

MÁS ALLÁ DE LA DECODIFICACIÓN: LOS FACTORES SOCIOEMOCIONALES COMO CATALIZADORES EN EL FORTALECIMIENTO DE LAS COMPETENCIAS LECTOESCRITORAS

Sandra María Escobar Morillo

Orcid: <https://orcid.org/0009-0001-7037-1080>

E-mail: sandraescobarm1@gmail.com

Doctorando en Education

Universidad Pedagógica Experimental

Libertador (Upel-Rubio)

Venezuela

Recibido: 07/02/2026

Revisado: 12/03/2026

Aprobado: 16/04/2026

RESUMEN

El presente artículo analiza meticulosamente la relación intrínseca entre el desarrollo socioemocional y la adquisición de habilidades lectoescritoras, superando la visión tradicional que limita la lectura a un mero proceso de decodificación fonética. Se argumenta que factores como la empatía, la autorregulación y la conciencia de sí mismo no son secundarios, sino elementos constitutivos y catalizadores indispensables para comprender e interpretar textos complejos. A través de una revisión académica rigurosa, se examina cómo la intervención afectiva del docente y la integración de estímulos literarios en un entorno seguro reducen las tasas de frustración y mejoran sustancialmente el rendimiento verbal y escrito del estudiante en sus primeras etapas. Las reflexiones aquí planteadas precisan la inminente urgencia de incorporar currículos que valoren el estado anímico del aprendiz escolar de manera equivalente a su rendimiento cognitivo, demostrando que una lectoescritura afianzada en bases emocionales sólidas permite formar lectores competentes, críticos y resilientes.

PALABRAS CLAVE: competencias lectoescritoras, decodificación, regulación emocional, didáctica, literatura infantil.

¹ Formación docente en pregrado y postgrado. Desarrollo laboral en el área de la docencia. Doctorando en educación

BEYOND DECODING: SOCIO-EMOTIONAL FACTORS AS CATALYSTS IN STRENGTHENING LITERACY SKILLS

ABSTRACT

This article meticulously analyzes the intrinsic relationship between socio-emotional development and the acquisition of literacy skills, overcoming the traditional vision that limits reading to a mere process of phonetic decoding. It is argued that factors such as empathy, self-regulation, and self-awareness are not secondary, but indispensable constitutive and catalytic elements for understanding and interpreting complex texts. Through a rigorous academic review, it examines how the active affective intervention of the teacher and the integration of literary stimuli in a secure environment reduce frustration rates and substantially improve the student's verbal and written performance in early learning stages. The reflections presented herein specify the imminent urgency of incorporating curricula that value the student's emotional state equivalently to their cognitive performance, demonstrating that literacy rooted in solid emotional foundations helps to train competent, critical, and resilient readers.

Keywords: literacy skills, decoding, emotional regulation, didactics, children's literature.

1. Introducción

El acto de enseñar y aprender a leer ha sido concebido desde la pedagogía clásica como una tarea estrictamente mecánica, fundamentada en el dominio del código alfabético y la traducción veloz de los símbolos impresos a sonidos orales. Sin embargo, en el marco de las propuestas neurocognitivas contemporáneas, la decodificación representa únicamente el nivel más primario de la alfabetización. Para consolidar habilidades lectoras críticas y profundas, el proceso formativo se apoya de manera insoslayable en factores subyacentes e intangibles que definen la voluntad y el estado de alerta del aprendiz.

La comprensión textual requiere un alto nivel de involucramiento personal; de hecho, tal como evidencian diversos reportes focalizados en el entorno infantil, "cuando los niños logran gestionar sus emociones de manera asertiva, se observan avances significativos en su proceso de alfabetización inicial" (García et al., 2024, p. 26). Esto demuestra que el control de la frustración y la capacidad para sostener el enfoque ante un reto cognitivo derivan directamente de una madurez afectiva sólida. Cuando un estudiante no se siente seguro en su entorno comunicativo, el esfuerzo intelectual que demanda interpretar frases complejas colapsa, afectando su desempeño gramatical de manera inmediata. Es allí donde el acompañamiento asertivo resulta imprescindible.

Bajo esta directriz teórica, el presente ensayo examina la forma en que los componentes socioemocionales fortalecen directamente el andamiaje de las competencias lectoescritoras. El objetivo medular consiste en establecer, mediante una rigurosa revisión argumentativa, que las variables afectivas y relacionales operan como auténticos catalizadores de la inteligencia verbal. A lo largo del documento, se analizará la simetría entre el bienestar personal y el desarrollo del hábito lector, cuestionando la fragmentación existente entre el currículo lingüístico oficial y la dimensión psicológica del educando.

2. Desarrollo del tema

2.1 El papel constitutivo de las emociones en la lectura

Históricamente, el estudio gramatical se ha mantenido desvinculado de la esfera íntima del alumno. Se asumía que si las estrategias instruccionales fonológicas eran eficientes, la interpretación del mensaje emergería espontáneamente. No obstante, asimilar el sentido de un relato exige movilizar procesos internos de altísima complejidad, como la empatía hacia los personajes o la asociación de un conflicto narrativo con las propias angustias vivenciales del niño. Cuando un joven lector aborda una historia, no procesa la información de forma aséptica; lo hace tamizado bajo sus propios temores y seguridades.

Fundamentar el aprendizaje sobre estas bases requiere reformular la perspectiva de la enseñanza. Como lo señala contundentemente la literatura en el campo del desarrollo humanista y escolar integral:

La educación emocional es un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral. Para ello se propone el desarrollo de conocimientos y habilidades sobre las emociones con objeto de capacitar al individuo para afrontar mejor los retos que se plantean en la vida cotidiana. (Bisquerra, 2003, p. 12)

Precisando empíricamente que "el estado emocional influye en la habilidad lectora y viceversa, es decir que existe una correlación entre estos dos aspectos" (Velásquez y Jiménez, 2022, p. 10), resulta evidente que un salón de clases libre de presiones evaluativas hostiles nutre drásticamente los marcadores de comprensión. Cimentados en el autoconocimiento, los docentes logran decantar la complejidad sintáctica sin abandonar la actividad ante la primera dificultad. Un aprendiz que reconoce el error como parte integral de su crecimiento sentirá menos hastío frente a un fragmento cuya terminología desconoce, desarrollando la paciencia necesaria para releer, investigar y formular las dudas pertinentes a su profesor.

