamiajes afectivo-cognitivos y valorar indicadores de proceso (riesgo expresivo, revisiones realizadas, participación en momentos reflexivos) además de indicadores textuales. Por ello, en las entrevistas realizadas se evidencia que las docentes ya realizan muchas de estas acciones de modo intuitivo como diálogo, acompañamiento, no sanción del error, pero la propuesta teórica sugiere sistematizarlas como secuencias pedagógicas evaluables y replicables. De este modo, la práctica pedagógica como puente mediador se vuelve normativa debido a que orienta tanto la intervención en aula como la formación sostenida del profesorado en alfabetización emocional aplicada a la escritura.

SECCIÓN VI

VERDADES PROVISIONALES

Al analizar la práctica pedagógica de los docentes de básica primaria en la actualidad, en la Institución Educativa Técnica Bellas Artes de Sogamoso, se permitió identificar verdades provisionales que emergen de la disquisición y del análisis de las unidades temáticas en relación con el cumplimiento de los objetivos concretos. En los momentos de recopilación de la información con informantes clave (entrevistas semiestructuradas, registros de aula y producciones escritas de los estudiantes) se hizo notable que la noción de inteligencia emocional no permanece como un concepto teórico distante, debido a que está presente en prácticas específicas como rutinas de reconocimiento emocional, ejercicios de apertura afectiva y estrategias para nombrar y regular emociones que, según las docentes, condicionan la disposición de los alumnos para participar en tareas de escritura; y esta primera verdad provisional da cuenta de la

correspondencia entre la concepción docente del constructo (objetivo concreto 1) y su traducción operativa en el aula.

En segundo lugar, atendiendo al objetivo de interpretar la percepción docente sobre la influencia de la inteligencia emocional en la competencia de producción textual, se constató una percepción consistente y funcional: las docentes asocian explícitamente estrategias emocionales con mejoras en la calidad de las producciones escritas. Las evidencias recogidas muestran que las tareas basadas en vivencias personales, acompañadas de momentos de regulación y reflexión emocional, tienden a dar lugar a textos con mayor coherencia temática, intención comunicativa y riqueza léxica. Desde esta perspectiva, la emocionalidad opera como un insumo cognitivo, no como un contexto afectivo, que facilita procesos composicionales como la planificación, la generación de ideas y la revisión.

Tercera verdad provisional, la práctica pedagógica se configura como mediadora activa entre los marcos teóricos identificados y los resultados observables en aula; y las secuencias didácticas diseñadas e implementadas por las docentes funcionan como nodos integradores donde confluyen referentes de inteligencia emocional y de producción textual, permitiendo que teorías y técnicas (tanto de alfabetización emocional como de enfoques composicionales) se traduzcan en rutinas evaluables, como tal, esta mediación se manifiesta en tres dimensiones observables: diseño intencional de actividades, modelado docente y retroalimentación formativa dirigida tanto a aspectos lingüísticos como a la gestión emocional del proceso de escritura.

Por último, aunque las anteriores proposiciones evidencian una coherencia interna con los objetivos de la investigación, todas se plantean como provisionales, ya que, las verdades extraídas responden al contexto específico de la IE Técnica Bellas Artes y a sus condiciones institucionales, características socioeducativas del estudiantado y estilos pedagógicos de las docentes informantes y, por tanto, requieren validación mediante repeticiones, seguimiento longitudinal o extensión a otras comunidades educativas. Además, emergieron limitaciones prácticas que modulan las proposiciones: variabilidad en la formación previa de las docentes en temas socioemocionales, diferencias en la implementación de las secuencias y condicionamientos de tiempo y recursos que afectan

la intensidad y continuidad de las intervenciones, por lo tanto, estas salvedades refuerzan la necesidad de considerar las verdades aquí planteadas como punto de partida para intervenciones, evaluaciones y nuevas indagaciones que permitan consolidarlas o matizarlas.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Como conclusiones principales emergentes del estudio, cabe afirmar que la inteligencia emocional es un componente constitutivo de las condiciones que posibilitan la producción textual significativa en la primaria; la mediación docente es entendida como la capacidad de diseñar secuencias que incorporen intencionalmente recursos afectivos y estrategias de escritura es el factor clave que transforma disposiciones emocionales en textos con mayor coherencia y expresividad; y la construcción teórica propuesta articula, de manera operativa, los constructos “inteligencia emocional” y “producción textual”, aportando criterios para la intervención didáctica y la evaluación formativa en la IE Técnica Bellas Artes.

