

Revista

# UNIMAR

Rev. Unimar

Enero-Junio 2025

e-ISSN: 2216-0116

ISSN: 0120-4327

ISSN-L: 0120-4327

DOI: <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar>

43<sup>Vol.</sup>

No. 1



Universidad  
**Mariana**

Res. MEN 1362 del 3 de febrero de 1983



Editorial  
**Unimar**

**Revista UNIMAR**

**Universidad Mariana**

San Juan de Pasto, Colombia. Vol. 43 No. 1

Enero – junio de 2025

ISSN-L: **0120-4327**

ISSN Electrónico: **2216-0116**

Periodicidad – Periodicity - Periodicidade:

**Semestral – Semiannual - Semestral**

Número de páginas - Number of pages - Número de páginas: **263**

Formato – Format - Formato:

**23 cm x 29,7 cm**

**Coordinadora – Coordinator – Coordinador**

Magíster **Luz Elida Vera Hernández**

Coordinación editorial, Universidad Mariana

San Juan de Pasto, Nariño, Colombia

**Editora**

Magíster **Eunice Yarce Pinzón**

Universidad Mariana

San Juan de Pasto, Nariño, Colombia



**Comité Editorial - Editorial Committee - Comitê Editorial**

Dra. **Zully Cuellar López**

Universidad Surcolombiana, Colombia



Doctor **José Eriberto Cifuentes Medina**

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Colombia



Doctor **Gustavo Javier Teran Rosero**

Universidad Politécnica Estatal del Carchi, Ecuador



Magíster **Ángela María Cárdenas Ortega**

Universidad Mariana, Colombia



Magíster **Luz Elida Vera Hernández**

Universidad Mariana, Colombia



**Comité Científico - Scientific Committee - Comitê Científico**

Doctor **Andry Matilla Correa**

Universidad de la Habana Cuba, Cuba



Doctor **Leonardo Bernardino Pérez Gallardo**

Universidad de la Habana Cuba, Cuba



Doctora **Denise Hernández y Hernández**

Universidad Veracruzana, México



Doctora **Viviana Elizabeth Jiménez Chaves**

Universidad del Norte, Paraguay



Doctor **Oscar Antonio Martínez Molina**

Universidad Nacional de Educación, Ecuador



**Comité de Arbitraje - Arbitration Committee - Comitê de Arbitragem**

Dr. **Jefferson Tello-Zuluaga**

Universidad Pontificia Bolivariana Medellín, Colombia

Mag. **Adriana Paola Vera Hernández**

Universidad Cesmag, Colombia

Mag. **Caroll Liliana Suárez Solarte**

Universidad de Nariño, Colombia

Dr. **Danilo Sebastián Calvache Cabrera**

Universidad de Nariño, Colombia

Dr. **Carlos Lasso Urbano**

Universidad Industrial de Santander, Colombia

Dra. **Mariela Inés Sánchez Cardona**

Universidad Nacional de Colombia, Colombia

Dra. **María José Cubillas Rodríguez**

Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo, México

Mag. **Elba Abril Valdez**

Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo, México

Dra. **Nohelia Hewitt Ramírez**

Universidad de San Buenaventura, Colombia

Mag. **Adriana Marien Gutiérrez-Torres**

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Colombia

Dra. **Patricia Graciela Méndez**

Instituto Universitario de la Policía Federal Argentina, Argentina

Dra. **Zilath Romero-González**

Universidad Libre de Colombia, Colombia

Dr. **Jaime Humberto Moreno Méndez**

Universidad Católica de Colombia, Colombia

Dr. **Ferney Mora Acosta**

Universidad de Nariño, Colombia

Dr. **Diego Fernando Mejía España**

Universidad de Nariño, Colombia

Dr. **Oswaldo Osorio Mora**

Universidad de Nariño, Colombia

Dra. **Paola Yadira Moreira-Aguayo**

Universidad Estatal del Sur de Manabí, Ecuador

Dr. **Jairo Ricardo Chávez Rosero**

Universidad Politécnica Estatal del Carchi, Ecuador

Dr. **Pablo Emilio Cruz Picón**

Universidad Autónoma de Bucaramanga, Colombia

Dr. **Juan Fernando García Castro**

Universidad Pontificia Bolivariana, Colombia

Dra. **Adriana Marien Gutiérrez-Torres**

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Colombia

Dr. **Carlos Manuel García González**

Universidad de Guadalajara, México

Dr. **José Gabriel Soriano-Sánchez**

Universidad de Jaén, España

## **Equipo Editorial**

Coordinador - Coordinator - Coordenador

Magíster **Luz Elida Vera Hernández**

Editorial Unimar, Universidad Mariana

San Juan de Pasto, Nariño, Colombia

Corrección de Estilo - Correction of Style - Correção de Estilo

Licenciada **Leidy Stella Rivera Buesaquillo**

Editorial Unimar, Universidad Mariana

San Juan de Pasto, Nariño, Colombia

Traducción al Inglés - English Translation -

Tradução Inglês:

Magíster **Ana Cristina Chávez López**

Editorial Unimar, Universidad Mariana

San Juan de Pasto, Nariño, Colombia

Traducción al Portugués - Portuguese Translation -

Tradução Português:

Magíster **Ana Cristina Chávez López**

Editorial Unimar, Universidad Mariana

San Juan de Pasto, Nariño, Colombia

Revisión Final -End Review -Revisão Final:

Licenciada **Leidy Stella Rivera Buesaquillo**

Editorial Unimar, Universidad Mariana

San Juan de Pasto, Nariño, Colombia

Diseño y Diagramación - Design and Diagramming -

Desenho e Diagramação:

Técnico **Johan Esteban Botina Portillo**

Editorial Unimar, Universidad Mariana

San Juan de Pasto, Nariño, Colombia

Las opiniones contenidas en los artículos de la Revista UNIMAR no comprometen a la Editorial Unimar ni a la Universidad Mariana, puesto que son responsabilidad única y exclusiva de los autores. Se autoriza la reproducción total o parcial de los artículos aquí consignados, sin fines comerciales, siempre y cuando se cite la fuente. Los artículos se encuentran en texto completo en las direcciones electrónicas: <https://revistas.umariana.edu.co/index.php/unimar>

La Revista UNIMAR se encuentra indizada en: Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (Redalyc), Dialnet; Directory of Open Access Journals (DOAJ); WorldCat Digital Collection Gateway; Matriz de Información para el Análisis de Revistas (MIAR); e-Revistas Plataforma Open Access de Revistas Científicas Electrónicas Españolas y Latinoamericanas; Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico (REDIB); ERIH PLUS (European Reference Index For The Humanities And Social Sciences); CLASE: Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades; PERIÓDICA: Índice de Revistas Latinoamericanas en Ciencias; Biblat: Portal especializado en revistas científicas y académicas publicadas en América Latina y el Caribe. Red Latinoamericana de Revistas en ciencias Sociales (LatinREV); Red de bibliotecas Universitarias (REDIUM); Latindex (Directorio); Actualidad Iberoamericana; Google Scholar; además, están adscritas a la Budapest Open Access Initiative; AURA (América); DORA.



Revista

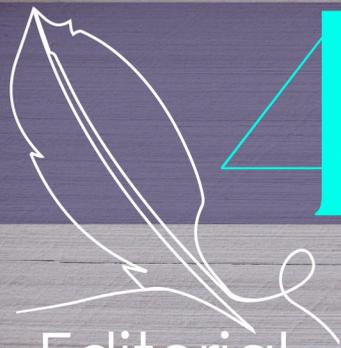
# UNIMAR

Revista Unimar | Rev. Unimar | Vol. 43 No. 1

Enero-Junio 2025 | e-ISSN: 2216-0116

ISSN: 0120-4327

DOI: <https://doi.org/10.31948/rev.unimar>



43 Vol.

Universidad  
Mariana

Res. MEN 1362 del 3 de febrero de 1983

Editorial  
Unimar

No. 1

# CONTENIDO

## **Plan individual de ajustes razonables para la inclusión de estudiantes con discapacidad**

Gloria Elena Gutiérrez Rodríguez  
Yalitza Isabel Hernández Rodiño

13

## **El dibujo artístico mediante la representación gráfica**

Alexander Betancourt Márquez  
Yornis Andrés Blanco Rodríguez  
Ángela María Moya Rodríguez

26

## **El aprendizaje social: compromiso para asumir retos en las aulas disruptivas**

Leisa Daniela Rodríguez Rodríguez  
Melanny Paola García López

41

## **Interiorización de estereotipos de género en estudiantes adolescentes: diferencias por sexo, edad, grado y gustos**

Jorge Eliécer Villarreal-Fernández  
Paola Andrea Durán-Quiceno  
Luis Vega Jaime

56

## **Programas de desarrollo de habilidades socioemocionales e inteligencia emocional en docentes de educación básica: una revisión sistemática**

Edgar Fabián Torres-Hernández

75

## **Transición de las tecnologías de la información y las comunicaciones a las tecnologías del aprendizaje y conocimiento en la educación superior**

Aura Luz Rodríguez  
Carlos Alberto Gómez Cano  
Jennyfer Tatiana Gómez Niño

99

## **Relación entre déficits en funciones ejecutivas y autoestima, regulación emocional y adaptación social durante la etapa escolar: una revisión sistemática**

Teseo Abel Cárdenas Tambo

115

# CONTENIDO

<b>Condiciones acompañantes en el logro de competencias en Ingeniería Agroindustrial de la Universidad de los Llanos</b> Sandra Yaneth Delgado Solano	<b>131</b>
<b>Lectura crítica mediante los cuentos de Gabriel García Márquez</b> Yelitsa Aramendiz Tatis Leiden Liseth Márquez Rodríguez	<b>151</b>
<b>Implementación de estrategias pedagógicas lúdicas y didácticas para fortalecer la comprensión lectora en niños de grado primero</b> Diana Carolina Pérez Prada Elcy Tapiero Monroy	<b>164</b>
<b>Gestión de la convivencia, percepción del coordinador y orientador escolar: estudio fenomenológico</b> Liliana Esther Molina Isaza	<b>178</b>
<b>Impacto de la investigación acción en la conciencia emocional y el proyecto de vida de adolescentes en el aula</b> Ingrid Selene Torres-Rojas Freddys Eduardo Herrera Arenas Angie Stephanie Delgado Santacruz Carmen Elena Mora Rivera Diana Elizabeth Proaño Fraga	<b>196</b>
<b>Índice acumulativo por autores</b>	<b>219</b>
<b>Índice Temático</b>	<b>221</b>
<b>Guía para los autores</b>	<b>223</b>
<b>Formato de identificación de autor e investigación</b>	<b>242</b>
<b>Declaración de condiciones</b>	<b>254</b>
<b>Licencia de uso parcial</b>	<b>257</b>

# CONTENT

<b>Individualized plan of reasonable accommodations for the inclusion of students with disabilities</b> Gloria Elena Gutiérrez Rodríguez Yalitza Isabel Hernández Rodiño	<b>13</b>
<b>Artistic drawing through graphic representation</b> Alexander Betancourt Márquez Yornis Andrés Blanco Rodríguez Ángela María Moya Rodríguez	<b>26</b>
<b>Social Learning: Commitment to taking on challenges in disruptive classrooms</b> Leisa Daniela Rodríguez Rodríguez Melanny Paola García López	<b>41</b>
<b>Internalization of gender stereotypes in adolescent students: differences by sex, age, grade and tastes</b> Jorge Eliécer Villarreal-Fernández Paola Andrea Durán-Quiceno Luis Vega Jaime	<b>56</b>
<b>Social-emotional skills and emotional intelligence development programs for elementary school teachers: a systematic review</b> Edgar Fabián Torres-Hernández	<b>75</b>
<b>Transition from information and communication technologies to learning and knowledge technologies in higher education</b> Aura Luz Rodríguez Carlos Alberto Gómez Cano Jennyfer Tatiana Gómez Niño	<b>99</b>
<b>Relationship between executive function deficits and self-esteem, emotional regulation, and social adjustment in school-aged children: a systematic review</b> Teseo Abel Cárdenas Tambo	<b>115</b>

# CONTENT

<b>Accompanying conditions for achieving competencies in Agro-industrial Engineering at the Universidad de los Llanos</b> Sandra Yaneth Delgado Solano	<b>131</b>
<b>Critical reading through the stories of Gabriel García Márquez</b> Yelitsa Aramendiz Tatis Leiden Liseth Márquez Rodríguez	<b>151</b>
<b>Implementation of playful and didactic pedagogical strategies to strengthen reading comprehension in first-grade children</b> Diana Carolina Pérez Prada Elcy Tapiero Monroy	<b>164</b>
<b>Coexistence management, perception of the coordinator and the school counselor: Phenomenological study</b> Liliana Esther Molina Isaza	<b>178</b>
<b>Impact of classroom action research on adolescents' emotional awareness and life plans</b> Ingrid Selene Torres-Rojas Freddys Eduardo Herrera Arenas Angie Stephanie Delgado Santacruz Carmen Elena Mora Rivera Diana Elizabeth Proaño Fraga	<b>196</b>
<b>Guide for authors</b>	<b>230</b>
<b>Author and research identification format</b>	<b>246</b>
<b>Declaration of conditions</b>	<b>255</b>
<b>Partial Use License</b>	<b>259</b>

**Plano individualizado de acomodações razoáveis para a inclusão de alunos com deficiência**

Gloria Elena Gutiérrez Rodríguez  
Yalitza Isabel Hernández Rodiño

13

**Desenho artístico por meio de representação gráfica**

Alexander Betancourt Márquez  
Yornis Andrés Blanco Rodríguez  
Ángela María Moya Rodríguez

26

**Aprendizagem social: compromisso de enfrentar desafios em salas de aula com problemas**

Leisa Daniela Rodríguez Rodríguez  
Melanny Paola García López

41

**Internalização de estereótipos de gênero em alunos adolescentes: diferenças por sexo, idade, série e gostos**

Jorge Eliécer Villarreal-Fernández  
Paola Andrea Durán-Quiceno  
Luis Vega Jaime

56

**Programas de desenvolvimento de habilidades socioemocionais e inteligência emocional para professores de educação básica: uma revisão sistemática**

Edgar Fabián Torres-Hernández

75

**Transição das tecnologias de informação e comunicação para as tecnologias de aprendizagem e conhecimento no ensino superior**

Aura Luz Rodríguez  
Carlos Alberto Gómez Cano  
Jennyfer Tatiana Gómez Niño

99

**Relação entre déficits de função executiva e autoestima, regulação emocional e ajuste social em crianças em idade escolar: uma revisão sistemática**

Teseo Abel Cárdenas Tambo

115

<b>Condições de acompanhamento para a obtenção de competências em Engenharia Agroindustrial na Universidad de los Llanos</b> Sandra Yaneth Delgado Solano	<b>131</b>
<b>Leitura crítica através dos contos de Gabriel García Márquez</b> Yelitsa Aramendiz Tatis Leiden Liseth Márquez Rodríguez	<b>151</b>
<b>Implementação de estratégias pedagógicas lúdicas e didáticas para fortalecer a compreensão leitora em crianças do primeiro ano do ensino fundamental</b> Diana Carolina Pérez Prada Elcy Tapiero Monroy	<b>164</b>
<b>Gestão da convivência, percepção do coordenador e o orientador escolar: estudo fenomenológico</b> Liliana Esther Molina Isaza	<b>178</b>
<b>Impacto da pesquisa-ação em sala de aula na consciência emocional e nos planos de vida dos adolescentes</b> Ingrid Selene Torres-Rojas Freddys Eduardo Herrera Arenas Angie Stephanie Delgado Santacruz Carmen Elena Mora Rivera Diana Elizabeth Proaño Fraga	<b>196</b>
<b>Guia para os autores Revista UNIMAR</b>	<b>236</b>
<b>Formato de identificação do autor e pesquisa</b>	<b>250</b>
<b>Declaração de condições</b>	<b>256</b>
<b>Licencia de uso parcial</b>	<b>261</b>

Revista

# UNIMAR

Revista Unimar | Rev. Unimar | Vol. 43 No. 1

Enero-Junio 2025 | e-ISSN: 2216-0116

ISSN: 0120-4327

DOI: <https://doi.org/10.31948/rev.unimar>



Editorial  
Unimar

43<sup>Vol.</sup>

No. 1

Universidad  
Mariana

Res. MEN 1362 del 3 de febrero de 1983

# Plan individual de ajustes razonables para la inclusión de estudiantes con discapacidad

Gloria Elena Gutiérrez Rodríguez<sup>1</sup>

Yalitza Isabel Hernández Rodiño<sup>2</sup>

**Cómo citar este artículo / To reference this article / Para citar este artículo:** Gutiérrez-Rodríguez, G. E. y Hernández-Rodiño, Y. I. (2025). Plan individual de ajustes razonables para la inclusión de estudiantes con discapacidad. *Revista UNIMAR*, 43(1), 13- 25. <https://doi.org/10.31948/ru.v43i1.4059>



**Fecha de recepción:** 15 de abril de 2024

**Fecha de revisión:** 4 de agosto de 2024

**Fecha de aprobación:** 1 de noviembre de 2024

## Resumen

El objetivo de esta investigación consistió en analizar los aportes de la aplicación del modelo plan individual de ajustes razonables (PIAR) al fortalecimiento de la inclusión de los estudiantes con discapacidad del grado octavo en el área de Ciencias Sociales del Colegio Nuestra Señora de Fátima en la ciudad de Valledupar, Cesar. El estudio se llevó a cabo bajo el paradigma sociocrítico y enfoque cualitativo, y se enmarcó en la investigación acción. Este estudio se desarrolló en tres fases: en la primera, se detectaron las necesidades o problemáticas, con el propósito de dar una solución; en la segunda, se elaboraron los planes, y en la tercera, se ejecutaron y evaluaron dichos planes. La unidad de trabajo estuvo conformada por 30 estudiantes de octavo grado, todos de sexo masculino y con edades entre los 13 y 14 años. De ellos, cuatro estudiantes presentaban condiciones especiales, ya diagnosticadas y medicadas. Para la recolección de la información, se utilizaron la entrevista, el diario de campo y una prueba por medio de la herramienta Padlet. Con la aplicación del modelo, los estudiantes demostraron agrado y satisfacción con el trabajo en equipo, lo que favoreció un buen nivel de aprendizaje. Esto les permitió comunicarse asertivamente y, mediante la colaboración y el apoyo mutuo, lograron alcanzar las diversas metas propuestas en cada encuentro. El aporte de PIAR fue positivo en el diseño y gestión de un entorno educativo favorecedor de la inclusión.

**Palabras clave:** inclusión; educación; ajustes; razonable; reconocimiento; diversidad; entorno educativo



Artículo resultado de la investigación titulada: *El Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR) como estrategia de inclusión en estudiantes con discapacidad en el área de Ciencias Sociales de octavo grado del Colegio Nuestra Señora de Fátima de la Ciudad de Valledupar-Cesar*, desarrollada desde el 14 de abril de 2022 hasta el 29 de septiembre de 2023, en el departamento de Cesar, Colombia.

<sup>1</sup> Asociación de Padres de Familia Nevada PM., Valledupar, Colombia.

<sup>2</sup> Institución Educativa Nuestra Señora de Fátima. Universidad Francisco José de Caldas, Valledupar, Colombia.

# Individualized plan of reasonable accommodations for the inclusion of students with disabilities

## Abstract

The objective to analyze the contributions of the application of the Individual Reasonable Adjustment Plan model to the strengthening of the inclusion of students with disabilities in the eighth grade in the area of social sciences at the Colegio Nuestra Señora de Fátima in the city of Valledupar, Cesar. The study was carried out under the sociocritical paradigm and qualitative approach, and was framed in action research. This study was developed in three phases: in the first, the needs or problems were identified with the aim of providing a solution; in the second, the plans were drawn up; and in the third, these plans were implemented and evaluated. The work unit consisted of 30 eighth grade students, all male and between the ages of 13 and 14. Of these, four students have special conditions that are already diagnosed and medicated. An interview, a field diary and a test using the Padlet tool were used to collect information. By using the model, the students showed joy and satisfaction in teamwork, which favored a good learning level. This allowed them to communicate assertively and, through collaboration and mutual support, they managed to achieve the different goals proposed in each meeting. The Individual Reasonable Adjustment Plan has made a positive contribution to the design and management of an inclusive educational environment.

*Keywords:* inclusion; education; accommodations; reasonable; recognition; diversity; educational environment

## Plano individualizado de acomodações razoáveis para a inclusão de alunos com deficiência

### Resumo

Objetivo analisar as contribuições da aplicação do modelo do Plano Individual de Ajustamento Razoável (PIAR) para o fortalecimento da inclusão de alunos com deficiência no oitavo ano na área de Ciências Sociais do Colégio Nuestra Señora de Fátima da cidade de Valledupar, Cesar. O estudo foi realizado sob o paradigma sociocrítico e abordagem qualitativa, e foi enquadrado na pesquisa-ação. Este estudo foi desenvolvido em três fases: na primeira, foram identificadas as necessidades ou problemas com o propósito de fornecer uma solução; na segunda, foram elaborados os planos; e na terceira, esses planos foram implementados e avaliados. A unidade de trabalho foi composta por 30 alunos do oitavo ano, todos do sexo masculino e com idades entre 13 e 14 anos. Destes, quatro alunos apresentam condições especiais já diagnosticadas e medicadas. Para a coleta de informações, foram utilizados uma entrevista, um diário de campo e um teste com a ferramenta Padlet. Ao utilizar o modelo, os alunos demonstraram alegria e satisfação no trabalho em equipe, o que favoreceu um bom nível de aprendizagem. Isso permitiu que se comunicassem de forma assertiva e, por meio da colaboração e do apoio mútuo, conseguiram

atingir os diferentes objetivos propostos em cada encontro. O PIAR contribuiu positivamente para o desenho e a gestão de um ambiente educacional inclusivo.

*Palavras-chave:* inclusão; educação; acomodações; razoável; reconhecimento; diversidade; ambiente educacional.

## Introducción

En la Agenda 2030, en su artículo 4, se hace énfasis en las bases de la enseñanza de calidad: la inclusión y la igualdad. Asimismo, se plantea claramente que los sistemas educativos deben ser inclusivos, por cuanto su compromiso es eliminar los obstáculos a la participación y el rendimiento de todos los educandos, teniendo en cuenta «la diversidad de sus necesidades, aptitudes y características y eliminar todas las formas de discriminación en el entorno de aprendizaje” (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco], 2021, sinopsis). En particular, exige prestar atención a los estudiantes con algún compromiso que ponga en riesgo su formación integral. Por ello, en la educación colombiana se avanza hacia la construcción de un modelo que incluya definitivamente a los escolares que presentan alguna condición especial que comprometa sus oportunidades para desarrollarse en condiciones de igualdad frente a los otros estudiantes.

En este sentido, el sistema educativo colombiano se propone atender a los niños, niñas y jóvenes con discapacidades a lo largo de todo el ciclo educativo, desde la educación inicial hasta la superior, con el fin de garantizar su inclusión en el ámbito escolar (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2007). Con esta premisa, se pretende que estas poblaciones desarrollen sus competencias para la vida en todos los niveles, alcancen los estándares y puedan aplicar las pruebas de evaluación con apoyos particulares (MEN, 2007).

La inclusión significa:

Atender con calidad, pertinencia y equidad a las necesidades comunes y específicas que estas poblaciones presentan. Para lograrlo ha sido necesario que gradualmente el sistema educativo defina y aplique concepciones éticas que permitan considerar la inclusión como

un asunto de derechos y de valores, lo que está significando implementar estrategias de enseñanza flexibles e innovadoras que abren el camino a una educación que reconoce estilos de aprendizaje y capacidades diferentes entre los estudiantes y que, en consonancia, ofrece diferentes alternativas de acceso al conocimiento y evalúa diferentes niveles de competencia. (MEN, 2007, párr. 12)

Vinculado a este enunciado, existen orientaciones para hacer tangible la inclusión en el sistema educativo (SE) de los niños, niñas y adolescentes discapacitados. Estas orientaciones son producto del Convenio 193 de 2012, ejecutado entre el Ministerio de Educación Nacional y la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), que se originó por medio de un proceso de construcción colectiva a nivel nacional, donde participaron los actores educativos de las diferentes organizaciones del sistema, entre ellas:

Ministerio de Educación Nacional, secretarías de educación e instituciones educativas. Además, se contó con las valiosas contribuciones de estudiosos y especialistas en el tema, tanto a nivel nacional como internacional, que permitió conocer la práctica de otros países con respecto al manejo de la inclusión de estudiantes discapacitados, que permitió establecer las líneas de acción para incluir definitivamente a los estudiantes comprometidos con alguna discapacidad. (Discapacidad Colombia, s.f., párr. 2)

En este orden de ideas, en el Decreto 1421 de 2017, en el marco de la educación inclusiva, se encuentra el Plan Individualizado de Ajustes Razonables (PIAR) como un recurso que busca adaptar la formación y el aprendizaje a las necesidades de cada estudiante. Sin embargo, el texto también reconoce las dificultades que se presentan en la práctica para implementar este recurso. Antes esto, algunos autores

critican la educación inclusiva en Colombia (Arteaga et al., 2021).

Adicionalmente, los actores involucrados en dinamizar la atención a los estudiantes discapacitados, según Vargas (2017, como se citó en Arteaga et al., 2021), han expresado que el modelo PIAR para la población con discapacidad no se está aplicando adecuadamente en las aulas de clases, lo que afecta el aprendizaje de muchos estudiantes colombianos. Al respecto, Bermeo et al. (2017) refieren que los docentes no valoran ni aplican los apoyos y ajustes razonables que requieren los estudiantes con discapacidad, según el Decreto 1421 de 2017 que regula la educación inclusiva. Estos autores afirman que los docentes no usan estrategias de enseñanza adecuadas para los estudiantes con compromiso visual, auditivo o cognitivo, por ende, afecta su aprendizaje y participación.

No obstante, según Correa (2021), es posible que los docentes tengan la voluntad de aplicar el PIAR, pero les falta capacitación y herramientas pedagógicas para hacerlo efectivamente. El enfoque del aula inclusiva supone que todos los niños pueden aprender en la escuela ordinaria; sin embargo, existe una diversidad que se debe tener en cuenta.

Ahora bien, la importancia del aprendizaje significativo en los estudiantes con discapacidad cognitiva, como citó Parra y Mejía (2022), se puede mejorar con más tiempo y apoyo. Por ello, los docentes tienen el desafío de facilitar su inclusión con el uso de métodos, ayudas, técnicas, profesionales especializados, adaptaciones curriculares y estrategias didácticas adecuadas, según el modelo PIAR (Decreto 1421 de 2017).

Desde esta perspectiva, se deriva la investigación sobre la implementación del PIAR como estrategia de inclusión de estudiantes con discapacidad en el área de Ciencias Sociales, teniendo en cuenta que en el grupo de estudiantes se encuentran diferencias en religión, raza, cultura, así como discapacidades de aprendizajes diagnosticadas por un especialista.

Peiró (2020) define las ciencias sociales como la ciencia que estudia e investiga el comportamiento humano dentro de la sociedad,

así como la manera de organizarse a partir de una visión individual y colectiva.

Cabe señalar que, de acuerdo con este señalamiento, las ciencias sociales se convierten en la vértebra que ayuda a comprender la diversidad de los seres humanos, sus distintas capacidades y formas de pensar. Por lo tanto, el docente debe ser el mediador del aprendizaje y líder, quien desea que todos sus estudiantes adquieran y absorban del mismo modo el proceso de enseñanza-aprendizaje, desde el enfoque deductivo y con planteamientos contrastados en una metodología centrada en la estrategia del aprendizaje significativo de sus educandos.

Por tanto, es necesario trabajar para que se termine el estigma que tiene la sociedad acerca de las personas con discapacidad y se elimine las etiquetas de dignos de piedad y caridad, personas incapaces alcanzar el éxito; por el contrario, se reconozca que sus capacidades son diferentes, pero que pueden aprender y salir adelante. En este contexto, las barreras actitudinales discriminatorias son la causa principal de la marginación, exclusión, invisibilización, actitudes discriminatorias como menosprecio o rechazo, prejuicios, lástima, sobreprotección, maltrato y otros imaginarios sociales que se utilizan para referirse a ellos con un lenguaje inapropiado y peyorativo (Rubio y Martínez, 2019).

En este sentido, la inclusión se ha convertido en parte fundamental del desarrollo humano, como suma de una política educativa basada en la mejora de la calidad de vida en los entornos educativos, que busca la integración del ser humano con la ayuda del quehacer docente a partir de los fundamentos correspondientes a la educación: ser-hacer-saber. En esta dirección, el mencionado modelo PIAR, creado mediante el Decreto 1421 de 2017, define los ajustes razonables, entre ellos, las acciones, adaptaciones, estrategias, apoyos, recursos o modificaciones del sistema educativo y la gestión escolar. Estos ajustes se deben basar en las necesidades específicas de cada estudiante, las cuales persisten a pesar de que se ha incorporado el diseño universal de los aprendizajes (DUA), y una rigurosa evaluación de las características del estudiante con discapacidad.

Esta investigación se justificó en los planteamientos mencionados, puesto que la inclusión retoma el concepto de educación como una iniciativa que permite crear ambientes poco restrictivos. Estos espacios han sido denominados aulas regulares y se han convertido en escuelas inclusivas, capaces de atender cada una de estas necesidades, teniendo en cuenta los principios democráticos y valorando el principio de equidad que acepta y asume la diversidad como un principio de oportunidad para todos.

De igual forma, la investigación se acoge a las orientaciones del [Decreto 1421 de 2017](#) para la atención educativa de estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva. Se enfoca en el modelo PIAR, que consiste en la caracterización pedagógica, los ajustes razonables, las flexibilizaciones curriculares y otras adaptaciones para los estudiantes con discapacidad.

Sobre la base de este precepto, se planteó el siguiente interrogante de investigación: ¿de qué manera la aplicación del modelo PIAR contribuye al fortalecimiento de la inclusión de los estudiantes de octavo grado en el área de Ciencias Sociales? Este interrogante se respondió a través del objetivo general, a saber: analizar los aportes del modelo PIAR en la inclusión de los estudiantes de octavo grado en el área de Ciencias Sociales, el cual se operacionalizó mediante los siguientes objetivos específicos: 1) describir las acciones pedagógicas de los docentes para el trabajo de inclusión con los estudiantes con discapacidad del grado octavo en el área de Ciencias Sociales; 2) diseñar los PIAR como estrategia de inclusión en estudiantes con discapacidad del grado octavo en el área de Ciencias Sociales; 3) aplicar los PIAR como estrategia de inclusión en estudiantes con discapacidad del grado octavo en el área de Ciencias Sociales; 4) evaluar los aportes de la implementación de los PIAR como estrategia de inclusión en estudiantes con discapacidad del grado octavo.

Con la finalidad de conocer el comportamiento de las categorías del estudio, se procedió a realizar la búsqueda de antecedentes investigativos vinculados al estudio para fundamentarlo. En

el tejido investigativo internacional, surgió el artículo publicado por [Calapucha \(2023\)](#), cuya finalidad fue dar a conocer la importancia de la enseñanza contextualizada de las ciencias sociales desde el entorno del estudiante, potenciando y fortaleciendo los factores culturales en cada uno de los hogares y familias. La autora concluyó que, en el abordaje teórico y la importancia del rol del docente en la enseñanza de estudiantes con discapacidad, es indispensable conocer los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje de estos estudiantes. Este primer paso contribuye significativamente a su desarrollo y les permite construir su propio proyecto de vida.

En el contexto investigativo nacional, se destaca el artículo de [González y Martínez \(2022\)](#). En este estudio, los autores pretendieron contribuir a la consolidación de un diagnóstico inicial sobre los estudios centrados en la enseñanza de las ciencias naturales para la inclusión. La finalidad del diagnóstico fue identificar elementos teóricos y metodológicos que favorezcan la construcción de propuestas formativas que fortalezcan este tipo de prácticas en los distintos niveles del sistema educativo colombiano. Finalmente, concluyeron que, en el panorama amplio del problema que suscita la educación inclusiva y social, solo el 15 % de la población que tiene algún tipo de discapacidad o talento excepcional es incluido, y de estas personas solo el 20 % tiene posibilidad de acceder a una educación adecuada y acorde con sus necesidades, permitiéndoles la inserción al sistema profesional y laboral.

En el ámbito regional, se encuentra la investigación de [Noriega \(2022\)](#), cuyo objetivo fue diseñar una ruta para la atención de estudiantes con capacidades diferentes, donde puedan participar activamente en la construcción de sus conocimientos y desarrollo de aprendizajes. Al final, el autor concluyó que es fundamental continuar investigando y realizar propuestas de este tipo para que los niños con capacidades diferentes sean partícipes activos de su educación y mejoren sus condiciones cognitivas y sociales.

Para tener un acercamiento más preciso y pertinente, fue necesario construir los sustentos

teóricos. Por lo tanto, el término discapacidad se lo asumió como la dificultad relacionada con la función corporal de las personas; las limitaciones de la actividad están asociadas a los inconvenientes que tienen para realizar una acción; mientras que las restricciones de participación son las dificultades que presentan para relacionarse con los demás y participar en situaciones importantes (Gil, 2018). En este sentido, la discapacidad requiere la inclusión para la participación. Al respecto, Coelho (2019) afirmó que es necesario integrar a todas las personas en la sociedad, con la finalidad de que logren participar y aportar en ella, además de beneficiarse de ese proceso.

En referencia al PIAR como estrategia de inclusión, según Arenas (2019), los docentes lo asumen como un desafío que los enfrenta con la necesidad de transformar sus prácticas pedagógicas; requiere de su reflexión para trascender los cánones establecidos por el MEN y así ofrecer a los estudiantes discapacitados una educación de calidad. Por lo tanto, es necesario modificar las acciones administrativas y pedagógicas para flexibilizar las dinámicas institucionales, alejándolas de los procesos de planificación estandarizados y homogéneos. Esto implica replantear la visión de la escuela.

Para la educación inclusiva, el aporte de Noriega (2022) versó sobre la importancia de erradicar las prácticas discriminatorias y excluyentes, las cuales apoyan sus argumentos en las diferencias sociales, políticas, económicas, raciales, funcionales, entre otras, desconociendo las grandes capacidades con las que cuenta este tipo de población. En definitiva, la inclusión educativa busca posibilidades de acceder a la cultura y de desarrollar sus potencialidades.

En este sentido, la educación inclusiva es un enfoque pedagógico que garantiza el derecho a la educación de todas las personas, donde se respeta y valora su diversidad. Esto implica que el sistema educativo se debe adaptar a las necesidades, intereses y capacidades de cada estudiante, y que ofrezca una oferta educativa variada, flexible y de calidad. Por lo tanto, una opción clara requiere el diseño y la planificación de los procesos de enseñanza y aprendizaje desde una perspectiva inclusiva, que tenga en

cuenta las dimensiones institucionales y que fomente la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes (Lugo-Gil, 2022).

## Metodología

En este proceso investigativo, se seleccionó el paradigma sociocrítico, ya que este paradigma promueve la transformación social mediante la participación de los sujetos involucrados en la problemática que se va a resolver; además, se fundamenta en la relación teoría-práctica, considerando el contexto y la realidad de los estudiantes para iniciar y desarrollar el proceso investigativo (Sarasola, 2024). Se seleccionó el enfoque cualitativo; de acuerdo con Piña-Ferrer (2023), este enfoque estudia la realidad en su contexto natural, observando cómo suceden los fenómenos y analizándolos en función de las personas implicadas. Dentro de este enfoque se seleccionó la ruta de la investigación acción, según Creswell (2012), implica una inclusión completa y abierta de los participantes en el estudio, como colaboradores en la toma de decisiones, comprometiéndose como iguales para asegurar su propio bienestar» (p. 583).

Asimismo, se asumió el diseño propuesto por el Ministerio de Educación de Chile (2021), que explica que la investigación acción se puede dinamizar en siete fases, a saber: 1) seleccionar un foco; 2) explicitar y contrastar creencias; 3) definir preguntas de investigación; 4) recolectar y analizar datos; 5) definir un plan de acción; 6) implementar y evaluar las acciones, y 7) redactar el informe de investigación acción.

La unidad de trabajo estuvo conformada por 30 estudiantes de octavo grado, del colegio Nuestra Señora de Fátima. Se aplicó el muestreo aleatorio intencionado, que consiste en que los elementos seleccionados son elegidos por el criterio del investigador, tomando solo una muestra representativa. Para Arias-Gómez et al. (2016), este tipo de muestreo suele ser más preciso que el aleatorio simple, debido a que recorre la población de forma más uniforme. Además, se seleccionaron 4 estudiantes con discapacidad cognitiva diagnosticada y medicada, quienes corresponden al sexo masculino y oscilan entre los 13 y 14 años.

El trabajo de campo se realizó mediante la técnica de la observación participante, que consiste en definir los conceptos clave de la realidad social que se estudia desde el punto de vista de los autores implicados (Sanjuán, 2019). Para la recolección de información, se aplicó una entrevista orientada por un guion estructurado en torno a la temática estudiada (Campos, 2020). También, se utilizó el diario de campo, ya que, según Román (s.f.), se trata de un instrumento donde se plasman los progresos y resultados iniciales de un trabajo investigativo, sigue un orden progresivo del proyecto y faculta al investigador en el registro de lo observado en el momento preciso en el que ocurren los acontecimientos. Por último, se empleó una rúbrica como herramienta de evaluación, donde se describió estándares, niveles y descriptores utilizados para medir el desempeño de los estudiantes en tareas o actividades específicas (Román, s.f.).

De igual forma, se llevaron a cabo talleres con estrategias pedagógicas, ya que se entienden como una de las maneras más comunes para planear una asignatura por unidades didácticas. Este tipo de planeación permite organizar contenidos de forma lógica y sistemática. Dicha planeación está en función de los resultados y objetivos de aprendizaje, contenidos en el microcurrículo de la asignatura (Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium, 2020).

## Resultados

Para responder el objetivo dirigido a la descripción de las acciones pedagógicas de los docentes en el trabajo de inclusión con los estudiantes con discapacidad, la entrevista se dividió en dos partes: la primera, abordó aspectos generales de la planificación, la atención, el soporte organizacional y la familia, y la segunda, atendió la actuación específica de los docentes en el PIAR y las estrategias pedagógicas. Los resultados de las entrevistas señalaron que los docentes trabajan con flexibilidad curricular, identifican las necesidades estudiantiles, mantienen una buena relación docente-estudiantes y buscan impulsar aprendizajes significativos.

En cuanto a las familias de los estudiantes con discapacidad, la institución les informó y orientó

acerca de su participación como apoyo para el logro del aprendizaje, teniendo en cuenta las necesidades y condiciones particulares de cada estudiante.

Los docentes conocen el PIAR, pero no lo implementan, es decir, no transforman sus prácticas pedagógicas ni los recursos utilizados para responder a los estilos y ritmos de aprendizaje de los estudiantes a fin de que alcancen el nivel de habilidad de acuerdo con el grado. Además, obvian la flexibilización curricular, que les permite comprender las competencias que se esperan consolidar para luego determinar y decidir cuáles son las estrategias más pertinentes.

Por su parte, los docentes dejaron claro que apoyan y orientan a las familias de los estudiantes con discapacidad, pero que estas no ofrecen las ayudas necesarias para el aprendizaje de sus hijos. Asimismo, estas familias se conforman solo con la aprobación del año escolar, sin importar el nivel de aprendizaje. Cabe señalar que los docentes buscan el apoyo de los entes gubernamentales para trabajar con las familias y los estudiantes. En este contexto, el rol de las familias es deficiente en cuanto a la atención a los estudiantes con discapacidad.

Respondiendo al objetivo de diseñar PIAR como estrategia de inclusión en estudiantes con discapacidad, los docentes diseñaron y aplicaron estrategias que atendieran las necesidades particulares de los estudiantes con discapacidad, teniendo en cuenta sus ritmos, requerimientos e intereses, con el propósito de motivarlos a aprender y participar activamente. Para la aplicación de estrategias de enseñanza-aprendizaje, los docentes analizaron el contexto particular de cada estudiante. Esto reflejó el interés de los docentes por desarrollar un proceso de inclusión efectivo para los estudiantes con discapacidad.

En el diseño de los PIAR para estudiantes con discapacidad del grado octavo en el área de Ciencias Sociales, basado en las valoraciones pedagógicas de la institución educativa, se utilizó el formato del MEN (2017), que contiene los datos y las características del estudiante, sus

condiciones, intereses y necesidades, los objetivos de la competencia o asignatura, las barreras del contexto y los ajustes razonables.

Ahora bien, respondiendo al objetivo de aplicar los PIAR como estrategia de inclusión en estudiantes con discapacidad, se abordó diversas temáticas, entre ellas, los problemas sociales y ambientales de la población en Colombia, las revoluciones hispano-americanas, uso de la plataforma Ebook Creator, los derechos fundamentales de primera, segunda y tercera generación, y el aprendizaje para realizar gráficos de espigas de pescado o mapas conceptuales.

El desarrollo de las estrategias aplicadas en el marco de la implementación de los PIAR se basó en el uso de herramientas tecnológicas que motivaron a los estudiantes, teniendo en cuenta sus ritmos, intereses y necesidades de aprendizaje. Se destacó en el diario de campo que las estrategias fortalecieron el trabajo cooperativo e integraron a los estudiantes con discapacidad en actividades de inclusión que beneficiaron a todos los estudiantes.

De igual forma, se implementó el uso de libros y plataformas digitales como recursos indispensables para atraer la atención y promover el trabajo cooperativo, por ende, se creó un ambiente propicio para la inclusión. La experiencia de usar los PIAR enfatizó algunos beneficios que se generaron tras el desarrollo de actividades interactivas pedagógicas que además estimularon la creatividad, el trabajo cooperativo, el uso de herramientas tecnológicas, la fluidez verbal, el análisis y la argumentación de los estudiantes. Sin embargo, es necesario flexibilizar el currículo para adaptarse a los ritmos particulares de los estudiantes y propiciar experiencias pedagógicas significativas en un ambiente de armonía, colaboración y reconocimiento. En este sentido, se puede afirmar que la inclusión es altamente efectiva para el fortalecimiento de las relaciones interpersonales.

Las respuestas de las entrevistas dirigidas a docentes permitieron tener mayor claridad en el diseño e implementación de la propuesta. Dicha propuesta se basó en las diferencias individuales de los estudiantes; el aspecto central fue la integración de los estudiantes en el proceso de aprendizaje y de convivencia escolar, haciendo énfasis en los valores sociales como un aspecto esencial. Es pertinente acotar que las respuestas de los docentes entrevistados fueron semejantes, convirtiéndose en el cimiento del estudio.

Para la evaluación de los PIAR como estrategia de inclusión para estudiantes con discapacidad, se usó un cuestionario contentivo de tres preguntas clave (ver [Tabla 1](#)).

**Tabla 1**

*Resultados de la evaluación a través de la herramienta tecnológica Padlet*

Pregunta	Estudiante 1	Estudiante 2	Estudiante 3	Estudiante 4
Describe los principales problemas ambientales y sociales de Colombia	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Deforestación</li> <li>• Incendios</li> <li>• Pobreza</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contaminación de las aguas</li> <li>• Minería ilegal</li> <li>• Desigualdad social</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pérdida de la biodiversidad</li> <li>• Contaminación del aire</li> <li>• Poco acceso a la escuela y a los hospitales</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Degradación ambiental</li> <li>• Pobreza</li> <li>• Peligros por robos</li> </ul>

Argumente la importancia de las revoluciones hispanoamericanas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Independencia</li> <li>• Desarrollo de la cultura</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identidad</li> <li>• Aparición de ideas nuevas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Peleas sociales</li> <li>• Desarrollo de la música</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Liberación de precios</li> <li>• Manifestación del vallenato</li> </ul>
Analice las garantías de los derechos fundamentales de primera, segunda y tercera generación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Protección de las leyes</li> <li>• Defensoría del pueblo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acciones populares</li> <li>• Protección del ambiente</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Políticas públicas</li> <li>• Derechos sociales</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leyes del ambiente</li> <li>• Defensa de los derechos</li> </ul>

La evaluación mostró que los estudiantes estuvieron interesados, motivados, comprensivos y con autoestima al momento de compartir sus aportes. También, se observaron gestos de inclusión y compañerismo entre los estudiantes. Finalmente, esto sirvió para fortalecer las ciencias sociales a través del dominio en las temáticas implementadas y la inclusión de los estudiantes con discapacidad. Vale la pena acotar que el trabajo en equipo fue un factor clave para el éxito de la estrategia de los PIAR, los cuales se convirtieron en los planes de apoyo para los estudiantes con discapacidad.

La colaboración entre los compañeros permitió reconocer y valorar sus capacidades, así como mejorar la atención, la concentración y el logro de objetivos con los estudiantes con discapacidad. De igual manera, favoreció el aprendizaje de todos los estudiantes, porque hubo apoyo mutuo para realizar las actividades propuestas, en un ambiente de respeto, buen trato, diversión y complicidad que se generó entre los compañeros, quienes leyeron, escribieron, usaron tecnología, corrigieron y aprendieron juntos. Lo anterior certifica que la inclusión favoreció plenamente a los estudiantes de octavo grado en el área de Ciencias Sociales.

## Discusión

La indagación permitió a las investigadoras conocer el panorama con respecto a las acciones pedagógicas de los docentes para el trabajo de inclusión con los estudiantes con discapacidad. En ese sentido, al revisar los resultados derivados de la entrevista realizada a docentes, se evidenció que en la institución se tiene en cuenta a los estudiantes con discapacidad, considerando sus necesidades de acuerdo con sus condiciones particulares, lo cual incluye la información a sus familias para que apoyen su aprendizaje efectivo.

No obstante, a pesar de que los educadores tienen conocimiento sobre el PIAR como programa, este no se está implementando en su totalidad, pues en su aplicación solo se está considerando la flexibilidad curricular (Arenas, 2019). Lo anterior estaría motivado al hecho de que los docentes no cuentan con la formación y el seguimiento necesario para su aplicabilidad. De igual forma, la institución brinda apoyo a las familias; sin embargo, estas no están ofreciendo la ayuda necesaria; además, se conforman con la promoción del estudiante a un grado superior, sin darle importancia al nivel de aprendizaje con el cual lo hagan. Así mismo, se busca el apoyo de los entes gubernamentales para el trabajo con las familias y los estudiantes. Esto permite inferir que el rol de las familias dentro de la atención a los estudiantes con discapacidad no es el esperado.

Estos resultados guardan relación con los trabajos de Castillo (2016) y Palacios-García (2024), quienes afirman que los maestros inclusivos deben involucrar a sus estudiantes mediante proyectos educativos u otras metodologías que fomenten la inclusión; también, deben propiciar el respeto, la sensibilidad y la empatía para trabajar con contenidos globalizados que favorezcan la enseñanza y el aprendizaje de todos.

En la planeación de los aprendizajes, se debe tener en cuenta las condiciones de cada estudiante, ya que esto revela la importancia de los docentes y su quehacer pedagógico al momento de implementar estrategias de inclusión. Se trata de considerar la diversidad del ser humano, su complejidad, sus ritmos, necesidades e intereses, con el fin de facilitar su proceso educativo. En estos procesos, es fundamental considerar a todos los seres humanos como iguales y con los mismos derechos: educación, atención sanitaria, empleo digno y participación en la sociedad, independientemente de su condición (Unesco, 2021).

Lo anterior difiere de lo expuesto por la [Fundación Saldarriaga Concha \(2020\)](#), que destaca la importancia de la participación de la familia en los proyectos educativos de los estudiantes con discapacidad, pues considera que el núcleo familiar influye directamente en los procesos de acceso, permanencia, egreso y calidad de la educación. Ante esta realidad, las investigadoras optaron por el diseño del PIAR como estrategia de inclusión en estudiantes con discapacidad de octavo grado de una institución educativa, accionar acorde con lo expuesto por [Rendón \(2017\)](#) al garantizar que los estudiantes puedan desenvolverse con la máxima autonomía en sus entornos, lo que permite su desarrollo, aprendizaje, participación en igualdad de oportunidades y la garantía efectiva de sus derechos.

De igual forma, [Gaviria \(2021\)](#) concluyó en su estudio que la implementación de una estrategia de educación inclusiva como el diseño universal para el aprendizaje (DUA) permite desarrollar habilidades lectoescritoras y competencias comunicativas. Entonces, las estrategias de educación inclusiva constituyen una alternativa real en las planeaciones de clase, al reunir elementos valiosos para el aprendizaje: motivación, mediación pedagógica, herramientas TIC, flexibilización del currículo y estilos de aprendizajes.

### Conclusiones

Para el desarrollo del primer objetivo, se verificó, a través del instrumento utilizado, que

los docentes tienen conocimiento teórico del PIAR, pero no lo aplican de manera práctica, debido a que solo flexibilizan el tiempo, pero no los contenidos, las estrategias y los recursos. Esto se presenta a pesar de que son conscientes de la importancia de atender las características particulares de los estudiantes con discapacidad.

En relación al segundo objetivo, orientado a diseñar PIAR como estrategia de inclusión en estudiantes con discapacidad de octavo grado, se propuso el uso de estrategias participativas, recursos tecnológicos y ajustes razonables para favorecer la interacción, la socialización y el aprendizaje colectivo de todos los estudiantes. Los contenidos fueron abordados en un proceso de sensibilización, preparación y relajación que se realizó de manera flexible, contribuyendo a la construcción de espacios de inclusión educativa.

La aplicación de los PIAR como estrategia de inclusión se implementó mediante un trabajo continuo con los contenidos, que se caracterizó por la socialización, el trabajo en equipo y en parejas, permitiendo espacios para el reconocimiento de las potencialidades particulares y así vincularlas para el logro conjunto de las metas de cada actividad.

En cuanto al último objetivo, se propuso evaluar los aportes de la implementación de los PIAR. Los resultados observados en el transcurrir del desarrollo del trabajo pedagógico dan cuenta de los aportes significativos de los PIAR. Esto revela la importancia de promover y desarrollar estrategias adaptadas a las valoraciones preliminares de los estudiantes con discapacidad, apoyando su aprendizaje a través de comportamientos de atención a la clase, así como la expresión y comunicación de las ideas, y la socialización fundamentada en el respeto y el buen trato entre compañeros, en un ambiente inclusivo propicio para el aprendizaje tanto individual como colectivo.

### Conflicto de interés

Las autoras del artículo declaran no tener ningún tipo de conflicto de intereses sobre el trabajo presentado.

## Responsabilidades éticas

Para el desarrollo de la investigación, se consignó el consentimiento informado en la Rectoría de la institución, obteniendo el aval para la aplicación de los instrumentos y la estrategia. De igual forma, se solicitó la autorización de los padres de familia para la utilización de las fotografías de los estudiantes.

## Referencias

Arenas Castro, F. D. (2019, 18 al 20 de septiembre). Guía para el diseño universal para el aprendizaje (DUA) y el plan individual de ajustes razonables (PIAR). Cuáles son los elementos a tener en cuenta para la atención de niños con discapacidad transitoria y permanente. *XVII Congreso Colombiano y XII Internacional de Neuropedagogía y Neuropsicología*, Bogotá, Colombia. <https://acortar.link/5Rp7bd>

Arias-Gómez, J., Villasís-Keever, M. A. y Miranda-Novales, M. G. (2016). El protocolo de investigación III: la población de estudio. *Revista Alergia*, 63(2), 201-206. <https://doi.org/10.29262/ram.v63i2.181>

Arteaga, C., Fuertes, A., Jojoa, S. y Ramos, V. (2021). Plan individualizado de ajustes razonables como una herramienta que beneficie a la población con discapacidad. *Revista Huellas*, 7(1), 44-50. <https://revistas.udenar.edu.co/index.php/rhuellas/article/view/6312>

Bermeo Vargas, J. A., Castro Jiménez, L. A. y Ospina Perdomo, S. (2017). *Implementación de la política pública de inclusión educativa desde su comprensión* [Tesis de maestría, Universidad de Manizales]. RIDUM. <https://ridum.umanizales.edu.co/handle/20.500.12746/3459>

Calapucha Tanguilla, R. G. (2023). Hacia la enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales desde una perspectiva interdisciplinar e intercultural en niños con necesidades educativas especiales. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(1), 1302-1315. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v7i1.4482](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.4482)

Campos, Y. (2020). Técnicas de investigación. *Revista Académica Institucional RAI. Escritos Especializados*, 4(1), 1-8.

Castillo Escareño, J. R. (2016). Docente inclusivo, aula inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*, 9(2), 264-275. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/64>

Correa, L. (2021). El PIAR: qué es, para qué sirve y qué debe incluir. *DescLAB*. [https://www.desclab.com/post/\\_piar](https://www.desclab.com/post/_piar)

Creswell, J. (2012). *Educational research. Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research* [Investigación educativa. Planeación, conducción y evaluación en investigación cuantitativa y cualitativa]. (4.ª ed.). Pearson.

Decreto 1421 de 2017. (2017, 29 de agosto). Presidencia de la República de Colombia. <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/30033428>

Discapacidad Colombia. (s.f.). *Orientaciones pedagógicas para la inclusión de estudiantes en situación de discapacidad*. <https://discapacidadcolombia.com/index.php/inclusion-educativa/196-orientaciones-generales-para-la-atencion-educativa-de-las-poblaciones-con-discapacidad-en-el-marco-del-derecho-a-la-educacion>

Fundación Saldarriaga Concha. (2020, 4 de noviembre). El rol de las familias de estudiantes con discapacidad. <https://www.saldarriagaconcha.org/el-rol-de-las-familias-para-impulsar-los-logros-de-los-estudiantes-con-discapacidad/>

Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium (2020). Guía de estrategias pedagógicas, didácticas y de evaluación. Modalidad alternancia y modalidad remota. <http://surl.li/hnwxyw>

- Gaviria, I. (2021). *Implementación del diseño universal de aprendizaje: Estrategia educativa inclusiva en la enseñanza de la lectoescritura del grado primero primaria de la institución educativa CASD* [Trabajo de maestría, Corporación Universitaria Minuto de Dios]. UNIMINUTO. <https://repository.uniminuto.edu/items/23733378f-eb43-4c9d-9b02-dff49dc46f2b>
- Gil, I. (2018, 14 de noviembre). *¿Qué es la discapacidad? Evolución histórica y cultural*. Fundación Adecco. <https://fundacionadecco.org/blog/que-es-la-discapacidad-evolucion-historica/>
- González, D. y Martínez, L. (2022). Enseñanza de las Ciencias Naturales para la Inclusión: Un Análisis Bibliométrico de Literatura Especializada. *Sisyphus Journal of Education*, 10(3), 12-32. <https://www.redalyc.org/journal/5757/575774221002/html/>
- Lugo-Gil, E. J. (Ed.). (2022). *Educación inclusiva, una oportunidad para todos*. Universidad Tecnocientífica del Pacífico S. C.
- Ministerio de Educación de Chile (2021). *Investigación acción serie trabajo colaborativo para el desarrollo profesional docente*. CPEIP
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2007, septiembre-diciembre). Educación para todos. *Altablero*, (43). <https://www.mineduccion.gov.co/1621/article-141881.html>
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva*. MEN. [https://www.mineduccion.gov.co/1780/articles-360293\\_foto\\_portada.pdf](https://www.mineduccion.gov.co/1780/articles-360293_foto_portada.pdf)
- Noriega León, J. A. (2022). *Fortalecimiento a los procesos de inclusión para estudiantes con capacidades diferentes, por medio del diseño de una propuesta pedagógica piloto en la Institución Educativa Nacionalizada Integrada sede Francisco Canossa, Pelaya-Cesar* [Tesis de maestría, Universidad Santo Tomás]. CRAiusta. <https://repository.usta.edu.co/handle/11634/44085>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (2021). *Hacia la inclusión en la educación: situación, tendencias y desafíos. 25 años después de la Declaración de Salamanca de la Unesco* [Sinopsis]. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375748>
- Palacios-García, T. (2024). Adaptaciones curriculares y su importancia en estudiantes con necesidades educativas especiales. *CIENCIAMATRIA*, 10(18), 313-326. <https://doi.org/10.35381/cm.v10i18.1273>
- Parra Ocampo, P. J. y Mejía Narro, E. (2022). El impacto del aprendizaje significativo en la educación del siglo XXI. *Revista Cubana de Educación Superior*, 41(3). <http://scielo.sld.cu/pdf/rces/v41n3/0257-4314-rces-41-03-7.pdf>
- Peiró, R. (2020, 8 de mayo). Ciencias sociales: qué son y por qué son tan importantes. *Economipedia.com*. <https://economipedia.com/definiciones/ciencias-sociales.html>
- Piña-Ferrer, L. S. (2023). El enfoque cualitativo: Una alternativa compleja dentro del mundo de la investigación. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria koinonia*, 8(15). 1-3. <https://doi.org/10.35381/r.k.v8i15.2440>

Rendón Arredondo, M. (2017). *Orientaciones para la transición educativa de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o talentos excepcionales en la educación inicial, básica y media*. Ministerio de Educación Nacional y Fundación Carvajal. [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-360294\\_foto\\_portada.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-360294_foto_portada.pdf)

Román, L. (s.f.). Evaluar con rúbricas: qué son, cómo aplicarlas y cuáles son sus beneficios. <https://www.educaciontrespuntocero.com/noticias/evaluar-con-rubricas/>

Rubio Ferro, L. M. y Martínez Aramendiz, M. C. (2019). *Representaciones sociales de docentes y padres de familia sobre inclusión educativa de niños con discapacidad cognitiva en la Institución Educativa Técnico Industrial de Turmequé* [Tesis de maestría, Universidad Santo Tomás]. CRAiusta. <https://repository.usta.edu.co/handle/11634/19943>

Sanjuán, L. (2019). *La observación participante*. FUOC.

Sarasola, J. (2024). Paradigma socio-crítico. *ikusmira.org*. <https://ikusmira.org/p/paradigma-socio-critico>

### Contribución

**Gloria Elena Gutiérrez Rodríguez:** investigadora. Procesamiento estadístico de datos, escritura de materiales y métodos, y obtención de los resultados.

**Yalitza Isabel Hernández Rodiño:** análisis e interpretación de resultados, escritura de la introducción, métodos, discusión y conclusiones.

Las autoras participaron en la elaboración del manuscrito, lo leyeron y aprobaron.

# El dibujo artístico mediante la representación gráfica

Alexander Betancourt Márquez<sup>1</sup>

Yornis Andrés Blanco Rodríguez<sup>2</sup>

Ángela María Moya Rodríguez<sup>3</sup>

**Cómo citar este artículo / To reference this article / Para citar este artículo:** Betancourt-Márquez, A., Blanco-Rodríguez, Y. A. y Moya-Rodríguez, Á. M. (2025). El dibujo artístico mediante la representación gráfica. *Revista UNIMAR*, 43(1), 26-40. <https://doi.org/10.31948/ru.v43i1.4147>



**Fecha de recepción:** 13 de mayo de 2024

**Fecha de revisión:** 3 de septiembre de 2024

**Fecha de aprobación:** 12 de octubre de 2024

## Resumen

Estudio cuyo objetivo consistió en fortalecer las representaciones gráficas de los mitos y leyendas de la cultura vallenata a través del dibujo artístico en estudiantes de sexto grado. Esta investigación se trabajó bajo el paradigma sociocrítico y el enfoque cualitativo, en el marco de la investigación acción, a partir de la dinamización de tres ciclos. En el primero, se realizó la detección y el diagnóstico del problema de investigación; en el segundo, se elaboró el plan para solucionar el problema o introducir el cambio, y en el tercero, se implementó el plan y se realizó la evaluación de resultados. La unidad de trabajo estuvo constituida por 41 estudiantes. Los resultados señalan la importancia de profundizar en las necesidades objetivas que presentan los estudiantes, con el fin de implementar mecanismos novedosos que contribuyan al gusto y disfrute de los mitos y leyendas de la cultura vallenata para fortalecer las representaciones gráficas. Finalmente, los educandos comprendieron y expresaron adecuadamente una amplia gama de emociones en sus representaciones; utilizaron creativamente diversos elementos visuales, y transmitieron, de forma clara y efectiva, mensajes emocionales y narrativas a través de sus representaciones.

*Palabras clave:* dibujo; arte gráfico; emoción; creatividad; cultura



Artículo resultado de la investigación titulada: *El dibujo artístico de los mitos y leyendas de la cultura vallenata por medio de la representación gráfica en estudiantes sexto grado de la Institución Educativa Alfonso López Pumarejo de Valledupar, Cesar*, desarrollada desde el 17 de julio de 2023 hasta el 10 de noviembre de 2024, en el departamento del Cesar, Colombia.

<sup>1</sup> Universidad Popular del Cesar. Institución Educativa Alfonso López Pumarejo, Valledupar, Colombia.

<sup>2</sup> Centro Educativo el Diviso de Pueblo Bello, Cesar, Colombia. Correo electrónico: [blancoyornis@gmail.com](mailto:blancoyornis@gmail.com)

<sup>3</sup> Coordinadora de Cultura, Universidad de Santander, Valledupar, Colombia. Correo electrónico: [moyaangela46@gmail.com](mailto:moyaangela46@gmail.com)

# Artistic drawing through graphic representation

## Abstract

The objective of this study was to strengthen the graphic representation of the myths and legends of the Vallenata culture through artistic drawing in sixth-grade students. This research was carried out under the socio-critical paradigm and the qualitative approach, within the framework of action research, based on the dynamization of three cycles: in the first, the detection and diagnosis of the research problem was carried out; in the second, the plan to solve the problem or introduce the change was elaborated; and in the third, the implementation of the plan and the evaluation of the results was carried out. The work unit consisted of 41 students. The results show the importance of deepening the objective needs of these students in order to implement novel mechanisms that contribute to the taste and enjoyment of the myths and legends of the Vallenata culture to strengthen the graphic representations. Finally, they understood and adequately expressed a wide range of emotions in their representations; they creatively used different visual elements and clearly and effectively conveyed emotional messages and narratives through their representations.

*Keywords:* drawing; graphic arts; emotion; creativity; culture

---

## Desenho artístico por meio de representação gráfica

### Resumo

O objetivo deste estudo foi fortalecer a representação gráfica dos mitos e lendas da cultura Vallenata por meio do desenho artístico em alunos do sexto ano. Esta pesquisa foi realizada sob o paradigma socio crítico e a abordagem qualitativa, no âmbito da pesquisa-ação, com base na dinamização de três ciclos: no primeiro, foi realizada a detecção e o diagnóstico do problema de pesquisa; no segundo, foi elaborado o plano para resolver o problema ou introduzir a mudança; e no terceiro, foi efetivada a implementação do plano e a avaliação dos resultados. A unidade de trabalho era composta por 41 alunos. Os resultados mostram a importância de aprofundar as necessidades objetivas desses alunos a fim de implementar novos mecanismos que contribuam para o gosto e a apreciação dos mitos e lendas da cultura Vallenata para fortalecer as representações gráficas. Finalmente, eles compreenderam e expressaram adequadamente uma ampla gama de emoções em suas representações; usaram criativamente diferentes elementos visuais e transmitiram mensagens e narrativas emocionais de forma clara e eficaz por meio de suas representações.

*Palavras-chave:* desenho; artes gráficas; emoção; criatividade; cultura

## Introducción

La cultura y la educación son dos dimensiones fundamentales y mutuamente complementarias que permiten vivir una vida plena, adquirir las habilidades necesarias para realizar cambios positivos y adaptarse fácilmente a los desafíos más complejos de hoy. La educación es la base para el desarrollo del conocimiento y el talento; tiene sus raíces en la identidad y la cultura de los estudiantes, que les permite moldear su futuro. En este sentido, se reconoce la importancia de la cultura en la educación ([Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura \[Unesco\], 2021](#)).

Para la [Unesco \(2021\)](#), las sociedades cada vez más multiculturales requieren un conjunto sólido de habilidades y competencias para funcionar en este entorno cambiante, donde la educación debe adaptarse a los diferentes contenidos y situaciones. En este contexto, la educación y la cultura, especialmente el patrimonio cultural, el arte y la creatividad, desempeñan un papel clave para enfrentar los desafíos y aprovechar las oportunidades que ofrece el tiempo actual.

La cultura y el arte contribuyen al desarrollo de habilidades cognitivas, como la creatividad, el pensamiento crítico y las inteligencias múltiples, aumentando así la adaptabilidad y la flexibilidad. La educación cultural y la artística fomentan la imaginación y las habilidades innovadoras, herramientas mediante las cuales se logran cambios significativos para el país y el mundo. Además, mejorar la calidad de la educación promueve el desarrollo de habilidades sociales y emocionales, como la empatía. Para valorar y proteger la cultura, tanto en sus formas tangibles como intangibles, las escuelas e instituciones deben enseñar, valorar y proteger la cultura, así como transmitir conocimientos relacionados con la historia, la sociedad y las prácticas culturales a las nuevas generaciones.

Se considera que aquellos estudiantes que no están capacitados en aspectos artísticos del dibujo y la pintura tienen dificultades para expresarse en diferentes formas y, por lo tanto, sus capacidades cognitivas, emocionales, sociales y culturales también pueden verse afectadas. En consecuencia, estos estudiantes

suelen tener problemas para reconocer su propia identidad, lo que afecta su autoestima, pertenencia y valoración de su situación ([Unesco, 2023](#)). Estos aspectos requieren de un compromiso por parte de las instituciones educativas, los docentes, los estudiantes y la sociedad en general, para buscar soluciones que fortalezcan la identidad cultural por medio del dibujo artístico, desde el reconocimiento de su riqueza, su diversidad y su potencial.

En el contexto colombiano, estos problemas no son ajenos, ya que la educación artística enfrenta la falta de reconocimiento y, sobre todo, que muchas veces se confunde con artesanías o técnicas en determinadas artes, restándole importancia y potencialidad. La representación gráfica en el dibujo contribuye al desarrollo multifacético de los estudiantes y a la formación de una ciudadanía cultural ([Siñani y Siñani, 2024](#)). Esta problemática requiere un mayor compromiso y participación de todos los sectores sociales, a fin de reconocer la importancia del arte en la educación como un derecho fundamental y un factor clave para el desarrollo cultural, social y económico del país.

En la ruta del problema que aquí se plantea, el cual se centra en las falencias que tienen los estudiantes en la representación gráfica, al entrar en el contexto de la investigación, o sea, Valledupar, específicamente en la Institución Educativa Alfonso López Pumarejo, durante el desarrollo de las actividades académicas de séptimo grado, se observa que los estudiantes se muestran apáticos y desmotivados hacia el aprendizaje del dibujo artístico, ya que no cuentan con las habilidades técnicas para ello.

De igual forma, a partir de los registros de evaluación, se pudo constatar que los estudiantes no comprenden los conceptos básicos y desconocen los fundamentos del dibujo artístico, como la perspectiva, proporción y composición. Además, presentan dificultades para desarrollar las técnicas elementales, pues no logran identificar correctamente elementos regulares del dibujo artístico: el punto, la línea, el distanciamiento y la superposición. En cuanto al elemento medidas, es decir, en el tamaño de las formas en la composición de un dibujo artístico, así como las texturas, se les dificulta

representar gráficamente el dibujo artístico. Aunque los estudiantes cuentan con un profesor de Educación Artística, estos docentes le dan más importancia a cumplir con los contenidos de la cátedra o dedican el tiempo a las manualidades, lo cual señala que los docentes desconocen que esa asignatura puede convertirse en el medio idóneo para que los estudiantes se apropien de su cultura y de los valores que la caracterizan.

Otro problema detectado mediante los conversatorios con los discentes es el desconocimiento de la cultura propia de la ciudad, como las leyendas que definen la identidad vallenata; también desconocen la transcendencia cultural de los juglares vallenatos. Esto evidencia una generación que ha dejado de recibir, directa o indirectamente, información sobre la importancia de la preservación de las tradiciones vallenatas.

Por lo tanto, se formuló el siguiente interrogante: ¿de qué manera el dibujo artístico acerca de los mitos y las leyendas de la cultura vallenata contribuye al fortalecimiento de las representaciones gráficas en estudiantes sexto grado de la Institución Educativa Alfonso López Pumarejo de Valledupar, Cesar? Para responder esa pregunta, se planteó el siguiente objetivo general: fortalecer las representaciones gráficas de los mitos y leyendas de la cultura vallenata a través del dibujo artístico en estudiantes de sexto grado de la Institución Educativa Alfonso López Pumarejo de Valledupar, Cesar. Para tal fin, se trazaron los siguientes objetivos específicos: (1) identificar las dificultades que presentan los estudiantes de sexto grado para realizar representaciones gráficas; (2) planificar talleres de dibujo artístico de los mitos y leyendas de la cultura vallenata para el fortalecimiento de las representaciones gráficas en estudiantes de sexto grado; (3) implementar talleres de dibujo artístico de los mitos y leyendas de la cultura vallenata para el fortalecimiento de las representaciones gráficas en estudiantes de sexto grado, y (4) evaluar la efectividad de los talleres de dibujo artístico de los mitos y leyendas de la cultura vallenata para el fortalecimiento de las representaciones gráficas en estudiantes de sexto grado.

Esta investigación se fundamentó en una revisión de estudios previos de carácter regional, nacional e internacional, que revelan la importancia del abordaje del tema en las instituciones educativas. En este orden de ideas, se encontró la investigación desarrollada en Ecuador por [Jaramillo \(2023\)](#), cuyo objetivo fue la creación de una guía didáctica para la enseñanza del dibujo artístico como un recurso de aprendizaje para el conocimiento de las leyendas tradicionales de Ibarra. Este trabajo se apoyó en la investigación aplicada con enfoque cualitativo. El autor concluyó que la guía promovió en los estudiantes la comunicación visual y el desarrollo comunicacional, por ende, se mejoró la memoria y la capacidad de comprensión.

Otra investigación pertinente fue la realizada por [Valencia et al. \(2023\)](#), cuya finalidad fue indagar acerca de las posibilidades de la implementación de herramientas y metodologías mediadas por el arte. Los investigadores concluyeron que el dibujo artístico en la clase de matemáticas hizo que las clases fueran más dinámicas y entretenidas, logrando un ambiente de clase agradable y participativo.

Cercano al contexto de la investigación, se encontró el trabajo de [Álvarez et al. \(2018\)](#), en el cual se logró fortalecer el proceso de metacognición de los estudiantes, ya que cada uno pudo reconocer sus fortalezas y debilidades, apoyándose mutuamente en el desarrollo de las actividades, generando un ambiente en el aula que favoreció el aprendizaje y la comprensión lectora mediante la música vallenata.

Para el abordaje de los referentes teóricos de las principales categorías, el dibujo artístico en el ámbito educativo se basa en la observación y contemplación precisa para abstraer y sintetizar información sobre la realidad, con la ayuda de expresiones gráficas. Por lo tanto, es un proceso interactivo de observación, reflexión y representación, que requiere la comprensión y aplicación de conceptos como luz, color, percepción visual, sistemas de representación, anatomía humana, estándares, proporciones áureas, secciones, etc., que están relacionados con las competencias STEM (ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas).

La representación gráfica es una forma de presentar información mediante imágenes, símbolos, formas, colores y otros elementos visuales. Las representaciones gráficas tienen como objetivo facilitar la comprensión, el análisis y la comunicación de los datos o conceptos que se transmiten (Agustín y Torregrosa, 2017). La representación gráfica en la educación artística es un tema muy interesante y relevante para el desarrollo integral de los niños. Se refiere a la capacidad de expresar ideas, sentimientos y percepciones a través de imágenes, símbolos y signos.

Para la cultura vallenata, Riaño y Cabedo (2023), en consonancia con el planteamiento de la Unesco, señalan que la educación artística tiene un «reto decisivo en el descubrimiento, conocimiento, conservación y transmisión de la cultura propia y ajena, necesario para la construcción de la identidad personal y colectiva y requisito para vivir la interculturalidad” (p. 69). Estas ideas reflejan la importancia del sentido de la cultura, como un medio para que los estudiantes se apropien de ella, desde edades tempranas. Por ello, tanto el docente como la escuela deben dirigir sus acciones hacia la formación educativa centrada en la cultura.

### Metodología

Para el hacer investigativo, se consideraron los lineamientos del paradigma sociocrítico, presentados por Loza et al. (2020). Este paradigma acoge la creencia de que la teoría crítica se dirige a la promoción de las transformaciones en la sociedad, respondiendo de esa manera a las contrariedades suscitadas en el ámbito educativo, contando con la participación de los sujetos para la resolución de la problemática detectada. Asimismo, se trabajó con el enfoque cualitativo, según Piña (2023), «estudia la realidad en su contexto natural y cómo sucede, sacando e interpretando fenómenos de acuerdo con las personas implicada» (p. 5).

El método utilizado fue investigación acción, ya que se estructura por ciclos y se caracteriza por su flexibilidad. Para este hacer investigativo, se fundamentó en los ciclos establecidos por Hernández et al. (2014), a saber: primero,

detección y diagnóstico del problema de investigación; segundo, elaboración del plan para solucionar el problema o introducir el cambio, y tercero, implementación del plan y evaluación de resultados.

De acuerdo con Hernández et al. (2014), la unidad de trabajo corresponde a aquellos elementos en términos de «personas, casos, significados, prácticas, episodios, encuentros, papeles desempeñados, relaciones, grupos, organizaciones, comunidades, subculturas, estilos de vida, etc.» (p. 459), que se convierten en sujetos u objetos de estudio. En la investigación cualitativa, resultan de suma importancia, pues a partir de estos se recogen los datos necesarios para el desarrollo de la indagación, constituyendo la unidad de trabajo. En este estudio, la unidad de trabajo estuvo constituida por 41 estudiantes del sexto grado, de los cuales 15 fueron hombres, y 26, mujeres.

Las técnicas utilizadas fueron la observación y la encuesta, y los instrumentos, el cuestionario, ya que permite obtener información de un grupo de personas mediante una serie de preguntas organizadas y relacionadas con un tema de interés (Campos, 2020), y el diario de campo, instrumento diseñado por los investigadores sobre la base de los enunciados de Román (2019), quien expresó que se trata de un instrumento en el cual se acarrean los progresos y resultados iniciales de un trabajo investigativo. En este caso, se siguió un orden progresivo y facultó a los investigadores para llevar la sistematización de lo observado en la experiencia significativa de aplicar el dibujo artístico de la cultura vallenata por medio de la representación gráfica. Por último, se empleó una rúbrica como herramienta de evaluación, en la cual se describen estándares, niveles y descriptores utilizados para medir el desempeño de los estudiantes en tareas o actividades específicas (Román, 2019).

### Resultados

Con la finalidad de identificar las dificultades de los estudiantes de sexto grado en la realización de representaciones gráficas, se diseñó y aplicó una guía de observación para acceder y estudiar la realidad. Esta guía se aplicó al

docente de Educación Artística, quien revisó si los estudiantes contaban con las competencias de la representación gráfica.

Se evidenció que los estudiantes no utilizan los elementos regulares, tales como el punto, la línea, entre otros, para representar gráficamente el dibujo. Los estudiantes requieren de estos conocimientos, puesto que son esenciales para presentar la información de una manera intuitiva y de fácil comprensión, lo que facilita el alcance de aprendizajes significativos y así mejorar su rendimiento académico. También, hubo dificultad para utilizar los elementos irregulares, como distanciamiento, superposición, etc., para representar el dibujo artístico. Es importante acotar que estos elementos son necesarios para que los estudiantes lleguen a la comprensión de conceptos abstractos, desarrollen el pensamiento crítico, así como las habilidades para resolver problemas.

De igual forma, se presentaron problemas en el uso correcto de la medida, es decir, en el tamaño de las formas y en la representación gráfica. En este aspecto, cuando se cuenta con el dominio de estas medidas, los estudiantes tienen mayor comprensión de la relación entre los cuerpos y su contexto, así como el desarrollo de habilidades para observar y analizar. En lo que respecta a este criterio, se observó que los estudiantes necesitan aprender acerca del color en la composición del dibujo artístico. Este aprendizaje les permitirá enriquecer sus competencias para determinar y discernir las relaciones espaciales entre los objetos.

En relación con los resultados sobre el uso del color en la composición del dibujo artístico, los aprendices presentan dificultad para la utilización adecuada de la textura en la representación gráfica del dibujo, a pesar que es un elemento esencial, puesto que coadyuva en el aprendizaje y les permite desarrollar habilidades para la comprensión de conceptos, en la observación y el análisis de situaciones. En la autonomía en el aprendizaje del dibujo técnico existen problemas, debido a que carecen de habilidades para la comprensión y aplicación de conceptos complejos.

Acerca del conocimiento de saberes ancestrales de las leyendas tradicionales de Valledupar, todos los estudiantes desconocen estos saberes. En referencia al conocimiento de las leyendas y mitos tradicionales de la ciudad de Valledupar, los estudiantes necesitan profundizar en la historia de la ciudad para ampliar sus saberes tradicionales. En este sentido, es relevante promover en la escuela el trabajo con literatura que fortalezca los conocimientos histórico-culturales y se estimule tanto la creatividad como la imaginación estudiantil.

En cuanto al reconocimiento de lugares emblemáticos de la ciudad, los educandos desconocen los lugares de las leyendas tradicionales. No obstante, en este contexto, los mitos y leyendas han servido como vehículos simbólicos para expresar varias temáticas, tales como el enfrentamiento entre el bien y el mal, la importancia de la virtud ante la debilidad, el amor, la superación de obstáculos y la reflexión. Por ende, es fundamental despertar el interés de los educandos hacia el conocimiento del legado cultural que existe en Valledupar.

Con la finalidad de fomentar el aprendizaje de los mitos y leyendas tradicionales de Valledupar, de acuerdo con el objetivo: planificar talleres de dibujo artístico de los mitos y leyendas de la cultura vallenata para el fortalecimiento de las representaciones gráficas en estudiantes de sexto grado, se proyectaron cinco talleres, cuyos propósitos estuvieron orientados al conocimiento de los elementos básicos del dibujo, así como a su importancia en el arte, la escuela y la vida.

En el caso del objetivo: implementar talleres de dibujo artístico de los mitos y leyendas de la cultura vallenata para el fortalecimiento de las representaciones gráficas en estudiantes de sexto grado, en el primer taller se trabajaron los elementos básicos del dibujo artístico (punto, línea, plano, volumen y textura). Este taller se desarrolló en tres sesiones: en la primera, se indagó sobre los conocimientos previos y se proyectaron diapositivas en PowerPoint con información clara y concisa para su mejor comprensión; en la segunda sesión, se inició con una retroalimentación mediante preguntas

orientadoras y dibujos en el tablero, con el fin de identificar los tipos de puntos, líneas y planos. A través de imágenes proyectadas en una pantalla, se dieron ejemplos de dibujos realizados con puntos, líneas y planos, los cuales podían copiar con la posibilidad de alterar los colores o proporciones; en la tercera sesión, después de realizar el protocolo teórico, como introducción, se desarrollaron ejercicios prácticos, por ejemplo, sobre el volumen, se usó la línea para dibujar una mano y se aplicó la técnica del frotis grabada en la hoja de un árbol.