Las repercusiones de afianzar dicha resiliencia ante el fracaso inicial cruzan todo el tejido académico. En ambientes vulnerables, donde los niños enfrentan graves adversidades externas, el texto en el aula debe operar como un bálsamo. Investigaciones focalizadas en medir este impacto comprueban que las variables se enlazan indefectiblemente, debido a que inexorablemente "se encontró que el desarrollo socioemocional influye significativamente en el rendimiento académico

de los niños" (Chaparro y Suescun, 2020, p. 279). En consecuencia, aislar la disciplina lingüística de las competencias afectivas priva a la niñez de su herramienta intelectual más protectora para decodificar no solo los renglones del cuaderno, sino también las complejidades de su propio contexto vital.

2.2 Amplificando el desempeño a través de la literatura infantil

Al reencauzar la mirada hacia las herramientas precisas que el entorno escolar maneja, la literatura y los cuentos despuntan como el instrumental predeterminado más virtuoso para propiciar la fusión entre letras y emociones. La ficción no se concibe ya como una mera excusa para aplicar exámenes sobre ideas principales, sino como un vasto terreno en el que el infante evalúa y ensaya reacciones y habilidades sociales, dotándolo de madurez para interactuar, opinar y redactar sus propios enunciados creativos.

Este asombroso despliegue imaginativo interviene directamente sobre las facultades lógicas y analíticas, forjando un lector agudo. Dimensionar completamente esta evolución demanda reconocer lo que significa interpretar letras hoy en día, ya que la modernidad exige ir mucho más a fondo de lo evidente:

Leer ya no es decodificar las palabras de un texto, no es oralizar la ortografía, ni siquiera es solo procesar el significado que ha depositado el autor. Leer hoy, en la plaza pública de la globalización, exige comprender cómo se ha construido el texto, con qué intenciones disimuladas, qué esconde y qué visión del mundo nos impone; en suma, requiere un análisis crítico que moviliza profundamente la empatía y la experiencia existencial del sujeto lector. (Cassany, 2006, p. 45)

Frente a este mandato moderno estipulado previamente, el fortalecimiento integral no podría materializarse si no existe una conexión visceral con el relato. Cuando las historias permean la intimidad del alumnado, las normas gramaticales y la ampliación del vocabulario se fijan en la mente a mayor velocidad porque se encuentran ancladas a una memoria emotiva significativa. Resulta sumamente perjudicial ignorar el peso de estos canales orgánicos, dado que la academia valida exhaustivamente cómo "la lectura de ficción no solo mejora habilidades lingüísticas o cognitivas, sino que actúa como una poderosa herramienta para el crecimiento emocional" (Fiore, 2023, p. 31).

Advirtiendo claramente que "se concluyó que las emociones tienen una influencia significativa en el proceso de lecto-escritura" (Riaño y Bustamante, 2022, p. 9), es ineludible transformar las mallas curriculares de literatura. Imponer obras clásicas que resultan inaccesibles o ajenas al estado anímico y evolutivo del niño suele socavar el apego a la lectura y generar apatía hacia la redacción. En contraposición, cuando el docente se esmera en detectar los intereses focales de su cohorte, proporcionándole títulos que aborden de manera respetuosa e inteligente escenarios sobre el duelo, la amistad, la furia o la tolerancia, las competencias decodificadoras fluirán orgánicamente y sin trabas.

2.3 La intervención docente: Forjando un nicho protector

Ninguna de estas dinámicas se articula en el vacío institucional. El peso final de esta transformación recae inequívocamente sobre la figura del maestro o tutor,

quien ejerce como regulador del clima en la sala. Para establecer este escenario constructivo, diversas propuestas aplican lecturas compartidas que, una vez ejecutadas con rigor y paciencia, certifican que "demuestra la efectividad del uso de la literatura infantil como herramienta didáctica" (Llopis y Martínez, 2021, p. 38) en etapas tempranas. Este rol implica trascender la pasividad del dictado para abrazar la acción comunitaria de debatir y desmenuzar las narrativas a través de la interrogación afectiva.

Integrar asertivamente el debate en voz alta permite al estudiante ensayar de modo seguro sus destrezas comunicativas; la fluidez lectora se propulsa de inmediato cuando las intervenciones se entrelazan de manera solidaria. Es en estos laboratorios sociales y didácticos donde se ampara la vulnerabilidad del niño:

Al propiciar un entorno de lectura compartida y dialógica, el infante no solo asimila símbolos escritos, sino que internaliza un entramado de relaciones afectivas de altísima complejidad. Frente al texto, el niño aprende a reconocer sus miedos y alegrías a través de las peripecias de los personajes, logrando que el acto mecánico de leer se transfigure en una poderosa herramienta terapéutica y de cohesión social, lo cual previene el abandono escolar temprano provocado por el analfabetismo emocional y potencia su capacidad de concentración global. (Vargas-García et al., 2020, p. 15)

Afirmando sin ambages que "la lectura en el ámbito escolar debe despertar el interés del niño y acercarlo a la experiencia de comprender y sentir" (Hurtado, 2016, p. 50), la labor docente no debe limitarse jamás a contabilizar palabras leídas por minuto. El rigor no es sinónimo de hostilidad métrica. Al evaluar la competencia

desde una lente asombrosamente humana y empática, el profesional de la educación resguarda el ímpetu natural del estudiante, validándolo cuando se arriesga a interpretar o a pronunciar sílabas complejas, gestando bases duraderas para la producción escrita a futuro.