En ese sentido, los hallazgos de la investigación revelan que la inteligencia emocional además de actuar como un soporte transversal, se vuelve un detonante de procesos cognitivos más complejos que están vinculados con la escritura reflexiva y la creatividad discursiva; es así que, los estudiantes que logran reconocer y gestionar sus emociones muestran una mayor disposición para enfrentar los retos de la composición escrita, superando el miedo a la evaluación o la frustración ante el error. De esa manera, la escuela se convierte en un escenario donde las emociones se ven canalizadas y que fortalecen la autonomía, la confianza y la construcción de significados a través del lenguaje.

A partir de estas conclusiones, se recomiendan acciones sobre implementar programas de formación docente centrados en conceptualización y didáctica de la inteligencia emocional aplicada a la escritura (talleres prácticos, micro-formación en servicio); diseñar y validar secuencias didácticas que integren rutinas de regulación emocional con tareas composicionales basadas en vivencias. De igual manera, se evidencia la necesidad de que las instituciones educativas reconozcan la emocionalidad

como un componente estructural del currículo y no como un aspecto complementario; lo que implica integrar en los planes de estudio y en las prácticas pedagógicas una mirada humanizado para el aprendizaje donde las competencias socioemocionales deben de tener un lugar explícito en la planificación docente; por lo tanto, al incorporar estrategias de autocontrol, empatía y comunicación asertiva en la enseñanza de la escritura puede llegar a favorecer los procesos de alfabetización para que eso se vuelvan más significativos y sostenibles en el tiempo.

Por otro lado, al incorporar en los proyectos pedagógicos institucionales y en las rúbricas de evaluación criterios socio-emocionales que complementen los criterios lingüísticos; promover comunidades de práctica docente para el intercambio y la co-evaluación de secuencias; y sistematizar micro-investigaciones en aula que permitan ajustes iterativos y una evaluación formativa de impacto, en ese sentido, estas recomendaciones buscan cerrar la brecha entre la proposición teórica generada (objetivo integrador) y su aplicación sostenible en el contexto escolar.

Finalmente, este estudio deja abierta la posibilidad de continuar investigando sobre el vínculo entre emoción y cognición en otros niveles educativas y áreas del conocimiento; ya qué, profundizar en cómo la inteligencia emocional incide en la argumentación, la lectura crítica o la oralidad permitirá consolidar una línea de investigación pedagógica orientada al desarrollo de los estudiantes; así, la réplica habilidad del modelo en otros contextos escolares podría aportar evidencias sobre su impacto real en la calidad educativa y en la transformación de las prácticas docentes hacia enfoques más reflexivos, empáticos y creativos.

La futuridad: ¿Qué continúa, a partir de la investigación?

La presente investigación abre líneas prospectivas que invitan a transformar las verdades provisionales en conocimientos verificables y programas escalables, en lo inmediato, se requiere un seguimiento longitudinal que confirme la sostenibilidad de los efectos observados y que explore variables contextuales (edad, heterogeneidad del alumnado, factores socioeconómicos). Además, se propone el diseño de proyectos de formación-acción como programas de acompañamiento docente que articulen teoría (los

marcos identificados) y práctica en aulas reales, con evaluación mixta (cuantitativa y cualitativa) de resultados en producciones textuales. Frente a los desafíos de la globalización y la digitalización educativa, conviene investigar cómo recursos tecnológicos (portafolios digitales de escritura, plataformas de retroalimentación, foros de intercambio interinstitucional) pueden potenciar las mediaciones emocionales sin despersonalizar la relación pedagógica.