En consecuencia, se hizo evidente que, para cada elemento del dibujo explicado y desarrollado, hubo una asimilación particular; mientras algunos se relajaron haciendo puntos, otros se estresaron con ellos. No obstante, a pesar de todas esas manifestaciones, cada elemento les ofreció opciones diferentes que les permitió demostrar sus habilidades psicomotrices. Los estudiantes lograron trabajar de forma correcta con los elementos básicos del dibujo artístico, haciendo evidente, a través de sus producciones, su comprensión; además, expresaron apropiadamente una amplia gama de emociones en sus dibujos o representaciones artísticas.

## Figura 1

### Evidencias del primer taller de dibujo artístico, elementos básicos



**Nota.** Imágenes tomadas del trabajo realizado por los estudiantes con base en los elementos básicos.

En el segundo taller, se abordó el concepto de representación gráfica, cuyo propósito fue conocer el concepto aplicado al dibujo artístico. Después de proporcionar las indicaciones pertinentes, se dio inicio al encuentro con la formulación de algunos interrogantes acerca del concepto del tema. A partir de las respuestas de los estudiantes, se construyó colectivamente una nueva definición. Este momento se aprovechó para trabajar en paralelo el concepto de representación gráfica y lectura crítica, para establecer un punto de análisis crítico, ya que existe una relación operacional entre ambos.

Más adelante, como parte del desarrollo del taller, se realizó un ejercicio a partir de la palabra corazón. Para ello, se solicitó al grupo estudiantil representar esa palabra gráficamente en el tablero. De ahí que se aclaró el concepto, y a la vez se enfatizó que las perspectivas tomadas para dibujar son independientes de la habilidad, al igual que la manera en que la imagen se define en el formato.

Fue significativo propiciar la construcción conceptual solicitada, ya que esto generó en los estudiantes un momento de reflexión; en consecuencia, ellos se dieron un espacio para buscar una respuesta que distara del error. Cabe señalar que se presentaron dos posturas por parte de los discentes al iniciar la actividad: una, cuando intentaron crear un ambiente jocoso, emitiendo comentarios inadecuados con el propósito de centrar la atención; otra, apreciaciones interesantes

acerca de la temática abordada, emitiendo significados como «la representación gráfica es dibujar ideas», «graficar lo que se piensa de algo», «hacer un dibujo de algo», entre otros.

La actividad en el tablero generó mucho interés y participación, sobre todo porque en los dibujos se representó el corazón como órgano natural, diferente al corazón simbólico usado para representar el amor. Esto sirvió para aclarar que ese detalle no es tan relevante al momento de la representación gráfica, lo realmente importante es que la idea pueda darse bajo la definición individual o personal. Se puede afirmar que los estudiantes construyeron conceptos, reflexionaron, dibujaron y comprendieron el concepto de la representación gráfica de las ideas. Asimismo, demostraron su nivel de imaginación y creatividad al representar emociones y experiencias utilizando recursos artísticos de forma innovadora.

El tercer taller, dedicado a los mitos y leyendas de Valledupar, fue un momento provechoso para propiciar aprendizajes. En esta actividad, en una pantalla Smart se proyectó un álbum ilustrado en PDF sobre algunos de los mitos y leyendas más populares de la ciudad. La actividad inició con la lectura de los mitos y leyendas por parte de los estudiantes, de lo cual tomaron los fragmentos ilustrados; posteriormente, los redactaron en su cuaderno y los analizaron en función de las imágenes. Acto seguido, se abrió un espacio para la socialización de las versiones construidas sobre las historias señaladas, así como las representaciones gráficas de los mitos y leyendas hechas con lápices de colores o grafito en el cuaderno de artística. Cabe señalar que los estudiantes tuvieron la libertad para dibujar de acuerdo con sus interpretaciones acerca de las historias.

Los estudiantes manifestaron entusiasmo y admiración sobre las historias ilustradas proyectadas en la pantalla; se mostraban inquietos y se preguntaban si ellos eran parte de esas imágenes. Envueltos en esa atmósfera, aunque con nerviosismo, risa, indecisión, tartamudeo y jocosidad, lograron leer, participar activamente, representar los mitos y leyendas, desarrollaron la capacidad de comprender sucesos y representarlos gráficamente y alcanzaron habilidades motrices, ya que hicieron visible la historia a través del dibujo.

## Figura 2

*Evidencias del tercer taller de dibujo artístico*



*Nota.* Imágenes tomadas de los trabajos de los estudiantes del taller de dibujo artístico.

En el cuarto taller, las actividades versaron en función de la temática: representación gráfica de mitos y leyendas de Valledupar. Para el desarrollo de esta actividad, se seleccionaron los mitos y las leyendas abordadas, como El Doroy, para dibujar su historia, desde tres perspectivas o formas de interpretación, a saber: oralidad o audio, lectura o texto e imagen o fotografía.

Inicialmente, se leyó un texto relacionado con el mito y, después de la lectura, se les pidió a los estudiantes que realizaran el dibujo. Luego, se proyectó en una pantalla un texto sobre el mito seleccionado. Finalmente, teniendo en cuenta las instrucciones del mismo espacio de tiempo, los estudiantes realizaron la representación gráfica.

La actividad generó satisfacción, se logró capturar la atención de los estudiantes, quienes participaron y manifestaron inquietudes y dudas acerca de seleccionar una de las perspectivas planteadas para realizar sus producciones. Indudablemente, se evidenció el avance que tuvieron los educandos en cuanto al desarrollo de habilidades para el dibujo artístico. Al transcurrir las actividades, se fueron apropiando de métodos y estrategias para lograr representar fielmente la realidad en un papel. En consecuencia, se logró que los discentes transmitieran de manera clara y efectiva mensajes emocionales y narrativas a través de sus dibujos o representaciones artísticas.

### Figura 3

#### Evidencias del cuarto taller de dibujo artístico



*Nota.* Imágenes tomadas de los trabajos de los estudiantes del cuarto taller de dibujo artístico.

En el quinto taller, la mirada se centró en la valoración de talleres sobre representaciones gráficas, con el propósito de evaluar su desarrollo para el fortalecimiento del dibujo artístico de los mitos y leyendas de la cultura vallenata. La actividad se inició con una retroalimentación de los temas desarrollados en los talleres. Esta retroalimentación se proyectó en una pantalla, donde los estudiantes tuvieron la oportunidad de aportar sobre los respectivos contenidos impartidos. Concluida la primera parte, se impartieron las instrucciones para la elaboración del dibujo de un mito o leyenda, con su respectiva historia. Sin apoyarse en los apuntes de sus cuadernos, los estudiantes debían seleccionar la historia de su agrado.

En este taller, los estudiantes tomaron la información que les resultó más interesante o desconocida. También, se observó que los estudiantes, al repasar un tema específico o al realizar un dibujo, participaron y resaltaron lo aprendido, demostrando una mejor disposición en la acción de dibujar. Asimismo, los estudiantes lograron organizar su imaginación, en consecuencia, llevaron a la práctica los conocimientos adquiridos.

En la actividad, fue necesario aterrizar algunas ideas e incentivar la representación espontánea y sincera, o sea, tratar de mantener la fidelidad y originalidad en sus dibujos, teniendo en cuenta que la libertad gráfica genera mayor expresión plástica y visual. Por otra parte, es preciso mencionar la interacción que tuvieron los estudiantes con los mitos y leyendas, es decir, se evidenció que además de aprender a dibujar bajo los parámetros básicos, las historias populares y tradicionales cautivaron su atención; aun así, el dibujo artístico no perdió relevancia en este proceso, pues ellos, a partir de aptitudes plásticas y visuales, aprovecharon las recomendaciones para mejorar en el dibujo; no obstante, aquellos que no mostraron mayor interés en esta parte, se divirtieron y aprendieron algunos datos sobre el tema.

### Figura 4

#### Evidencias del quinto taller de dibujo artístico



**Nota.** Imágenes tomadas de los trabajos de los estudiantes del quinto taller de dibujo artístico.

Para el logro del objetivo: evaluar la efectividad de los talleres de dibujo artístico de los mitos y leyendas de la cultura vallenata para el fortalecimiento de las representaciones gráficas en estudiantes de sexto grado, se diseñó y aplicó una rúbrica analítica para evaluar la capacidad de los estudiantes para representar de manera gráfica los mitos y leyendas de la cultura vallenata, a través de dibujos o recursos de los lenguajes artísticos.

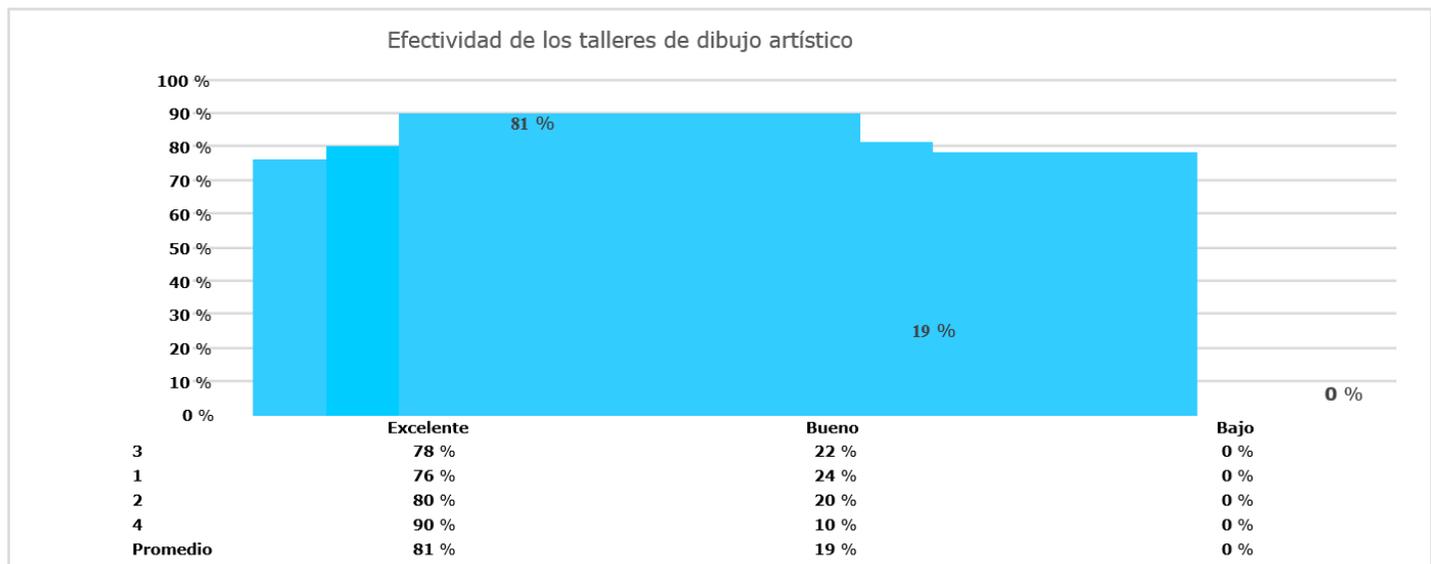
Los criterios de evaluación fueron diseñados de manera clara, diferenciada y coherente con los objetivos propuestos en los talleres. La evaluación se hizo de forma individual en cada criterio, de la cual se obtuvo una visión detallada de las fortalezas y debilidades del estudiante en cada aspecto evaluado. La rúbrica constó de 3 columnas, así: los criterios de evaluación, la escala de valoración (*excelente, bueno, bajo*) y las descripciones de los niveles de desempeño. A continuación, se presenta el análisis de sus resultados.

En el ítem 1, referido a la comprensión y expresión de las emociones, el 66 % logró ubicarse en la valoración *excelente*, y el 24 %, en la valoración *bueno*. Estos porcentajes demuestran que los estudiantes comprendieron y expresaron adecuadamente emociones en sus dibujos o representaciones artísticas. En el ítem 2, el 80 % se ubicó en el criterio *excelente*, y el 20 %, en *bueno*. En el ítem 3, los resultados señalaron que el 78 % se ubicó en *excelente*, y el 22 %, en *bueno*. Se puede afirmar que los educandos muestran un alto nivel de imaginación y creatividad al representar emociones y experiencias, utilizando recursos artísticos de forma innovadora.

En los resultados de la efectividad de los talleres de dibujo artístico, el puntaje más alto se ubicó en la categoría *excelente*, con el 81 %; valorados en el criterio *bueno* se ubicó el 19 %; mientras que en la categoría *bajo*, no se ubicó ningún estudiante. Estos porcentajes señalan que los estudiantes utilizan de manera creativa una variedad de elementos visuales, como colores, formas y líneas, para representar emociones y experiencias. Además, muestran un alto nivel de imaginación y creatividad al representar emociones y experiencias, utilizando recursos artísticos de forma innovadora. Se puede interpretar que los educandos transmiten de manera clara y efectiva mensajes emocionales y narrativas a través de sus dibujos o representaciones artísticas.

## Figura 5

### Evaluación de la efectividad de los talleres de dibujo artístico



Así las cosas, estas acciones sirvieron de reflexión para los docentes acerca de la importancia de conocer las necesidades objetivas que presentan los niños y, a la vez, valerse de mecanismos novedosos que contribuyan al gusto y disfrute de utilizar los mitos y leyendas de la cultura vallenata para el fortalecimiento de las representaciones gráficas. Así mismo, el profesor tuvo la oportunidad no solo de impartir conocimientos y coadyuvar al desarrollo de habilidades en los educandos, sino que además su trabajo pedagógico se enriqueció, ya que pudo comprender mejor el arte y la creatividad. Este fue un proceso bidireccional en el que todos aprendieron y crecieron juntos.

A la luz de los resultados de la valoración de la efectividad de los talleres de dibujo artístico de los mitos y leyendas de la cultura vallenata, se pudo demostrar que el objetivo general de la investigación fue alcanzado plenamente.

## Discusión

Los hallazgos condujeron a los investigadores a planificar talleres de dibujo artístico sobre los mitos y leyendas de la cultura vallenata, con el fin de fortalecer las representaciones gráficas en estudiantes de sexto grado. Al respecto, [Jaramillo \(2023\)](#) concluyó en su estudio que la propuesta de una guía didáctica para el dibujo artístico promueve en los estudiantes la comunicación visual y al desarrollo comunicacional, por ende, se mejora la memoria y la capacidad de comprensión.

El estudio presentado por [Álvarez et al. \(2018\)](#), cuyos resultados lograron comprobar que el aprovechamiento del contexto sociocultural de la música vallenata y particularmente la utilización de los elementos del folclor vallenato, como innovación didáctica, fortalecieron en los estudiantes el proceso de metacognición. Igualmente, [Gómez \(2021\)](#) justificó la importancia del dibujo artístico infantil como factor fundamental para el desarrollo de la creatividad.

Estos planteamientos coinciden con los formulados por [Ibáñez \(2021\)](#), al considerar la representación gráfica como una colección de actividades educativas que promueven el aprendizaje, ya que estimula la creatividad, la imaginación y la sensibilidad estética; promueve el desarrollo cognitivo, emocional y social; mejora la comunicación, expresión y comprensión; desarrolla la motricidad fina, la coordinación y el equilibrio, y enriquece el patrimonio cultural y artístico. Asociado a estas ideas, para [Guzmán y Hernández \(2022\)](#), la representación gráfica es una forma de expresar pensamientos, sentimientos, creencias y cultura a través de imágenes.

## Conclusiones

En relación al primer objetivo, mediante la aplicación de un cuestionario se pudo comprobar que los estudiantes desconocen la utilización de elementos regulares e irregulares. Por lo tanto, no emplear el punto, la línea, el distanciamiento, la superposición, entre otros aspectos, también les dificulta hacer uso correcto de la medida, como el tamaño de las formas, el color en la composición y la textura.

También, se observó un desconocimiento significativo de los saberes ancestrales vinculados a las leyendas tradicionales de Valledupar. Los estudiantes no han profundizado en la historia local, por ende, desconocen las leyendas y mitos tradicionales; así como los lugares asociados a estas narrativas. Además, presentan dificultades para crear imágenes que representen dichos mitos y leyendas de manera adecuada.

En cuanto al segundo objetivo, la implementación de los cinco talleres fue clave, ya que permitió desarrollar de manera progresiva habilidades artísticas y de representación gráfica entre los participantes. A través de un enfoque estructurado, se inició con los fundamentos del dibujo artístico y se avanzó hacia el reconocimiento y representación de los mitos y leyendas de Valledupar, fomentando tanto el conocimiento cultural como la expresión gráfica. Finalmente, la valoración de los talleres evidencia su impacto positivo en el fortalecimiento del dibujo artístico relacionado con la cultura vallenata.

En lo correspondiente al tercer objetivo, se evidenció que los estudiantes lograron trabajar de forma correcta con los elementos básicos del dibujo artístico (punto, línea, plano, volumen y textura). A través de sus producciones artísticas, demostraron su comprensión y lograron expresar adecuadamente una amplia gama de emociones. También, alcanzaron a construir conceptos, reflexionar, dibujar y comprender el concepto de representación gráfica de ideas, demostrando su nivel de imaginación y creatividad al representar emociones y experiencias mediante recursos

artísticos. Igualmente, los estudiantes leyeron, participaron activamente, representaron los mitos y leyendas, desarrollaron la capacidad de comprender sucesos y representarlos gráficamente; alcanzaron habilidades motrices al hacer visible la historia a través del dibujo.

Además de lo descrito, los estudiantes respondieron de manera activa y comprometida a la propuesta de trabajo, logrando no solo desarrollar habilidades para el dibujo artístico, sino también apropiarse de métodos y estrategias que les permitieron plasmar fielmente la realidad en sus representaciones. Además, demostraron una mejora significativa en su disposición hacia el dibujo, así como en su capacidad para organizar y traducir su imaginación en creaciones artísticas, transmitiendo mensajes emocionales y narrativos claros y efectivos. Este proceso también fomentó el interés por nuevos conocimientos y el reconocimiento de aprendizajes previos.

Acerca del destino de los productos plástico-sensoriales realizados con los estudiantes, estos tuvieron un impacto significativo más allá de la actividad original, ya que se convirtieron en herramientas pedagógicas y de inspiración en contextos académicos. Estos materiales, en manos de un docente universitario e investigador de este estudio, han sido utilizados para motivar a maestros en formación de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Popular del Cesar al desarrollar actividades similares con sus alumnos. De forma similar, han servido para enriquecer los antecedentes investigativos y las perspectivas creativas de estudiantes de Diseño Gráfico de la Universidad de Santander, sede Valledupar, fomentando propuestas basadas en mitos locales como el Doroy.

Para el cuarto objetivo, se aplicó una rúbrica analítica que permitió evaluar las habilidades de los estudiantes para representar gráficamente los mitos y leyendas de la cultura vallenata. Los resultados evidenciaron que los estudiantes lograron comprender y expresar una amplia gama de emociones en sus representaciones, empleando creativamente diversos elementos

visuales para comunicar emociones y experiencias. Además, sus producciones artísticas lograron transmitir mensajes emocionales y narrativos de manera clara y efectiva, consolidando su capacidad para articular el arte gráfico con el contenido cultural.

Por otro lado, a partir de la reflexión docente, se enriqueció el trabajo realizado. En este contexto, los docentes actuaron con prudencia y brindaron acompañamiento a los estudiantes, a fin de que tuvieran un horizonte despejado de dudas y lograran entender que la libertad gráfica propicia la expresión plástica y visual. Además, se fortaleció el trabajo al convertirse en mediadores de aprendizajes. En igual medida, se reconoció la importancia de profundizar en las necesidades objetivas que presentan los niños, para implementar mecanismos novedosos que contribuyan al gusto y disfrute de los mitos y leyendas de la cultura vallenata en el fortalecimiento de las representaciones gráficas.

Finalmente, participar con los estudiantes en estos talleres brindó a los docentes la oportunidad no solo de impartir conocimientos y coadyuvar al desarrollo de habilidades en los educandos, sino que además su trabajo pedagógico estuvo dirigido a comprender el arte y la creatividad. Por tanto, fue un proceso bidireccional en el que todos aprendieron y crecieron.

### **Conflicto de interés**

Los autores declaran no tener ningún tipo de conflictos de intereses que comprometan la confiabilidad de esta publicación.

### **Responsabilidades éticas**

Para el desarrollo de la investigación, se consignó el consentimiento informado en la Rectoría de la institución, obteniendo el aval para la aplicación de los instrumentos y de la estrategia. De igual forma, se solicitó la autorización de los padres de familia para la utilización de las fotografías de los estudiantes.

## Referencias

- Agustín Lacruz, M. C. y Torregrosa Carmona, J. F. (2017). Información visualizada: leyendo gráficos, tablas e infografías. En M. Lopes, D. de Brito y P. Dal'Evedove (eds.), *Leitura documentária: estudos avançados para a indexação* (pp. 195-215). Cultura Académica.
- Álvarez, A. Camacho, D. García, J. F. y Nieves, N. (2018). *El contexto sociocultural de la música vallenata como estrategia didáctica para mejorar la comprensión lectora en el nivel inferencial en el grado noveno de la Institución Educativa Manuel Germán Cuello Gutiérrez* [Tesis de maestría, Universidad Santo Tomás]. CRAIusTA. <https://repository.usta.edu.co/handle/11634/14292>
- Campos, Y. (2020). Técnicas de investigación. *Revista Académica Institucional RAI. Escritos Especializados*, 3(1), 1-8. <https://rai.usam.ac.cr/index.php/raiusam/article/view/40>
- Gómez Castellanos, D. S. (2021). *Influencia en el desarrollo de la creatividad basado en la fundamentación básica del dibujo técnico y artístico como propuesta de un ambiente virtual de aprendizaje (AVA)* [Tesis de pregrado, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Institucional UPN. <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/17219?show=full>
- Guzmán, N. y Hernández, R. (2022). El dibujo en la expresión gráfica. El dibujo como principio de expresión plástica [Taller de expresión gráfica 1]. *Portal Académico CCH*. <https://portalacademico.cch.unam.mx/teg1/importancia-expresion-grafica/el-dibujo-en-la-expresion-grafica>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw - Hill Interamericana.
- Ibáñez Zapata, L. M. (2021). *Análisis de la representación y la evolución gráfica del esquema corporal de la etapa infantil* [Tesis de pregrado, Universidad de Valladolid]. UVaDOC. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/48994>
- Jaramillo, W. (2023). *El dibujo artístico como proceso de aprendizaje para la enseñanza de las leyendas tradicionales de Ibarra en segundo año de bachillerato de la unidad educativa "Víctor Manuel Guzmán"* [Tesis de pregrado, Universidad Técnica del Norte]. Repositorio digital Universidad Técnica del Norte. <https://repositorio.utn.edu.ec/handle/123456789/14362?locale=es>
- Loza Ticona, R. M., Mamani Condori, J. L., Mariaca Mamani, J. S. y Yanqui Santos, F. E. (2020). Paradigma sociocrítico en investigación. *PsiqueMag*, 9(2), 30-39. <https://doi.org/10.18050/psiquemag.v9i2.2656>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (2021, 30 de marzo). Un marco para la educación cultural y artística. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000376144\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000376144_spa)
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (2023, 21 de septiembre). Deporte para el desarrollo sostenible. <https://www.unesco.org/es/fieldoffice/montevideo/expertise/deportelac>
- Piña, L. (2023). El enfoque cualitativo: Una alternativa compleja dentro del mundo de la investigación. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria KOINONIA*, 8(15), 1-3. <https://doi.org/10.35381/r.k.v8i15.2440>
- Riaño, M. E. y Cabedo, A. (2023). La importancia del patrimonio musical en el aula. Estudio sobre la opinión del profesorado en educación infantil. *Eufonía Didáctica de la Música*, (58), 67-79. <https://core.ac.uk/download/pdf/80523127.pdf>
- Román, L. (2019). Evaluar con rúbricas: qué son, cómo aplicarlas y cuáles son sus beneficios. *Educación 3.0*. <https://www.educaciontrespuntocero.com/noticias/evaluar-con-rubricas/>

Siñani Alaro, E. O. y Siñani Alaro, E. S. (2024). Artes plásticas en la formación de estudiantes desde el uso de los textos de aprendizaje. *Revista de Educación Mérito*, 6(17), 11-21. <https://doi.org/10.37260/merito.i6n17.1>

Valencia Díaz, D. M., Baracaldo Martín, N. A. y Londoño Tapiero, P. V. (2023). *El dibujo artístico como herramienta facilitadora en el aprendizaje de las matemáticas del grado 3° en la I.E.T.I Humberto Raffo Rivera de la ciudad de Palmira* [Trabajo de especialización, Fundación Universitaria Los Libertadores]. Los Libertadores. <https://repository.libertadores.edu.co/items/6d3f1c9a-09c9-41bd-8e97-c8f1032c7cb3>

### Contribución

**Alexander Betancourt Márquez:** investigador principal. Procesamiento de la sistematización, escritura de materiales, métodos y obtención de los resultados.

**Yornis Andrés Blanco Rodríguez:** revisó la introducción, metodología, resultados, discusión y conclusiones del artículo.

**Ángela María Moya Rodríguez:** revisó la introducción, metodología, resultados, discusión y conclusiones del artículo.

Todos los autores participaron en la elaboración del manuscrito, lo leyeron y aprobaron.

# El aprendizaje social: compromiso para asumir retos en las aulas disruptivas

**Leisa Daniela Rodríguez Rodríguez<sup>1</sup>**

**Melanny Paola García López<sup>2</sup>**

**Cómo citar este artículo / To reference this article / Para citar este artículo:** Rodríguez-Rodríguez, L. D. y García-López, M. P. (2025). El aprendizaje social: compromiso para asumir retos en las aulas disruptivas. *Revista UNIMAR*, 43(1), 41-55. <https://doi.org/10.31948/ru.v43i1.4224>



**Fecha de recepción:** 6 de junio de 2024

**Fecha de revisión:** 6 de septiembre de 2024

**Fecha de aprobación:** 20 de noviembre de 2024

Revista Unimar | Rev. Unimar | Vol. 43 No. 1 pp. 41-55 | Enero-Junio 2025  
e-ISSN: 2216-0116 | ISSN: 0120-4327 | DOI: <https://doi.org/10.31948/rev.unimar>

## Resumen

El objetivo primordial de este estudio fue potenciar el aprendizaje social en entornos educativos mediante el juego pedagógico, con el propósito de disminuir las conductas disruptivas. Para ello, se empleó la metodología cualitativa y la investigación acción. Los resultados del análisis descriptivo de los relatos de cada participante revelaron las posibles causas de la aparición de las acciones disruptivas. Estos hallazgos resaltan la importancia de los principios de la pedagogía para adoptar un rol activo durante la primera infancia y fomentar el autocontrol y la socialización. Finalmente, cabe señalar que las pautas de crianza deben cimentarse en el respeto, ya que les permite a los niños resolver conductas mediante el diálogo y así lograr el bienestar grupal.

*Palabras clave:* desarrollo afectivo; habilidades sociales; infancia; juego pedagógico; resolución de conflictos



Artículo resultado de la investigación titulada: *El juego pedagógico para minimizar conductas disruptivas en niños y niñas de 5 a 6 años*, desarrollada desde febrero de 2023 hasta mayo de 2024.

<sup>1</sup> Corporación Universitaria Iberoamericana, Bogotá, Colombia. Correo electrónico: [lrodr164@estudiante.ibero.edu.co](mailto:lrodr164@estudiante.ibero.edu.co)

<sup>2</sup> Corporación Universitaria Iberoamericana, Bogotá, Colombia. Correo electrónico: [mgarci56@estudiante.ibero.edu.co](mailto:mgarci56@estudiante.ibero.edu.co)

# Social Learning: Commitment to taking on challenges in disruptive classrooms

## Abstract

The primary objective of this study was to enhance social learning in educational settings through educational play with the goal of reducing disruptive behaviors. To this end, qualitative methodology and action research were used. The results of the descriptive analysis of the narratives of each participant revealed the possible causes of the occurrence of disruptive actions. These findings underscore the importance of pedagogical principles for taking an active role in early childhood and promoting self-control and socialization. Finally, it should be noted that parenting guidelines should be based on respect, as they allow children to resolve behaviors through dialogue, thus achieving group well-being.

*Keywords:* affective development; social skills; childhood; pedagogical play; conflict resolution

---

## Aprendizagem social: compromisso de enfrentar desafios em salas de aula com problemas

### Resumo

O objetivo principal deste estudo foi aprimorar a aprendizagem social em ambientes educacionais por meio de jogos educativos com a meta de reduzir comportamentos perturbadores. Para isso, foram utilizadas a metodologia qualitativa e a pesquisa-ação. Os resultados da análise descritiva das narrativas de cada participante revelaram as possíveis causas da ocorrência de ações agitadoras. Essas descobertas ressaltam a importância dos princípios pedagógicos para assumir um papel ativo na primeira infância e promover o autocontrole e a socialização. Finalmente, deve-se observar que as diretrizes parentais devem ser baseadas no respeito, pois permitem que as crianças resolvam comportamentos por meio do diálogo, alcançando assim o bem-estar do grupo.

*Palavras-chave:* desenvolvimento afetivo; habilidades sociais; infância; resolução de conflitos; brincadeiras pedagógicas

## Introducción

La brecha actual en el aprendizaje y desarrollo integral de los más pequeños exige un replanteamiento de las prácticas pedagógicas. A pesar de los puntos de vista emergentes que abogan por la priorización de los estudiantes dentro del marco educativo, las estrategias pedagógicas que se centran en el maestro siguen dominando las instituciones educativas como punto focal de la difusión del conocimiento, lo que conduce a un descuido significativo en el desarrollo integral, particularmente en el ámbito de las competencias sociales, características de la primera infancia. Esto se evidencia en el aumento de conductas agresivas y egocéntricas en las aulas, debido, muchas veces, a la falta de implementación de dinámicas socializadoras por parte de los docentes. En este contexto, es evidente la necesidad de profundizar en "nuevas" dimensiones, lo que implica una investigación activa y participativa estrechamente vinculada con el entorno y los desafíos del grupo demográfico estudiado.

Algunos autores como [Barajas y Camargo \(2022\)](#) identifican una tendencia preocupante: un incremento en los casos de violencia física, sexual y psicológica en las escuelas. Estas transgresiones tienen consecuencias inmediatas y a largo plazo, obstaculizando el progreso y bienestar futuro de los menores. Por lo tanto, es urgente implementar intervenciones y sistemas de apoyo para abordar esta problemática de manera integral.

Diversos estudios aportan bases teóricas para abordar la problemática. [Ardila et al. \(2021\)](#) proponen una estrategia pedagógica basada en el juego cooperativo, permitiendo a los niños intercambiar acciones de forma positiva. Esta estrategia busca inhibir conductas disruptivas y fomentar el desarrollo social desde una dimensión corporal, relacionando la educación física con la evolución de los sujetos y la interacción entre pares.

Por su parte, [Olivares et al. \(2021\)](#) examinan la influencia de los comportamientos inadecuados en el desempeño académico. El resultado de este estudio indica que los comportamientos

agresivos son un reflejo de las acciones observadas en el entorno de los menores. En sintonía con esta información, existe la necesidad de profundizar en la enseñanza de valores, el desarrollo de habilidades sociales y el trabajo en relaciones interpersonales. Además, estos autores resaltan la importancia de generar ambientes sanos y agradables en las instituciones educativas, enfocándose en la sana convivencia donde se involucren a los padres de familia en los procesos académicos de sus hijos.

De otro lado, [Jiménez \(2021\)](#) propone investigar estrategias de prevención basadas en un enfoque cualitativo, ya que, según la autora, explora una recopilación de técnicas que permiten a los niños tener mayor control emocional, considerando el vínculo familiar como eje transversal. De este modo, se denota la necesidad que, durante los primeros años escolares, se aborde dicha problemática, con el fin de prevenir que estas sean las causantes de problemas sociales a futuro. Entonces, la brecha en el aprendizaje y desarrollo integral de los menores exige una profunda transformación de las prácticas pedagógicas; por ende, es necesario implementar estrategias innovadoras que fomenten el desarrollo social, la sana convivencia y la participación activa de los actores en las vidas de los niños.

En línea con los resultados de la investigación, en este artículo se presentan los referentes teóricos que sustentan la reflexión sobre las infancias. Para iniciar, *infancia*, según [Piaget \(1977, como se citó en De Ara, 2021\)](#), es una etapa vital o un periodo donde los niños y niñas se autorreconocen y adoptan lo que observan en su entorno; por ende, durante esta etapa, la socialización entra como un recurso evidente para el funcionamiento de los menores, puesto que es donde ellos se posicionan frente a la interacción de normas que aplican en la comunidad donde se fomenta la cultura de los participantes.

En consonancia, la perspectiva cultural propuesta por Bruner (como se citó en [Rodríguez y Rojas, 2018](#)) reconoce que el niño es el protagonista de su proceso, quien organiza

la información por esquemas metacognitivos, información que va descubriendo por medio de la observación y la convivencia en el entorno; todo esto se suscita acorde con el avance que va demostrando en su propio desarrollo, de forma independiente y creativa.

Desde esta perspectiva, el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF, 2021) confirma que, para los niños, es indispensable tenerlos en cuenta como sujetos con derechos, donde se les brinde oportunidades de interactuar con la sociedad, debido a que cada uno da aportes que vinculan su contexto. De ahí que la necesidad educativa de formarlos con la destreza de adaptabilidad a diversas situaciones se constituye en un aporte fundamental a las características propias de su desarrollo, que deben ir más allá del aula y así puedan enfrentar retos según la etapa de desarrollo en la que se encuentran.

Entonces, en las primeras etapas de la educación, es común observar algunas conductas disruptivas, las que se caracterizan por algunas dificultades en el desarrollo normal de las actividades y el aprendizaje. Tal como lo señalan Gómez y Tapia (2013, como se citó en Rogel, 2017), estas conductas disruptivas pueden definirse como aquellos comportamientos inadecuados que obligan al docente a invertir un tiempo considerable en su manejo, en deterioro de las actividades pedagógicas.

Villavicencio et al. (2020) clasifican las conductas disruptivas en tres tipos: 1) manifestaciones motoras, movimientos constantes en el puesto, levantarse con frecuencia, realizar actividades ajenas a la clase, consumir alimentos dentro del aula, salir del salón o ponerse de pie de forma repetitiva; 2) manifestaciones verbales, incluyen hablar constantemente en el aula, usar lenguaje inapropiado, insultar, silbar, murmurar, gritar y burlarse de los demás, y 3) manifestaciones físicas, se caracterizan por actos agresivos como golpear, dañar objetos personales y ajenos, y empujar a los compañeros.

Es importante destacar que estas conductas disruptivas no solo afectan el proceso de aprendizaje de los estudiantes involucrados, sino también el de todo el grupo. Entonces, las aulas

disruptivas se caracterizan por la presencia de comportamientos inapropiados dentro de las instituciones educativas, donde el rol docente es crucial. No solo se interrumpe el aprendizaje, sino que se vulnera la convivencia y el bienestar de los niños. El docente, al estar inmerso en estas aulas y tener una relación directa con estas situaciones, debe estar capacitado para abordarlas de manera adecuada y en el momento oportuno.

Desde otro punto de vista, el desarrollo afectivo, se constituye en un factor relevante, dado que las personas poseen un esquema emocional desde su nacimiento, mediante el cual se desenvuelve en el contexto. Según Piaget, el desarrollo emocional de un niño está estrechamente vinculado al desarrollo cognitivo, y comienza con una búsqueda instintiva del afecto materno. Sin embargo, a medida que el niño atraviesa las distintas etapas de su desarrollo, surge una distinción entre los estímulos placenteros y los amenazantes, lo que fomenta una relación más matizada entre sus estados emocionales y su entorno. Esta interacción de las dimensiones afectiva y cognitiva dota a los niños de las herramientas necesarias para adaptarse emocionalmente, siempre que se establezca un vínculo seguro caracterizado por el respeto de los límites personales (Equipo Editorial Eres Mamá, s.f.).

Así mismo, en las etapas tempranas, se toma en cuenta las habilidades sociales, cuyo término se refiere a un conjunto de comportamientos que le permiten a una persona desarrollarse en un contexto interpersonal o individual, posibilitando la expresión de sentimientos, deseos, actitudes, derechos u opiniones de manera adecuada a la situación, lo que facilita la generación de soluciones a problemas actuales o futuros. En sintonía, Villegas et al. (2018, como se citó en Mendoza-Medina, 2021) establecen que las conductas se manifiestan como una variedad de comportamientos que denotan una interacción social exitosa. Además, se caracterizan por la facilidad para expresar pensamientos sin dañar a los demás, la capacidad de expresar emociones y puntos de vista, la habilidad para trabajar en conjunto y con empatía, así como la capacidad de adaptarse a diferentes entornos sociales.

En línea con lo anterior, es posible identificar que el desarrollo de estas habilidades es fundamental para los estudiantes, ya que les ayuda a establecer relaciones amistosas y saludables, y formar vínculos laborales productivos. En el ámbito educativo se fomentan estas competencias, esenciales para crear un ambiente de aprendizaje positivo y colaborativo, dado que la capacidad de interactuar de manera efectiva y respetuosa no solo mejora la cohesión social dentro del aula, sino que también fomenta un entorno donde los estudiantes se sienten valorados y seguros; en consecuencia, se fortalece su motivación y participación en el aprendizaje.

Por lo tanto, es crucial que las instituciones educativas implementen estrategias y programas que promuevan el desarrollo de estas habilidades desde una edad temprana. Esto asegura un desarrollo integral y prepara a los estudiantes para un futuro exitoso, tanto en el ámbito personal como profesional. Asimismo, la integración de estas competencias en el currículo educativo contribuye a la formación de ciudadanos capaces de enfrentar los desafíos del mundo moderno con empatía, colaboración y adaptabilidad; valores esenciales en una sociedad globalizada y en constante cambio.

Así, las estrategias pedagógicas en el aula son todas las acciones del maestro que facilitan la formación y el aprendizaje de las disciplinas en los estudiantes. Para que estas estrategias no se reduzcan a simples técnicas, deben apoyarse en una sólida formación teórica de los maestros, dado que en la teoría reside la creatividad requerida para abordar la complejidad del proceso de enseñanza y aprendizaje. Para [Torres \(2021\)](#), todas las acciones que se deseen implementar en el aula de clase deben tener un propósito claro de enseñanza y aprendizaje, de manera que el estudiante logre obtener un aprendizaje significativo o desarrolle habilidades que le permitan afianzar conocimientos y destrezas. Es fundamental que estas estrategias pedagógicas se diseñen con el fin de transmitir información y, además, fomentar el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la aplicación práctica de los conocimientos adquiridos.

En este contexto, también se identifica el juego pedagógico como enfoque educativo crucial, el cual se debe reconocer como un método valioso de aprendizaje donde los niños se involucran en situaciones que les ayudan a comprender las complejidades del mundo. Así, [Reyes-Rodríguez \(2022\)](#) subraya que los juegos se relacionan con el concepto de herramienta pedagógica, al representar simbólicamente la naturaleza autónoma y autorreferencial del juego. Teniendo en cuenta que la formación de representaciones sociales durante la infancia es tan significativa, como cualquier otra actividad que requiere participación personal para crear experiencias enriquecedoras y fomentar el disfrute colectivo del grupo, es esencial reconocer el profundo aspecto sociocultural del comportamiento humano, que resalta nuestra capacidad inherente para adaptarse y prosperar en diversos entornos sociales.

Este factor clarifica el interés del juego dentro del proceso infantil, y con ello surge la exigencia de incorporar la visión de los educadores, ya que cada uno posee un papel fundamental. Además, al propiciar nuevos espacios que les permita a los niños acercarse al juego como facilitador del aprendizaje, desde lo individual hasta lo grupal, se reconoce no solo el valor educativo del juego, sino también su capacidad para fomentar el desarrollo social y emocional de los estudiantes, preparándolos para interactuar efectivamente en una variedad de contextos sociales. Este enfoque holístico asegura que los estudiantes no solo adquieran conocimientos académicos, sino que también desarrollen competencias sociales y emocionales, esenciales para su crecimiento integral y éxito futuro.

En consonancia con el desarrollo social expuesto, cuya finalidad es contribuir al desarrollo pleno de la vida humana, un factor presente es el conflicto, dado que es una situación cotidiana en cualquier ambiente, donde los partícipes de este problema deben ser conscientes de los efectos y consecuencias. Al respecto, [Castro \(2011\)](#), como se citó en [Grajales et al., 2019](#) afirma que la sociedad está orientada a las agresiones, debido al interés egocentrista de los sujetos, que, además, toman a su favor la falta de normas para que un ambiente sea adecuado

para el desarrollo de la comunidad. No obstante, aprender a resolver el conflicto requiere de la inteligencia emocional, ya que esta permite que los individuos sean capaces de establecer una comunicación asertiva y empática, de tal modo que las diferencias sean opciones de intercambio donde prevalece el trabajo en equipo.

Para alcanzar el aprendizaje social, es fundamental una base que surja de la interacción con los demás. El desarrollo de nuevas aptitudes depende de cómo las habilidades individuales se combinan para beneficiar a la comunidad. En la primera infancia, se promueve que los niños adopten un rol activo y actúen como orientadores, puesto que esta dinámica fomenta el desarrollo de situaciones problemáticas en las que destacan aptitudes como la empatía, la escucha activa y la negociación. Esto se enmarca en una pedagogía de la paz, que valora la voz de cada sujeto, promoviendo un diálogo que permita intervenir y resolver circunstancias de manera íntegra para garantizar una convivencia pacífica.

Esta metodología, según lo articulado por el Centro Internacional para la Educación y el Desarrollo Humano (2004, como se citó en [Aristizábal, 2019](#)), desempeña un papel esencial en el fomento de relaciones constructivas y el establecimiento de un entorno donde todas las personas se sientan valoradas y respetadas, contribuyendo así al desarrollo integral de los individuos.

## Metodología

[Blasco y Pérez \(2007\)](#) destacan que el enfoque cualitativo es esencial para examinar la realidad dentro de su contexto natural, ya que permite capturar y analizar los eventos desde una perspectiva que privilegia su comprensión contextualizada y dinámica. Este enfoque cualitativo resulta crucial en la educación infantil, especialmente para la observación y análisis de conductas agresivas, que suelen ser un fenómeno común en las interacciones entre compañeros. La elección de este método en la investigación se justifica plenamente, dado que no solo permitió alcanzar los objetivos planteados, sino que también favoreció una

comprensión más profunda de las relaciones entre pares, maestros y estudiantes, al considerar a los sujetos como cocreadores activos de las realidades que emergen a lo largo del proceso investigativo.

En línea con lo anterior, la investigación se fundamentó en la metodología de investigación-acción, en la cual, según Yuni y Urbano (2005, como se citó en [Cardozo, 2020](#)), los participantes comprenden las fluctuaciones del contexto comunitario, lo que les permite tomar decisiones informadas. Esta aproximación facilita una comprensión más profunda de las experiencias de los maestros con los niños, cuya manifestación en las aulas convencionales exhiben ciertas conductas disruptivas que impactan negativamente en la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje. De este modo, el alcance descriptivo permitió observar aspectos específicos del fenómeno, delimitando las características individuales de cada sujeto. En concordancia con Sabino (1992, como se citó en [Guevara Alban et al., 2020](#)), este tipo de estudio ofrece mayor confiabilidad en las observaciones, dado que organiza las condiciones en función de la manifestación del problema. Esto permite una valoración más precisa en el ámbito educativo, facilitando una interacción profunda con los participantes para comprender cómo el fenómeno afecta a la población y evaluar sus efectos.

A partir de lo anterior, la muestra estuvo conformada por siete profesores de primera infancia (de grados prejardín, jardín y transición), y por diez estudiantes de entre 5 y 6 años, seleccionados en función de las conductas específicas indagadas.

Para el proceso de recolección de información, se emplearon tres técnicas cualitativas clave: cuestionarios iconográficos dirigidos a los niños, observación directa a un grupo de estudiantes y entrevistas semiestructuradas dirigidas a los docentes. Estas herramientas, por un lado, permitieron una comprensión más profunda y holística de las experiencias de los niños en relación con las conductas disruptivas. El cuestionario iconográfico aclaró los desafíos de socialización infantil y las percepciones

de los niños sobre las interacciones sociales. Por otro lado, las entrevistas semiestructuradas con los educadores facilitaron la exploración detallada de la intermitencia de los patrones de crianza como factor que contribuye a estos comportamientos, basándose en las experiencias y observaciones de los educadores. En última instancia, la observación participante se empleó para discernir contextualmente el surgimiento de estos comportamientos en el entorno escolar, resumiendo así la intrincada dinámica de estos escenarios.

Con esta información, se triangularon los datos, los cuales fueron cruciales para contrastar y complementar los hallazgos de múltiples técnicas. Este enfoque facilitó la identificación de patrones, temas y significados, mejorando la comprensión del fenómeno estudiado. La triangulación reforzó la validez de los resultados y permitió una interpretación integral de las conductas disruptivas y sus causas, incorporando los puntos de vista de los niños, los maestros y las observaciones directas.

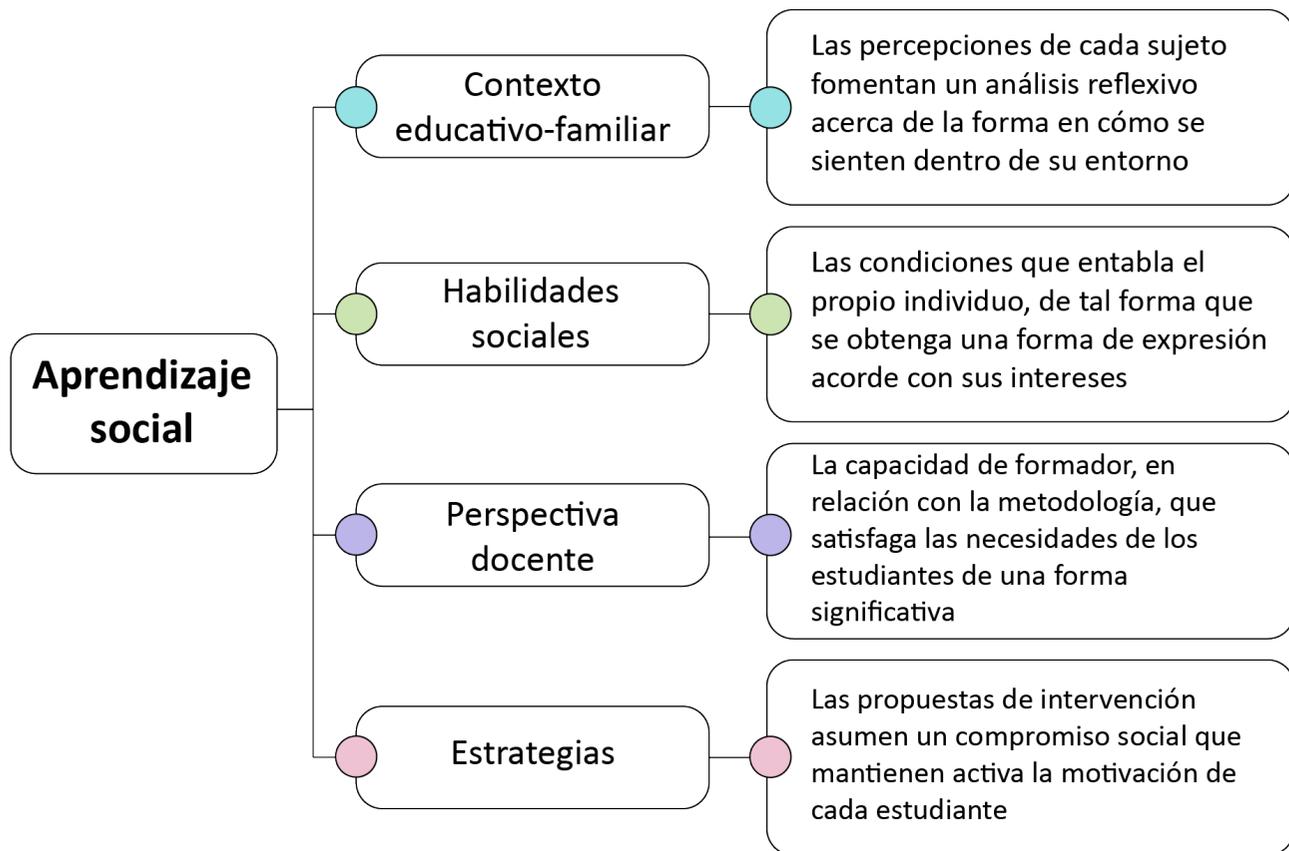
El cuestionario iconográfico otorgó voz a los niños en la recolección de datos, puesto que les proporcionó seguridad al relatar información sobre sus elecciones a través de representaciones gráficas. Esta metodología, formulada para adaptarse a las capacidades cognitivas y emocionales de los niños, les permitió participar activamente en el proceso de recopilación de datos, gracias a que facilitó su capacidad de transmitir información a través de sus propias selecciones e ilustraciones, obteniendo ideas importantes que habrían permanecido esquivas a través de los enfoques verbales tradicionales.

Por otro lado, mediante las entrevistas semiestructuradas, se logró recopilar las perspectivas de los docentes acerca de las conductas de los niños en el aula y de las estrategias de intervención utilizadas. Estas entrevistas permitieron articular diferentes puntos de vista en un espacio informal (Flick, 2012, como se citó en Mata, 2020). La vinculación de las respuestas de los participantes con fundamentos teóricos permitió clasificar la información recopilada según frecuencias de categorías de análisis, lo que proporcionó una visión más clara sobre la frecuencia de estas conductas disruptivas y las estrategias para abordarlas en el ámbito educativo.

La observación, según Hernández et al. (2010, como se citó en Rincón, 2023), es una estrategia de registro de datos que vincula los ideales con la manera en que se enfrentan diversas situaciones. Esta técnica permite abordar directa o indirectamente el contexto del problema. Por lo tanto, la observación se realizó a un grupo de cinco niñas y trece niños, con edades entre 5 y 6 años. Estos estudiantes mostraron variaciones en sus conductas, entre ellas, falta de motivación, baja interrelación entre sí y un excesivo nivel de autoridad y dominancia, lo que resultó en un alto grado de agresividad y desafío hacia los adultos. Estos indicadores fueron clave para determinar la frecuencia y el contexto en que se manifestaban estas conductas, reflejando las experiencias cotidianas de los niños.

## Resultados

Para entender los principios del aprendizaje social y su relación con los resultados de la triangulación, se utilizó el diagrama de árbol (ver Figura 1), cuyo método permite ilustrar de manera conceptualizada las relaciones conceptuales entre las categorías de análisis, por ende, posibilita la disposición de los componentes de manera jerárquica, simplificando la interpretación de la conexión entre los distintos factores y su veracidad.

**Figura 1***Aprendizaje social*

De acuerdo con la **Figura 1**, el aprendizaje social se basa en cuatro pilares fundamentales para el desarrollo integral de los niños en el aula. Estos pilares mejoran las habilidades sociales y el desarrollo de contenidos, creando un ambiente saludable y enriquecedor para el aprendizaje. Sin embargo, un análisis de la evolución de las competencias sociales en el entorno educativo reveló una deficiencia en la preferencia del aprendizaje social. Los estudiantes se concentran de forma predominante en sus necesidades y logros académicos personales, con frecuencia evitan las conexiones interpersonales y, cuando se esfuerzan por relacionarse con sus compañeros de clase, suelen demostrar una capacidad inadecuada para adaptarse al entorno. Esta situación puede provocar sentimientos de frustración y, en algunos casos, comportamientos agresivos como reacción a diversas circunstancias. Este escenario subraya la necesidad de fomentar la inteligencia emocional y las habilidades colaborativas, dado que ambas inducen un estrés significativo entre los alumnos.

Esto indica que el desarrollo de la inteligencia emocional y las habilidades colaborativas constituyen factores que inducen un estrés sustancial entre las personas. En consecuencia, emprender la iniciativa para determinar la importancia del desarrollo afectivo durante la primera infancia, como lo demuestran las narrativas de los estudiantes, reveló que en esta fase de desarrollo poseen una profunda necesidad emocional que ejerce una influencia en sus vidas. Por lo tanto, es imperativo, dado que, en los años de formación, los niños construyen activamente sus identidades y requieren un entorno seguro para interactuar con su entorno.

En este sentido, es evidente que la afectividad es fundamental, ya que permite a los niños ir más allá de las experiencias emocionales al tener en cuenta sus inclinaciones, intereses y preferencias, determinantes que pueden moldear sus comportamientos. Así, es crucial inspirarlos y dirigirlos a través del apoyo afectivo para facilitar su desarrollo holístico.

Así mismo, acorde con las perspectivas de los docentes frente a las aulas disruptivas, se reveló una preocupación constante por la frecuencia de conductas inadecuadas en el aula, las cuales obstaculizan el óptimo desarrollo de los objetivos de aprendizaje. Esto demostró la necesidad de transformar los procesos educativos y enfocarse en la sana convivencia y el desarrollo de un sentido de pertenencia. Esto implica la creación de ambientes positivos en el aula, fomentar la participación recíproca de todos los actores involucrados y mejorar las relaciones mediante el diálogo y la reflexión entre pares. Además, se acentuó la importancia del vínculo entre la escuela y el hogar, destacando que esta relación es crucial para el desarrollo integral de los estudiantes.

En concordancia con lo anterior, se identificó la influencia del entorno familiar en la disrupción, debido a que se considera que las conductas presentadas por los niños en clase, a menudo, reflejan lo que experimentan en el hogar. Manifestando así que los estudiantes que se habitan en entornos violentos tienden a adoptar estas conductas, percibiéndolas como "normales" y no reconociendo la gravedad de sus actos. Además, los niños en la primera infancia están inmersos en una etapa de desapego del núcleo familiar, lo que puede manifestarse en cambios frecuentes de comportamiento por sentimientos de abandono y falta de apoyo afectivo de los padres.

Del mismo modo, el impacto de la conexión familiar es pronunciado, ya que los comportamientos que se producen dentro y fuera del entorno educativo sirven como una manifestación destacada de cada hogar, lo que lleva a los niños normalizar sus modos de interacción con los demás, a menudo sin darse cuenta de que las acciones agresivas no son conductas propicias en el entorno de sus compañeros, y permanecen ajenos a su gravedad. Sin embargo, es primordial complementar el ingreso a la escolaridad, puesto que en esta etapa los niños experimentan una separación repentina con sus cuidadores principales, ocasionando cambios en su conducta, debido a un mal manejo emocional, en consecuencia, los niños pierden su estabilidad social. Ese desapego abrupto

requiere del apoyo de un ambiente familiar positivo, a fin de facilitar la comunicación social y emocional en los menores.

El juego como una estrategia pedagógica en los procesos de aprendizaje escolar se presenta como una táctica efectiva para fomentar las relaciones entre pares, ya que permite una proximidad socioemocional, donde los niños pueden participar en actividades que les interesan y les gustan, facilitando el intercambio de ideas con otros. Esta estrategia requiere de una interpretación cooperativa que permita a los menores asumir roles dentro de la actividad, aprendiendo a convivir con tolerancia y respeto hacia las diferentes formas de jugar de cada individuo. Así, se adoptan comportamientos sociales positivos, integrando el disfrute cotidiano en diversos contextos.

En resumen, el desarrollo integral de los estudiantes en la primera infancia requiere un enfoque multifacético que incluya el apoyo emocional, la colaboración entre escuela y familia, y el uso de estrategias pedagógicas como el juego para fomentar habilidades sociales y emocionales. Este enfoque no solo mejora el ambiente escolar, sino que también prepara a los niños para una vida social saludable y el éxito académico, siendo el aprendizaje social un eje central en este proceso.

Así, el aprendizaje social es un mecanismo crucial mediante el cual los niños adquieren conocimientos al observar las acciones y comportamientos de los demás en su entorno. Este proceso impacta significativamente en el desarrollo cognitivo, académico y social, permitiendo la formación de valores y principios esenciales para la convivencia.

La observación e imitación de modelos de rol desempeñan un papel esencial, debido a que los niños tienden a replicar conductas positivas que observan en su entorno. Albert Bandura, en su teoría del aprendizaje social, destacó el aprendizaje vicario, mediante el cual los niños asimilan lecciones a través de las experiencias de otros, evitando errores sin enfrentarse directamente a las consecuencias. Estas dinámicas son fundamentales para construir

su identidad y desarrollar habilidades como la resolución de conflictos y la gestión emocional.

Sin embargo, la efectividad del aprendizaje social en las aulas depende, en gran medida, de las estrategias pedagógicas utilizadas por los educadores. Las prácticas convencionales, que no se alinean con los objetivos contemporáneos, contribuyen a interacciones inadecuadas y a un ambiente de insatisfacción para estudiantes y profesores. En respuesta, los estudiantes adoptan comportamientos de compañeros que consideran ejemplares, ajustándose así a las dinámicas del aula y promoviendo la cohesión social.

Por otra parte, la respuesta de los educadores, en ocasiones, recae en enfoques controladores que buscan equilibrar los comportamientos, pero que pueden limitar la autonomía y participación de los estudiantes. Por lo tanto, es importante que este control se complemente con estrategias que promuevan un aprendizaje inclusivo y dinámico, permitiendo a los niños desarrollar habilidades sociales y emocionales que los preparen para enfrentar con éxito los retos del futuro.

## Discusión

Teniendo en cuenta que el aprendizaje social es una base vital para la primera infancia, los resultados de este estudio señalan dificultad en el manejo de las conductas disruptivas. Heyes (1993, como se citó en [Ojeda et al., 2018](#)) concluye que la formación transversal conlleva que los sujetos se adapten a su entorno, intercambiando las perspectivas individuales.

La agresividad es una forma de comunicación no verbal que se manifiesta como una respuesta emocional que busca la atención por parte de los menores. En este contexto, las estrategias utilizadas por el cuerpo docente no abordan adecuadamente las necesidades integrales de los menores; en consecuencia, en las clases, no hay participación de los niños, ya que son clases magistrales en las cuales el docente es el eje central, tampoco hay interacción con los estudiantes. Esto empeora el problema, debido a que existe un limitante pedagógico

Por otro lado, es crucial analizar las circunstancias únicas de cada estudiante, reconociéndolos no como modelos sociales homogéneos, sino como individuos con necesidades emocionales específicas. Según [Guevara Benítez et al. \(2020\)](#), los niños de primera infancia comienzan a comprender las emociones de los demás y las propias; su capacidad para manejar su comportamiento y evitar los impulsos emocionales depende de estos elementos. Por ende, estas necesidades deben ser atendidas para regular eficazmente sus respuestas emocionales, al hacerlo, se promueve un entorno de aprendizaje más inclusivo y sensible, que reconoce y valora la diversidad emocional y social de cada estudiante, lo cual es esencial para su desarrollo integral.

Así mismo, el objeto de estudio requiere de factores importantes, tales como la convivencia educativa, debido a que los niños y niñas empiezan a ejercer la toma de decisiones frente a cada elemento que interfiere con su proceso. Por ende, deben consensuarse pautas donde prevalezca el bienestar de cada sujeto dentro y fuera del aula, considerando que la emocionalidad con la cual se afrontan las circunstancias es diferente en cada persona. A partir de esto, se puede respetar las respuestas, así como guiar el intercambio del diálogo para contribuir al crecimiento personal; además, la forma de relacionarse debe entablar algunas normas, con el fin de que los infantes puedan negociar sus límites ([Calderón et al. 2018](#)).

En consecuencia, debe prevalecer las singularidades de cada uno y hallar el camino que permita conocer los rasgos culturales, ya que, como conjunto social, emergen en los niños modificaciones en la forma en cómo se comunican cuando salen del entorno familiar, enfrentándose a un contexto social donde muestran las costumbres y valores inculcados en el hogar para aportar al crecimiento de sus pares.

Ahora bien, en el ámbito educativo, se implementan intervenciones pedagógicas a través del juego para facilitar la socialización de los menores. Esta metodología permitió a los docentes manejar el aprendizaje social de manera más efectiva, contribuyendo a

mejorar las conductas disruptivas que afectan negativamente tanto al individuo que las presenta como al entorno educativo. Vygotsky (1978, como se citó en Pérez et al., 2020) afirma que es relevante brindar a los niños entornos diversos para que adquieran los conocimientos y habilidades esenciales, así como crear sistemas y herramientas que permitan la comprensión de los mecanismos sociales que fomentan las actividades grupales afectivas, ofreciendo, a educadores y a personas que se están formando para el trabajo con niños, herramientas bases para afrontar la diversidad del aula.

En un análisis exhaustivo de la dinámica del aula, destinado a evaluar los comportamientos de los estudiantes, el educador está facultado para adaptar el entorno de aprendizaje de acuerdo con los rasgos más destacados que prevalecen en los estudiantes. Este enfoque tiene en cuenta las diversas necesidades que mejoran la interacción social, reduciendo así los casos de conductas inadecuadas (Bandura, 1977, como se citó en Delgado, 2019).

Como resultado de la implementación del juego pedagógico dentro del aula, la mejora más significativa observada fue el aumento de la participación y la motivación de los niños en las actividades relacionadas con la socialización y la interacción dentro del entorno educativo, esto debido al uso de retroalimentación inmediata que usan ellos mismos al apreciar nuevas experiencias que requieren del apoyo entre pares para cumplir el propósito del juego.

Acorde con estos principios, surge la necesidad de orientar a los docentes en el uso de una estrategia flexible a los diferentes requerimientos de la comunidad:

1. Evaluación: se recomienda observar y notificar todas las variaciones de las conductas dentro y fuera del aula, de tal modo que se le permita al docente estructurar un plan de acción
2. Tipo de juego:
  - a. A partir de las anotaciones, se debe tener en cuentas la etapa de desarrollo en la que se encuentren los estudiantes y las conductas con mayor preponderancia.

- b. Se deben determinar, teniendo en cuenta las diversas aptitudes que se desea fortalecer, los juegos que suplan el manejo adecuado de la socialización (roles, simbólico, circuitos deportivos y de mesa).
3. En práctica:
    - a. Es necesario el acompañamiento guiado durante cada uno de los juegos, pero se debe permitir la interacción natural de los niños. Igualmente, se deben establecer pautas para el pleno desarrollo de estas interacciones.
    - b. Realizar el seguimiento continuo para verificar los avances de cada acción, con el fin de mejorar las falencias.

A la luz de la extensa investigación realizada sobre este tema, donde se aclara que el asunto en cuestión trasciende la caracterización de ser simplemente una distracción en el aula, encapsulada en etiquetas como «niño cansón», se hace imperativo implementar medidas proactivas desde el inicio mismo de la educación formal, para garantizar el desarrollo holístico integral y óptimo de los estudiantes.

Además, el análisis de la metodología que implica juegos adaptables revela que el elemento fundamental del beneficio compartido tiene sus raíces en el movimiento físico, dado que se ha demostrado que la estimulación motora facilita significativamente la capacidad de los estudiantes para expresarse con mayor libertad y participar activamente en diversas actividades educativas, lo que mejora su motivación general. Esta transformación del comportamiento es crucial para fomentar un entorno de aprendizaje propicio. Por lo tanto, es de suma importancia reconocer estos hallazgos e integrar estos enfoques dinámicos en las prácticas educativas para promover no solo el éxito académico, sino también el crecimiento integral de cada alumno.

Considerando la información analizada, se coincide en que debido a la escasa profundización sobre esta temática en el ámbito pedagógico se sigue repitiendo interpretaciones inadecuadas de las conductas generadas en los estudiantes, lo que lleva a estereotipar a los niños en las

aulas de clase, evidenciando como daño colateral un mayor desgaste físico presentado por los docentes con respecto a su quehacer docente, lo que es un limitante para el desarrollo de los objetivos propuestos, que buscan el proceso de un ambiente pleno para su desarrollo social.

Finalmente, las conductas son un eje cotidiano que se presentan en las aulas; no obstante, al tratarlas desde edades tempranas, se puede alcanzar un mayor nivel metodológico. Además, los menores son más accesibles, lo que permite la adaptabilidad de diversas acciones de manejo frente al nivel de respuesta de cualquier problemática social que esté a su alcance.

### Conclusiones

En el contexto educativo actual, las escuelas enfrentan importantes desafíos derivados de dinámicas sociales, como la falta de interacción efectiva y emocional, el manejo inadecuado de conflictos, que influyen tanto en los estudiantes como en los educadores, entre otros. La disrupción en estos espacios no solo se manifiesta en conductas visibles, sino también en la pérdida de conexiones significativas entre los actores educativos, impactando negativamente el aprendizaje y el desarrollo integral. El aprendizaje social se vuelve esencial para transformar las aulas en espacios de crecimiento colaborativo, promoviendo la interacción respetuosa, la participación activa y el bienestar emocional de todos los involucrados.

Esto implica un compromiso colectivo entre docentes, instituciones y familias para abordar los factores que obstaculizan el desarrollo de competencias sociales y emocionales, esenciales para crear comunidades educativas más inclusivas y dinámicas. Desde esta perspectiva, dicho análisis señala las principales causas de la disrupción en las aulas y permite proponer estrategias para enfrentarlas desde un enfoque integral, promoviendo el aprendizaje social como base del desarrollo humano y académico.

Entre las principales causas de las aulas disruptivas, se encuentra la limitada interacción entre los estudiantes, que conduce a una pérdida de interés por el diálogo respetuoso. Este déficit de comunicación genera aislamiento y afecta

negativamente su desarrollo social y emocional. En este contexto, otro componente influyente en esta situación es el cuerpo docente, que a menudo no se interesa por el proceso de enseñanza y aprendizaje para que se desarrolle desde una perspectiva integral y fomente el pensamiento crítico y la participación activa en el aula. Esto resulta en una experiencia monótona y poco estimulante en las instituciones educativas; además, no promueve el crecimiento integral de los alumnos.

Para responder a esta problemática, es esencial brindar a los educadores herramientas efectivas mediante la implementación de metodologías activas, para que asuman de manera consciente su papel fundamental como facilitadores del proceso de aprendizaje. Esto implica asumir con conciencia y responsabilidad su profesión, que es social, emocional, exigente y con múltiples desafíos diarios. En este sentido, los educadores deben ser capacitados para identificar y responder a las necesidades emocionales y sociales de los estudiantes, utilizando estrategias pedagógicas que promuevan un entorno de aprendizaje inclusivo y positivo.

Una estrategia clave para fomentar el aprendizaje social en el aula es la implementación de juegos simbólicos, tecnológicos y corporales, ya que propician una línea de mejora frente a la desmotivación en el aula. Los estudiantes consideran que estas acciones son un medio efectivo de formación, porque valoran sus sentimientos y los consideran funcionales en el desempeño social de la comunidad. El uso de estas metodologías lúdicas fomenta la creatividad, la cooperación y el respeto entre los alumnos, lo que contribuye a un ambiente educativo más dinámico y enriquecedor.

Ignorar el desarrollo de habilidades sociales y emocionales en la infancia no solo afecta el desempeño académico, sino que también tiene repercusiones a largo plazo, como dificultades en la toma de decisiones y conflictos en la vida adulta. Estos hallazgos pueden atribuirse, al menos parcialmente, a una deficiencia en la inteligencia emocional, la cual obstaculiza la capacidad de las personas para comprenderse a sí mismas y a los demás. La falta de habilidades

emocionales y sociales puede llevar a problemas de adaptación en diversos contextos, tanto personales como profesionales. Esto subraya la importancia del aprendizaje social como una herramienta esencial para prevenir estas limitaciones.

Por consiguiente, implementar enfoques profundos y sistemáticos en los entornos educativos es una respuesta necesaria para abordar los desafíos identificados. Estos enfoques deben lograr conectarse con sus emociones y desarrollar habilidades para resolver conflictos de manera pacífica. Esto también incluye integrar programas de educación emocional y social en el currículo escolar, la capacitación continua de los docentes en estas áreas y la creación de un ambiente escolar, que apoye el bienestar emocional de todos los estudiantes. Al hacerlo, se contribuye a formar individuos más equilibrados, capaces de manejar sus emociones de manera constructiva y de interactuar positivamente con los demás, fundamental para su éxito y bienestar a lo largo de la vida.

### Conflicto de interés

Los autores declaran que no existe ningún conflicto de intereses en relación con la investigación, autoría y publicación de este artículo. Todas las opiniones y resultados presentados son independientes y no están influenciados por ninguna entidad o financiación externa que pudiera afectar la objetividad o la imparcialidad del estudio.

### Responsabilidades éticas

La responsabilidad ética implica el compromiso de informar a los sujetos de investigación que su participación no tendrá repercusiones negativas para su bienestar. Esto garantiza que no haya riesgos para su estabilidad, cumpliendo así con lo estipulado en la [Resolución 8430 de 1993](#), específicamente en el título 2, capítulo 1. En concordancia con esta resolución, se enfatiza la importancia de la confidencialidad. Todos los datos utilizados serán tratados con estricta privacidad, y no serán divulgados. Para asegurar esto, se obtuvo una autorización en la que se detalla que la información consensuada

de los participantes se manejará de manera que su bienestar permanezca intacto durante y después de la investigación, lo que conlleva que la integridad personal se mantenga intacta y en óptimas condiciones (Ministerio de Salud, 1993).

### Referencias

- Ardila Muñoz, M. T., Calderón Gil, A. J. y Vaca Castillo, D. K. (2021). *Los juegos cooperativos como propuesta pedagógica para disminuir conductas disruptivas en niños de 4 a 6 años del Instituto Educativo Distrital Rodolfo Llinás* [Tesis de pregrado, Universidad Libre]. Repositorio Institucional Unilibre. <https://repository.unilibre.edu.co/handle/10901/21633>
- Aristizábal Ramírez, E. (2019). Investigación para la paz: perspectiva de paz desde la primera infancia y sus agentes relacionales. *Eleuthera*, 20, 75-95. <https://doi.org/10.17151/elev.2019.20.5>
- Barajas Vargas, I. K. y Camargo León, J. T. (2022). *La violencia intrafamiliar y su incidencia en la aparición de trastornos de conducta en los niños, niñas y adolescentes* [Tesis de pregrado, Corporación Universitaria Minuto de Dios]. Repositorio Uniminuto. <https://repository.uniminuto.edu/handle/10656/14454>
- Blasco Mira, J. E. y Pérez Turpín, J. A. (2007). *Metodologías de investigación en las ciencias de la actividad física y el deporte: ampliando horizontes*. Editorial Club Universitario.
- Calderón Uribe, M., Otálora Gallego, D. M., Guerra Báez, S. P. y Medina Giraldo, E. D. (2018). Reflexiones sobre la convivencia escolar y la práctica del Mindfulness. *Estudios Pedagógicos*, XLIV(3), 303-316. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052018000300303>
- Cardozo, A. (2020). Límites y alcances del uso de la investigación – acción como herramienta para la transformación. *Gestiopolis*. <https://www.gestiopolis.com/limites-y-alcances-del-uso-de-la-investigacion-accion-como-herramienta-para-la-transformacion/>

- Delgado, P. (2019, 9 de diciembre). La teoría del aprendizaje social: ¿qué es y cómo surgió? *Observatorio del Instituto para el Futuro de la Educación*. <https://observatorio.tec.mx/edu-news/teoria-del-aprendizaje-social/>
- De Ara García, C. (2021). *La concepción de la infancia: recorrido sociohistórico y su relación con los centros educativos de menores con medidas judiciales* [Tesis de pregrado, Universidad de La Laguna]. RIULL. <https://riull.ull.es/xmlui/handle/915/24633>
- Equipo Editorial Eres Mamá. (s.f.). Teorías explicativas del desarrollo afectivo. *Eresmamá*. <https://eresmama.com/teorias-explicativas-desarrollo-afectivo/>
- Grajales Guzmán, C., Ceballos Ortiz, D., Asprilla Atencia, E. y Jaramillo Valencia, B. (2019). Violencia intrafamiliar y pensamiento creativo: factores que inciden en la resolución de conflictos en la infancia. *Actualidades Pedagógicas*, (74), 127-139. <https://doi.org/10.19052/ap.vol1.iss74.6>
- Guevara Alban, G. P., Verdesoto Arguello, A. E. y Castro Molina, N. E. (2020). Metodologías de investigación educativa (descriptivas, experimentales, participativas, y de investigación-acción). *ReciMundo*, 4(3), 163-173. [https://doi.org/10.26820/recimundo/4.\(3\).julio.2020.163-173](https://doi.org/10.26820/recimundo/4.(3).julio.2020.163-173)
- Guevara Benítez, C. Y., Rugerio Tapia, J. P., Hermosillo García, Á. M. y Corona Guevara, L. A. (2020). Aprendizaje socioemocional en preescolar: fundamentos, revisión de investigaciones y propuestas. *Redie Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 22, 1-14. <https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e26.2897>
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF). (2021, 28 de abril). *¿Cómo logramos que niñas, niños y adolescentes sean sujetos de derechos en las políticas públicas del país?* <https://goo.su/n7MF>
- Jiménez Garrido, L. (2021). *Comportamientos disruptivos en la primera infancia: estrategias de prevención* [Tesis de maestría, Universidad Católica de Valencia]. RIUCV. <https://riucv.ucv.es/handle/20.500.12466/2068>
- Mata Solís, L. D. (2020, 19 de mayo). Entrevistas semiestructuradas en investigación cualitativa. *Investigalia*. <https://investigaliacr.com/investigacion/entrevistas-semiestructuradas-en-investigacion-cualitativa-entrevista-focalizada-y-entrevista-semiestandarizada/>
- Mendoza-Medina, C. H. (2021). Las habilidades sociales, factor clave para una interacción efectiva. *Polo del Conocimiento*, 6(2), 3-16. <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/2233>
- Ojeda Martínez, R. I., Becerill Tello, M. N. y Vargas, L. A. (2018). La importancia del aprendizaje social y su papel en la evolución de la cultura. *Biológica*, 20(2), 1-13. <https://doi.org/10.17139/raab.2018.0020.02.02>
- Olivares Ávila, G. S., Álvarez León, T. y Alean Taborda, O. L. (2021). *Influencia de los comportamientos inadecuados en el desempeño académico de los estudiantes en el grado 2ºD de la Institución Educativa San José Obrero del municipio de Apartadó - Antioquia* [Tesis de pregrado, Corporación Universitaria Minuto de Dios]. Repositorio Uniminuto. <https://repository.uniminuto.edu/handle/10656/13390>
- Pérez-Acosta, A. M., Parra Alfonso, G., Ocampo Palacio, J. G., Castro-Arbeláez, M. A., Shuare, M., Gutiérrez-Peláez, M. y Montealegre, R. (2020). *Psicología cultural: arte, educación y trabajo*. Asociación Colombiana de Facultades de Psicología-ASCOFAPSI.
- Resolución 8430 de 1993. (1993, 4 de octubre). Ministerio de Salud. [https://www.redjurista.com/Documents/resolucion\\_8430\\_de\\_1993.aspx#/](https://www.redjurista.com/Documents/resolucion_8430_de_1993.aspx#/)

Reyes-Rodríguez, A. D. (2022). Del juego al juego cooptado. De los clásicos a la literatura moderna. *Entramado*, 18(1), e213. <https://www.redalyc.org/journal/2654/265472214015/html/>

Rincón Barajas, L. (2023). *El diario de campo como instrumento de recolección de información en el marco del Diplomado en Construcción de Redes Sociales de Comunicación* [Trabajo de diplomado, Universidad Nacional Abierta y a Distancia]. Repositorio Institucional UNAD. <https://repository.unad.edu.co/jspui/handle/10596/54480>

Rodríguez Celis, S. F. y Rojas Duitama, L. M. (2018). *Descubriendo la teoría del color: Una propuesta inspirada en Jerome Bruner* [Trabajo de especialización, Universidad Agustiniana]. *UniAri*. <https://repositorio.uniagustiniana.edu.co/handle/123456789/471>

Rogel Castañeda, L. (2017). *Diagnóstico de las conductas disruptivas en el alumnado de educación primaria* [Tesis de pregrado, Universidad de Granada]. Digibug. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/48937>

Torres Gonzáles, S. M. (2021). *El juego como estrategia pedagógica para contribuir al desarrollo cognitivo y procesos de socialización de los niños y las niñas de preescolar del centro educativo Winny Pooh en Ocaña, Norte de Santander* [Tesis de pregrado, Universidad Santo Tomás]. CRAiusta. <https://repository.usta.edu.co/handle/11634/35366>

Villavicencio Aguilar, C. E., Armijos Piedra, T. R. y Castro Ponce, M. C. (2020). Conductas disruptivas infantiles y estilos de crianza. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 13(1), 139-150. <https://doi.org/10.33881/2027-1786.rip.13113>

## Contribución

**Leisa Daniela Rodríguez Rodríguez:** investigador principal. Inmerso durante todo el proceso de investigación y estipulación del artículo investigativo

**Melanny Paola García López:** investigador principal. Inmerso durante todo el proceso de investigación y estipulación del artículo investigativo.

Todos los autores participaron en la elaboración del manuscrito, lo leyeron y aprobaron.

# Internalization of gender stereotypes in adolescent students: differences by sex, age, grade and tastes

Jorge Eliécer Villarreal-Fernández<sup>1</sup>

Paola Andrea Durán-Quiceno<sup>2</sup>

Luis Vega Jaime<sup>3</sup>

**To reference this article / Cómo citar este artículo / Para citar este artículo:** Villarreal-Fernández, J. E., Durán-Quiceno, P. A., & Vega-Jaime, L. (2025). Internalization of gender stereotypes in adolescent students: differences by sex, age, grade and tastes. *Revista UNIMAR*, 43(1), 56-74. <https://doi.org/10.31948/ru.v43i1.4256>



**Reception date:** June 21, 2024

**Revision date:** October 1, 2024

**Approval date:** November 29, 2024

## Abstrac

This article examines gender stereotypes in adolescence, their influence on identity formation and role internalization. It also contextualizes the problem and analyzes its impact on the lives of adolescents. The objective of the study focused on identifying and analyzing the gender stereotypes internalized by a sample of adolescents, as well as exploring the factors related to their formation and manifestation. A quantitative approach was used with a sample of 236 students between the ages of 11 and 16. The Gender Stereotyping Scale was used to collect data on gender beliefs and perceptions. The results showed a high internalization of gender stereotypes in the dimensions of affective expression and social behavior, and a low internalization in aspects related to the body and social responsibility. Significant differences were also observed between men and women, with men more likely to reproduce stereotypical beliefs in most of the dimensions analyzed. These findings underscore the need for educational interventions that promote gender equality and reduce stereotypes. These findings can guide the design of programs and policies aimed at reducing gender stereotypes and promoting gender equality during adolescence.