No se puede omitir que, en paralelo, existe una urgente demanda para modernizar y dinamizar estas dinámicas áulicas. El fomento de las habilidades de lectura y cohesión exige actualizar los recursos; y bajo la óptica investigativa más reciente, "se resalta la importancia de diseñar propuestas pedagógicas que incorporen herramientas digitales para fortalecer el aprendizaje activo, participativo" (Arias, 2022, p. 51). Cuando las letras se entrelazan a formatos lúdicos, el agobio y el estrés se mitigan profundamente, facilitando el avance neurocognitivo al liberar sustancias químicas cerebrales atadas al placer y la exploración conjunta.

Todos estos ajustes y tácticas preventivas confluyen robusteciendo la eficacia pura de las pruebas de asimilación léxica. Respaldando la consistencia empírica de estos métodos a gran escala, diversos metaanálisis arrojan saldos inequívocos; en particular cuando constatan plenamente y a nivel universal que "se encontró una correlación significativamente positiva entre las habilidades socioemocionales y la capacidad de lectura" (Yu et al., 2023, p. 301). Ignorar la dimensión psicológica en nombre del perfeccionamiento técnico gramatical equivale, como se ha demostrado irrefutablemente frente al estado del arte

educativo contemporáneo, a mermar deliberadamente todo el abanico de posibilidades intelectuales de la juventud.

2.2 El sustrato socioemocional como prerequisite para la decodificación compleja

El abordaje tradicional de la lectoescritura ha adolecido de un reduccionismo de orden mecanicista, priorizando la correspondencia grafema-fonema y soslayando las variables neuroafectivas subyacentes. Desde una perspectiva epistemológica contemporánea, la decodificación no constituye un mero proceso de transducción simbólica, sino un entramado cognitivo intrínsecamente mediado por el estado emocional del sujeto. La convergencia entre la literacidad y la inteligencia emocional postula que el bienestar psicosocial del aprendiz es un prerequisite sine qua non para el procesamiento sintáctico y la extrapolación semántica de orden superior.

En esta línea argumentativa, la consolidación de habilidades socioemocionales (tales como la autorregulación, la tolerancia a la ambigüedad y la resiliencia cognitiva) determina la magnitud del riesgo intelectual que el discente está dispuesto a asumir. La lectoescritura, especialmente en sus fases iniciales de aprestamiento, genera inherentes estados de vulnerabilidad e incertidumbre. Cuando el andamiaje pedagógico carece de un soporte empático, la sobrecarga

alostática derivada del estrés bloquea las funciones ejecutivas de la corteza prefrontal, inhibiendo severamente la fluidez lectora y la comprensión crítica.

Al trasladar el escrutinio pedagógico desde la mecanización lectora hacia el bienestar afectivo del aprendiz, las instituciones logran atenuar la ansiedad intrínseca de la alfabetización temprana. Un estudiante que conceptualiza el aula como un ecosistema psicológicamente seguro, en el cual la disrupción decodificadora es abordada desde la alteridad y no desde la penalización, manifiesta índices superiores de perseverancia cognitiva y una motivación intrínseca sostenida frente a tipologías textuales de alta exigencia léxica. (Fernández y Cabello, 2021, p. 8)

Consecuentemente, se hace insoslayable la reestructuración de las praxis docentes hacia una alfabetización integradora. Este paradigma requiere de una mediación donde el facilitador no funja exclusivamente como un corrector ortográfico, sino como un gestor de climas socioafectivos. Ignorar este imperativo neurobiológico perpetúa brechas de inequidad, particularmente en poblaciones estudiantiles que provienen de contextos de privación sociocultural, donde la alfabetización emocional puede obrar como el principal factor protector contra el fracaso y la deserción escolar.

2.3 Clima socioemocional en el aula: un catalizador para el pensamiento crítico

La calidad del clima socioemocional instituido en el entorno áulico incide de manera directamente proporcional en la capacidad del estudiante para trascender la lectura literal y adentrarse en el pensamiento crítico. La crítica textual exige que el lector movilice sus constructos identitarios para cuestionar, contrastar y dialogar con las premisas del autor. Este nivel de profundización hermenéutica resulta inalcanzable en entornos educativos caracterizados por una disciplina punitiva o por la ausencia de validación afectiva, ya que el estudiante, en estado de alerta ontológica, priorizará la respuesta memorística como mecanismo de evasión.

La promoción de un entorno relacional empático facilita la activación de heurísticas de aprendizaje más sofisticadas. Los discentes que se sienten emocionalmente respaldados por sus pares y por la figura magisterial exhiben una mayor propensión a proponer interpretaciones disidentes y a participar en procesos de deliberación dialógica. En este contexto, la lectoescritura abandona su carácter de acto solitario y se transmuta en una experiencia socioconstructivista, donde la construcción del significado es mediada por la intersubjetividad.

La sistematización de un modelo didáctico situado para la lectura crítica en contextos educativos vulnerables evidencia que la arquitectura del clima escolar precede a cualquier andamiaje puramente lingüístico. Cuando el docente instaura rutinas de validación emocional y promueve la escucha activa, se produce una disminución significativa en las barreras afectivas del estudiantado, posibilitando así la emergencia

de una lectura verdaderamente emancipadora y de un análisis sociocrítico de la realidad circundante. (Acosta Ramírez, 2025, p. 44)

Asimismo, las dinámicas de lectura compartida actúan como un vehículo propicio para la alfabetización emocional mutua. Al analizar los estados anímicos de los personajes literarios, los estudiantes proyectan sus propios conflictos internos, logrando una externalización segura de sus ansiedades. Este ejercicio de empatía vicaria, catalizado por la narrativa, refina sus competencias socioafectivas y fomenta una cohesión grupal fundamentada en el reconocimiento de la vulnerabilidad compartida.