A mediano y largo plazo, se recomienda escalar la propuesta a otras instituciones del departamento para evaluar su transferibilidad y adaptar el modelo a contextos diversos, en suma, la futuridad de este estudio se articula en tres ejes posibles y complementarios: (1) consolidación empírica mediante replicaciones y estudios longitudinales; (2) formación docente y diseño curricular que incorporen la inteligencia emocional como eje de la producción textual; y (3) exploración de mediaciones tecnológicas con sentido pedagógico. Por lo tanto, estas líneas permitirán que el objetivo integrador sobre la construcción teórica sobre la correlación entre inteligencia emocional y creación de textos en básica primaria deje de ser una proposición provisional para convertirse en una guía práctica y evaluable para la mejora educativa en la IE Técnica Bellas Artes y contextos afines.

REFERENCIAS

- Acuña, F. (2022). *Incidencia de la educación emocional, en la inteligencia emocional y el mejoramiento académico en estudiantes de básica primaria*. [Tesis Doctoral]. Universidad Cuatemacoc: https://21155268.fs1.hubspotusercontent-na1.net/hubfs/21155268/sitio_ead/repositorio-tesis/FRANCIAACUNARAMIREZ.pdf
- Amaral, A. L. N., & Guerra, L. B. (2022). *Neuroscience and education: looking out for the future of learning*. SESI – Departamento Nacional. https://static.portaldaindustria.com.br/media/filer_public/7c/15/7c153322-d2e7-44e3-86b1-aeaecfe8f894/neuroscience_and_learning_pdf_interativo.pdf
- Andreeva, I. (2015). *Predposylki razvitiya emotsional'nogo intellekta [Requisitos previos para el desarrollo de la inteligencia emocional]*. . *Cuestiones de psicología*, 5, 57-65.: https://www.researchgate.net/publication/372798511_Emotional_Intelligence_of_a_Teacher_as_a_Necessary_Condition_for_the_Education_of_Emotional_Responsiveness_in_Younger_Schoolchildren
- Arciniegas, M. (2022). *Emociones que potencian las competencias ciudadanas: una experiencia para pensar la educación básica primaria*. [Tesis Doctoral]. Universidad Tecnológica de Pereira. : <https://hdl.handle.net/11059/14313>
- Arias, L. (2013). *Teoría de la Inteligencia: una aproximación neuropsicológica desde el punto de vista de Lev Vigotsky*. *Cuadernos de neuropsicología*, 7(1), 22-37.: <https://doi.org/10.7714/cnps/7.1.201>
- Ausubel, D. (1963). *Psicología del aprendizaje verbal significativo*, New York. <https://es.slideshare.net/slideshow/la-teora-del-aprendizaje-verbal-significativo-ausubel/28760871>
- Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI.
- Bar-On, R. (2005). *The Bar-On model of emotional-social intelligence*. In P. Fernández-Berrocal and N. Extremera (Guest Editors), *Special Issue on Emotional Intelligence*. . *Psicothema*, 17.: https://www.researchgate.net/publication/6509274_The_Bar-On_Model_of_Emotional-Social_Intelligence

- Berninger, V., Fuller, F., and Whitaker, D. (1996). A process approach to writing development across the life span. *Educ. Psychol. Rev.* 8, 193–218. doi: 10.1007/BF01464073
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7–43.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. . Madrid: Editorial Síntesis: chrome-extension://efaidnbnmnnibpcajpcglclefindmkaj/https://sonria.com/wp-content/uploads/2020/03/Psicopedagogia-emociones-Bisquerra.pdf
- Bisquerra, R., & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61–82.
- Bisquerra, R. (2011). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2018). *Educación emocional y bienestar*. Editorial Desclée de Brouwer.
- Brackett, M. A., Rivers, S. E., & Salovey, P. (2011). Emotional intelligence: Implications for personal, social, academic, and workplace success. *Social and Personality Psychology Compass*, 5(1), 88–103.
- Bradeberry, D. (2023). *Change Your Habits, Change Your Life: Emotional Intelligence habits*. . San Diego California: TalenSmartEQ: https://books.google.com.co/books/about/Emotional_Intelligence_Habits.html?id=4EPJEAQAQBAJ&redir_esc=y
- Brown, H. (2001). *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language*. <https://octovany.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/12/ok-teaching-by-principles-h-douglas-brown.pdf>
- Caballero, P. (2009). *Competencias Emocionales: Aprendizaje, desarrollo y evaluación*. . Madrid: Universidad Camilo José Cela.: https://www.researchgate.net/publication/259981432_Competencias_Emocionales_Aprendizaje_Desarrollo_y_Evaluacion
- Camps, A. (2000). *El proceso de la escritura: la planificación del texto*. Barcelona: Graó.
- Camps, A. (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Graó.
- Camps, A. (2017). *La escritura en el contexto escolar*. Graó.

- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Fondo de Cultura Económica.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Paidós.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. (2009). *Construir la escritura*. Paidós.
- CASEL. (2020). *SEL Framework: What are the core competencies?* Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.
- CASEL. (2020). *What is SEL?* Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. <https://casel.org/>
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. (Traducción y apunte de la cátedra "Teoría y práctica de la lectura y la escritura I, UNC, Neuquén). Cambridge, Mass.; MIT Press. : <https://www.colinphillips.net/wp-content/uploads/2015/09/chomsky1965-ch1.pdf>
- Cifuentes, E. (2017). *La influencia de la inteligencia emocional en el rendimiento matemático de alumnos de educación secundaria. aplicación de un programa de intervención psicopedagógica de educación emocional*. Universidad Camilo José Cela : <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://core.ac.uk/download/pdf/197483747.pdf>
- Coll, C., & Monereo, C. (2008). *Psicología de la educación virtual*. https://www.researchgate.net/publication/255907717_Psicologia_de_la_educacion_virtual_Ensenar_y_aprender_con_las_tecnologias_de_la_informacion_y_la_comunicacion
- Coll, C. (1990). Un marco de referencia psicologico para la educacion escolar. La concepcion constructivista del aprendizaje y la ensenanza. In C. Coll, J. Palacios, & A. Marchesi (Eds.), *Desarrollo psicologico y educacion II. Psicologia de la Educacion [Psychological Development and Education II. Educational Psychology]* (pp. 435-454). Madrid, Espana: Alianza Editorial.

- Colaizzi, P. (1978). *Psychological research as the phenomenologist views it*. In R. Valle & M. King (Eds.), *Existential-Phenomenological Alternatives for Psychology* (pp. 48–71). New York: Oxford University Press.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches* (4th ed.). SAGE Publications.
- Daghayesh, S., & Zabihi, R. (2016). The nexus between reflective teaching and teachers' emotional intelligence. *Modern Journal of Language Teaching Methods*, 6(9), 257–272
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2018). *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (5th ed.). SAGE Publications.
- Díaz Barriga, F. (2010). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. McGraw-Hill.
- Díaz-Barriga, F., & Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista* (ed. actualizada). México: McGraw-Hill. (Definición de estrategias de enseñanza, p. 118).
- Emst-Slavit, G. (2001). *Educación para todos: La Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner*. Revista de Psicología de la PUCP. Vol. XIX, : <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4531340.pdf>
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2004). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33(2), 1–10.
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2013). *La inteligencia emocional en el profesorado: Revisión y evidencias empíricas*. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 11(30), 1–15.
- Faria, L (2023). Constructos Teóricos De La Compresión Lectora Desde La Perspectiva De La Pedagogía Liberadora De Freire En Educación Básica Primaria. [Tesis Doctoral]. Universidad UPEL. <https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/download/683/612/1957>
- Feuerstein, M. (1999). Media literacy in support of critical thinking. *Journal of Educational Media*, 24(1), 43-54. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1358165990240104>