**Keywords:** stereotypes; gender; adolescents; basic education; age; gender; preferences



Article result oof the research entitled: La interiorización de estereotipos de género en estudiantes adolescentes en Antioquia, developed during June 1st 2020 and that continues today, in Antioquia, departament of Colombia.

<sup>1</sup> Institución Educativa Alfonso López Pumarejo. Member of the Centro de Investigación Escolar ALPUMA, Medellín, Antioquia, Colombia. E-mail: [jorgevf2005@gmail.com](mailto:jorgevf2005@gmail.com)

<sup>2</sup> Universidad Popular del Cesar. Member of the Grupo de Investigación en Enseñanza y Aprendizaje, Medellín, Antioquia, Colombia. E-mail: [mibellapao@gmail.com](mailto:mibellapao@gmail.com)

<sup>3</sup> Institución Educativa Miraflores, Medellín. E-mail: [luisvegjaime@gmail.com](mailto:luisvegjaime@gmail.com)

# Interiorización de estereotipos de género en estudiantes adolescentes: diferencias por sexo, edad, grado y gustos

## Resumen

En este artículo, se examinaron los estereotipos de género en la adolescencia, su influencia en la formación de identidades y la internalización de roles. Además, se contextualizó la problemática y analizó su impacto en la vida de los adolescentes. El objetivo del estudio se enfocó en identificar y analizar los estereotipos de género internalizados por una muestra de adolescentes, así como explorar los factores relacionados con su formación y manifestación. Se empleó un enfoque cuantitativo con una muestra de 236 estudiantes, quienes oscilaban entre los 11 y 16 años de edad. Se utilizó la escala de estereotipos de género para recopilar datos sobre las creencias y percepciones de género. Los resultados revelaron una alta interiorización de estereotipos de género en las dimensiones de expresión afectiva y comportamiento social, y una baja interiorización en aspectos relacionados con el cuerpo y la responsabilidad social. También, se observaron diferencias significativas entre hombres y mujeres, con una mayor tendencia en los hombres a reproducir creencias estereotipadas en la mayoría de las dimensiones analizadas. Estos hallazgos subrayan la necesidad de intervenciones educativas que promuevan la igualdad de género y reduzcan los estereotipos. Estos resultados pueden guiar el diseño de programas y políticas dirigidas a disminuir los estereotipos de género y fomentar la igualdad de género en la adolescencia.

*Palabras clave:* estereotipos; género; adolescentes; educación básica; edad; sexo; preferencias

## Interiorização de estereótipos de gênero em alunos adolescentes: diferenças por sexo, idade, série e gostos

## Resumo

Este artigo examina os estereótipos de gênero na adolescência, sua influência na formação da identidade e na internalização de papéis. Ele também contextualizou o problema e analisou seu impacto na vida dos adolescentes. O objetivo do estudo concentrou-se em identificar e analisar os estereótipos de gênero internalizados por uma amostra de adolescentes, bem como em explorar os fatores relacionados à sua formação e manifestação. Foi utilizada uma abordagem quantitativa com uma amostra de 236 alunos com idades entre 11 e 16 anos. A Escala de Estereótipos de Gênero foi usada para coletar dados sobre crenças e percepções de gênero. Os resultados mostraram uma alta internalização de estereótipos de gênero nas dimensões de expressão afetiva e comportamento social, e uma baixa internalização em aspectos relacionados ao corpo e à responsabilidade social. Também foram observadas diferenças significativas entre homens e mulheres, sendo que os homens têm maior probabilidade

de reproduzir crenças estereotipadas na maioria das dimensões analisadas. Esses resultados ressaltam a necessidade de intervenções educacionais que promovam a igualdade de gênero e reduzam os estereótipos. Esses resultados podem orientar a elaboração de programas e políticas destinados a reduzir os estereótipos de gênero e promover a igualdade de gênero durante a adolescência.

*Palavras-chave:* estereótipos; gênero; adolescentes; educação básica; idade; gênero; preferências

## Introduction

Since the 1970s, the concept of 'gender' has gained prominence in feminist theory, providing a perspective that examines the relationship between women and men beyond sexual characteristics, questioning the inequalities attributed to nature (García & Carbonell, 2023).

Feminism introduced the term gender to highlight the role of practices, beliefs, representations, and social norms that emerged in relation to anatomical differences between men and women (Risman, 2018). In this regard, Hincapié (2015) referred to "gender as nothing more than a persuasive staging, which in turn ignores the character of the staging" (p. 35). On the other hand, Butler (2004; 2006) defined gender as the mechanism that produces and naturalizes notions of masculinity and femininity, but can also denaturalize them.

For their part, Villanueva-Blasco and Grau-Alberola (2019) consider gender as a social construct that is different from biological sex. In this sense, gender role socialization, based on inequalities, conveys androcentric messages (Ferrer y Bosch, 2013), that reflect schematized and sometimes derogatory social constructions.

In general, gender studies identify three key phenomena: identity, stereotypes, and roles (Lips & Lawson, 2019). Gender identity is the association with a particular category; gender stereotypes are beliefs about the characteristics of men and women; and gender roles prescribe standards based on masculinity or femininity (Delgado et al., 2012; Tobin et al., 2010).

Gender stereotypes are evaluative psychological constructs related to prejudice against groups with less social power, such as women (Lips, 1993; Unger & Crawford, 1992). According to Delgado et al. (2012), gender serves as a social categorization system that assigns roles without regard to actual biological characteristics. Some examples include perceptions of male aggressiveness and the caregiver role associated with women (Martínez, 1996).

Del Valle et al. (2002) argue that stereotypes are cultural manifestations that generalize about the characteristics of men and women. Laird and Thomson (1992), Lagarde (1998) y Jiménez (2005) add that these stereotypes shape cultural identity from childhood and influence actions, thoughts and behaviors. Therefore, it is relevant to analyze gender stereotypes in education and understand their impact on the formation of individual identity (Makarova et al., 2019).

Ortega (1998) proposes a framework for identifying gender stereotypes that includes four aspects of identity that are reflected in social representations; one of them is the body, which ascribes distinctive qualities to men and women; for example, representations in art and the media internalize characteristics of strength and delicacy, respectively, influencing the body image of individuals (Ragonese et al. 2019; Haines et al., 2016). According to Bourdieu (2006), society constructs a sexualized and differentiated reality based on biological aspects of the body, which extends to areas such as morality, where femininity implies the constant control of the body and its expressions under moral norms and the surveillance of modesty.

Gender stereotypes also influence perceptions of intellectual ability. Men are thought to be better at technical, mechanical, and manual tasks, while women are thought to be better at organizational and cooperative skills. These stereotypes have largely guided scientific research on gender differences, leading to conclusions that support the validity of these stereotypes (Colás & Villaciervos 2007).

Another area in which gender stereotypes are observed is the affective and emotional, where greater emotionality and sensitivity are attributed to the female gender and greater emotional control to the male. In addition, women are expected to have greater communicative competence and men, to show greater introspection and rationality, avoiding personal and vital manifestations.

According to Blázquez (2012), deeply rooted representations of masculinity and femininity in the social imagination are key to formulating hypotheses that guide research on gender. Stereotypes function as sociocultural tools to establish norms and shape individual identity. The internalization of these gender differences has important educational implications, influencing the way people think, interpret, act, and relate. Expected behaviors and evaluations are influenced by stereotypical notions of gender, reflecting gender-based expectations.

For Simón (2006), gender stereotypes in schools affect adolescents. During adolescence, girls often believe that their success depends on their appearance and attractiveness rather than on their intellectual or athletic abilities, which leads them to choose less prestigious and lower-paying careers. Boys, on the other hand, follow a model of success based on strength and athleticism, despite mediocre academic performance in science and technology. This perpetuates an androcentric approach that affects women's self-esteem and fosters arrogance in men, making cooperation between the sexes difficult.

During adolescence, gender stereotypes are consolidated and influence young people's

identity through the media (Rodríguez et al., 2016; Ward & Grower, 2020), families (Hassan et al., 2022; Navea-Martín, 2015; Otajonova et al., 2022; Tenenbaum & Leaper, 2002) and communities (Kågesten et al., 2016). For her part, Zhao (2022) points to stereotypes in the educational environment, such as textbooks, language, behaviors, expectations, and attitudes of parents, teachers, and peers. This affects adolescents' self-esteem, influences their career decisions, shapes their self-evaluation and identity, and may even contribute to the dynamics of school violence (Pacheco-Salazar & López-Yáñez, 2019).

Several factors contribute to adolescents' internalization of gender stereotypes, which influence their perceptions of male and female roles. Therefore, it is important to identify these stereotypes in any context in order to promote significant changes. The selected studies share a common theoretical approach and address gender stereotypes, which allows them to be compared with research findings.

In this sense, Colás and Villaciervos (2007) found high percentages of internalization of gender stereotypes in all the dimensions studied. Although the differences in the acceptance of these stereotypes between boys and girls are not very pronounced, boys tend to accept gender stereotypes more than girls. In both cases, internalization is significant, with subtle differences, with boys more likely to maintain gender stereotypes than girls. In addition, they observed that more than 35% of adolescents accept gender stereotypes related to the body. Half believe that social behaviors are valued differently according to gender, which influences their behavior. They also accept differences in skills and abilities; girls tend toward writing and caring for people and boys toward technical and scientific careers, which influences their career choices.

There is widespread acceptance of emotional stereotypes. In terms of social responsibility, 20% of girls and 40% of boys accept stereotypes, despite progress in integrating women into the workforce and efforts to achieve equality in domestic tasks

On the other hand, according to the results of Villanueva-Blasco and Grau-Alberola (2019), there are significant differences in the adoption of gender stereotypes according to sex and age, especially during the transition to middle adolescence. In general, males show a greater tendency towards stereotypes compared to females. In Compulsory Secondary Education (CSE), gender stereotypes are more present in males, especially in physical appearance, skills, competencies and emotional aspects during the fourth year. For females, these stereotypes are more evident in the first year, moderately affecting emotional aspects and, to a lesser extent, social behavior. In addition, there is a tendency for the acceptance of stereotypes to decrease for women and increase for men.

In another study, García and Carbonell (2023) expand the theoretical references with the works of Colás and Villaciervos (2007), González (2008), Martínez and De Sola (2003) y Pacheco et al. (2014). These studies provide theoretical and methodological support for the present work. The results show a high incidence of gender stereotypes among the participating adolescents, with percentages close to or greater than 50% in most areas, for both men and women. However, males reproduce these stereotypical beliefs more strongly than females in all the dimensions analyzed.

In the study by Villarreal-Fernández and Durán-Quiceno (2023), it was found that the most internalized stereotype was that of social behavior, followed by affective expression. The dimensions of physical and social responsibility were less internalized. There were no significant differences between males and females by age, but revealing differences in stereotypes were observed according to school grades. In summary, students acquire more stereotypes about the behaviors expected of men and women in society as they progress through school grades, with men holding more stereotypical beliefs than women.

The region where this study was conducted was Medellín, Antioquia, Colombia, an area that faces challenges related to gender equity and the influence of roles and stereotypes in

the formation of adolescents. In this context, it is particularly relevant to generate information on how gender stereotypes are perceived and adopted by young people, since this contributes to understanding and addressing the barriers that limit equal development in this crucial stage. Therefore, this study responds to the need to obtain data that will allow local educational institutions to design policies and strategies to promote greater gender equality and support the achievement of the United Nations Sustainable Development Goals (SDGs), which promote gender equality as a fundamental element of social development.

In summary, adolescence is a key period of change and development during which gender stereotypes are consolidated under the influence of the media, family, and community. These stereotypes influence adolescents' identity formation and social expectations. Studies show a high internalization of these stereotypes, which vary by gender. Therefore, it is crucial to address them in educational and social contexts so as to promote equality and eliminate gender barriers. Identifying and understanding how these stereotypes are perpetuated will help to develop effective educational strategies that promote gender equality and the healthy development of adolescents.

## Methodology

### Nature and design of the research

The reasoning used in this research was deductive because the categories used are part of the accumulated knowledge. In addition, "deduction makes it possible to establish a link between theory and observation and to deduce from the theory the phenomena observed" (Dávila, 2006, p. 181). In this sense, the present work adopted a deductive approach, since hypotheses were formulated from the theory, which were contrasted with observations (Bericat, 1998). Specifically, the study was analytical, observational (not experimental), descriptive-correlational in scope, without carrying out an intervention process (Lozares & López, 1991). Therefore, since the phenomenon was not monitored over time, nor were changes

over time analyzed in the same group, the design was cross-sectional (Hernández-Ávila et al., 2000).

### Population and sample

The study included 236 students from a public educational institution in the municipality of Medellín, Antioquia. The sampling procedure was convenience (not random) and corresponded to all students in the identified grades whose parents accepted and signed the informed consent.

### Sample distribution

The sample consisted of 236 students in the sixth, seventh, and eighth grades. Of these, 111 (47%) were female and 125 (53%) were male. The sample of students had a mean age of 13.2 years, with an age range of 11 to 16 years. The coefficient of variation in age was approximately 11.89%, indicating moderate variability in the age of the participants. This represents a wide distribution of students at different stages of early adolescence, providing a varied perspective in the analysis of the data obtained from the questionnaire.

### Data collection techniques and instruments

Students participated voluntarily in the data collection, with the informed consent of their parents or guardians, as well as the consent of each participant. The data collection sessions took place in the classroom, during school hours, with the presence of the authors to provide support in the use of the questionnaire. Before starting, the aim of the study and the importance of their cooperation were explained. The administration of the instrument took between ten and twenty minutes and was carried out in an atmosphere of trust, allowing the students to clarify any doubts that might arise.

For the data collection, the Gender Stereotypes Scale developed by Colás and Villaciervos (2007) was used, which evaluates six fundamental

dimensions obtained through a combination of theoretical review and contributions from previous studies, namely:

1. Body (3 items: 1-3): assesses perceptions of physical attractiveness and body grooming as gender-related aspects.

Example: «Women should care more than men about their appearance and beauty».

2. Social Behavior (SB) (2 items: 4-5): analyzes the attitudes expected of people in external situations according to gender.

Example: «Discreet, prudent, and modest behavior is more valued in women».

3. Skills and Abilities (SA) (6 items: 6-11): Measures beliefs about the skills and abilities associated with each gender.

Example: «Men are more capable than women of performing technical and mechanical tasks».

4. Emotional Management (EM) (4 items: 12-15): examines an individual's emotional response to various situations, considering gender stereotypes.

Example: «It's ridiculous for men to cry or express their feelings in public».

5. Affective Expression (AE) (5 items: 16-20): Observes how people of each gender are expected to express their affection.

Example: «Women can hug or kiss their friends to show affection, but men cannot».

6. Social Responsibility (SR) (2 items: 21-22): Assesses gender roles in terms of the social responsibility attributed to each gender.

Example: «Women should take care of the house and their children».

The Gender Stereotypes Scale uses a series of dichotomous response categories (Yes or No)

to determine the presence or absence of each statement in students.

The reliability of the instrument as a whole (original application) was determined by Cronbach's alpha, the result of which was adequate ( $\alpha=0.7805$ ).

The internal consistency of the instrument for this application was calculated with Cronbach's alpha ( $\alpha=0.795$ ,  $IC=0.755-0.830$ ) and McDonald's omega ( $\Omega=0.799$ ,  $IC=0.762-0.836$ ), since these are values ( $\alpha$ ,  $\Omega$  e  $IC$ ) accepted as valid (Oviedo and Campo-Arias, 2005) and at a better level than the values of the questionnaire at the time of its design. These calculations were carried out using the JASP software.

In addition to the scale, demographic data such as age, gender, and school level were collected from the participants in order to analyze significant differences and correlations. To assess interests and preferences in various activities (Internet, sports, reading, math, and video games), the questionnaire included direct questions in a frequency scale format. Each student was asked to indicate whether he or she liked or disliked each specific activity. These questions were designed to identify possible gender differences in preferences based on activities commonly associated with stereotypical gender roles.

### Data Analysis Techniques

Data analysis was performed first in Excel and then in JASP software for organizing the database and applying reliability, normality, and frequency statistics. SPSS 27 was then used for comparisons of means, effect sizes, and descriptive and correlational studies.

First, the reliability of the instrument was assessed using Cronbach's alpha ( $\alpha$ ) and McDonald's omega ( $\omega$ ), indices with their respective confidence intervals (CI), due to the precision of  $\omega$  when working with factor loadings (Ventura-León & Caycho-Rodríguez, 2017).

For descriptive analysis, the mean of each dimension was considered. The distribution

of the variables was evaluated with the Kolmogorov-Smirnov statistic for samples with more than 50 subjects, considering  $p > 0.05$  as an indication of normality. The general mean, standard deviation, minimum and maximum values were calculated.

In the relational phase, means were compared using the Mann-Whitney U test for two samples and Kruskal-Wallis for more than two samples, with  $p < 0.05$  as the significance criterion. Kruskal-Wallis and Dunn tests were used to assess general and specific differences, respectively, in addition to effect size and biserial correlation by ranks for the Mann-Whitney U test.

To analyze the correlations between age, grade, and gender stereotypes, the Spearman Rho coefficient was used in the correlational study, and the point biserial coefficient was used for the gender variable. This test was also used to examine the correlations between students' interests (reading, math, sports, video games, and the Internet) and gender stereotypes, using  $p < 0.05$  as the criterion of significance. The strength of the correlation was determined according to the following scale of absolute values: strong (0.5-1), moderate (0.3-0.49), and weak ( $<0.29$ ), bearing in mind whether the correlation was positive or negative.

## Results

### Descriptive study

The distribution of the data for the variable gender stereotypes and its dimensions (body, social behavior, skills and abilities, emotions, affective expression, social responsibility) was determined using the Kolmogorov-Smirnov test in SPSS 27, with a result of  $p < 0.001$  for all dimensions. This indicates the absence of a normal distribution and the need to use analyses with non-parametric statistics.

Table 1. shows the results of the descriptive study for  $n = 236$ . The highest mean was observed in the dimension Affective Expression ( $SD = 1.26$ ), followed by Social Behavior ( $SD = 0.71$ ). The lowest means correspond to Body ( $SD$

= 1.07) and Social Responsibility (SD = 0.83). The total score of the gender stereotypes measure shows a mean close to but below the median, with a small dispersion (SD = 4.48) with respect to the mean. In general, 55% of the adolescents in the sample internalize gender stereotypes. This is also reflected in the different dimensions of the construct, with the exception of body, with 38%, and social responsibility, with 49% of the participating students.

The table also includes the value of the median of the gender stereotypes and their dimensions, which is important because the distribution is not normal. In addition, normality tests were carried out for each variable, differentiating by grade, gender and age, and none of them showed a normal distribution.

**Table 1**

*General descriptive analysis of the results of the application of the Gender Stereotypes Scaler*

Variable	Maximum possible score	Mean	SD	CI		Weighted mean	Median
				LL	UL		
Body	3	1,13	1,07	0,99	1,27	0,38	1,00
Social behavior	2	1,25	0,71	1,16	1,35	0,63	1,00
Competencies and abilities	6	3,31	1,88	3,06	3,55	0,55	4,00
Emotions	4	2,20	0,89	2,09	2,32	0,55	2,00
Affective expression	5	3,38	1,26	3,22	3,54	0,68	4,00
Social responsibility	2	0,98	0,83	0,87	1,08	0,49	1,00
Gender stereotypes	22	12,25	4,48	11,68	12,82	0,55	13,00

*Note.* CI = confidence interval; LL = lower limit; UL = upper limit.

Each item on the scale corresponds to a stereotype that may or may not have been internalized by the adolescents, which was then analyzed (see [Table 2](#)). The frequency indicates how many times each item was answered 'yes', i.e., when the stereotype was present, and also indicates the percentage of that response.

In the Body dimension, stereotypes generally had the lowest level of internalization, although almost 50% of the participants believed that women should pay more attention to their appearance than men.

Regarding Social Behavior, there was a high presence of gender stereotypes in the sample, highlighting that more than two-thirds of students value that women have modest, prudent and discreet behavior.

Stereotypes about competence and ability were mostly internalized, all above 50%, except for the belief that men are better at technical and mechanical tasks, which was strongly internalized by almost 70% of the participants.

In terms of emotions, participants were in an intermediate position in terms of internalizing gender stereotypes, highlighting the normalization of girls crying when they feel hurt, even though it is perceived as acceptable for men to cry or express emotions in public.

The dimension 'Affective expression' showed the highest level of internalization of gender stereotypes, with almost 50% of the participants believing that demonstrations of affection with hugs and kisses are not exclusively reserved for women, and more than 80% believing in the ability of women to comfort others when they are sad.

**Table 2**

*Frequency and percentage of positive response for each item on the scale*

Dimension	Item	Frequency	Percentage (%)
Body	1	86	36,4
	2	83	35,2
	3	98	41,5
Social behavior	4	135	57,2
	5	161	68,2
	6	90	38,1
Competencies and abilities	7	120	50,8
	8	147	62,3
	9	118	50,0
	10	143	60,6
	11	162	68,6
Emotions	12	29	12,3
	13	196	83,1
	14	151	64,0
	15	144	61,0
Affective expression	16	114	48,3
	17	128	54,2
	18	191	80,9
	19	185	78,4
	20	179	75,8
Social responsibility	21	103	43,6
	22	128	54,2

The results of gender stereotypes and their dimensions, differentiated by gender, age and grade of the students, are presented in percentages (see [Table 3](#)).

**Table 3***Porcentaje de estereotipos de género por sexo, edad y grado*

Gender stereotypes	Gender (%)		Age (%)				Grade (%)				
	Male	Female	11	12	13	14	15	16	6°	7°	8°
Social responsibility	55,2	41,9	59,1	53,3	55,1	38,5	48,0	44,8	55,7	49,1	40,9
Affective expression	70,7	64,0	70,9	67,2	67,5	65,2	71,2	69,5	76,0	62,3	67,0
Emotions	57,0	52,9	56,8	55,8	55,1	54,9	49,0	60,5	57,2	52,6	57,1
Competencies and abilities	59,7	49,9	69,7	53,0	53,4	50,3	65,3	60,5	67,4	47,8	53,6
Social behavior	64,8	60,4	68,2	63,1	59,3	64,8	70,0	52,7	70,7	60,4	57,5
Body	38,4	36,9	24,2	27,9	40,7	39,3	46,7	50,9	33,8	37,4	42,8
General	58,9	52,1	60,3	54,2	55,9	53,3	60,0	59,1	62,1	51,8	55,0

With regard to gender, both in the overall results and in each of the dimensions, men were found to have internalized stereotypes more than women. Specifically, the difference was more than thirteen percentage points in Social Responsibility and about ten points in Skills and Abilities. On the other hand, the difference in the Body dimension was minimal, a little more than one point; the scores were almost equal for men and women.

Regarding age, there was generally more internalization at age eleven and less at age fourteen, with no clear upward or downward trend. It was interesting to observe the behavior in the 'Body' dimension, where internalization was lower at eleven years of age and increased at later ages, being highest between fifteen and sixteen years of age. This suggests that there are more stereotypes about women's bodies at older ages. The other dimensions did not show a clear trend in the different age groups studied.

Students' grade level provided insight into the effect of classroom context on gender stereotypes. Only for the dimension 'Social responsibility' was a trend observed in which the internalization of the stereotype decreased with increasing grade level, similar to what happens with age. In the latter case, however, there were increases at some ages. For all dimensions except 'Body', stereotypes were higher in the sixth grade.

Students were also asked about their interests by topic, which allowed us to identify differences between men and women, some of which are the result of beliefs about the roles each sex should play. Table 4 shows the results of the differences in interest between males and females in specific activities, reflecting patterns according to gender stereotypes; for example, males expressed greater interest in sports, mathematics, and video games, while reading was the only activity with greater female participation, in line with the roles traditionally associated with each gender.

**Table 4***Mean interest in specific activities by gender*

Internet %		Sports %		Reading %		Mathematics %		Videogames %	
Male	Female	Male	Female	Male	Female	Male	Female	Male	Female
80	78	93	87	49	72	80	75	90	52

**Relational study****Comparison of results**

This phase began with the comparison of the results between the different variables and the subgroups in each of them (see Table 5); however, only the results that showed significant differences are presented; the significant  $p$  is found in Table 5. In addition, the effect size of these variations was calculated, that is, the size of the difference observed.

**Table 5***Comparación de resultados por grupos y tamaño del efecto*

Group	Stereotype	$p$	Effect size	Comparison subgroup	$p$				
Gender	Competencies and abilities	0,012	0,188	M > F	0,006				
	Affective expression	0,028	0,161	M > F	0,014				
	Social behavior	0,015	0,174	M > F	0,007				
	General	0,012	0,189	M > F	0,006				
Age	Body	0,037	0,046	11 < 15	0,025				
				11 < 16	0,018				
				12 < 13	0,026				
				12 < 14	0,042				
				12 < 15	0,009				
				12 < 16	0,006				
	Social behavior	Not significant	0,015	0,015	15 > 16	0,050			
					11 > 12	0,041			
					Competencies and abilities	Not significant	0,032	11 > 14	0,026
								15 > 12	0,042
Social behavior	Not significant	0,029	0,029	15 > 14	0,023				
				12 > 14	0,024				
				13 > 14	0,014				

Group	Stereotype	<i>p</i>	Effect size	Comparison subgroup	<i>p</i>
Grade	Social behavior	Not significant	0,023	6 > 7	0,048
				6 > 8	0,021
	Competencies and abilities	0,001	0,071	6 > 7	0,001
				6 > 8	0,008
	Affective expression	0,002	0,053	6 > 7	0,001
				6 > 8	0,028
	Social behavior	Not significant	0,018	6 > 8	0,020
				6 > 7	0,001
	General	0,007	0,047		0,031

Table 5, shows that there were significant differences in the internalization of gender stereotypes, mainly in the dimensions of 'Competencies and Abilities', 'Affective Expressions', and 'Social Responsibility', with a tendency to be greater for men than for women, and with an effect size between small and medium (Domínguez-Lara, 2018).

With respect to age, there were significant differences in the Body dimension and in certain subgroups. For Social Behavior, Competencies and Abilities, and Social Responsibility, the overall score did not differ significantly, but it did in certain groups. Similarly, in some dimensions, such as Behavior and Social Responsibility, there were no significant overall differences, but there were differences in subgroups. Competencies and Abilities, Affective Expressions, and General Score showed significant differences, although the effect size was small. A tendency towards greater internalization of gender stereotypes with age was observed.

On the other hand, sixth graders showed a greater internalization of gender stereotypes. Regarding preferences, there were significant differences in the preference for reading ( $p < 0.001$ ), which was more pronounced in females, and the preference for video games ( $p < 0.001$ ), which was more pronounced in males.

### Correlations between variables

The correlation between the socio-demographic and taste variables of the students with gender stereotypes and their dimensions is presented in Table 6, with the most significant results ( $p > 0.05$ ).

**Table 6**

*Correlations between the different study variables*

Gender stereotypes	Variables	Grade	Gender	Age	Sports	Videogames
Body	Correlation			0,207		
	<i>p</i>			0,001		
Social behavior	Correlation	- 0,136				
	<i>p</i>	0,037				

Competencies and abilities	Correlation	- 0,171	- 0,158	
	<i>p</i>	0,008	0,015	
Emotions	Correlation			0,188
	<i>p</i>			0,004
Affective expression	Correlation	- 0,139	- 0,134	
	<i>p</i>	0,033	0,040	
Social behavior	Correlación	- 0,133	- 0,161	0,134
	<i>p</i>	0,041	0,013	0,040
General	Correlation	- 0,133	- 0,167	
		0,041	0,010	

As can be seen in [Table 6](#), there were significant, weak and negative correlations between school grade and the internalization of gender stereotypes in dimensions such as social behavior, competencies and abilities, affective expression, social responsibility and in the total score of the questionnaire. This suggests that as school grade increases, the internalization of gender stereotypes decreases in these dimensions and in general.

As for gender, a negative correlation was found, indicating that in these dimensions and in the total score, the internalization of stereotypes was lower in women than in men, although the strength of the correlation was weak. On the other hand, the correlation with age shows a higher level than the previous ones, indicating that the internalization of body stereotypes increases with age.

In addition, the activities preferred by the students and their relationship with gender roles were studied, finding weak correlations that suggest that those people who like sports have higher levels of internalization of emotion stereotypes, and those who like video games have the same levels, but in the dimension of social responsibility.

## Discussion

The results of the research show that the participating students have a high level of internalization of gender stereotypes. This characteristic is similar to that found in other research, such as [Colás and Villaciervos \(2007\)](#), [García and Carbonell \(2023\)](#), [Villanueva-Blasco and Grau-Alberola \(2019\)](#), [Villarreal-Fernández and Durán-Quiceno \(2023\)](#), where internalized beliefs above this percentage were evident. Despite the temporal differences between the oldest and most recent studies, the persistence of these levels is worrying, although the location of each study must be considered. These high levels of internalization of stereotypes can lead to difficulties in identifying their interests and respecting the rights of students.

The greatest internalization of stereotypes is found in the dimensions of Affective Expression and Social Behavior. This shows that it is still believed that women are the ones who should express love and affection more, while differences persist in the way men and women behave socially. These results are in line with the work of [Villarreal-Fernández and Durán-Quiceno \(2023\)](#), who conducted their research in an educational institution in the same department, but in a different municipality; that is, the culture, in terms of beliefs regarding the role of men and women, is common. The same happens with the less internalized stereotypes, such as the body and social responsibility, obtaining similar results in both studies.

Seeing the tastes of adolescents, such as some of the activities they do, allows us to introduce new variables that are consistent with what has been found in other research. At the same time, it allows us to identify possible causes or consequences of the internalization of stereotypes. In this case, it is observed that masculine preferences prevail in sports, Internet use, mathematics and video games, and feminine preferences prevail in reading, thus confirming socially internalized gender stereotypes. The results allow us to observe that emotional stereotypes are more internalized with the taste for sports, and social responsibility with the taste for video games.

There were significant differences in the internalization of stereotypes in the general result regarding the gender of the participants. These results are different from those obtained by Villarreal-Fernández and Durán-Quiceno (2023), but they are similar to other works in which these differences were significant (Colás & Villaciervos, 2007; Villanueva-Blasco & Grau-Alberola, 2019). In addition, it was observed that the significance of the differences was presented between gender and the dimensions of competencies and abilities, affective expression and social responsibility.

The correlational study became a contribution to the understanding of the subject, since it allowed to identify how the internalization of stereotypes increases or decreases in relation to other variables. This leads to educational activities that, in some way, influence these beliefs. On the other hand, there was a negative correlation between stereotypes and school grade; the higher the grade, the fewer stereotypes in general and greater internalization in men. The grade in which the student is found negatively correlates social behavior, skills and abilities, affective expression, social responsibility and stereotypes in general, corroborating what was outlined by Zhao (2022), in the approach to the effect that the educational environment can have, in this case, the peers with whom he or she studies.

In terms of specific dimensions, it is evident that school-aged adolescents show a significant tendency to internalize gender stereotypes

related to physical appearance, social interactions, occupational skills and abilities, and gender roles in the family environment. These findings are consistent with previous research highlighting the powerful influence of media, family, and society in the construction of gender stereotypes during adolescence (Kågesten et al., 2016; Tenenbaum & Leaper, 2002; Ward & Grower, 2020; Zhao, 2022).

## Conclusions

The research shows that gender stereotypes are deeply internalized by the adolescents in the sample, consistent with previous studies that highlight the influence of these stereotypes on individual perceptions and behaviors.

In particular, the Affective Expression and Social Behavior dimensions showed the highest levels of internalization, suggesting that specific roles and behaviors are assigned to each gender in terms of emotion and social behavior. This reinforces the idea that men are expected to be emotionally strong and women, to be more empathetic and sociable.

Although the Body dimension showed lower levels of internalization, it is concerning that nearly 50% of participants believe that women should take more care of their appearance than men. This reflects the persistence of beauty and body image stereotypes, which may have implications for self-esteem and mental health.

On the other hand, there are significant differences between men and women in the internalization of gender stereotypes. Men showed higher levels in general as well as in specific dimensions such as competence, affective expression, and social responsibility. These findings are consistent with the theory of gender socialization, which postulates that men are raised to be independent and achievement-oriented, while women are educated to be emotional and relationship-oriented.

Furthermore, the internalization of body stereotypes increases with age, possibly due to the greater influence of media and social pressures during adolescence. However, no

clear trend was observed in other dimensions, suggesting that stereotype internalization may occur at different stages of development.

In terms of grade level, sixth graders showed greater internalization of stereotypes than eighth graders, suggesting a greater vulnerability in the early years of adolescence when young people are constructing their gender identity.

These findings highlight the importance of implementing educational policies that promote gender equality and reduce the perpetuation of stereotypes in the school environment. In order to make progress towards achieving the UN Sustainable Development Goals, particularly SDG 5 on gender equality, it is recommended that educational institutions in the region adopt awareness-raising and training programs for both students and teachers. These programs should address the impact of gender stereotypes on identity construction and their long-term effects on academic and career choices.

Educational institutions are encouraged to promote spaces for reflection and analysis of gender roles in order to reduce discriminatory attitudes and provide an inclusive environment. In addition, the commitment of institutions is crucial in designing intervention strategies that strengthen a just and equitable vision in future generations, contributing to a society that values the diversity of skills and talents, regardless of gender.

For future research, it is suggested to increase the sample size to obtain more representative and generalizable results; to examine the impact of educational interventions designed to challenge gender stereotypes and promote equality; to explore the influence of cultural, religious and socio-economic factors on gender stereotypes; to conduct longitudinal studies to assess the long-term effects of attitudes and perceptions related to gender stereotypes; to examine the relationship between gender stereotypes and academic achievement, including career choices and

performance, compare gender attitudes in different educational contexts, such as public and private schools, rural and urban schools, and across countries; and complement quantitative research with qualitative approaches, for instance in-depth interviews and focus groups, in order to gain a more detailed and contextualized understanding of experiences and beliefs related to gender stereotypes, as these qualitative approaches would enrich the understanding of gender stereotypes and provide more comprehensive perspectives to inform future educational interventions and policies.

### Conflict of interest

The authors declare that no personal interests or interests beyond their control, including misconduct or values other than those usual and ethical in research, were involved in the conduct of the work or the writing of the article.

### Ethical Responsibilities

This study respected the ethical standards established by the Declaration of Helsinki and Law 1581 of 2012, which establishes general provisions for the protection of personal data in Colombia, including the voluntary nature of participation, the free and informed consent for the use of data collected for research purposes, and the indication that participants could stop participating at any time. Therefore, the confidentiality of the participants was respected in the processing of the data, and the guardians were asked to sign the informed consent and assent of each participating student.

### References

- Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativos y cualitativos en Investigación Social. Significado y medida* [Integrating quantitative and qualitative methods in social research. Meaning and measurement]. Editorial Ariel.

- Blázquez, N. (2012). Epistemología feminista: temas centrales [Feminist epistemology: central themes]. In N. Blázquez, F. Flores, & M. Ríos (coord.), *Investigación feminista: epistemología, metodología y representaciones sociales* [Feminist research: epistemology, methodology and social representations] (pp. 21-38). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Bourdieu, P. (2006). *La dominación masculina* [Male domination] (J. Jordá, Trad.). Anagrama.
- Butler, J. (2006). *Deshacer el género* [Undoing gender]. Paidós. (Original work published in 2004).
- Colás, P. & Villaciervos, P. (2007). La interiorización de los estereotipos de género en jóvenes y adolescentes [The internalization of gender stereotypes in young people and adolescents]. *Revista de Investigación Educativa*, 25(1), 35-58. <https://revistas.um.es/rie/article/view/96421>
- Dávila, G. (2006). El razonamiento inductivo y deductivo dentro del proceso investigativo en ciencias experimentales y sociales [Inductive and deductive reasoning within the research process in experimental and social sciences]. *Laurus*, 12(Ext), 180-205. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76109911>
- Del Valle, T., Apaolaza, J. M., Arbe, F., Cucó, J., Díez, C., Esteban, M. L., Etxeberria, F., & Maquieira, V. (2002). *Modelos emergentes en los sistemas y relaciones de género* [Emerging models in gender systems and relations]. Narcea Ediciones.
- Delgado, M. C., Sánchez, M. C., & Fernández, P. A. (2012). Atributos y estereotipos de género asociados al ciclo de la violencia contra la mujer [Gender attributes and stereotypes associated with the cycle of violence against women]. *Universitas Psychologica*, 11(3), 769-777. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy11-3.aega>
- Domínguez-Lara, S. (2018). Magnitud del efecto, una guía rápida [Magnitude of effect, a quick guide]. *Educación Médica*, 19(4), 251-254. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2017.07.002>
- Ferrer, V. & Bosch, E. (2013). Del amor romántico a la violencia de género. Para una coeducación emocional en la agenda educativa [From romantic love to gender violence. For an emotional coeducation in the educational agenda]. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 17(1), 105-122. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/41570>
- García, D. & Carbonell, M. S. (2023). Los estereotipos de género. Un estudio en adolescentes [Gender Stereotypes. A Study in Adolescents]. *Revista Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, 11(1), 209-235. <https://revistas.uh.cu/revflasco/article/view/348>
- González, F. (2008). Estereotipos de género y actitudes sexistas de la población escolar extremeña [Gender stereotypes and sexist attitudes of the Extremadura school population]. *Barataria. Revista Castellano-Manchega de Ciencias Sociales*, (9), 37-61. <https://doi.org/10.20932/barataria.v0i9.179>
- Haines, E. L., Deaux, K., & Lofaro, N. (2016). The times they are a-changing... or are they not? A comparison of gender stereotypes, 1983-2014. *Psychology of Women Quarterly*, 40(3), 353-363. <https://doi.org/10.1177/0361684316634081>
- Hassan, M., Luo, Y., Gu, J., Mushtaque, I., & Rizwan, M. (2022). Investigating the parental and media influence on gender stereotypes and young student's career choices in Pakistan. *Fronteras en Psicología*, 13, 1-7. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.890680>
- Hernández-Ávila, M., Garrido-Latorre, F., & López-Moreno, S. (2000). Diseño de estudios epidemiológicos [Design of epidemiological studies]. *Salud Pública de México*, 42(2), 144-154. <https://doi.org/10.1590/S0036-36342000000200010>

- Hincapié, A. (2015). Revisiones críticas al concepto de género. Apuntes para la teoría social contemporánea [Critical Reviews of the Gender Concept. Notes for the Contemporary Social Theory]. *Universitas Humanística*, (79), 15-40. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.UH79.rccg>
- Jiménez, R. (2005). *El aprendizaje cultural de género desde la teoría sociocultural* [Cultural learning of gender from sociocultural theory] [Tesis doctoral inédita]. Universidad de Sevilla.
- Kågesten, A., Gibbs, S., Blum, R., Moreau, C., Chandra-Mouli, V., Herbert, A., & Ami, A. (2016). Understanding factors that shape gender attitudes in early adolescence globally: A mixed-methods systematic review. *PLoS ONE*, 11(6), 1-36. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0157805>
- Lagarde, M. (1998). *Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia* [Gender and feminism. Human development and democracy]. Horas y Horas.
- Laird, J. D. & Thomson, N. S. (1992). *Psychology*. Houghton Mifflin.
- Lips, H. (1993). *Sex & Gender: An Introduction* (2nd ed.). Mayfield Publishing.
- Lips, H. & Lawson, K. (2019). Women Across Cultures. In K. Keith (Ed.), *Cross-Cultural Psychology: Contemporary Themes and Perspectives* (pp. 401-426; 2nd ed.) John Wiley & Sons <https://doi.org/10.1002/9781119519348.ch19>
- Lozares, C. & López, P. (1991). El análisis multivariado: definición, criterios y clasificación [Multivariate analysis: definition, criteria and classification]. *Revista de Sociología*, 37, 9-29. <https://doi.org/10.5565/rev/papers/v37n0.1594>
- Makarova, E., Aeschlimann, B., & Herzog, W. (2019). The gender gap in STEM fields: The impact of the gender stereotype of Math and Science on secondary students' career aspirations. *Frontiers in Education*, 4(60), 1-11. <https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00060>
- Martínez, I. (1996). Subjetividad y género [Subjectivity and gender]. Episteme.
- Martínez, I. & De Sola, A. (2003). El cuestionario de actitudes hacia la igualdad de géneros (CAIG): elaboración y estudio psicométrico [The Gender Equality Attitudes Questionnaire (CAIG): development and psychometric study]. *Anuario de Psicología*, 34(1), 101-123. <https://revistes.ub.edu/index.php/Anuario-psicologia/article/view/8758>
- Navea-Martín, A. (2015). *Un estudio sobre la motivación y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios de ciencias de la salud* [A study on motivation and learning strategies in university students of health sciences] [Tesis doctoral, Universidad Nacional de Educación a Distancia]. Redined. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/160616?show=full>
- Ortega, F. (1998). Imágenes y representaciones de género [Images and representations of gender]. *Asparkia: investigació feminista*, (9), 9-19. <https://raco.cat/index.php/Asparkia/article/view/108375>
- Otajonova, O., Islamova, F., Fayazova, F., & Nematov, B. (2022). The influence of parental relationships on adolescent gender identity. *Journal of Positive School Psychology*, 6(10), 2393-2399. <https://www.journalppw.com/index.php/jpsp/article/view/13677>
- Oviedo, H. C. & Campo-Arias, A. (2005). Aproximación al uso del coeficiente alfa de Cronbach [Approach to the use of Cronbach's alpha coefficient]. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(4), 572-580. <http://www.scielo.org.co/pdf/rcp/v34n4/v34n4a09.pdf>

- Pacheco Carpio, C. R., Cabrera Albert, J. S. y Mazón Hernández, M. (2014). Caracterización de los estereotipos de géneros en estudiantes de Agronomía y Forestal en la Universidad de Pinar del Río. *Avances*, 16(4), 361-372. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=637867044008>
- Pacheco-Salazar, B. & López-Yáñez, J. (2019). "Ella lo provocó": el enfoque de género en la comprensión de la violencia escolar ["She provoked it": the gender approach in understanding school violence]. *Revista de Investigación Educativa*, 37(2), 363-378. <https://doi.org/10.6018/rie.37.2.321371>
- Ragonese, C., Shand, T., & Barker, G. (2019). *Masculine Norms and Men's Health: Making the Connections*. Promundo-US.
- Risman, B. (2018). *Where the millennials will take us: A new generation wrestles with the gender structure*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780199324385.001.0001>
- Rodríguez, M., Pando-Canteli, M., & Berasategi, M. (2016). ¿Generan estereotipos de género los medios de comunicación? Reflexión crítica para educadores. [Do the media generate gender stereotypes? Critical reflection for educators]. In C. Iturrioz & A. Caro (Eds.), *Impacto social* [Social impact] (pp. 1-68). Universidad de Deusto.
- Simón, M. E. (2006). Convivencia y relaciones desiguales [Coexistence and unequal relationships]. In C. Rodríguez (Ed.), *Género y currículo: aportaciones del género al estudio y práctica del currículo* [Gender and curriculum: contributions of gender to the study and practice of the curriculum] (pp. 153-168). Akal.
- Tenenbaum, H. & Leaper, C. (2002). Are parents' gender schemas related to their children's gender-related cognitions? A meta-analysis. *Developmental Psychology*, 38(4), 615-630. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.38.4.615>
- Tobin, D., Menon, M., Spatta, B., Hodges, E., & Perry, D. (2010). The intrapsychic of gender: A model of self-socialization. *Psychological Review*, 117(2), 601-622. <https://doi.org/10.1037/a0018936>
- Unger, R. K. & Crawford, M. (1992). *Women and Gender: A Feminist Psychology*. Mc Graw Hill.
- Ventura-León, J. & Caycho-Rodríguez, T. (2017). El coeficiente Omega: un método alternativo para la estimación de la confiabilidad [The Omega Coefficient: An alternative method to estimate reliability]. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), 625-617. <https://www.redalyc.org/journal/773/77349627039/html/>
- Villanueva-Blasco, V. J. & Grau-Alberola, E. (2019). Diferencias por sexo y edad en la interiorización de los estereotipos de género en la adolescencia temprana y media [Gender and age differences in the internalization of gender stereotypes in early and mid adolescence]. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 17(47), 106-128. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v17i47.2184>
- Villarreal-Fernández, J. & Durán-Quiceno, P. (2023). Interiorización de estereotipos de género en adolescentes. Un estudio en estudiantes de Itagüí, Antioquia [Internalization of gender stereotypes in adolescent students Itagüí, Antioquia].

Ward, L. M. & Grower, P. (2020). Media and the development of gender role stereotypes. *Annual Review of Developmental Psychology*, 2, 177-199. <https://doi.org/10.1146/annurev-devpsych-051120-010630>

Zhao, W. (2022). The impact of gender stereotypes in education on female students' psychological development. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 670, 1012-1017. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.220704.184>

### Contribution

**Jorge Eliécer Villarreal-Fernández:** Principal investigator. Statistical data processing, writing of the materials and methods and acquisition of the results.

**Paola Andrea Durán-Quiceno:** analysis and interpretation of results, search for background information, drafting of the introduction, methods, discussion and conclusions.

**Luis Vega Jaime:** analysis and interpretation of the results, drafting of the introduction, methods, discussion and conclusions, editing.

All authors participated in the drafting of the manuscript, read and approved it.

Revista Unimar | Rev. Unimar | Vol. 43 No. 1 pp. 54-74 | DOI: <https://doi.org/10.31948/rev.unimar>  
e-ISSN: 2216-0116 | ISSN: 0120-4327



# Social-emotional skills and emotional intelligence development programs for elementary school teachers: a systematic review

Edgar Fabián Torres-Hernández<sup>1</sup>

**To reference this article / Cómo citar este artículo / Para citar este artículo:** Torres-Hernández, E. F. (2025). Social-emotional skills and emotional intelligence development programs for elementary school teachers. *Revista UNIMAR*, 43(1), 75-98. <https://doi.org/10.31948/ru.v43i1.4282>



**Reception date:** July 3, 2024

**Revision date:** September 20, 2024

**Approval date:** November 8, 2024

## Abstract

The present study corresponds to a systematic review of the literature, considering a period between 2019 and January 2024, focusing specifically on interventions aimed at promoting socio-emotional skills and emotional intelligence in primary school teachers. Therefore, 25 relevant articles were selected from different databases. From the review, a variety of approaches implemented in the programs was found, all of them with positive effects in different aspects. In addition, a positive effect on teachers' mental health was observed, helping to reduce stress, anxiety, depression, and job burnout. These interventions promoted greater overall well-being among teachers, including improvements in their quality of life and job satisfaction. The importance of these interventions for teacher professional development is highlighted, and recommendations for future research are offered.

**Keywords:** social competencies; evaluation; teacher; teaching; bibliographic study; training program



Review article.

<sup>1</sup> Professor, Universidad de Guanajuato, México. E-mail: [ef.torres@ugto.mx](mailto:ef.torres@ugto.mx)

# Programas de desarrollo de habilidades socioemocionales e inteligencia emocional en docentes de educación básica: una revisión sistemática

## Resumen

El presente estudio corresponde a una revisión sistemática de la literatura, en la cual se contempló un periodo comprendido entre 2019 y enero de 2024, centrándose específicamente en las intervenciones dirigidas a promover habilidades socioemocionales e inteligencia emocional en el profesorado de educación básica. Por lo tanto, se seleccionaron 25 artículos relevantes provenientes de diversas bases de datos. A partir de la revisión, se encontró una diversidad de enfoques implementados en los programas, todos ellos con impactos positivos en diferentes aspectos. Además, se observó un efecto benéfico en la salud mental de los docentes, contribuyendo a la reducción del estrés, la ansiedad, la depresión y el agotamiento laboral. Estas intervenciones promovieron un mayor bienestar general entre el personal docente, incluyendo una mejora en su calidad de vida y en la satisfacción con su trabajo. Se destaca la importancia de estas intervenciones para el desarrollo profesional docente y se ofrecen recomendaciones para futuras investigaciones.

*Palabras clave:* competencias sociales; evaluación; profesor; docencia; estudio bibliográfico; programa de formación

# Programas de desenvolvimento de habilidades socioemocionais e inteligência emocional para professores de educação básica: uma revisão sistemática

## Resumo

O presente estudo corresponde a uma revisão sistemática da literatura, considerando um período entre 2019 e janeiro de 2024, com foco específico em intervenções destinadas a promover habilidades socioemocionais e inteligência emocional em professores do ensino fundamental. Portanto, foram selecionados 25 artigos relevantes de diferentes bancos de dados. A partir da revisão, foi encontrada uma variedade de abordagens implementadas nos programas, todas elas com efeitos positivos em diferentes aspectos. Além disso, foi observado um efeito positivo na saúde mental dos professores, ajudando a reduzir o estresse, a ansiedade, a depressão e o esgotamento profissional. Essas intervenções promoveram maior bem-estar geral entre os professores, incluindo melhorias em sua qualidade de vida e satisfação no trabalho. É destacada a importância dessas intervenções para o desenvolvimento profissional dos professores e são oferecidas recomendações para pesquisas futuras.

*Palavras-chave:* competências sociais; avaliação; professor; ensino; estudo bibliográfico; programa de treinamento

## Introduction

The role of the teacher goes beyond the mere transmission of knowledge; it involves an overwhelming emotional component that has a direct impact on the quality of learning, the teachers' well-being, and the adequacy of the teacher-student relationship (Vettori et al., 2022). However, various studies indicate that a significant number of elementary teachers experience substantial challenges in managing their own emotions and in effectively handling emotional situations in the classroom (Pennington et al., 2021; Valente et al., 2019). These challenges can manifest in high levels of stress (Ssenyonga & Hecker, 2021), agotamiento profesional (Schoeps et al., 2021) and difficulties in developing healthy relationships with both students and the rest of the school community (Alarcón-Espinoza et al., 2022).

Thus, inadequate socio-emotional skills can have a negative impact on the quality of the educational environment, affecting student motivation and performance (Fontanillas-Moneo et al., 2022). In addition, teachers who have difficulty managing their emotions may have difficulty adapting to change, dealing with conflict situations, or maintaining a positive attitude, which directly affects their ability to provide effective and meaningful education (Valente et al., 2020).

As a result, socio-emotional skills have acquired a special relevance in the field of education, focusing mainly on their development in students (Muñoz-Oliver et al., 2022). These skills, as an integral part of emotional intelligence, are defined as the ability of an individual to perceive, understand, express and manage his or her emotions (Bru-Luna et al., 2021). In addition, they are intrinsically linked to the interaction with other individuals (Bisquerra & Pérez, 2007). Although socio-emotional skills and emotional intelligence are qualitatively different concepts, they may be closely related and necessary for human development (Llorent et al., 2021).

Therefore, given their differences, it is relevant to include both dimensions in current research.

There is growing research interest in understanding the socio-emotional skills and emotional intelligence of teachers (Bonesso et al., 2020). However, when compared to programs or interventions aimed at promoting and developing them, the proportion of the latter is significantly lower. In addition, there are virtually no reports of systematic literature reviews documenting progress in the study of these issues.

Some program-based reviews focus on the clinical practices of nurse educators (Gcawu & Van Rooyen, 2022) or on pedagogical models used by physical education teachers (Rico-González, 2023). However, there has been no recent review of programs or interventions that promote social-emotional skills or emotional intelligence in elementary school teachers. Based on the above, the question that guided this research was: what programs or interventions have been implemented to promote and develop social-emotional skills and emotional intelligence in elementary school teachers? Therefore, the main objective of this study is to analyze the characteristics of research and its impact on the promotion of social-emotional skills and emotional intelligence in basic education teaching staff, from 2019 to January 2024. Through this review, we seek to contribute to the field of knowledge of said construct, providing effective alternatives for the personal development of teachers.

## Literature review

### Socio-emotional skills and emotional intelligence in education

Socio-emotional skills include a variety of competencies such as empathy, responsible decision-making, conflict resolution, effective communication, and emotional self-regulation (Santos et al., 2023). These skills not only influence academic performance, but also have

a lifelong impact, facilitating personal and professional success (Winardi et al., 2022). Emotional intelligence, in turn, focuses on the ability to identify, understand, and manage one's own and others' emotions. In the field of education, emotional intelligence is manifested in the ability to understand and manage emotions, work appropriately with others, make informed decisions, and pursue goals effectively (Kaur & Hirudayaraj, 2021).

Integrating these skills into the educational environment has become an essential approach for educators. Promoting a positive school climate, implementing emotional education programs, and training teachers are common strategies to cultivate social-emotional skills and emotional intelligence (Khassawneh et al., 2022). The relationship between these skills and academic achievement is clear. Students with high levels of emotional intelligence tend to have better academic performance, greater ability to concentrate, and more positive attitudes toward learning (Quílez-Robres et al., 2023). In addition, these skills contribute to the creation of an inclusive and respectful school environment that fosters healthy relationships between students and educational staff (Skura & Świdarska, 2022).

### Impact of Emotion management programs

Emotion management programs have proven to be valuable tools in education, especially for teachers. Teaching and managing emotions is essential to the well-being of educators and, therefore, to the quality of teaching and learning in the classroom (Zych & Llorent, 2020).

One of the most important impacts of emotional management programs for teachers is the improvement of mental and emotional well-being (Penteado & Neto, 2019). Teaching can be a demanding profession, and educators often experience elevated levels of stress (Gutiérrez-Torres & Buitrago-Velandia, 2019). These programs provide strategies for recognizing, understanding, and managing emotions to help teachers more effectively manage stress, frustration, and other emotional challenges. In addition, emotional management directly contributes to the quality of the educational environment. Educators who participate in these programs are better able to create positive and healthy classrooms where empathy and effective communication are fostered. The result is a school climate that is more conducive to learning, where students feel emotionally supported and motivated to actively participate in their studies (Ismail et al., 2023).

Emotional management programs also impact the quality of interpersonal relationships in educational settings. By developing emotional intelligence skills, teachers can build stronger relationships with colleagues, administrators, students, and their families (Lane & Smith, 2021). The ability to understand and respond appropriately to the emotions of others strengthens collaboration and community in the school.

Ultimately, the impact of emotional management programs on teachers is reflected in their resilience, job satisfaction, and ability to face the daily challenges of teaching more positively. These programs not only benefit educators individually, but also have a cascading effect on the overall quality of the educational environment, improving the educational experience for everyone involved (Kaur & Kaur, 2022).

## Methodology

### Search strategy

A systematic literature review was conducted, covering the period from 2019 to January 2024. The search was conducted in the Web of Science, Scopus, Eric and Ebsco databases, using the following Boolean operator: ('socio-emotional skills' or 'emotional skills' or 'socio-emotional competencies' or 'emotional competencies' or 'emotional intelligence'), (teachers or educators) and (interventions or course\* or programs). Specific filters were applied: year of publication, full-text documents, peer-reviewed or refereed publications and publications in English, Spanish and Portuguese.

The search strategy and the selection of articles were carried out individually; an expert was invited to discuss the results and possible inconsistencies in a consensual manner. The result of this expert's analysis helped to improve the organization of the topics and their grouping; it also helped to contextualize the results of the interventions. No automation tool, collective collaboration or crowdsourcing was used during the selection process.

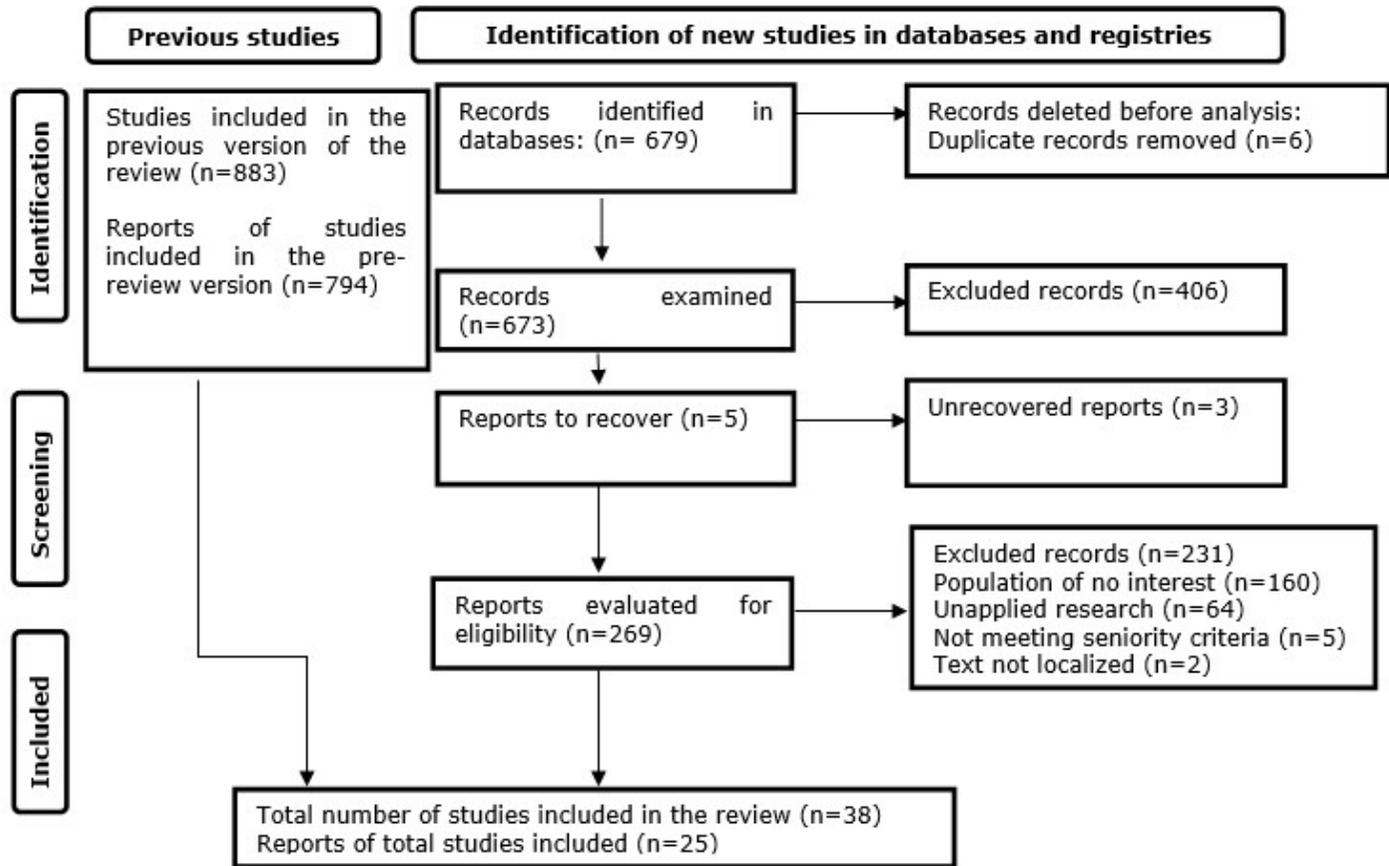
### Inclusion and exclusion criteria

The selection of articles was based on the following criteria: 1) interventions or programs applied to teachers at the basic level (preschool, primary and secondary); 2) documents written in English, Spanish and Portuguese; and 3) studies that followed a qualitative, quantitative or mixed methodology, both experimental and nonexperimental, due to the limited scientific production on the subject and the consequent need to expand its understanding. Likewise, only the last five years have been taken into account, since, due to current challenges, changes in educational policies and social transformations, it is necessary to obtain a more up-to-date picture of the most recent intervention approaches in the promotion of emotional management skills by teachers.

In terms of exclusion criteria, articles that referred to interventions with teachers in undergraduate vocational education or with students in education or related professions were not included. Documents that were not full-text or that were review articles were also excluded. [Figure 1](#) illustrates the process of the review stages.

**Figure 1**

PRISMA review flowchart



Note. Adapted from Page et al. (2021).

### Data collection

A total of 679 articles were identified from the database search. After reviewing the titles and abstracts, duplicate records and papers that did not focus on faculty research were eliminated. As a result, 269 eligible studies were selected, while 231 texts were excluded because they did not meet the inclusion criteria or because the full text was not accessible. A more detailed analysis of the included studies was then performed, eliminating 13 documents that were considered irrelevant according to the established criteria. Finally, a sample of 25 articles was selected for the final analysis.

### Results

Table 1, describes the main elements of the articles reviewed, specifying aspects such as authors, year of publication, sample analyzed, and general characteristics of each study.

**Tabla 1**

*Artículos incluidos en la revisión*

Authors	N	Educational level	Experimental design	Duration	Instruments	Associated variables	Main results	Observations
Al-Jbouri et al., 2023	201	Primary	Experimental	3 months	Overall confidence in teaching social and emotional learning (SEL) Perceptions of student SEL Perceptions of classroom climate Perceptions of student motivation and school engagement Perceptions of student academic performance Life satisfaction*	Classroom climate Motivation and commitment Student performance and satisfaction	Strengthen self-confidence Improve perceptions of social-emotional skills and climate Student engagement and motivation	Program also implemented in students

Beltman y Poulton, 2019	73	Basic	Non-experimental	5 online modules over 2 years	Open questionnaire (items not specified)	Resilience	Strengthen emotional management Ability to be more reflective Breath control and space appropriation Increased proactivity	A technology-enhanced distance learning program for Australian, European, and North American teachers
Bruno et al., 2023	19	Secondary	Non-experimental	20 hours	Bar-On Emotional Competence Inventory	Not declared	Strengthening emotional sensitivity Responsibility for the reality surrounding teachers	None
Carbonero-Martín et al., 2022	190	Basic education	Experimental	32 hours	Trait Metamood Scale-24*		Improvement in all dimensions of teachers' emotional intelligence The factors with the greatest impact were emotional awareness, emotional understanding, and emotional regulation	The article refers to resources used by researchers

Cheng, et al., 2022	35	Preschool	Experimental	6 classroom hours and 14 hours independently	Mindfulness in Teaching Scale	Depresión, ansiedad, estrés y burnout	Reduced burnout and depression Improved present moment awareness and emotional regulation Increased compassion and acceptance	Significant improvement in Emotional Intelligence Mindfulness in the classroom Program based on mindfulness or full attention
Chianese y Prats Fernández, 2021	20	Secondary	Non-experimental	25 hours	Emotional Development Questionnaire Focus Group Technique	Not declared	Increase emotional autonomy and social skills Better use of teaching and coaching skills	Recovering student perceptions
Cristóvão et al., 2020	7	Primary	Non-experimental	30-45 minutes a week for two years	Interviews	Not declared	Personal growth in relationships with students, in the learning process, and in integration into the school community	Program also focused on student population

De Carvalho et al., 2021	13	Primary	Experimental	30 hours	Five facets of Mindfulness Questionnaire Emotion Regulation Questionnaire Self-compassion Scale Teacher efficacy Scale Mental Health Continuum Maslach Burnout Inventory Observation Guide	Classroom climate Mindfulness Self-efficacy Burnout Well-Being Self-compassion	Significant increases in mindfulness, emotional regulation, self-efficacy, and well-being skills Decrease in burnout symptoms Significant improvement in teacher classroom behavior	Program based on mindfulness or full attention. Perceptions collected from teachers, students, and parents
	17	Basic level	Non-experimental	30 hours	Map and Checklist	Meaningful learning	Significant learning achieved through the teacher-student relationship	Applies to English teachers only

Use of internal (colleagues) and external (experts outside the institution) coaching

Greater motivation to change

Fidelity to framework

Teaching Pyramid Observation Tool

8 weeks, approximately 16 hours

Non-experimental

15 Basic level

Giordano et al., 2021

Teachers were more likely to use kindness, leadership, fairness, hope, love, self-regulation, persistence, forgiveness, and humility to meet work challenges related to working with children, colleagues, parents, and themselves.

Strength of character

Planning and Reflection Worksheet

20 hours

Non-experimental

17 Basic level

Haslip y Donaldson, 2021

Ninguna

Better adjustment to work

Hatzichristou et al., 2021	429	Basic level	Non-experimental	4 years, time not specified	The School as a Caring Community Profile-II-SCCP-II Questionnaire	Subjective Well-Being and Resilience	Greater acceptance Increased teamwork Greater expression of student emotions	Better support for immigrant or refugee students International and multicultural online program
Iskandar et al., 2021	30	Basic level	Non-experimental	Not specified	Program Evaluation Survey and Interview	Pedagogical and Technological Content TPACK	Understanding the pedagogical model influences the improvement of emotional management	Program focused on improving teacher performance
Izquierdo et al., 2022	70	Primary	Experimental	14 weeks	Emotional Quotient Inventory	None	Enhance intrapersonal and interpersonal intelligence Improve stress management, adaptability, and mood	None

Luong et al., 2019	46	Secondary	Non-experimental	8 weeks, approximately 16 hours	<p>Mindfulness Inventory</p> <p>Perceived Stress Questionnaire</p> <p>Hospital Anxiety and Depression Scale</p> <p>General Self-Efficacy Scale</p> <p>Teacher Self-Efficacy Scale</p> <p>Self-Regulation Scale</p> <p>Emotional Regulation Skills Questionnaire</p> <p>Interpersonal Problems Inventory</p> <p>Openness to Experience Scale</p> <p>Thinking Test for Creative Production</p> <p>Unusual uses of the Verbal Creativity Test (VCT)</p> <p>Interviews</p>	<p>Stress Reduction</p> <p>Coping with negative emotions and their impact on interpersonal experiences</p> <p>Increased self-care</p> <p>Mental health and creativity</p> <p>Mindfulness applied to teachers and students</p>
--------------------	----	-----------	------------------	---------------------------------	--	---

Martinsone et al., 2020	312	Basic level	Non-experimental	4 months	Open and online questionnaire	None	Increased emotional literacy for both teachers and students Increased capacity for reflection	International program; student opinions collected
Martyniak y Pellitteri, 2020	60	Preschool	Experimental	3 months	Polish Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test	None	Significant increase in facilitation Emotional intelligence knowledge and regulation	Applies to women only
Mihic et al., 2020	25	Basic level	Experimental	30 hours	Cuestionario de cinco facetas para la atención plena Five-Facet Mindfulness Questionnaire Maslach Burnout Inventory Self-Compassion Short Form Scale Compassion for Others Scale Digital Blood Pressure and Heart Rate Monitor	None	Increase self-compassion and mindfulness Improve self-observation and compassion Lower heart rate	Mindfulness-based program, including physiological data

Pozo-Rico et al., 2020	70	Primary	Experimental	14 weeks	Perceived Stress Questionnaire	Improve stress management and reduce burnout	Online program implemented during COVID-19 Pandemic lockdown
					Perceived Stress Scale	Improve stress management and reduce burnout	
					RED Questionnaire	Introducing emotional intelligence into the classroom	
					Maslach Burnout Inventory	Burnout at work	
Pozo-Rico et al., 2023	70	Primary	Experimental	14 weeks	Emotional Quotient Inventory	Increased competence in the use of ICT	
					Connor-Davidson Resilience Scale		
					Spanish version of the Resilience Scale		
					Goldberg Mental Health Scale	Subjective well-being, self-efficacy and resilience	Positive impact on teacher well-being, resilience, emotional literacy, and self-efficacy
Pozo-Rico y Sandoval, 2020	23	Primary	Experimental	7 weeks	Psychological Well-Being Scale		
					Trait Meta-Mode Scale		
					Norwegian Teacher Self-Efficacy Scale		
				Student Grade Records	Gamification	Evaluation of results in terms of impact on students	

Schoeps et al., 2019	135	Basic level	Experimental	10 hours	Burnout Inventory in Spain	Depression, Anxiety and Stress Scales	Depression, anxiety, stress, burnout, self-esteem, and life satisfaction	Reduced burnout and emotional symptoms (anxiety, depression, and stress)	None
					Rosenberg Self-Esteem Scale			Increased self-esteem and life satisfaction	
Sheridan et al., 2019	48	Preschool	Experimental	48 hours	Student-Teacher Relationship Scale*		Teacher-Student Relationship	Improvement of the relationship between faculty members and students	Program also focused on student population and parents
								Improved communication awareness and emotional intelligence	None
Tatalović Vorkapić et al., 2023	76	Basic level	Experimental	16 hours	Teacher Effectiveness	Connor Davidson Resilience	Self-efficacy, resilience, and burnout	Strengthen self-efficacy, resilience, and social-emotional skills	None
					Teacher Social and Emotional Competence				
					Short Burnout Scale				

Note. \*The names of the instruments have been translated into Spanish.

First of all, it should be noted that some of the interventions were carried out remotely ( $n=4$ ). It is natural to assume that, due to the period of confinement caused by the COVID-19 pandemic and the consequent restructuring of school work mediated by technology, remote modalities were integrated. However, this phenomenon was preceded by research with the following characteristics.

Another aspect worth mentioning is that in addition to the programs implemented for teachers, the student population was also involved ( $n=4$ ); in one case, parents were too implicated. It should be noted that different techniques and approaches were used to strengthen teachers' emotional management skills, such as professional or pedagogical development programs, and others that put special emphasis on mentoring or coaching, mindfulness, effective communication, self-awareness, conflict resolution, or positive feedback.

In terms of the research design of the programs implemented, a wide variety was observed, including both experimental and nonexperimental studies. In some cases, exclusively qualitative approaches were adopted ( $n=5$ ), using data collection instruments such as questionnaires, interviews, checklists and worksheets or reflection sheets. The quantitative approach predominated in the analysis of the scope of the interventions ( $n=13$ ), while other studies opted for mixed or complementary approaches ( $n=7$ ). It should be noted that in one case, the focus group technique was used with the participants of the project as part of the evaluation of the programs. The most commonly used instruments were primarily those related to socio-emotional skills and emotional intelligence ( $n=13$ ), followed by the Maslach Burnout Scale ( $n=4$ ), teacher self-efficacy scales ( $n=4$ ), stress measurement scales ( $n=4$ ), and those measuring mindfulness ( $n=3$ ).

The characteristics of the participants and the duration of the programs varied. First, one study included only seven teachers, while others, more than 100 teachers ( $n=6$ ). It is worth noting that the latter involved students

( $n=2$ ) and even parents ( $n=1$ ). In most cases, the sample of teachers did not exceed 100 participants ( $n=19$ ). Secondly, the duration of most of the interventions ranged from 10 to 48 hours ( $n=14$ ); in the rest, less specific time periods were observed, ranging from seven weeks to four years ( $n=10$ ). In one case, the duration was not specified.

The analysis identified three areas in which the programs had a positive impact on teachers: mental health, overall well-being, and the quality of the educational environment.

### Benefits for teachers' mental health

One of the most relevant aspects was a significant decrease in levels of stress, anxiety, depression and exhaustion (Cheng, et al., 2022; Izquierdo et al., 2022; Luong et al., 2019). In addition, a decrease in symptoms related to mental health problems was observed (Schoeps et al., 2019). On the other hand, an increase in self-awareness, self-care, and self-compassion was detected, derived from the regular practice of reflection and mindfulness promoted by the mindfulness technique (Luong et al., 2019; Mihić et al., 2020). Significant increases were also observed in other characteristics, such as resilience, subjective well-being, and self-esteem (Pozo-Rico et al., 2023; Tatalović Vorkapić et al., 2023).

Collaterally, the interventions also benefited students by increasing their social skills and improving their relationships with peers and parents (Hatzichristou et al., 2021; Sheridan et al., 2019). Finally, the programs reduced stress, anxiety, depression, and burnout, and improved self-awareness, self-care, and resilience. Mindfulness-based approaches have shown consistent results, and some programs have also shown benefits for students and parents.

### General well-being

Regarding the participants' perception of their own well-being, an increase was observed, as well as the quality and satisfaction with their own life (De Carvalho et al., 2021; Schoeps et al., 2019). On the other hand, and in relation to

their work, teachers reported a positive impact on their pedagogical practice (Cristóvão et al., 2020; Iskandar et al., 2021), along with greater motivation and commitment to their work (Al-Jbouri et al., 2023). Another positive aspect was the increase in socio-emotional skills, both in the faculty and in the student population (Bruno et al., 2023; Chianese & Prats, 2021).

Teachers reported increased life satisfaction and a positive impact on their teaching practice. The programs also showed benefits for both teachers and students.

### Improving the quality of the school environment

As a priority and depending on the object of study of the reviewed interventions, a significant impact was observed in the improvement of socio-emotional skills and emotional intelligence, mainly in teachers, but also in students (Beltman & Poulton, 2019; Carbonero-Martín et al., 2022; Eraldemir-Tuyan, 2019; Martinsone et al., 2020; Martyniak & Pellitteri, 2020; Tatalović Vorkapić et al., 2023). As a result, relationships between teachers and students were also strengthened (Bruno et al., 2023; Haslip & Donaldson, 2021; Hatzichristou et al., 2021; Sheridan et al., 2019). Moreover, at the academic level, several transformations were observed: the effective implementation of innovative teaching methods (Giordano et al., 2021; Pozo-Rico et al., 2023), improvements in classroom climate and attitudes towards learning (Martinsone et al., 2020; Stejskalová et al., 2022) and, as a consequence, an increase in academic performance (Pozo-Rico y Sandoval, 2020).

It can be said that these programs strengthen the socio-emotional skills and emotional intelligence of teachers and students, which in turn improves relationships and classroom climate. Some programs also have an impact on academic achievement and the implementation of innovative teaching methods.

## Discussion

The purpose of this study was to analyze the characteristics of research and its impact on the promotion of socio-emotional skills

and emotional intelligence in basic education teachers from 2019 to January 2024. Despite the small number of interventions in favor of the management of emotions, it was possible to identify some patterns of action worth mentioning.

Overall, each intervention had a positive impact on the development of socio-emotional skills and emotional intelligence, either in combination or in some of its components. This contributes to the field of teacher training, from their time at university (Aspelin & Jonsson, 2019) to their continuing education (Jones et al., 2019), and provides benefits such as strengthening their own efficacy, better adapting to the environment around them, and maintaining positive interpersonal relationships (Alarcón-Espinoza et al., 2022). This underscores the importance of continued research on the long-term effects of these programs on teacher well-being and performance.

In addition, an improvement is observed in other psychological aspects of the participants, such as symptoms related to stress, anxiety, depression, burnout and resilience, promoting an increase in overall well-being. This may be due to the fact that emotional management skills are associated with the promotion of more adaptive living conditions and healthier lifestyles (Montero & Florentino, 2023). It may be valuable to explore whether these benefits are maintained after the intervention, and how they may affect faculty retention and job satisfaction.

The approach of the programs analyzed was varied, as were the research designs and data collection instruments. In terms of approach, group interventions predominated, promoting reflection and sharing of experiences among participants, facilitating beneficial collaboration, and reinforcing positive psychological practices (Schussler et al., 2020).

Regarding research designs, experimental and nonexperimental studies were observed. The latter may have some drawbacks, such as the lack of defined and standardized outcome measures and the inability to conduct meta-analyses that can estimate objective effect

sizes (Townsend et al., 2023). Future studies could compare the effectiveness of different methodological approaches and examine which elements of interventions are most critical in achieving positive outcomes.

On the other hand, the instruments used are mostly self-report and, although they are inexpensive and easy to use, they can lead to bias because individuals can make significantly different assessments of emotional management. Therefore, it is necessary to include other ways of evaluating the impact of the programs implemented (Aldrup et al., 2020).

In addition to the above, the duration of the different interventions varied; this may be due to various conditions, such as the nature and scope of the intervention, the underlying theoretical models, its purposes, the configuration of the samples, the evaluation, and the possibility of transferring the learning to the daily environment of the individuals. If sufficient attention is paid to the above-mentioned aspects, positive psychology interventions may have greater replicability. It is recommended to complement these measures with objective indicators, such as classroom observations or teacher performance evaluations, to obtain a more complete picture of the impact of the programs.

There are some limitations to this work that should be noted. First, there is a possible risk of bias associated with the publication of those works that have proven successful in promoting socio-emotional skills or emotional intelligence in teachers, probably leaving out those that had neutral results or no significant changes in the participants' management of emotions, affecting the validity of the results. Another limitation is the issue of measurement, as the use of different actions to evaluate the effectiveness of the programs makes it difficult to compare across studies. Similarly, there may be bias at the level of the review, mainly related to the search and selection of studies, as well as the communication of results.

To mitigate these limitations, it is recommended to broaden the search to include reports from academic conferences and exploration of other databases, to make the inclusion criteria more flexible, and to invite expert peers to verify the systematicity of the review and the transparency in the presentation of the results, with the aim of avoiding the selective omission of relevant information.

On the other hand, the evidence found must be taken with some reservations, mainly because the programs evaluated are specific contexts with heterogeneous evaluation techniques and instruments. This fact makes it preferable to consider experimental designs, with greater control of the variables, as well as randomization in the composition of participants, which allows increasing their external validity or a greater possibility of generalizing their results (Manterola et al., 2013).

## Conclusions

Promoting the social-emotional skills and emotional intelligence of teachers is essential to cultivating a positive educational environment and improving the academic performance and well-being of students. By implementing effective interventions, educational institutions can empower teachers to develop and strengthen their emotional skills and intelligence, creating an environment conducive to learning and the emotional well-being of all involved (Vizoso-Gómez, 2022).

## Conflict of interest

The author declares that he has no conflict of interest in the conduct of this research.