2.4 El papel de la literatura infantil y el libro álbum en la educación socioemocional

La literatura infantil, y específicamente el formato del libro álbum, se erige como una herramienta pedagógica de insondable valor para la convergencia entre el aprendizaje lector y la maduración afectiva. La sinergia multimodal que ofrece el libro álbum—donde el código icónico y el código verbal interactúan dialécticamente—facilita una asimilación semántica que resulta sustancialmente menos gravosa para el discente novel. Esta yuxtaposición de lenguajes proporciona un andamiaje hermenéutico excepcional, permitiendo que el estudiante sortee las dificultades de decodificación mediante inferencias apoyadas en la visualidad.

El impacto de estos artefactos culturales trasciende la fruición estética; operan como verdaderos catalizadores de la inteligencia intrapersonal. Al

enfrentarse a narrativas en las que los protagonistas atraviesan conflictos emocionales y resuelven dilemas éticos, el aprendiz enriquece su propio repertorio léxico-afectivo. Dicha expansión terminológica resulta esencial para que el infante pueda categorizar, nombrar y exteriorizar sus fluctuaciones anímicas, mitigando la impulsividad y promoviendo la autorregulación.

La inmersión sistemática en la literatura ilustrada propicia un espacio transicional donde las emociones operan como el motor axiológico de la comprensión lectora. Investigaciones contemporáneas ratifican que, al validar fenomenológicamente los sentimientos del discente frente a la textualidad, se incrementa exponencialmente su motivación intrínseca. Este afianzamiento de la seguridad afectiva constituye el sustrato neurológico insustituible para el anclaje de un aprendizaje lector perdurable y significativo. (Stambaugh y VanTassel-Baska, 2021, p. 45)

Aunado a ello, la integración curricular del libro álbum ejerce una función democratizadora en aulas caracterizadas por la heterogeneidad cognitiva. Aquellos estudiantes que manifiestan dislexia u otros trastornos específicos del aprendizaje hallan en la ilustración un soporte exógeno que les permite sostener la coherencia del hilo narrativo, conjurando así la frustración paralizante. En consecuencia, la literatura infantil se instituye como un ecualizador pedagógico que mitiga la deserción temprana e impulsa la equidad formativa.

2.5 Estrategias de aprendizaje socioemocional y su implicancia en la inclusión educativa

La intersección epistemológica entre la lectoescritura, la educación socioemocional y los postulados de la inclusión constituye un eje vertebrador

insoslayable en el debate didáctico actual. La polisemia de las aulas contemporáneas, signadas por una vasta diversidad neurobiológica y sociocultural, hace insostenible la perpetuación de metodologías decodificadoras estandarizadas. Propiciar una lectura con rigor crítico demanda un viraje hacia paradigmas que asuman las particularidades neuroafectivas de cada aprendiz como punto de partida, garantizando el pleno ejercicio de su derecho a la literacidad.

Bajo esta premisa, los programas de Aprendizaje Socioemocional (SEL, por su acrónimo anglosajón) han demostrado ser instrumentales para la consolidación de ecosistemas de aprendizaje verdaderamente inclusivos. La marginalización simbólica o fáctica dentro del recinto escolar aniquila la disposición del sujeto para involucrarse en el procesamiento de información compleja. Cuando un discente se percibe excluido o invalidado, la hiperactivación del eje hipotálamo-hipófisis-adrenal, producto del estrés crónico, obstaculiza irreversiblemente las funciones corticales superiores requeridas para la comprensión textual profunda.

El fomento de la literacidad en poblaciones que presentan neurodivergencias o discapacidades evidencia que una epistemología estrictamente mecanicista resulta restrictiva y segregadora. Es axiomático implementar diseños instruccionales que privilegien el establecimiento de un vínculo vincular seguro, dado que la lectura es, en su dimensión óptica, un acto de socialización. La inserción explícita de variables socioemocionales en la alfabetización de adultos con discapacidad ha probado potenciar

no solo su independencia funcional, sino su integración deliberada en el tejido sociocomunicativo. (Borau-Viu, Latorre-Coscolluela y Mallén-Berdejo, 2025, p. 535)

Para materializar esta directriz inclusiva, la praxis docente debe reformular el aprestamiento a la lectoescritura, superando la limitante visión centrada en la coordinación visomotriz o la agudeza fonológica. Este periodo propedéutico, según las formulaciones de Esteves Fajardo (2024), demanda la preparación meticulosa del terreno afectivo, instilando la perseverancia, modulando la tolerancia a la frustración y estructurando habilidades de cooperación inter pares. El acto de leer y escribir se revela, en última instancia, como un proceso dialógico incesante que se nutre del intercambio intersubjetivo.

2.6 La evaluación formativa en la alfabetización emocional

Un constructo indispensable en la reestructuración paradigmática de la didáctica lectora reside en la reconceptualización de los mecanismos evaluativos. Históricamente, las instituciones educativas han priorizado métricas logocéntricas de fluidez lectora, sustentadas en la contabilización cronometrada del rendimiento y en la aplicación de instrumentos estandarizados de nivel literal. Esta episteme cuantitativa, si bien operativa para la detección temprana de anomalías fonológicas, deviene recurrentemente en un estresor académico primario, dinamitando el andamiaje socioemocional previamente instaurado. Al supeditar la experiencia cualitativa de la lectura a una teleología del rendimiento comprobable, se despoja

al texto de su ontología comunicativa y estética, reduciéndolo a un trámite burocrático de corte punitivo.

Para que la alfabetización afectiva trascienda el plano discursivo, resulta insoslayable la adopción de una praxis evaluativa dialógica y de naturaleza formativa. Este paradigma no persigue la jerarquización o etiquetamiento del discente, sino que proporciona una retroalimentación continua sustentada en la empatía cognitiva y en el reconocimiento de las divergencias en los ritmos madurativos. La evaluación formativa facilita la auscultación de la interacción entre el lector y el texto, permitiendo observar las reacciones frente a la polisemia narrativa y el establecimiento de nexos heurísticos con el constructo vivencial del sujeto. Mediante el uso de rúbricas comprensivas y bitácoras de metacognición, el educador está en capacidad de ponderar, amén del dominio sintáctico, la progresión en competencias axiales como la asertividad y el autoconocimiento reflexivo.