- Flick, U. (2015). *Introducción a la investigación cualitativa* (5.^a ed.). Morata.
- Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1996). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI.
- Gadamer, H.-G. (2004). *Verdad y método* (3^a ed.). Sígueme.
- García, M., & Giménez, S. (2010). *La inteligencia emocional y sus principales modelos: propuesta de un modelo integrador*. *Espiral*. . Cuadernos del Profesorado,3 (6), 43-52. : <http://www.cepcuevasolula.es/espisal>.
- García-Ancira, C. (2020). *La inteligencia emocional en el desarrollo de la trayectoria académica del universitario*. *Revista Cubana de Educación Superior*, 39(2), .: <http://scielo.sld.c>
- Gil, G. (2022). Competencia lingüística y socioemocional en estudiantes de formación profesional básica. [Tesis Doctoral]. Universidad de Salamanca. https://gredos.usal.es/bitstream/10366/150950/1/PDE_GilTalaveroG_Propuesta.pdf
- Gimeno Sacristán, J. (1999). *El currículum: Una reflexión sobre la práctica* (ed. act.). Madrid: Morata. (Cap. “El currículum en la acción. La arquitectura de la práctica”). psi.uba.ar
- Gimeno Sacristán, J., & Pérez Gómez, A. I. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata. (Apoya la noción de práctica como espacio de decisión y profesionalidad).
- Go, M., Golbin, R., Velos, S., & Bate, G. (2020). *Filipino Teachers' Compartmentalization Ability, Emotional Intelligence, and Teaching Performance*. *Asian Journal of University Education*, 16(3), 27-42. : <https://eric.ed.gov/?id=EJ1274>
- Goleman, D. (1995). *La inteligencia emocional*. Libro : <https://iuymca.edu.ar/wp-content/uploads/2022/01/La-Inteligencia-Emocional-Daniel-Goleman-1.pdf>
- Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional* (Trad. D. González Raga). Barcelona: Editorial Kairós.
- Goleman, D. (1998). *Working with Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.

- Goleman, D. (2001). *An EI-Based Theory of Performance*. In C. Cherniss & D. Goleman (Eds.), *The Emotionally Intelligent Workplace*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Granado de la Cruz, E. (2025). Education, neuroscience, and technology: A review of advances in cognitive, emotional, and social processes. *Information*, 16(8), Article 664. <https://doi.org/10.3390/info160800664>
- Greenberg, L. (2000). *Emociones: una guía interna*. Bilbao: Desclée De Brouwer. Serendity: [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.edesclée.com/img/cms/pdfs/9788433015112.pdf](https://www.edesclée.com/img/cms/pdfs/9788433015112.pdf)
- Gimeno Sacristán, J. (1999). *El currículum: Una reflexión sobre la práctica*. Morata.
- Giorgi, A. (2009). *The Descriptive Phenomenological Method in Psychology: A Modified Husserlian Approach*. Pittsburgh, PA: Duquesne University Press.
- Hasson, J. (2018). *Razvitiye emotsional'nogo intellekta Podskazki, soveti, tekhniki [El desarrollo de la inteligencia emocional. Pistas, consejos, tecnología]*. Moscú: Editorial Alpina. [En ruso.]: https://uzum.uz/uz/product/razvitiye-emotsionalnogo-intellekta-760528?srsId=AfmBOoo-zRc_dtH0pvyQxqtUIMuAnD8_ZWZ8DfJwBOVkmsHgMIDT8tTe
- Hayes, J. (1996). *A New Framework for Understanding Cognition and Affect in Writing*. In C. M. Levy, & S. Ransdell (Eds.), *The Science of Writing: Theories, Methods, Individual Differences and Applications* (pp. 1-27). Mahwah, NJ: Erlbaum: <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=2030737>
- Hayes, J. R., and Flower, L. S. (1980). "Identifying the organization of writing processes," in *Cognitive Processes in Writing*, eds L. W. Gregg and E. R. Steinberg (Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum), 3–30.
- Hedge, T. (2005). *Writing*. Oxford/New York: Oxford University Press: <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=2623088>
- Immordino-Yang, M. H., & Damasio, A. (2007). We feel, therefore we learn: The relevance of affective and social neuroscience to education. *Mind, Brain, and Education*, 1(1), 3–10. <https://doi.org/10.1111/j.1751-228X.2007.00004.x>
- Inclusiveteach. (2023). *Daniel Goleman's Theory of Emotional Intelligence and Teaching*. Special Education and Inclusive Learning:

<https://inclusiveteach.com/2023/10/14/daniel-goleman-emotional-intelligence-and-teaching/>