## References

- Al-Jbouri, E., Andrews, N. C., Peddigrew, E., Fortier, A., & Weaver, T. (2023). Building elementary students' social and emotional skills: A randomized control trial to evaluate a teacher-led intervention. *School Mental Health*, 15(1), 138-150. <https://doi.org/10.1007/s12310-022-09538-x>

- Alarcón-Espinoza, M., Sanduvete-Chaves, S., Anguera, M. T., Samper García, P., & Chacón-MoscOSO, S. (2022). Emotional self-regulation in everyday life: A systematic review. *Frontiers in Psychology, 13*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.884756>
- Aldrup, K., Carstensen, B., Köller, M. M., & Klusmann, U. (2020). Measuring Teachers' Social-Emotional Competence: Development and Validation of a Situational Judgment Test. *Frontiers in Psychology, 11*, 1–20. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00892>
- Aspelin, J., & Jonsson, A. (2019). Relational competence in teacher education. Concept analysis and report from a pilot study. *Teacher Development, 23*(2), 264–283. <https://doi.org/10.1080/13664530.2019.1570323>
- Beltman, S., & Poulton, E. (2019). "Take a step back": teacher strategies for managing heightened emotions. *Australian Educational Researcher, 46*(4), 661–679. <https://doi.org/10.1007/s13384-019-00339-x>
- Bisquerra, R., & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales [Emotional competencies]. *Educación XX1, 10*, 61–82. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70601005>
- Bonesso, S., Gerli, F., Zampieri, R., & Boyatzis, R. E. (2020). Updating the debate on behavioral competency development: State of the art and future challenges. *Frontiers in Psychology, 11*, 1267. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01267>
- Bru-Luna, L. M., Martí-Vilar, M., Merino-Soto, C., & Cervera-Santiago, J. L. (2021). Emotional intelligence measures: A systematic review. *Healthcare, 9*(12), 1696. <https://doi.org/10.3390/healthcare9121696>
- Bruno, L., Iborra, A., & García-Varela, A. B. (2023). Value creation through an emotional management program adapted to the needs of a group of adult learners. *Journal of Transformative Education, 21*(4), 534–555. <https://doi.org/10.1177/15413446221144040>
- Carbonero-Martín, M., Arteaga-Cedeño, W. L., Martín-Antón, L. J., & Molinero-González, P. (2022). Group segmentation as a strategy for implementing the intervention programme in emotional education for infant and primary teachers. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 19*(23). <https://doi.org/10.3390/ijerph192315702>
- Cheng, X., Zhang, H., Cao, J., & Ma, Y. (2022). The effect of mindfulness-based programs on psychological distress and burnout in kindergarten teachers: A pilot study. *Early Childhood Education Journal, 50*(7), 1197–1207. <https://doi.org/10.1007/s10643-021-01254-6>
- Chianese, C., & Prats, M. À. (2021). Development of emotional competences of secondary school teachers through a comprehensive intervention in coaching. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 32*(2), 110–131. <https://doi.org/10.5944/REOP.VOL.32.NUM.2.2021.31282>
- Cristóvão, A. M., Candeias, A. A., & Verdasca, J. L. (2020). Development of socio-emotional and creative skills in primary education: Teachers' perceptions about the Gulbenkian XXI School Learning Communities Project. *Frontiers in Education, 4*. <https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00160>
- De Carvalho, J. S., Oliveira, S., Roberto, M. S., Gonçalves, C., Bárbara, J. M., De Castro, A. F., Pereira, R., Franco, M., Cadima, J., Leal, T., Lemos, M. S., & Marques-Pinto, A. (2021). Effects of a mindfulness-based intervention for teachers: A study on teacher and student outcomes. *Mindfulness, 12*(7), 1719–1732. <https://doi.org/10.1007/s12671-021-01635-3>
- Eraldemir-Tuyan, S. (2019). An emotional literacy improvement (ELI) program for EFL teachers: Insiders' views. *European Journal of Educational Research, 8*(4), 1113–1125. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.8.4.1113>

- Fontanillas-Moneo, J., Torrijos Fincias, P., & Rodríguez-Conde, M.-J. (2022). Relación entre inteligencia emocional y rendimiento académico en la educación secundaria [Relationship between emotional intelligence and academic performance in secondary education]. *REOP, Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 33(2), 102-118. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.33.num.2.2022.34362>
- Gcawu, S. N., & Van Rooyen, D. (2022). Clinical teaching practices of nurse educators: An integrative literature review. *Health SA Gesondheid*, 27, a1728. <https://doi.org/10.4102/hsag.v27i0.1728>
- Giordano, K., Eastin, S., Calcagno, B., Wilhelm, S., & Gil, A. (2021). Examining the effects of internal versus external coaching on preschool teachers' implementation of a framework of evidence-based social-emotional practices. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 42(4), 423-436. <https://doi.org/10.1080/10901027.2020.1782545>
- Gutiérrez-Torres, A. M., & Buitrago-Velandia, S. J. (2019). Habilidades socioemocionales de los docentes, herramientas de paz en la escuela [Socio-emotional skills of teachers, tools for peace in schools]. *Praxis & Saber*, 10(24), 167-192. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.9819>
- Haslip, M. J. & Donaldson, L. (2021). What character strengths do early childhood educators use to address workplace challenges? Positive psychology in teacher professional development. *International Journal of Early Years Education*, 29(3), 250-267. <https://doi.org/10.1080/09669760.2021.1893666>
- Hatzichristou, C., Lianos, P., Lampropoulou, A., Yfanti, T., & Athanasiou, D. (2021). WeCARE intervention program: An online multilevel international program for promoting well-being and resilience in the school community during unsettling times. *European Journal of Psychology and Educational Research*, 4(1), 51-67. <https://doi.org/10.12973/ejper.4.1.51>
- Iskandar, Jumadi, J., Sastradika, D., & Defrianti, D. (2021). Development of TPACK and EQ-based 21st century learning through the teacher certification programme in Indonesia. *South African Journal of Education*, 41(2), 1-9. <https://doi.org/10.15700/saje.v41ns2a1952>
- Ismail, S. M., Patra, I., Yang, H. X., & Ajanil, B. (2023). Language teacher psychological well-being: an insight into the impacts of emotion regulation, reflective teaching, self-efficacy, and identity in an EFL context. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 8(1). <https://doi.org/10.1186/s40862-023-00215-3>
- Izquierdo, A., Gilar-Corbí, R., Pozo-Rico, T., & Castejón, J. L. (2022). Results of training program in emotional competences for primary school teachers. *European Journal of Education and Psychology*, 15(1), 1-17. <https://doi.org/10.32457/ejep.v15i1.1746>
- Jones, S. M., McGarrah, M. W., & Kahn, J. (2019). Social and emotional learning: A principled science of human development in context. *Educational Psychologist*, 54(3), 129-143. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1625776>
- Kaur, J. & Kaur, M. (2022). A life skills intervention for enhancing psychological well-being of secondary school students. *MIER Journal of Educational Studies Trends and Practices*, 12(2), 285-300. <https://doi.org/10.52634/mier/2022/v12/i2/2263>
- Kaur, N., & Hirudayaraj, M. (2021). The role of leader emotional intelligence in organizational learning: A literature review using 4I framework. *New Horizons in Adult Education and Human Resource Development*, 33(1), 51-68. <https://doi.org/10.1002/nha3.20305>
- Khassawneh, O., Mohammad, T., Ben-Abdallah, R., & Alabidi, S. (2022). The relationship between emotional intelligence and educators' performance in higher education sector. *Behavioral Sciences*, 12(12), 511. <https://doi.org/10.3390/bs12120511>

- Lane, R. D., & Smith, R. (2021). Levels of emotional awareness: Theory and measurement of a socio-emotional skill. *Journal of Intelligence*, 9(3), 42. <https://doi.org/10.3390/jintelligence9030042>
- Llorent, V. J., Zych, I., Fontans, M., & Álamo, M. (2021). Diversidad étnico-cultural, inteligencia emocional y competencias socioemocionales en la educación secundaria andaluza [Ethnic-cultural diversity, emotional intelligence and socio-emotional skills in Andalusian secondary education]. *Psychology, Society & Education*, 13(2), 61-75. <https://ojs.ual.es/ojs/index.php/psye/article/view/3829>
- Luong, M. T., Gouda, S., Bauer, J., & Schmidt, S. (2019). Exploring mindfulness benefits for students and teachers in three German high schools. *Mindfulness*, 10(12), 2682-2702. <https://doi.org/10.1007/s12671-019-01231-6>
- Manterola, C., Astudillo, P., Arias, E. y Claros, N. (2013). Revisiones sistemáticas de la literatura. Qué se debe saber acerca de ellas [Systematic literature reviews. What you should know about them]. *Cirugía Española*, 91(3), 149-155. <https://doi.org/10.1016/j.ciresp.2011.07.009>
- Martinsone, B., Ferreira, M., & Talić, S. (2020). Teachers' understanding of evidence of students' social emotional learning and self-reported gains of monitored implementation. *Journal of Education Culture and Society*, 2, 157-170.
- Martyniak, M., & Pellitteri, J. (2020). The effects of short-term emotional intelligence training on preschool teachers in Poland. *Psihologijske Teme*, 29(1), 85-94. <https://doi.org/10.31820/pt.29.1.5>
- Mihić, J., Oh, Y., Greenberg, M., & Kranželić, V. (2020). Effectiveness of mindfulness-based social-emotional learning program CARE for teachers within Croatian context. *Mindfulness*, 11(9), 2206-2218. <https://doi.org/10.1007/s12671-020-01446-y>
- Montero, M., & Florentino, B. (2023). Programas de intervención para el desarrollo de competencias socioemocionales en docentes de educación escolar: Una revisión narrativa [Intervention programs for the development of socio-emotional skills in primary school teachers: A narrative review]. *Revista Psicológica Herediana*, 15(2), 61-76. <https://doi.org/10.20453/rph.v15i2.4413>
- Muñoz-Oliver, B., Gil-Madrona, P., & Gómez-Ramos, J. L. (2022). The development of emotional programmes in education settings during the last decade. *Children*, 9(4), 456. <https://doi.org/10.3390/children9040456>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., ... Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *The BMJ*, 372. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Pennington, S., Richards, K. A., Trad, A. M., Gaudreault, K. L., & Graber, K. C. (2021). Developing resilience and enhancing appraisals of mattering: A conceptual framework for elementary level, non-core subject teachers. *Quest*, 73(3), 264-282. <https://doi.org/10.1080/00336297.2021.1915350>
- Penteado, R. Z., & Neto, S. (2019). Teacher malaise, suffering and sickness: From narratives of teacher work and culture to teaching as a profession. *Saude e Sociedade*, 28(1), 135-153. <https://doi.org/10.1590/s0104-12902019180304>
- Pozo-Rico, T., Gilar-Corbí, R., Izquierdo, A., & Castejón, J. L. (2020). Teacher training can make a difference: tools to overcome the impact of COVID-19 on primary schools. An experimental study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(22), 1-23. <https://doi.org/10.3390/ijerph17228633>

- Pozo-Rico, T., Poveda, R., Gutiérrez-Fresneda, R., Castejón, J. L., & Gilar-Corbi, R. (2023). Revamping Teacher Training for Challenging Times: Teachers' Well-Being, Resilience, Emotional Intelligence, and Innovative Methodologies as Key Teaching Competencies. *Psychology Research and Behavior Management*, 16, 1–18. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S382572>
- Pozo-Rico, T., & Sandoval, I. (2020). Can Academic Achievement in Primary School Students Be Improved Through Teacher Training on Emotional Intelligence as a Key Academic Competency? *Frontiers in Psychology*, 10(January), 1–8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02976>
- Quílez-Robres, A., Usán, P., Lozano-Blasco, R., & Salavera, C. (2023). Emotional intelligence and academic performance: A systematic review and meta-analysis. *Thinking Skills and Creativity*, 49, 101355. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2023.101355>
- Rico-González, M. (2023). Developing Emotional Intelligence through Physical Education: A Systematic Review. *Perceptual and Motor Skills*, 130(3), 1286–1323. <https://doi.org/10.1177/00315125231165162>
- Santos, A. C., Simões, C., Melo, M. H. S., Santos, M. F., Freitas, I., Branquinho, C., Cefai, C., & Arriaga, P. (2023). A systematic review of the association between social and emotional competencies and student engagement in youth. *Educational Research Review*, 39, 100535. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2023.100535>
- Schoeps, K., Tamarit, A., De la Barrera, U., & González, R. (2019). Effects of emotional skills training to prevent burnout syndrome in schoolteachers. *Ansiedad y Estrés*, 25(1), 7–13. <https://doi.org/10.1016/j.anyes.2019.01.002>
- Schoeps, K., Tamarit, A., Peris-Hernández, M., & Montoya-Castilla, I. (2021). Impact of emotional intelligence on burnout among Spanish teachers: A mediation study. *Psicología Educativa*, 27(2), 135–143. <https://doi.org/10.5093/psed2021a10>
- Schussler, D. L., Harris, A. R., & Greenberg, M. T. (2020). A qualitative investigation of a mindfulness-based yoga program for educators: How program attendance relates to outcomes. *Psychology in the Schools*, 57(7), 1077–1096. <https://doi.org/10.1002/pits.22374>
- Sheridan, S. M., Knoche, L. L., Boise, C. E., Moen, A. L., Lester, H., Edwards, C. P., Schumacher, R., & Cheng, K. (2019). Supporting preschool children with developmental concerns: Effects of the Getting Ready intervention on school-based social competencies and relationships. *Early Childhood Research Quarterly*, 48, 303–316. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.03.008>
- Skura, M., & Świdarska, J. (2022). The role of teachers' emotional intelligence and social competences with special educational needs students. *European Journal of Special Needs Education*, 37(3), 401–416. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1885177>
- Ssenyonga, J., & Hecker, T. (2021). Job perceptions contribute to stress among secondary school teachers in Southwestern Uganda. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(5), 2315. <https://doi.org/10.3390/ijerph18052315>
- Stejskalová, I., Komárková, L., Sláma, J., Příbyl, V., & Štych, P. (2022). Personality development as a key aspect of teacher learning: A pilot study of the training programme effects within the clima concept. *Journal on Efficiency and Responsibility in Education and Science*, 15(3), 168–180. <https://doi.org/10.7160/eriesj.2022.150304>
- Tatalović, S., Colomeischi, A. A., & Onaghi, V. (2023). PROMEHS Teachers' Training: The effect of PROMEHS curriculum on teachers' mental health in Croatia and Romania. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, 15(3), 400–418. <https://doi.org/10.18662/rrem/15.3/773>

## Contribution

The author participated in the preparation of the manuscript, read, and approved it.

Townsley, A. P., Li-Wang, J., & Katta, R. (2023). Healthcare workers' well-being: A systematic review of positive psychology interventions. *Cureus*, 15(1), 1-8. <https://doi.org/10.7759/cureus.34102>

Valente, S., Monteiro, A. P., & Lourenço, A. A. (2019). The relationship between teachers' emotional intelligence and classroom discipline management. *Psychology in the Schools*, 56(5), 741-750. <https://doi.org/10.21615/cesp.13.2.2>

Valente, S., Lourenço, A. A., Alves, P., & Domínguez-Lara, S. (2020). El papel de la inteligencia emocional del profesor para la eficacia y la gestión del aula [The role of teacher emotional intelligence in classroom effectiveness and management]. *Revista CES Psicología*, 13(2), 18-31. <https://doi.org/10.1002/pits.22218>

Vettori, G., Bigozzi, L., Vezzani, C., & Pinto, G. (2022). The mediating role of emotions in the relation between beliefs and teachers' job satisfaction. *Acta Psychologica*, 226, 103580. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2022.103580>

Vizoso-Gómez, C. (2022). Inteligencia emocional y compromiso laboral en el profesorado: revisión de la literatura [Emotional intelligence and teacher commitment: A literature review]. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 26(3), 395-414. <https://doi.org/28.30827/profesorado.v26.i3.21451>

Winardi, M. A., Prentice, C., & Weaven, S. (2022). Systematic literature review on emotional intelligence and conflict management. *Journal of Global Scholars of Marketing Science*, 32(3), 372-397. <https://doi.org/10.1080/21639159.2020.1808847>

Zych, I., & Llorent, V. J. (2020). An intervention program to enhance social and emotional competencies in pre-service early childhood education teachers. *Psychology, Society and Education*, 12(1), 17-30. <https://doi.org/10.25115/psyse.v10i1.2374>

# Transición de las tecnologías de la información y las comunicaciones a las tecnologías del aprendizaje y conocimiento en la educación superior

Aura Luz Rodríguez<sup>1</sup>

Carlos Alberto Gómez Cano<sup>2</sup>

Jennyfer Tatiana Gómez Niño<sup>3</sup>

**Cómo citar este artículo / To reference this article / Para citar este artículo:** Rodríguez, A. L., Gómez-Cano, C. A. y Gómez-Niño, J. (2025). Transición de las tecnologías de la información y las comunicaciones a las tecnologías del aprendizaje y conocimiento en la educación superior. *Revista UNIMAR*, 43(1), 99-114. <https://doi.org/10.31948/ru.v43i1.4304>



**Fecha de recepción:** 17 de julio de 2024

**Fecha de revisión:** 17 de octubre de 2024

**Fecha de aprobación:** 12 de diciembre de 2024

Enero-Junio 2025

Vol. 43 No. 1 pp. 99-114

Rev. Unimar

e-ISSN: 2216-0116

DOI: <https://doi.org/10.31948/rev.unimar>

ISSN: 0120-4327

## Resumen

La evolución de la tecnología en la educación superior, desde las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) hacia las tecnologías de aprendizaje y conocimiento (TAC), refleja un cambio significativo en cómo se concibe y se implementa el proceso educativo. Inicialmente, las TIC transformaron la accesibilidad a la información y mejoraron la comunicación educativa, permitiendo un mayor alcance y eficiencia. No obstante, el progreso tecnológico y las nuevas exigencias educativas han impulsado una transición hacia las TAC, poniendo énfasis no solo en el acceso a la información, sino también en la transformación del aprendizaje y la enseñanza. Por lo tanto, el presente estudio tuvo como objetivo analizar la transición de las TIC a las TAC en la educación superior. Metodológicamente, se basó en un enfoque cualitativo descriptivo de revisión bibliográfica. Entre los resultados principales, se determinó que las TAC promueven un aprendizaje más interactivo, personalizado y centrado en el estudiante, subrayando la importancia de construir conocimiento, desarrollar



Artículo resultado de la investigación titulada: *Evaluación de las dimensiones, indicadores y estrategias, en aras de la correcta integración de las TIC y su transición hacia las TAC en la educación superior*, desarrollada desde el 20 de marzo de 2024 hasta el 30 de noviembre de 2024, en los departamentos de Caquetá y Meta, Colombia.

<sup>1</sup> Corporación Unificada Nacional de Educación Superior CUN regional Meta; integrante del grupo de investigación GIDECER, Bogotá D. C., Colombia. Correo electrónico: [aura\\_rodriguez@cun.edu.co](mailto:aura_rodriguez@cun.edu.co)  

<sup>2</sup> Corporación Unificada Nacional de Educación Superior CUN regional Caquetá. Correo electrónico: [carlos\\_gomezca@cun.edu.co](mailto:carlos_gomezca@cun.edu.co)  

<sup>3</sup> Corporación Unificada Nacional de Educación Superior CUN regional Bogotá D. C., Colombia. Correo electrónico: [jennyfer.gomez@cun.edu.co](mailto:jennyfer.gomez@cun.edu.co)  

habilidades críticas y fomentar la adaptabilidad. Este cambio hacia un enfoque pedagógico integrado con tecnologías avanzadas prepara a los estudiantes para los desafíos futuros y redefine el concepto de aprendizaje en el siglo XXI; además, promete mejoras significativas en la eficiencia y la calidad de la educación superior.

*Palabras clave:* aprendizaje activo; enseñanza superior; tecnología educacional; tecnología de la información; conocimiento; acceso

## Transition from information and communication technologies to learning and knowledge technologies in higher education

### Abstract

The evolution of technology in higher education, from information and communication technologies (ICTs) to learning and knowledge technologies (LKT), reflects a significant change in the way the educational process is conceived and implemented. Initially, ICTs transformed access to information and improved educational communication, allowing for greater reach and efficiency. However, technological advances and new educational demands have led to a shift towards ICTs that focus not only on access to information, but also on transforming learning and teaching. Therefore, the present study aimed to analyze the transition from ICTs to LKT in higher education. Methodologically, it was based on a descriptive qualitative approach to bibliographic review. Among the main findings, it was determined that LKT promotes more interactive, personalized, and student-centered learning, emphasizing the importance of building knowledge, developing critical skills, and fostering adaptability. This shift to a pedagogical approach integrated with advanced technologies prepares students for future challenges and redefines the concept of learning in the 21<sup>st</sup> century, and promises significant improvements in the efficiency and quality of higher education.

*Keywords:* active learning; higher education; educational technology; information technology; knowledge; access

## Transição das tecnologias de informação e comunicação para as tecnologias de aprendizagem e conhecimento no ensino superior

### Resumo

A evolução da tecnologia no ensino superior, desde as tecnologias de informação e comunicação (TIC) até às tecnologias de aprendizagem e conhecimento (TAC), reflecte uma mudança significativa na forma como o processo educativo é concebido e implementado. Inicialmente, as TIC transformaram o acesso

à informação e melhoraram a comunicação educacional, permitindo maior alcance e eficiência. No entanto, os avanços tecnológicos e as novas demandas educacionais levaram a uma mudança em direção às TIC que se concentram não apenas no acesso à informação, mas também na transformação do aprendizado e do ensino. Portanto, o presente estudo teve como objetivo, analisar a transição das TIC para as TAC no ensino superior. Metodologicamente, baseou-se em uma abordagem qualitativa descritiva de revisão bibliográfica. Entre os principais achados, determinou-se que as TAC promovem uma aprendizagem mais interativa, personalizada e centrada no aluno, enfatizando a importância da construção do conhecimento, do desenvolvimento de habilidades críticas e do fomento à adaptabilidade. Esta mudança para uma abordagem pedagógica integrada com tecnologias avançadas prepara os alunos para os desafios futuros e redefine o conceito de aprendizagem no século XXI, e promete melhorias significativas na eficiência e qualidade do ensino superior.

*Palavras-chave:* aprendizagem ativa; ensino superior; tecnologia educacional; tecnologia da informação; conhecimento; acesso

## Introducción

La educación superior ha experimentado una transformación significativa en las últimas décadas, en gran medida impulsada por la rápida evolución de la tecnología. Este cambio se ha caracterizado, primero, por el auge de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y, más recientemente, por una transición progresiva hacia las tecnologías de aprendizaje y conocimiento (TAC). Esta evolución refleja un cambio profundo en la manera en que las instituciones educativas, profesores y estudiantes abordan el proceso de enseñanza y aprendizaje, marcando un nuevo capítulo en la historia de la educación superior (Gómez et al., 2023; Guatemala y Martínez, 2023; Kammerer y Murgas, 2024; Pérez y Pérez, 2023).

La complejidad de las necesidades educativas actuales ha impulsado una transición hacia las TAC, que se enfocan en el acceso a la información y también en enriquecer la experiencia educativa mediante estrategias interactivas y personalizadas de aprendizaje.

Por lo tanto, el objetivo de este estudio fue analizar la transición de las TIC a las TAC en la educación superior. Esta transición se abordó desde un enfoque cualitativo y descriptivo, explorando cómo las TAC no solo redefinen los paradigmas pedagógicos, sino que también preparan a los estudiantes para enfrentar

desafíos complejos en contextos laborales y sociales cambiantes. Por ende, se analizaron aspectos fundamentales como la personalización del aprendizaje, la adaptabilidad y el desarrollo de habilidades críticas, todos ellos catalizadores en la construcción de un modelo educativo centrado en el estudiante.

En esta investigación, se revisaron fuentes académicas relevantes, enfatizando en los beneficios, barreras y desafíos que plantea la integración de las TAC en la educación superior, especialmente en contextos regionales de América Latina. Además, se logró observar los puntos fuertes y las limitaciones de esta transición, considerando tanto el diseño pedagógico como las condiciones socioeconómicas y tecnológicas.

En este artículo se desarrollan tres áreas principales: 1) la evolución de las TIC y su impacto en la educación superior; 2) la transición hacia las TAC y su contribución a un aprendizaje interactivo y personalizado, y 3) el papel actual de la tecnología en la transformación educativa, destacando las oportunidades y retos asociados. Este análisis proporciona una visión integral de cómo las instituciones pueden aprovechar las tecnologías avanzadas para promover un aprendizaje significativo y transformador. A continuación, se desarrollan las variables teóricas principales.

## El auge de las tecnologías de la información y las comunicaciones en la educación superior

Inicialmente, la incorporación de las TIC en la educación superior se enfocó en mejorar el acceso a la información y la comunicación. La digitalización de los recursos educativos, la adopción de plataformas de aprendizaje en línea y el uso de herramientas de comunicación digital facilitaron una expansión significativa en el alcance y la disponibilidad de la educación. Las TIC permitieron a las instituciones educativas trascender las limitaciones físicas, ofreciendo a los estudiantes la posibilidad de acceder a cursos y materiales de estudio desde cualquier lugar del mundo. Este período se caracterizó por un enfoque en la tecnología como medio para transmitir información y facilitar la gestión administrativa y la comunicación dentro del entorno educativo (Gómez et al., 2023a; López et al., 2024; Pérez et al., 2022; Roman-Acosta et al., 2023; Roman-Acosta et al., 2024).

### Transición hacia las tecnologías del aprendizaje y conocimiento

A medida que las tecnologías digitales se han vuelto más sofisticadas y omnipresentes, ha surgido un enfoque más holístico y pedagógicamente centrado en el uso de la tecnología en la educación. Este enfoque reconoce que el valor de la tecnología en la educación no se limita a su capacidad para proporcionar acceso a la información, sino que también reside en su potencial para transformar cómo se produce el aprendizaje. Las TAC facilitan la adquisición de conocimiento y también promueven el desarrollo de habilidades críticas, el pensamiento analítico y la creatividad, integrando la tecnología en el proceso de aprendizaje de manera más profunda y significativa (Cardeño et al., 2023; Gómez et al., 2023b; Velásquez y Paredes-Águila, 2024).

Las TAC implican el uso de tecnologías para diseñar, implementar y evaluar experiencias de aprendizaje activas, colaborativas y orientadas a la construcción del conocimiento. Esto incluye

desde plataformas de aprendizaje adaptativo y sistemas de gestión del aprendizaje hasta herramientas de realidad aumentada y virtual, así como el uso de redes sociales y herramientas colaborativas en línea. Estas tecnologías se utilizan para mejorar la eficiencia del proceso educativo y para enriquecer las experiencias de aprendizaje, haciendo que sean más interactivas, personalizadas y adaptadas a las necesidades individuales de los estudiantes (Cardeño et al., 2023; Quintero Rivera, 2024; Velásquez y Paredes-Águila, 2024; Zapata et al., 2024).

### El rol actual de la tecnología en la educación superior

La transición de las TIC a las TAC en la educación superior refleja un cambio fundamental en el papel de la tecnología en el aprendizaje. Ya no se ve simplemente como un complemento a los métodos tradicionales de enseñanza, sino como un componente integral que redefine lo que significa enseñar y aprender en el siglo XXI. Este cambio subraya la importancia de adoptar un enfoque pedagógico que esté alineado con las demandas y oportunidades de la era digital, fomentando un aprendizaje arraigado profundamente en las disciplinas académicas y expansivamente abierto a las nuevas formas de conocimiento y competencia que las tecnologías emergentes pueden facilitar (Kammerer y Murgas, 2024; López, 2023; Muñoz y Bruna, 2024; Pérez et al., 2023; Valencia et al., 2023).

En este contexto, las instituciones de educación superior se encuentran en una posición única para liderar, por ejemplo, aprovechando las TAC para preparar a los estudiantes para el mercado laboral actual y, además, para desafíos futuros, fomentando habilidades como la adaptabilidad, la resolución de problemas complejos y el aprendizaje continuo (Cantón, 2024; Gómez, 2023; Kammerer y Murgas, 2024; Noroña et al., 2023; Ripoll, 2023; Velásquez y Paredes-Águila, 2024). A medida que continuamos navegando por esta era de cambio tecnológico acelerado, el enfoque progresivo hacia las TAC en la educación superior promete remodelar cómo aprendemos y cómo pensamos sobre el aprendizaje mismo.

## Metodología

El actual estudio, cuyo objetivo fue analizar la transición de las TIC a las TAC en la educación superior, se basa en un enfoque cualitativo descriptivo de revisión bibliográfica. Esta revisión se realizó en diferentes etapas.

La revisión bibliográfica desempeña un papel esencial en la determinación del estado actual del conocimiento sobre un tema específico, según los principales referentes en metodología. Estas revisiones proporcionan una visión general de las teorías e investigaciones previas, permitiendo identificar lagunas y brechas en el fenómeno investigado (Casasempere-Satorres y Vercher-Ferrándiz, 2020; Mwita, 2022; Siddaway et al., 2019; Snyder, 2019). Estos aspectos permitieron justificar la importancia del presente estudio y ayudaron a comprender el panorama actual y los avances en este ámbito.

A partir de ello, se realizó una búsqueda exhaustiva en bases de datos académicas y científicas: Scopus, Google Scholar, Web of Science, entre otras. En la búsqueda, se tuvieron en cuenta palabras claves en diferentes combinaciones: tecnologías de la información y la comunicación, tecnologías de aprendizaje y conocimiento, enseñanza superior, transición, aprendizaje personalizado y tecnología educativa. Igualmente, se realizó la búsqueda en revistas especializadas en el campo de la educación y la tecnología.

En cuanto a los criterios de inclusión y exclusión, se tuvieron en cuenta indicadores de temporalidad, relevancia y ajuste al tema. En ese sentido, se incluyeron estudios publicados en los últimos cinco años y que abordaran específicamente la transición de las TIC a las TAC en la educación superior. No obstante, aquellos que no guardaban una relación directa con el tema fueron descartados automáticamente.

La base final estuvo conformada por 35 fuentes, las cuales fueron analizadas a partir de sus resúmenes y metodología. Posteriormente, se hizo la lectura correspondiente y detallada, lo que permitió determinar su pertinencia y calidad y, a su vez, seleccionar un total de 18 documentos

para un examen más profundo, especialmente aquellas fuentes encaminadas a las nuevas categorías de estudio y sus particularidades en el contexto local-regional. Finalmente, se escogieron 18 artículos científicos, una tesis de doctorado y un libro.

De esta manera, se extrajo la información relevante de las fuentes seleccionadas, tales como objetivos del estudio, contexto de la investigación, metodología, principales hallazgos y conclusiones. En el análisis se priorizaron las siguientes categorías: objetivos pedagógicos, impacto de las tecnologías en los estudiantes, estrategias de implementación tecnológica y resultados en contextos específicos.

Se establecieron indicadores clave, entre ellos, frecuencia de menciones sobre personalización del aprendizaje, adaptabilidad, desarrollo de habilidades críticas y metodologías empleadas. Los patrones emergentes incluyeron la preferencia por enfoques centrados en el estudiante, la adopción de plataformas de aprendizaje adaptativo y el uso extendido de herramientas colaborativas. Las relaciones significativas detectadas evidenciaron la conexión entre la integración de tecnologías avanzadas y el incremento en la retención del conocimiento, así como la relación entre el acceso democratizado a la educación y la mejora en las tasas de satisfacción estudiantil y graduación.

Esta información fue organizada y procesada sistemáticamente para conformar un análisis temático. Esto permitió identificar temas recurrentes y facilitó la interpretación de las interacciones entre las diversas fuentes consultadas.

Finalmente, se redactó el presente informe donde se presentan los resultados de la revisión bibliográfica, destacándose como principales temas identificados: mejora en la personalización y adaptabilidad del aprendizaje; transición hacia las TAC, y el rol actual de la tecnología en la educación superior.

## Resultados

### Mejora en la personalización y adaptabilidad del aprendizaje

La transición de las TIC a las TAC en la educación superior ha marcado un hito en la evolución de los métodos pedagógicos, evidenciando una mejora sustancial en la personalización y adaptabilidad de los procesos educativos (Alamrim et al., 2021; Martin et al., 2020; Martínez-Borreguero et al., 2020; Shemshack y Spector, 2021; Tetzlaff et al., 2020; Zhang et al., 2020). La integración estratégica de herramientas basadas en TAC en el currículo ha permitido a las instituciones académicas avanzar hacia la implementación de sistemas de aprendizaje adaptativo (Alamrim et al., 2021; Gay, 2023; Mohammed y Salim, 2023).

Estos sistemas, sofisticados en su diseño, son capaces de ajustar dinámicamente el contenido educativo y los desafíos pedagógicos para alinearse con las necesidades y preferencias individuales de cada estudiante. Esta adaptabilidad se refleja en la personalización del aprendizaje y en la capacidad de estos sistemas para apoyar diversos estilos de aprendizaje y acomodar variados ritmos de progreso (Blau et al., 2020; Iatrellis et al., 2020; Martínez-Borreguero et al., 2020).

La adopción de estas tecnologías ha generado impactos positivos palpables en la experiencia educativa, incluyendo un incremento en la retención del conocimiento y en los niveles de satisfacción estudiantil. Además, se ha observado una mejora en las tasas de graduación, lo que indica que ofrecer una experiencia de aprendizaje más personalizada contribuye significativamente al éxito académico de los estudiantes (Blau et al., 2020; Franco-Crespo et al., 2019; Shemshack y Spector, 2021; Shen y Ho, 2020; Tetzlaff et al., 2020; Tratnik et al., 2019).

Al responder de manera más efectiva y sensible a la diversidad en los modos de aprender, las instituciones no solo fomentan un entorno educativo más inclusivo, sino que también potencian el desarrollo integral

de sus estudiantes. Este enfoque centrado en el estudiante subraya la importancia de considerar las diferencias individuales en el proceso de aprendizaje, asegurando que todos los estudiantes tengan la oportunidad de alcanzar su máximo potencial (Alamrim et al., 2021; Martínez-Borreguero et al., 2020; Zubair et al., 2021).

En este sentido, la transición hacia las TAC en la educación superior simboliza un compromiso profundo con la innovación pedagógica y la mejora continua de la calidad educativa. Al hacerlo, las instituciones están preparando a los estudiantes para enfrentar los desafíos del futuro con confianza y competencia, y están redefiniendo los paradigmas de la enseñanza y el aprendizaje para la era digital. Esta transición implica aprovechar eficazmente los recursos tecnológicos, creando un entorno educativo dinámico y participativo que enriquece la experiencia de aprendizaje (Alamrim et al., 2021; Shen y Ho, 2020; Tetzlaff et al., 2020).

En el análisis de las teorías revisadas, un punto de encuentro fue el consenso sobre la capacidad de las TAC para promover la personalización y la adaptabilidad del aprendizaje, como destacan Alamrim et al. (2021) y Martínez-Borreguero et al., (2020). Sin embargo, emergen diferencias clave: mientras que Tetzlaff et al. (2020) subraya la dependencia de una infraestructura tecnológica sólida para implementar estas tecnologías de manera efectiva, Blau et al. (2020) sugiere que, incluso en entornos con recursos limitados, las TAC pueden generar beneficios significativos cuando se emplean estrategias pedagógicas innovadoras. Esta discrepancia refleja la necesidad de adaptar las herramientas tecnológicas a los contextos educativos específicos.

### Transición hacia las tecnologías de aprendizaje y conocimiento

En el contexto de la era digital en constante evolución, la transición hacia las TAC en la educación superior representa un salto cualitativo en la forma en que concebimos el proceso educativo. Esta evolución trasciende la simple digitalización de contenidos para abrazar

un enfoque más integrador y pedagógicamente refinado hacia la tecnología en la enseñanza y el aprendizaje. Reconociendo que el verdadero valor de la tecnología educativa reside en su capacidad para democratizar el acceso a la información y en su potencial para revolucionar el proceso de aprendizaje; entonces, las TAC emergen como catalizadores de una enseñanza más dinámica, participativa y profundamente enriquecedora (Mohammed-Alshammary y Salim-Alhalafawy, 2023; Redmond y Macfadyen, 2020; Saeed Al-Marroof et al., 2021).

Este paradigma avanzado se fundamenta en la utilización de tecnologías emergentes para diseñar, implementar y evaluar experiencias de aprendizaje que son intrínsecamente activas, colaborativas y constructivistas (Botero-Gómez et al., 2023; Saeed Al-Marroof et al., 2021; Shemshack y Spector, 2021). Las TAC engloban una amplia gama de herramientas y plataformas, desde sistemas de aprendizaje adaptativo, que personalizan el contenido educativo a las necesidades individuales de cada estudiante, hasta entornos virtuales inmersivos y herramientas de colaboración en línea que fomentan la interacción y el trabajo colectivo. Asimismo, la integración de redes sociales y aplicaciones de realidad aumentada y virtual en el currículo abre nuevas avenidas para la exploración y el descubrimiento, facilitando experiencias de aprendizaje que son simultáneamente más atractivas y efectivas (Alamrim et al. 2021; Elsom et al., 2023; Iatrellis et al., 2020; Liu et al., 2020; Nagovitsyn et al., 2023; Shemshack y Spector, 2021; Tetzlaff et al., 2020).

La adopción de las TAC en la educación superior optimiza la eficiencia del proceso educativo y, más importante aún, enriquece cualitativamente las experiencias de aprendizaje. Al hacer el aprendizaje más interactivo, personalizado y adaptativo, las TAC permiten una mayor profundidad y amplitud en la comprensión de los contenidos, promoviendo al mismo tiempo el desarrollo de habilidades esenciales como el pensamiento crítico, la resolución de problemas, la creatividad y la adaptabilidad. Estas competencias, cruciales en el siglo XXI, preparan a los estudiantes

para el éxito académico y para desempeñarse eficazmente en entornos profesionales cada vez más complejos y cambiantes (Blau et al., 2020; Nagovitsyn et al., 2023; Tewari et al., 2023; Zubair et al., 2021).

Por tanto, la transición hacia las TAC se erige como un cambio tecnológico y una profunda reinención del proceso educativo. Este enfoque holístico y centrado en el estudiante subraya la importancia de una pedagogía adaptativa que respeta y responde a la diversidad de estilos de aprendizaje, preparando a los estudiantes para enfrentar con confianza los desafíos del futuro. En este contexto, la tecnología deja de ser un mero soporte para convertirse en un elemento transformador esencial en la creación de un entorno de aprendizaje que es verdaderamente inclusivo, interactivo e innovador.

Las teorías analizadas coinciden en que la transición hacia las TAC requiere un enfoque holístico que integre tecnología, pedagogía y competencias docentes. Mohammed-Alshammary y Salim-Alhalafawy (2023) y Diao y Hedberg (2020) resaltan la importancia de transformar los métodos de enseñanza y las estructuras institucionales. Sin embargo, un aspecto distintivo entre estas investigaciones es el énfasis regional. Al respecto, Velásquez y Paredes-Águila (2024) destacan los retos específicos de América Latina, como la brecha digital y la falta de políticas públicas, en contraste con estudios realizados en países desarrollados que enfrentan menores limitaciones en infraestructura tecnológica.

### **El rol actual de la tecnología en la educación superior**

La transición de las TIC a las TAC en la educación superior marca una revolución en la función de la tecnología en el ámbito educativo. Esta evolución trasciende la concepción tradicional de la tecnología como mero auxiliar de las prácticas educativas existentes, posicionándola como un pilar central en la redefinición de los paradigmas de enseñanza y aprendizaje para el siglo XXI (Botero-Gómez et al., 2023; Deroncele-Acosta et al., 2023; García et al., 2020; Hibbi et al., 2020; Jang et al., 2021; Shen y Ho, 2020).

Este cambio paradigmático recalca la necesidad de abrazar un enfoque pedagógico que esté en consonancia con las exigencias y las posibilidades que la era digital ofrece, promoviendo un aprendizaje que se enraíce firmemente en las disciplinas académicas tradicionales y que permita explorar nuevas formas de conocimiento y habilidades críticas, facilitadas por el avance tecnológico (Alamrim et al., 2021; Diao y Hedberg, 2020; Gay, 2023; Martínez-Borreguero et al., 2020; Sahni, 2023; Tondeur et al., 2020; Zubair et al., 2021).

En este entorno dinámico, las instituciones de educación superior emergen como líderes y pioneros, teniendo la oportunidad única de modelar cómo pueden ser utilizadas las TAC para equipar a los estudiantes con el conocimiento técnico necesario para prosperar en el mercado laboral contemporáneo y con competencias vitales para afrontar los retos futuros. Entre estas habilidades se encuentran la adaptabilidad, la resolución de problemas complejos, el pensamiento crítico, la creatividad y el compromiso con el aprendizaje a lo largo de toda la vida, capacidades esenciales en un mundo caracterizado por el cambio constante y la incertidumbre (Alalwan et al., 2019; Ashraf et al., 2023; Deroncele-Acosta et al., 2023; Diao y Hedberg, 2020; García et al., 2020; Giesenbauer y Müller-Christ, 2020).

Además, la integración de las TAC fomenta un entorno de aprendizaje más inclusivo y accesible, eliminando barreras físicas y temporales, y permitiendo una mayor flexibilidad y personalización del aprendizaje. Este enfoque mejora la calidad y eficacia de la educación superior y, además, democratiza el acceso al conocimiento, abriendo nuevas oportunidades para una población estudiantil diversa y global (Blau et al., 2020; Faura y Cifuentes, 2022; Fernández-Cerero et al., 2023; Lara-Lara et al., 2023; Sahni, 2023; Shwetangbhai, 2023; Villanueva-Mansilla, 2020).

A medida que se avanza en esta era de innovación tecnológica, la adopción progresiva de las TAC por parte de las instituciones de educación superior promete transformar la manera en que se enseña y aprende; además,

desafía las concepciones preexistentes sobre el aprendizaje. Este enfoque proactivo de integrar la tecnología en la educación superior prepara a los estudiantes para enfrentar con éxito los desafíos del futuro e impulsa un cambio cultural hacia una sociedad más informada, adaptable y preparada para los cambios venideros.

Un punto de encuentro clave entre las teorías revisadas fue la idea de que la tecnología en la educación superior no debe ser vista únicamente como una herramienta de soporte, sino como un motor de transformación pedagógica. Shen y Ho (2020) destacan el potencial de las TAC para redefinir las experiencias de aprendizaje, mientras que Gay (2023) enfatiza su papel democratizador en el acceso al conocimiento. No obstante, estas perspectivas divergen en su enfoque, mientras Gay prioriza la accesibilidad en contextos diversos; Shen y Ho dan mayor peso a la innovación y la calidad del aprendizaje. Este contraste sugiere que el impacto de las TAC depende, en gran medida, del propósito y las prioridades educativas de cada institución.

## Discusión

La pandemia por COVID-19 puso en tela de juicio la capacidad de las distintas formas de organización social para dar respuesta a situaciones emergentes que, si bien su causa fundamental estuvo en el área de la salud, pronto demostró ser más que un fenómeno sanitario. En este sentido, la educación superior fue una de las instituciones golpeadas, en primer lugar, por la pérdida de seres humanos y, en segundo lugar, por la interrupción de sus procesos.

En Latinoamérica, diversos estudios muestran que la transición a los entornos virtuales, el uso de dispositivos móviles y otras estrategias no ocurrió de la manera más eficiente (Hordatt y Haynes, 2021). Además, varios de estos estudios apuntan a problemáticas relacionadas con la capacitación, la brecha tecnológica o la insuficiente infraestructura, la pobre aceptación y motivación, entre otras barreras (Bruggeman et al., 2021; Cardeño et al., 2023; Jiménez-Pitre et al., 2023; Miranda y Sanabria, 2023; Sosa, 2021; Pinto-Santos et al., 2022).

Sin embargo, un elemento común en la literatura consultada fue el realce de los beneficios que comporta el uso adecuado de las TIC. Entre estos beneficios destacan la flexibilidad en los horarios; las herramientas avanzadas para la evaluación y la retroalimentación; disminución de los costos; perfeccionamiento de procesos; contribución a la sostenibilidad comunitaria, local y a la protección medioambiental; mejor preparación de los estudiantes para lograr la transición al mercado laboral, promover el aprendizaje dinámico y colaborativo; entre otros (Haleem et al., 2022).

En ese orden de ideas, es importante resaltar que la transición de las TIC a las TAC en la educación superior representa un cambio crucial en la manera cómo las instituciones académicas abordan la enseñanza. Estudios previos, como los realizados por Alamrim et al. (2021) y Mohammed-Alshammery y Salim-Alhalafawy (2023), destacan que la incorporación de las TAC favorece la personalización del aprendizaje, adaptándose a las necesidades específicas de los estudiantes y promoviendo habilidades críticas como el pensamiento analítico y la creatividad. En concordancia, esta investigación señala que las TAC fomentan un aprendizaje más dinámico y colaborativo, pero añade un énfasis particular en el contexto local-regional de América Latina, donde la infraestructura tecnológica y la capacitación docente se presentan como desafíos recurrentes (Bruggeman et al., 2021; Jiménez-Pitre et al., 2023).

A pesar de ello, comparada con otras investigaciones, esta revisión subraya la importancia del enfoque adaptativo y personalizado que ofrecen las TAC, mientras que autores como Shemshack y Spector (2021) destacan que estos beneficios dependen en gran medida de la infraestructura tecnológica y el diseño pedagógico de las instituciones. En este sentido, la efectividad de la transición hacia las TAC radica en la disponibilidad tecnológica y, además, en la formación de los docentes y su capacidad para integrar estas herramientas en entornos educativos diversos (Cardeño et al., 2023).

Entre los puntos fuertes de esta investigación, se encuentra el análisis exhaustivo de la

literatura académica reciente, basado en criterios rigurosos de inclusión y exclusión, lo cual permitió una selección precisa de fuentes relevantes. Además, el enfoque cualitativo descriptivo permitió explorar a profundidad los beneficios pedagógicos y las barreras contextuales de esta transición. Sin embargo, una limitación significativa fue la falta de estudios longitudinales propios que permitieran evaluar el impacto de las TAC a largo plazo. Como señalan Tetzlaff et al. (2020), este tipo de investigaciones son esenciales para entender los efectos sostenidos en la mejora del aprendizaje y el rendimiento estudiantil.

Adicionalmente, aunque se abordaron las barreras tecnológicas y la brecha digital en la región, el estudio podría haberse beneficiado de un enfoque comparativo entre instituciones de diferentes contextos socioeconómicos, siguiendo recomendaciones de autores como Diao y Hedberg (2020). Por último, si bien se identificaron patrones emergentes y relaciones significativas, un análisis cuantitativo complementario habría fortalecido la robustez de los hallazgos.

Por tanto, esta investigación reafirma la importancia de la transición de las TIC a las TAC como un catalizador para la innovación pedagógica en la educación superior. No obstante, resulta imprescindible realizar esfuerzos adicionales para superar las limitaciones identificadas, asegurando una integración más equitativa y efectiva de estas tecnologías en todos los niveles educativos.

## Conclusiones

La transición de las TIC hacia las TAC en la educación superior ha marcado un punto de inflexión en la evolución del proceso educativo. Este estudio ha explorado la profundidad y el alcance de dicho cambio, revelando la transformación en el uso de la tecnología dentro de los entornos de aprendizaje y en la conceptualización misma de lo que implica enseñar y aprender en el contexto contemporáneo.

La adopción de las TAC ha facilitado una reorientación pedagógica desde un enfoque

tradicional basado en la enseñanza hacia un modelo centrado en el aprendizaje, donde el estudiante es el protagonista de su propio proceso educativo. Este cambio enfatiza la importancia de la personalización, la interactividad y el compromiso activo del estudiante en su aprendizaje.

Las TAC han demostrado ser herramientas fundamentales en la preparación de los estudiantes para enfrentar los desafíos de un mercado laboral y una sociedad en constante cambio. A través de su integración en el currículo, se promueve el desarrollo de habilidades esenciales como la adaptabilidad, el pensamiento crítico, la resolución de problemas complejos y la creatividad. La transición hacia las TAC ha contribuido significativamente a democratizar el acceso a la educación superior, eliminando barreras geográficas y socioeconómicas, y ofreciendo oportunidades de aprendizaje más flexibles y accesibles para una diversa población estudiantil.

Si bien la integración de las TAC presenta claros beneficios, también conlleva desafíos significativos, incluyendo la necesidad de infraestructuras tecnológicas robustas, la capacitación continua de docentes y la gestión de la brecha digital. Sin embargo, estas dificultades también ofrecen oportunidades para la innovación pedagógica y la colaboración institucional.

La continua evolución de las tecnologías digitales sugiere que la transición hacia las TAC es un proceso dinámico y en desarrollo. La adaptabilidad y la innovación continuarán siendo fundamentales para las instituciones de educación superior que buscan maximizar el potencial de estas tecnologías para enriquecer la experiencia educativa.

Este estudio subraya la importancia de las TAC en la redefinición de la educación superior para el siglo XXI. A medida que se avanza, será esencial para las instituciones educativas adoptar un enfoque reflexivo y estratégico hacia la integración de la tecnología, asegurando que esta transición continúe beneficiando tanto a los estudiantes como a la sociedad en su conjunto. La era digital ofrece una oportunidad

sin precedentes para remodelar la enseñanza y el aprendizaje, preparando a los estudiantes para enfrentar el futuro con confianza y moldearlo activamente.

La revisión realizada permite concluir que la transición de las TIC a las TAC no es únicamente un proceso tecnológico, sino un cambio profundo en la manera de concebir la educación superior. Este cambio, más allá de la incorporación de herramientas digitales, implica una reconfiguración de los roles educativos, donde el estudiante se posiciona como el centro del proceso de aprendizaje, con énfasis en la personalización y la adaptabilidad de las experiencias educativas. Esto refuerza la necesidad de integrar enfoques pedagógicos innovadores que respondan a las demandas de un mundo dinámico y en constante evolución.

Un aspecto destacado es la importancia de la formación docente como eje fundamental para la adopción efectiva de las TAC. Aunque el acceso a tecnologías avanzadas puede ser un factor determinante, la capacidad de los docentes para integrar estas herramientas de manera significativa en sus prácticas pedagógicas es esencial para garantizar el éxito de los procesos educativos. Este enfoque fortalece las competencias técnicas de los educadores y fomenta su habilidad para adaptar los contenidos y estrategias a las necesidades específicas de sus estudiantes, contribuyendo así a una educación más inclusiva y equitativa.

Por otro lado, la transición hacia las TAC plantea un desafío significativo en contextos donde las brechas tecnológicas, sociales y económicas limitan el acceso a estos avances. Sin embargo, estas mismas barreras ofrecen oportunidades para diseñar soluciones innovadoras que aprovechen el potencial transformador de las tecnologías. En este sentido, es crucial promover estrategias que faciliten la adopción de las TAC e integren políticas públicas claras y sostenibles, capaces de cerrar las brechas existentes y garantizar que estas herramientas lleguen a todos los sectores de la población.

Finalmente, la transición de las TIC a las TAC en la educación superior subraya la necesidad

de un equilibrio entre la innovación y la accesibilidad. La tecnología, cuando se emplea adecuadamente enriquece las experiencias de aprendizaje, democratiza el acceso al conocimiento y contribuye al desarrollo de competencias críticas para la vida profesional y social. Este proceso representa una oportunidad única para que las instituciones educativas lideren el cambio hacia un modelo más dinámico, adaptativo e inclusivo, preparado para enfrentar los desafíos de un futuro marcado por la transformación constante.

### Conflicto de interés

Los autores declaran no tener ningún tipo de conflictos de interés que pudieran comprometer la confiabilidad de esta publicación.

### Responsabilidades éticas

El presente manuscrito no necesitó consentimiento informado, ya que se desarrolló bajo un enfoque de revisión documental, por ende, no intervinieron seres humanos en el estudio.

### Referencias

Alalwan, N., Al-Rahmi, W. M., Alfarraj, O., Alzahrani, A., Yahaya, N., & Al-Rahmi, A. M. (2019). Integrated Three Theories to Develop a Model of Factors Affecting Students' Academic Performance in Higher Education. *IEEE Access*, 7, 98725-98742. <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2019.2928142>

Alamrim, H. A., Watson, S., & Watson, W. (2021). Learning Technology Models that Support Personalization within Blended Learning Environments in Higher Education. *TechTrends*, 65, 62-78. <https://doi.org/10.1007/s11528-020-00530-3>

Ashraf, M., Shabnam, N., Maekele-Tsegay, S., & Huang, G. (2023). Acceptance of Smart Technologies in Blended Learning: Perspectives of Chinese Medical Students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(3), 2756. <https://www.mdpi.com/1660-4601/20/3/2756>

Blau, I., Shamir-Inbal, T., & Avdiel, O. (2020). How does the pedagogical design of a technology-enhanced collaborative academic course promote digital literacies, self-regulation, and perceived learning of students? *The Internet and Higher Education*, 45, 100722. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2019.100722>

Botero-Gómez, V., Ruiz-Herrera, L. G., Valencia-Arias, A., Romero Díaz, A., & Vives Garnique, J. C. (2023). Use of Virtual Tools in Teaching-Learning Processes: Advancements and Future Direction. *Social Sciences*, 12(2), 70. <https://www.mdpi.com/2076-0760/12/2/70>

Bruggeman, B., Tondeur, J., Struyven, K., Pynoo, B., Garone, A., & Vanslambrouck, S. (2021). Experts speaking: Crucial teacher attributes for implementing blended learning in higher education. *The Internet and Higher Education*, 48, 100772. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2020.100772>

Cantón Balcázar, A. L. (2024). El estado de las habilidades ciudadanas en estudiantes universitarios de Chile, Colombia y México. *Región Científica*, 3(1), 2024244. <https://doi.org/10.58763/rc2024244>

Cardeño Portela, N., Cardeño Portela, E. J. y Bonilla Blanchar, E. (2023). TIC y transformación académica en las universidades. *Región Científica*, 2(2), 202370. <https://doi.org/10.58763/rc202370>

Casasempere-Satorres, A., & Vercher-Ferrándiz, M. L. (2020). Bibliographic documentary analysis. Getting the most out of the literature review in qualitative research. *New Trends in Qualitative Research*, 4, 247-257. <https://doi.org/10.36367/ntqr.4.2020.247-257>

Deroncele-Acosta, A., Palacios-Núñez, M. L., & Toribio-López, A. (2023). Digital Transformation and Technological Innovation on Higher Education Post-COVID-19. *Sustainability*, 15(3), 2466. <https://www.mdpi.com/2071-1050/15/3/2466>

- Diao, M. y Hedberg, J. (2020). Mobile and emerging learning technologies: are we ready? *Educational Media International*, 57(3), 233-252. <https://doi.org/10.1080/09523987.2020.1824422>
- Elsom, S., Stieler-Hunt, C., & Marshman, M. (2023). Supporting learning in higher education with a curriculum-embedded alternate reality game. *Interactive Learning Environments*, 32(6), 3108-3119. <https://doi.org/10.1080/10494820.2023.2167838>
- Faura Martínez, Ú., & Cifuentes-Faura, J. (2022). Building a dynamic indicator on inclusive education in higher education. *European Journal of Special Needs Education*, 37(4), 690-697. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1929237>
- Fernández-Cerero, J., Montenegro-Rueda, M., & Fernández-Batanero, J. M. (2023). Impact of University Teachers' Technological Training on Educational Inclusion and Quality of Life of Students with Disabilities: A Systematic Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(3), 2576. <https://www.mdpi.com/1660-4601/20/3/2576>
- Franco Crespo, A., Ramos, V., Herrera, F., Chávez, H. (2019). The Challenges of Higher Education in Latin America Towards the Knowledge Economy. En *Conference name: 11th International Conference on Education and New Learning Technologies Proceedings* (pp. 10013-10022). EDULEARN19 Proceedings
- García Martínez, J. A., Rosa Napal, F. C., Romero Tabeayo, I., López Calvo, S., & Fuentes Abeledo, E. J. (2020). Digital Tools and Personal Learning Environments: An Analysis in Higher Education. *Sustainability*, 12(19), 8180. <https://doi.org/10.3390/su12198180>
- Gay, G. (2023). Open curriculum for teaching digital accessibility [Curriculum, Instruction, and Pedagogy]. *Frontiers in Computer Science*, 5. <https://doi.org/10.3389/fcomp.2023.1113936>
- Giesenbauer, B., & Müller-Christ, G. (2020). University 4.0: Promoting the Transformation of Higher Education Institutions toward Sustainable Development. *Sustainability*, 12(8), 3371. <https://doi.org/10.3390/su12083371>
- Gómez Cano, C. A., Sánchez Castillo, V., Castillo-González, W., Vitón Castillo, A. A., & González-Argote, J. (2023). Internet of Things and Wearable Devices: A Mixed Literature Review. *EAI Endorsed Transactions on Internet of Things*, 9(4), e3. <https://doi.org/10.4108/eetiot.v9i4.4276>
- Gómez Cano, C., Sánchez Castillo, V., & Clavijo Gallego, T. A. (2023a). Mapping the Landscape of Netnographic Research: A Bibliometric Study of Social Interactions and Digital Culture. *Data and Metadata*, 2(25), 1-9. <https://doi.org/10.56294/dm202325>
- Gómez Cano, C., Sánchez Castillo, V., & Clavijo Gallego, T. A. (2023b). Unveiling the Thematic Landscape of Generative Pre-trained Transformer (GPT) Through Bibliometric Analysis. *Metaverse Basic and Applied Research*, 2(33), 1-8. <https://doi.org/10.56294/mr202333>
- Gómez Miranda, O. M. (2023). Factores institucionales que impactan en la actividad emprendedora de los estudiantes universitarios. *Región Científica*, 2(1), 202327. <https://doi.org/10.58763/rc202327>
- Guatemala Mariano, A. y Martínez Prats, G. (2023). Capacidades tecnológicas en empresas sociales emergentes: una ruta de impacto social. *Región Científica*, 2(2), 2023111. <https://doi.org/10.58763/rc2023111>
- Haleem, A., Javaid, M., Qadri, M. A., & Suman, R. (2022). Understanding the role of digital technologies in education: A review. *Sustainable Operations and Computers*, 3, 275-285. <https://doi.org/10.1016/j.susoc.2022.05.004>

- Hibbi, F. Z., Abdoun, O., & El Khatir, H. (2020). Extract Tacit Knowledge in the Learner Model of the Smart Tutoring System. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET)*, 15(04), 235-240. <https://doi.org/10.3991/ijet.v15i04.11781>
- Hordatt Gentles, C., & Haynes Brown, T. (2021). Latin American and Caribbean teachers' transition to online teaching during the COVID-19 pandemic: Challenges, changes and lessons learned. *Pixel-Bit: Revista de Medios y Educación*, (61), 131-163. <https://recyt.fecyt.es/index.php/pixel/article/view/88054>
- Iatrellis, O., Kameas, A., & Fitsilis, P. (2020). EDUC8 pathways: executing self-evolving and personalized intra-organizational educational processes. *Evolving Systems* 11, 227-240. <https://doi.org/10.1007/s12530-019-09287-4>
- Jang, J., Ko, Y., Shin, W. S., & Han, I. (2021). Augmented Reality and Virtual Reality for Learning: An Examination Using an Extended Technology Acceptance Model. *IEEE Access*, 9, 6798-6809. <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2020.3048708>
- Jiménez-Pitre, I., Molina-Bolívar, G. y Gámez Pitre, R. (2023). Visión sistémica del contexto educativo tecnológico en Latinoamérica. *Región Científica*, 2(1), 202358. <https://doi.org/10.58763/rc202358>
- Kammerer David, M. I. y Murgas Téllez, B. (2024). La innovación tecnológica desde un enfoque de dinámica de sistema. *Región Científica*, 3(1), 2024217. <https://doi.org/10.58763/rc2024217>
- Lara-Lara, F., Santos-Villalba, M. J., Berral-Ortiz, B., & Martínez-Domingo, J. A. (2023). Inclusive Active Methodologies in Spanish Higher Education during the Pandemic. *Societies*, 13(2), 29. <https://www.mdpi.com/2075-4698/13/2/29>
- Liu, Z.-Q., Dorozhkin, E., Davydova, N., & Sadovnikova, N. (2020). Effectiveness of the Partial Implementation of a Cloud-Based Knowledge Management System. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET)*, 15(13), 155-171. <https://doi.org/10.3991/ijet.v15i13.14919>
- López González, Y. Y. (2023). Aptitud digital del profesorado frente a las competencias TIC en el siglo XXI: una evaluación de su desarrollo. *Región Científica*, 2(2), 2023119. <https://doi.org/10.58763/rc2023119>
- López Rodríguez del Rey, M. M., Inguanzo Ardila, A. M. y Guerra Domínguez, E. (2024). La orientación educativa. Desafíos teóricos y prácticos. *Región Científica*, 3(1), 2024245. <https://doi.org/10.58763/rc2024245>
- Martin, D. A., McMaster, N., & Carey, M. D. (2020). Course design features influencing preservice teachers' self-efficacy beliefs in their ability to support students' use of ICT. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 36(4), 221-236. <https://doi.org/10.1080/21532974.2020.1781000>
- Martínez-Borreguero, G., Perera-Villalba, J. J., Mateos-Núñez, M., & Naranjo-Correa, F. L. (2020). Development of ICT-Based Didactic Interventions for Learning Sustainability Content: Cognitive and Affective Analysis. *Sustainability*, 12(9), 3644. <https://www.mdpi.com/2071-1050/12/9/3644>
- Miranda Larroza, M. M. y Sanabria Zotelo, M. E. (2023). Estrategias didácticas en plataformas educativas: experiencia de docentes de Licenciatura en Administración en universidad pública de Paraguay. *Región Científica*, 2(1), 202330. <https://doi.org/10.58763/rc202330>
- Mohammed Al-shammary, F., & Salim Alhalafawy, W. (2023). Digital Platforms and the Improvement of Learning Outcomes: Evidence Extracted from Meta-Analysis. *Sustainability*, 15(2), 1305. <https://www.mdpi.com/2071-1050/15/2/1305>

- Muñoz Lira, M. S. y Bruna Gaete, J. A. (2024). Procesos evaluativos y pruebas estandarizadas. ¿Son compatibles si buscamos la calidad en la educación? *Región Científica*, 3(1), 2024204. <https://doi.org/10.58763/rc2024204>
- Mwita, K. (2022). Strengths and weaknesses of qualitative research in social science studies. *International Journal of Research in Business and Social Science*, 11(6), 618-625. <https://doi.org/10.20525/ijrbs.v11i6.1920>
- Nagovitsyn, R. S., Valeeva, R. A. y Latypova, L. A. (2023). Web-Conferencing Systems (WCS): Individual, Group or Full-Class Teacher Education Format? *Education Sciences*, 13(2), 214. <https://www.mdpi.com/2227-7102/13/2/214>
- Noroña González, Y., Colala Troya, A. L. y Peñate Hernández, J. I. (2023). La orientación para la proyección individual y social en la educación de jóvenes y adultos: un estudio mixto sobre los proyectos de vida. *Región Científica*, 2(2), 202389. <https://doi.org/10.58763/rc202389>
- Pérez Gamboa, A. J., García Acevedo, Y., García Batán, J. y Raga Aguilar, L. M. (2023). La configuración de proyectos de vida desarrolladores: Un programa para su atención psicopedagógica. *Actualidades Investigativas en Educación*, 23(1), 398-431. <https://doi.org/10.15517/aie.v23i1.50678>
- Pérez Gamboa, A. J., Gómez Cano, C., & Sánchez-Castillo, V. (2022). Decision making in university contexts based on knowledge management systems. *Data & Metadata*, 1(92), 1-11. <https://doi.org/10.56294/dm202292>
- Pérez Gamboa, A. y Pérez Egües, M. A. (2023). Integrando perspectivas: aportes de la Teoría de la Gestalt a la comprensión de la Psicología Social. *AWARI*, 4, 1-11. <https://doi.org/10.47909/awari.54>
- Pinto-Santos, A. R., George-Reyes, C. E. y Cortés-Peña, O. F. (2022). Brecha digital en la formación inicial docente: Desafíos en los ambientes de aprendizaje durante la pandemia COVID-19 en La Guajira (Colombia). *Formación Universitaria*, 15(5), 49-60. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062022000500049>
- Quintero Rivera, J. J. (2024). Innovación académica para el fortalecimiento de los programas de Contaduría Pública en Colombia. *Región Científica*, 3(1), 2024211. <https://doi.org/10.58763/rc2024211>
- Redmond, W. D., & Macfadyen, L. P. (2020). A Framework to Leverage and Mature Learning Ecosystems. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 15(05), 75-99. <https://doi.org/10.3991/ijet.v15i05.11898>
- Ripoll Rivaldo, M. (2023). El emprendimiento social universitario como estrategia de desarrollo en personas, comunidades y territorios. *Región Científica*, 2(2), 202379. <https://doi.org/10.58763/rc202379>
- Roman-Acosta, D., Caira-Tovar, N., Rodríguez-Torres, E. y Pérez-Gamboa, A. J. (2023). Estrategias efectivas de liderazgo y comunicación en contextos desfavorecidos en la era digital. *Salud, Ciencia y Tecnología - Serie de Conferencias*, 2, 532. <https://doi.org/10.56294/sctconf2023532>
- Roman-Acosta, D., Rodríguez-Torres, E., Baquedano-Montoya, M. B., López-Zavala, L., & Pérez-Gamboa, A. J. (2024). ChatGPT y su uso para perfeccionar la escritura académica en educandos de posgrado. *Praxis Pedagógica*, 24(36), 53-75. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.24.36.2024.53-75>
- Saeed Al-Marouf, R., Alhumaid, K., & Salloum, S. (2021). The Continuous Intention to Use E-Learning, from Two Different Perspectives. *Education Sciences*, 11(1), 6. <https://www.mdpi.com/2227-7102/11/1/6>

- Sahni, J. (2023). Is Learning Analytics the Future of Online Education?: Assessing Student Engagement and Academic Performance in the Online Learning Environment. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET)*, 18(02), 33-49. <https://doi.org/10.3991/ijet.v18i02.32167>
- Shemshack, A., & Spector, J. K. (2021). A comprehensive analysis of personalized learning components. *Journal of Computers in Education*, 8, 485-503. <https://doi.org/10.1007/s40692-021-00188-7>
- Shen, C.-w., & Ho, J.-t. (2020). Technology-enhanced learning in higher education: A bibliometric analysis with latent semantic approach. *Computers in Human Behavior*, 104, 106177. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.106177>
- Shwetangbhai, V. (2023). Improving accessibility and inclusiveness of university websites for international students: a mixed-methods usability assessment. *Technology, Pedagogy and Education*, 32(1), 65-90. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2022.2089724>
- Siddaway, A. P., Wood, A. M., & Hedges, L. V. (2019). How to Do a Systematic Review: A Best Practice Guide for Conducting and Reporting Narrative Reviews, Meta-Analyses, and Meta-Syntheses. *Annual Review of Psychology*, 70, 747-770. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010418-102803>
- Snyder, H. (2019). Literature review as a research methodology: An overview and guidelines. *Journal of Business Research*, 104, 333-339. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.07.039>
- Sosa Neira, E. A. (2021). Percepciones de los estudiantes sobre la estrategia Aprende en Casa durante la pandemia COVID-19. *Academia y Virtualidad*, 14(1), 133-150. <https://doi.org/10.18359/ravi.5261>
- Tetzlaff, L., Schmiedek, F., & Brod, G. (2020). Developing Personalized Education: A Dynamic Framework. *Educational Psychology Review*, 33, 863-882. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09570-w>
- Tewari, A., Singh, R., Mathur, S., & Pande, S. (2023). A modified UTAUT framework to predict students' intention to adopt online learning: moderating role of openness to change. *International Journal of Information and Learning Technology*, 40(2), 130-147. <https://doi.org/10.1108/IJILT-04-2022-0093>
- Tondeur, J., Scherer, R., Siddiq, F., & Baran, E. (2020). Enhancing pre-service teachers' technological pedagogical content knowledge (TPACK): a mixed-method study. *Educational Technology Research and Development*, 68(1), 319-343. <https://doi.org/10.1007/s11423-019-09692-1>
- Tratnik, A., Urh, M., & Jereb, E. (2019). Student satisfaction with an online and a face-to-face Business English course in a higher education context. *Innovations in Education and Teaching International*, 56(1), 36-45. <https://doi.org/10.1080/14703297.2017.1374875>
- Valencia Celis, A. U., Patiño, G. R. y Sánchez Castillo, V. (2023). La gestión del conocimiento ambiental: propuesta en sistemas de educación. *Bibliotecas Anales de Investigación*, 19(2), 1-12. <http://revistas.bnjm.sld.cu/index.php/BAI/article/view/654>
- Velásquez Castro, L. A. y Paredes-Águila, J. A. (2024). Revisión sistemática sobre los desafíos que enfrenta el desarrollo e integración de las tecnologías digitales en el contexto escolar chileno, desde la docencia. *Región Científica*, 3(1), 2024226. <https://doi.org/10.58763/rc2024226>
- Villanueva-Mansilla, E. (2020). ICT policies in Latin America: Long-term inequalities and the role of globalized policy-making. *First Monday*, 25(7). <https://doi.org/10.5210/fm.v25i7.10865>
- Zapata Muriel, F. A., Montoya Zapata, S. y Montoya-Zapata, D. (2024). Dilemas éticos planteados por el auge de la inteligencia artificial: una mirada desde el transhumanismo. *Región Científica*, 3(1), 2024225. <https://doi.org/10.58763/rc2024225>

Zhang, L., Basham, J. D., & Yang, S. (2020). Understanding the implementation of personalized learning: A research synthesis. *Educational Research Review*, 31, 100339. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100339>

Zubair, M., Ali, R., Haider, A., Islam, M., & Kim, H. (2021). PAKES: A Reinforcement Learning-Based Personalized Adaptability Knowledge Extraction Strategy for Adaptive Learning Systems. *IEEE Access*, 9, 155123-155137. <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2021.3128578>

### Contribución

**Aura Luz Rodríguez:** coinvestigadora. Procesamiento de datos, escritura de resumen, introducción, discusión y conclusiones.

**Carlos Alberto Gómez Cano:** investigador principal. Análisis e interpretación de resultados, escritura de métodos y conclusiones.

**Jennyfer Tatiana Gómez Niño:** recopilación de fuentes y escritura de matriz bibliográfica.

Todos los autores participaron en la elaboración del manuscrito, lo leyeron y aprobaron.

Revista Unimar  
e-ISSN: 2216-0116  
ISSN: 0120-4327  
Rev. Unimar  
Vol. 43 No. 1 pp. 99-114  
Enero-Junio 2025  
DOI: <https://doi.org/10.31948/rev.unimar>



# Relación entre déficits en funciones ejecutivas y autoestima, regulación emocional y adaptación social durante la etapa escolar: una revisión sistemática

Teseo Abel Cárdenas Tambo<sup>1</sup>

**Cómo citar este artículo / To reference this article / Para citar este artigo:** Cárdenas-Tambo, T. A. (2025). Relación entre déficits en funciones ejecutivas y autoestima, regulación emocional y adaptación social durante la etapa escolar: una revisión sistemática. *Revista UNIMAR*, 43(1), 115-130. <https://doi.org/10.31948/ru.v43i1.4321>



**Fecha de recepción:** 12 de agosto de 2024

**Fecha de revisión:** 21 de octubre de 2024

**Fecha de aprobación:** 20 de noviembre de 2024

## Resumen

Se presenta una revisión sistemática sobre la relación entre los déficits en funciones ejecutivas y su impacto en la autoestima, la regulación emocional y la adaptación social de estudiantes en edad escolar. Se realizó una búsqueda exhaustiva en bases de datos como PubMed, Scopus y PsycINFO, utilizando términos clave relacionados con funciones ejecutivas, autoestima, regulación emocional y adaptación social. Se incluyeron estudios publicados entre 2004 y 2024, que evaluaran estas variables en población escolar. Los estudios analizados evidencian que los déficits en funciones ejecutivas están significativamente asociados con una disminución en la autoestima, dificultades en la regulación emocional y problemas en la adaptación social de los estudiantes. Estos hallazgos resaltan la necesidad de desarrollar e implementar estrategias de intervención basadas en evidencia que aborden estas áreas específicas, con el fin de promover un desarrollo socioemocional saludable en el contexto educativo. Los desafíos incluyen la identificación temprana de los déficits, la formación del personal educativo y la integración efectiva de estas intervenciones en el currículo escolar.

*Palabras clave:* funciones ejecutivas; desarrollo socioemocional; autoestima; regulación emocional; adaptación social; intervención educativa; revisión sistemática



Artículo de Revisión.

<sup>1</sup> Estudiante de psicología, Universidad San Ignacio de Loyola; Integrante del Instituto Peruano de Inteligencia Artificial y Ciudadanía Digital. Correo electrónico: [teseo.cardenas@usil.pe](mailto:teseo.cardenas@usil.pe)

# Relationship between executive function deficits and self-esteem, emotional regulation, and social adjustment in school-aged children: a systematic review

## Abstract

A systematic review of the relationship between executive function deficits and their impact on self-esteem, emotional regulation, and social adjustment in school-aged students is presented. A comprehensive search was conducted in databases such as PubMed, Scopus, and PsycINFO using key terms related to executive functioning, self-esteem, emotional regulation, and social adjustment. We included studies published between 2004 and 2024 that assessed these variables in school populations and found that deficits in executive functioning were significantly associated with lower self-esteem, difficulties in emotional regulation, and problems in students' social adjustment. These findings highlight the need to develop and implement evidence-based intervention strategies that address these specific areas to promote healthy social-emotional development in the educational context. Challenges include early identification of deficits, training of educational personnel, and effective integration of these interventions into the school curriculum.

*Keywords:* executive functions; social-emotional development; self-esteem; emotional regulation; social adjustment; educational intervention; systematic review

---

## Relação entre déficits de função executiva e autoestima, regulação emocional e ajuste social em crianças em idade escolar: uma revisão sistemática

## Resumo

É apresentada uma revisão sistemática da relação entre os déficits de funções executivas e seu impacto sobre a autoestima, a regulação emocional e o ajuste social em alunos em idade escolar. Foi realizada uma pesquisa abrangente em bancos de dados como PubMed, Scopus e PsycINFO usando termos-chave relacionados ao funcionamento executivo, autoestima, regulação emocional e adaptação social. Incluímos estudos publicados entre 2004 e 2024 que avaliaram essas variáveis em populações escolares e descobrimos que os déficits no funcionamento executivo foram significativamente associados à baixa autoestima, dificuldades na regulação emocional e problemas no ajuste social dos alunos. Esses resultados destacam a necessidade de desenvolver e

implementar estratégias de intervenção baseadas em evidências que abordem essas áreas específicas para promover o desenvolvimento socioemocional saudável no contexto educacional. Os desafios incluem a identificação precoce de déficits, o treinamento da equipe educacional e a integração eficaz dessas intervenções no currículo escolar.

*Palavras-chave:* funções executivas; desenvolvimento socioemocional; autoestima; regulação emocional; adaptação social; intervenção educacional; revisão sistemática

## Introducción

Las funciones ejecutivas son un conjunto de habilidades cognitivas superiores que permiten la planificación, organización, regulación emocional y toma de decisiones, y están asociadas principalmente con la corteza prefrontal del cerebro (Diamond, 2013; Lozano y Ostrosky, 2011). Estas funciones son fundamentales para la regulación emocional, la adaptación social y el rendimiento académico. El desarrollo de las funciones ejecutivas es un proceso complejo que ocurre a lo largo de la vida, con avances significativos durante la niñez intermedia (6-12 años) y la adolescencia (13-19 años). Durante la infancia media, que abarca aproximadamente de los 6 a los 12 años, se consolidan habilidades cognitivas y emocionales esenciales, estableciendo las bases para un ajuste exitoso en la adolescencia temprana (Juric et al., 2013).

En la niñez intermedia, la corteza prefrontal dorsolateral, involucrada en la planificación y organización, muestra un desarrollo significativo que mejora la toma de decisiones y la regulación emocional gracias a la activación de la corteza prefrontal ventromedial (Canet-Juric et al., 2021). Este avance es esencial para el aprendizaje y la adaptación social en el entorno escolar.

Algunos aspectos clave del desarrollo durante esta etapa incluyen la memoria de trabajo, la inhibición y la flexibilidad cognitiva. La memoria de trabajo, definida como la capacidad de mantener y manipular información en la mente, mejora notablemente en niños de 6 a 12 años, lo cual está relacionado con un mejor rendimiento académico en áreas como matemáticas y comprensión lectora (Canet-Juric et al., 2021).

La inhibición, que es la habilidad para controlar impulsos y resistir distracciones, se desarrolla significativamente durante esta etapa, permitiendo a los niños tomar decisiones más reflexivas y menos impulsivas (Cunha, 2022). Además, la flexibilidad cognitiva, que permite a los niños adaptarse a cambios en el entorno o en las reglas del juego, facilita la resolución de problemas y la adaptación a nuevas situaciones (Canet-Juric et al., 2021).

La planificación y organización son habilidades que se desarrollan a medida que las funciones ejecutivas maduran. Durante la niñez intermedia, los niños comienzan a establecer metas más complejas y a crear planes para alcanzarlas, lo que incluye el establecimiento de metas claras y realistas, fundamentales para el aprendizaje efectivo, y la capacidad de organizar tareas y recursos de manera más eficiente (Canet-Juric et al., 2021).

Paralelamente, la regulación emocional es otra función ejecutiva crítica que se desarrolla durante esta etapa. Los niños aprenden a identificar sus emociones y a manejarlas adecuadamente en diversas situaciones sociales (López et al., 2015). Esto incluye el control emocional, que les permite responder adecuadamente a frustraciones o conflictos, y la toma de decisiones influenciada por una mejor regulación emocional, llevando a elecciones más informadas y menos impulsivas.

En la adolescencia, la corteza cingulada anterior desempeña un papel crucial en la regulación emocional y el control de los impulsos, con cambios significativos en el volumen de materia gris, que reflejan un desarrollo continuo de las funciones ejecutivas (Blair, 2002). Este desarrollo impacta directamente en la capacidad de los

estudiantes para manejar el estrés académico, regular sus emociones y adaptarse socialmente. Por lo tanto, las funciones ejecutivas están estrechamente vinculadas al desarrollo socioemocional. Asimismo, la capacidad para regular las emociones y resolver conflictos sociales está influenciada por estas funciones.

Por otra parte, los déficits en funciones ejecutivas pueden manifestarse en problemas de regulación emocional, baja autoestima y comportamientos disruptivos, afectando no solo el rendimiento académico, sino también la capacidad de formar y mantener relaciones saludables (Barkley, 1997; Best et al., 2009; Blair, 2002).

Estas habilidades permiten a los estudiantes gestionar eficazmente las demandas escolares y sociales, influyendo directamente en su bienestar general y en la calidad de sus relaciones interpersonales (Anderson, 2002; Blair, 2002; Al-Yagon et al., 2020).

Existen situaciones que presentan déficits en las funciones ejecutivas, que pueden ser influenciados por factores genéticos, ambientales o experiencias adversas, como la adopción infantil. En el caso de la adopción, especialmente en casos de adopción tardía o cuando los niños han experimentado situaciones adversas antes de ser adoptados, puede relacionarse negativamente con el desarrollo de las funciones ejecutivas, ya que existen experiencias tempranas de trauma, negligencia o inestabilidad.

Según Peñarrubia (2015), los niños adoptados pueden mostrar diferencias en áreas como la inhibición de respuestas y la memoria de trabajo. Aunque la adopción no determina de manera exclusiva el desarrollo de las funciones ejecutivas y es solo uno de los múltiples factores influyentes, algunos estudios indican que los niños adoptados no recuperan completamente habilidades como la atención selectiva y la memoria de trabajo, evidenciando la persistencia de los efectos negativos de las experiencias de adversidad temprana. Además, los niños adoptados que vivieron en un contexto familiar antes de ser institucionalizados presentan mayores limitaciones en atención selectiva e

inhibición de respuestas en comparación con los niños del grupo control y aquellos adoptados que fueron institucionalizados al nacer. Esto sugiere una mayor repercusión de las experiencias de adversidad familiar en estos componentes de las funciones ejecutivas.

También, Peñarrubia (2015) señala que el área cognitiva se afecta negativamente en los niños adoptados respecto al grupo control. Además, estos niños tenían una reputación conductual más negativa entre sus pares, lo que podría reflejar prejuicios sociales o dificultades percibidas en las interacciones grupales. Sin embargo, al evaluar directamente sus habilidades sociales, problemas de conducta y comprensión de emociones, no se encontraron diferencias significativas con respecto a sus compañeros de clase. Esto sugiere que, aunque los niños adoptados pueden enfrentar percepciones negativas en su entorno social, su desempeño en habilidades evaluadas formalmente no difiere sustancialmente del de sus pares.