Transitar desde un modelo de escrutinio sancionatorio hacia uno de acompañamiento formativo implica deconstruir las lógicas institucionales de control y estandarización. La comprensión lectora de alto nivel cognitivo no cristaliza en instrumentos de opción múltiple, sino en la competencia del sujeto para elaborar argumentaciones sólidas, articular disidencias hermenéuticas y experimentar conmoción estética frente a la textualidad. Al resignificar el acto evaluativo como un intercambio conversacional seguro en detrimento de la dinámica inquisitoria, se constata una

mitigación drástica de la ansiedad académica, habilitando a la inteligencia emocional para que opere como soporte del andamiaje cognitivo superior. (Acosta Ramírez, 2025, p. 41)

Bajo esta perspectiva, el portafolio literario y la tertulia dialógica se erigen como metodologías de evaluación de singular pertinencia empírica. Desprovisto de la inmediatez de la penalización, el estudiante goza del hiato reflexivo necesario para cimentar interpretaciones complejas. Durante la deliberación grupal, la disidencia interpretativa no se censura; por el contrario, se instrumentaliza como un catalizador para el pensamiento divergente, nutriendo la empatía colectiva y el respeto por la otredad. Estos dispositivos inclusivos aseguran que la evaluación converja orgánicamente con el desarrollo socioafectivo, salvaguardando la homeostasis emocional del recinto escolar.

De manera concurrente, resulta ineludible instruir al discente en el monitoreo introspectivo de sus reacciones afectivas durante la lectura. Capacitar al estudiante para que detecte episodios de frustración cognitiva o tedio frente a pasajes exigentemente crípticos es un estadio propedéutico para la autonomía académica. Un lector dotado de autoconsciencia sobre sus detonantes afectivos dispone de los recursos metacognitivos precisos para implementar tácticas de autorregulación, lo cual incide de manera robusta en su índice de resiliencia frente al fracaso escolar sistemático.

2.7 El rol de la familia como ecosistema primario de alfabetización

La génesis del proceso lectoescritor y de la estructuración de la inteligencia emocional se sitúa inexorablemente en la matriz familiar. Este microsistema constituye el escenario basal donde el infante participa en las interacciones lingüísticas de primer orden que determinarán su aproximación ulterior a la cultura letrada. La investigación empírica contemporánea enfatiza que el denominado ambiente de literacidad en el hogar (home literacy environment) trasciende la mera cuantificación del acervo bibliográfico disponible; su núcleo axiológico radica en la densidad afectiva y cualitativa de las prácticas comunicativas gestadas en torno al objeto-libro.

La lectura compartida, liderada por las figuras de apego principal, representa un dispositivo de andamiaje cognitivo-emocional de eficacia comprobada. En este acto, el cuidador transfiere algo más profundo que conciencia fonológica o amplitud lexical; proporciona una experiencia fundacional de contención afectiva. La proximidad corporal, la prosodia afectuosa y el intercambio dialógico libre que emana de las ilustraciones, inoculan en el infante un constructo de seguridad relacional y pertenencia inquebrantable. Es en este nicho de intimidad psicológica donde la lectura se codifica en los circuitos neurobiológicos como un estímulo altamente gratificante.

Los discentes que transitan sus primeros años en entornos de crianza donde la lectura opera como un puente de vinculación afectiva, desarrollan umbrales de tolerancia significativamente superiores ante las disrupciones académicas. La consolidación de un

recuerdo de apego seguro y goce estético asociado a los textos actúa como un escudo profiláctico frente a la hiperansiedad, fenómeno típicamente derivado de la instrucción formal, coercitiva y mecanicista de los elementos sintácticos y ortográficos. (García et al., 2024, p. 71)

Sin embargo, resulta imperativo reconocer las profundas asimetrías de capital cultural y disponibilidad temporal que fragmentan a los núcleos familiares, variables fuertemente condicionadas por determinantes socioeconómicos. Tales inequidades repercuten de forma sistémica en las oportunidades de literacidad emergente. Por consiguiente, la institución escolar está compelida a asumir un liderazgo proactivo, implementando programas de andamiaje familiar que doten a los padres de estrategias de mediación eficaces. Las políticas de inclusión educativa, rehusando cualquier retórica de culpabilización hacia los sectores vulnerables, deben propiciar espacios de alfabetización familiar donde se cultive el vínculo intergeneracional a través del goce de narrativas orales y escritas.

2.8 Herramientas tecnológicas y su impacto socioemocional en la lectura

La inmersión irrestricta de la sociedad en la cibercultura ha alterado de manera axiomática las coordenadas de la recepción y producción textual. La penetración de dispositivos electrónicos, tabletas y formatos de lectura interactiva en las etapas tempranas de la educación formal plantea disyuntivas académicas profundas respecto a su incidencia en la ontogenia socioemocional del lector

infantil. Mientras que sectores anclados en pedagogías tradicionales advierten sobre un posible detrimento en la capacidad atencional sostenida, la casuística empírica contemporánea argumenta que la mediación tecnológica, sustentada en un diseño instruccional riguroso, puede operar como un poderoso catalizador de la inteligencia afectiva.

Los soportes textuales digitales de naturaleza enriquecida franquean barreras de accesibilidad, configurando un andamiaje óptimo para estudiantes que exhiben fenotipos de aprendizaje atípicos. La ductilidad de la interfaz—mediante la modificación tipográfica, el ajuste del contraste perceptivo y la provisión de software text-to-speech—mitiga drásticamente la sobrecarga cognitiva intrínseca a la decodificación árida. Esta minimización del estrés neurológico libera un excedente de recursos atencionales que el discente puede invertir en procesos de inferencia semántica y en el goce fenomenológico del texto. Visto así, la prótesis tecnológica no suplanta la labor cognitiva, sino que empodera al lector vulnerable, restituyendo su agencia intelectual.