- James, K., & Berninger, V. (2019). *Brain Research Shows Why Handwriting Should Be Taught in the Computer Age*. . LDA Bulletin, 51 (1), 25-30.: <https://thebehaviorrevolution.com/wp-content/uploads/2022/09/Brain-research-shows-why-handwriting-should-be-taught-in-the-computer-age-James-Berninger.pdf>
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). México: McGraw-Hill.
- Husserl, E. (1970). *The Crisis of European Sciences and Transcendental Phenomenology*. Northwestern University Press.
- Husserl, E. (1992). Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica. Madrid: FCE.
- Kim, Y.-S. G. (2020). Structural relations of language and cognitive skills, and topic knowledge to written composition: a test of the direct and indirect effects model of writing. *Br. J. Educ. Psychol.* 90, 910–932. doi: 10.1111/bjep.12330
- Kim, Y.-S. G., and Graham, S. (2022). Expanding the direct and indirect effects model of writing (DIEW): reading–writing relations, and dynamic relations as a function of measurement/dimensions of written composition. *J. Educ. Psychol.* 114, 215–238. doi: 10.1037/edu0000564
- Kvale, S. (1996). *InterViews: An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Levie, W. H., and Lentz, R. (1982). Effects of text illustrations: a review of research. *Educ. Commun. Technol. J.* 30, 195–232. doi: 10.1007/bf02765184
- Ley 115 de 1994. (1994). *Ley General de Educación*. Diario Oficial No. 41.214, Bogotá, Colombia.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- López, E. (2005). *La educación emocional en la educación infantil*. . Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 19(3), 153-167. : <https://www.redalyc.org/articulo.oa>

- Marin, A. (2018). *Obra poetica Francisco Umbral 1981 2001*. ebookelo: Obra poetica Francisco Umbral 1981 2001
- Martínez, I., Mateos, M., Martín, E., & Rijlaarsdam, G. (2015). Learning history by composing synthesis texts. *Journal of Writing Research*, 7(2), 275-302.
- Martínez, M. (2006). *Ciencia y Arte de la Metodología Cualitativa*. . Edit. Trillas. México.: <https://asociacionvenezolanadesociologia.org/wp-content/uploads/2023/11/Ciencia-y-arte-en-la-metodologia-cualitativa.pdf>
- Mateos, M., Martín, E., & Rijlaarsdam, G. (2015). Learning history by composing synthesis texts. *Journal of Writing Research*, 7(2), 275–302.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (2016). The Ability Model of Emotional Intelligence: Principles and updates. *Emotion Review*, 8(4), 290–300.
- Mayer, J. D., Roberts, R. D., & Barsade, S. G. (2008). Human abilities: Emotional intelligence. *Annual Review of Psychology*, 59, 507–536.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185–211.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3–31). New York: Basic Books.
- Mayerny, D., Mejía, A., Abarca, N., Guangaje, C., & Baños, A. A. (2019). “*Actitud y aptitud en el proceso del aprendizaje*”. Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo: <https://www.eumed.net/rev/atlante/2019/06/actitud-aptitud-aprendizaje.html>
- Melnikov, D. A. (2019). *Emotional Intelligence as a Formation Factor of Students’ Key Competences*. European Proceedings of Social and Behavioural Sciences. <https://doi.org/10.15405/epsbs.2019.09.02.93>
- Meneses, M. (2022). *Análisis de las prácticas pedagógicas de los docentes de primaria de la I.E. Palmira en el*. https://repository.unab.edu.co/bitstream/handle/20.500.12749/15472/2022_Tesis_Meilin_Maria_Meneses_Acelas%20.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook* (3rd ed.). SAGE Publications.

- Ministerio de Educación Nacional . (2006). *Estándares Básicos de Competencias*.
chrome-
extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://www.mineducacion.gov.co/
1621/articles-340021_recurso_1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2016). *Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA): Lenguaje*. Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2017). *Plan Nacional Decenal de Educación 2016–2026*. Bogotá: MEN.
- Mojica, A. (2021). *Competencias comunicativas del estudiante de básica primaria a través de la comprensión lectora: Una mirada desde la inteligencia emocional*. : Universidad Pedagógica Experimental El Libertador, Instituto Pedagógico Rural “Gervasio Rubio”.:
https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/download/248/245/478
- Mora, N., Martínez-Otero, V., Santander, S., & Gaeta, M. (2022). *Inteligencia emocional en la formación del profesorado de educación infantil y primaria*. . Perspectiva Educativa, 61(1), 53-77. : https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.61-iss.1-art.1234
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological Research Methods*. SAGE Publications.
- Navarro, S., Rubio, V., Lavado, S., & Minnicelli, A. (2017). *Razones y Propósitos para Incorporar la Responsabilidad Social en la Formación de Personas y en Organizaciones de Latinoamérica*.
https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-73782017000200005
- Nystrand, M. (1982). *Rhetoric’s «audience» and linguistics speech community: implications for understanding writing, reading, and text»*. en M. NYSTRAND (ed.): *What writers know. The language, process, and structure of written discourse*.
https://dept.english.wisc.edu/nystrand/Text%20and%20Talk.pdf
- OECD. (2020). *OECD Learning Compass 2030: A Series of Concept Notes*. OECD Publishing.
- Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Naciones Unidas.

- Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (1959). *Declaración de los Derechos del Niño*. Naciones Unidas.
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18(4), 315–341. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9>
- Pekrun, R. (2014). *Emotions and Learning*. Educational Practices Series. International Academy of Education.
- Piaget, J. (1968). *Los estadios del desarrollo intelectual del niño y del adolescente*. Ed. Revolucionaria. La Habana: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5802932.pdf>
- Puertas-Molero, P., Zurita-Ortega, F., Chacón-Cuberos, R., Castro-Sánchez, M., Ramírez-Granizo, I., & González-Valero, G. (2020). La inteligencia emocional en el ámbito educativo: un meta-análisis. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, 36(1), 84–91. <https://doi.org/10.6018/analesps.345901>
- Quiroga, D (2023). Fortalecimiento del proceso de enseñanza a partir de las habilidades socioemocionales del docente de básica primaria en Colombia. [Tesis Doctoral]. Universidad UPEL. <https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/585>
- Reviglio Iliovitz, E. (2010). Writing and text production: Some reflections for teaching. *Cadernos de Linguística*, Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
- Safer, D. PhD. (2023). *Coeficiente intelectual vs. Inteligencia emocional para el éxito profesional*. Eye on Psi Chi Vol. 28: <https://doi.org/10.24839/2164-9812.Eye28.1.12>
- Salovey, P., & Mayer, J. (1990). *Emotional intelligence*. Imagination, Cognition, and Personality, 9, 185-211.: https://scholars.unh.edu/psych_facpub/450/
- Schunk, D. (2015). *Capítulo 2. Neurociencia y aprendizaje*. En Schunk, D. *Teorías del aprendizaje: una perspectiva educativa*. Pearson Educación. Pp. 29-70. : <https://fundasira.cl/wp-content/uploads/2017/03/TEORIAS-DEL-APRENDIZAJE.-DALE-SCHUNK..pdf>
- Scott, J. (2015). *Davos 2015: una nueva agenda global*. <https://www.tendencias.kpmg.es/2015/01/davos-2015-una-nueva-agenda-global/>

- Shulman, L. (1987). *Knowledge and teaching: Foundations of the new reform*. Harvard Educational Review, 57(1), 1–22.
- UNESCO. (2021). *Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Valles, M. S. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social: Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida: Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Idea Books.
- Van Manen, M. (1990). *Researching Lived Experience: Human Science for an Action Sensitive Pedagogy*. State University of New York Press.
- Van Manen, M. (2016). *Phenomenology of Practice: Meaning-Giving Methods in Phenomenological Research and Writing*. Left Coast Press.
- Vaquero, M. (2020). *Relación entre inteligencia emocional y rendimiento académico en adolescentes dentro de un Centro Educativo de excelencia en Sao Paulo*. [Tesis Doctoral]. Universidad de Salamanca, Salamanca - España.: <https://gredos.usal.es/handle/10366/143606>
- Varela, Y. (2021). *Prácticas Pedagógicas en lectura, escritura y ciudadanía*. [Tesis Doctoral]. CADE Universidad de Cartagena, Cartagena - Colombia: <https://repositorio.unicartagena.edu.co/entities/publication/464f9011-d40a-417f-8ece-367f57170b4c>
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Vygotsky, L. (1979). Teoría sociocultural. Recuperado de www.academia.edu/.../La_teor%C3%ADa_socio-cultural_de_Vygotsky. <https://www.todostuslibros.com/autor/lev-vygotsky>
- Vigotsky, L. (2006). *Interacción entre aprendizaje y desarrollo*. En: Segarte AL, compiladora. *Psicología del desarrollo escolar. Selección de lecturas*. La Habana: Editorial Félix Varela. p. 45-60.: <https://www.redalyc.org/journal/274/27468087003/27468087003.pdf>

Zabalza, M. A. (2004). *La práctica docente universitaria: Calidad y desarrollo profesional*. Narcea.