Respecto a la relación entre las distintas áreas evaluadas y los indicadores de funciones ejecutivas, se encontró que las áreas cognitiva y socioemocional estaban relacionadas con prácticamente todos los procesos ejecutivos evaluados, especialmente con la atención sostenida y la planificación y, en menor medida, con la memoria de trabajo y la inhibición (Best et al., 2009). Este patrón de correlaciones indica que los procesos ejecutivos no solo se relacionan con el rendimiento académico, sino que también tienen una conexión significativa con el desarrollo socioemocional de los estudiantes. Específicamente, los déficits en funciones ejecutivas se asocian con una menor capacidad de autorregulación emocional, lo que puede llevar a una baja autoestima y a dificultades en la adaptación social (Barkley, 1997; Blair, 2002). Por ejemplo, la capacidad reducida para planificar y organizar tareas puede generar frustración y estrés, afectando la autoestima de los estudiantes y su habilidad para interactuar positivamente con sus pares.

El problema central de esta investigación es entender cómo los déficits en funciones ejecutivas se relacionan negativamente con el desarrollo socioemocional de los estudiantes.

Los antecedentes indican que estas dificultades a menudo resultan en problemas de regulación emocional, baja autoestima y comportamientos disruptivos, afectando el rendimiento académico y la capacidad de formar y mantener relaciones saludables (Barkley, 1997; Best et al., 2009; Blair, 2002).

En este contexto, la función ejecutiva (FE) está estrechamente vinculada con la autorregulación social y emocional, siendo crucial para la gestión efectiva de las emociones y comportamientos en las interacciones sociales y la salud emocional general. Best et al., (2009) destacan la necesidad de aclarar la relación causal entre la FE y el desarrollo socioemocional, cuestionando si las mejoras en un área estimulan el crecimiento en la otra. Además, el retraso en la gratificación, una habilidad desarrollada en la primera infancia, tiene implicaciones duraderas para la FE; los niños que sobresalen en tareas que requieren resistencia a la tentación tienden a mostrar un mejor desempeño en habilidades inhibitorias en la adolescencia. Por otro lado, la madurez psicosocial, que incluye aspectos como la autosuficiencia y la identidad, también se correlaciona significativamente con el rendimiento de la FE en los adolescentes, sugiriendo que el desarrollo de la FE está relacionado con una mejor capacidad para enfrentar desafíos sociales y emocionales.

Para abordar este problema, se realizó una revisión bibliográfica exhaustiva. Esta metodología es adecuada para consolidar y analizar la vasta cantidad de evidencia científica existente sobre la relación entre los déficits en funciones ejecutivas y las variables de autoestima, regulación emocional y adaptación social, así como las intervenciones efectivas. La revisión permitirá identificar patrones comunes en la literatura y evaluar la efectividad de las estrategias de intervención diseñadas para mejorar estas habilidades en el entorno escolar (McCloskey et al., 2009; Schoemaker et al., 2012). La elección de este enfoque metodológico se justifica por la necesidad de una visión comprensiva y actualizada del tema, ya que puede ofrecer nuevas perspectivas para futuras investigaciones y prácticas educativas.

## Metodología

Para abordar el objetivo de esta investigación, se llevó a cabo una revisión sistemática de la literatura científica, siguiendo la técnica de revisión bibliográfica exhaustiva (Pautasso, 2013). Este enfoque metodológico permitió consolidar y analizar de manera integral la vasta evidencia empírica existente sobre la relación entre los déficits en funciones ejecutivas y su impacto en variables clave como la autoestima, la regulación emocional y la adaptación social durante la etapa escolar. Además, se incluyeron estudios que evaluaron intervenciones diseñadas específicamente para mitigar los efectos negativos de estos déficits en el entorno educativo (Diamond, 2013; Zelazo, 2020).

Para la recolección y análisis de la información, se utilizaron tres tablas estructuradas: una tabla de registro bibliográfico, una tabla de tópicos y una tabla de fichaje (Kable et al., 2012). En cuanto a la búsqueda de literatura relevante, se emplearon las bases de datos Scopus, Web of Science, PubMed, PsycINFO y Google Scholar. Asimismo, se diseñó una estrategia de búsqueda utilizando una combinación de términos relacionados con funciones ejecutivas, desarrollo socioemocional y estrategias de intervención, empleando operadores booleanos AND y OR para refinar los resultados. Los términos fueron funciones ejecutivas, desarrollo socioemocional, autoestima, regulación emocional, adaptación social, niñez intermedia, adolescencia, intervenciones educativas y estrategias de intervención.

Durante el proceso, se probaron diversas combinaciones de términos y ecuaciones de búsqueda. No obstante, la ecuación que arrojó la mayor cantidad de información relevante fue la siguiente:

((“funciones ejecutivas” OR “executive functions”) AND (“desarrollo socioemocional” OR “socioemotional development”)) AND (“autoestima” OR “self-esteem” OR “regulación emocional” OR “emotional regulation” OR “adaptación social” OR “social adaptation”) AND (“intervenciones educativas” OR “estrategias de intervención” OR “educational interventions” OR “intervention strategies”)

Esta búsqueda se realizó en las bases de datos mencionadas utilizando la cadena de búsqueda anterior. Además, se limitaron las búsquedas a estudios publicados entre 2004 y 2024, con el fin de asegurar la relevancia de la información.

### Criterios de inclusión

- Abordar la relación entre déficits en funciones ejecutivas y variables socioemocionales clave como la autoestima, la regulación emocional o la adaptación social en estudiantes dentro de un rango de edad de entre 6 a 19 años (Best et al., 2009).
- Evaluar el impacto de los déficits en funciones ejecutivas en el contexto escolar, considerando su relación con el desarrollo socioemocional.
- Estar publicados en idioma español o inglés.
- Proceder de revistas indexadas en bases de datos reconocidas como Scopus, Web of Science, PubMed, PsycINFO o Google Scholar (Falagas et al., 2008).
- Contener un resumen con al menos tres elementos: objetivo o propósito, metodología y resultados.
- Ser estudios de fuentes primarias, revisiones sistemáticas o meta-análisis (Higgins & Green, 2011).

### Criterios de exclusión

- Estudios que no especificaran el rango de edad de los participantes (6 a 19 años).
- Documentos que no abordaran la relación entre déficits en funciones ejecutivas y variables socioemocionales clave como la autoestima, la regulación emocional o la adaptación social.
- Publicaciones que no estuvieran en español o inglés.
- Artículos no indexados en las bases de datos mencionadas.
- Estudios que no proporcionaran un resumen con los elementos requeridos.

Este conjunto de criterios asegura que los estudios seleccionados exploren la relación entre los déficits en funciones ejecutivas y variables socioemocionales (autoestima, regulación emocional y adaptación social), priorizando investigaciones que analizaran cómo estos déficits afectan a los estudiantes en el contexto escolar. Aunque se consideran estudios que incluyan intervenciones, el enfoque principal radica en comprender las conexiones entre las funciones ejecutivas y el desarrollo socioemocional.

El proceso de análisis implicó el registro de autores y temáticas de interés, la identificación de tópicos relevantes y la construcción de una tabla de fichaje para los conceptos nucleares de las publicaciones seleccionadas (Gough et al., 2017). Este abordaje permitió realizar un análisis comparativo de los estudios relevantes para identificar patrones comunes en la literatura relacionados con la relación entre déficits en funciones ejecutivas y variables socioemocionales.

### Resultados

En esta sección, se presenta una síntesis de las fuentes bibliográficas consultadas sobre el impacto del déficit en funciones ejecutivas durante la etapa escolar en el desarrollo socioemocional (ver [Tabla 1](#)). Los datos recopilados destacan una relación significativa entre los déficits en funciones ejecutivas y la aparición de problemas socioemocionales en estudiantes.

Los estudios analizados subrayan cómo estas dificultades afectan no solo el rendimiento académico, sino también la adaptación social y emocional de los niños y adolescentes. Por ende, se enfatiza la importancia de implementar intervenciones educativas efectivas para mitigar estos efectos adversos, especialmente a través de estrategias que fortalezcan tanto las habilidades cognitivas como las competencias emocionales y sociales en el entorno escolar.

**Tabla 1**

*Distribución de artículos según lugar de indexación*

Lugar de indexación	Cantidad de artículos	Idioma
PubMed	22	Inglés
ScienceDirect	7	Inglés
Wiley	2	Inglés
WCO	1	Inglés
SAGE	1	Inglés
Digital Commons	2	Inglés
Springer	1	Inglés
CONICET	1	Español
APA PsycNet	6	Inglés
Frontiers in Education	2	Inglés
PMC	1	Inglés
Google Scholar	3	Inglés/español
Taylor & Francis	1	Inglés
Spectrum Library	1	Inglés
Total	51	

En la [Tabla 1](#), se detalla el resultado de la investigación realizada mediante diversas bases de datos, con un total de 51 artículos seleccionados. PubMed destacó con 22 artículos, todos en inglés, seguido de ScienceDirect con 7 artículos, también en inglés. APA PsycNet y Google Scholar aportaron 6 y 3 artículos, respectivamente. Se observó una presencia limitada de artículos en español, solo 1 artículo. En general, el idioma inglés predominó en la mayoría de las bases de datos consultadas. Esta recopilación permitirá un análisis más profundo de los estudios, los cuales serán discutidos en la [Tabla 2](#).

**Tabla 2**

*Distribución de artículos finales según autores y año*

Autor(es)	Año	Conclusión
Švandová, et al.	2022	Los niños nacidos con malformaciones del cierre del tubo neural (MBPN) y peso al nacer extremadamente bajo (PNEB) presentan déficits cognitivos y socioemocionales significativos cuando se les evalúa en edades de entre 5 y 9 años.
Mary et al.	2016	los déficits en funciones ejecutivas y atención en niños con TDAH contribuyen a problemas en teoría de la mente (ToM), lo que afecta negativamente su desarrollo socioemocional.
Gago Galvagno et al.	2019	Los hallazgos muestran asociaciones entre regulación emocional y funciones ejecutivas, destacando que la comunicación no verbal y el entorno familiar influyen en estas habilidades.

Autor(es)	Año	Conclusión
Al-Yagon et al.	2020	Los déficits en funciones ejecutivas y las relaciones de apego (padre-hijo y madre-hijo) son factores significativos que explican el ajuste socioemocional y conductual en niños con TDAH.
Best et al.	2009	Este artículo subraya la necesidad de investigar las funciones ejecutivas más allá de la edad preescolar, destacando su impacto en el rendimiento escolar, el funcionamiento social y el control emocional en la infancia.
Hammud et al.	2023	Los déficits en autorregulación y funciones ejecutivas son comunes en niños con trastornos de regulación emocional; además, afectan su calidad de vida.
Korzeniowski	2023	Los déficits en las funciones ejecutivas durante la escuela pueden afectar el desarrollo socioemocional y provocar dificultades en la autorregulación, el comportamiento y el afrontamiento del estrés.
Barta	2018	La adversidad infantil y los déficits en funciones ejecutivas están relacionados. Los adolescentes con más experiencias adversas muestran peores habilidades ejecutivas, especialmente en inhibición, memoria de trabajo y regulación emocional.
Peñarrubia	2015	Los niños adoptados internacionalmente muestran diferencias en funciones ejecutivas y desarrollo socioemocional, subrayando el impacto de experiencias adversas y factores sociodemográficos en su desarrollo integral.
Hintermair y Korneffel	2013	Los problemas en funciones ejecutivas en niños con pérdida auditiva en escuelas generales están relacionados con mayores dificultades socioemocionales.
Berard et al.	2017	Las funciones ejecutivas (FE) tienen un impacto significativo en la competencia social y pueden ser más predictivas de las dificultades socioemocionales en niños con trastorno del espectro autista (TEA) que el aprendizaje socioemocional (SEL).
Kellens et al.	2023	Los déficits en las funciones ejecutivas (FE) en los niños en edad preescolar de bajo nivel socioeconómico afectan el desarrollo socioemocional, enfatizando la importancia de las intervenciones tempranas de la FE para mitigar las brechas de rendimiento académico.
Pittari y Brown 2020	2020	Existe una relación predictiva estadísticamente significativa entre la autoestima y el funcionamiento ejecutivo en niños en edad escolar.

## Discusión

### **Déficits en funciones ejecutivas y su impacto en el desarrollo socioemocional (autoestima, regulación emocional y adaptación social)**

Durante el desarrollo humano, las funciones ejecutivas (FE) juegan un papel crucial en la capacidad de los individuos para llevar a cabo tareas cognitivas complejas, regular sus emociones y comportamientos, y adaptarse a diversas situaciones sociales. Estas funciones incluyen procesos como la memoria de trabajo, la inhibición de respuestas impulsivas, la flexibilidad cognitiva y la planificación, los cuales están intrínsecamente relacionados con la dimensión socioemocional.

Los déficits en estas áreas pueden tener un impacto profundo y duradero en el desarrollo socioemocional (Al-Yagon et al., 2020). La evidencia muestra que existe una relación significativa entre la autoestima y el funcionamiento ejecutivo en niños en edad escolar, ya que los déficits en estas funciones están asociados con una disminución en la autoestima, afectando la capacidad de los niños para adaptarse de manera efectiva a los desafíos del entorno (Pittari y Brown, 2020).

Los déficits en funciones ejecutivas también están directamente relacionados con la capacidad de regular emociones, lo cual puede generar emociones negativas como ansiedad, tristeza e ira, las cuales afectan el bienestar general de los niños e incrementan la probabilidad de problemas en la adaptación social (Betegón, 2022). Estos efectos emocionales subrayan la necesidad urgente de intervenciones que aborden específicamente la regulación emocional en los niños con dificultades en sus funciones ejecutivas.

Las funciones ejecutivas abarcan una variedad de procesos cognitivos esenciales, como la atención, la memoria de trabajo, el control de los impulsos y la resolución de problemas. Estos procesos son fundamentales para una gestión eficaz de las emociones y los comportamientos. Los déficits en funciones ejecutivas pueden provocar dificultades significativas en la regulación emocional, que a su vez afectan la capacidad de los individuos para manejar sus emociones adecuadamente y responder de manera adaptativa a los desafíos ambientales (Hammud et al., 2023; Hintermair y Korneffel, 2013).

En particular, los niños y adolescentes con trastornos de la regulación emocional suelen presentar deficiencias en estas funciones, lo que puede llevar a problemas como el rechazo de compañeros, malas relaciones interpersonales y un aumento en la soledad y el aislamiento emocional (Hammud et al., 2023).

La regulación emocional es una función ejecutiva crítica que permite a los individuos manejar sus emociones de manera adecuada. Cuando esta capacidad se ve comprometida, los niños pueden experimentar dificultades en la interpretación

de señales sociales y en su integración social. Investigaciones recientes han demostrado que los déficits en la regulación emocional durante la infancia y la adolescencia están asociados con un aumento de comportamientos desafiantes, dificultades en la socialización y un mayor riesgo de desarrollar trastornos emocionales y conductuales (Betegón, 2022).

En esta misma línea, las deficiencias en las funciones ejecutivas contribuyen a problemas sociales, como el rechazo de los compañeros y las malas relaciones con los demás. Estas dificultades sociales pueden provocar sentimientos de soledad y aislamiento, exacerbando los problemas emocionales. Por otro lado, los efectos de los déficits en las funciones ejecutivas no se limitan a la infancia; pueden persistir hasta la edad adulta, provocando desafíos continuos en las relaciones sociales, la regulación emocional y la calidad de vida en general (Hammud et al., 2023).

Los déficits en funciones ejecutivas como la memoria de trabajo y la inhibición están estrechamente vinculados con problemas socioemocionales. La memoria de trabajo, que permite retener y manipular información a corto plazo, es esencial para el aprendizaje y la adaptación a nuevas situaciones. Un déficit en esta área puede dificultar la capacidad de los niños para seguir instrucciones, resolver problemas y mantener la concentración en las tareas, lo cual puede llevar a sentimientos de frustración, baja autoestima y dificultades en la interacción con sus pares. Los niños que enfrentan estos déficits a menudo enfrentan desafíos en el ámbito académico, exacerbando problemas emocionales y sociales (Hammud et al., 2023).

La inhibición, por otro lado, se refiere a la capacidad de suprimir respuestas automáticas o impulsivas. Esta función es fundamental para la regulación del comportamiento y la adaptación a las normas sociales. Los niños con déficits en la inhibición tienden a mostrar comportamientos impulsivos que pueden resultar en conflictos con compañeros y adultos, aumentando el riesgo de desarrollar problemas conductuales a largo plazo. Estos problemas pueden incluir dificultades en la regulación

emocional, problemas en la escuela y relaciones interpersonales problemáticas, afectando la calidad de vida y el bienestar emocional del niño (Hammud et al., 2023).

Los déficits en funciones ejecutivas también están relacionados con problemas sociales, como el rechazo de compañeros y dificultades en las relaciones interpersonales. Estos problemas pueden incrementar la soledad y el aislamiento emocional, lo que afecta el bienestar general del niño. Las intervenciones que mejoran las funciones ejecutivas, tales como el entrenamiento cognitivo y la atención plena, pueden tener un impacto positivo en la regulación emocional y las habilidades sociales, mejorando así el desarrollo socioemocional del niño (Hammud et al., 2023).

El desarrollo de las funciones ejecutivas en el cerebro ocurre en momentos críticos durante la infancia y la adolescencia. Estas funciones, que incluyen habilidades como la planificación, la memoria de trabajo y la autorregulación, son particularmente sensibles al estrés ambiental. Cuando hay déficits en las funciones ejecutivas, puede afectar el rendimiento académico de los niños; esto puede influir en su autoestima y posición social entre sus compañeros (Hammud et al., 2023).

Dado el extenso crecimiento de las FE, existen periodos durante los cuales la experiencia tiene el mayor efecto en el desarrollo cerebral, lo que las convierte en uno de los sistemas cognitivos más vulnerables al estrés ambiental (Korzeniowski, 2023). Como resultado, el malestar emocional de los niños se ha relacionado con problemas de concentración y memoria, dificultades en la gestión de impulsos y emociones, y problemas en la planificación.

La investigación de Korzeniowski (2023) señaló la disfunción ejecutiva en niños y adolescentes durante la pandemia. Este estudio adoptó un modelo ecológico contextual, que le permitió al autor identificar factores asociados a la pandemia, los cuales pudieron afectar el rendimiento y desarrollo de las FE de los niños. El autor también propuso una serie de estrategias basadas en evidencia para que los docentes ayuden a los niños a manejar

el estrés y promover las FE durante la crisis. Entre los factores destacados se incluyen el estrés infantil, el estrés familiar, el cierre de escuelas, los cambios en las interacciones entre niños y docentes, y los hábitos no saludables (Korzeniowski, 2023).

### **El papel del entorno familiar y escolar en el impacto del déficit en funciones ejecutivas**

El entorno familiar y escolar desempeña un papel fundamental en el desarrollo de las funciones ejecutivas (FE) y en la regulación emocional (RE) durante la infancia, ejerciendo una influencia directa y significativa en el desarrollo socioemocional de los niños. En este contexto, la correulación, entendida como un proceso relacional y no meramente autorregulador, adquiere una relevancia especial. Este enfoque destaca la importancia del papel de los cuidadores principales, generalmente las madres, quienes, al estar más en sintonía con las capacidades reguladoras de los niños, facilitan de manera crucial el desarrollo temprano de las habilidades de regulación emocional.

La comunicación no verbal y el entorno familiar se presentan como determinantes importantes para el desarrollo de las funciones ejecutivas y la regulación emocional, subrayando cómo un contexto familiar favorable puede ser crucial para la mejora de estas habilidades (Gago Galvagno et al., 2019). La especificidad de las relaciones con diferentes cuidadores también se evidencia en cómo estas interacciones influyen de manera diferenciada en el desarrollo emocional y cognitivo. Por ejemplo, las interacciones con las madres pueden estar más alineadas con las capacidades de autorregulación, mientras que con los padres podrían estar más influenciadas por el contexto conductual inmediato, que puede resultar en variaciones significativas en el desarrollo de las FE (Broomell et al., 2020).

Adicionalmente, las investigaciones sugieren que las prácticas parentales positivas, como la calidez y el apoyo, pueden actuar como moderadores en la relación entre el funcionamiento cognitivo temprano y el control inhibitorio posterior. Esto implica que una crianza solidaria no solo mitiga los riesgos asociados con una baja FE, sino que también promueve un mejor desarrollo

socioemocional, evidenciando la importancia de un entorno familiar favorable en la optimización de estos procesos (Cioffi et al., 2020).

Por otro lado, los estudios han revelado que los niños que han sido adoptados y que han experimentado adversidades tempranas tienden a presentar deficiencias persistentes en áreas como la atención selectiva y la memoria de trabajo. Estas dificultades son especialmente pronunciadas en aquellos que vivieron en un entorno familiar adverso antes de ser institucionalizados, lo que subraya el impacto duradero que las experiencias de adversidad familiar pueden tener en el desarrollo de las FE y la RE (Peñarrubia, 2015).

En este sentido, tanto el entorno familiar como el escolar son determinantes críticos en el desarrollo integral de las funciones ejecutivas y la regulación emocional. Estos contextos no solo configuran las capacidades regulatorias de los niños, sino que también influyen en su desarrollo socioemocional, enfatizando la necesidad de intervenciones tempranas y de crear contextos de apoyo sólidos que permitan a los niños enfrentar y superar los desafíos asociados con los déficits en FE (Gago Galvagno et al., 2019).

### Factores de riesgo y experiencias adversas

La investigación en torno a los factores que influyen en el desarrollo de las funciones ejecutivas y la salud socioemocional ha demostrado que estos procesos son el resultado de una compleja interacción entre variables biológicas, psicológicas, sociales y ambientales. Dentro de este entramado, los factores de riesgo y las experiencias adversas durante la infancia se destacan como determinantes críticos que pueden moldear la trayectoria del desarrollo de un individuo.

Estudios previos (Peñarrubia, 2015; Švandová et al., 2022) han puesto de manifiesto que condiciones tempranas como el bajo peso al nacer, la desnutrición, el estrés tóxico y la exposición a entornos de pobreza extrema son indicadores relevantes en la aparición de déficits en las funciones ejecutivas y el desarrollo socioemocional. Estos déficits, si no se abordan adecuadamente, pueden persistir en la edad

adulta y amplificarse, afectando negativamente áreas fundamentales de la vida, como el rendimiento académico, la adaptabilidad social y las relaciones interpersonales.

La adversidad infantil, particularmente aquellas experiencias caracterizadas por estrés crónico, trauma emocional y privaciones múltiples, altera de manera profunda la arquitectura cerebral en desarrollo. Los circuitos neuronales vinculados con las funciones ejecutivas, incluyendo aquellos relacionados con la memoria de trabajo, la inhibición y la flexibilidad cognitiva, pueden verse comprometidos, lo que a su vez afecta la capacidad de los niños para regular sus emociones y comportamientos en contextos sociales (Barta, 2018). Además, la evidencia sugiere que la adversidad prolongada puede llevar a un estado de hipervigilancia y respuesta exagerada al estrés, lo cual compromete aún más el desarrollo de estas funciones críticas.

Un aspecto particularmente preocupante es el impacto de las experiencias de adopción en niños con historias de privación temprana. Estos niños, a menudo expuestos a condiciones subóptimas en los primeros años de vida, enfrentan desafíos únicos en el desarrollo de sus funciones ejecutivas. La privación afectiva y sensorial, combinada con factores biológicos y psicosociales, puede resultar en un desarrollo atípico de estas habilidades, lo que les predispone a dificultades en la regulación emocional y a un mayor riesgo de problemas conductuales en la adolescencia y la adultez (Peñarrubia, 2015).

Otro factor de riesgo relevante es el consumo de alcohol por parte de los padres durante la crianza. Aunque Mejía-Benavides, et al. (2018) subrayan que existe una brecha en el conocimiento sobre cómo este factor afecta directamente a los niños, enfatizan que la paternidad es un pilar fundamental en el desarrollo socioemocional infantil. El consumo de alcohol puede tener efectos devastadores en el sistema nervioso central del niño, alterando procesos cognitivos como la alerta, la atención, la percepción sensorial y la capacidad de procesamiento de la información. Este consumo, combinado con otros factores de riesgo, como la baja escolaridad de los padres y la precariedad económica, puede crear un entorno adverso

que obstaculiza el acceso a una educación de calidad. Para [Rojas \(2020\)](#), este factor es uno de los principales determinantes de los problemas en las funciones ejecutivas en los menores.

### **Asociación entre funciones ejecutivas y dificultades socioemocionales en trastornos específicos**

Los déficits en funciones ejecutivas están estrechamente relacionados con las dificultades socioemocionales en poblaciones con trastornos específicos, como el trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH) y el trastorno del espectro autista (TEA). Las funciones ejecutivas comprenden una serie de procesos cognitivos esenciales (memoria de trabajo, pensamiento flexible y autocontrol), que son fundamentales para gestionar pensamientos, acciones y emociones, al momento de alcanzar objetivos ([Al-Yagon et al., 2020](#)). Estos procesos son cruciales para mantener la atención, inhibir distracciones y regular las emociones, habilidades que son especialmente importantes para las interacciones sociales y el bienestar emocional ([Hammud et al., 2023](#)).

En el caso del TDAH, los déficits en FE son comunes y se manifiestan en dificultades para concentrarse, controlar impulsos y regular emociones ([Mary et al., 2016](#)). Sin embargo, los estudios muestran una variabilidad considerable en estos déficits; algunos niños con TDAH presentan deficiencias significativas en FE, mientras que otros muestran menos alteraciones ([Al-Yagon et al., 2020](#)). Esta variabilidad sugiere que los déficits en FE no son universales en el TDAH y pueden diferir entre individuos. Los niños con TDAH, a menudo, experimentan dificultades en habilidades sociales, regulación emocional y comportamientos adaptativos, lo que resulta en una mayor incidencia de problemas socioemocionales y conductuales en comparación con sus compañeros sin TDAH ([Al-Yagon et al., 2020](#)).

Del mismo modo, en el TEA, los déficits en FE afectan la competencia social y la integración social. Los niños con TEA suelen presentar dificultades en la teoría de la mente, es decir, la capacidad para entender y predecir los pensamientos y emociones de los demás,

lo cual está estrechamente relacionado con sus déficits en FE ([Berard et al., 2017](#)). Estas dificultades pueden manifestarse en problemas de comunicación, interacción social y adaptación a cambios en el entorno, exacerbando las dificultades socioemocionales.

El apego inseguro también juega un papel crucial en la exacerbación de problemas socioemocionales en niños con TDAH. La calidad de las relaciones de apego, particularmente con los padres, puede influir significativamente en el desarrollo socioemocional. Los apegos seguros pueden mitigar algunos de los efectos negativos asociados con los déficits en FE, proporcionando un soporte emocional importante ([Al-Yagon et al., 2020](#)).

A pesar de la evidencia que apoya la relación entre déficits en FE y dificultades socioemocionales en estos trastornos, la literatura también revela inconsistencias en los hallazgos, lo que indica la necesidad de investigaciones adicionales. La variabilidad en los déficits de FE y su impacto en el desarrollo socioemocional subraya la importancia de comprender mejor estas relaciones para desarrollar intervenciones específicas que aborden los desafíos únicos enfrentados por los niños con TDAH y TEA ([Al-Yagon et al., 2020](#)). Esta comprensión puede facilitar la creación de estrategias más efectivas para apoyar el desarrollo emocional y social en estas poblaciones.

En cuanto a la prevalencia de las deficiencias, los niños y adolescentes con trastornos de la regulación emocional suelen presentar deficiencias en las funciones ejecutivas. Estos déficits pueden provocar dificultades para mantener la atención, inhibir las distracciones y controlar las emociones, vitales para las interacciones sociales y el bienestar emocional ([Hammud et al., 2023](#)).

### **Implicaciones para la intervención temprana y la práctica educativa**

Las investigaciones recientes destacan la importancia de intervenir tempranamente para mejorar las funciones ejecutivas (FE) y las habilidades socioemocionales en los niños. Los estudios han demostrado que las intervenciones dirigidas a fortalecer las FE pueden tener un

impacto positivo significativo en el desarrollo socioemocional. Es particularmente beneficioso incorporar estrategias de mejora de FE en las actividades diarias, en lugar de limitarse a la capacitación formal.

Actividades cotidianas que integran prácticas de control inhibitorio, flexibilidad cognitiva y memoria de trabajo pueden ayudar a los niños a desarrollar habilidades emocionales y sociales más efectivas (Hughes et al., 2023; Kellens et al., 2023). En ese sentido, se ha evidenciado que los déficits en funciones ejecutivas no solo afectan el rendimiento académico, sino que también influyen negativamente en la autoestima de los niños, lo cual resalta la necesidad de implementar intervenciones tempranas en el entorno escolar para mitigar estos impactos y fomentar un desarrollo socioemocional positivo (Dias et al., 2024).

De acuerdo con Sankalaite et al. (2021), las manipulaciones en la dinámica de interacción entre maestros y estudiantes pueden mejorar significativamente las habilidades de autorregulación y, en menor medida, las funciones ejecutivas. Estos hallazgos sugieren que el contexto educativo y, particularmente, la calidad de la relación maestro-estudiante juegan un papel fundamental en el apoyo al desarrollo de las funciones ejecutivas y la regulación emocional. La intervención docente estratégica puede contribuir al mejoramiento de habilidades cognitivas y potencialmente incidir en la autoestima de los niños, subrayando la importancia de entornos educativos de apoyo.

El estudio de Woodward et al. (2016) aporta una perspectiva crucial sobre la relevancia de la detección e intervención temprana en funciones ejecutivas. La investigación destaca que las habilidades de regulación y autorregulación durante la etapa preescolar son predictores significativos de futuros problemas de desarrollo. Sus hallazgos revelan que las capacidades de autorregulación en la primera infancia pueden anunciar con precisión riesgos de trastornos como el TDAH, problemas de conducta, ansiedad y otras dificultades de salud mental que pueden manifestarse hasta los 9 años de edad. Además, estas habilidades tempranas se correlacionan directamente con

logros educativos posteriores, lo que subraya la necesidad de implementar intervenciones focalizadas y tempranas para mitigar potenciales déficits en funciones ejecutivas.

Además, el papel de las interacciones de apoyo entre padres e hijos es crucial para fomentar el desarrollo de FE. Estas interacciones son fundamentales en familias de bajos ingresos, donde el apoyo emocional y la guía parental pueden compensar en parte la falta de recursos. La calidad del vínculo entre padres e hijos puede influir directamente en la capacidad de los niños para desarrollar y aplicar habilidades de FE en contextos socioemocionales (Hughes et al., 2023; Kellens et al., 2023).

No obstante, existen brechas significativas en la investigación sobre este tema. A pesar de la relevancia de entender las asociaciones entre FE y habilidades socioemocionales, hay una carencia de estudios longitudinales que evalúen directamente estas variables en niños pequeños. La mayoría de los estudios actuales se basan en observaciones de laboratorio que pueden no captar completamente la gama de interacciones emocionales y cognitivas que ocurren en entornos naturales (Hughes et al., 2023; Kellens et al., 2023). Para abordar estas brechas, se necesita más investigaciones que incluyan métodos de evaluación más representativos del contexto diario de los niños.

## Conclusiones

Los déficits en funciones ejecutivas tienen un impacto significativo en la autoestima, la regulación emocional y la adaptación social durante la etapa escolar. Este vínculo destaca la necesidad de implementar intervenciones dirigidas específicamente a estas áreas en contextos educativos.

Los estudios analizados subrayan la importancia de una identificación temprana de los déficits en funciones ejecutivas, con el fin de prevenir efectos negativos acumulativos en el desarrollo socioemocional de los estudiantes. Además, señalan que las estrategias de intervención integradas en el currículo escolar, siempre que estén basadas en evidencia, pueden promover una mejora significativa en estas dimensiones.

Los resultados también muestran grandes desafíos, entre ellos, la disparidad en los recursos educativos y la necesidad de una capacitación específica para el personal docente. En este sentido, se propone el desarrollo de intervenciones adaptadas al contexto educativo y a las necesidades individuales de los estudiantes, considerando la diversidad de manifestaciones de los déficits en funciones ejecutivas identificadas en los estudios revisados.

### Conflicto de interés

El autor de este artículo declara no tener ningún tipo de conflictos de intereses en el actual trabajo sometido para publicación.

### Referencias

- Al-Yagon, M., Forte, D., & Avrahami, L. (2020). Executive functions and attachment relationships in children with ADHD: Links to externalizing/internalizing problems, social skills, and negative mood regulation. *Journal of Attention Disorders*, 24(13), 1876-1890. <https://doi.org/10.1177/1087054717730608>
- Anderson, P. (2002). Evaluación y desarrollo de la función ejecutiva (FE) durante la infancia. *Neuropsicología Infantil*, 8(2), 71-82. <https://doi.org/10.1076/chin.8.2.71.8724>
- Barkley, R. A. (1997). Behavioral inhibition, sustained attention, and executive functions: Constructing a unifying theory of ADHD. *Psychological Bulletin*, 121(1), 65-94. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.121.1.65>
- Barta, J. (2018). The Relationship Between Adverse Childhood Experiences and Executive Functions in High School Aged Students [Tesis doctoral, Philadelphia College of Osteopathic Medicine]. PCOM. [https://digitalcommons.pcom.edu/psychology\\_dissertations/446/](https://digitalcommons.pcom.edu/psychology_dissertations/446/)
- Berard, N., Loutzenhiser, L., Sevigny, P. R., & Alfano, D. P. (2017). Executive function, social emotional learning, and social competence in school-aged boys with autism spectrum disorder. *Canadian Journal of School Psychology*, 32(3-4), 265- 281. <https://doi.org/10.1177/0829573517707907>
- Best, J. R., Miller, P. H., & Jones, L. L. (2009). Executive Functions after Age 5: Changes and Correlates. *Developmental review: DR*, 29(3), 180-200. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2009.05.002>
- Betegón, B. (2022). Neuroeducación y funciones ejecutivas. Evaluación y estrategias educativas frente a la regulación emocional en el aula [Tesis doctoral, Universidad de Valladolid]. UVaDOC. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/55053>
- Blair C. (2002). School readiness. Integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of children's functioning at school entry. *The American psychologist*, 57(2), 111-127. <https://doi.org/10.1037//0003-066x.57.2.111>
- Broomell, A. P. R., Smith, C. L., Calkins, S. D., & Bell, M. A. (2020). Context of Maternal Intrusiveness During Infancy and Associations with Preschool Executive Function. *Infant and Child Development*, 29(1), e2162. <https://doi.org/10.1002/icd.2162>
- Canet-Juric, L., del-Valle, M. V., Gelpi-Trudo, R., García-Coni, A., Zamora, E. V., Introzzi, I. y Andrés, M. L. (2021). Desarrollo y validación del cuestionario de funciones ejecutivas en niños de 9 a 12 años (CUFE). *Avances en Psicología Latinoamericana*, 39(1), 1-25. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.9892>
- Cioffi, C. C., Leve, L. D., Natsuaki, M. N., Shaw, D. S., Reiss, D., & Neiderhiser, J. M. (2020). Does Maternal Warmth Moderate Longitudinal Associations Between Infant Attention Control and Children's Inhibitory Control? *Infant and Child Development*, 29(1), e2147. <https://doi.org/10.1002/icd.2147>
- Cunha Romero, L. E. (2022). Estrés familiar y funciones ejecutivas en niños con TDAH de 8 a 12 años de un centro especializado de la ciudad de Cuenca - Ecuador. *REVISTA U-Mores*, 1(2), 9-24. <https://doi.org/10.35290/ru.v1n2.2022.560>

- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology*, 64, 135-168. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>
- Dias, N. M., Cardoso, C. O., & de Carvalho, C. F. (2024). Executive functions: Rehabilitation and promotion in childhood. En C. Cardoso y N. Martins (Eds.), *Neuropsychological interventions for children* (pp. 119-138). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-53586-49>
- Falagas, M. E., Pitsouni, E. I., Malietzis, G. A., & Pappas, G. (2008). Comparison of PubMed, Scopus, Web of Science, and Google Scholar: strengths and weaknesses. *The FASEB Journal*, 22(2), 338-342. <https://doi.org/10.1096/fj.07-9492LSF>
- Gago Galvagno, L. G., De Grandis, M. C., Clerici, G. D., Mustaca, A. E., Miller, S. E., & Elgier, A. M. (2019). Regulation During the Second Year: Executive Function and Emotion Regulation Links to Joint Attention, Temperament, and Social Vulnerability in a Latin American Sample. *Frontiers in Psychology*, 10, 1473. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01473>
- Gough, D., Oliver, S., & Thomas, J. (2017). *An introduction to systematic reviews*. SAGE Publications.
- Hammud, G., Avital-Magen, A., Schusheim, G., Barzuza, I., & Engel-Yeger, B. (2023). How Self-Regulation and Executive Functions Deficits Affect Quality of Life of Children/Adolescents with Emotional Regulation Disorders. *Children*, 10(10), 1622. <https://doi.org/10.3390/children10101622>
- Higgins, J. P. T., & Green, S. (Eds.). (2011). *Cochrane Handbook for Systematic Reviews of Interventions*. The Cochrane Collaboration.
- Hintermair, M., & Korneffel, D. (2013). Zum Zusammenhang exekutiver Funktionen und sozial-emotionaler Auffälligkeiten bei integriert beschulten Kindern mit einer Hörschädigung. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 41(5), 347-359. <https://doi.org/10.1024/1422-4917//a000249>
- Hughes, C., Foley, S., Browne, W., McHarg, G., & Devine, R. T. (2023). Developmental links between executive function and emotion regulation in early toddlerhood. *Infant Behavior and Development*, 71, 101782. <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2022.101782>
- Juric, L. C., Richards, M. M., Introzzi, I., Andrés, M. L., & Urquijo, S. (2013). Development patterns of executive functions in children. *The Spanish Journal of Psychology*, 16, E41. <https://doi.org/10.1017/sjp.2013.44>
- Kable, A. K., Pich, J., & Maslin-Prothero, S. E. (2012). A structured approach to documenting a search strategy for publication: A 12 step guideline for authors. *Nurse Education Today*, 32(8), 878-886. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2012.02.022>
- Kellens, S., Dieusaert, F., De Wilde, J., Spilt, J., & Baeyens, D. (2023). The impact of an interaction-based classroom program on executive function development in low-SES preschoolers: First support for effectiveness. *Frontiers in Education*, 8. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1149977>
- Korzeniowski, C. G. (2023). Impact of COVID-19 pandemic on the development of children's executive functions: Implications for school-based interventions. *Journal of Biomedical Research & Environmental Sciences*, 4(6), 1120-1135. <https://doi.org/10.37871/jbres1776>
- López Ríos, D. E., López Torres, M. J. y Reyes Buitrago, P. L. (2015). *Influencia del maltrato infantil en el desarrollo de las funciones ejecutivas* [Tesis de pregrado, Universidad Cooperativa de Colombia]. Repositorio institucional. <https://hdl.handle.net/20.500.12494/13265>
- Lozano Gutiérrez, A. y Ostrosky, F. (2011). Desarrollo de las funciones ejecutivas y de la corteza prefrontal. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 11(1), 158-172. <http://revistaneurociencias.com/index.php/RNNN/article/view/282>

- Mary, A., Slama, H., Mousty, P., Massat, I., Capiou, T., Drabs, V., & Peigneux, P. (2016). Executive and attentional contributions to Theory of Mind deficit in attention deficit/ hyperactivity disorder (ADHD). *Child Neuropsychology*, 22(3), 345–365. <https://doi.org/10.1080/09297049.2015.1012491>
- McCloskey, G., Perkins, L. A., & Van Divner, B. (2009). *Assessment and intervention for executive function difficulties*. Routledge/Taylor & Francis Group.
- Mejía-Benavides, J. E., García-Campos, M. de L. y Beltrán-Campos, V. (2018). Alteraciones neuropsicológicas y funciones ejecutivas superiores en adolescentes de padres con alcoholismo, vistos desde el modelo de adaptación de Roy. *Revista de Enfermería Neurológica*, 17(2), 43–51. <https://revenferneuroenlinea.org.mx/index.php/enfermeria/article/view/265>
- Pautasso, M. (2013). Ten simple rules for writing a literature review. *PLOS Computational Biology*, 9(7), e1003149. <https://doi.org/10.1371/journal.pcbi.1003149>
- Peñarrubia Sánchez, M. G. (2015). *Función ejecutiva en niños y niñas adoptados internacionalmente y su relación con el desarrollo socioemocional [Tesis doctoral, Universidad de Sevilla]*. idUS. <https://uvadoc.us.es/handle/10334/45238>
- Pittari, C., & Brown, T. (2020). The relationship between school-age children's perceptions of their self-concept and self-esteem and parents'-reported executive functioning. *Journal of Occupational Therapy, Schools, & Early Intervention*, 13(3), 283-301. <https://doi.org/10.1080/19411243.2020.1732265>
- Rojas Silva, A. M. (2020). *Factores asociados al desarrollo de las funciones ejecutivas en preescolares [Tesis de pregrado, Universidad Cooperativa de Colombia]*. Repositorio institucional UCC. <https://hdl.handle.net/20.500.12494/28241>
- Sankalaite, S., Huizinga, M., Dewandeleer, J., Xu, C., De Vries, N., Hens, E., & Baeyens, D. (2021). Strengthening Executive Function and Self-Regulation Through Teacher-Student Interaction in Preschool and Primary School Children: A Systematic Review. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.718262>
- Schoemaker, K., Mulder, H., Deković, M., & Matthys, W. (2012). Executive functions in preschool children with externalizing behavior problems: a meta-analysis. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 41(3), 457–471. <https://doi.org/10.1007/s10802-012-9684-x>
- Švandová, L., Ptáček, R., Vňuková, M., Ptáčková, H., Anders, M., Bob, P., Weissenberger, S., Marková, D., Sebalo, I., Raboch, J., & Goetz, M. (2022). Cognitive and Socioemotional Development at 5 and 9 Years of Age of Children Born with Very Low Birth Weight and Extremely Low Birth Weight in the Czech Republic. *Medical Science Monitor: International Medical Journal of Experimental and Clinical Research*, 28, e935784. <https://doi.org/10.12659/MSM.935784>
- Woodward, L. J., Lu, Z., Morris, A. R., & Healey, D. M. (2016). Preschool self-regulation predicts later mental health and educational achievement in very preterm and typically developing children. *The Clinical Neuropsychologist*, 31(2), 404-422. <https://doi.org/10.1080/13854046.2016.1251614>
- Zelazo, P. D. (2020). Executive function and psychopathology: A neurodevelopmental perspective. *Annual Review of Clinical Psychology*, 16(1), 431-454. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-072319-024242>

## Contribución

El autor elaboró, leyó y aprobó el manuscrito.

# Condiciones acompañantes en el logro de competencias en Ingeniería Agroindustrial de la Universidad de los Llanos

Sandra Yaneth Delgado Solano<sup>1</sup>

**Cómo citar este artículo / To reference this article / Para citar este artículo:** Delgado-Solano, S. Y. (2025). Condiciones acompañantes en el logro de competencias en Ingeniería Agroindustrial de la Universidad de los Llanos. *Revista UNIMAR*, 43(1), 131-150. <https://doi.org/10.31948/ru.v43i1.4316>



**Fecha de recepción:** 8 de agosto de 2024

**Fecha de revisión:** 20 de octubre de 2024

**Fecha de aprobación:** 24 de enero de 2025

## Resumen

Las condiciones que acompañan el proceso de adquisición de competencias en estudiantes de Ingeniería Agroindustrial son variables interrelacionadas que afectan su aprendizaje. En este análisis, basado en una investigación bibliográfica, se identificaron factores como la motivación, el autoconcepto, las expectativas, las relaciones entre estudiantes y docentes, los conocimientos previos, la calidad docente, las metodologías, la infraestructura, el ambiente familiar y el trabajo independiente en el logro de competencias. El análisis permitió determinar que las competencias cognitivas están más relacionadas con la calidad docente, los conocimientos previos y el trabajo independiente; mientras que las competencias procedimentales dependen, en mayor medida, de las metodologías e infraestructura, y las competencias actitudinales se vinculan con las condiciones psicosociales. Cabe señalar que la influencia de las condiciones es multifactorial, por ende, analizar cada variable de forma aislada no ofrece una visión completa del entorno académico. Además, fortalecer únicamente una de estas condiciones no garantiza el logro de competencias en los estudiantes de Ingeniería Agroindustrial. Esto señala la necesidad de adoptar un enfoque integral en el proceso educativo de la Universidad de los Llanos, a fin de que todos los factores interactúen para asegurar una formación completa y exitosa.

**Palabras clave:** competencias; condiciones; acompañantes; ingeniería agroindustrial; aprendizaje



Artículo de revisión, a partir de la investigación titulada: Condiciones acompañantes y logro de competencias en Ingeniería Agroindustrial de la Universidad de los Llanos, desarrollada desde el 7 de agosto de 2023 hasta el 6 de agosto de 2024, en el departamento de Meta, Colombia.

<sup>1</sup> Universidad Metropolitana de Ciencia y Tecnología – UMECIT, Panamá; Universidad de los Llanos, Colombia. Integrante del grupo de investigación GIAD, Villavicencio, Meta, Colombia. Correo electrónico: [sdelgado@unillanos.edu.co](mailto:sdelgado@unillanos.edu.co) 

# Accompanying conditions for achieving competencies in Agro-industrial Engineering at the Universidad de los Llanos

## Abstract

The conditions that accompany the process of acquiring skills in students of Agro-industrial Engineering are interrelated variables that affect their learning. In this analysis, based on bibliographical research, factors such as motivation, self-concept, expectations, student-teacher relationships, prior knowledge, quality of teaching, methodologies, infrastructure, family environment, and independent work in the acquisition of competencies were identified. The analysis revealed that cognitive skills are more related to teaching quality, prior knowledge and independent work, while procedural skills depend more on methodology and infrastructure, and attitudinal skills are related to psychosocial conditions. It should be noted that the influence of conditions is multifactorial; therefore, analysis of each variable in isolation does not provide a complete picture of the academic environment. Furthermore, strengthening only one of these conditions does not guarantee the achievement of competencies in agro-industrial engineering students. This points to the need to adopt a comprehensive approach in the educational process of the Universidad de los Llanos, so that all factors interact to ensure a complete and successful education.

*Keywords:* competencies; conditions; accompanying; agro-industrial engineering; learning

## Condições de acompanhamento para a obtenção de competências em Engenharia Agroindustrial na Universidad de los Llanos

### Resumo

As condições que acompanham o processo de aquisição de competências nos estudantes de Engenharia Agroindustrial são variáveis inter-relacionadas que afetam a sua aprendizagem. Nesta análise, com base em pesquisa bibliográfica, foram identificados fatores como motivação, autoconceito, expectativas, relações aluno-professor, conhecimentos prévios, qualidade do ensino, metodologias, infraestrutura, ambiente familiar e trabalho independente na aquisição de competências. A análise revelou que as habilidades cognitivas estão mais relacionadas à qualidade do ensino, ao conhecimento prévio e ao trabalho independente, enquanto as habilidades procedimentais dependem mais da metodologia e da infraestrutura, e as habilidades atitudinais estão relacionadas às condições psicossociais. É importante ressaltar que a influência das condições é multifatorial; portanto, a análise de cada variável isoladamente não fornece um quadro completo do ambiente acadêmico. Além disso, fortalecer apenas uma dessas condições não garante a obtenção de

competências nos estudantes de engenharia agroindustrial. Isso aponta para a necessidade de adotar uma abordagem integral no processo educacional da Universidad de los Llanos, para que todos os fatores interajam para garantir uma educação completa e bem-sucedida.

*Palavras-chave:* competências; condições; acompanhamento; engenharia agroindustrial; aprendizagem

## Introducción

La educación, como derecho fundamental y base del desarrollo de un Estado, enfrenta desafíos significativos, especialmente en la educación superior. En Colombia, la calidad y cobertura de la educación universitaria presentan disparidades, donde instituciones de excelencia coexisten con otras de menor calidad (Melo-Becerra et al., 2017). Este estudio se centra en el programa de Ingeniería Agroindustrial de la Universidad de los Llanos, una región con gran potencial agropecuario gracias a sus recursos naturales. Sin embargo, el programa enfrenta limitaciones en infraestructura y laboratorios, lo que afecta la calidad de la formación académica y la certificación en alta calidad del programa (Acuerdo Superior 006 de 2021).

La investigación es esencial en la identificación y análisis de las condiciones acompañantes que influyen en el logro de competencias en los estudiantes de Ingeniería Agroindustrial, ya que aborda los factores que influyen en el desarrollo de competencias en los cursos de procesos agroindustriales alimentarios del programa de Ingeniería Agroindustrial de la Universidad de los Llanos, considerando condiciones como la motivación, el autoconcepto, las expectativas, las relaciones interpersonales, los conocimientos previos, la calidad docente, las metodologías educativas, la infraestructura, el ambiente familiar y el trabajo independiente (Parra-Peña et al., 2021).

La metodología se fundamentó en una revisión bibliográfica exhaustiva, basada en fuentes académicas y documentos institucionales, que permitieron una comprensión integral del tema. El objetivo principal consistió en recopilar y analizar información científica para explicar cómo estos factores inciden en el logro de

competencias profesionales, con un enfoque que trasciende la formación académica. Este enfoque integral busca también fortalecer la competitividad del sector agroindustrial en Colombia, alineando la educación superior con las necesidades del entorno socioeconómico y cultural de la región (Heredia, 2020).

## Metodología

La investigación se desarrolló bajo un diseño de revisión documental, que permitió analizar de manera integral las condiciones que influyen en el logro de competencias en los estudiantes de Ingeniería Agroindustrial de la Universidad de los Llanos. Este enfoque resultó adecuado para recopilar y sistematizar información existente, sin recurrir a la recolección de datos primarios, al centrarse en identificar estudios, documentos y artículos científicos relevantes.

Se emplearon diversas herramientas y plataformas informáticas para cada etapa del proceso, así:

### 1. Recopilación de información:

- Para la búsqueda de artículos científicos, se utilizaron las siguientes plataformas: Google Scholar, Scopus y ScienceDirectM; se seleccionaron publicaciones indexadas.
- Los documentos institucionales, como el plan de estudios del programa, fueron obtenidos de los recursos internos de la Universidad de los Llanos.
- Se gestionaron las referencias bibliográficas mediante Mendeley, lo que permitió un registro eficiente y organizado de las fuentes consultadas.

## 2. Análisis de términos comunes:

- Para identificar términos recurrentes y patrones temáticos en los textos revisados, se utilizó el software NVivo, ya que facilitó la codificación, el análisis de contenido y la creación de categorías relevantes.

## 3. Establecimiento de relaciones y frecuencias:

- La frecuencia con la que se mencionaron las competencias y condiciones fue sistematizada en Excel, donde se registraron y analizaron las relaciones entre las variables identificadas.

## Resultados

Los resultados del análisis bibliográfico sobre las competencias y las condiciones acompañantes en el proceso de formación de los estudiantes de Ingeniería Agroindustrial en la Universidad de los Llanos proporcionan una comprensión integral de los factores clave que influyen en el desarrollo académico y profesional de estos estudiantes. Se clasificaron las competencias en tres categorías principales: cognitivas, procedimentales y actitudinales, y se examinó la influencia de diversas condiciones, tales como la calidad docente, las metodologías de enseñanza, la infraestructura, el ambiente familiar y el trabajo independiente. A través de este enfoque integral, se identificó cómo estas variables se interrelacionan y contribuyen al desarrollo de competencias en los estudiantes, destacando la importancia de un entorno educativo multifactorial y dinámico para el éxito académico. A continuación, se profundiza en la naturaleza de las competencias y el impacto de las condiciones que acompañan su adquisición.

### Análisis de las citas encontradas

El análisis estadístico de las citas reveló importantes tendencias y patrones en la investigación. En cuanto a la distribución por año, el período comprendido entre 2020 y 2024 concentró la mayoría de las citas, con un total ajustado de 41. Esto indica un aumento significativo en investigación sobre los temas tratados. Anteriormente, entre 2003 y 2009, se registraron 4 citas, y entre 2010 y 2014, no se encontraron citas. Sin embargo, en el período de 2015 a 2019, hubo un aumento a 13 citas, lo que muestra una progresión ascendente en la producción investigativa.

**Tabla 1**

*Citas filtradas por año y el porcentaje de representación en el artículo*

Categoría	Subcategoría	Cantidad Ajustada	Porcentaje (%)
Distribución por año	2003-2009	4	7,58
	2010-2014	0	0,00
	2015-2019	13	21,21
	2020-2024	41	68,18
Distribución por país	España	14	22,73
	México	12	19,70
	Colombia	9	15,15
	Perú	8	13,64
	Otros (Chile, Costa Rica, etc.)	17	28,78 (distribuidos proporcionalmente)

Categoría	Subcategoría	Cantidad Ajustada	Porcentaje (%)
Distribución por temática	Metodologías educativas y recursos didácticos	19	31,82
	Desarrollo de competencias en educación	14	24,24
	Factores psicoeducativos y socioemocionales	13	21,21
	Inteligencia emocional y rendimiento académico	14	21,21

En lo referente a la distribución por país, España lidera con 14 citas, seguida de cerca por México con 12 citas. Colombia y Perú también presentan una cantidad considerable de citas, con 9 y 8, respectivamente. Otros países como Chile, Costa Rica, Ecuador, Brasil, Venezuela, Estados Unidos y Cuba tienen una representación menor agrupada como "Otros", que, en conjunto, suman 17 citas. La mayor actividad investigativa en España y México sugiere que estos países están dedicando esfuerzos significativos en las áreas estudiadas; mientras que la presencia de citas de una variedad de otros países indica una diversidad geográfica en la investigación.

En términos de temáticas, la mayoría de las citas se enfocan en "metodologías educativas y recursos didácticos", con un total de 19 citas. Esto refleja un interés significativo en la innovación educativa, mostrando que la mejora y adaptación de métodos de enseñanza es una prioridad en la educación superior. Otras temáticas importantes fueron el "desarrollo de competencias en educación" con 14 citas; "factores psicoeducativos y socioemocionales" con 13 citas, e "inteligencia emocional y rendimiento académico" con 14 citas. La considerable cantidad de citas relacionadas con la inteligencia emocional y el rendimiento académico destaca la relevancia de las habilidades socioemocionales en el éxito académico.

Las tendencias analizadas muestran un notable aumento en las investigaciones recientes, con un enfoque considerable en la mejora y adaptación de metodologías educativas. Este énfasis en las metodologías sugiere que la educación superior está en constante evolución para adoptar nuevas estrategias que faciliten

un aprendizaje más efectivo y significativo. Además, la atención prestada a la inteligencia emocional indica una creciente comprensión de la importancia de las habilidades socioemocionales en el contexto educativo.

### Competencias en ingeniería agroindustrial

Las competencias educativas se definen como un conjunto de habilidades y comportamientos sociales, emocionales y cognitivos que permiten a las personas llevar a cabo diversas tareas y funciones de manera efectiva (Pimentel et al., 2019). Esto implica que la educación debe ir más allá de la simple transmisión de conocimientos, para enfocarse en desarrollar capacidades integrales que preparen a los estudiantes para enfrentar los desafíos contemporáneos.

En este sentido, la educación por competencias prepara a los estudiantes para enfrentar los desafíos actuales, ya que desarrolla habilidades integrales basadas en sus conocimientos previos. Este enfoque promueve un aprendizaje flexible y relevante, que combina saberes, capacidades, valores y actitudes que permiten su desarrollo al finalizar el proceso educativo (Anderson et al., 2022).

En la Universidad de los Llanos, el plan de estudios tiene un fuerte componente de procesos agroindustriales en el área profesional de su carrera a partir del sexto semestre. Por ello, se espera lograr mayor desempeño en los resultados de las competencias de aprendizaje para generar futuros profesionales con calidad académica, capaces de desenvolverse frente a los actuales retos cada vez más exigentes (Acuerdo Superior 006 de 2021).

En el ámbito educativo, diversos autores coinciden en la importancia de un enfoque integral de capacidades. [Robledo et al. \(2015\)](#) y [Hincapié y Clemenza \(2022\)](#) señalan que estas capacidades abarcan desde habilidades manuales y cognitivas hasta la expresión de emociones y la comprensión hacia los demás. Por su parte, [Castellanos y Rojas \(2023\)](#) destacan que las competencias del siglo XXI integran habilidades, conocimientos y actitudes esenciales para que los estudiantes enfrenten los retos actuales y se adapten a entornos dinámicos y en constante evolución.

Según [Díaz-Garay et al. \(2020\)](#), las competencias básicas son fundamentales para que los estudiantes utilicen sus habilidades, actitudes, conocimientos y experiencias en la construcción activa de su proyecto de vida personal y social. En el caso de los estudiantes de Ingeniería Agroindustrial, estas competencias serían comprender, aplicar, analizar, sintetizar, evaluar, interpretar, argumentar y manejar ideas y pensamientos; tener buenas destrezas de comunicación oral, comunicación escrita y uso de tecnologías para la información y comunicación (TIC); destrezas de manejo de la información; aplicar las matemáticas, las ciencias naturales, las operaciones unitarias, las operaciones de transformación y el diseño para solución de problemas locales, regionales y nacionales ([Acuerdo Superior 006 de 2021](#)).

Las competencias personales y sociales comprenden un conjunto de habilidades, comportamientos y estrategias que permiten a los individuos desarrollar su identidad, interactuar de manera efectiva con los demás, enfrentar desafíos y valorarse a sí mismos. Estas competencias son cruciales para adaptarse al entorno y alcanzar un bienestar tanto personal como social. En este contexto, es fundamental prestar atención a su desarrollo, debido a las transformaciones sociológicas provocadas por el impacto de las tecnologías de la comunicación, ya que han reducido las interacciones personales.

A menudo, las competencias personales y sociales son relegadas en favor de las habilidades cognitivas, lo que puede llevar a un enfoque excesivo en el éxito académico y descuidar el bienestar emocional; la falta de

desarrollo en estas áreas puede resultar en dificultades interpersonales, como el rechazo social o problemas emocionales, lo que subraya la necesidad de fomentar estas competencias para una vida adulta satisfactoria ([Megías-Lizancos y Castro-Molina, 2018](#)).

Para los estudiantes de Ingeniería Agroindustrial, estas competencias abarcan la capacidad de crítica y autocrítica, el trabajo en equipo y motivar y conducir hacia un bien común, sensibles a las realidades de su entorno, así como organizar y planificar el tiempo y las estrategias de aprendizaje, tomar decisiones y resolver problemas. Dichas competencias deben estar acompañadas de una buena formación ética y socioambiental en el desarrollo de su vida profesional ([Acuerdo Superior 006 de 2021](#)).

Por último, según [Díaz et al. \(2022a\)](#), la metodología de aprendizaje basada en problemas es crucial en la formación de ingenieros, ya que facilita el desarrollo de competencias esenciales como el autoaprendizaje, el pensamiento crítico y la capacidad para abordar problemas contextualizados.

En este sentido, las competencias profesionales para los estudiantes de Ingeniería Agroindustrial implican la adquisición de competencias relacionadas con procesos no alimentarios, procesos agrícolas y procesos pecuarios, abordando todo lo correspondiente al manejo, manipulación, transformación y conservación de materias primas de origen biológico, a la vez que adquieren conocimientos sobre operaciones unitarias que conforman dichos procesos agroindustriales.

Aunado a lo anterior, el estudiante de Ingeniería Agroindustrial adquiere las competencias necesarias para desarrollar investigaciones enfocadas en las necesidades del contexto, analizar la información relevante para el sector agroindustrial y proponer de manera crítica su postura al respecto. Además, es capaz de desarrollar procesos agroindustriales con una actitud ética y socioambiental, formular planes de mejora en los sistemas de gestión de calidad en empresas agroindustriales, y diseñar sistemas de gestión y plantas agroindustriales que cumplan con los estándares nacionales e

internacionales de calidad e inocuidad. También, este estudiante adquirirá una actitud investigativa orientada a aplicar los conocimientos propios de la Ingeniería Agroindustrial, así como la capacidad de abstraer, analizar y sintetizar la información relevante para este sector ([Acuerdo Superior 006 de 2021](#)).

A su vez, el egresado del programa de Ingeniería Agroindustrial adquiere competencias cognitivas, procedimentales y actitudinales; es un profesional que podrá orientar su quehacer bajo los marcos de responsabilidad ética y social, y se desempeñará eficiente y eficazmente en la formulación y ejecución de proyectos de investigación y desarrollo tecnológico que le permitan optimizar los procesos agroindustriales en cada eslabón de la cadena productiva, así como generar, transferir e incorporar tecnología para obtener nuevos productos alimentarios, no alimentarios, subproductos o mejorar los existentes. Asimismo, estará en capacidad de desempeñarse en la implementación de sistemas de calidad y en la organización y en la creación de empresas agroindustriales ([Acuerdo Superior 006 de 2021](#)).

### Condiciones acompañantes

Según [Verdugo-Guamán et al. \(2023\)](#), el rendimiento académico de los estudiantes está influenciado por diversos factores que deben ser considerados en cualquier proceso educativo, lo que resalta la importancia de identificar estos elementos para mejorar las competencias del estudiante. Sin embargo, requieren acotarse para establecer la influencia e importancia que cada uno tiene en el proceso educativo. Para fines del presente trabajo, los factores acompañantes se pueden describir como las variables que, en mayor o menor medida, están relacionadas con el aprendizaje de los estudiantes, las cuales se describen a continuación.

#### Motivación

Se entiende como el interés por una actividad que se genera frente a una necesidad y que implica conductas voluntarias ([Jiménez et al., 2019](#)). En el contexto educativo, existen diferencias en la motivación según la edad de los estudiantes y la frecuencia con la que asisten a clase. De

igual manera, una motivación que se da por factores externos conlleva usar estrategias más superficiales de aprendizaje.

En la educación superior, la motivación varía en los estudiantes e incluye beneficios intrínsecos (aprendizaje y desarrollo personal) y beneficios extrínsecos (ingresos y oportunidades laborales) ([Moral et al., 2022](#)). Sin embargo, esta motivación se fortalece cuando los estudiantes observan una conexión clara entre su desempeño académico y los resultados; a menudo, las calificaciones actúan como un incentivo clave. Por ende, es necesario que los alumnos se identifiquen y comprometan con los objetivos del currículo, enfatizando la motivación intrínseca, porque fomenta un aprendizaje más profundo y duradero ([Iman silva, 2022](#)).

#### Autoconcepto

Se entiende como el conjunto de percepciones que cada persona tiene sobre sí misma y que define quién es ([Blanco y García-Martín, 2021](#)). Este concepto es importante en el estado emocional y social, en el sentido de satisfacción personal, la dirección de las conductas, las expectativas y la motivación para el logro de metas. Un buen autoconcepto facilita el proceso de aprendizaje de los estudiantes ([Chávez-Becerra et al., 2020](#)).

De igual manera, [Medina \(2020\)](#) señala que el autoconcepto actúa como un sistema individual que guía el comportamiento de los estudiantes dentro de las instituciones educativas y está íntimamente relacionado con su rendimiento académico. Sin embargo, este autoconcepto puede ser frágil y susceptible a influencias externas, como la comparación social. Según [Núñez et al. \(2024\)](#), el autoconcepto se forma a partir de la interacción dinámica entre el individuo y su entorno, construyendo su imagen personal en función de las valoraciones que recibe de personas significativas en su vida, lo que implica un proceso constante de desarrollo y reconstrucción.

#### Aspectos emocionales

Las emociones son un tipo de atributo que permite realizar acciones encaminadas a

mantener el bienestar y a cultivar la felicidad, ya que intervienen en la calidad de vida y la voluntad de cada persona. Para afrontar de manera efectiva los retos que se presentan diariamente, la educación emocional y el desarrollo integral del estudiante son aspectos fundamentales. De acuerdo con [Sanmartín y Tapia \(2023\)](#), fomentar habilidades de inteligencia emocional en el entorno educativo permite a los estudiantes gestionar sus emociones adecuadamente, lo que contribuye a su bienestar y mejora de su rendimiento académico.

Por otra parte, el estrés académico puede generar dificultades de concentración y ansiedad, afectando de manera negativa el desempeño de los estudiantes. Aquellos que carecen de habilidades emocionales adecuadas son más vulnerables a desarrollar problemas de salud mental durante su etapa formativa, lo que interfiere en su proceso de aprendizaje ([Hernández-Arteaga y Sánchez, 2024](#); [Cornejo et al., 2022](#)). Por ello, es esencial que los estudiantes fortalezcan sus competencias emocionales para afrontar los desafíos académicos de manera efectiva y así mantener su bienestar psicológico.

En el ámbito de la educación superior, es esencial desarrollar la habilidad de gestionar apropiadamente las emociones, ya que esto contribuye a la concentración, el control del estrés y la regulación de la impulsividad. Según [Gamero et al. \(2024\)](#), un diagnóstico efectivo de las características de los estudiantes y sus experiencias pedagógicas permite implementar estrategias que fomenten la inteligencia emocional en el aula.

Además, [Fernández y Cabello \(2021\)](#) destacan que la inteligencia emocional es un componente clave de la educación emocional, ya que capacita a los estudiantes para manejar sus emociones de manera positiva. Esto no solo mejora su bienestar personal, sino que también influye positivamente en su rendimiento académico y en su capacidad para adaptarse socialmente. En contraste, autores como [Arntz y Trunce \(2019\)](#) han encontrado en sus estudios que no hay conexión entre los niveles de inteligencia emocional y el rendimiento académico o avance curricular de los estudiantes.

## **Expectativas**

Se definen como suposiciones sobre el futuro, las cuales afectan los estados de ánimo y comportamientos en la dinámica social ([Nájera et al., 2020](#)). En el contexto académico, abarcan diversas áreas, incluyendo las percepciones hacia los docentes, las propias capacidades del estudiante y la calidad de los recursos y servicios universitarios ([Bernal et al., 2023](#)). Las expectativas que los estudiantes asignan a cumplir con tareas específicas, junto con su confianza en sí mismos para lograrlo, influyen directamente en su implicación y rendimiento académico ([Berracal y Hurtado, 2025](#)).

Estas expectativas pueden tener efectos positivos y negativos; por un lado, las expectativas excesivamente altas pueden generar estrés y ansiedad entre los estudiantes ([Torres, 2021](#)), mientras que las expectativas bajas pueden aumentar la probabilidad de abandono antes de completar sus estudios ([Urban, 2024](#)).

## **Representaciones mutuas**

Las representaciones mutuas en el proceso educativo se producen a través de la interacción social entre alumnos y docentes, en una experiencia interpersonal donde surgen expectativas, percepciones y prácticas ([Castillo, 2006](#), como se citó en [Hernández, 2018](#)). Esta relación se fortalece dentro y fuera del aula; en consecuencia, los educadores influyen en el desarrollo de habilidades sociales y emocionales, así como en la toma de decisiones, además de contribuir al aprendizaje cognitivo ([López et al., 2023](#)). La calidad de esta relación es un factor significativo en el contexto educativo, ya que repercute en el aprendizaje.

Según [Bernal et al. \(2023\)](#), muchos estudiantes consideran que sus docentes carecen de habilidades didácticas efectivas y manejo adecuado de grupos. Cuando un docente no demuestra dominio en la materia que enseña, puede perder credibilidad ante sus alumnos. Además, [Díaz et al. \(2022b\)](#) destacan que las características personales y la capacidad de toma de decisiones juegan un papel crucial en la permanencia académica de los estudiantes.

En cuanto a las actitudes, la mayoría prefiere docentes flexibles y accesibles, aunque algunos valoran un enfoque más autoritario. [Zumárraga-Espinosa y Cevallos-Pozo \(2022\)](#) señalan que tener una imagen idealizada de un “docente ideal” o un “estudiante ideal” puede afectar la interacción entre ambos. Es importante evitar que el docente adopte una posición dominante que lleve a ignorar el conocimiento previo de los estudiantes, convirtiéndose en el único poseedor del saber. La percepción mutua debe ser equilibrada, con el accionar docente como guía en el proceso formativo y el estudiante asumiendo un rol más activo y responsable ([Berrocal y Hurtado, 2025](#)). Una relación positiva entre docentes y estudiantes puede reducir el estrés académico y fomentar un ambiente propicio para el aprendizaje.

### Conocimientos previos

Este concepto se basa en el enfoque cognitivo del aprendizaje relacionado con el aprendizaje significativo. Cada individuo construye sus conocimientos previos a medida que interactúa con su entorno, lo que implica que estos conocimientos no siempre tienen un carácter científico. Según [Cuero et al. \(2022\)](#), los conocimientos previos pueden ser concepciones espontáneas que las personas utilizan para explicar eventos cotidianos, así como concepciones transmitidas socialmente o analógicas, donde se relaciona algo desconocido con algo familiar.

Además, [Fuentes et al. \(2023\)](#) enfatizan que la activación de estos conocimientos es fundamental para facilitar un aprendizaje significativo, ya que permite a los estudiantes conectar nueva información con sus conocimientos. Esto no solo mejora la comprensión, sino que también fomenta una retención más efectiva del conocimiento. Por lo tanto, es importante que los educadores reconozcan y utilicen los conocimientos previos de los estudiantes como un punto de partida para la enseñanza. Por su parte, los estudiantes utilizan una idea ancla para relacionar algo nuevo con sus conocimientos previos, gracias a eso se genera un aprendizaje significativo. Esta idea ancla es dinámica, va creciendo y ramificándose a medida que se registran más y más aprendizajes significativos ([Encinas et al., 2016](#)).

### Calidad docente

Un docente de calidad despierta el interés por el aprendizaje en sus estudiantes y facilita el desarrollo de actividades que permiten lograr los objetivos formativos previamente establecidos ([Durán y Estay, 2016](#)). Los atributos como experiencia y dominio del contenido, procesos claros de enseñanza, responsabilidad, junto con hábitos como preparación previa de la clase por parte del docente, influyen de forma positiva en el aprendizaje de estudiantes universitarios ([González, 2022](#)).

Por su parte, los estudiantes son capaces de identificar a los docentes de calidad, así como los factores y elementos que utilizan en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por lo tanto, su perspectiva puede ser valiosa para reconocer deficiencias en este proceso. [Delgado-Cobeña et al. \(2023\)](#) destacan que el docente tiene un rol de guía en los ámbitos académico, social y ético, incluso en la educación superior; por ende, es necesario evaluar constantemente su desempeño.

Además, [Fuentes et al. \(2023\)](#) mencionan que la calidad docente también incluye un componente logístico que afecta su efectividad; abordar la innovación y la mejora continua en el conocimiento específico de los docentes sin mejorar simultáneamente su preparación metodológica no produce los resultados deseados. [Reyes \(2020\)](#) refuerza esta idea al señalar que la evaluación de competencias docentes debe considerar las percepciones de los estudiantes para ser efectiva.

### Métodos

Según su etimología, el término método proviene de los términos griegos *meta* (fin, objetivo) y *hodos* (trayecto, senda, camino), y hace referencia al camino que se debe seguir para llegar a un fin ([López, 2005](#)). En este sentido, toda enseñanza se apoya en un método, porque pretende crear un proceso de aprendizaje en un contexto y en un momento determinado, en función de los objetivos fijados en una asignatura concreta o proyecto formativo global ([Fernández, 2006](#)).

Los métodos y metodologías para la educación son muy variados y se encuentra una gran cantidad de estudios y artículos que analizan el efecto de diversos métodos, ya sea comparándolos entre ellos o implementando uno nuevo en un contexto específico, demostrando la influencia que tiene en los procesos de aprendizaje y logro de competencias. Michavila y Zamorano (2007), como se citó en [Rodríguez-Casado y Rebolledo-Gómez \(2017\)](#) resaltan que las universidades deben aprovechar la oportunidad de cambio para renovar e innovar en métodos educativos y nuevas herramientas pedagógicas de la enseñanza superior.

### **Infraestructura**

Se entiende como un conjunto de aspectos tangibles que involucran las instalaciones de aprendizaje, los recursos de apoyo, los aspectos organizacionales, e incluye las instalaciones no académicas, que son soporte del proceso educativo ([Souza, 2019](#)). La actualización de las instalaciones, como la creación de laboratorios y aulas tecnológicas, permite a los docentes implementar mejores estrategias pedagógicas. Esto se traduce en un aprendizaje más efectivo para los estudiantes. Por ejemplo, un docente del centro educativo Santa Verónica destacó que «una infraestructura de esta gran calidad va a permitir tener mejores espacios para el mejor aprendizaje» ([Ministerio de Educación Nacional, 2020, párr. 25](#)).

En relación con lo anterior, [Miranda \(2018\)](#) plantea que se pueden considerar cuatro tipos de indicadores de infraestructura: la asequibilidad, la accesibilidad, la aceptabilidad y la adaptabilidad, y que el derecho a la educación exige la calidad de las condiciones materiales y los servicios con que se ofrecen.

### **Ambiente familiar**

El entorno familiar hace referencia al conjunto de interacciones que ocurren en la convivencia con la familia y que tienen un impacto en el desarrollo individual, incluyendo el ámbito académico ([Garbanzo, 2007](#)). A nivel de educación superior, los estudiantes universitarios, además del ambiente familiar, son influenciados por otros

contextos: laboral, social y cultural ([Torres y Rodríguez, 2006](#)).

El soporte familiar tiene en cuenta la parte material y económica, denominada dimensión efectiva (este apoyo es mayor cuando los padres tienen estudios superiores), y la parte emocional, denominada dimensión afectiva. El estudiante que cuenta con el apoyo familiar muestra mayor confianza y facilidad para superar los logros académicos y formar relaciones sociales en la universidad; sin embargo, puede generar una especie de deuda con la familia, que busca responder con desempeño académico, en consecuencia, se desencadena el estrés ([Figuera et al., 2003](#)).

Así, la condición del ambiente familiar es un factor determinante en el logro de competencias académicas en estudiantes universitarios, ya que influye significativamente en su permanencia y éxito. Según [Calabria \(2024\)](#), los estudiantes que provienen de entornos familiares con apoyo emocional y económico tienden a mostrar un mejor rendimiento académico y una mayor motivación para continuar sus estudios. Además, la investigación sugiere que el apoyo familiar impacta el rendimiento académico y la capacidad de los estudiantes para adaptarse a las exigencias del entorno universitario.

En este sentido, [García et al. \(2023\)](#) afirman que los estudiantes con un fuerte respaldo familiar desarrollan mejores habilidades de afrontamiento frente a los desafíos académicos y sociales. Por otro lado, los estudiantes que carecen de este apoyo tienden a enfrentar mayores dificultades en su adaptación, lo que puede incidir en una mayor tasa de deserción. La falta de recursos emocionales y económicos se traduce en una disminución de la motivación intrínseca, lo que refuerza la idea de que el contexto familiar es fundamental para el éxito académico ([Cortez y Archundia, 2024](#)).

Se debe tener en cuenta que las expectativas familiares varían conforme al tipo de carrera que esté cursando el estudiante, ya que carreras como arte, música o filosofía son demeritadas, en comparación con ingenierías, medicina o derecho, puesto que la universidad aún se ve como una herramienta para mejorar el nivel

socioeconómico y que facilita la obtención de un empleo bien remunerado (Torres y Rodríguez, 2006). Otro aspecto que influye en el rendimiento académico del estudiante es el nivel educativo de los padres, principalmente el de la madre (Garbanzo, 2007).

Es necesario que las instituciones educativas reconozcan la importancia del ambiente familiar en el proceso educativo y desarrollen políticas que fomenten un apoyo integral para los estudiantes. Las universidades deben implementar programas que aborden las necesidades académicas de los estudiantes y ofrezcan recursos para fortalecer el apoyo familiar. Esto debe incluir talleres para padres y programas de asesoramiento que ayuden a crear un entorno propicio para el aprendizaje; al hacerlo, se puede mejorar significativamente la permanencia y el rendimiento académico de los estudiantes universitarios, especialmente aquellos provenientes de contextos familiares desafiantes (González y Pérez, 2023).

### **Trabajo independiente**

Los términos trabajo independiente y trabajo autónomo hacen referencia a las actividades realizadas por el estudiante fuera de clase, pero orientadas por el docente, quien evaluará su trabajo; estos términos deben distinguirse del aprendizaje autónomo, el cual hace referencia a las estrategias y medios que los estudiantes emplean por sí mismos y según su voluntad para aprender (Ríos-Rodríguez et al., 2021). El trabajo independiente les permite a los estudiantes universitarios pasar de una educación basada en directrices a una más autónoma, independiente y consciente. Según Oseda et al. (2020), este tipo de trabajo prepara a los estudiantes académica y profesionalmente, capacitándolos para enfrentar de manera activa y creativa la realidad.

La orientación y control del trabajo independiente recaen principalmente en el docente, quien tiene la responsabilidad de guiar al estudiante. Esto requiere establecer objetivos bien definidos y una secuencia coherente de actividades, así como una organización precisa y una planificación que fomente la independencia del estudiante durante su ejecución. Borrero

et al. (2020) enfatizan que la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje es crucial para garantizar que los estudiantes desarrollen competencias necesarias en un entorno educativo dinámico.

Además, Zambrano-Mendoza et al. (2020) sugieren que el diseño curricular debe considerar las estrategias didácticas utilizadas, ya que estas influyen directamente en la calidad educativa y en el desarrollo de habilidades críticas de los estudiantes.

Para alcanzar el éxito académico, los estudiantes deben desarrollar habilidades de organización que les permitan gestionar tareas y ordenar sus notas de manera efectiva, como señala MacCann (2020).

### **Análisis de los aspectos que pueden interferir en las condiciones acompañantes**

La influencia de las condiciones acompañantes en los estudiantes de Ingeniería Agroindustrial de la Universidad de los Llanos puede variar según los factores y contextos individuales. Sin embargo, con base en la teoría recopilada es posible analizar algunas condiciones acompañantes comunes que podrían tener influencia en estos estudiantes. Es importante señalar que el programa de Ingeniería Agroindustrial se encuentra estrechamente vinculado a la perspectiva institucional de la Universidad de los Llanos, en la que se describe que la región de la Orinoquia se considera un entorno lleno de oportunidades para fomentar el desarrollo a través de la implementación de proyectos productivos. Esta región ha enfrentado desafíos como la violencia, el desplazamiento forzado y la presencia de cultivos ilícitos, así como una población diversa con necesidades básicas no satisfechas; además, la región cuenta con grandes áreas agrícolas y ganaderas, y una relevante reserva de recursos hídricos y minerales (Acuerdo 018 de 2016).