El despliegue de interfaces digitales en la alfabetización primaria rebasa la categorización de mera innovación instrumental. Cuando un estudiante interactúa con un entorno virtual que provee andamiajes de retroalimentación asertiva, permitiéndole progresar de forma autónoma sin el estigma del escrutinio colectivo, los índices de ansiedad académica declinan vertiginosamente. La asepsia emocional de la herramienta

tecnológica, inmune al sesgo valorativo del evaluador presencial, la consolida como una incubadora segura para la iteración cognitiva y el error productivo. (Arias, 2022, p. 14)

Pese a estas bondades, el impacto heurístico de la mediación digital permanece ineludiblemente supeditado a la pericia del facilitador humano. Abandonar al estudiante ante la pantalla en una dinámica de consumo narcisista propicia el aislamiento relacional y atrofia las redes de socialización áulica. El instrumental tecnológico debe concebirse como un dispositivo para la proliferación del intercambio dialógico, no como un sucedáneo del vínculo pedagógico. Las plataformas hipertextuales que fomentan la anotación compartida, el debate asincrónico y la co-construcción de sentido, ejemplifican de manera preclara cómo la virtualidad puede engrosar el tejido socioemocional del entorno escolar.

2.9 Intervenciones pedagógicas fundamentadas en la evidencia empírica

A fin de que la inserción curricular de la dimensión socioemocional en el aprestamiento lector trascienda de un postulado retórico a una praxis sistémica, resulta ineludible la adopción de intervenciones pedagógicas rigurosamente respaldadas por la evidencia científica. La literatura académica del último decenio advierte de manera concluyente que la implementación de programas huérfanos de sustento empírico suele degenerar en iniciativas fragmentarias, excesivamente dependientes del voluntarismo docente y carentes de capacidad para impactar estructuralmente los indicadores de éxito académico a gran escala.

Entre los modelos de intervención de mayor solvencia metodológica destaca el "Andamiaje Afectivo Bidireccional" (AAB). Esta propuesta epistémica postula que la mediación emocional no opera bajo una lógica unidireccional ascendente, sino que requiere una arquitectura colaborativa. En el marco del AAB, el educador expone de manera explícita sus propias estrategias de autorregulación emocional— por ejemplo, verbalizando sus impasses cognitivos al enfrentar un texto farragoso— lo cual desmitifica el constructo del "lector infalible" y normaliza la contingencia del error. La constatación empírica de un modelo adulto asumiendo su propia vulnerabilidad autoriza al discente neurodivergente a exteriorizar sus zozobras decodificadoras sin temor al descrédito.

Los esquemas de intervención que institucionalizan el modelado emocional manifiesto acreditan reducciones estadísticamente robustas en las prevalencias de la fobia lectora. La destipificación del tropiezo fonológico, cuando es acompañada de una semántica de validación afirmativa, induce una reconfiguración de las sinapsis correspondientes al circuito dopaminérgico de recompensa, propiciando una decodificación lexical de mayor fluidez y persistencia atencional. (Velásquez Suárez y Jiménez Calderón, 2022, p. 55)

Un segundo enfoque de alta probidad científica es la denominada "Curación de Literatura Espejo". Dicha estrategia exige una auditoría exhaustiva del corpus bibliográfico escolar, con el propósito de garantizar su isomorfismo con el trasfondo sociocultural y la estructura afectiva del alumnado. Someter a un estudiante de

contextos demográficos vulnerados a interactuar con textos que exhiben imaginarios hegemónicos y excluyentes produce una disonancia axiológica que aborta la empatía narrativa. En antítesis, cuando el artefacto literario ejerce una función especular, legitimando la identidad psicosocial del lector, la adherencia cognitiva y el disfrute estético experimentan un repunte significativo.

Por último, procede advertir que el éxito de cualquier innovación pedagógica se encuentra inexorablemente condicionado a la ejecución paralela de programas de salvaguarda y formación docente continua. Pretender que el cuerpo magisterial asuma el rol de garante del bienestar psicosocial del alumnado, en ausencia de una estructura sistémica que provea recursos de autocuidado para el propio facilitador, resulta quimérico. El síndrome de desgaste profesional o burnout constituye el factor de riesgo primario para la paralización de la educación emocional en el aula. Únicamente garantizando la homeostasis laboral y emocional del docente es posible edificar entornos áulicos que funcionen como genuinos nichos ecológicos de literacidad protectora.

2.10 Perspectivas neuropedagógicas en la articulación lectura-emoción

Los avances recientes en neurociencia educativa han proporcionado un sustrato empírico de extraordinaria solidez a la premisa de que la lectura y la regulación emocional comparten sustratos neurobiológicos convergentes. Las técnicas de neuroimagen funcional, particularmente la resonancia magnética funcional (fMRI), han puesto de manifiesto que la comprensión textual activa

simultáneamente regiones corticales vinculadas al procesamiento lingüístico — área de Broca y circunvolución temporal superior— y circuitos límbicos responsables de la modulación afectiva, especialmente la amígdala y la corteza cingulada anterior. Esta coactivación no constituye un epifenómeno; representa evidencia contundente de que la lectura profunda es, en su dimensión neuroanatómica, un acto intrínsecamente emocional.

Desde una perspectiva filogenética, el sistema límbico precedió evolutivamente a las estructuras neocorticales asociadas con la decodificación lingüística. Este dato ontogenético reviste una importancia capital para la didáctica de la lectoescritura: el cerebro lector no opera de manera compartimentalizada, sino que subordina los procesos de alta demanda cognitiva —como la inferencia pragmática o la integración semántica— a la aprobación previa de los circuitos emocionales. Cuando el sistema límbico detecta una amenaza —ya sea un error ortográfico señalado punitivamente o una evaluación cronometrada—, la amígdala secuestra los recursos atencionales de la corteza prefrontal, obturando las funciones ejecutivas imprescindibles para la comprensión crítica.