Zuluaga, O. L. (2001). *Pedagogía e historia: La historicidad de la pedagogía, la enseñanza y la práctica pedagógica*. Siglo del Hombre Editores.

ANEXOS

Anexo 1 Modelo de entrevista aplicada a docentes

Estimado docente

Esta entrevista tiene por objetivo establecer desde la voz del docente, valorar la experiencia de la práctica pedagógica en cuanto a los fundamentos de la producción textual con base en la inteligencia emocional en el grado de básica primaria que atiende, que oriente la actitud creativa. Le invitamos a responder con honestidad y claridad a cada pregunta, garantizando así la validez de la información y los resultados de esta investigación, los cuales serán socializados al concluir el estudio, preservando su identidad. Agradecemos su tiempo y participación

*Rocío Milena Meza
Investigadora.*

Tipo de investigación: Nivel Doctoral

Tema: La inteligencia emocional y la producción textual en estudiantes de básica primaria

Dirigida a: Docentes de básica primaria y áreas afines

Duración estimada: 90-120 minutos

Tipo de preguntas: Reflexivas, abiertas, experienciales

Entrevista (Preguntas orientadoras) según cada objetivo

Primer objetivo específico: Indagar en la concepción que poseen los docentes de básica primaria de la Institución señalada sobre el constructo “inteligencia emocional”.

1. Desde su experiencia, ¿cómo maneja usted sus emociones en la práctica docente?
2. ¿Puede usted describir los momentos más significativos y motivadores en su práctica educativa?
3. ¿Cómo interpreta usted el significado de “inteligencia emocional” en el contexto de su aula?
4. ¿Qué tipo de formación profesional ha recibido usted relacionada con inteligencia emocional durante su proceso como docente?

Segundo objetivo específico: Interpretar cómo los docentes perciben la influencia de la inteligencia emocional en el desarrollo de la competencia de producción textual.

5. ¿Cómo siente usted que se conecta emocionalmente con sus estudiantes durante las clases de lengua castellana y el desarrollo del lenguaje escrito?

6. Durante las clases ¿se construye la motivación, especialmente durante los procesos de lectura y escritura?
7. ¿Cuál es su apreciación sobre las emociones que experimentan los estudiantes cuando tienen que escribir un texto?
8. ¿Cómo enfrenta usted, como docente, un texto escrito en el que un niño manifieste tristeza, miedo, rabia o felicidad?

Tercer objetivo específico: Develar las teorías más significativas relacionadas con la inteligencia emocional y la producción de textos escritos.

9. ¿Cuáles son las estrategias que, usted como docente, adopta para acompañar al estudiante mientras escribe?
10. ¿Qué experiencias lo (la) han llevado a usted a valorar (o no valorar) el papel de las emociones en el proceso de su práctica diaria?
11. ¿Considera Ud. que posee las competencias y habilidades para establecer estrategias de inteligencia emocional en sus clases?
12. ¿Ha trabajado usted con otros docentes en proyectos que integren emociones y escritura? ¿Cómo fue esa experiencia?

Cuarto objetivo específico: Generar una construcción teórica en donde se integren los constructos “inteligencia emocional” y “producción textual” en educación básica primaria en la Institución Educativa indicada.

13. ¿Podría usted compartir una experiencia docente en donde un estudiante haya evidenciado un cambio significativo en su forma de escribir al trabajar aspectos emocionales?
14. ¿Ha descubierto usted algo considerado significativo sobre usted mismo como docente o ha realizado una introspección para observar el vínculo existente entre emociones y escritura en sus estudiantes?
15. ¿Qué necesidades de formación identifica usted en relación con la inteligencia emocional y la didáctica de la lengua escrita?
16. ¿Qué recomendaciones daría usted a otros docentes que deseen fomentar tanto, la inteligencia emocional como la producción textual, en el aula?

Agradezco su participación