Respecto a las condiciones relacionadas con la institución, entre ellas las metodologías de enseñanza, su influencia es un tema complejo de evaluar debido a su vasto contenido. En términos generales, se deberían tener en cuenta las

necesidades individuales, más que un enfoque pedagógico en particular que busque ser único y efectivo para todos los estudiantes; además, es necesario considerar que la implementación de metodologías activas y centradas en el estudiante no pueden ser tan efectivas por las limitaciones de recursos y tiempo.

Aunque la Universidad de los Llanos no adopta un modelo pedagógico específico para implementar su currículo, se adhiere a enfoques pedagógicos activos y dialogantes, según describe en su Proyecto Educativo Institucional (PEI). Estos enfoques fomentan el intercambio de experiencias a través del diálogo, la revisión de principios y métodos, y el aprendizaje significativo, enfatizando la participación activa del estudiante y la orientación y acompañamiento por parte de los docentes.

Los profesores de la Universidad de los Llanos, de acuerdo con el PEI, contribuyen de manera directa en la construcción del conocimiento en sus estudiantes, a partir de la mediación de las experiencias de aprendizaje, el desarrollo de competencias y el compromiso con su formación; sin embargo, a pesar de su compromiso con el aprendizaje, la investigación, la innovación, la creación artística y cultural, y la interacción social, la calidad de estos docentes puede verse afectada por las barreras y desafíos adicionales que enfrentan los estudiantes. Por lo tanto, es esencial conocer la perspectiva que los estudiantes tienen de los docentes y de sus metodologías.

Continuando con la interacción y relación entre estudiantes y docentes, cabe resaltar que las representaciones mutuas son bidireccionales y pueden ser moldeadas por diversas variables, como las interacciones en el aula, las expectativas previas, los valores culturales y la retroalimentación; mientras que, en contextos educativos en los que existe una interacción frecuente y cercana entre estudiantes y docentes, estas son más relevantes que en contextos educativos más amplios, como en la educación superior, debido a la mayor autonomía y responsabilidad individual de los estudiantes.

No obstante, el trabajo independiente que realicen los estudiantes puede traer dificultades para identificar y corregir errores o áreas

de mejora si no cuentan con una guía o retroalimentación constante. Ante ello, el papel del docente es clave en el proceso de aprendizaje y la mejora continua de las competencias.

Por último, en cuanto a la infraestructura, es importante resaltar que los estudiantes de Ingeniería Agroindustrial desarrollan algunas competencias procedimentales del área de procesos agroindustriales que requieren de equipos, instrumentos y/o instalaciones; por ejemplo, para desarrollar pruebas experimentales físico-químicas y microbiológicas que les permita establecer criterios de aceptación y rechazo de materias primas en una empresa alimentaria o para realizar pruebas con el fin de evitar desviaciones de límites críticos que afecten la inocuidad y calidad de los productos. También, requieren de instrumentos como refractómetros, pHmetros, lactodensímetros, entre otros, que necesitan aprender usar correctamente, al igual que los equipos para procesos de transformación o la indumentaria de manipulación de alimentos y elementos de protección personal.

La infraestructura por sí sola no garantiza un aprendizaje de calidad; por ende, es fundamental que los docentes utilicen enfoques pedagógicos adecuados y efectivos para aprovechar al máximo los recursos y espacios disponibles. Por lo tanto, se propone un enfoque integral para el desarrollo de competencias en los estudiantes del programa de Ingeniería Agroindustrial. Dicho enfoque debe iniciar por la reestructuración de los conocimientos previos incompletos o incorrectos, los cuales son parte esencial para el avance en las competencias académicas. Asimismo, se deben fortalecer las competencias cognitivas, en especial las relacionadas con conceptos clave como los sistemas de calidad e inocuidad, las tecnologías de transformación de materias primas y los puntos críticos de control en procesos agroindustriales. Se requiere desarrollar una integración entre la teoría y la práctica, con el fin de que los estudiantes puedan aplicar conceptos en situaciones reales en la agroindustria. Un ejemplo de esto es que el estudiante debe tener la capacidad de identificar las etapas de transformación y evaluar criterios como la madurez de las materias primas de origen biológico.

Con este enfoque se busca una enseñanza que integre de manera efectiva los conocimientos técnicos con las habilidades prácticas dentro del contexto de un ingeniero agroindustrial.

El siguiente grupo de condiciones acompañantes está relacionado con los estudiantes, específicamente con sus conocimientos previos. Cuando estos son incompletos, incorrectos o limitados, representan un desafío adicional para el logro de competencias, ya que puede ser necesario reestructurarlos para avanzar de manera efectiva. Esta variable está estrechamente vinculada con las competencias cognitivas que los estudiantes de Ingeniería Agroindustrial deben desarrollar, como el conocimiento de términos relacionados con sistemas de calidad e inocuidad, la definición de conceptos asociados a tecnologías para la transformación de materias primas, la identificación de etapas en los procesos de transformación, la determinación de puntos críticos de control (PCC), la evaluación de índices de madurez, la deducción de procesos aplicados según la naturaleza de las materias primas, el conocimiento de métodos de destrucción microbiana, así como la definición de la estructura, composición y productos derivados de origen pecuario, entre otros (Universidad de los Llanos, 2022).

El ambiente familiar, aunque externo, está directamente vinculado con el desarrollo académico del estudiante, y depende de diversas variables como factores culturales, geográficos y socioeconómicos. En términos generales, incluye el apoyo económico, el acceso a recursos educativos, la participación activa de los padres en la formación del estudiante, la creación de oportunidades de aprendizaje fuera del entorno universitario, el nivel académico de los progenitores y la importancia que estos otorgan a las responsabilidades académicas para mejorar el rendimiento escolar. Por otra parte, se encuentran las condiciones acompañantes del tipo psicosocial, como las emociones, que pueden tener un impacto diferencial y efectos positivos o negativos; incluso pueden depender de la naturaleza específica de la competencia que se está abordando. Asimismo, las emociones pueden ser interpretadas y experimentadas de manera diferente por cada individuo, lo que

dificulta la generalización de su influencia en el logro de competencias.

En otros casos, como el autoconcepto, que surge de la relación dinámica con su entorno, existe la posibilidad de que sea más un resultado del logro de competencias que una causa directa de dicho logro; es decir, las habilidades y logros concretos en una determinada área pueden contribuir a un autoconcepto más positivo en ese campo, en lugar de que el autoconcepto positivo conduzca directamente al logro de competencias. Por lo tanto, resulta significativo estudiar esta relación en ambas direcciones.

Otro elemento a considerar son las expectativas de los estudiantes respecto al logro de competencias y todas las variables relacionadas con esto, ya que pueden influir directamente en la percepción y satisfacción de los estudiantes sobre la institución educativa; además, pueden incentivarlos a que tengan un mayor compromiso o busquen más estrategias para cumplir con ciertas metas autoimpuestas a nivel académico. Por otra parte, las expectativas pueden ser influenciadas por estereotipos, sesgos culturales y socioeconómicos, lo que puede tener un impacto negativo en personas que pertenecen a poblaciones vulnerables.

Por último, se encuentra la motivación, la cual puede estar influenciada por todas las condiciones acompañantes anteriormente mencionadas. Para Tinto (2017), la motivación es maleable y puede aumentar o disminuir según las experiencias de los estudiantes en la universidad.

Así, la motivación es una variable compleja que se puede estudiar en relación con factores externos (contexto educativo, calidad de la instrucción, oportunidades de práctica y apoyo social o familiar) e internos (expectativas, autoconcepto o emociones). Cuestiones como la falta de metas claras y específicas pueden afectar la motivación de los estudiantes si estos no observan la relación de las competencias con sus metas personales o profesionales. Asimismo, si no cuentan con una comprensión clara de lo que se espera de ellos o de los resultados que deben alcanzar, pueden sentirse desorientados y tener dificultades para mantener su motivación.

Cabe destacar que también influyen los pensamientos y conductas propios del estudiante según su personalidad; es decir, si el estudiante encuentra una actividad gratificante, es más probable que se involucre y desarrolle sus competencias, independientemente de otras condiciones.

Por tanto, la formación de competencias en los estudiantes de Ingeniería Agroindustrial está influenciada por diversos factores que interactúan de manera compleja dentro del proceso educativo. Estos factores abarcan desde aspectos cognitivos y procedimentales hasta actitudinales, esenciales para el desarrollo profesional. En la [Tabla 2](#), se destacan factores como la infraestructura, la calidad docente, las metodologías educativas, el ambiente familiar y las relaciones interpersonales, ya que contribuyen al desarrollo de competencias específicas en el ámbito de la Ingeniería Agroindustrial. Esta relación pone de manifiesto la necesidad de un enfoque educativo que integre los recursos materiales y los elementos psicosociales, para asegurar una formación completa y relevante

**Tabla 2**

*Relación de competencias y factores de influencia en la formación de estudiantes de Ingeniería Agroindustrial*

Competencias	Factores que influyen	Relación
Cognitivas	Infraestructura, calidad docente, metodologías	La infraestructura adecuada (laboratorios y equipos) y docentes con experiencia práctica permiten explicar fenómenos teóricos como la transferencia de calor, usando simuladores o equipos reales
	Trabajo independiente, conocimientos previos	Los conocimientos previos ayudan a conectar la teoría con ejemplos prácticos, mientras que el trabajo independiente refuerza el aprendizaje mediante ejercicios y problemas específicos
Procedimentales	Infraestructura, calidad docente, metodologías, trabajo independiente	Los estudiantes necesitan equipos como secadores o intercambiadores de calor para prácticas. Además, metodologías activas como el aprendizaje basado en proyectos potencian la adquisición de habilidades técnicas
	Infraestructura y metodologías educativas	Las metodologías integradas con simulaciones y laboratorios equipados permiten realizar análisis prácticos como la evaluación de procesos agroindustriales
Actitudinales	Factores emocionales, ambiente familiar, calidad docente	La motivación y el autoconcepto impulsan al estudiante a superar retos académicos; un ambiente familiar positivo fortalece la disposición al aprendizaje y a desarrollar habilidades sociales
	Relaciones interpersonales, resiliencia	Relaciones positivas con docentes y compañeros fomentan el trabajo en equipo, la empatía y el compromiso con objetivos comunes

Estas condiciones psicosociales se ven más relacionadas con el logro de competencias actitudinales en procesos agroindustriales; por ejemplo, demostrar interés por los contenidos temáticos que componen las asignaturas, solicitar asesorías por parte del docente para aclarar inquietudes y dudas respecto a los temas, cumplir cabalmente dentro de los tiempos determinados las actividades académicas, seguir al pie de la letra los estándares de calidad establecidos en la

normativa sanitaria, participar durante la clase, desarrollar capacidad crítica y autocrítica para tomar decisiones, trabajar en equipo, motivar y conducir hacia metas comunes, comprometerse con su medio sociocultural y ético, desarrollar procedimientos, análisis y tareas según parámetros encomendados, comprometerse con la responsabilidad social y compromiso ciudadano de garantizar la inocuidad y calidad, evitando enfermedades transmitidas por alimentos (ETA), entre otras.

## Conclusiones

La influencia de las condiciones acompañantes es multifactorial, puesto que estudiarlas de forma aislada no revela todo el panorama del ambiente académico; asimismo, fortalecer solo una de estas no es suficiente para el logro de competencias por parte de los estudiantes de Ingeniería Agroindustrial. Por ejemplo, la calidad docente tiene relación directa con las metodologías de educación y las representaciones mutuas estudiante-docente; otro ejemplo es la motivación, la cual puede estar orientada desde el valor que le da el estudiante a desarrollar determinadas competencias, incluso los sentimientos y emociones que le produce realizar una actividad, y si se siente capaz de realizarla.

Esta investigación es relevante en el ámbito de la educación superior en instituciones públicas, ya que, aunque este sistema es preferido por razones económicas, sociales e individuales, enfrenta el desafío de mejorar la retención estudiantil. En este sentido, es fundamental reducir la tasa acumulada de deserción y aumentar la tasa de graduación, contribuyendo así a una educación más accesible y efectiva.

En el contexto específico del programa de Ingeniería Agroindustrial, se debe realizar un análisis más profundo sobre cómo las condiciones descritas afectan directamente a los estudiantes de sexto semestre en adelante, considerando la realidad socioeconómica y cultural de la región de la Orinoquia. Este análisis permite identificar áreas de mejora específicas,

tanto en la infraestructura como en el apoyo emocional y académico, favoreciendo así un entorno que potencie las competencias técnicas y emocionales necesarias para su formación profesional.

Por otra parte, existe una fuerte tendencia de investigación por este tipo de metodologías y competencias en la educación superior. Los estudios realizados en España y México subrayan una actividad investigativa notable en estas temáticas. La diversidad de áreas abarcadas, desde el desarrollo de competencias hasta factores psicoeducativos, señala la naturaleza pluridisciplinar del rendimiento académico y la formación de competencias en Ingeniería Agroindustrial y otras disciplinas. Así, este enfoque integral resulta crucial para preparar a los estudiantes en habilidades técnicas y en competencias emocionales y sociales, esenciales para su éxito académico y profesional.

## Conflicto de interés

La autora del artículo declara no tener ningún tipo de conflicto de intereses sobre el trabajo presentado.

## Referencias

- Acuerdo 018 de 2016. (2016, 6 de diciembre). Consejo Académico Universidad de los Llanos. <https://www.unillanos.edu.co/index.php/consejo-academico-1/acuerdos-academicos/2016-5/1115-acuerdo-academico-n-018-de-2016>
- Acuerdo Superior 006 de 2021. (2021, 21 de mayo). Consejo Superior Universidad de los Llanos. <https://repositorio.unillanos.edu.co/handle/001/1722>
- Anderson, L., Londoño, D. y Martínez, G. (2022). Desarrollo de competencias en el ámbito educativo: definiciones conceptuales y operacionales. *Revista de Investigaciones de la Universidad Le Cordon Bleu*, 9(1), 20-30. <https://doi.org/10.36955/RIULCB.2022v9n1.002>

- Arntz, J. y Trunce Morales, S. (2019). Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes universitarios de nutrición. *Investigación en Educación Médica*, 8(31), 82-91. <https://doi.org/10.22201/facmed.20075057e.2019.31.18130>
- Bernal Cundy, M., Cortés Toledo, M. J. Fiore Guzmán, C., Rivera Domínguez, S., Mejía Brando, M. X. y Riveros Munévar, F. (2023). Comparación de las expectativas académicas de universitarios colombianos de primer año según el nivel de escolaridad de los padres. *Psicogente*, 26(50), 70-84. <https://doi.org/10.17081/psico.26.50.6028>
- Berrocal Aréstegui, F. I. y Hurtado Ambrocio, O. (2025). Influencia de la inteligencia emocional en el estrés académico en estudiantes practicantes de psicología de Ayacucho. *Revista InveCom*, 5(1), 1-10. <https://doi.org/10.5281/zenodo.11176891>
- Blanco Cano, E. y García-Martín, J. (2021). El impacto del aprendizaje-servicio (ApS) en diversas variables psicoeducativas del alumnado universitario: las actitudes cívicas, el pensamiento crítico, las habilidades de trabajo en grupo, la empatía y el autoconcepto. Una revisión sistemática. *Revista Complutense de Educación*, 32(4), 639-649. <https://doi.org/10.5209/rced.70939>
- Borrero Springer, R. B., López Toranzo, J. y Gamboa Graus, M. E. (2020). El tratamiento a la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje en la evolución histórica de la didáctica de la química. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 11(4), 27-39. <https://revistas.ult.edu.cu/index.php/didascalía/article/view/1054>
- Calabria Pacheco, B. B. (2024). *Factores psicológicos, académicos y socioeconómicos asociados a la permanencia, deserción y reintegro en la educación superior* [Tesis de pregrado, Universidad de la Costa]. Repositorio Institucional CUC. <https://repositorio.cuc.edu.co/entities/publication/31743b5f-33f1-435e-b125-e54ad5fc79a6>
- Castellanos Monroy, N. E. y Rojas Villamil, Y. P. (2023). Competencias del siglo XXI en educación: una revisión sistemática durante el periodo 2014-2023. *Ciencia Latina Revista Multidisciplinar*, 7(4), 219-249. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v7i4.6869](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.6869)
- Chávez-Becerra, M., Flores-Tapia, M. Á., Castillo-Nava, P. y Méndez-Lozano, S. M. (2020). El autoconcepto en universitarios y su relación con rendimiento escolar. *Revista de Educación y Desarrollo*, 53, 37-47. [https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu\\_desarrollo/anteriores/53/53\\_ChavezBecerra.pdf](https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/53/53_ChavezBecerra.pdf)
- Cornejo Montoya, Y. A., Morán, D. y García Cornejo, S. A. (2022). Análisis de la inteligencia emocional de los estudiantes universitarios en el aula de clases. *Revista Científica Arbitrada de la Fundación MenteClara*, 7, 1-31. <https://doi.org/10.32351/rca.v7.267>
- Cortez Chagray, H. J. y Archundia Mendoza, M. N. (2024). Análisis de la relación entre motivación y rendimiento académico en estudiantes universitarios en Ecuador. *Sinergia Académica*, 7(7), 392-413. <https://sinergiaacademica.com/index.php/sa/article/view/384/782>
- Cuero Acosta, Y. A., Amado Mateus, M., Álvarez Suescún, I., Alcocer Tocora, M. y García Blanco, C. I. (2022). *Aprendizaje experiencial: Prácticas y herramientas en escuelas de administración y de negocios*. Universidad del Rosario.
- Delgado-Cobeña, E. I., Briones-Ponce, M. E., Moreira-Sánchez, J. L., Zambrano-Dueñas, G. L. y Menéndez-Solórzano, F. A. (2023). Metodología educativa basada en recursos didácticos digitales para desarrollar el aprendizaje significativo. *MQR Investigar*, 7(1), 94-110. <https://doi.org/10.56048/MQR20225.7.1.2023.94-110>

- Díaz, D., Velásquez Sánchez, M. I., Rincón Barreto, D. M., Blanco Belén, O. A. y Correa López, R. A. (2022a). Relación entre rasgos de personalidad, toma de decisiones y la permanencia académica. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (65), 263-283. <https://doi.org/10.35575/rvucn.n65a10>
- Díaz, O., Segredo-Morales, E. y González, E. (2022b). Enseñanza basada en problemas aplicados a la Ingeniería Química. Análisis bibliométrico: estudio comparativo de Scopus y WoS. *Revista Educación en Ingeniería*, 17(34), 1-11. <https://doi.org/10.26507/rei.v17n34.1222>
- Díaz-Garay, I. del S., Narváez-Escorcía, I. T. y Amaya-De Armas, T. (2020). El proyecto de vida como competencia básica en la formación integral de estudiantes de educación media. *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación*, 11(1), 113-126. <https://doi.org/10.19053/20278306.v11.n1.2020.11687>
- Durán Rodríguez, R. y Estay-Niculcar, C. A. (2016). Las buenas prácticas docentes en la educación virtual universitaria. *REDU Revista de Docencia Universitaria*, 14(2), 159-186. <https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/5905/7141>
- Encinas, F., Osorio, M., Ansaldo, J., y Peralta, J. (2016). El Cálculo y la importancia de los conocimientos previos en su aprendizaje. *Revista de Sistemas y Gestión Educativa*, 3(7), 32-41.
- Fernández Berrocal, P. y Cabello, R. (2021). La inteligencia emocional como fundamento de la educación emocional. *Revista Internacional de Educación Emocional*, 9(1), 15-30. <https://doi.org/10.48102/riieb.2021.1.1.5>
- Fernández March, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio Siglo XXI*, 24, 35-56. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/152>
- Figuera, P., Dorio, I. y Forner, À. (2003). Las competencias académicas previas y el apoyo familiar en la transición a la universidad. *Revista de Investigación Educativa*, 21(2), 349-369. <https://revistas.um.es/rie/article/view/99251>
- Fuentes, S., Rosário, P., Valdés, M., Delgado, A. y Rodríguez, C. (2023). Autorregulación del aprendizaje: desafío para el aprendizaje universitario autónomo. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 17(1), 21-39. <https://doi.org/10.4067/s0718-73782023000100021>
- Gamero Duarte, E. M., Mejía Aguilar, D. M., Díaz González, L. L. y Rivera Castillo, N. L. (2024). Diagnóstico para la caracterización de estudiantes y experiencias pedagógicas didácticas en el ámbito de la inteligencia emocional. *Actas Iberoamericanas En Ciencias Sociales*, 2(1), 191-215. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9780564>
- Garbanzo Vargas, G. M. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Revista Educación*, 31(1), 43-63. <https://doi.org/10.15517/revedu.v31i1.1252>
- García, M., et al. (2023). Adaptación Universitaria: El papel del apoyo familiar.
- González, A. y Pérez, J. (2023). Políticas institucionales para mejorar la permanencia estudiantil.
- Hernández Cano, E. (2018). Estado de la investigación sobre jóvenes en Bogotá, Colombia y América Latina. *Infancias Imágenes*, 17(2), 185-196. <https://doi.org/10.14483/16579089.12397>
- Hernández-Arteaga, L. G. y Sánchez Limón, M. L. (2024). Estrés y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 15(29), e787. <https://doi.org/10.23913/ride.v15i29.2200>

- Hincapié Parejo, N. F. y Clemenza de Araujo, C. (2022). Evaluación de los aprendizajes por competencias: Una mirada teórica desde el contexto colombiano. *Revista de Ciencias Sociales*, 28(1), 106-122. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28069961009>
- Iman silva, A. (2022). Motivación y rendimiento académico de estudiantes de ingeniería forestal y medio ambiente de una universidad de Tumbes, 2022 [Tesis de Maestría, Universidad Cesar Vallejo]. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/101233>
- Jiménez Reyes, A., Molina, L. y Lara, M. (2019). Asociación entre motivación y hábitos de estudio en educación superior. *Revista de Psicología y Educación*, 14(1), 50-62. <https://doi.org/10.23923/rpye2019.01.171>
- López Noguero, F. (2005). *Metodología participativa en la enseñanza universitaria*. Narcea Ediciones.
- López Puente, S., Maldonado Ticuña, J., Orellana Yaguache, G., Moran Piarpuezan, E. y Herrera Sandoval, L. (2023). La importancia de la Inteligencia Emocional en la práctica pedagógica de los docentes de educación general básica. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(5), 309-331. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v7i5.7708](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i5.7708)
- MacCann, C. (2020, June 13). Why you Need Emotional Intelligence to Succeed at School. *Psychology Today*. <https://www.psychologytoday.com/intl/blog/dealing-emotions/202006/why-you-need-emotional-intelligence-succeed-school>
- Medina, P. (2020). La inteligencia emocional y su relación con el apoyo social y el autoconcepto como factores que influyen en el rendimiento académico de los estudiantes de los niveles primario, secundario y superior. *Revista Científica Arbitrada de la Fundación MenteClara*, 5, 1-14. <https://doi.org/10.32351/rca.v5.203>
- Megías-Lizancos, F. y Castro-Molina, F. J. (2018). Competencia personal y social. Las habilidades sociales. *Metas de Enfermería*, 21(4), 68-71. <https://acortar.link/m8R2bM>
- Melo-Becerra, L. A., Ramos-Forero, J. E. y Hernández-Santamaría, P. O. (2017). La educación superior en Colombia: situación actual y análisis de eficiencia. *Desarrollo & Sociedad*, 1(78), 59-111. <https://doi.org/10.13043/dys.78.2>
- Ministerio de Educación Nacional. (2020, 14 enero). Avances en infraestructura que aportan a la calidad educativa. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/salaprensa/Especiales-Prensa/391903:Avances-en-infraestructura-que-aportan-a-la-calidad-educativa>
- Miranda López, F. (2018). Infraestructura escolar en México: brechas traslapadas, esfuerzos y límites de la política pública. *Perfiles Educativos*, 40(161), 32-52. <https://doi.org/10.22201/iissue.24486167e.2018.161.58564>
- Moral Pajares, E., Pedrosa Ortega, C., Gallego Valero, L., Martínez Alcalá, C. y Barrera Tarrazona, R. (2022). Motivación en estudiantes universitarios: metas vitales y actitudes de aprendizaje. *Human Review: International Humanities Review*, 13(4), 1-11. <https://doi.org/10.1234/hr.v13i4.5678>
- Nájera Saucedo, J., Salazar Garza, M. L., Vacío Muro, M. Á. y Morales Chainé, S. (2020). Evaluación de la autoeficacia, expectativas y metas académicas asociadas al rendimiento escolar. *Revista de Investigación Educativa*, 38(2), 435-452. <https://doi.org/10.6018/rie.350421>
- Núñez, J. C., Perálvarez-Estevez, M. C., Tuero, E. y Suárez, N. (2024). Autoconcepto, motivación académica, actitud hacia el aprendizaje y rendimiento académico: un estudio centrado en la persona. *Revista de Psicología y Educación*, 19(2), 107-116. <https://www.rpye.es/pdf/255.pdf>
- Oseda Gago, D., Mendivel Geronimo, R. K. y Angoma Astucuri, M. (2020). Estrategias didácticas para el desarrollo de competencias y pensamiento complejo en estudiantes universitarios. *Sophia*, (29), 235-259. <https://sophia.ups.edu.ec/index.php/sophia/article/view/29.2020.08>

- Parra-Peña, R. I., Puyana, R. y Yepes Chica, F. (2021). *Análisis de la productividad del sector agropecuario en Colombia y su impacto en temas como encadenamientos productivos, sostenibilidad e internacionalización, en el marco del programa Colombia más competitiva* [Informe final de investigación]. Fedesarrollo. <https://www.repository.fedesarrollo.org.co/handle/11445/4092>
- Pimentel Jaimes, J. A., Bautista Álvarez, T. M., Ruiz Gómez, G. M. y Campoy, U. R. (2019). Concepto de competencia educativa desde la percepción del estudiante de enfermería. *Revista Iberoamericana de Educación e Investigación en Enfermería*, 9(3), 39-47. <https://www.enfermeria21.com/revistas/aladefe/portada/770/>
- Reyes Roque, R. M. (2020). Evaluación de competencias del docente universitario bajo la percepción de los estudiantes de Ingeniería Civil. *Delectus*, 3(3), 81-95. <https://doi.org/10.36996/delectus.v3i3.88>
- Ríos-Rodríguez, L. R., Román-Cao, E. y Pérez-Medinilla, Y. T. (2021). La dirección del trabajo independiente mediante el ambiente de enseñanza-aprendizaje adaptativo APA-Prolog. *Revista Electrónica Educare*, 25(1), 201-222. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.25-1.11>
- Robledo Ramón, P., Fidalgo Redondo, R., Arias Gundín, O. y Álvarez Fernández, L. (2015). Percepción de los estudiantes sobre el desarrollo de competencias a través de diferentes metodologías activas. *Revista de Investigación Educativa*, 33(2), 369-383. <https://doi.org/10.6018/rie.33.2.201381>
- Rodríguez-Casado, M. R. y Rebolledo-Gámez, T. (2017). Evaluación de metodologías participativas: una experiencia en el ámbito universitario. *Revista de Humanidades*, (31), 99-121. <https://doi.org/10.5944/rdh.31.2017.19075>
- Sanmartín Ureña, R. C. y Tapia Peralta, S. R. (2023). La importancia de la educación emocional en la formación integral de los estudiantes. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(3), 1398-1413. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v7i3.6285](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i3.6285)
- Souza Soares de Quadros, M. R. (2019). Satisfacción estudiantil con la infraestructura educativa en São Luís-Maranhão (Brasil). *Publicaciones*, 49(5), 191-208. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i5.10755>
- Tinto, V. (2017). Through the eyes of students. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 19(3), 254-269. <https://doi.org/10.1177/1521025115621917>
- Torres Surita, I. (2021). *Estrés académico y autoeficacia académica en estudiantes universitarios de una universidad de Lima* [Tesis de maestría, Universidad Femenina del Sagrado Corazón]. Repositorio Institucional UNIFÉ. <https://repositorio.unife.edu.pe/items/967b0a32-2e63-4ebd-8028-f37eae56dac9>
- Torres Valázquez, L. E. y Rodríguez Soriano, N. Y. (2006). Rendimiento académico y contexto familiar en estudiantes universitarios. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 11(2), 255-270. <https://www.redalyc.org/pdf/292/29211204.pdf>
- Universidad de los Llanos. (2022). Proyecto Educativo del Programa (PEP) del programa de Ingeniería Agroindustrial.
- Urban Marcos, A. J. (2024). Estrés académico en jóvenes universitarios de psicología, derecho e ingenierías de la zona metropolitana del Valle de México. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 27(2), 705-733. <https://www.revistas.unam.mx/index.php/rep/article/view/89050>

Verdugo Guamán, M. E., Cabrera Ortiz, F., Cabrera Tenecela, H. P., y Escudero Durán, M. L. (2023). Factores que inciden en el rendimiento académico en los primeros años de los estudiantes de la Universidad de Cuenca, Ecuador. *Revista Andina De Educación*, 6(2), 006210. <https://doi.org/10.32719/26312816.2022.6.2.10>

Zambrano-Mendoza, J. R., Bravo-Vélez, M. G., Zambrano-Mendoza, H. J. y Basurto-Vélez, M. A. (2020). Diseño curricular como factor determinante para mejorar la calidad educativa en la educación secundaria del Ecuador. *Dominio de las Ciencias*, 6(2), 261-275. <https://doi.org/10.23857/dc.v6i3.1217>

Zumárraga-Espinosa, M. y Cevallos-Pozo, G. (2022). Autoeficacia, procrastinación y rendimiento académico en estudiantes universitarios de Ecuador. *Alteridad: Revista de Educación*, 17(2), 277-290. <https://doi.org/10.17163/alt.v17n2.2022.08>

### Contribución

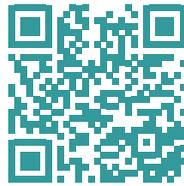
La autora elaboró el manuscrito, lo leyó y aprobó.

# Critical reading through the stories of Gabriel García Márquez

Yelitsa Aramendiz Tatis<sup>1</sup>

Leiden Liseth Márquez Rodríguez<sup>2</sup>

**To reference this article /Cómo citar este artículo / Para citar este artículo:** Aramendiz-Tatis, Y., & Márquez-Rodríguez, L. (2025). Critical reading through the stories of Gabriel García Márquez *Revista UNIMAR*, 43(1), 151-163. <https://doi.org/10.31948/ru.v43i1.4170>



**Reception date:** May 22, 2024

**Review date:** September 5, 2024

**Approval date:** January 29, 2025

## Abstract

The article presents the results of research aimed at strengthening the critical reading of tenth-grade students through the stories of Gabriel García Márquez. The study was framed in the sociocritical paradigm, with a qualitative approach, supported by pedagogical action research, developed in three phases: deconstruction, reconstruction, and evaluation of the reconstructed practice. The sample consisted of 20 tenth-grade students. The results showed that, with the research teacher's support and their peers' collaboration, they gradually overcame the initial difficulties and progressed towards critical reading. The workshops were designed based on the stories of Gabriel García Márquez and the constant evaluation in each activity demonstrated the effectiveness of the strategy implemented. Through frequent reading, students recognized its importance, showed interest in learning, questioned ideas, identified implicit information, analyzed and understood texts, expressed informed opinions, and communicated their ideas effectively, strengthening their critical reading skills.

*Keywords:* reading; story; critical thinking; skill; text comprehension; cognitive process; integration; assessment



Article result of the research entitled: Fortalecimiento de la lectura crítica por medio de los cuentos de Gabriel García Márquez en estudiantes del décimo grado de la Institución Educativa Alfonso López Pumarejo de Valledupar, Cesar, developed from August 8, 2023 to October 6, 2023, in the department of Cesar, Colombia.

<sup>1</sup> Universidad Popular del Cesar; Institución Educativa Alfonso López Pumarejo.

<sup>2</sup> Institución Educativa Alfonso López Pumarejo Cesar, Colombia.

# Lectura crítica mediante los cuentos de Gabriel García Márquez

## Resumen

En este artículo se presenta los resultados de una investigación cuyo objetivo fue fortalecer la lectura crítica en estudiantes de décimo grado a través de cuentos de Gabriel García Márquez. El estudio se enmarcó en el paradigma sociocrítico, con un enfoque cualitativo, sustentado en la investigación acción pedagógica, y se desarrolló en tres fases: deconstrucción, reconstrucción y evaluación de la práctica reconstruida. La muestra estuvo conformada por veinte estudiantes de grado décimo. Los resultados señalaron que, con el apoyo de la docente investigadora y la cooperación entre pares, los estudiantes superaron progresivamente las dificultades iniciales y avanzaron hacia el logro de una lectura crítica. Los talleres diseñados a partir de los cuentos de Gabriel García Márquez, junto con la evaluación constante en cada actividad, demostraron la efectividad de la estrategia implementada. Mediante la lectura frecuente, los estudiantes reconocieron su importancia, mostraron interés en el aprendizaje, cuestionaron ideas, identificaron información implícita, analizaron y comprendieron los textos, emitieron opiniones fundamentadas y comunicaron sus ideas de manera efectiva, fortaleciendo su capacidad de lectura crítica.

*Palabras clave:* lectura; cuento; pensamiento crítico; habilidad; comprensión del texto; proceso cognitivo; integración; valoración

## Leitura crítica através dos contos de Gabriel García Márquez

### Resumo

Apresenta os resultados de um projeto de pesquisa que visa fortalecer as habilidades de leitura crítica em alunos do décimo ano por meio das histórias de Gabriel García Márquez. O estudo foi enquadrado no paradigma sociocrítico, com abordagem qualitativa, apoiado pela pesquisa-ação pedagógica, desenvolvida em três fases: desconstrução, reconstrução e avaliação da prática reconstruída. A amostra consistiu de vinte alunos do décimo ano. Os resultados indicaram que, com o apoio da professora pesquisadora e colaboração dos colegas, os alunos superaram gradualmente as dificuldades iniciais e progrediram em direção à leitura crítica. Os workshops projetados em torno das histórias de Gabriel García Márquez, juntamente com a avaliação constante em cada atividade, demonstraram a eficácia da estratégia implementada. Por meio da leitura frequente, os alunos reconheceram a importância da leitura, mostraram interesse em aprender, questionaram ideias, identificaram informações implícitas, analisaram e compreenderam textos, expressaram opiniões informadas e comunicaram suas ideias de forma eficaz, fortalecendo suas habilidades de leitura crítica.

*Palavras-chave:* leitura; conto; pensamento crítico; habilidade; compreensão de texto; processo cognitivo; integração; avaliação

## Introduction

Reading, as a complex human activity, is an aspect that involves a variety of elements; among them, comprehension, analysis, and synthesis; it is also considered a superior operation of thinking. For this reason, from antiquity to the present day, its fundamental action has been rethought in the educational field, where it is increasingly required, as well as the different methodologies that have been implemented to awaken the habit of reading in the student. In this regard, Acuña and López (2017, cited in Morales, 2020) point out that reading is:

Understand, analyze, and critically comprehend information through cognitive processes that allow the reader to identify purposes, viewpoints, assumptions, implications and consequences, data, interpretations and inferences, and concepts from which to construct the world. (pp. 64-65)

In this process, reading comprehension plays a predominant role. Cassany (2019) distinguishes three concepts that encompass the interdependent processes in the acquisition of meaning: linguistic, psycholinguistic, and sociocultural. These elements combine to give meaning to written texts in the different contexts in which individuals develop as social beings. According to Benavides and Sierra (2018, cited in Brito, 2020):

Understanding texts as a cognitive process emphasizes the role of progress in the three levels of comprehension: literal, inferential, and critical. The basic skills of critical reading are developed: interpretation (main idea and inferences); organization (summarizing, generalizing); and evaluation (causal relationships, true or false, author's argument). (Para. 30)

Despite the changes made by the Ministry of National Education, there are still disturbances in the critical reading of students, which affects their performance and learning. Therefore, it is necessary to improve their sense of criticality and intellectual quality, which promises linguistic and innovative skills that link knowledge, being,

and doing, in addition to promoting encounters where they can resolve situations through argumentation and where their thinking is open to imagination and reflection.

Authors such as Avendaño (2016), Pernía and Méndez (2018) and Brito (2020) state that despite these changes in the educational system, in the classroom, not only in the field of language, but also in other areas of knowledge, the difficulties that many students face in the critical reading of texts are still evident and, as a result, they are indifferent to reading; they do it to fulfill an obligation or to complete a task, but it is clear that they find it boring.

The above suggests that students are unable or afraid to take a critical position on the content of the text or the author's approach. There are many reasons for this problem, including poor reading habits, limited access to libraries, lack of books or works to read at home, illiterate parents, or those with little time to encourage their children to read.

The researchers found that tenth-grade students in secondary education lacked the skills necessary to achieve the language proficiency required for their academic level. There is evidence of a lack of comprehension, analysis, synthesis, and evaluation of the texts they read, basic skills that influence their learning when solving problems, conducting research, and inferring information in narrative texts. These skills are essential for processes such as comprehending, interpreting, and evaluating texts, as well as for adopting a critical stance toward reading.

Another relevant aspect is the role of the teacher in mediating learning. It has been observed that in many cases tasks are designed without promoting motivation for reading comprehension, which prevents the connection with topics relevant to the student's reality. The lack of strategies that stimulate imagination, creativity, and contextualization hinders the development of critical thinking in the learning process. In this sense, it is essential to implement approaches that reinforce learning and promote the development of the skills necessary for this level of education.

Consequently, Gabriel García Márquez's stories were used as a tactic to achieve meaningful learning in a collective, group, and individual way. In this sense, competencies and content were integrated so that the student could understand the local units of meaning through the text, integrate this information to give a global meaning to the text and take a critical stance. It should be noted that these were selected for their content since the aim was to promote meaningful reading that would allow the understanding of situations, and contexts, the transformation of information, and above all, the development of critical thinking.

The reading of Gabriel García Márquez's stories used as a mediating resource, contributes to significant learning that will affect the 20 tenth-grade students. From a theoretical point of view, the study allows us to understand and develop critical reading based on these stories, which will affect cognitive processes and reading comprehension, thus promoting critical thinking.

The contributions of different theorists support the research, and the results derived from this study could serve as a basis for future research in which the literary narrative is considered a resource for reflective teaching. This is especially important at the secondary level when students are preparing for new challenges in higher education.

The study seeks to establish itself as a methodological contribution based on the principles of Pedagogical Action Research (PAR), to transform pedagogical practice through the participation of educational actors, with the aim of understanding, proposing and improving pedagogical practices. Therefore, the research is based on the contributions of [Rodríguez \(2021\)](#), [Piña-Ferrer \(2023\)](#), [Polanía et al. \(2020\)](#), [Restrepo \(2002\)](#), [Caminotti and Toppi \(2020\)](#), [Jara \(2018\)](#), [Luna-Gijón et al. \(2022\)](#), among others, whose postulates guide the study from a methodological perspective (following the phases proposed by PAR) and from a theoretical and practical approach. This makes it possible to influence the transformation of educational practices, especially in the use of didactic strategies for teaching mathematics with the support of social networks. In turn, it

will contribute to the improvement of students' academic performance and their performance in standardized tests.

In the social sphere, the research aims to create spaces for reflecting on the pedagogical practice of teachers, to reconstruct their practice and be able to implement the story in the training of students and develop a critical attitude based on approaching the literary work, seeking the critical and argued expression of interpretations that address cultural, social, ethical, affective and ideological aspects of everyday information.

Therefore, the following research question was posed: How do Gabriel García Márquez's stories contribute to strengthening the critical reading of tenth-grade students? To answer this question, the following general objective was raised: to strengthen the critical reading of tenth-grade students through Gabriel García Márquez's stories, which was operationalized through specific objectives, namely: 1) to identify the difficulties present in tenth-grade students about critical reading; 2) to design reading workshops through Gabriel García Márquez's stories to strengthen critical reading; 3) to implement workshops with Gabriel García Márquez's stories to strengthen critical reading and, 4) to evaluate the results of the implementation of the workshops.

In this context, based on the general vision of the problem and the final objective, research was carried out to know the real panorama of the categories in different contexts. Thus, at the international level, the study carried out by [Morales \(2020\)](#) was considered, who points out that the objective of the university should be to teach how to learn and try to help students achieve intellectual autonomy; for this, teachers must implement specific strategies, among which reading stands out as a key procedure to promote learning, promoting the development of critical thinking.

[Morales \(2020\)](#) highlights the importance of motivation in achieving reading acquisition as an intellectual process that provides reflective reasoning with complex theoretical foundations, diverse content, and new ideas in the process of understanding and solidifying the world. Therefore, he carried out pedagogical

interventions adapted to the interests of the students, stimulating their participation and effective interaction with discursive genres, their characteristics and conventions, along the themes of their discipline.

He concludes that his study helped students use critical thinking skills to identify implicit positions and underlying approaches in reading, acquire meaningful learning across curricular areas, and thus address intellectual autonomy as students face the challenges of the dizzying changes in today's world.

At the national level, [Bolaño and Fontalvo \(2021\)](#) conducted a study whose purpose was to analyze the tensions and challenges in developing general critical reading skills based on classroom management at the university, using a mixed research approach and sequential design. Teachers' and students' perceptions of general critical reading skills at the university indicated sufficient intention; however, from the students' point of view, this description revealed opportunities for improvement. Therefore, in this study, teachers need to strengthen their understanding of methods, strategies, techniques, reading levels, and types of texts to manage academic subjects related to critical reading.

The study's contribution lies in the fact that it reveals a perspective of improvement in students' critical reading, linking it to other subjects; on the other hand, in teachers, the recognition of methods and strategies that guide critical reading is presented. Significantly, the process of understanding other subjects begins thanks to reading, where motivation and pedagogy play a fundamental role.

In the regional context, [Villareal and Jiménez \(2020\)](#) conducted a study whose objective was to promote critical reading through the fable as a teaching strategy in fourth-grade students. Methodologically, the research was framed in the postpositivist paradigm, under the pedagogical action research method. Its design was implemented in three phases: deconstruction of the pedagogical practice, reconstruction, and evaluation of the practical activity. The designed teaching strategy included reading workshops; this was applied on four occasions,

which increased the complexity of reading up to the level of critical reading. The results showed an interest in reading at its three levels: literal, inferential, and, above all, critical-analytical, reflected in the identification of main ideas, and characters, inferring relationships, as well as in taking a position and questioning the message of the moral of the fable. The application of the teaching strategy based on this literary genre helped the students to develop levels of complex reading comprehension, such as critical reading, accompanied by values such as respect, mutual support, and responsibility.

This research is relevant to the present study because it used narrative texts as a teaching strategy for students' reading comprehension. The nature of the research of the study provided ideas for the application of the phases of pedagogical action research following the objectives and recording the experiences of the intervention.

When dealing with the categories of the study, critical reading, for the authors consulted, means understanding what has been read, analyzing the content to verify successes, errors, and the way the information is presented; that is, testing their framework of ideas and arguments concerning a context, tradition, or genre in which they are inscribed; in addition, providing elements for a complete and complex understanding of the text ([Cassany, 2019](#); [Colombian Institute for the Evaluation of Education \[ICFES\], 2018](#); [Arias, 2020](#); [Jurado, 2016](#)). Regarding the narrative, authors such as [Jurado and Herrera \(2022\)](#) and [Rocha and Rocha \(2023\)](#).

## Methodology

The research was framed within the socio-critical paradigm, which, according to [Rodríguez \(2021\)](#), provides social and pedagogical responses and allows us to identify the social processes, interests, and practices that structure society, denaturalizing previous conceptions and values. Likewise, the qualitative approach was adopted, since cultural processes were addressed from a subjective perspective, through which an attempt was made to understand and interpret all human actions, experiences, and feelings to create ways of being ([Piña-Ferrer, 2023](#)).

The study was also framed within the framework of PAR since it was necessary to know the continuous structure of each teacher's practice and its theoretical roots to identify it and subject it to criticism and improvement. The structure of practice consists of ideas (theory), tools (methods and techniques), and rituals (customs, routines, demands, habits), all of which are susceptible to deconstruction (Polanía et al., 2020).

The research was developed in three stages. The first, deconstruction, refers to the diagnosis, considered as a procedure that transcends criticism itself since it goes beyond the self-examination of the practice. The second is the reconstruction of the practice, through the application of strategies, after designing a proposal that aims to be more effective for educational transformation. The third is the validation of the effectiveness of the practice, where the analysis of the results is carried out to complete the evaluation phase (Restrepo, 2002). The work unit was made up of twenty students, whose ages ranged between 16 and 18 years.

The collection of data was defined as a precondition for the acquisition of scientific knowledge; therefore, the instruments were aimed at creating the conditions to abstract from the real world and from the sensory (perceptible by the senses), the information that would provide answers to the objectives set (Caminotti & Toppi, 2020).

The techniques applied were in line with the objectives and phases of the action research. Therefore, in the first phase, a written test was applied; in the second phase, systematization was carried out because, according to Jara (2018), it seeks to produce a reading that goes beyond the stories of its actors, which underpinned the theoretical bases captured in the field diaries. For Luna-Gijón et al. (2022), it is a training tool that allows students to learn significantly about information design; in addition to promoting reflection, it makes visible the work and thinking process of the design processes they follow, records the emotions that intervene in the creation of the projects and contributes to the formation of information design thinking.

The third phase was evaluation, which was carried out during the implementation process by developing the skills of analysis, identifying causal relationships, synthesis, and argumentation in the presentation of texts to question the author's ideas, giving new meanings to reading and relating the meanings of reading to everyday events. The evaluation showed that the participants strengthened their critical reading skills.

## Results

The results of the diagnostic test confirmed that the students had problems identifying the characteristics of the main characters in the text, understanding the author's argument, interpreting the information, identifying the central idea, understanding the meaning of the author's argument, making inferences, connecting elements into a whole, relating sequences between parts of the text, understanding, expressing opinions, and expressing ideas about the reading.

Consequently, these results indicated the need to find a strategy that would transform students' critical reading problems. A theoretical review of previous research on the topic under study was carried out. Based on these findings, the researchers planned a strategy based on the selection of eight stories from the work *Doce cuentos peregrinos* by the Colombian author Gabriel García Márquez.

Once the proposal, consisting of eight workshops, was designed, it was implemented. To ensure its effectiveness, the process to be followed was explained to the students and informed consent was obtained, as well as the authorization of parents and caregivers. In the planning stage, eight stories from the work were selected around which specific activities were designed in line with the objectives of the research.

Workshop 1 focused on the biography of Gabriel García Márquez, to understand his career and personality. During a 90-minute session, students were encouraged to get to know the author, interpret the underlying message in his texts, and formulate conclusions based on arguments.

After this introduction, the students began to study his literary work, which was a motivating element for them. During the activity, they read and wrote about the aspects of his life that they considered most relevant, and they commented among themselves on the number of works published and the awards received by the author.

In Workshop 2, based on the story *Buen viaje, señor presidente*, the teacher-researchers began reading aloud and invited the students to continue. There was a high level of interest and excitement to participate. A video related to the story was then shown, during which an atmosphere of silence and concentration was observed.

At the end of the screening, the students were asked to carry out the proposed activities. However, the process was slow because they had difficulty answering the questions, which led them to seek guidance from the research teachers until they completed the task. Despite these challenges, the students were able to identify the main ideas of the text, interpret information through images, and organize their ideas.

In Workshop 3, based on the story *La santa*, the session began with a word game as an icebreaker that caught the students' attention. With the voluntary participation of one of them, the reading began, which was continued in two voices and later as a group.

Students were then invited to listen to the audiobook, followed by a guided analysis through questions designed to encourage reflection. This activity showed greater participation as students asked questions without fear and completed the assigned tasks. Their ability to identify and characterize the abstract information in the text was observed, as well as their ability to write their own story.

Throughout the process, students commented on their writing, organized ideas, discussed readings, interpreted arguments, identified cause-and-effect relationships, and distinguished between main and supporting ideas.

In Workshop 4, based on the story *El avión de la bella durmiente*, the activity was carried out through individual reading. Students had the opportunity to look up unknown words in the dictionary, which facilitated their understanding of the text. To reinforce this process, they did a second reading in a group and later they were shown the audio-video of the story.

At the end of the screening, questions were asked to assess comprehension and critical analysis of the story. Although the students' progress in critical reading was evident, more practice is needed for everyone to master this level of reading. Only a group of ten students were able to identify semantic and formal relationships in the text, interpret the author's argument, summarize content, identify central ideas, appreciate the importance of reading, and expand their vocabulary.

The remaining ten students did not develop the skills necessary to become critical readers. However, they showed interest and, with the support of their peers and research teachers, managed to complete the assigned activities.

In Workshop 5, based on the story *Me alquilo para soñar*, the teachers started the session with questions related to the title of the story, which allowed the students to express their ideas and expectations about the reading. Afterward, the group reading took place, alternating between the oral and individual reading modes. Then the video of the story was projected to complement the experience.

At the end of the reading, students were asked a series of questions to assess their understanding of the text. It was evident that they were able to relate the information in the story to previous knowledge and personal experiences; they characterized the narrative voices through a brief simulation and demonstrated greater cognitive maturity by making inferences with less difficulty.

They also identified the discursive strategies used by the author, improved their communication skills, and wrote their own story with a critical approach.

Workshop 6, based on the story *Sólo vine a hablar por teléfono*, provided a new opportunity for students to strengthen critical reading skills that had been challenging at the beginning of the process. To motivate their participation, the session began with a musical activity in which they sang a song to promote group integration before beginning the reading.

First, the reading was done individually and then as a group. In the end, they were presented with a series of questions about the content of the story to guide their analysis and reflection. A remarkable interest in learning was evident, especially in the group of ten students who had not yet fully developed critical reading skills. They were able to relate sequences within the text, distinguish between what was true and what was fictional, interpret the reading, question the author's ideas, and respond confidently to the questions posed. They also identified explicit information, understood the meaning of keywords and main ideas, and wrote new stories based on the story.

In Workshop 7, which was based on the story *Espantos de agosto*, the students expressed their joy at their progress in developing critical reading skills. With this characteristic dynamism, they were invited to enter the new work session where the story was presented, whose images motivated them to participate and read it individually.

Through the assigned activities, students demonstrated their ability to make inferences by identifying and contextualizing the ideas presented by the author. They also identified the structure of the story —introduction, development, and conclusion— and established relationships between discursive strategies and specific sociocultural contexts.

In addition, they analyzed the type of language used by the author, shared comments about the reading, and wrote new stories expressing their opinions about the arguments in the text.

Workshop 8, which focused on the story of *Maria dos Prazeres*, began with a silent reading of the story, followed by the showing of the corresponding video. During this activity, the students showed a high level of concentration.

Through the activities designed to assess the achievement of the objectives, it was found that the students were able to identify the semantic and formal relationships within the structure of the story. They also made connections between the content of the story and their daily experiences, expanded their vocabulary with new words, strengthened their communication skills, and proposed coherent changes to the story.

They also reaffirmed the importance of the act of reading, located explicit information in the text, established logical relationships between premises and arguments, and improved their communication skills. With these advances, it can be said that critical reading has begun to consolidate among tenth-grade students.

Workshop 9, based on the story *Diecisiete ingleses envenenados*, was a source of great joy and satisfaction for the students and researchers, thanks to the progress made with García Márquez's stories. This time, as a closing activity, the day was dedicated to the title of the story; the silent reading to discover the evolution of the work caused concern and curiosity among the students, who concentrated on learning about the world in which the events took place.

This interest led the participants to consolidate themselves as critical readers, which was evident in the development of the activities designed to assess their learning. The students completed the tasks with ease, worked confidently, analyzed the texts, synthesized the content, summarized and generalized information, identified central ideas, integrated elements into a whole, expanded their vocabulary through the use of the dictionary, formulated conclusions, and organized and expressed ideas coherently.

As a result of this progress, the researchers were able to determine the effectiveness of the workshops and the progress of the participants in the strengthening of critical reading skills.

In the evaluation of the results obtained in the implementation of the workshops based on the stories of Gabriel García Márquez, it was found that the students, with the initial support of the

research teachers and the collaboration among peers, gradually overcame their difficulties and advanced in the development of critical reading. Throughout the process, they identified the main ideas in the texts, interpreted information from images, organized ideas, characterized abstract information, constructed stories, captured the meaning of arguments, recognized cause-and-effect relationships, distinguished main ideas from secondary ideas, and established semantic or formal relationships in the texts.

Students were also able to synthesize content, understand the importance of reading, expand their vocabulary, relate explicit and implicit information, characterize narrative voices, make inferences, identify discursive strategies used by the author, and improve their communication skills. In addition, they showed interest in learning, established sequences between parts of the text, distinguished between true and false statements, interpreted the reading critically, questioned the author's ideas, responded assertively to questions posed, located specific information, and wrote new stories. Finally, they instituted logical relationships between premises and arguments, thereby strengthening their reading skills.

With these achievements, it can be said that the students have reached the level of critical readers. It should be noted that the evaluative observations, progress, and results of each of the workshops were duly recorded in the field diary.

## Discussion

Following the results, the discussion was based on the data collected in the data collection process through a diagnostic test and records in field diaries, as well as the documentary review or previous studies. In the examination of the data, analyzed and systematized in the light of the question that guided the research, the first action was to apply a diagnostic test and then a bibliographic review, actions that produced the results described below.

The results of the diagnostic test indicated that the students had difficulty identifying the characteristics of the main characters in

the story, understanding the author's point, interpreting the information, identifying the central idea, making inferences, connecting elements to form a whole, relating sequences between parts of the text, understanding, expressing opinions, expressing ideas about reading, and analyzing the information. Based on these results, a strategy was developed to alleviate this problem.

These results differ from the approach of Campos (as cited in [Avendaño, 2016](#)), who states that it is necessary to refer to critical thinking to understand critical reading, understood as «the deliberate and self-regulated judgment that results from the analysis, synthesis, evaluation, inference, and explanation of conceptual, methodological, and contextual considerations; it is an indispensable process in research practice» (p. 213). The author adds that critical reading results from the intellectual exercise of drawing simple or complex conclusions.

For [Benavides and Sierra \(2013\)](#), the act of reading is a cognitive process that highlights the development of three levels of comprehension: literal, inferential, and critical. Each level, in turn, develops three basic skills: interpretation, to form an opinion, identify a central idea, and draw conclusions; organization, to establish sequences in the text, summarize, and generalize; and finally, evaluation, to identify causal relationships, distinguish what is true from what is false, and understand the meaning of the author's arguments.

For his part, [Cassany \(2017\)](#) states that to reach the critical level of reading, it is necessary to understand the text, that is, to synthesize the content, to separate the main ideas from the secondary ones, and the author's evaluation concerning a proven fact. It is also important to find another bibliography or source that deals with the same topic, to make a comparison between the data and the arguments described in these different treatments. [Arias \(2020\)](#) adds that critical reading then involves understanding different modes of interpretation; that is, considering the different meanings hidden in the text. From these conceptions, the reader will delve into the text, revealing his critical thinking process, and trying to associate and reflect the message that the author wants to convey.

The idea of designing and implementing workshops based on the stories of Gabriel García Márquez to strengthen the critical reading skills of tenth-grade students was based on the aforementioned assertions about the elements involved in critical reading and on the results of the diagnostic assessment that revealed the students' critical reading problems. This action was supported by the assumptions of Rocha and Rocha (2023), who state that literary stories are narratives constructed with a specific intention and that, in addition, they are the product of rigorous work by the author, capable of creating a story with a precise atmosphere that generates emotions in an explicit audience.

For De Santos et al. (2020), a literary short story is a brief and simple narrative based on imaginary events that are constructed and disseminated through writing. Its purpose is to entertain the lyrical reader and, at the same time, to convey a moral and ethical message that can generate change and learning. It has a unilateral structure, a distinctive element that distinguishes it from the novel; the simplicity of its forms and the directness and speed of its message make it one of the most addressed literary genres. This definition constitutes important elements to be applied in the educational field, intending to generate the pleasurable habit of reading, thus strengthening all levels, especially the critical one.

These actions are related to the research of Suárez et al. (2020), who concluded that the use of critical reading is a prior and indispensable condition for the achievement of complex competencies such as research, and therefore requires interdisciplinary, methodological, systematic, and unified work in teaching. In the same order, there are similarities with what Bolaño and Fontalvo (2021) proposed regarding the perspective of improving students' critical reading and associating it with other subjects and the recognition of methods and strategies to guide critical reading by teachers.

Likewise, the contributions of Brito (2020), were considered, who in the final reflections highlights the need to generate teaching resources with specific characteristics to develop skills such as

reading comprehension and stimulate critical and reflective thinking in students. Added to this is the work of Vargas and Quiñones (2019), who conducted a series of workshops based on stories by Colombian authors to help students identify their reading level and improve their reading comprehension.

The design of the strategy was based on what Reynosa et al. (2020) stated: «Instructional strategies stimulate learning because they also arouse a concern for knowledge, so they become a key transversal factor in knowledge construction processes» (p. 265).

## Conclusions

Regarding the first objective, the results of the diagnostic test showed that the students had various difficulties, including the inability to identify the characteristics that define the characters in the text, difficulty understanding the author's argument, interpreting the information presented, identifying the central idea, grasping the meaning of the arguments, making inferences, establishing relationships between different parts of the text, and expressing opinions about the reading. Limited ability to analyze information and organize ideas coherently was also observed.

Concerning the second objective, the theoretical review allowed us to select the work *Doce cuentos peregrinos* by Gabriel García Márquez. From this collection, eight stories were selected for their ability to motivate and interest the students in the learning process, which were addressed in each of the workshops.

Regarding the third objective, the analysis of the results showed that the students initially struggled to complete the activities proposed in each workshop. However, through peer collaboration and the intervention of the researchers, they gradually achieved greater autonomy in carrying out the activities. With enthusiasm, determination, and dedication, they were able to interpret, analyze, and synthesize ideas, question the author's arguments, and establish semantic relationships, which allowed them to develop critical reading skills.

Finally, about the fourth objective, the use of dynamic strategies and continuous assessment in each activity demonstrated the positive impact of the proposal. Through frequent reading, students were able to discover the importance of reading habits, demonstrate an interest in learning, question ideas, locate implicit information, analyze and better understand texts, develop critical skills, and communicate their ideas with greater clarity and precision.

### Conflict of interest

The authors declare that there are no financial, personal, intellectual, racial, religious, or other conflicts of interest that might affect the reliability of this paper.

### Ethical Responsibilities

For the development of the research, an informed consent form was signed and submitted to the institution's principal's office to obtain approval for the implementation of the instruments and strategy. Parental consent was also obtained for student participation in the study.

### References

- Arias, G. E. (2020). *Módulo de lectura crítica* [Critical reading module]. Redipe.
- Avendaño, G. S. (2016). La lectura crítica en educación básica secundaria y media: la voz de los docentes [Critical reading in secondary and middle education: the voice of teachers]. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (28), 207-232. <http://dx.doi.org/10.19053/0121053X.4916>
- Benavides, D. R. & Sierra, G. M. (2013). Estrategias didácticas para fomentar la lectura crítica desde la perspectiva de la transversalidad [Teaching strategies to promote critical reading from a transversal perspective]. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(3), 79-109. <https://doi.org/10.15366/reice2013.11.3.004>

- Bolaño, J. D. & Fontalvo, M. A. (2021). *Competencia de lectura crítica: tensiones y desafíos desde la perspectiva profesor – estudiante* [Critical reading competence: tensions and challenges from the teacher-student perspective] [Tesis de maestría, Universidad de la Costa]. CUC Repositorio Institucional. <https://repositorio.cuc.edu.co/handle/11323/8506>

- Brito, Y. B. (2020). La lectura crítica como método para el desarrollo de competencias en la comprensión de textos [Critical reading as a method for the development of competences in texts comprehension]. *Revista Educare*, 24(3), 243-264. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v24i3.1358>

- Caminotti, M. & Toppi, H. P. (comp.). (2020). *Metodología de la investigación social. Caja de herramientas* [Social research methodology. Toolbox]. Eudeba.

- Cassany, D. (2017). Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones [Approaches to critical reading: theory, examples and reflections]. *Tarbiya, Revista de Investigación e Innovación Educativa*, (32), 113-132. <https://revistas.uam.es/tarbiya/article/view/7275>

- Cassany, D. (2019). *Laboratorio lector para entender la lectura* [Reading lab to understand reading]. Anagrama.

- De los Santos, C., Castillo, B., & Castillo, C. A. (2020). El cuento como estrategia didáctica para mejorar la producción de textos en escuelas de educación primaria [The story as a teaching strategy to improve text production in primary schools]. *Perspectivas Docentes*, 31(73), 9-22. <https://doi.org/10.19136/pd.a31n73.4185>

- García, G. (1992). *Doce cuentos peregrinos*. Sudamericana Buenos Aires.

- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES). (2018). *Módulo de lectura crítica. Cuadernillo de preguntas Saber Pro* [Critical reading module. Saber Pro question booklet]. <https://ww2.ufps.edu.co/public/archivos/pdf/a12868ab0287e55c219b474d37bce316.pdf>
- Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles* [The systematization of experiences: practice and theory for other possible worlds]. Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano – CINDE
- Jurado, F. (2016). *Lectura crítica para el pensamiento crítico* [Critical reading for critical thinking]. Editorial Kimpres S.A.S.
- Jurado, L. & Herrera, Y. (2022). *Lectura crítica: un camino a la comprensión del mundo* [Critical reading: a path to understanding the world]. [Tesis de pregrado, Universidad Pontificia Bolivariana]. Repositorio UPB. <https://repository.upb.edu.co/handle/20.500.11912/10260>
- Luna-Gijón, G., Nava-Cuahutle, A. A., & Martínez-Cantero, D. A. (2022). El diario de campo como herramienta formativa durante el proceso de aprendizaje en el diseño de información [The field diary as a training tool during the learning process in information design]. *Zincografía*, 6(11), 245-264. <https://doi.org/10.32870/zcr.v6i11.131>
- Morales, J. (2020). Lectura, pensamiento crítico y aprendizaje en educación superior [Reading, critical thinking and learning in higher education]. *Red de Investigación Educativa*, 12(2), 62-71. <https://revistas.uclave.org/index.php/redine/article/view/2811>
- Pernía, H. F. & Méndez, G. (2018). Estrategias de comprensión lectora: experiencia en Educación Primaria [Reading comprehension strategies: experience in Primary Education]. *Educere*, 22(71), 107-115. <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/educere/article/view/12081/21921923192>
- Piña-Ferrer, L. (2023). El enfoque cualitativo: una alternativa compleja dentro del mundo de la investigación [The qualitative approach: a complex alternative within the world of research]. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonia*, 8(15), 1-3. <https://doi.org/10.35381/r.k.v8i15.2440>
- Polanía, C. L., Cardona, F. A., Castañeda, G. I., Vargas, I. A., Calvache, O. A., & Abanto, W. I. (2020). *Metodología de la investigación cuantitativa & cualitativa. Aspectos conceptuales y prácticos para la aplicación en niveles de educación superior* [Quantitative and qualitative research methodology. Conceptual and practical aspects for application in higher education levels]. Institución Universitaria Antonio José Camacho y Universidad César Vallejo.
- Restrepo, B. (2002). Una variante pedagógica de la investigación-acción educativa [A pedagogical variant of educational action research]. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29(1), 1-10. <https://doi.org/10.35362/rie2912898>
- Reynosa, E., Serrano, E. A., Ortega-Parra, A. J., Navarro, O., Cruz-Moreno, J. M., & Salazar, E. O. (2020). Estrategias didácticas para investigación científica: relevancia en la formación de investigadores [Teaching strategies for scientific research: relevance in the training of researchers]. *Universidad y Sociedad*, 12(1), 259-266. <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v12n1/2218-3620-rus-12-01-259.pdf>
- Rocha, G. & Rocha, M. (2023). *El cuento como estrategia pedagógica para el desarrollo de la comprensión lectora de los estudiantes del municipio de El Banco Magdalena – Colombia* [The story as a pedagogical strategy for the development of reading comprehension of students in the municipality of El Banco Magdalena – Colombia] [Tesis de maestría, Universidad de la Costa]. CUC Repositorio Institucional. <https://repositorio.cuc.edu.co/entities/publication/130034b8-5fb4-41f1-af1d-902350fa4eab>

Rodríguez, T. J. (2021). *Estado del arte sobre el paradigma sociocrítico en la educación* [State of the art on the socio-critical paradigm in education] [Tesis de pregrado, Pontificia Universidad Católica de Perú]. Repositorio PUCP <https://tesis.pucp.edu.pe/items/59a74a2d-4eff-4847-b7ef-b59fe4b6cad7>

Suárez, N., Pérez, I. C., Rodríguez, A., & Sevilla, S. (2020). Lectura crítica en el desarrollo de habilidades de investigación en profesores de postgrado [Critical reading in the development of research skills in graduate professors]. *Revista de Ciencias Sociales*, 26(2), 328-339. <https://doi.org/10.31876/rcs.v26i0.34131>

Vargas, A. & Quiñones, S. M. (2019). *Estrategias de lectura inferencial a partir de cuentos escritos por autoras colombianas* [Inferential reading strategies based on stories written by Colombian authors] [Tesis de pregrado, Corporación Universitaria Minuto de Dios]. Repositorio Uniminuto. <https://repository.uniminuto.edu/items/2613a7d3-3707-471a-82f5-894c9296bb90>

Villareal, D. & Jiménez, L. (2020). *Lectura crítica intermediada por la narrativa de la fábula como estrategia didáctica en los estudiantes de cuarto grado de la Institución Educativa Palmar de Caño Hondo de Chimanagua, Cesar* [Critical reading mediated by the narrative of the fable as a didactic strategy in fourth-grade students of the Institución Educativa Palmar de Caño Hondo in Chimanagua, Cesar] [Tesis de grado inédita]. Valledupar: Universidad Mariana.

## Contribution

**Yelitsa Aramendiz Tatis:** Principal investigator. She prepared the introduction, statistical data processing, materials and methods, results collection, conclusions, and references.

**Leiden Liseth Márquez Rodríguez:** Review of the introduction, statistical data processing, writing of materials and methods, obtaining results, conclusions, and references.

The authors participated in the preparation of the manuscript, read it, and approved it.

# Implementación de estrategias pedagógicas lúdicas y didácticas para fortalecer la comprensión lectora en niños de grado primero

**Diana Carolina Pérez Prada<sup>1</sup>**

**Elcy Tapiero Monroy<sup>2</sup>**

**Cómo citar este artículo / To reference this article / Para citar este artículo:** Pérez-Prada, D. C. y Tapiero-Monroy, E. (2025). Implementación de estrategias pedagógicas lúdicas y didácticas para fortalecer la comprensión lectora en niños de grado primero. *Revista UNIMAR*, 43(1), 164-177. <https://doi.org/10.31948/ru.v43i1.4215>



**Fecha de recepción:** 1 de junio de 2024

**Fecha de revisión:** 12 de septiembre de 2024

**Fecha de aprobación:** 14 de diciembre de 2024

Enero-Junio 2025

Vol. 43 No. 1 pp. 164-177

Rev. Unimar

e-ISSN: 2216-0116

DOI: <https://doi.org/10.31948/rev.unimar>

ISSN: 0120-4327

## Resumen

El propósito de la investigación desarrollada fue fortalecer el proceso de comprensión lectora en estudiantes de primer grado de la Escuela Rural Chápala, ubicada en el municipio de Cucunubá, Cundinamarca. La metodología adoptada se enmarcó dentro de un enfoque cualitativo de tipo descriptivo. Entre los hallazgos se evidenció que los estudiantes presentan dificultades en el reconocimiento del abecedario y los fonemas, carecen de un hábito lector y no cuentan con una estimulación adecuada para el desarrollo de habilidades cognitivas; por ende, no se generan aprendizajes significativos. Igualmente, se identificó un bajo nivel de lectura en los educandos, lo que resaltó la necesidad de implementar estrategias pedagógicas acordes con sus necesidades, con el fin de fortalecer la comprensión lectora y, a su vez, el logro de las competencias propias de esta etapa del proceso educativo. Entre las estrategias aplicadas se incluyeron la lectura de cuentos y fábulas, la realización de talleres, el uso del juego como herramienta didáctica, el empleo de material educativo, actividades interactivas mediadas por las TIC y el trabajo cooperativo. Estas estrategias favorecieron el desarrollo de habilidades lectoras, permitiendo así la mejora en los aprendizajes de los niños de primer grado.

**Palabras clave:** educación; aprendizaje; competencias para la vida; lectura, comprensión



Artículo resultado de la investigación titulada: *Implementación de estrategias pedagógicas lúdicas y didácticas para fortalecer el aprendizaje de la comprensión lectora en niños del grado primero de la Institución Educativa Chápala Municipio de Cucunubá, Cundinamarca*, desarrollada desde el 1 de enero de 2023 hasta el 20 de noviembre de 2023, en el departamento de Cundinamarca, Colombia.

<sup>1</sup> Corporación Universitaria Iberoamericana, Bogotá D.C., Colombia. Correo: Caroti132@yahoo.es

<sup>2</sup> Corporación Universitaria Iberoamericana, Bogotá D.C., Colombia. Correo: eltamo73@hotmail.com

# Implementation of playful and didactic pedagogical strategies to strengthen reading comprehension in first-grade children

## Abstract

The research aimed to strengthen the reading comprehension process of the first-grade students of the Chápala Rural School, located in the municipality of Cucunubá, Cundinamarca. The methodology adopted was a qualitative descriptive approach. Among the findings, it was evident that the students have difficulties recognizing the alphabet and phonemes, lack the habit of reading, and do not have adequate stimulation to develop cognitive skills; therefore, they do not generate significant learning. Similarly, a low reading level was found among the students, highlighting the need to implement pedagogical strategies according to their needs to strengthen reading comprehension and, consequently, the acquisition of skills specific to this stage of the educational process. The strategies used included reading stories and fables, workshops, games as a teaching tool, educational materials, interactive activities mediated by ICT, and cooperative work, which favored the development of reading skills and allowed for improved learning.

*Keywords:* education; learning; life skills; reading; comprehension

---

## Implementação de estratégias pedagógicas lúdicas e didáticas para fortalecer a compreensão leitora em crianças do primeiro ano do ensino fundamental

### Resumo

O objetivo da pesquisa foi fortalecer o processo de compreensão leitora dos alunos do primeiro ano da Escola Rural Chápala, localizada no município de Cucunubá, Cundinamarca. A metodologia adotada foi uma abordagem qualitativa descritiva. Entre os achados, ficou evidente que os alunos apresentam dificuldades no reconhecimento do alfabeto e fonemas, não têm o hábito da leitura e tampouco uma estimulação adequada para o desenvolvimento de habilidades cognitivas; portanto, não geram aprendizagem significativa. Da mesma forma, foi encontrado um baixo nível de leitura entre os alunos, o que evidenciou a necessidade de implementar estratégias pedagógicas de acordo com suas necessidades, a fim de fortalecer a compreensão leitora e, conseqüentemente, a aquisição de habilidades específicas para essa etapa do processo educacional. As estratégias utilizadas incluíram leitura de histórias e fábulas, workshops, uso de jogos como ferramenta didática, uso de materiais didáticos, atividades interativas mediadas por TIC e trabalho cooperativo, o que favoreceu o desenvolvimento das habilidades de leitura e permitiu melhor aprendizagem.

*Palavras-chave:* educação; aprendizado; habilidades para a vida; leitura; compreensão

## Introducción

La lectura permite construir hábitos y estrategias de aprendizaje para mejorar los procesos cognitivos, factores que inciden en el desarrollo de las habilidades mentales. Esta investigación sugiere que el desarrollo apropiado de habilidades viabiliza a los educandos a alcanzar competencias en la comprensión e interpretación de textos desde los primeros años, lo que conduce a un aprendizaje significativo y a un adecuado rendimiento académico. Por lo tanto, es esencial desarrollar adecuadamente estas habilidades en los estudiantes (Náñez et al., 2002).

El proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura desde una perspectiva crítica permite a los estudiantes ser autónomos y a construir conocimiento a partir de sus propias experiencias; por lo tanto, es necesario implementar estrategias encaminadas a mejorar el nivel de lectura. En este sentido, esta investigación tuvo como propósito implementar estrategias pedagógicas lúdicas y didácticas para fortalecer el proceso de aprendizaje y alcanzar niveles de comprensión lectora significativos en los estudiantes de primer grado de la Institución Educativa Rural Chápala, municipio de Cucunubá.

La investigación surge a partir de la dificultad que presentan los niños en comprensión lectora. A partir de esta problemática, surgió el siguiente interrogante: ¿cómo la implementación de estrategias pedagógicas basadas en la didáctica y la lúdica fortalece el aprendizaje en la comprensión lectora en niños de grado primero? Para dar respuesta a esta pregunta, se llevó a cabo un proceso investigativo de carácter cualitativo con un enfoque de investigación-acción participativa. La recolección de datos se llevó a cabo mediante diarios de campo, observación participativa, con el apoyo del docente y la flexibilidad del investigador, lo que permitió diseñar estrategias acordes con las necesidades identificadas.

El objetivo principal de esta investigación fue mejorar los procesos de comprensión lectora mediante la aplicación de estrategias pedagógicas como el trabajo en equipo, la gamificación, la experimentación, la lúdica y la didáctica. Estas estrategias fueron diseñadas con el propósito

de abordar las dificultades en el área de Lengua Castellana y ofrecer alternativas de solución que permitan a los estudiantes alcanzar las competencias comunicativas esperadas.

A lo largo del estudio, se establecieron objetivos específicos que orientaron la investigación dentro de un tiempo determinado, garantizando la implementación de estrategias acordes con las necesidades de los estudiantes y favoreciendo la mejora en su proceso de aprendizaje.

El análisis de dicha dificultad permitió identificar diversas causas que afectan su rendimiento académico. Entre ellas, se destacan la falta de actividades creativas en el aula, la escasa participación y apoyo familiar en el proceso de aprendizaje, la ausencia de un proceso adecuado de aprestamiento, dificultades para acatar normas establecidas en el aula, problemas de concentración y facilidad para distraerse; estos factores influyen de manera negativa en el desarrollo de la comprensión lectora, generando consecuencias como bajo rendimiento académico, poco interés en las actividades escolares y escasa participación en clase. Por ello, resulta fundamental implementar estrategias que estimulen el aprendizaje de manera dinámica y significativa, promoviendo el interés y la motivación de los estudiantes.

De acuerdo con Bastida (2015, como se citó en [Toala et al., 2018](#)):

Los alumnos deben reconocer el trabajo de los docentes, debido al aporte significativo que tienen las estrategias pedagógicas en las actividades curriculares, para estimular el aprendizaje cognoscitivo del estudiante, debido a esto ellos pueden interactuar de manera libre, así mismo adquirir experiencia en la investigación y trabajo grupal y aprender a sociabilizar con sus demás compañeros, estas estrategias tienen como finalidad potenciar el rendimiento académico de los alumnos. (p. 693)

En el aspecto práctico, se proponen estrategias pedagógicas basadas en la lúdica y la didáctica, con el propósito de que los estudiantes alcancen una mejor comprensión lectora. Para ello, se utilizó el método de estudio de caso, el cual

permitió identificar los intereses y necesidades de los estudiantes.

Los instrumentos de recolección de información incluyeron diarios de campo, observaciones y aportes del docente, a partir de los cuales se evidenció que el uso de estrategias didácticas y lúdicas favorece un aprendizaje significativo en los estudiantes.

En este sentido, [Ouro \(2021\)](#) destaca el impacto de los cuentos pop-up en la comprensión lectora y la autoestima de los niños de entre 7 a 9 años, resaltando que la creación y utilización de estos libros facilita la identificación del mensaje y mejora la comprensión del contenido. Por otro lado, [Ayala y Díaz \(2023\)](#) refuerzan la importancia de la narración de cuentos con láminas como estrategia para mejorar la comprensión lectora. Estos autores señalan que el uso de la creatividad y la lúdica en la narración permite a los estudiantes comprender la información con mayor facilidad, lo que favorece su desarrollo cognitivo y comunicativo.

[Palacios \(2023\)](#) señala que, en el ámbito educativo, se exhibe una correlación trascendente entre los niveles de estrés y la comprensión lectora; es decir, a mayor nivel de estrés menor el desarrollo de habilidades cognitivas. Por tal razón, es necesario implementar estrategias que posibiliten que los niños adquieran las habilidades y destrezas que fortalezcan la comprensión lectora. [Roque y Chura \(2023\)](#) hablan de la relevancia de la lectura de cuentos por parte de los padres a sus hijos, pero con el apoyo de imágenes grandes, ya que crea un vínculo afectivo y, también, desarrolla el lenguaje y estilos de aprendizaje.

Por su parte, [Calizaya \(2023\)](#) realizó un estudio con el fin de determinar el nivel de comprensión lectora en estudiantes de quinto grado, en el cual se evidenció que las estrategias motivadoras son clave para el aprendizaje. El estudio realizado por [Aquino y Pérez \(2023\)](#) es significativo para esta investigación, ya que se enfocó en identificar la incidencia del rincón de lectura en la comprensión lectora en los estudiantes de cuarto de primaria, de lo cual concluyeron que es fundamental evaluar continuamente las actividades desarrolladas tanto del docente como del estudiante.

La presente investigación tuvo como finalidad implementar estrategias pedagógicas mediante la didáctica y la lúdica para el fortalecimiento del aprendizaje en la comprensión lectora en niños de grado primero de la Institución Educativa Chápala, municipio de Cucunubá.

## Metodología

Para la realización y ejecución del proyecto, se utilizaron herramientas tecnológicas como Office, plataformas en Internet —para desarrollar estrategias de aprendizaje— y buscadores —para soportar con teorías la importancia de la investigación y el proceso lector—. De igual manera, se sistematizó el proceso de la propuesta de investigación a partir de la teoría y la experiencia práctica. Para ello, se utilizaron plataformas digitales como Microsoft Teams, permitiendo la conexión sincrónica y asincrónica. Esto facilitó la estructuración del proyecto y, además, fomentó el uso de tecnologías en el ámbito educativo como estrategia de aprendizaje. Asimismo, la planificación y ejecución de las actividades se organizaron con base en el diagrama de Gantt, donde se plasmaron los tiempos y las fases del proyecto.

El estudio se enmarcó dentro del enfoque descriptivo en el área educativa, con el propósito de recolectar datos que permitieran analizar la problemática. La población objeto de estudio estuvo conformada por cinco estudiantes de primer grado de la Institución Educativa Rural Chapala, integrada por dos niños y tres niñas, con edades entre 6 y 8 años. La mayoría de ellos son nativos del municipio, mientras que algunos pertenecen a la población flotante. En cuanto a su contexto socioeconómico, las familias de los estudiantes pertenecen a los estratos 1 y 2 de la zona rural. Además, la institución cuenta con una única docente de planta, encargada de su formación académica.

Se observó que los estudiantes de primer grado disfrutaban de actividades lúdicas y creativas, como el uso de imágenes, la manipulación de materiales, el baile, el coloreado, las actividades artísticas y el juego. Sin embargo, en la lectura de textos cortos, cuatro de los cinco niños

manifestaron desinterés y dificultad para leer, lo que genera estrés, desmotivación y distracción en su proceso de aprendizaje.