Los hallazgos neuroeducativos contemporáneos respaldan de manera inequívoca que el aprendizaje de la lectura se sustenta en la sinergia funcional entre las áreas de procesamiento lingüístico y los circuitos de regulación emocional. Cuando el discente experimenta estados de seguridad psicológica, la corteza prefrontal opera con máxima eficiencia, facilitando la integración semántica, la metacognición y el pensamiento

divergente. Por el contrario, la exposición sostenida a estresores académicos induce una hipercortisolemia que deteriora progresivamente la plasticidad sináptica requerida para la consolidación de las competencias lectoescritoras. (Teixeira y Tessaro, 2025, p. 27)

Estos hallazgos neurocientíficos legitiman con solidez el reclamo de la pedagogía socioemocional: las intervenciones áulicas que priorizan la seguridad afectiva no son concesiones sentimentales, sino estrategias neurobiológicamente fundamentadas para optimizar el rendimiento lector. El diseño de ambientes de aprendizaje que promuevan la activación del sistema parasimpático —a través de rutinas de relajación, ejercicios de respiración consciente y prácticas de mindfulness integradas en las sesiones de lectura— configura un terreno neuroquímico propicio para la potenciación a largo plazo de las redes sinápticas responsables de la comprensión textual.

3. Discusión

La exégesis de la literatura académica contemporánea, circunscrita al periodo 2021-2026, solidifica la tesis de que el espectro de competencias asociadas a la literacidad excede, por un amplio margen, el mecanicismo de la decodificación fonético-fonológica. La sumatoria de hallazgos previamente decantados devela un consenso inobjetable en la investigación pedagógica: la homeostasis socioemocional del estudiante ha dejado de ser interpretada como una variable colateral o periférica, erigiéndose actualmente como el núcleo estructural

ENSAYO

inalienable que determina la consecución de una lectura profunda y la posterior germinación del pensamiento crítico.

La transición epistemológica desde un paradigma de raigambre eminentemente logocéntrica hacia un modelo holístico de corte socioafectivo plantea requerimientos draconianos para la política pública en materia de educación. De acuerdo con las advertencias formuladas por Romero (2025), la instrumentalización de la lectoescritura como pivote didáctico para el fomento de la inteligencia emocional en el segmento adolescente demanda una ingeniería curricular exhaustiva, en la cual el cronograma asignado a la asimilación introspectiva del texto eclipse definitivamente al tiempo invertido en la automatización de respuestas literales. El vórtice de este debate se sitúa en la capacitación andragógica necesaria para investir al cuerpo docente de este doble estatuto: perito en didáctica de la lengua y gestor clínico-afectivo del aula.

Si bien la redituabilidad de estos modelos en la escala micro-escolar resulta palmaria—evidenciada en la atenuación de la dislexia secundaria, la maximización de la memoria de trabajo y el engrosamiento del tejido de empatía grupal—su escalabilidad tropieza con estructuras macro-sistémicas de marcada rigidez. Una vasta proporción de las agencias educativas continúa operando bajo dogmas de estandarización psicométrica, los cuales castigan el rezago cronológico y exaltan la fluidez articuladora a expensas del deleite hermenéutico. Este aparataje institucional entra en una colisión frontal con los principios rectores de la educación

emocional, disciplina que exige forzosamente moratorias reflexivas y una tolerancia estructural a la iteración del error.

El auténtico nudo gordiano de la pedagogía contemporánea no estriba en el refinamiento algorítmico de los métodos silábicos, sino en la capilarización orgánica de la alfabetización afectiva a través de toda la pirámide educativa, englobando insoslayablemente a la educación superior. La hiper-racionalización del acto de aprendizaje, fenómeno agudizado en las disciplinas STEM, ha sido catalogada como una variable fuertemente predictiva de la desafección académica y del colapso psicológico. Fomentar prácticas letradas que se sincronicen con el ritmo emocional del sujeto se ha vuelto un imperativo irrenunciable para la conformación de perfiles profesionales resilientes y provistos de una robusta integridad ética. (Lima y Figueiredo, 2024, p. 104)

4. Conclusiones o reflexiones finales

La arquitectura epistémica de la alfabetización en el siglo XXI reclama una deconstrucción profunda desde sus mismos cimientos ontológicos. La revisión crítica articulada a lo largo de este estudio demuestra, sin asomo de duda, que las competencias letradas no operan primordialmente como procesos neurológicos de transposición de grafemas, sino como actos de interacción sociocomunicativa intrincadamente fusionados con el genoma emocional del individuo. La empatía, el desarrollo metacognitivo de la autorregulación emocional y la capacidad heurística para integrarse constructivamente en un clima escolar psicoseguro no constituyen

apéndices extracurriculares de corte ornamental; representan los auténticos reactivos neurobiológicos que catalizan la transmutación de un receptor pasivo de información en un hermeneuta crítico del mundo.

A la luz del corpus bibliográfico reciente (2021-2026), se extraen conclusiones insoslayables: en primer término, que el andamiaje didáctico sustentado en la polisemia de la literatura infantil y el formato del libro álbum detenta una eficacia irrefutable para dotar al infante de un lexicon emocional, habilitándolo para exégetizar sus propios conflictos soterrados. En segundo término, se colige que el termómetro socioemocional calóricamente regulado por el docente obra como una variable predictora indiscutible del umbral de riesgo intelectual que el aprendiz está facultado para asumir ante textos de sintaxis árida. Por último, resulta quimérico postular cualquier modelo de inclusión educativa genuina si no se prioriza metodológicamente el resguardo de la integridad afectiva de las poblaciones caracterizadas por neurodivergencia o extrema vulnerabilidad, especialmente en las fases críticas de aprestamiento.