Con el propósito de integrar a la comunidad educativa en el desarrollo del proyecto y recolectar información relevante, se aplicaron técnica e instrumentos de recolección de datos, entre ellos: 1) observación participante, ya que, a través de la interacción directa en el aula durante el desarrollo de las actividades, se registraron situaciones significativas en los diarios de campo. Cada actividad fue documentada detalladamente, permitiendo evidenciar aspectos clave del proceso de enseñanza-aprendizaje; 2) diario de campo, este recurso se utilizó para registrar acciones, sucesos y reacciones observadas en el escenario educativo, lo que permitió analizar el impacto de las estrategias implementadas, y 3) encuestas de caracterización familiar, las cuales se aplicaron a las familias de los cinco estudiantes. Estas encuestas contenían ocho preguntas cerradas con opciones de respuesta múltiple, permitiendo obtener información relevante sobre el entorno familiar y socioeconómico de los niños.

## Resultados

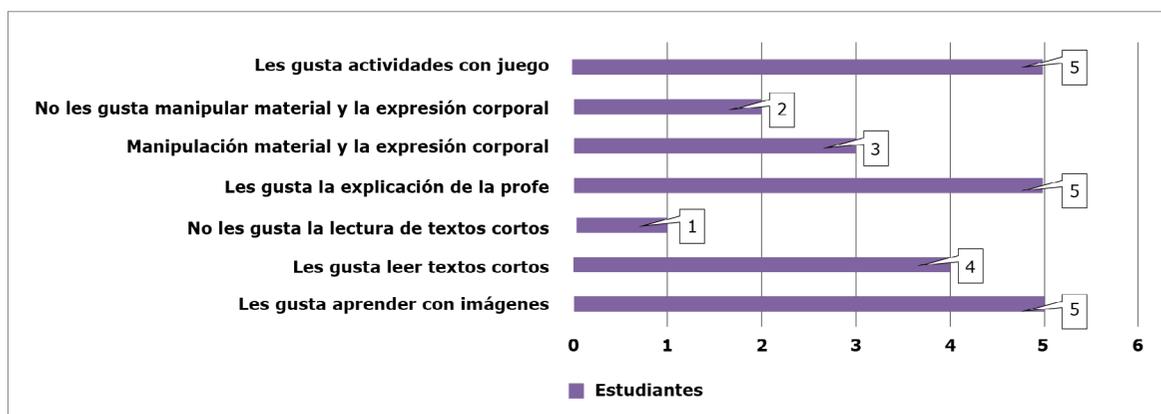
El análisis de los resultados permitió identificar los intereses y necesidades de los estudiantes de grado primero, a saber: en cuanto al uso de imágenes, a los cinco niños les gusta realizar actividades con imágenes; en la lectura de textos cortos, cuatro niños manifestaron que no les gusta leer, mientras que un niño sí mostró interés en la lectura de este tipo de textos; sobre las explicaciones de los docentes, los cinco estudiantes prefieren que la profesora les explique todas las actividades antes de realizarlas; en la manipulación de material, tres niños disfrutaban manipular materiales, mientras que dos no mostraron interés en esta actividad; en cuanto a actividades artísticas, tres niños disfrutaban bailar, colorear y realizar actividades artísticas, mientras que dos evitan el baile; en los juegos educativos, los cinco estudiantes manifestaron su preferencia por actividades que incluyeran el juego como estrategia de aprendizaje; en la interacción y participación, los niños son activos, les gusta preguntar y expresar sus opiniones sobre lo que les agrada y lo que no.

Con base en estos hallazgos, se infiere que los niños presentan diferentes estilos de aprendizaje, mostrando una clara preferencia por el uso de imágenes grandes y actividades lúdicas como estrategias efectivas para fortalecer su proceso de aprendizaje.

De acuerdo con la [Figura 1](#), se deduce que la mayoría de los estudiantes se les facilita el aprendizaje de manera lúdica y visual.

### Figura 1

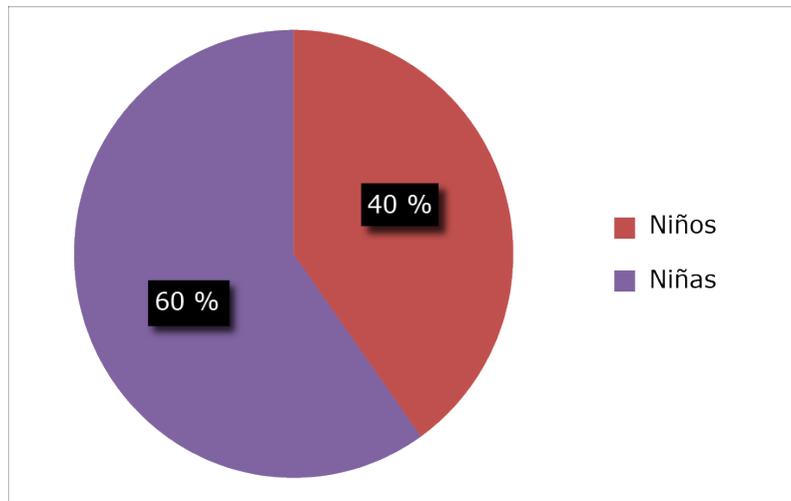
#### Variabes



La encuesta, realizada a cada uno de los cinco niños, contó con el apoyo de los padres de familia (ver [Figura 2](#)).

**Figura 2**

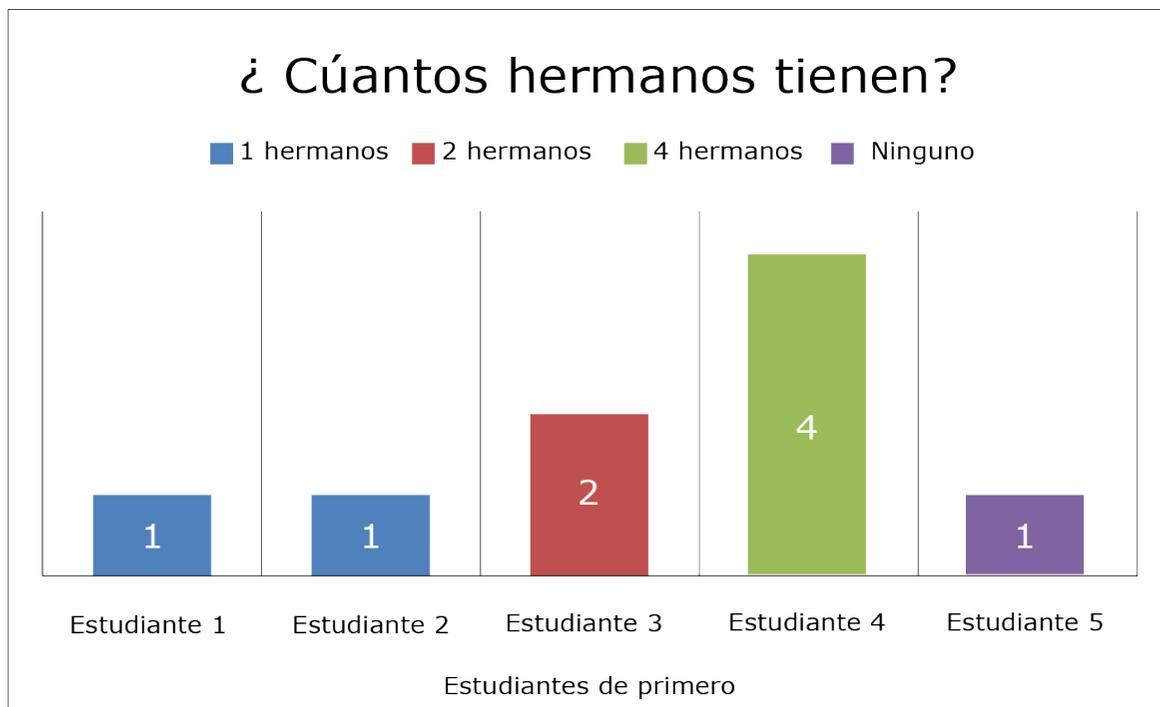
*Género*



En cuanto al vínculo familiar, dos estudiantes tienen un solo hermano; un estudiante, dos hermanos; un estudiante, cuatro hermanos, y un estudiante no tiene hermanos (ver [Figura 3](#)). Este hallazgo sugiere que la presencia de hermanos mayores en el hogar puede representar un factor de apoyo en el proceso de aprendizaje de la lectura.

**Figura 3**

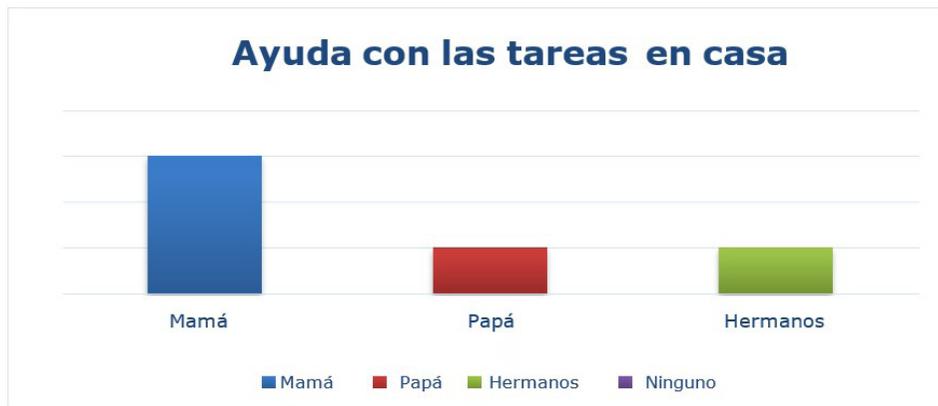
*Vínculo familiar*



En lo referente al apoyo en actividades escolares por parte de los padres de familia, tres estudiantes cuentan con el apoyo de su madre; un estudiante, de su papa, y otro, de sus hermanos (ver [Figura 4](#)).

**Figura 4**

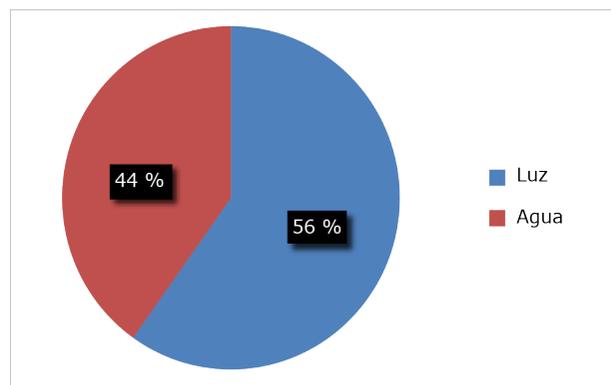
*Apoyo en el desarrollo de actividades escolares en casa*



En cuanto a los servicios públicos, cuatro estudiantes disponen de agua potable, mientras que uno carece de este servicio. En contraste, los cinco estudiantes cuentan con el suministro de energía eléctrica (ver Figura 5).

**Figura 5**

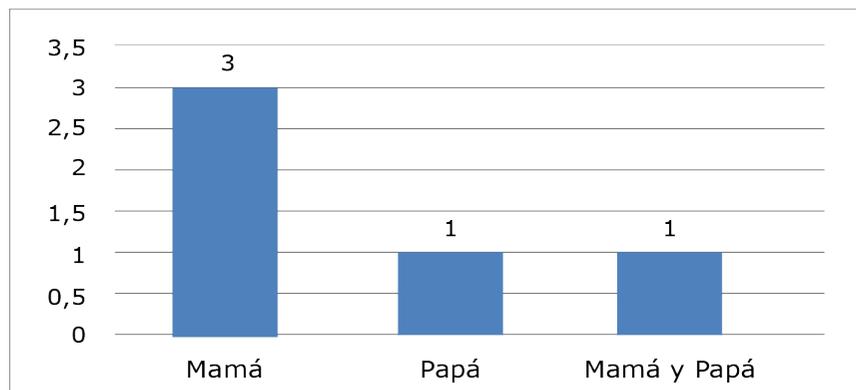
*Servicios públicos*



En respuesta a la pregunta: ¿quién asiste a las reuniones en la escuela?, un estudiante indicó que ambos padres asisten; otro estudiante respondió que solo el padre, mientras que los demás niños señalaron que únicamente asiste la madre (ver Figura 6).

**Figura 6**

*Participación de los padres en reuniones escolares*



Enero - Junio 2025  
 Vol. 43 No. 1 pp. 164-177  
 Rev. Unimar  
 ISSN: 0120-4327  
 DOI: https://doi.org/10.31948/rev.unimar



El análisis de las gráficas permitió concluir que los estudiantes no poseen hábitos de lectura constante en casa y que, en la mayoría de los casos, es la madre quien supervisa las tareas y demás actividades. Además, se evidencia que los estudiantes presentan dificultad para leer textos cortos, lo que genera desmotivación y limita el desarrollo de ejercicios de escritura. Por ello, se implementaron planeaciones basadas en combinaciones de vocales y consonantes, empleando material pedagógico y lúdico, así como el uso de TIC en el aula y la aplicación de unidades didácticas. Con estas estrategias se buscó fomentar el gusto por la lectura y fortalecer la comprensión lectora en los niños de primer grado.

En la revisión de la teoría, varios estudios e investigaciones han realizado una variación en la clasificación de la comprensión lectora, además de incluir la metacomprensión como un tipo más de comprensión. Sin embargo, según Vallés (1998, como se citó en Martínez, 2014), pueden identificarse algunos tipos de comprensión, entre ellos:

**Comprensión literal:** implica la obtención de un significado literal de la escritura, es decir, reconocer y recordar los hechos tal y como aparecen en el texto. Es propio de los primeros años de escolaridad y está compuesta por dos procesos:

- ✓ Acceso al léxico: cuando el lector reconoce los patrones de escritura, los significados que están asociados a ellos se activan en la memoria de largo plazo.
- ✓ Análisis: consiste en la combinación de las palabras en una relación adecuada. El lector comprende la frase como unidad completa y comprende el párrafo como una idea general comprensiva.

**Comprensión inferencial,** también conocida como interpretativa: constituye una comprensión más profunda que la anterior mediante la relación entre las ideas del texto y las experiencias personales o el conocimiento previo del lector. Está formada por tres procesos:

- ✓ Integración: cuando el lector no comprende la relación semántica del texto e interviene para comprenderla mediante reglas o sus conocimientos previos.
- ✓ Resumen: consiste en la producción de un esquema mental por parte del sujeto lector para representar las ideas principales del texto.
- ✓ Elaboración: se refiere a la nueva información que el lector añade a otras que ya posee o le resultan familiares, lo que permite aumentar la probabilidad de transferencia.

**Comprensión crítica o evaluación apreciativa:** es un tipo de comprensión que exige haber superado la comprensión literal y la inferencial. En este tipo de comprensión, el lector es quien juzga y valora las ideas del texto a modo personal, relacionándolas a su vez con sus experiencias propias. Es propio de los estudiantes de la educación secundaria obligatoria. (p. 9)

De acuerdo con los documentos investigados, se concluye que los problemas de aprendizaje identificados en los niños de primer grado pueden mejorar mediante el desarrollo de estrategias que les permitan expresar sus emociones y sentimientos, ya que de esta manera se favorece la comprensión lectora. Además, el apoyo desde el hogar es fundamental para motivar y reforzar su aprendizaje en el aula.

Diversos factores influyen en la aparición de estas dificultades, ya sean internos al aula (problemas de memoria, falta de conocimientos previos, escasa lectura), externos (discapacidad intelectual, ruido, limitada promoción de la lectura) o personales (motivación). Por lo tanto, en el segundo objetivo específico: desarrollar estrategias lúdicas y didácticas que contribuyan al mejoramiento de la comprensión lectora en los estudiantes grado primero, se diseñaron e implementaron estrategias pedagógicas basadas en el trabajo colaborativo, experimentación, exploración, gamificación, las cuales se aplicaron en las clases del área de lenguaje. En la [Tabla 1](#), se encuentran las estrategias desarrolladas y su respectivo análisis.

**Tabla 1***Implementación de estrategias pedagógicas*

Temas	Estrategias	Resultado
Aprendo con plim plim la letra s	Identificar la consonante s mediante la estrategia pedagógica: la gamificación en el aula para fortalecer la comprensión lectora	La mayoría de los estudiantes asociaron las palabras con las imágenes; identificaron la s mayúscula y minúscula
Aprendo con la combinación de las letras l y t	Reconocer los sonidos y la escritura de las consonantes mediante la estrategia de gamificación	Al inicio de la actividad, los niños de primer grado permanecieron sentados y atentos; sin embargo, se distrajeron rápidamente, lo que llevó a la pérdida del sentido de la actividad.
Aprendo con la combinación de las letras s, m y p	Identificar palabras sencillas combinando las letras, s, m y p, mediante estrategias didácticas para reforzar el proceso lector y escritural	La mayoría de los niños reconoce las vocales cuando las observan en videos; sin embargo, algunos niños se les dificulta al escribir
Aprendo las sílabas da, de, di, do, du y na, ne, ni, no, nu, mediante la estrategia pedagógica experimentar	Experimentar mediante trucos de magia sencillos para enseñar las sílabas con d y n y motivar el aprendizaje, despertar la curiosidad y fortalecer la competencia científica en los niños	Los niños fueron activos y dinámicos; no obstante, es necesario continuar implementando estas estrategias, sobre todo, con aquellos niños cuyo proceso de aprendizaje es más lento
El alfabeto y fonemas: La didáctica en el aula	Reconocer las letras y su sonido a través de actividades como el deletreo del alfabeto y el juego de palabras, con el fin de facilitar el desarrollo de habilidades que fortalezcan la comprensión lectora	Hubo buena disposición para el trabajo en equipo, con la participación activa de todos los niños. Se evidenció el logro objetivos significativos y la mejora en su proceso de aprendizaje
Escribir y leer: Me divierto y aprendo	Implementar actividades que motiven a los estudiantes, como el juego de globos y escribo y leo con material didáctico, promoviendo la lectura de una manera divertida	Hubo una participación activa en las actividades. Esto permitió avances importantes en el fortalecimiento del aprendizaje de la lectura
Lectura de cuentos: La fiesta de la lectura	Lectura de cuentos cortos ilustrados, que permitan desarrollar su imaginación y creatividad a través del dibujo, de acuerdo con la lectura	Fue de gran relevancia, ya que se logró mejorar el desarrollo de las destrezas y habilidades y así alcanzar mejores aprendizajes

Para el logro del objetivo 3, se aplicó una prueba evaluativa a los estudiantes, mediante un test de 15 preguntas con respuesta múltiple, basado en la lectura *La mariquita Catarina*, con el fin de conocer el avance después de la implementación de las estrategias pedagógicas, cuya finalidad era mejorar la comprensión lectora en los niños de grado primero (ver [Tabla 2](#)).

**Tabla 2***Resultado general de la prueba o evaluación de comprensión lectora*

Nivel	Estudiante	Escala valorativa
Literal	1, 2, 3, 4	Alto
	5	Medio
Inferencial	1, 2	Alto
	3, 4	Medio
	5	Bajo
Crítica	0	0

De acuerdo con la Tabla 2, el Estudiante 1 alcanzó una valoración alta en los niveles literal e inferencial; el Estudiante 2, valoración alta en los niveles literal e inferencial; el Estudiante 3, valoración alta en el niveles literal y media en el nivel inferencial; el Estudiante 4, valoración alta en el nivel literal y media en el nivel inferencial, y el Estudiante 5, valoración media en el nivel literal y baja en el nivel inferencial. Estos resultados positivos demostraron la efectividad de las estrategias aplicadas.

Cabe señalar que, en el nivel de escolaridad en el que se encuentran los niños, aún no alcanzan el nivel de lectura crítica. Por ello, se busca fortalecer el desarrollo de habilidades que faciliten una mejor comprensión y favorezcan aprendizajes significativos en su proceso educativo.

### Discusión

En el aspecto práctico, se propusieron estrategias pedagógicas basadas en la lúdica y la didáctica, con el propósito de que los estudiantes alcancen una adecuada comprensión lectora y puedan aplicarlas en otros contextos educativos. A través del método de estudio de caso, que permitió identificar los intereses y necesidades de los estudiantes, y mediante instrumentos de recolección de información como diarios de campo, observaciones y aportes del docente, se estableció que la didáctica y la lúdica favorecen un aprendizaje significativo en los estudiantes

[Cabral y Ramírez \(2020\)](#) destacan la importancia de la lúdica y el texto literario como estrategias pedagógicas en la enseñanza y el aprendizaje de la lectura, ya que facilitan el desarrollo de la habilidad lectora a través del juego, una herramienta que estimula la motivación y la curiosidad en los niños, además de proporcionarles estímulos mentales que favorecen una mejor comprensión del aprendizaje.

Su propósito es plantear nuevas estrategias para la enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora desde una perspectiva lúdico-didáctica, ofreciendo a los estudiantes una manera diferente de acercarse a la lectura y promoviendo un desarrollo positivo de su habilidad lectora. Esta investigación, de enfoque cualitativo y basada en la metodología de indagación, obtuvo resultados positivos.

[Ruiz y Ruiz \(2022\)](#) encontraron en sus estudios que una lectura adecuada es fundamental para la comprensión de textos; por ende, es necesario fortalecer la comprensión lectora en los niños desde los primeros años de escolaridad. Esto les permitirá alcanzar un buen nivel de desempeño en su proceso educativo, ya que el desarrollo de esta habilidad cognitiva no se limita únicamente al área de lenguaje, sino que también es esencial para la adquisición de conocimientos en diversos campos sociales.

Atendiendo a las necesidades de los estudiantes de primer grado, se plantearon estrategias didácticas que fomentaron aprendizajes significativos, como la iniciativa "Comprendo lo que leo y me recreo", basada en actividades lúdicas y didácticas cuyo objetivo fue que los estudiantes desarrollaran habilidades y competencias comunicativas acordes con su nivel escolar. Además, se buscó motivarlos para que perciban la lectura como un hábito.

La investigación, de enfoque mixto y con una metodología basada en la acción participativa, arrojó resultados muy positivos, entre ellos, la mejora en los niveles de aprendizaje de los estudiantes. Cabe destacar la participación activa de los padres de familia en el proceso.

Rivera (2018), en su estudio, implementó estrategias didácticas a través del cuento; su objetivo fue fortalecer el desarrollo de las habilidades cognitivas en el proceso de comprensión lectora en los niños de primer grado. La autora considera que la lectura implica una interacción entre el pensamiento y el lenguaje, lo que facilita la construcción de nuevos conocimientos. Los resultados de esta investigación evidenciaron mejoras significativas en el aprendizaje de los estudiantes.

Por su parte, Nicolini (2023) enfatiza la importancia de implementar estrategias didácticas basadas en el cuento infantil, partiendo de la premisa de que la lectura es un proceso de interacción entre pensamiento y lenguaje que propicia la construcción de nuevos conocimientos.

En cuanto a la importancia de la lectura en el proceso de aprendizaje, es fundamental identificar las causas de las dificultades en la comprensión lectora en los niños, con la finalidad de analizar y determinar su nivel de desempeño, especialmente en el grado primero. Desde un enfoque cualitativo y mediante el método de acción participativa, se buscó comprender el comportamiento de los estudiantes a nivel grupal e individual. También, se logró sensibilizar a los estudiantes y a sus padres sobre la relevancia de la lectura, tanto en el ámbito escolar como en el contexto social.

León et al. (2022) destacan que lectura en voz alta de cuentos y fábulas contribuye a la comprensión lectora. Este enfoque busca desarrollar la conciencia fonológica, una habilidad esencial en los primeros años de escolaridad, facilitando la comprensión lectora y fomentando el gusto por la lectura.

Por su parte, Salazar et al. (2021) señalaron que el uso de la herramienta didáctica digital Scratch, vinculada con la recreación de cuentos, favoreció el interés por la lectura; igualmente, se observó un aumento en la motivación de los estudiantes, así como el fortalecimiento de sus habilidades y estrategias de comprensión lectora. Esta investigación resulta relevante para el presente estudio, ya que la innovación en el aula puede incentivar el aprendizaje de manera dinámica y atractiva.

Palacios et al. (2022) resaltan la importancia de la incorporación de las TIC en la enseñanza de la comprensión lectora, gracias a que permite diseñar estrategias motivadoras para los estudiantes. De manera similar, Benavides (2023) enfatiza que el uso de estrategias lúdicas es clave para fortalecer la comprensión lectora en estudiantes que presentan apatía, desinterés o dificultades en el aprendizaje de la lectura.

El estudio de Báez et al. (2022), cuyo objetivo de investigación fue verificar el impacto de los recursos educativos digitales abiertos (REDA) en los niveles de comprensión lectora en estudiantes de cuarto grado, subraya la importancia de integrar recursos digitales en la enseñanza. Lo anterior resulta pertinente para el presente estudio, ya que dichos recursos pueden emplearse como estrategia para fortalecer la comprensión lectora en los estudiantes.

Si bien, se evidenciaron avances en la mejora de la comprensión lectora en los estudiantes de primer grado de la Escuela Rural Chápala gracias a la implementación de estrategias lúdicas y didácticas, es necesario continuar desarrollando investigaciones que permitan evaluar la metodología empleada y los logros obtenidos en el fortalecimiento de la comprensión lectora.

## Conclusiones

A partir de las pruebas y talleres desarrollados, se evidenció una mejora en el nivel de lectura de los niños. Las actividades didácticas y lúdicas fomentaron el trabajo en equipo, fortalecieron el hábito lector y contribuyeron al desarrollo de habilidades acordes con su grado de escolaridad.

Asimismo, la lectura de cuentos y fábulas, la realización de talleres, el uso de juegos como estrategia de aprendizaje, el empleo de material didáctico, las actividades interactivas mediadas por las TIC y el trabajo cooperativo estimularon la creatividad y la imaginación de los niños, además de potenciar habilidades que facilitaron aprendizajes significativos.

La aplicación de la propuesta, basada en la lúdica y la didáctica, permitió mejorar la comprensión lectora; los niños se mostraron receptivos, participaron e interactuaron en cada actividad, lo que favoreció el desarrollo de sus competencias comunicativas.

Es fundamental destacar el rol del docente como guía en el proceso de aprendizaje, quien debe proporcionar herramientas e implementar estrategias ajustadas a las necesidades y diversidad de aprendizajes de los niños. Teniendo en cuenta que son las estrategias didácticas las que facilitan el desarrollo de habilidades cognitivas, esenciales para que los estudiantes alcancen las competencias correspondientes a cada etapa de su proceso educativo.

Existe la necesidad de continuar implementando estrategias pedagógicas como la cooperación, la resolución de problemas, la gamificación, entre otras. Cabe resaltar que la integración de la lúdica y la didáctica motiva a los estudiantes a aprender de manera más dinámica y significativa.

La diversidad de estilos de aprendizaje entre los niños plantea un desafío en los procesos de enseñanza; en consecuencia, exige una mejora continua en la práctica docente para adaptar las metodologías de manera pertinente y efectiva.

## Conflicto de interés

Las autoras del artículo declaran no tener ningún tipo de conflicto de intereses que pudieran comprometer la confiabilidad de la publicación.

## Responsabilidades éticas

Para esta investigación se contó con el consentimiento informado por parte de la institución y de los padres de familia de los niños objeto de estudio, de acuerdo con los artículos 15 y 16 de la Resolución 08430 de 1993 del Ministerio de Salud.

## Referencias

- Aquino Ramírez, I. L. y Pérez Yagual, V. N. (2023). El rincón de lectura en la comprensión lectora de los estudiantes de cuarto año de educación básica elemental de la unidad educativa Juan Dagoberto Montenegro Rodríguez, cantón La Libertad, provincia de Santa Elena, período lectivo 2022–2023 [Tesis de pregrado, Universidad Estatal Península de Santa Elena]. Repositorio UPSE. <https://repositorio.upse.edu.ec/handle/46000/9519>
- Ayala Gutiérrez, M. R. y Díaz Chumbe, Y. S. (2023). Programa Kamishibai Mágico para incrementar la comprensión lectora en niños de tercer grado de primaria de una institución educativa de Pachacamac [Tesis de pregrado, Universidad Marcelino Champagnat]. Repositorio Institucional. <https://hdl.handle.net/20.500.14231/3640>
- Báez Deavila, E. J., Pineda Menjura, E. M., Rátiva Melo, L. y Valbuena García, A. P. (2022). Impacto de los recursos educativos digitales abiertos en los niveles de comprensión lectora en estudiantes de grado cuarto de básica primaria de la Institución Educativa Departamental San Patricio Puente de Piedra [Tesis de maestría, Universidad de Cartagena]. Repositorio Digital. <https://hdl.handle.net/11227/15658>

- Benavides Reyes, L. (2023). Sembrando lectores a través de estrategias lúdicas en estudiantes de grado cuarto de la sede John F. Kennedy de la Institución Educativa Miguel Samper del municipio de Guaduas Cundinamarca [Trabajo de especialización, Fundación Universitaria Los Libertadores]. Repositorio Institucional. <http://hdl.handle.net/11371/5984>
- Cabrales Coronado, K. C. y Ramírez Mesa, E. E. (2020). La lúdica como estrategia pedagógica para potenciar el aprendizaje de la lectura en los estudiantes del grado segundo de primaria de la Institución Educativa San Andrés de Palomo del municipio de Galeras (Sucre) [Tesis de pregrado, Universidad Santo Tomás]. CRAIusTA. <http://hdl.handle.net/11634/31743>
- Calizaya Chata, V. N. (2023). Comprensión lectora en estudiantes del 5.º de primaria de la I.E. N.º 601051, Belén 2019 [Tesis de pregrado, Universidad Científica del Perú]. RI-UCP. <http://repositorio.ucp.edu.pe/items/3eea79ca-6083-4b8a-b491-6a49dcea7160>
- León Granda, R. M., Hermann Acosta, E. A. y Erazo-Álvarez, C. A. (2022). El cuento y la fábula como estrategias didácticas para la comprensión lectora de estudiantes del quinto de básica. *Revista de Estudios Contemporáneos del Sur Global PACHA*, 3(9), 1-13. <https://doi.org/10.46652/pacha.v3i9.130>
- Martínez Oliveira, Z. (2014). Estudio de las dificultades de comprensión lectora en alumnado de educación primaria [Tesis de maestría, Universidad de Santiago de Compostela]. USC. <https://minerva.usc.es/entities/publication/42335719-c731-494c-a919-e0cf9fd479a1>
- Nicolini, D. (2023). El proceso de enseñanza-aprendizaje en los alumnos basados en el enfoque constructivista. *Interpretextos*, 1(29), 51-67.
- Ouro Agromartín, M. D. (2021). Los pop-up en la lectura. *Mi Biblioteca; La Revista del Mundo Bibliotecario*, (67), 44-47.
- Palacios Hidalgo, A. M. (2023). Comprensión lectora y estrés escolar en estudiantes nivel primaria Huaura, 2022 [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio de la Universidad César Vallejo. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/114856>
- Palacios Palacios, J. A., Sarmiento Castañeda, L. Á. y Echeverría Hurtado, S. C. (2022). Fortalecimiento de la comprensión lectora en el nivel inferencial a través del blog desde el enfoque de aprendizaje basado en juegos con los estudiantes de tercer grado de la Institución Educativa Departamental Rufino Cuervo, Chocontá - Cundinamarca [Tesis de maestría, Universidad de Cartagena]. Repositorio digital Universidad de Cartagena. <https://hdl.handle.net/11227/16436>
- Rivera, A. (2018). El cuento infantil como estrategia didáctica para fortalecer la comprensión lectora en estudiantes del grado primero de la Institución Educativa Libardo Madrid Valderrama, sede Primero de Mayo [Tesis de maestría, Universidad Autónoma de Manizales]. Repositorio Institucional. <https://repositorio.autonoma.edu.co/handle/11182/880>
- Roque Cruz, N. y Chura Ramírez, R. (2023). Los cuentos como estrategia para lograr el desarrollo de comprensión de lectura en los niños y niñas, de la I.E.I. No. 320, Puno 2022 [Tesis de pregrado, Universidad José Carlos Mariátegui]. Repositorio UJCM. <https://repositorio.ujcm.edu.pe/handle/20.500.12819/1939>
- Ruiz Velásquez, N. J. y Ruiz Pérez, D. M. (2022). Fortalecimiento de la comprensión lectora, a través de la implementación de una propuesta pedagógica, aplicando la estrategia de lectura de Solé, en grado primero del Colegio la Floralia, ubicado en la ciudad de Cali, Valle del Cauca, Colombia [Tesis de pregrado, Institución Universitaria Antonio José Camacho]. Biblioteca Digital Uniajc. <https://repositorio.uniajc.edu.co/entities/publication/7ef46e28-de93-4cd5-b192-255c01f2c943>

Salazar Teheran, B. E., Aldana Soto, Y. S. y Moreno Becerra, J. A. (2021). El uso del Scratch para fortalecer la comprensión lectora, en los estudiantes de cuarto grado de la Institución Departamental José María Vergara y Vergara en Bituima, Cundinamarca [Tesis de maestría, Universidad de Cartagena]. Repositorio Digital. <https://hdl.handle.net/11227/14552>

Toala Zambrano, J. D., Loor Mendoza, C. E. y Pozo Camacho, M. J. (2018). Estrategias pedagógicas en el desarrollo cognitivo. En M. Tolozano y R. Arteaga (coord.), Memorias del Cuarto Congreso Internacional de Ciencias Pedagógicas de Ecuador: la formación y superación del docente (pp. 691-700). Instituto Superior Tecnológico Bolivariano de Tecnología.

### Contribución

**Diana Carolina Pérez Prada:** investigador principal. Procesamiento estadístico de datos, escritura de materiales y métodos y obtención de los resultados.

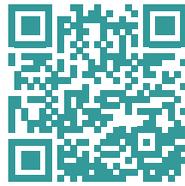
**Elcy Tapiero Monroy:** investigador principal. Análisis e interpretación de resultados, escritura de la introducción, métodos, discusión y conclusiones.

Los autores elaboraron el manuscrito, lo leyeron y aprobaron.

# Coexistence management, perception of the coordinator and the school counselor: Phenomenological study

Liliana Esther Molina Isaza<sup>1</sup>

**To reference this article / Cómo citar este artículo / Para citar este artigo:** Molina-Isaza, L. E. (2025). Coexistence management, perception of the coordinator and the school counselor: Phenomenological study. *Revista UNIMAR*, 43(1), 178-195 <https://doi.org/10.31948/ru.v43i1.4398>



**Reception date:** September 28, 2024

**Review date:** November 8, 2024

**Approval date:** January 21, 2025

## Abstract

This article aims to characterize coexistence management in schools from the perspective of school administrators, specifically the coordinator and the school counselor, considering that few studies focus on these two social actors. This study was framed in a qualitative approach, of phenomenological type, and was complemented by a documentary analysis of the formats of coexistence management. Among the main findings, it was identified that school counselors seek to restore interpersonal relationships through listening and dialogue to generate solutions to conflicts of school coexistence; the coordinator, for his part, plays the role of mediator, conciliator, and negotiator. While there is no established model for managing coexistence, the treatment of these cases is still based on a sanction-correction scheme. However, strategies to promote healthy coexistence complement school guidance and coordination. A coexistence management model must have the following characteristics: 1) Integrate management, planning, implementation, evaluation, and monitoring components that strengthen peaceful coexistence; 2) Be based on norms, rules, and laws that regulate the behavior of students and the interaction of the educational community; 3) Formalize management procedures through documents that guarantee due process; 4) Define goals, objectives, and indicators that contribute to the continuous improvement of school life; 5) Be flexible, allowing adaptation to the needs of students' life and changes in the social environment; and 6) Have a defined focus.

**Keywords:** managing coexistence; peaceful coexistence; conflict; teaching directive; school counselor; violence



Article result of the research entitled: *Modelo de gestión de la convivencia escolar basado en la inteligencia emocional para la resolución de conflictos en instituciones educativas públicas de Montería*, developed from June 1st 2019 to december 30 2021 in Montería, Córdoba, Colombia.

<sup>1</sup> Secretaría de Educación de Córdoba, Montería, Colombia. E-mail: [lilianamolainaisaza@gmail.com](mailto:lilianamolainaisaza@gmail.com)

# Gestión de la convivencia, percepción del coordinador y orientador escolar: estudio fenomenológico

## Resumen

Este artículo tiene como objetivo caracterizar la gestión de la convivencia escolar desde la perspectiva de los directivos docentes: coordinador y orientador escolar, considerando que son pocos los estudios que se centran en estos dos actores sociales. Este estudio se enmarcó en un enfoque cualitativo, de tipo fenomenológico, y se complementó con un análisis documental de los formatos de gestión de la convivencia. Entre los principales hallazgos, se identificó que los orientadores escolares buscan restaurar las relaciones interpersonales a través de la escucha y el diálogo, con el fin de generar soluciones a los conflictos de convivencia escolar; por su parte, el coordinador ejerce un rol de mediador, conciliador y negociador. Aunque no existe un modelo de gestión de convivencia definido, la atención a estos casos sigue basándose en un esquema de sanción-corrección. No obstante, la orientación escolar y la coordinación se complementan mediante estrategias que favorecen la mejora de la convivencia. Un modelo de gestión de la convivencia debe presentar las siguientes características: 1) integrar componentes de la gestión, planeación, ejecución, evaluación y seguimiento que fortalezcan la convivencia pacífica; 2) fundamentarse en normas, reglas y leyes que regulan las conductas de los estudiantes y las formas de interactuar de la comunidad educativa; 3) formalizar los procedimientos de gestión mediante documentos que garanticen el debido proceso; 4) definir metas, objetivos e indicadores que contribuyan a mejorar continuamente la convivencia escolar; 5) ser flexible, permitiendo adaptarse a las necesidades convivenciales de los estudiantes y las transformaciones del entorno social, y 6) contar con un enfoque definido.

*Palabras clave:* gestión de la convivencia, convivencia pacífica, conflicto, directivo docente, orientador escolar, violencia

---

# Gestão da convivência, percepção do coordenador e o orientador escolar: estudo fenomenológico

## Resumo

Este artigo tem como objetivo, caracterizar a gestão da convivência nas escolas a partir da perspectiva dos gestores escolares, especificamente do coordenador e do orientador escolar, tendo em vista que poucos estudos se concentram nesses dois atores sociais. Este estudo foi enquadrado em uma abordagem qualitativa, de tipo fenomenológico, e complementado por uma análise documental dos formatos de gestão da convivência. Entre os principais achados, identificou-se que os orientadores escolares buscam restabelecer as relações interpessoais por meio da escuta e do diálogo para gerar soluções para os conflitos da convivência escolar; o coordenador, por sua vez, desempenha o papel de mediador, conciliador e negociador. Embora não haja um modelo definido

para gerenciar a coexistência, o tratamento desses casos ainda é baseado em um esquema de sanção-correção. No entanto, estratégias para promover a coexistência saudável complementam a orientação e a coordenação escolar. Um modelo de gestão da coexistência deve ter as seguintes características 1) Integrar componentes de gestão, planejamento, implementação, avaliação e monitoramento que fortaleçam a coexistência pacífica; 2) Ser baseada em normas, regras e leis que regulam o comportamento dos alunos e a interação da comunidade educacional; 3) Formalizar procedimentos de gestão por meio de documentos que garantam o devido processo legal; 4) Definir metas, objetivos e indicadores que contribuam para a melhoria contínua da vida escolar; 5) Ser flexível, permitindo adaptação às necessidades da vida dos alunos e às mudanças do meio social; e 6) Ter foco definido.

*Palavras-chave:* gestão da convivência; convivência pacífica; conflito; diretivo docente; orientador escolar; violência

## Introduction

The problem that gave rise to this study is that the management of school coexistence is currently based on punitive models that use sanctions and punishments to resolve conflict situations (Torrego, 2006; Dávila Balsera & Naya, 2023). In some cases, the procedures that structure and configure such management are not studied in depth.

Therefore, the central objective of this research was to characterize aspects of the management of school coexistence in public educational institutions in the city of Montería, through the lived experiences of the teaching directors and school counselors involved in the coexistence processes. It should be clarified that the management of school coexistence is considered a fundamental mediating component to efficiently and effectively face the conflict situations that arise in any educational community (Rioseco & Barría, 2021) and should focus on the analysis of the behaviors, experiences, expressions, emotions, and feelings of students, articulated with the regulations and their good attitude towards coexistence, in such a way that school violence or the elements related to it are reduced.

School coexistence is defined as «the action of living with others in the school context peacefully and harmoniously» (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2014, p. 25); Furthermore, it is conceived as a product of the interactions of the members of the educational

community, which is structured as a group and dynamically, and changes over time as these interactions change (Rivera et al., 2017). This coexistence includes a continuous construction involving learning in conflict regulation, respect, and collective agreement in the face of different situations (Sandoval, as cited in Cantor, 2018). Coexistence is one of the four pillars of education, as expressed by Delors (1996): «learning to live together» (p. 16). Therefore, coexistence constitutes one of the most important aspects of school activities, complementing each other and academics to comprehensively educate the individual (Nova, 2021).

However, schools are a likely place for conflicts to arise; in these cases, teachers are the first to be called upon to mediate and help students according to each situation and the current regulations. However, the formulation of action plans to direct and organize all the necessary frameworks for an adequate school climate falls to school leaders (Molina, 2023). Thus, according to the MEN (2014), coordinators must promote and foster healthy coexistence and an appropriate climate in the educational institution, under the regulations, rights and duties, incentives, and other rules established in the Coexistence Manual. In this context, it is noted that coordinators generally manage many processes and pay more attention to academics, since educational institutions are measured by the results of external and internal tests, rather than by healthy coexistence. In this sense, the management of coexistence sometimes takes a back seat.

For their part, school counselors play a crucial role in managing school coexistence, as they provide different psychological approaches through which cases can be treated systemically and professionally, recognizing elements that act as protective factors related to comprehensive training (Soto, 2022). According to the MEN (2014), counselors must contribute to harmonious coexistence and promote effective communication and participation in the school community. From their role, they must include integration into institutional processes and application of psychosocial care protocols and routes, establishing timely alerts to develop comprehensive care strategies, and designing plans aimed at preventing psychosocial risks and social problems that affect students.

However, school counselors often lack the support of teachers, parents, and government agencies to monitor students or intervene in situations of social exclusion that warrant it. In addition, in Colombia, the ratio of students to counselors is 1:500, which means that each professional is assigned at least 500 students, and in many cases, this number is exceeded, which overloads them with work and makes it difficult to manage social distancing.

From this perspective, it is worth examining what happens to social actors such as the coordinator and the school counselor, who are part of the phenomenon under study and are protagonists of the educational dynamics and participants in the management of school coexistence. In the study of school coexistence, the focus is generally on teachers and students, and their actions within the coexistence processes are given less importance. Therefore, it is necessary to understand the perspective of the educational reality of teaching directors and school counselors regarding the management of school coexistence.

According to the MEN (2014), there are four relevant actions to manage coexistence in schools: prevention, attention, promotion, and monitoring of conflict situations, constituting the comprehensive care route for coexistence in schools. In particular, coexistence management is a relevant factor in the school context and refers to promoting and maintaining a stable,

inclusive, and respectful environment. Its basic objective is to promote harmonious coexistence, cultivate life skills, and pay attention to and monitor problems to prevent conflicts from leading to violence in schools (Molina-Isaza & Nova-Herrera, 2023).

Violence in schools has become a widely studied topic (Galtung, 1998.; Cedeño, 2020), complex, and interesting (Herrera & Frausto, 2021), important at the state level and of concern to the educational community (Saucedo & Guzmán, 2018), It is generated by the inadequate resolution of conflicts due to differences and different positions that are not accepted by the parties (Galtung, 1998). This problem is common in schools, since there is always the possibility of conflict when interacting with others.

In Colombia, by 2023, 70% of students reported having experienced some type of violence at school (Ministerio de Salud y Protección Social, 2023). This index poses challenges to education, its management, and the institutions that drive the processes of coexistence in schools, including the actors involved in the educational reality under study.

## Methodology

### Focus and design

Qualitative approach, with an interpretive phenomenological design. For Sandín (2003), this is a methodological task that aims at a deeper understanding of social and educational phenomena, the transformation of socio-educational situations and practices, decision-making, and the discovery and formation of an organized structure of knowledge. The fundamental purpose of this type of research, according to Duque and Aristizábal (2019), is that there is a tendency to focus on experiences that acquire a particular meaning, some of which are unusual and have a unique experiential value for those who experience them. In addition, qualitative methods and instruments offer a more comprehensive perspective on social phenomena that are relevant to reality and allow for deeper conclusions to be drawn (Alegre, 2022).

In other words, this study sought to interpret, from the experiences, thoughts, practices, and perspectives of school directors, coordinators, and school counselors, the management of school coexistence and the ways of managing school coexistence —analysis categories— (see [Table 1](#)).

**Table 1**

*Categories and subcategories of analysis*

Thematic Unit	Category	Subcategory
School coexistence	Characteristics of School Coexistence Management	Relevance of coexistence management
		Attention to school conflicts
		Prevention of school conflicts
		Monitoring school conflicts
		Actions to improve school coexistence
	Management procedures for resolving school conflicts	School conflict resolution route
		School conflict monitoring route

Note. Based on [Molina \(2022\)](#).

### Sample and participating actors

The sample of voluntary participants in the research consisted of six coordinating directors of education, all of them men, and six school counselors, five of them women, for a total of twelve people whose professions are related to the fields of administration, education, psychology, or related fields. According to [Sandín \(2003\)](#), this is an acceptable sample, since qualitative studies usually involve between five and twenty-five participants. The coordinating teachers and school counselors who participated in the interview met the following inclusion criteria 1) permanence in the educational institution for more than three years; 2) directs the coexistence and discipline of the institution within their functions; 3) willingness to provide the forms or documents necessary for the study; 4) the place where they work has the basic secondary and middle level; 5) willingness to respond to the interview. Regarding the exclusion criteria, only two were considered: 1) having less than three years in the institution and 2) not having among their functions, the care of coexistence (see [Table 2](#)).

**Table 2**

*Sample of volunteer study participants*

No.	Educational Institution	Actors participating in the interview
1	IE Camilo Torres Mocarí	2 coordinators
2	IE Santa María Goretti	Coordinator Counselor
3	IE Nacional	Coordinator
4	IE Mogambo	Counselor Coordinator
5	IE Normal Superior	Coordinator Counselor
6	IE Robinson Pitalua	Counselor
7	IE Rancho Grande	Counselor
8	IE Antonio Nariño	Counselor



For a better understanding of the results, the ID identities were organized using distinctive letters and a sequential number as follows: 1) the first two identification units represent the position: Principal (DD), School Counselor (OE); 2) the third unit corresponds to the gender: male (M) or female (F); and 3) the fourth unit corresponds to a consecutive number of the respondents.

**Data Collection Techniques and Instruments**

The methodological approaches used in this study are based on the contributions of Creswell (cited in Sandín, 2003). Participants were asked to describe their experiences through an in-depth interview using a semi-structured questionnaire (see Table 3)

**Table 3**

*Questions in each study subcategory*

Subcategory	Questions to coordinators	Questions to School counselors
Relevance of coexistence management	Does the institution have a school coexistence management model? Do you know what criteria were used for its definition? Who participated? Do you think the model is relevant to the situations presented? What limitations does it have?	Does the institution have a school coexistence management model? Do you know the criteria used to define it? Who participated? From your perspective, which of the processes in school coexistence management (prevention, care, promotion, and follow-up) has the greatest impact on school guidance to ensure healthy coexistence? Do you consider the role of the school guidance counselor to be fundamental in managing school coexistence? Why or why not? Do you think the model is relevant to the situations that arise? What limitations does it have?
Preventing School Conflicts	What are the main strategies used to prevent school conflicts and promote healthy coexistence?	What mechanisms or strategies are used in school counseling to prevent school conflicts and violence?

Subcategory	Questions to coordinators	Questions to School counselors
Attention to school conflicts	<p>What is your role as coordinator in the processes for addressing conflict situations in the educational institution?</p> <p>When you address a conflict situation, do you consider the reasons, moods, and situations the student is experiencing?</p> <p>What methodological approach is used to address conflict or violent situations in the educational institution?</p> <p>Who is involved in each process?</p>	<p>What conflict resolution processes are handled at the educational institution?</p> <p>Who is involved?</p> <p>When you address a conflict situation, do you investigate the student's motives, moods, and circumstances?</p>
Monitoring School Conflicts	<p>Is there any follow-up on conflict situations or students who are repeat offenders?</p> <p>What strategies and formats are used?</p>	<p>What strategies do you use to monitor conflict situations or students who are repeat offenders?</p>
Promoting healthy coexistence	<p>What activities and strategies are school administrations advising on to promote healthy coexistence within the educational institution?</p>	<p>What actions are being implemented at the institutional level to improve school coexistence?</p>

Note. Based on [Molina \(2022\)](#).

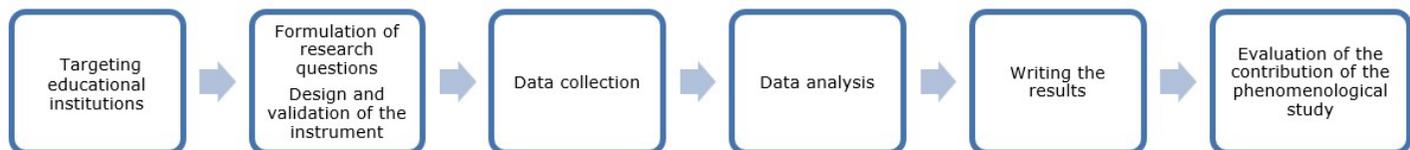
On the other hand, a qualitative content analysis was carried out, as it is a «research technique that aims to formulate, from certain data, reproducible and valid conclusions that can be applied to their context» ([Krippendorff, 1980/1990, p. 28](#)). The qualitative documentary review was applied to the formats and protocols used to deal with situations of conflict, indiscipline, or cases of pupils misbehaving and hindering an environment conducive to learning and social interaction, which are also evidence of systematic and progressive work to improve coexistence in the school.

### Stages of the investigation

The development of the methodology was carried out based on what was proposed by [Duque and Aristizábal \(2019\)](#) (see [Figura 1](#)).

**Figure 1**

*Stages of the interpretive phenomenological study*

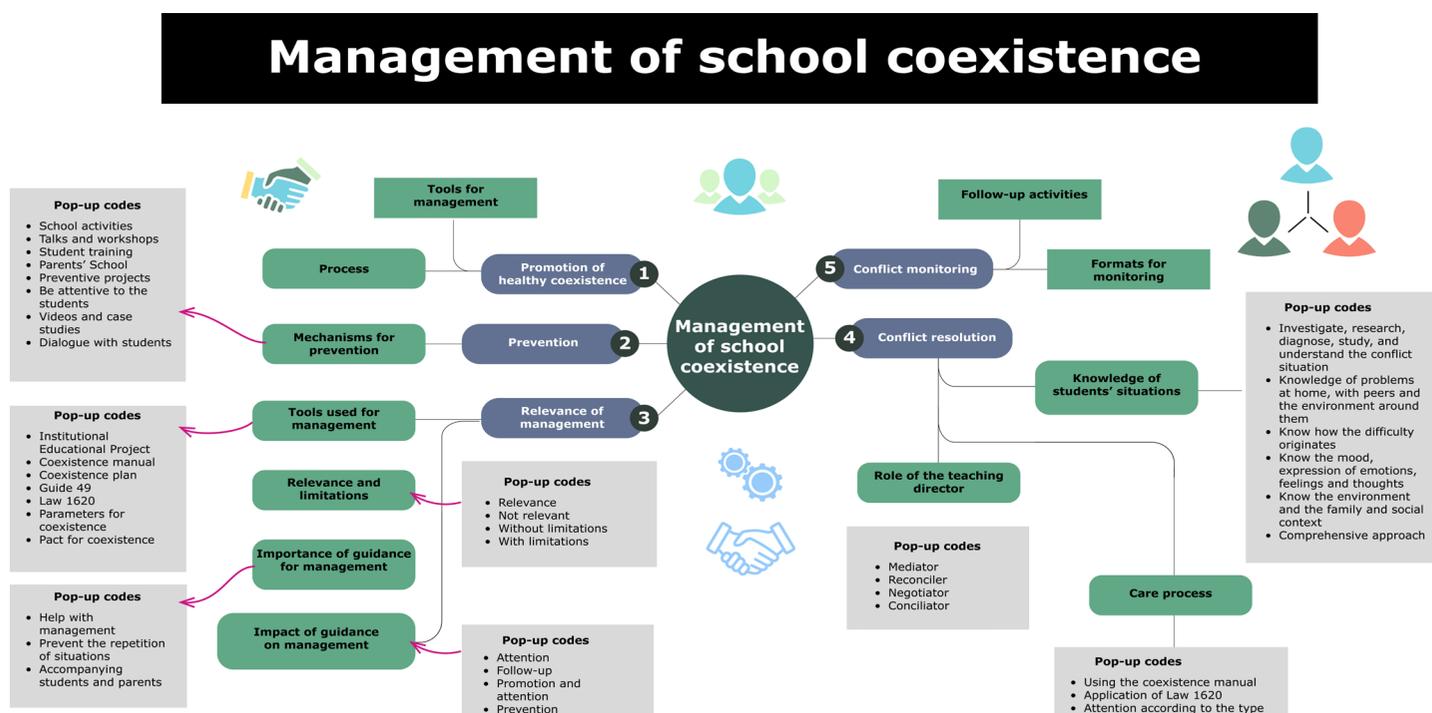


In the first phase, the focus was on the educational institutions and the principals and counselors to be interviewed. In the second stage, the central research questions were formulated: What are the characteristics of school coexistence management in public educational institutions in

Montería? And what are the ways of managing school coexistence in public educational institutions in Montería? These determined the organization of the questionnaire questions, which were submitted to an expert for evaluation. The third stage focused on data collection, through a semi-structured interview with school coordinators and counselors.

In the fourth step, the interviews were transcribed using different methods, and significant aspects were also noted. Subsequently, emerging themes or codes were identified, considering their importance and frequency in the responses, which were grouped according to their relationships (Hernández et al., 2014). A table was also created, bearing in mind the overarching themes and the themes grouped into subcategories according to their relationships. The emerging themes were derived from the data analysis, which prompted discussions and interpretations that contrasted with the frame of reference used in this study (see Figure 2).

**Figure 2**  
 Management of school coexistence



This approach enriched the process and minimized bias in the data. Internal reliability, consistent with the first research objective, was demonstrated in the results obtained through data triangulation (Molina, 2022), which involved contrasting information and methods. These comparisons proved useful in limiting the impact of inappropriate extrapolations and hasty conclusions.

In the fifth stage, the results were written up, and narrated according to the emerging themes found, and some examples of the stories of the participating actors were captured. In the final stage, the contribution of the approach was evaluated and a phenomenological report of the results was presented.

## Results

The results of a qualitative study using phenomenological approaches are presented. The first finding relates to the general characteristics of a school coexistence management model in public educational institutions in the city of Montería; the second finding relates to the coexistence management procedures related to the management of conflict situations.

### 1. Characteristics of school coexistence management

The management of coexistence in schools was characterized by subcategories of analysis according to the perspective of school coordinators and counselors, who shared their experiences on the relevance of managing coexistence, preventing and addressing school conflicts, promoting healthy coexistence in schools, and monitoring school conflicts (see Tables 4, 5, 6 y 7).

**Table 4**

*Relevance*

---

#### Relevance of school coexistence management

---

Educational institutions did not have a defined school coexistence management model but they did have tools such as Coexistence Manual, Coexistence Plan, Coexistence Protocols, Coexistence Functions, PEI, Guide 49, Coexistence Parameters, Coexistence Pact (emerging codes); however, from their functions, these direct the procedures and activities for the attention, promotion, monitoring, and prevention of school conflicts.

«The word model is not used, but here we have our Coexistence Manual and it is directed by Law 1620 on school coexistence» (DDH2, personal communication).

«We don't have a model as such; we have parameters for some things, for some situations that arise in the institution amid coexistence» (OEM8, personal communication).

The coordinators report that although there is no established model for managing coexistence, in some cases the rules, strategies, plans, and the coexistence manual are relevant to the institution because they show results in improving coexistence in schools. The intervention of governmental organizations is limited because of the lack of support in Type III situations, such as sexual abuse, suicide attempts, and drug use and sales.

On the other hand, school counselors stated that the coexistence management model or actions to deal with school conflicts were not relevant due to internal and external variables of the institution.

«I think all models have limitations. We try to work in an integrated way, but sometimes we find variables like parents who don't contribute much» (OEM10, personal communication).

«One of the limitations is that the model is generalized; it is not particular and cannot be studied in individual cases» (OEM8, personal communication).

The limitations are imposed by the law itself; for example, if a Type III case arises, we must immediately refer it to either the ICBF, Child and Adolescent Protection Agency, the Child and Adolescent Police, or the Family Police Station; then, we immediately disconnect from the case. (DDH3, personal communication)

---

---

### Relevance of school coexistence management

---

From the counselors' point of view, the coexistence management procedures that have the greatest impact on their role are care monitoring or promotion; others coincide in prevention or promotion, and the rest, influence all processes.

«There is more work to be done, but I believe, to be honest, that where there is more participation and dynamism, I think it is in the attention; from my perspective, it is in the attention at the moment» (OEM7, personal communication).

«I think that follow-up because sometimes promotion is good, but I feel that it doesn't give as much result as when you follow up on situations with students» (OEM8, personal communication).

«Promotion and prevention are very important; the goal is to prevent situations from arising, always working for healthy coexistence, respect, and tolerance» (OEM9, personal communication).

School counselors also emphasized the importance of their role in managing coexistence in schools, as they help prevent conflict situations from recurring or becoming more complex by supporting students and parents in the coexistence process and working with the community.

«Essential; we send weekly messages from the school leadership so that the students have a sense of support, even though they are at home in this virtual environment» (OEM9, personal communication).

Although there is no defined model for managing coexistence, principals and school counselors tend to adopt a normative approach, following what is established by law. This implies a more punitive approach, as it has shown positive results in some cases and not in others. It is worth noting that government agencies have had difficulties in dealing with situations such as abuse, hallucinogen use, and violence due to a lack of follow-up on the cases, the environment, and the students' families.

---

### Table 5

#### *Prevention*

---

#### Prevention of school conflicts

---

There are a variety of strategies and mechanisms used by both school coordinators and school counselors to prevent conflict at school. These include prevention activities, lectures and workshops, student training, parenting schools, prevention projects, monitoring of student difficulties, use of videos and case studies, implementation of student mediation programs in the classroom, inclusion of prevention strategies in the coexistence handbook, preventive work in the classroom, and ongoing dialogue with students.

«Both the teachers and we, the administrators, are attentive to the students; I am even more so since I am in the Coexistence Department; we are attentive to the difficulties the child has» (DDH2, personal communication).

---

**Table 6***Attention***Attention to school conflicts**

The role of the coordinating school principal in resolving school conflicts is focused on the mediation of coexistence situations, negotiation, facilitation of reconciliation processes, and the exercise of arbitration.

«Ensure the welfare and well-being of students through reconciliation processes that lead to friendly and cordial treatment among them» (DDH6, personal communication).

To understand the reasons, moods, and situations that students face, school leaders and counselors need to inquire, investigate, and diagnose their context. This includes understanding the nature of the conflict, problems at home, relationships with peers, and the environment. It is also necessary to analyze the origin of the difficulty, assess their emotional state, the expression of their feelings and thoughts, and their family and social environment. All of this allows for a comprehensive approach to addressing situations in the school environment.

«In school counseling and in the coexistence section, we don't limit ourselves to the situation of what happened; we go further, we do individual intervention; we always ask about the student» (OEM7, personal communication).

Regarding the methodological route or procedures used to address situations of conflict or violence at school, the counselors and coordinators agreed on the use of the following mechanisms: standards established in the Coexistence Manual, Law 1620, regular channel, internal or external route, institutional actors involved in addressing conflict situations, institutions and organizations that influence the care, and finally, the involvement of parents and reporting the situation.

«Depending on the nature of the situation, route 1620 is activated so that the appropriate treatment is given to said case» (OEH11, personal communication).

«If the situation arises in the classroom, we have established regular procedures that are clearly outlined in the Coexistence Handbook» (OEM8, personal communication)

**Table 7***Promotion***Promotion for healthy coexistence**

The strategies and measures to be implemented at the educational level, both at the level of coordination and at the level of teaching to promote living together at school, include the following: working as a team to live together, dialogues, projects, or moral education, school programs, talks with students, and training activities.

«We are constantly going into classrooms; we always have the spaces available to address this topic through talks and workshops» (OEH12, personal communication).

Well, to promote healthy coexistence, activities that go hand in hand with the purpose of the institution are carried out, which is to promote fraternity and camaraderie among students, such as the Week of Peace, Love and Friendship, a song festival, among others. (OEM10, personal communication)

**Table 8***Monitoring***Monitoring school conflicts**

In this process, the commitment of students to change their attitudes toward school life is essential. This process is achieved through regular, lifelong learning and monitoring to improve their behavior. Various recording formats are also used, including the following: situation formats, dialogue reports, educational sanctions, disciplinary commitments, conditional enrollment, cumulative student records, disciplinary forms, student observers, and follow-up formats.

If the student is being monitored, the first step is to ensure the situation doesn't happen again. A disciplinary form is used and the student must sign it with the parent. If a conflict warrants involving the parent, the parent must be involved. (DDH1, personal communication)

**2. Coexistence management procedures related to the handling of conflict situations.**

By reviewing the documents of the formats used to deal with conflict situations, it is possible to verify actions demonstrating the management of coexistence within educational institutions through two defined procedures: 1) attention to school conflicts, and 2) monitoring of school conflicts.

***Attention to school conflicts***

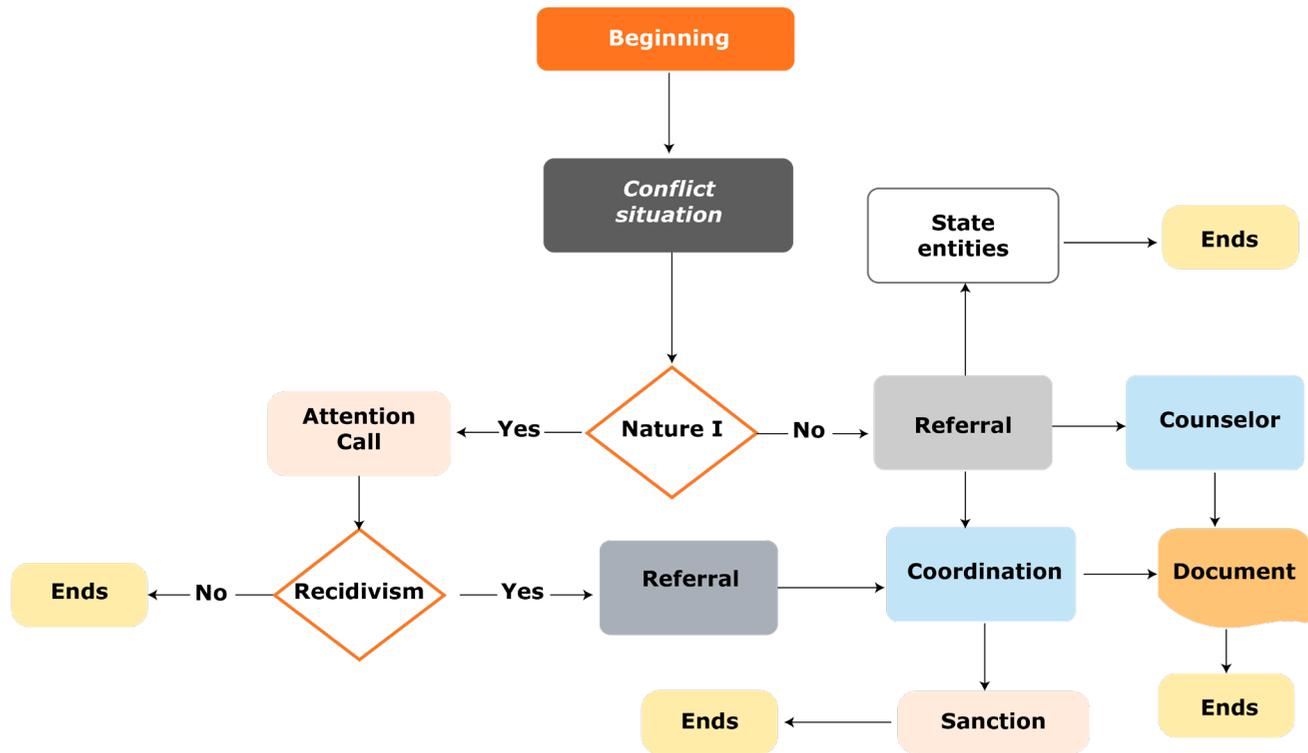
The procedures for dealing with situations that affect coexistence in Colombia are based on the response path provided for in [Law 1620 of 2013](#) y su [Decree 1965 of 2013](#). This law presents three types of situations: Type I, Type II, and Type III. In educational institutions, Type I situations are generally handled in the classroom by teachers, who give a verbal warning; however, if the student recurs, the coordinator takes the case based on a prior report from the teacher. In addition, in the case of school violence, any teacher, principal, or counselor can reprimand students or mediate the conflict.

If conflicts remain unresolved and violence occurs through physical, psychological, or verbal aggression, if it is systematic, the conflicts will be addressed by the Coordination Team and referred to the School Counselor. If there is physical harm without disability or cyber-related harm, they become Type II situations and are referred to an appropriate government agency depending on the severity. In these cases, the Care Route Protocols will be considered following the law.

If the condition is a Type III situation, it is immediately referred to the government agencies responsible for the safety of children and adolescents. In this case, the following documentation must be provided: cohabitation situation forms, dialogue protocols, educational sanction forms, and disciplinary commitment forms. It should be noted that the names of each form vary from institution to institution, but their purpose is the same: to improve the student's behavior. In terms of care, parents should be informed of the situation their children are facing, as they play a very important role in reinforcing positive behaviors at home (see [Figura 3](#)).

**Figure 3**

*Procedimiento de atención*

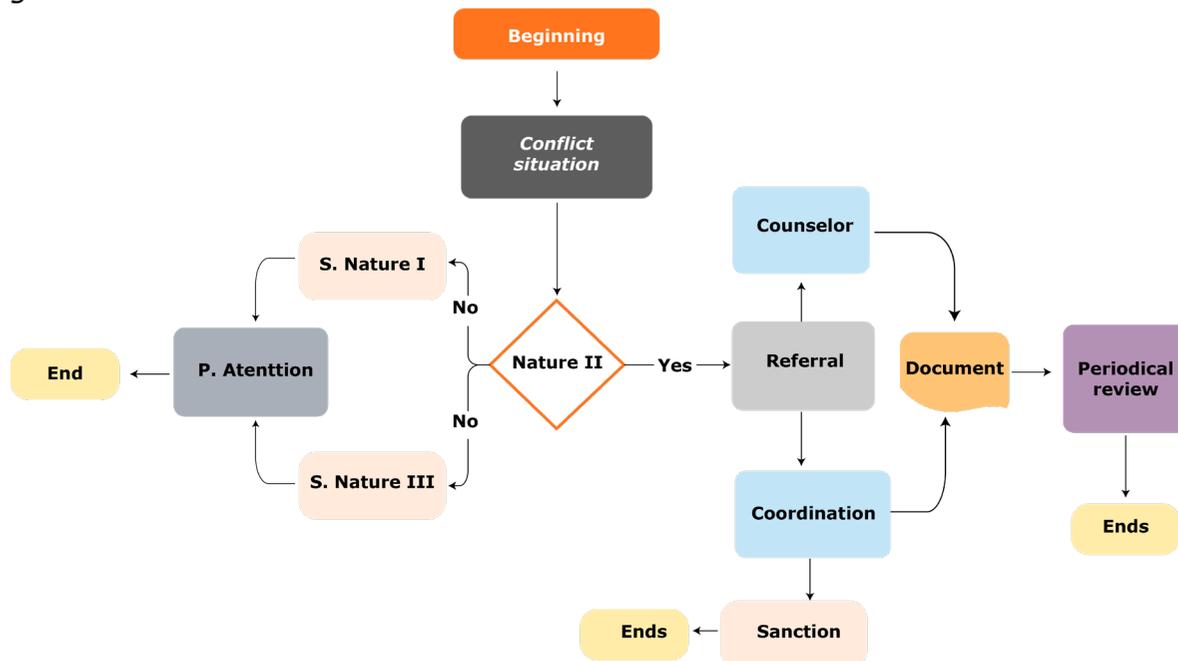


Note. Based on Molina (2022).

**Monitoring school conflicts**

The follow-up procedures are based on dealing with conflict situations; they differ from these in that the problem is reviewed periodically; generally, they deal with Type II and III situations. In addition, the intervention of the school counselor is more frequent and depends on the commitments made by students and parents, whose purpose is to guarantee the rights of children and adolescents through due process.

This process is characterized by two important aspects: first, the role of the principal and the school counselor in inquiring about their behavior, their daily life at school, and the situations they face in their family and social environment; in other words, the willingness to continuously monitor students with behavioral, emotional, or psychological difficulties so that they improve; second, the responsibility to keep forms or documents that demonstrate the monitoring of situations (see Figure 4).

**Figure 4***Monitoring conflict situations*

Note. Based on Molina (2022).

The documents used in this context are the Observer or Cumulative Record, the Monitoring Form, and the Conditional Enrollment Form. The Observer or Cumulative Record is designed to provide periodic or repeated descriptions throughout the year of the student's academic and social life, throughout his or her stay at the institution. That is, it can accumulate information from several years, including monitoring, support, involvement, strengths and weaknesses, and in some cases, physical and psychological aspects; for example, height, weight, disability, etc. Another important aspect is that it contains relevant information about the parents or guardians, such as their details, occupation, and profession.

The follow-up forms specify the student's repeat offenses and aspects such as commitments and the guardian's signature to ensure due process. Conditional enrollment forms are the coordinator's last resort since after the entire coexistence process, carried out with the school counselor in the company of the guardian or parent, this form is legalized under the provisions of the Coexistence Manual and with the support and decision of the Coexistence Committee. This form informs the guardian of the student's behavior; if the inappropriate behavior continues, the conditional enrollment will be canceled.

## Discussion

When studying the management of coexistence in schools from the perspective of school principals and school counselors and after triangulating the information (Molina, 2022), it can be noted that the authors focus their studies on aspects that structure the management of coexistence. From this perspective, it can be noted that there are models of coexistence management that focus on addressing punitive, relational, and integrated conflict situations (Torrego, 2006). Sullivan (cited in Martín et al., 2003), in addition to the punitive, includes consequences and feelings.

For his part, Morales (2022) focuses on the management of coexistence on due process in a circle of dialogue that seeks to guarantee respect for human beings and their rights. However, the reality is that there is no defined model in educational institutions; management has limitations

that depend on external agents and generally respond to sanctioning actions and the social environment and its problems, and not to a programmed or directed planning.

On the other hand, some authors frame the management of coexistence in aspects of promotion and prevention, which are generally characterized by being formative (Canchila and Pacheco, 2021; Briceño, 2024; Carvajal and Acebedo, 2019), and directed relating to being, ethics and values, the construction of peace, and citizenship.

Molina (2022), from the emotional approach, considers that the components of attention, promotion, prevention, and monitoring of conflict situations are not mutually exclusive, but rather complementary; she gives equal importance to all the processes that influence the management of coexistence to address conflict situations and reduce violence in schools.

Likewise, Saavedra (2024) explains that in addition to punitive and formative approaches, there are also managerial ones, that is, management actions in directing school coexistence, such as the application of the Plan, Do, Check, Act —PDCA— cycle (Lombana, 2016) and the European Foundation for Quality Management (EFQM) model (Ortiz-Padilla et al., 2018), which seek to improve school coexistence systemically. Although educational institutions carry out activities with the same objective of mitigating violence, they are not always part of institutional plans, which shows a lack of management, given the absence of clear objectives and indicators, targets, and evaluation of their impact on school coexistence.

## Conclusions

The following aspects define the management of coexistence in schools: 1) it includes elements of management, planning, implementation, evaluation, and monitoring that strengthen peaceful coexistence; 2) it is based on norms, rules, and laws that regulate student behavior and the interaction educational community; 3) it formalizes management procedures through documents to ensure due process; 4) it has goals, objectives, and indicators that

continuously improve school coexistence; 5) it is flexible according to the coexistence needs of students and changes in the social environment; and 6) it has a defined approach: ethical-moral, socio-emotional, restorative justice, citizenship, and peace, conflict mediation, democratic participation or punitive and inclusive.

The management of school coexistence in educational institutions is more closely related to the attention and monitoring of school conflicts by school coordinators and counselors since conflict situations between students will always occur. However, it cannot be ignored that prevention and promotion are also important because they can save lives. While counselors and coordinators observe improvements in school climate, they lack indicators to corroborate this information. In addition, they lack clear statistics on the use of psychoactive substances among adolescents, bullying, classroom disruptions, inappropriate behavior, and disrespect for teachers, which demonstrates a lack of systematic understanding of the progress made in school coexistence. This progress is generally measured in terms of students' reactions to the various activities carried out at school.

One of the management strategies directly related to resolving conflicts between students in educational institutions is the monitoring and follow-up of conflict situations. In conflict resolution, sanctions are still used as a correction, that is, they are punitive. However, other measures are taken to improve the fraternity between those involved in such situations, which is further strengthened through structured training in values, peace, citizenship, democratic participation, and interaction with others.

It's worth noting that guidance goes hand in hand with school coordination. In the management of coexistence, these bodies complement each other in resolving conflict situations and helping students to complete their educational projects. Both coordinators and guidance counselors are aware of the importance of coexistence for the educational community; therefore, whenever necessary, they jointly develop various strategies, plans, and activities aimed at promoting healthy coexistence.

## Conflict of interest

The author declares that she has no conflict of interest that could affect the publication.

## Ethical responsibilities

For the qualitative research, semi-structured interviews were conducted with the principals, coordinators, and school counselors who were of legal age and who signed an informed consent form for the collection of data.