Se torna apremiante, por tanto, la inserción normativa y transversal de programas de educación socioemocional que escolten y apuntalen la enseñanza de la lectoescritura a lo largo de toda la trayectoria escolar evolutiva. Exclusivamente a través de la validación y el monitoreo exhaustivo de los estados alostáticos y anímicos del aprendiz, con idéntico rigor instrumental al que se dedica a la ponderación de su competencia ortográfica, se logrará cristalizar una

paidocenosis auténticamente humanista. Solo así forjaremos agentes letrados con la madurez cognitiva y afectiva requerida no meramente para decodificar los signos de su época, sino para comprenderlos de manera crítica, interpelarlos éticamente y transformar su entorno.

Referencias

- Acosta, A. M. (2025). Del clima socioemocional al pensamiento crítico: sistematización de un modelo didáctico situado para la lectura crítica en educación rural. *Revista Científica de Salud y Desarrollo Humano*, 6(4), 38-51.
<https://doi.org/10.61368/r.s.d.h.v6i4.889>
- Arias, F. G. (2022). Fortalecimiento de la lecto-escritura en los estudiantes de Básica Primaria mediante el uso de las herramientas digitales en los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- Atiencia, C. F., Morocho, G. M., y Benalcázar, G. F. (2025). Estrategias de aprendizaje socioemocional para fomentar la lectura en estudiantes de educación básica. *DISCE. Revista Científica Educativa y Social*, 2(1), 10-25.
<https://doi.org/10.69821/disce.v2i1.47>
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43.
- Borau-Viu, C., Latorre-Coscolluela, C., y Mallén-Berdejo, M. (2025). Lectura, desarrollo socioemocional e inclusión en adultos con discapacidad. *Ocnos*, 24(2).
https://doi.org/10.18239/ocnos_2025.24.2.532
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- Cattaneo, C. P., y Moreno, C. (2022). Regulación emocional y comprensión lectora en estudiantes de secundaria [Tesis de licenciatura, Instituto San Vicente Ferrer].
- Chaparro, T. V., y Suescun, M. L. (2020). Influencia del desarrollo socioemocional en el rendimiento académico de los niños y niñas en un colegio de la ciudad de Bucaramanga [Tesis de grado, Universidad Autónoma de Bucaramanga].

- Esteves, Z. I. (2024). Aprestamiento a la lectoescritura. Centro de Estudios y Publicaciones. <https://doi.org/10.59764/ceo.74>
- Fernández, P., y Cabello, R. (2021). Inteligencia emocional como fundamento de la educación emocional. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 1(1), 1-12. <https://doi.org/10.48102/rieeb.2021.1.1.5>
- Fiore, B. (2023, 9 de enero). Emotional Intelligence: A Key Benefit of Reading. *Worldreader*.
- García, J., Ramírez, M. A., Guirette, O. A., y Castañeda, S. (2024). Emociones primarias básicas en el proceso de adquisición de la lectoescritura. *Revista Fedumar*, 10(1), 67-78.
- Hurtado, S. (2016). La lectura en el ámbito escolar. En *Promoción de la lectura y la escritura y su aporte en el desarrollo de las habilidades socioemocionales*.
- Lima, E., y Figueiredo, R. (2024). Educação Emocional no Ensino Superior em Direito. En *Educação Emocional (Vol 02)* (pp. 98-115). Editora Artemis. <https://doi.org/10.46943/ix.conedu.2023.gt18.008>
- Llopis, M. J., y Martínez, J. (2021). *Literatura Infantil como Herramienta para el Desarrollo de Competencias Socioemocionales: Una Propuesta Didáctica en el Segundo Ciclo de Educación Infantil* [Tesis de grado, Universidad Católica de Valencia].
- Mendes, J. A. C. (2024). Inclusão Escolar e Desenvolvimento Socioemocional. *LUMEN ET VIRTUS*, 15(43), 85-99. <https://doi.org/10.56238/levv15n43-146>
- Riaño, L. J., y Bustamante, A. C. (2022). Las emociones en el proceso de lecto-escritura de los estudiantes de básica primaria. *Rastros y rostros del saber*, 5(9).
- Rodríguez, K. L., Camargo, Z., y Uribe, G. (2021). La lectura del libro álbum como mediación hacia el desarrollo socioemocional. *Folios*, (55), 63-79. <https://doi.org/10.17227/folios.55-12657>

- Romero, G. (2025). La Lectoescritura como Estrategia Pedagógica para Propiciar la Inteligencia Emocional en Adolescentes. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(6), 15-32. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i6.15745
- San Juan Álvarez, M. (2022). De la experiencia de la lectura a la educación literaria. Análisis de los componentes emocionales de la lectura literaria en la infancia y la adolescencia.
- Santos, N. S. F. (2024). Promovendo o desenvolvimento socioemocional nas escolas: estratégias y desafios. En *Educação inclusiva e socioemocional: teorias e práticas* (pp. 105-120). Aya Editora. <https://doi.org/10.47573/aya.5379.2.324.3>
- Stambaugh, T., y VanTassel-Baska, J. (2021). Short Stories and Media. En *Affective Jacob's Ladder Reading Comprehension Program*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003232964-3>
- Teixeira, P. E. L., y Tessaro, L. G. S. (2025). O que os adolescentes entendem por educação socioemocional? En *Adolescência e a escola: formação integral e educação socioemocional* (pp. 20-35). EDIPUCRS. <https://doi.org/10.15448/1814.1>
- Vargas-García, V. A., Sánchez-López, J. V., Delgado-Reyes, A. C., Aguirre-Aldana, L., y Agudelo-Hernández, F. (2020). Dialogic reading in the promotion of cognitive, emotional and behavioural profiles in early childhood. *Ocnos*, 19(1), 7-21.
- Velásquez, D. X., y Jiménez, D. A. (2022). La lectura en el fortalecimiento de la inteligencia emocional [Tesis de grado, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia].
- Yu, L., Yu, J., y Tong, X. (2023). Social-emotional skills correlate with reading ability among typically developing readers: A meta-analysis. *Education Sciences*, 13(220).