## References

- Alegre, M. A. (2022). Aspectos relevantes en las técnicas e instrumentos de recolección de datos en la investigación cualitativa. Una reflexión conceptual [Relevant aspects of data collection techniques and instruments in qualitative research. A conceptual reflection]. *Población y Desarrollo*, 28(54), 93-100. <https://doi.org/10.18004/pdfce/2076-054x/2022.028.54.093>
- Briceño, C. E. (2024). Convivencia escolar. Perspectivas desde la orientación educativa [School coexistence: Perspectives from an educational orientation]. *Tsafiqui, Revista Científica en Ciencias Sociales*, 14(1), 7-25. <https://doi.org/10.29019/tsafiqui.v14i22.1171>
- Canchila, O. L. & Pacheco, M. C. (2021). Convivencia escolar desde la pedagogía de paz: estrategia didáctica a través de la lúdica [School coexistence from a pedagogy of peace: a didactic strategy through play]. *Assensus*, 6(11), 108-117. <https://revistas.unicordoba.edu.co/index.php/assensus/article/view/2716>
- Cantor, J. J. (2018). "Aula-ciudad": una apuesta para pensar la convivencia y la ciudadanía en la escuela ["Classroom-City": A challenge to thinking about coexistence and citizenship in schools]. *Ciudad Paz-Ando*, 11(2), 72-83. <https://doi.org/10.14483/2422278x.13278>
- Carvajal, W. & Acebedo, M. J. (2019). La prevención del conflicto en la gestión de la convivencia en ambientes escolares [Conflict prevention in the management of coexistence in school environments]. *Revista TEMAS*, 3(13), 157-171. <https://doi.org/10.15332/rt.v0i13.2340>
- Cedeño, W. A. (2020). La violencia escolar a través de un recorrido teórico por los diversos programas para su prevención a nivel mundial y latinoamericano [School violence through a theoretical overview of the various programs for its prevention worldwide and in Latin America]. *Revista Universidad y Sociedad*, 12(5), 470-478. <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v12n5/2218-3620-rus-12-05-470.pdf>
- Dávila, P. & Naya, L. M. (2023). La "señal", un objeto de la escuela disciplinada y de la pedagogía del silencio [The "signal," an object of the disciplined school and the pedagogy of silence]. *Cabás, Revista Internacional Sobre Patrimonio Histórico-Educativo*, (30), 19-36. <https://doi.org/10.35072/CABAS.2023.28.69.003>
- Decreto 1965 de 2013. (2013, October 7th). Presidencia de la República de Colombia. Diario oficial 48910. <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/1378136>
- Delors J. (1996). *La educación encierra un tesoro* [Education contains a treasure]. Santillana - UNESCO.
- Duque, H. & Aristizábal, E. (2019). Análisis fenomenológico interpretativo. Una guía metodológica para su uso en la investigación cualitativa en psicología [Interpretive phenomenological analysis: A methodological guide for use in qualitative research in psychology]. *Pensando Psicología*, 15(25), 1-24. <https://doi.org/10.16925/2382-3984.2019.01.03>
- Galtung J. (1998.). *Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución. Afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia* [In the aftermath of violence, the 3Rs: Reconstruction, reconciliation, resolution. Addressing the visible and invisible effects of war and violence] (T. Toda, Trad.). Gernika Gogoratzuz.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* [Research methodology] (6.a ed.). McGraw Hill España

- Herrera, O. & Frausto, M. (2021). Violencia escolar y mediación pedagógica en estudiantes de educación básica [School violence and pedagogical mediation in basic education students]. *Revista Innova Educación*, 3(2), 438-453. <https://doi.org/10.35622/jrie.2021.02.010>
- KKrippendorff, K. (1990). *Metodología del análisis de contenido. Teoría y práctica* [Content Analysis Methodology: Theory and Practice] (L. Wolfson, Trad.). Paidós. (Obra original publicada en 1980).
- Ley 1620 de 2013. (2013, March 20th). Congreso de Colombia. Diario oficial 48733. <https://www.suin-juriscal.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/1685356>
- Lombana, J. A. (2016). *Construcción de un modelo de gestión de la convivencia escolar a partir de la danza como centro de interés en el colegio CEDID San Pablo de Bosa* [Building a school coexistence management model based on dance as a focus at the CEDID San Pablo de Bosa school] [Tesis de maestría, Universidad Libre]. Repositorio Institucional Unilibre. <https://repository.unilibre.edu.co/handle/10901/8249>
- Martín, E., Fernández, I., Andrés, S., del Barrio, C., & Echeita, G. (2003). La intervención para la mejora de la convivencia en los centros educativos: modelos y ámbitos [Intervention to improve coexistence in educational centers: models and areas]. *Revista para el Estudio de la Educación y el Desarrollo*, 26(1), 79-95. <https://doi.org/10.1174/02103700360536446>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2014). Guía Núm. 49 *Guías pedagógicas para la convivencia escolar Ley 1620 de 2013 - Decreto 1965 de 2013*. MEN. [Guide No. 49 Pedagogical guides for school coexistence Law 1620 of 2013 - Decree 1965 of 2013. MEN.] <https://contenidos.mineducacion.gov.co/ntg/men/pdf/Guia%20No.%2049.pdf>
- Ministerio de Salud y Protección Social. (2023, April 13). La violencia en entornos escolares es una verdadera epidemia [Violence in school environments is a true epidemic]. *Boletín de Prensa*, (118). <https://www.minsalud.gov.co/Paginas/La-violencia-en-entornos-escolares-es-una-verdadera-epidemia.aspx>
- Molina, L. E. (2022). *Modelo de gestión de la convivencia escolar basado en la inteligencia emocional para la resolución de conflictos en instituciones educativas públicas de Montería* [A model for managing school coexistence based on emotional intelligence for conflict resolution in public educational institutions in Montería] [Tesis de doctorado, Universidad Metropolitana de Ciencia y Educación UMECIT]. Repositorio UMECIT. <https://repositorio.umecit.edu.pa/entities/publication/8d37f247-b5fa-4162-a3f2-15e6bddf8e88>
- Molina, L. E. (2023). Desafíos actuales de la planificación educativa en Colombia [Current challenges of educational planning in Colombia]. *Revista UNIMAR*, 41(2), 184-202. <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar41-2-art11>
- Molina-Isaza, L. & Nova-Herrera, A. J. (2023). La inteligencia emocional, una oportunidad para la gestión de la convivencia escolar [Emotional intelligence, an opportunity for managing school coexistence]. *Praxis*, 18(1), 15-32. <https://doi.org/10.21676/23897856.3878>
- Morales, J. A. (2022). *Castigo y sanción en la familia y en la escuela. Retos de una educación sin castigos y de la crianza con amor* [Punishment and sanction in the family and at school. Challenges of education without punishments and parenting with love] (2.a ed.). POEMIA
- Nova, A. J. (2021). Políticas para la formación integral en la educación superior en Colombia [Policies for comprehensive training in higher education in Colombia] [Ponencia]. *Congreso de Investigación y Pedagogía III Nacional II Internacional*, Universidad Pedagógica Tecnológica de Colombia. <https://repositorio.uptc.edu.co/items/a99af3ab-ae96-4582-ab07-627fded31891>
- Ortiz-Padilla, M. E., Barros-Moncada, M. C., Ariza-Ortiz, S. M., & Rubio-Castro, R. C. (2018). Gestión de la convivencia escolar: indicador de la calidad en la organización educativa [School coexistence management: an indicator of quality in the educational organization]. *Opción*, 34(18), 1097-1125. <https://bonga.unisimon.edu.co/items/bdc8bfca-43bb-45ae-a475-aaaf707f5158>

- Resolución 3842 de 2022. (2022, 18 de marzo). Ministerio de Educación Nacional de Colombia. <https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=122207>
- Rioseco, C. & Barría, R. (2021). Contribución de la dimensión relacional del Clima Social Escolar (CES) a la Convivencia Escolar para la No Violencia (CENVI), desde la percepción de estudiantes de segundo ciclo y enseñanza media en escuelas y liceos municipalizados de Estación Central [Contribution of the relational dimension of the School Social Climate (CES) to the School Coexistence for Non-Violence (CENVI), from the perception of second cycle and secondary school students in municipal schools and high schools of Estación Central]. *Rumbos TS*, 16(26), 167-190.. <https://dx.doi.org/10.51188/rrts.num26.573>
- Rivera, L. A., Torres, P. Y., & Hernández, P. R. (2017). *Estrategia didáctica "escuela para la familia y familia para la escuela" desde el área de las ciencias sociales: Fortalecimiento de la convivencia en los estudiantes de la básica primaria de la institución educativa Cecilia de Lleras* [Teaching strategy "school for the family and family for the school" from the area of social sciences: Strengthening coexistence in primary school students at the Cecilia de Lleras educational institution] [Tesis de maestría, Universidad Santo Tomás]. Red Colombiana de Información Científica. [https://redcol.minciencias.gov.co/Record/SantoToma2\\_f98abc702a9e8db6888ee350f4d29437](https://redcol.minciencias.gov.co/Record/SantoToma2_f98abc702a9e8db6888ee350f4d29437)
- Saavedra, J. A. (2024). Políticas públicas de convivencia escolar en América Latina: una revisión sistemática desde las directrices PRISMA [Public policies on school coexistence in Latin America: a systematic review based on the PRISMA guidelines]. *Discimus Revista Digital de Educación*, 3(1), 39-68. <https://doi.org/10.61447/20240601/art02>
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones* [Qualitative research in education: Foundations and traditions]. Mc-Graw Hill
- Saucedo, C. L. & Guzmán, C. (2018). La investigación sobre la violencia escolar en México: tendencias, tensiones y desafíos [Research on school violence in Mexico: trends, tensions, and challenges]. *Cultura y Representaciones Sociales*, 12(24), 213-245. <https://doi.org/10.28965/2018-024-08>
- Soto, S. M. (2022). Orientador escolar y ambientes de convivencia: un tema para reflexionar [School counselor and living environments: a topic for reflection]. *Memorias III Congreso Internacional de Educación, Artes y Humanidades 2022* (pp. 63-64). Universidad Francisco de Paula Santander.
- Torrego, J. C. (coord.) (2006). *Modelo integrado de mejora de la convivencia. Estrategias de medicación y tratamiento de conflictos* [Integrated model for improving coexistence. Medication and conflict management strategies]. Editorial Graó.

## Contribution

**Liliana Esther Molina Isaza:** Principal investigator. Statistical data processing, writing materials and methods, obtaining results, analyzing and interpreting results, writing the introduction, methods, discussion, and conclusions.

The author prepared the manuscript, read it, and approved it.

# Impacto de la investigación acción en la conciencia emocional y el proyecto de vida de adolescentes en el aula

Ingrid Selene Torres-Rojas<sup>1</sup>

Freddys Eduardo Herrera Arenas<sup>2</sup>

Angie Stephanie Delgado Santacruz<sup>3</sup>

Carmen Elena Mora Rivera<sup>4</sup>

Diana Elizabeth Proaño Fraga<sup>5</sup>

Enero-Junio 2025

Vol. 43 No. 1 pp. 196-217

Revista Unimar  
e-ISSN: 2216-0116

DOI: <https://doi.org/10.31948/rev.unimar>  
ISSN: 0120-4327

**Cómo citar este artículo / To reference this article / Para citar este artículo:** Torres-Rojas, I. S., Herrera-Arenas, F. E., Delgado Santacruz, A. S., Mora Rivera, C. E. y Proaño Fraga, D. E. (2025). Impacto de la investigación acción en la conciencia emocional y el proyecto de vida de adolescentes en el aula. *Revista UNIMAR*, 43(1), 196-217 <https://doi.org/10.31948/ru.v43i1.4397>



**Fecha de recepción:** 30 de septiembre de 2024

**Fecha de revisión:** 14 de noviembre de 2024

**Fecha de aprobación:** 21 de enero de 2025

## Resumen

El objetivo del presente estudio fue describir el impacto de la investigación acción en el aula mediante la integración de la conciencia emocional en el proyecto de vida de estudiantes de secundaria de dos instituciones educativas. La investigación se enmarcó en el paradigma sociocrítico, con un enfoque cualitativo basado en la investigación acción en el aula, para responder al objetivo propuesto. Para ello, se aplicaron instrumentos como planes de clase y diarios de campo, que permitieron registrar las percepciones de los estudiantes sobre su autoconocimiento, sus relaciones interpersonales y la influencia de estos factores en la planificación de su futuro. La información recolectada fue procesada con el software Atlas.ti, que facilitó el análisis de los datos cualitativos al identificar patrones y relaciones clave entre las emociones, la toma de decisiones y los proyectos de vida de los participantes. Los resultados revelaron que los estudiantes poseen autoconciencia emocional, lo que les permitió



Resultado de Investigación.

<sup>1</sup> Corporación Universitaria Minuto de Dios. Correo electrónico: [ingrid.torres.ro@uniminuto.edu.co](mailto:ingrid.torres.ro@uniminuto.edu.co) / [iselenetr@gmail.com](mailto:iselenetr@gmail.com)  

<sup>2</sup> Corporación Universitaria Minuto de Dios. Correo electrónico: [freddys.herrera@uniminuto.edu.co](mailto:freddys.herrera@uniminuto.edu.co)  

<sup>3</sup> Corporación Universitaria Minuto de Dios; Centro Tesista de Nariño —CETENAR—. Correo electrónico: [adelgadosan@uniminuto.edu.co](mailto:adelgadosan@uniminuto.edu.co)  

<sup>4</sup> Corporación Universitaria Minuto de Dios. Correo electrónico: [carmen.mora-r@uniminuto.edu.co](mailto:carmen.mora-r@uniminuto.edu.co) 

<sup>5</sup> Corporación Universitaria Minuto de Dios. Correo electrónico: [diana.proano@uniminuto.edu.co](mailto:diana.proano@uniminuto.edu.co)  

mejorar su capacidad para enfrentar situaciones difíciles y tomar decisiones más informadas sobre su futuro personal y profesional. Asimismo, el plan de clase favoreció la creación de un ambiente más reflexivo y colaborativo, fortaleciendo las habilidades de comunicación y liderazgo. En conclusión, las diferencias entre las dos instituciones reflejan el impacto de las características contextuales y culturales en el desarrollo de la conciencia emocional y en la construcción de proyectos de vida.

*Palabras clave:* modelos; acompañamiento; conciencia emocional; proyecto de vida; emoción

## Impact of classroom action research on adolescents' emotional awareness and life plans

### Abstract

The aim of this study was to describe the impact of action research in the classroom by integrating emotional awareness into the life project of high school students from two educational institutions. The research was framed in the sociocritical paradigm, with a qualitative approach based on action research in the classroom to respond to the proposed objective. To this end, tools such as lesson plans and field diaries were used to record students' perceptions of their self-understanding, interpersonal relationships, and the influence of these factors on their future planning. The information collected was processed using Atlas.ti software, which facilitated the analysis of qualitative data by identifying key patterns and relationships among participants' emotions, decisions, and life projects. The results showed that the students possessed emotional self-awareness, which allowed them to improve their ability to face difficult situations and make more informed decisions about their personal and professional futures. In addition, the curriculum facilitated the creation of a more reflective and collaborative environment, strengthening communication and leadership skills. In conclusion, the differences between the two institutions reflect the impact of contextual and cultural characteristics on the development of emotional awareness and the construction of life projects.

*Keywords:* models; accompaniment; emotional awareness; life project, emotion

## Impacto da pesquisa-ação em sala de aula na consciência emocional e nos planos de vida dos adolescentes

### Resumo

O objetivo deste estudo foi descrever o impacto da pesquisa-ação em sala de aula por meio da integração da consciência emocional ao projeto de vida de estudantes do ensino médio de duas instituições de ensino. A pesquisa foi enquadrada no paradigma sociocrítico, com abordagem qualitativa baseada na pesquisa-ação em sala de aula para responder ao objetivo proposto. Para tanto,

foram utilizadas ferramentas como planos de aula e diários de campo para registrar as percepções dos alunos sobre sua autocompreensão, relacionamentos interpessoais e a influência desses fatores em seu planejamento futuro. As informações coletadas foram processadas usando o software Atlas.ti, que facilitou a análise de dados qualitativos ao identificar padrões e relações-chave entre as emoções, decisões e projetos de vida dos participantes. Os resultados mostraram que os alunos possuíam autoconsciência emocional, o que lhes permitiu melhorar sua capacidade de enfrentar situações difíceis e tomar decisões mais informadas sobre seu futuro pessoal e profissional. Além disso, o currículo facilitou a criação de um ambiente mais reflexivo e colaborativo, fortalecendo as habilidades de comunicação e liderança. Em conclusão, as diferenças entre as duas instituições refletem o impacto das características contextuais e culturais no desenvolvimento da consciência emocional e na construção de projetos de vida.

*Palavras-chave:* modelos; acompanhamento; consciência emocional; projeto de vida, emoção

## Introducción

El presente estudio engloba el concepto de conciencia emocional, proyecto de vida y el plan de clase como una forma plantear actividades que favorecen específicamente esas situaciones. La conciencia emocional se define como la capacidad de identificar y comprender las propias emociones y las de los demás, lo que permite una regulación emocional efectiva y una interacción social más saludable. Este concepto es fundamental en el marco de la inteligencia emocional, que [Goleman \(2022\)](#) popularizó, pero ha sido ampliado en la literatura reciente.

Por su parte, [Perera et al. \(2019\)](#) establecen que la conciencia emocional implica habilidades como el reconocimiento emocional, la empatía y la autorreflexión, que son esenciales para el bienestar psicológico y el desarrollo de relaciones interpersonales positivas. La investigación contemporánea también sugiere que esta habilidad puede ser enseñada y desarrollada a través de programas educativos específicos, promoviendo el crecimiento personal y la cohesión social en entornos comunitarios y educativos ([Brackett et al., 2011](#)).

Por otra parte, el proyecto de vida se refiere a la planificación y proyección de objetivos personales y profesionales que un individuo desea alcanzar a lo largo de su vida. Este concepto

está intrínsecamente ligado a la identidad y el sentido de propósito, lo que puede influir significativamente en la toma de decisiones y en la motivación de los jóvenes. Según [Betancourth y Cerón \(2017\)](#), un proyecto de vida sólido se basa en la autorreflexión y la claridad sobre los propios valores y aspiraciones, lo que permite a los individuos establecer metas realistas y alcanzables. La literatura sugiere que trabajar en un proyecto de vida ayuda a los jóvenes a visualizar su futuro, pero también fomenta la resiliencia y la capacidad de adaptación ante los desafíos ([Quezadas et al., 2023](#)).

Los planes de clase son herramientas estratégicas que guían el proceso educativo, estructuran los contenidos, las metodologías y las evaluaciones necesarias para alcanzar los objetivos de aprendizaje establecidos. Un plan de clase eficaz debe incorporar aspectos académicos y la atención a las competencias socioemocionales, incluidas la conciencia emocional y el desarrollo de proyectos de vida. Según el estudio de [Andrade-Valles et al. \(2018\)](#), la integración de estas dimensiones en la planificación educativa potencia el aprendizaje significativo, ya que los estudiantes se sienten más conectados con el contenido y su relevancia personal. La inclusión de enfoques centrados en el estudiante y en el desarrollo emocional dentro de los planes de clase mejora

el rendimiento académico y contribuye al bienestar integral de los alumnos, de esta manera, se prepara a los jóvenes para enfrentar los retos de la vida cotidiana.

Por lo anterior, este artículo resultado de la investigación se centra en el acompañamiento educativo desde la aplicación de planes de clase para en el desarrollo del proyecto de vida y conciencia emocional de los estudiantes. Igualmente, se pretende evaluar el impacto de dicho modelo y analizar sus efectos en tres dimensiones clave: la personal, que abarca el autoconocimiento y el crecimiento individual; la social, que se enfoca en las relaciones interpersonales y la comunicación efectiva con el entorno, promoviendo el empoderamiento y así generar cambios positivos, y la profesional, orientada a desarrollar una visión de liderazgo, habilidades para la toma de decisiones y la planificación futura en un contexto social. Para abordar esta problemática, se tomó como referente el estudio de [Jiménez-Blanco et al. \(2020\)](#), para quienes la conciencia emocional es la capacidad de reconocer las emociones propias y ajenas, así como la aptitud para percibir.

## Metodología

El análisis se realizó desde un enfoque cualitativo, enmarcado en un paradigma sociocrítico y fundamentado en un carácter autorreflexivo, considerando las necesidades de la población ([Jiménez-Blanco et al., 2020](#)). Además, se apoyó en el método de investigación acción en el aula, cuya intención se asoció a la transformación de las realidades de los estudiantes a través de la acción participativa, promoviendo cambios en las estructuras y relaciones de poder que incluyen la educación y la vida social ([Gómez y Martínez, 1995](#)).

Para la recolección de la información, se utilizaron el plan de clase y el diario de campo. La población objeto de estudio fueron estudiantes de dos instituciones, de los cuales la muestra correspondió a 124 estudiantes: 27 estudiantes de décimo grado del Colegio Sagrada Familia de Valledupar y 97 estudiantes de noveno grado de la Institución Educativa Nuestra Señora del Rosario de Risaralda.

Para la selección de la muestra, se solicitó la firma de asentimiento y consentimiento informado, respectivamente; además, se consideraron los siguientes criterios de inclusión: ser estudiante regular del grado, disposición para participar y haber firmado los documentos. En cuanto a los criterios de exclusión: no contar con el permiso de los padres de familia o tener algún trastorno comportamental con diagnóstico médico.

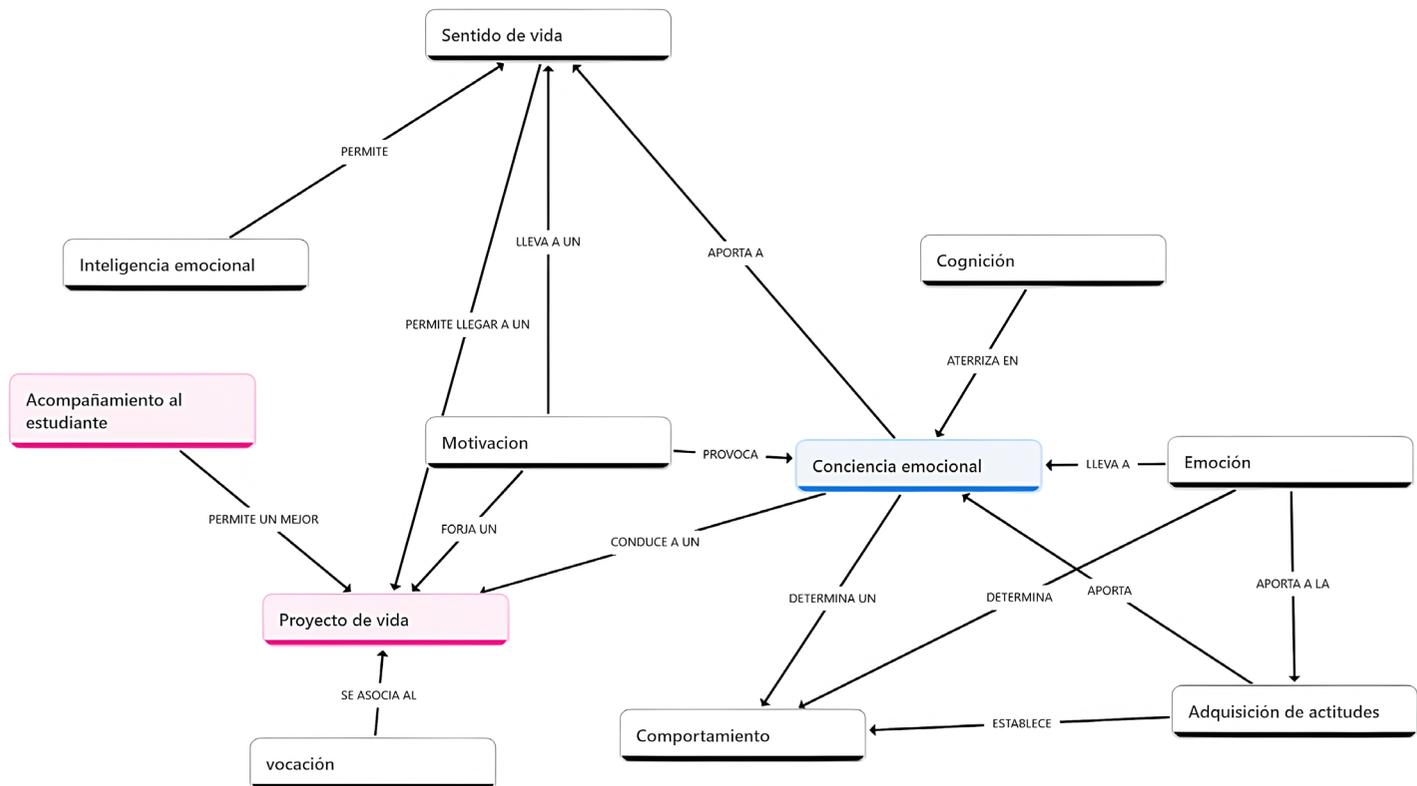
En cada institución se llevaron a cabo diez planes de clase orientados a las siguientes categorías: modelos de acompañamiento, conciencia emocional y proyecto de vida. Cada plan de clase contó con su propio diario de campo, con dos registros por plan, correspondientes a los dos contextos estudiados y a las categorías y subcategorías descritas. Los datos fueron procesados con el software Atlas.ti, versión 24, lo que permitió su organización técnica y facilitó su interpretación. Además, se compararon los hallazgos con las bases teóricas existentes para desarrollar herramientas de mejora e implementarlas en los esquemas del tema analizado.

## Resultados

Los datos se codificaron mediante el software Atlas.ti, teniendo en cuenta las categorías y subcategorías de estudio. A partir del análisis de los diarios de campo, se obtuvieron 124 relatos, 3 categorías selectivas, 35 categorías emergentes. De la codificación, en primer lugar, se evidencia la relación constante de las categorías y subcategorías principales de estudio, seguido de redes semánticas y tópicos que describen los hallazgos fundamentados en cada una de ellas, que dieron pie a las categorías emergentes ([Rodríguez y Salinas, 2020](#)).

**Figura 1**

Red semántica de categorías y subcategorías



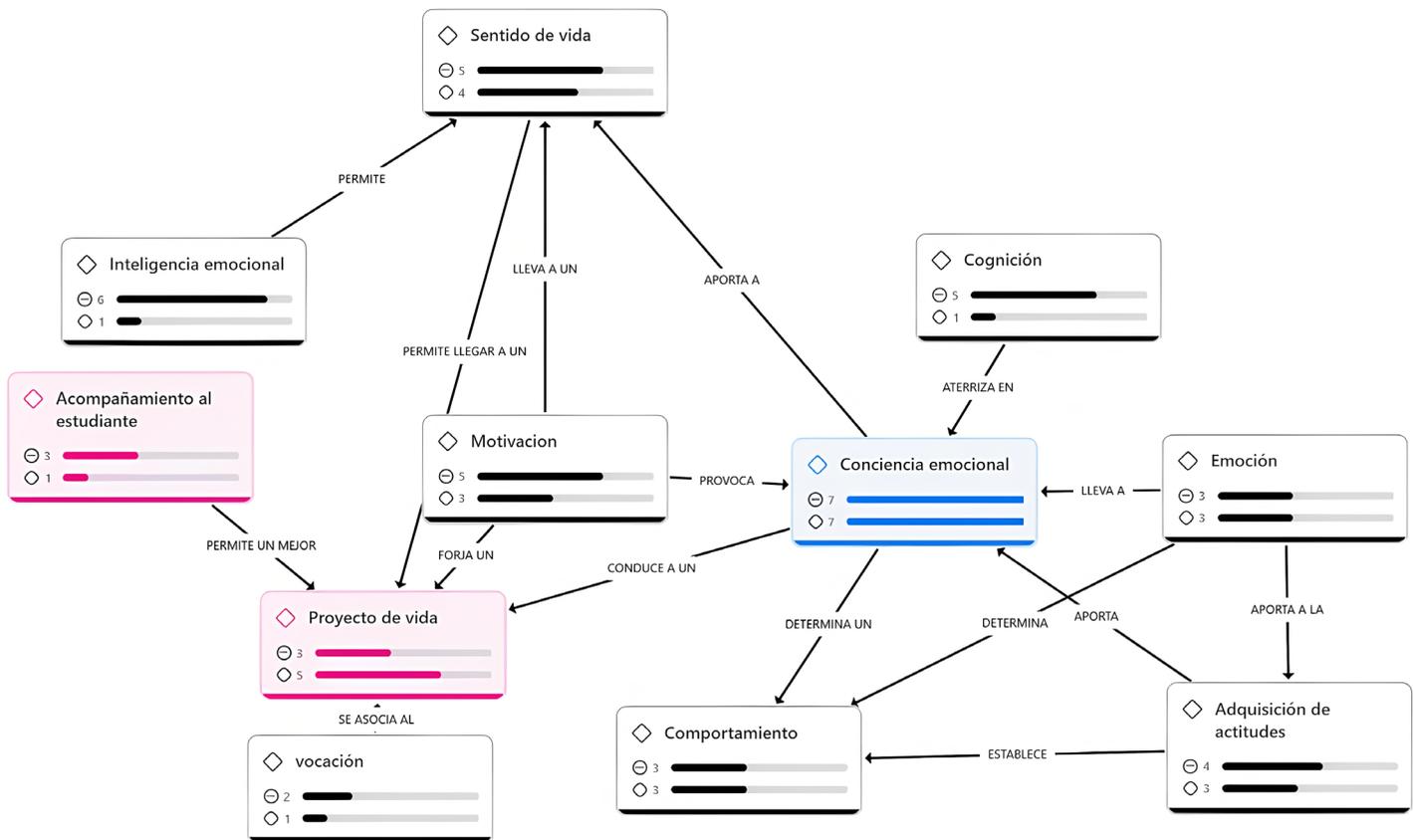
Nota. Software AtlasTi versión 24.

La red anterior señala la relación que el software ajusta a los diarios de campo analizados; es decir, existe una conjugación de las categorías relevantes. De ahí la importancia de una acomodación y organización de la conciencia emocional como aspecto principal en el cual aterrizan y convergen todas las categorías de estudio. De hecho, la conciencia emocional se muestra como la categoría principal dentro del objetivo de desarrollo.

Ahora bien, las evidencias determinan que las subcategorías (mostradas en blanco) tienen una relación conexa unas con otras, aportando al alcance de la principal. Esto significa que los planes de clase manejaron en la medida en que abordaron énfasis prevalentes de las subcategorías, pero aportando a la transversalidad de manera indirecta en las otras. En la Figura 2, se puede observar la misma red, pero con muestra de la densidad y enraizamiento entre las subcategorías y las categorías principales, así como su aporte.

**Figura 2**

*Densidad y enraizamiento de categorías y subcategorías*



Nota. Software AtlasTi versión 24.

En la Figura 2, se muestra la densidad y enraizamiento que el software arroja en cuanto a la relación de las subcategorías y categorías, demostrando que la conciencia e inteligencia emocional tienen una densidad y enraizamiento mayor (la densidad se representa con el círculo y el enraizamiento con el rombo). Por lo tanto, las temáticas tienen una relación correcta y coherente para llegar a determinar el punto específico del objetivo a desarrollar.

Es importante resaltar que la categoría principal de este objetivo mostró una estrecha relación con otras categorías ajenas a ella, pero vinculadas al acompañamiento del estudiante o al proyecto de vida. Esto indica que dichas temáticas son interdependientes; por ejemplo, el sentido de vida y la motivación mantienen una relación bidireccional, es decir, a medida que una se desarrolla, la otra también lo hace de manera indirecta. Este hallazgo sugiere la necesidad de un trabajo globalizado y estructurado en las prácticas docentes.

### **Categoría de modelos de acompañamiento y subcategoría plan de clase**

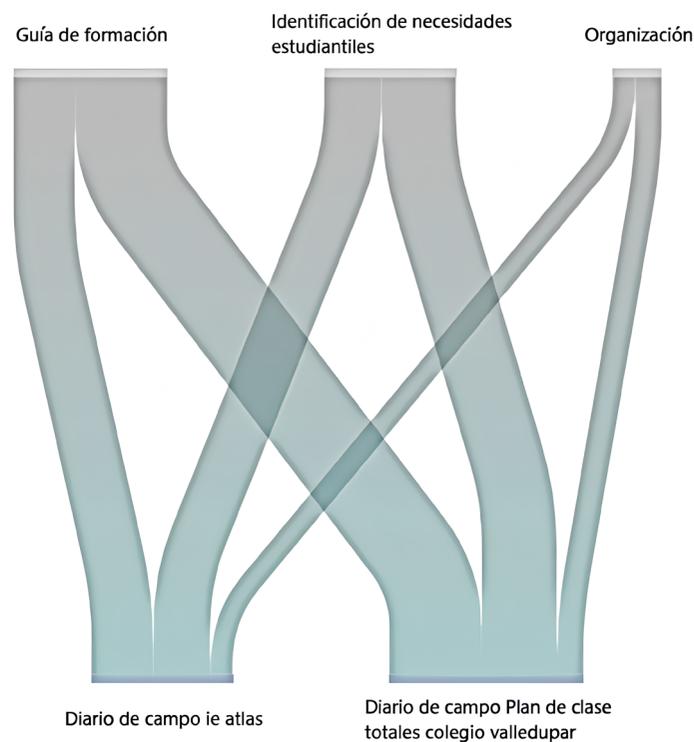
Un modelo de acompañamiento es una estructura teórica y metodológica utilizada en diversos campos para estudiar y comprender las dinámicas de apoyo, guía o supervisión que una entidad proporciona a individuos, grupos o sistemas en contextos específicos. Estos modelos se fundamentan en principios científicos y teóricos que buscan explicar cómo los factores contextuales, las interacciones sociales y las intervenciones afectan el desarrollo, el rendimiento o la adaptación

de los sujetos o sistemas bajo estudio (Andrade-Valles et al., 2018). De esa forma su propósito es mejorar resultados mediante estrategias y técnicas diseñadas para optimizar la influencia de la entidad acompañante sobre los estudiantes.

Para esta categoría, se consideró la práctica de los planes de clase como una estrategia fundamental para reconocer las necesidades de los estudiantes y llevar a cabo una investigación exhaustiva de sus subcategorías. Desde la perspectiva de los investigadores, este proceso permitió destacar la importancia de los planes de clase como parte del modelo de acompañamiento. A continuación, se muestran tres diagramas Sankey (ver Figura 3, 4 y 5), que determinan la visión de los investigadores en el desarrollo de actividades de los estudiantes de dos instituciones de Valledupar y en Risaralda, respectivamente.

### Figura 3

Diagrama Sankey triangulación para categoría de modelos de acompañamiento



Nota. Software AtlasTi versión 24.

Según la Figura 3, en las dos poblaciones, los planes de clase poseen el mismo nivel de importancia dentro del modelo de acompañamiento, evidenciando una visión crítica por parte de los investigadores sobre su papel en la recolección de información. En este contexto, los planes de clase constituyen una herramienta fundamental para la formación del estudiante y para el reconocimiento de sus necesidades.

Carriazo et al. (2020) determinan que el plan de clase es una herramienta esencial en la enseñanza y la formación educativa, la cual es diseñada científicamente para estructurar y dirigir el proceso de aprendizaje de manera eficaz y sistemática. Este documento detalla objetivos educativos específicos, estrategias pedagógicas, recursos didácticos y evaluaciones, alineados con principios teóricos y metodológicos derivados de la investigación educativa.

## Categoría conciencia emocional

La conciencia emocional se refiere a la capacidad de reconocer, comprender y gestionar adecuadamente las propias emociones y las de los demás. Es un componente fundamental de la inteligencia emocional que implica estar consciente de cómo nos sentimos en diferentes situaciones, qué nos provoca esas emociones y cómo afectan nuestras acciones y decisiones (Perera et al., 2019).

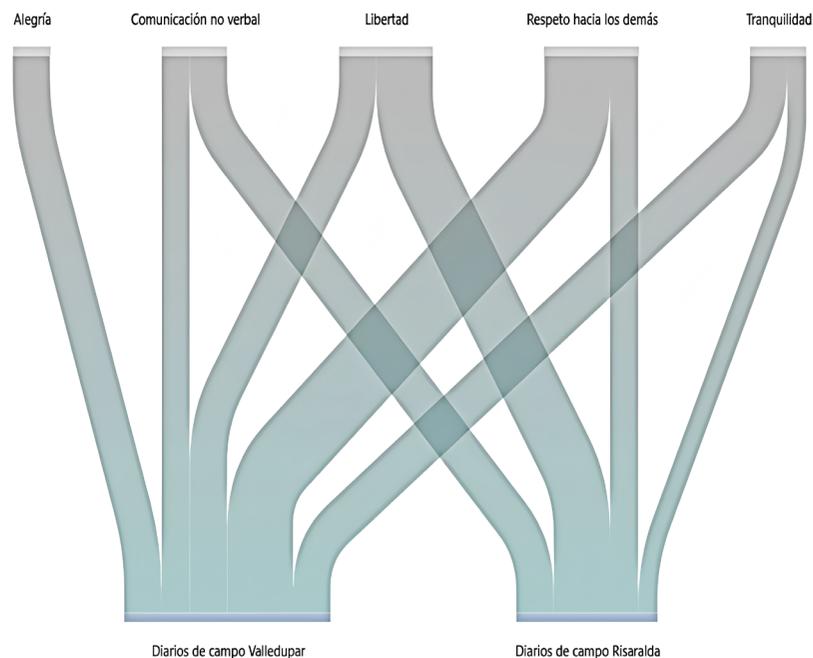
Desde un punto de vista científico, la conciencia emocional implica procesos neurocognitivos que permiten la percepción y la interpretación precisa de las señales emocionales tanto internas (propias) como externas (de los demás); esto incluye la capacidad de identificar y etiquetar emociones específicas, entender sus causas y consecuencias, y regularlas de manera efectiva para adaptarse y funcionar adecuadamente en entornos sociales y personales. Para resolver esta categoría, se tuvieron en cuenta las consideraciones propias de las subcategorías que la representan: emoción, cognición y comportamiento. Estas engloban la respuesta fundamental sobre la conciencia emocional de manera directa a través de las actividades expuestas durante la praxis.

### Subcategoría de emoción

Para Buitrago (2021), la emoción es un fenómeno multifacético y fundamental en la experiencia humana, caracterizado por respuestas psicofisiológicas intensas ante estímulos internos o externos significativos. Implica procesos neurocognitivos complejos que involucran la percepción, evaluación y respuesta a estímulos emocionales, dando lugar a estados subjetivos que pueden variar desde la alegría y la tristeza hasta el miedo y la ira. Estas respuestas emocionales son universales en la humanidad y también desempeñan un papel crucial en la adaptación, la toma de decisiones y la interacción social, influyendo profundamente en la calidad de vida y el bienestar psicológico de los individuos.

### Figura 4

Diagrama Sankey triangulación subcategoría emoción



Nota. Software AtlasTi versión 24.

En la Figura 4, se observa que la emoción no solo está relacionada con aspectos fisiológicos y biológicos, sino también con factores psicológicos y conductuales que influyen en la vida de los estudiantes cuando enfrentan contextos retadores. Ejemplos de ello son las actividades a través de la música, la reflexión sobre su proyecto de vida y la toma de decisiones en distintos entornos. Este tipo de actividades les permite a los estudiantes experimentar una sensación de libertad para sentir y actuar, respetando a los demás y mostrándose más tranquilos y alegres, lo que contribuye al desarrollo de su propia emocionalidad.

En el contexto de Valledupar, se identificaron la alegría y la comunicación no verbal como determinantes en la expresión emocional, ya que los estudiantes reconocen que jugar o realizar actividades con música les permite manifestar sus sentimientos sin necesidad de verbalizarlos. Esto, a su vez, favorece la construcción de nuevas conductas relacionadas con su identidad y sus aspiraciones.

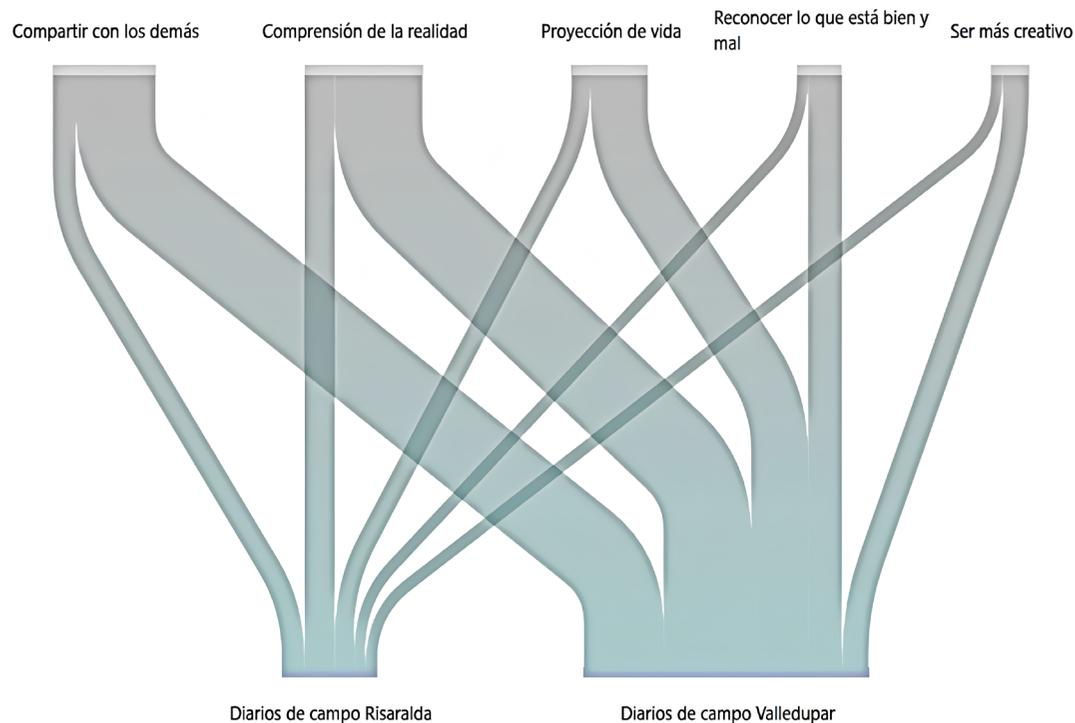
Por otro lado, en Risaralda, la tranquilidad se destacó como un factor clave, dado que afrontar procesos basados en sus propios gustos les permite sentirse bien con lo que hacen y asumir que dichas elecciones son acertadas para el desarrollo de sus proyectos de vida.

### **Subcategoría cognición**

La cognición se refiere al conjunto de procesos mentales involucrados en el conocimiento, la percepción, la memoria, el pensamiento, el razonamiento y la resolución de problemas. De acuerdo con Manrique (2020), la cognición abarca todas las actividades mentales y los procesos internos mediante los cuales los individuos adquieren, procesan, almacenan y utilizan la información del entorno para interpretar el mundo y tomar decisiones. Estos procesos cognitivos incluyen funciones como la atención selectiva, la percepción sensorial, la memoria a corto y largo plazo, el aprendizaje, el lenguaje, la comprensión, el juicio y la toma de decisiones. Además, comprenden la capacidad de planificar y ejecutar acciones, así como la adaptación a situaciones nuevas y cambiantes.

Por lo anterior, la cognición es fundamental en la estructuración de la experiencia subjetiva y en la interacción con el entorno, teniendo en cuenta que en el comportamiento humano influyen la comunicación, el aprendizaje y el desarrollo de habilidades complejas.

En este contexto, se implementaron diversas estrategias didácticas, entre ellas: «Expresando emociones con música y pintura», «Explorando nuestras emociones para un proyecto de vida integral», «Pensando y creando mi proyecto de vida: descubro mis habilidades y fortalezas», «Dialogando y dramatizando situaciones de gestión de inteligencia emocional» y «Desarrollando habilidades emocionales a través del juego».

**Figura 5****Diagrama Sankey triangulación subcategoría cognición**

*Nota.* Software AtlasTi versión 24.

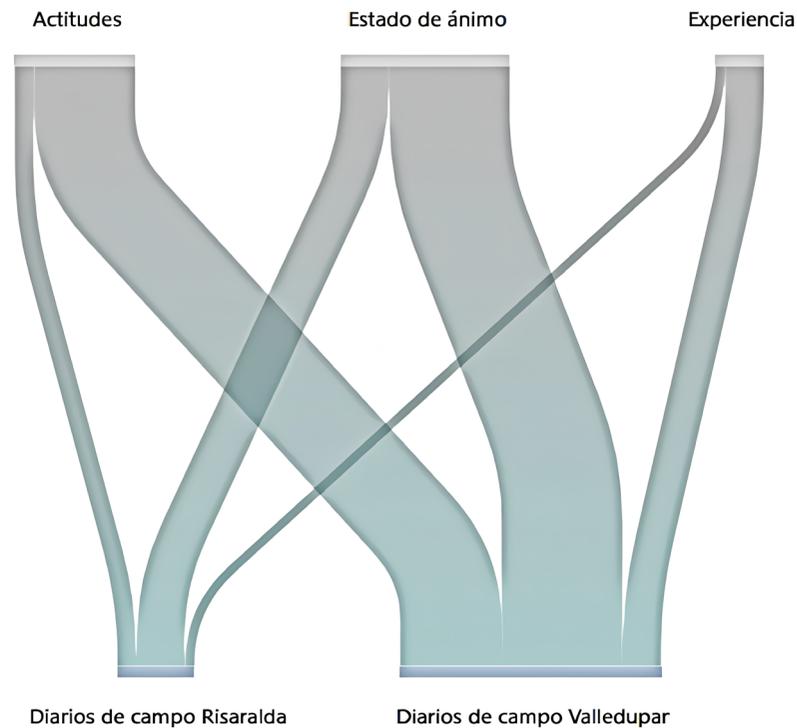
De acuerdo con la Figura 5, la cognición desempeñó un papel clave en el desarrollo de las actividades en los dos grupos; sin embargo, tuvo una mayor representación en el grupo de Valledupar, donde las emociones fueron más significativas. No obstante, en ambos casos se estableció una relación coherente entre aspectos como la comprensión de la realidad, la interacción con los demás y la proyección de vida, los cuales fueron los más predominantes en el análisis del software. Por otro lado, las categorías emergentes con menor prevalencia fueron el reconocimiento de lo que está bien y mal y el desarrollo de la creatividad, lo que podría atribuirse a la variabilidad de las actividades.

En línea con estos hallazgos, se presentan algunas perspectivas de los participantes, las cuales refuerzan los resultados reflejados en el diagrama. En Valledupar, el participante E3 expresó: «Las actividades me hicieron reflexionar profundamente sobre cómo nuestras emociones pueden afectar nuestras decisiones. Aprendí que es crucial manejar nuestras emociones de manera efectiva para tomar decisiones más informadas y acertadas» (comunicación personal).

En Risaralda, E6 comentó: «Las actividades me generaron pensamientos de cómo manejar mis emociones en situaciones de la vida real» (comunicación personal) y E7 afirmó: «Aprendí que la paciencia y el control emocional son claves para resolver problemas» (comunicación personal).

**Subcategoría comportamiento**

El comportamiento, desde la perspectiva psicológica de Watson (como se citó en [Manrique, 2020](#)), se refiere a las acciones observables que un organismo realiza en respuesta a estímulos internos o externos del entorno. Este puede ser instintivo o aprendido, e involucra respuestas automáticas y conductas adquiridas a través de la experiencia y el aprendizaje.

**Figura 6***Diagrama Sankey triangulación subcategoría comportamiento*

*Nota.* Software AtlasTi versión 24.

En la comparación entre la información obtenida en Risaralda y Valledupar, se identificó una analogía significativa en torno a un factor relevante: el estado de ánimo y su influencia en el comportamiento. Aunque las actividades se llevaron a cabo según lo previsto, estuvieron condicionadas por las sensaciones y factores individuales de cada estudiante; por ejemplo, algunos participantes se mostraron felices y comprometidos, lo que se reflejó en sus resultados. En contraste, otros experimentaron desmotivación inicial, manifestada en apatía o falta de interés, lo que generó un retraso en los avances; sin embargo, al final lograron completar las actividades.

Estos hallazgos sugieren que el comportamiento está estrechamente vinculado con la realidad de cada estudiante, sus emociones y percepciones frente a un tema específico. Además, emergieron como factores clave las actitudes y experiencias personales, lo que refuerza la importancia de esta subcategoría.

En este sentido, en Valledupar, se destacaron reflexiones como la del participante E2: «Ahora entiendo que ser consciente de mis emociones me ayuda a tomar mejores decisiones para mi futuro» (comunicación personal). En Risaralda, el participante E8 expresó: «Este ejercicio me hizo darme cuenta de que mis emociones son una guía importante en mi camino hacia mis metas» (comunicación personal).

**Categoría de proyecto de vida**

Para [Suárez-Barros et al. \(2018\)](#), el proyecto de vida es un plan personal que se elabora para orientar el desarrollo de una persona y alcanzar metas significativas a lo largo de su existencia. Este concepto se basa en la idea de que cada individuo tiene la capacidad y la responsabilidad de

diseñar su propia trayectoria vital, considerando aspectos personales, profesionales, familiares, sociales y espirituales. Incluye la identificación de objetivos a corto, mediano y largo plazo, así como la planificación de las acciones necesarias para lograrlos.

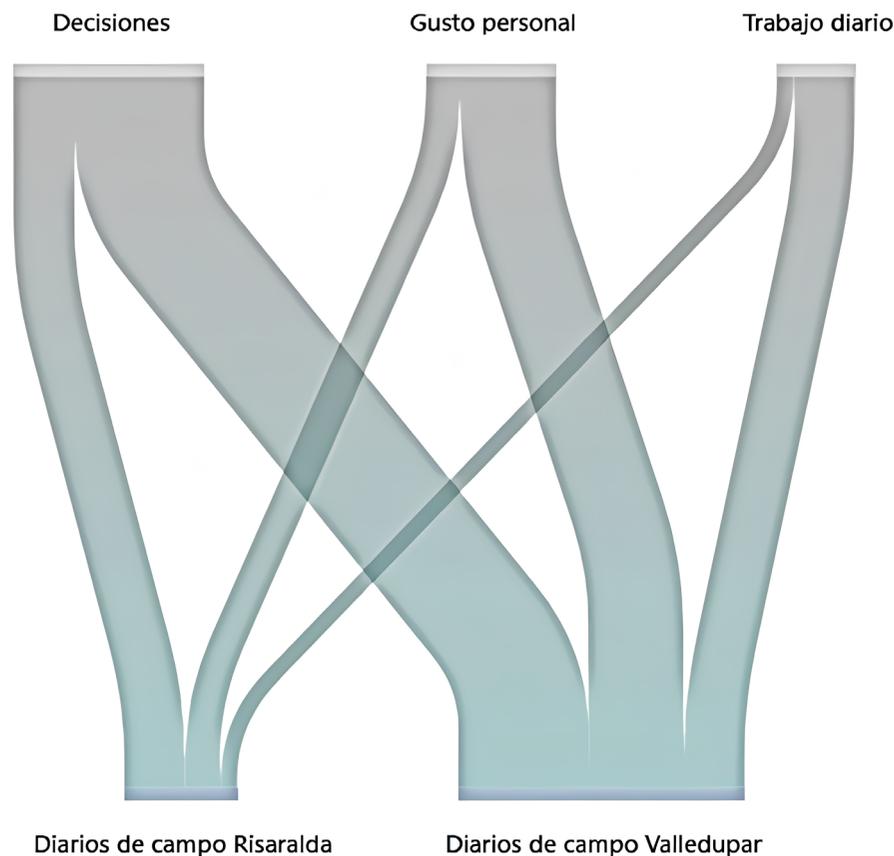
### Subcategoría vocación

En el contexto del proyecto de vida, según Franco (2021), la vocación se refiere a la identificación y la integración de aquellas actividades, roles o profesiones que son consideradas como verdaderamente significativas y satisfactorias para la persona; implica descubrir y seguir un llamado interno o una inclinación profunda hacia ciertos ámbitos de desarrollo personal y profesional en consonancia con los valores, intereses y habilidades individuales. Es decir, se puede identificar y cultivar aquellas actividades o roles que no solo brindan satisfacción personal, sino que también contribuyen positivamente al crecimiento personal, profesional y social del individuo.

En este sentido, la vocación es una parte integral en la vida, pues es lo que la vuelve significativa y satisfactoria. En esta subcategoría, se implementaron las siguientes estrategias: «Explorando nuestras emociones para un proyecto de vida integral» y «Para construir “mi proyecto de vida”».

**Figura 7**

Diagrama Sankey triangulación subcategoría vocación



Nota. Software AtlasTi versión 24.

En la Figura 7, se observan hallazgos similares en el caso de las decisiones, el gusto personal y trabajo diario; sin embargo, no existe una relación fuerte entre ellas. Las decisiones, tanto para Risaralda como para Valledupar, fueron el aspecto con mayor expresión dentro de las observaciones. Al respecto, en Valledupar, E20 refirió: «Ahora entiendo la importancia de tener metas en mi vida y saber tomar decisiones» (comunicación personal); E12: «También entiendo que es importante tener un impulso que nos haga tener un propósito en nuestras vidas» (comunicación personal); E24: «La actividad me ayudó a aclarar mis ideas del futuro que quiero para mí» (comunicación personal).

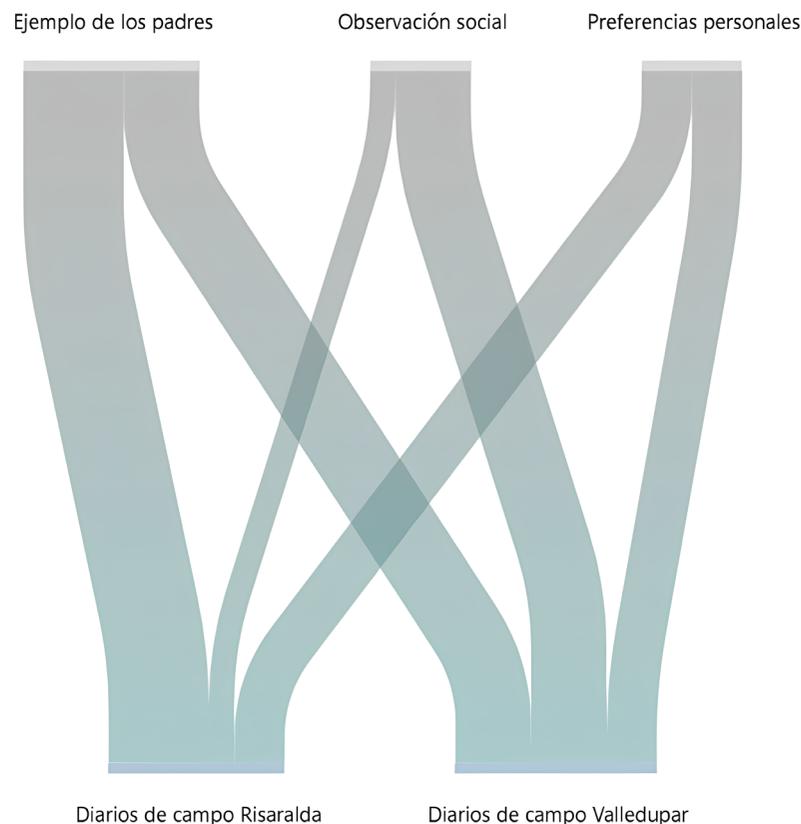
### Subcategoría modelos

En los proyectos de vida, los modelos desempeñan un papel crucial, ya que proporcionan ejemplos tangibles y guías inspiradoras que ayudan a las personas a definir y perseguir sus metas personales y profesionales con claridad y determinación. Observar a individuos que han alcanzado éxito en áreas relevantes brinda no solo inspiración, sino también un marco de referencia práctico sobre cómo enfrentar desafíos, tomar decisiones estratégicas y desarrollar habilidades clave (Manrique, 2020).

Para esta subcategoría, se desarrolló una estrategia denominada «Construyendo juntos la inteligencia emocional de nuestros hijos», cuyo propósito fue llevar a los estudiantes a reconocer estrategias significativas para orientar su proyecto de vida.

### Figura 8

Diagrama Sankey triangulación subcategoría modelos



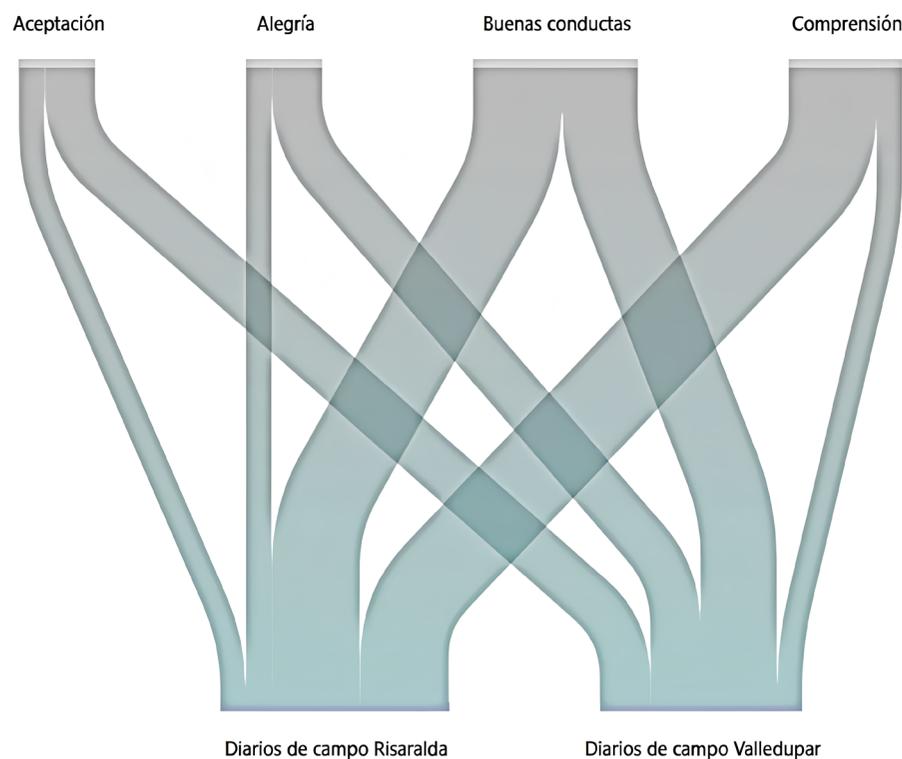
Nota. Software AtlasTi versión 24.

### Subcategoría adquisición de actitudes

Andrade-Valles et al. (2018) aseguran que las actitudes son disposiciones evaluativas hacia personas, objetos, ideas o situaciones, que incluyen componentes afectivos (sentimientos positivos o negativos), cognitivos (creencias y pensamientos relacionados) y conductuales (tendencias a comportarse de cierta manera). En otras palabras, las actitudes son formas en que se evalúa y responde a diversos aspectos del entorno. Para evidenciar los hallazgos de esta subcategoría, se desarrolló la actividad «Pensando y creando mi proyecto de vida descubro mis habilidades y fortalezas», cuya intención principal fue encontrar las actitudes más relevantes frente a la cuestión del proyecto de vida.

#### Figura 9

Diagrama Sankey triangulación subcategoría adquisición de actitudes



Nota. Software AtlasTi versión 24.

La adquisición de actitudes, según los resultados, depende de conductas positivas asociadas a la aceptación, la comprensión y la alegría. Tanto en los estudiantes de Valledupar como en los de Risaralda, el enfoque fundamental para desarrollar nuevas actitudes radica en aterrizar sus propias necesidades en la realidad que viven, asumiendo una postura crítica y reflexiva frente a sus aspiraciones.

Los participantes establecieron una relación coherente entre la actitud, la conducta y la toma de decisiones, considerándolas factores clave en la expresión de sus ideas durante las sesiones, ya que influyen directamente en la construcción de su proyecto de vida. Desde la visión investigativa, se identificó que, a medida que las actividades se ajustaban a sus necesidades, los estudiantes mostraban mejores actitudes, reflejadas en alegría, diversión y entusiasmo, como ocurrió en las dinámicas con música. En contraste, cuando se les presentó una noticia, manifestaron aburrimiento y falta de concentración.

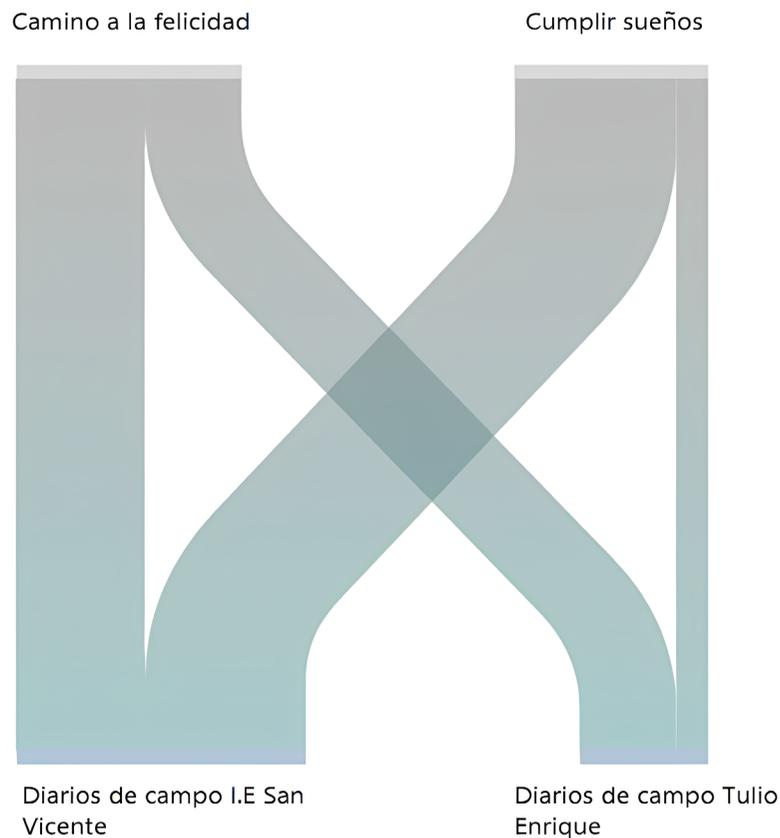
### Subcategoría *sentida de vida*

El sentido de vida dentro de un proyecto de vida se refiere a la percepción de propósito y significado que una persona atribuye a sus acciones, objetivos y metas a largo plazo. Este componente es esencial, ya que orienta y motiva el desarrollo tanto personal como profesional, permitiendo alinear las actividades diarias y las decisiones con los valores y aspiraciones más profundos del individuo. De este modo, se favorece la coherencia entre las metas y los esfuerzos necesarios para alcanzarlas (Vanegas y Marín, 2021).

Un sentido de vida sólido contribuye a la satisfacción y al bienestar general, gracias a que proporciona un propósito intrínseco que trasciende las recompensas materiales o los logros externos. La Figura 10 presenta dos codificaciones similares, destacándose el camino a la felicidad como la más representativa. Esta codificación reflejó alegría y perseverancia en la proyección de vida de los participantes, además de fomentar, entre ellos, el entusiasmo por sus aspiraciones y su visión de futuro.

#### Figura 10

Diagrama Sankey triangulación subcategoría *sentido de vida*



Nota. Software AtlasTi versión 24.

### Subcategoría de los objetivos a corto, mediano y largo plazo

Pucci (2018) determina que tener objetivos a corto, mediano y largo plazo en un proyecto de vida es fundamental para establecer un marco temporal y estructurar la planificación y el desarrollo

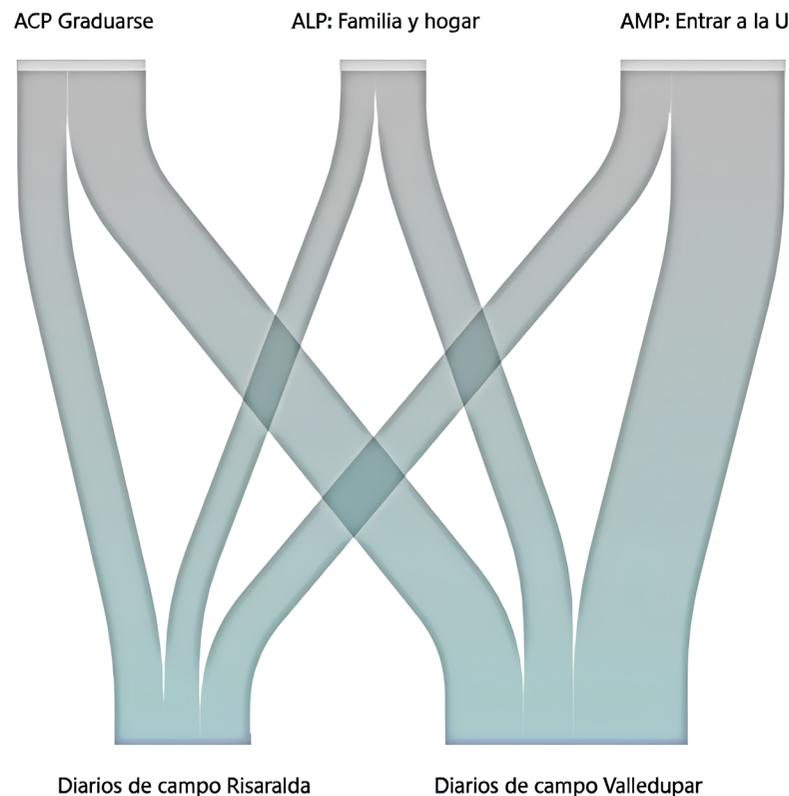
personal de manera efectiva. Cada tipo de objetivo cumple funciones específicas que contribuyen al crecimiento y al logro continuo de metas a lo largo del tiempo.

Los objetivos a corto plazo son metas que se pueden lograr en un período de tiempo relativamente breve, generalmente dentro de unos días, semanas o meses. Los objetivos a mediano plazo abarcan un período de tiempo más extenso, generalmente de uno a cinco años; son metas que requieren un compromiso sostenido y planificación cuidadosa para alcanzar. Los objetivos a mediano plazo ayudan a establecer hitos significativos en el camino hacia la realización de objetivos más grandes a largo plazo. Los objetivos a largo plazo representan logros significativos que se planifican para ser alcanzados en un período de tiempo extendido, que puede ser de cinco a diez años o más.

En esta subcategoría, se desarrollaron dos estrategias: «Desarrolla estrategias para identificar prioridades en tu proyecto de vida» y «Para construir “mi proyecto de vida”».

**Figura 11**

*Diagrama Sankey triangulación subcategoría objetivos en el proyecto de vida*



*Nota.* Software AtlasTi versión 24.

De acuerdo con la Figura 12, los estudiantes de Valledupar y Risaralda tienen objetivos a corto, mediano y largo plazo de manera conjunta. Para el primero, todos quieren salir del colegio con buenas calificaciones; para el segundo, desean entrar a una carrera profesional y/o técnica; para el tercero, desean tener bienes, una familia y hogar. Así las cosas, los objetivos indistintamente del tiempo están expuestos a mejorar su calidad de vida y el bienestar social.

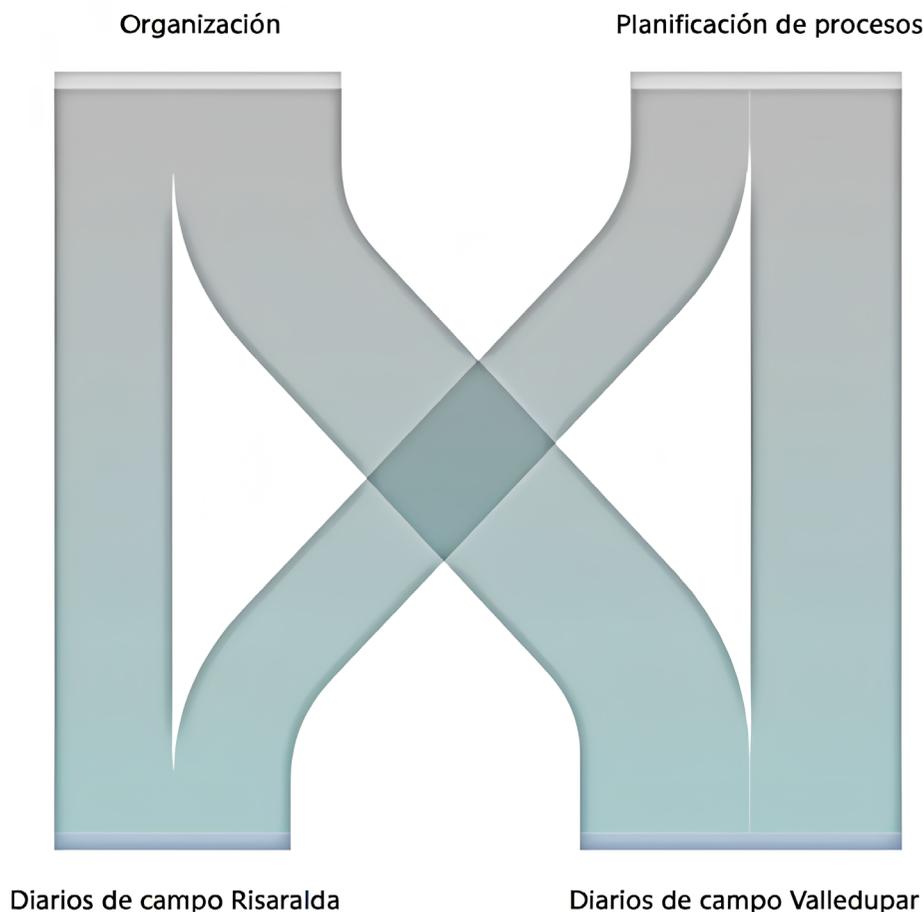
### Subcategoría planificación clara

Para Vanegas y Marín (2021), la planificación clara en un proyecto de vida es el cimiento sobre el cual se construyen sueños y aspiraciones; consiste en trazar un mapa detallado que define objetivos significativos a largo plazo y establece estrategias concretas para alcanzarlos. Este proceso implica una introspección profunda para identificar fortalezas, valores y metas personales, lo cual permite orientar acciones de manera coherente y eficaz.

Lo expuesto en la Figura 13 indica que, para los estudiantes, una planificación clara del proyecto de vida es crucial. En el diagrama de Sankey, esta relación se representa en forma de "X", lo que sugiere una proporción equitativa en ambas poblaciones, tanto en términos de organización como de planificación de procesos.

### Figura 12

Diagrama Sankey triangulación subcategoría planificación clara



Nota. Software AtlasTi versión 24.

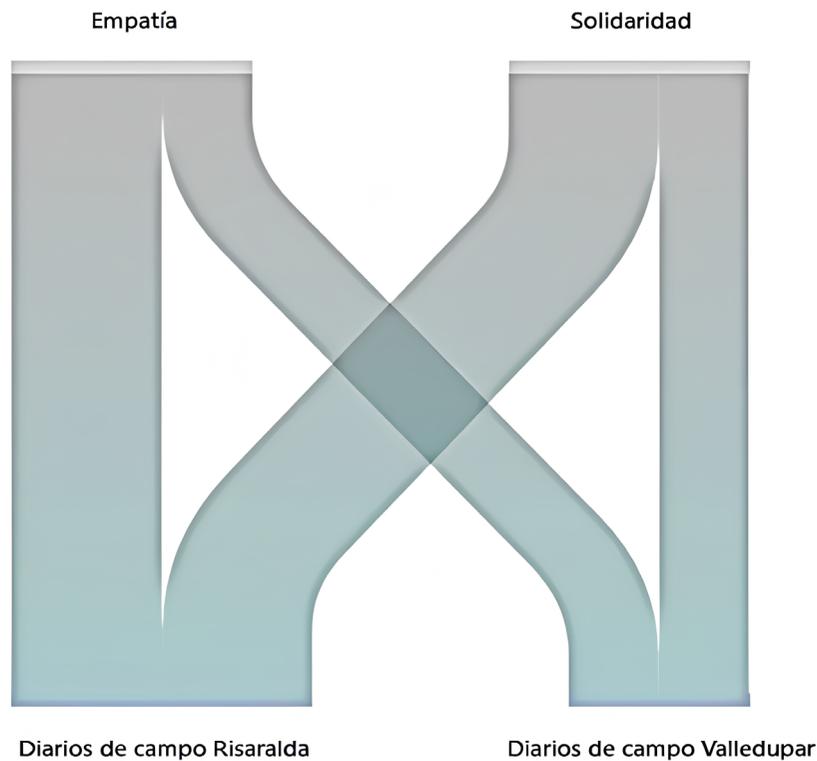
### Subcategoría motivación

Para Llanga et al. (2019), la motivación es el combustible invisible que impulsa los sueños y la consecución de metas; es esa chispa interna que incita a levantarse cada mañana con un propósito claro, ya sea perseguir una carrera profesional, mejorar la salud o fortalecer relaciones

personales. En su forma más pura, la motivación es el motor que permite actuar, proporciona energía para superar obstáculos y resistir el desaliento frente a los desafíos. En la Figura 13, se observa que la empatía y la solidaridad son factores que contribuyen equitativamente al proyecto de vida en ambas poblaciones, tanto en Valledupar como en Risaralda.

### Figura 13

Diagrama Sankey triangulación subcategoría motivación



Nota. Software AtlasTi versión 24.

## Discusión

Los resultados evidenciaron que los planes de clase fueron un recurso fundamental para desarrollar las emociones y la conciencia emocional. En cuanto a la emoción, se encontró que, para los estudiantes, este tipo de actividades les permite experimentar una sensación de libertad para sentir y actuar, siempre respetando a los demás. Como resultado, se mostraron más tranquilos y alegres, potenciando así su bienestar emocional. Según [González \(2022\)](#), la tranquilidad, la sensación de libertad y la comunicación no verbal son emociones fundamentales que desempeñan un papel significativo en el bienestar emocional y psicológico de las personas. La tranquilidad se define por un estado de calma interior, ausencia de agitación emocional y paz mental, lo que facilita el manejo del estrés y las tensiones cotidianas de manera efectiva.

En cuanto a la cognición, esta representó diversos factores en el desarrollo de las actividades en los dos grupos; sin embargo, tuvo una mayor presencia en el grupo de Valledupar, donde las emociones fueron más significativas. No obstante, en ambas poblaciones se estableció una relación coherente entre aspectos como la comprensión de la realidad, la interacción con los demás y la proyección de vida, siendo estos los más predominantes en el análisis del software.

Con base en lo anterior, autores como [Fréré et al. \(2022\)](#) señalan que la comprensión, desde el enfoque cognitivo, es un factor fundamental que permite percibir el entorno, tomar decisiones informadas y adaptarse de manera efectiva tanto a contextos simples como a situaciones complejas y desafiantes. Además, facilita la identificación de riesgos y oportunidades, así como la resolución eficiente de problemas.

Asimismo, en cuanto al comportamiento, se evidenció una relación entre la información de Risaralda y Valledupar, destacándose una notable semejanza en torno a un factor relevante: el estado de ánimo y su influencia en el comportamiento. Si bien las actividades se llevaron a cabo conforme con lo planeado, estas estuvieron condicionadas por las emociones y circunstancias individuales de cada estudiante; por ejemplo, algunos participantes mostraron entusiasmo y obtuvieron resultados positivos desde el inicio, mientras que otros experimentaron apatía por participar, lo que generó un retraso en la dinámica; no obstante, al final lograron integrarse satisfactoriamente.

Estos hallazgos sugieren que el comportamiento está estrechamente vinculado a la realidad de cada estudiante, a sus sentimientos y percepciones respecto a un tema específico. En este sentido, las actitudes y experiencias personales emergieron como factores clave dentro de esta subcategoría. A partir de la evidencia presentada, se concluye que el estado de ánimo fue un factor determinante en la efectividad de las estrategias implementadas, convirtiéndose en un enfoque fundamental para la comprensión del comportamiento estudiantil. En relación con ello, [Goleman \(2022\)](#) afirma que el estado de ánimo y las actitudes se caracterizan por su relativa estabilidad y duración en comparación con las emociones, las cuales tienden a ser más intensas y efímeras.

En el proyecto de vida, se observan hallazgos similares, como el caso de las decisiones, el gusto personal y el trabajo diario; sin embargo, no existe una relación fuerte entre ellas. Así, las decisiones, tanto para Risaralda como para Valledupar, fueron el aspecto que contó con más expresión dentro las observaciones.

Por tanto, las decisiones en la vocación están intrínsecamente entrelazadas con el proyecto de vida, puesto que ambos conceptos se complementan y se refuerzan mutuamente en la búsqueda de una vida plena y significativa.

Sobre lo anterior, [Pucci \(2018\)](#) señala que las decisiones en la vocación son fundamentales para orientar y definir el camino profesional y personal de una persona, ya que implican la evaluación cuidadosa de intereses personales, habilidades únicas y valores fundamentales que guían la elección de una carrera o actividad significativa.

Asimismo, se identificaron relaciones similares en dos hallazgos fundamentales: el ejemplo de los padres y las preferencias personales, aspectos que guardan una estrecha relación con los comentarios expresados por los estudiantes durante las observaciones. [Guzmán et al. \(2019\)](#) reportan que los padres frecuentemente sirven como modelos primarios y poderosos en el proyecto de vida de sus hijos. Desde una edad temprana, los niños observan y absorben comportamientos, valores y aspiraciones de sus padres, quienes ejercen una influencia profunda en la formación de su identidad y metas futuras.

También, se puede determinar que la adquisición de las conductas, según los resultados, depende de las buenas conductas asociadas a la aceptación, la comprensión y la alegría de los individuos. De ese modo, para [Bastidas et al. \(2022\)](#), las buenas conductas juegan un papel fundamental en la adquisición y fortalecimiento de actitudes positivas y constructivas en las personas. Las conductas consistentemente positivas y éticas sirven como ejemplos concretos de cómo deberíamos comportarnos en diversas situaciones.

Los estudiantes de Valledupar y de Risaralda señalan que el enfoque fundamental para tener nuevas actitudes es aterrizar sus propias necesidades en la realidad en la que viven, asumiendo un sentido crítico y reflexivo frente a lo que desean. Esto contribuye a una mayor satisfacción personal y a una mejor calidad de vida, ya que las actitudes positivas están asociadas con niveles reducidos de depresión,

ansiedad y otros problemas de salud mental (Vanegas y Marín, 2021).

En cuanto a los objetivos, Goleman (2022) señala que los objetivos juegan un papel fundamental en la configuración y el éxito de un proyecto de vida bien estructurado. Establecer metas claras y alcanzables proporciona dirección, motivación y un marco temporal para el desarrollo personal y profesional.

## Conclusiones

La conciencia emocional, entendida como la capacidad de reconocer y comprender las propias emociones y las de los demás, emerge como un componente fundamental en la construcción y ejecución del proyecto de vida, tal como se ha manifestado a lo largo de este documento. Esta investigación se ha centrado en explorar cómo la conciencia emocional va de la mano con el proyecto de vida en relación con el acompañamiento y diversos modelos que lo orientan, desde la toma de decisiones personales hasta el logro de metas a largo plazo. En este sentido, aquellos individuos que poseen una mayor capacidad para identificar y gestionar sus emociones tienden a experimentar relaciones interpersonales más satisfactorias y estables.

Además, la conciencia emocional actúa como catalizador para una toma de decisiones más informada y reflexiva. Al ser conscientes de las emociones y cómo estas influyen en el juicio y percepción, cada persona es capaz de evitar decisiones impulsivas y considerar más cuidadosamente las consecuencias a largo plazo de sus propias acciones. Esta capacidad no solo impacta la vida personal, sino también la carrera profesional, permitiendo elegir caminos que estén alineados con sus valores y aspiraciones.

Otro hallazgo significativo fue la relación directa entre la conciencia emocional y la capacidad de establecer y perseguir metas de manera efectiva. Aquellos individuos que son conscientes de sus emociones son capaces de identificar metas realistas y significativas, adaptándose de manera flexible a los desafíos y obstáculos que puedan surgir en el camino. Esta flexibilidad emocional es clave en un

mundo que constantemente presenta cambios y adversidades, permitiendo el mantenimiento de los objetivos sin dejar que las emociones negativas paralicen o desvíen del camino. Por eso, es importante destacar que, si bien se ha encontrado evidencia sólida de los beneficios de la conciencia emocional, aún queda mucho por explorar y comprender.

## Conflicto de interés

Los autores aclaran que no hay conflicto de interés. Se autoriza el tratamiento de datos personales conforme a la Política de Protección de Datos Personales de la Universidad Mariana y en cumplimiento de la normativa vigente sobre protección de datos personales, en particular, la Ley 1581 de 2012, el Decreto 1377 de 2013 y cualquier otra normativa que la reemplace o modifique.

## Responsabilidades éticas

Dado que esta investigación se llevó a cabo con estudiantes de nivel escolar, fue fundamental garantizar la protección de sus derechos y dignidad. Por ello, se obtuvo el consentimiento informado tanto de los estudiantes como de sus padres o tutores. Este consentimiento incluyó una explicación clara de los objetivos del estudio, los procedimientos, los posibles riesgos y el manejo de los datos, asegurando que la participación fuera voluntaria y que los estudiantes pudieran retirarse en cualquier momento sin ningún tipo de consecuencia. Asimismo, se garantizó el anonimato de los participantes; para ello, se protegieron los nombres y cualquier información identificable, evitando su inclusión en los resultados finales. Además, se adoptaron estrictas medidas de confidencialidad, asegurando el almacenamiento cuidadoso de los datos recolectados y su eliminación una vez que dejaran de ser necesarios. Durante el desarrollo del estudio, se procuró evitar cualquier tipo de daño físico, emocional o psicológico a los participantes, prestando especial atención a temas potencialmente sensibles. Finalmente, las interacciones en el proceso investigativo se llevaron a cabo con respeto y sin alterar el entorno escolar.

Ingrid Selene Torres-Rojas  
Freddys Eduardo Herrera Arenas  
Angie Stephanie Delgado Santacruz  
Carmen Elena Mora Rivera  
Diana Elizabeth Proaño Frag

## Referencias

- Andrade-Valles, I., Facio-Arciniega, S., Quiroz-Guerra, A., Alemán-de la Torre, L., Flores-Ramírez, M. y Rosales-González, M. (2018). Actitud, hábitos de estudio y rendimiento académico: abordaje desde la teoría de la acción razonada. *Enfermería Universitaria*, 15(4), 342-351. <https://doi.org/10.22201/eneo.23958421e.2018.4.533>
- Bastidas Moreno, Y. R., Cano Segura, C. M., Daza Daza, S., Forero, L., Martínez, L., Navarro, D. y Zaque, S. (2022). La Investigación Acción, como vía para la generación de modelos de acompañamiento y formación integral en 4 municipios de Colombia. [Tesis de maestría, Corporación Universitaria Minuto de Dios]. Repositorio Institucional Corporación Universitaria Minuto de Dios. <https://repository.uniminuto.edu/handle/10656/14930>
- Betancourth Zambrano, S. y Cerón Acosta, J. C. (2017). Adolescentes creando su proyecto de vida profesional desde el modelo DPC. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (50), 21-41. <https://www.redalyc.org/pdf/1942/194250865003.pdf>
- Brackett, M., Rivers, S., & Salovey, P. (2011). Emotional Intelligence: Implications for Personal, Social, Academic, and Workplace Success. *Social and Personality Psychology Compass*, 5(1), 88-103. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2010.00334.x>
- Buitrago, R. (2021). La emoción y el sentimiento: más allá de una diferencia de contenido. *Digithum*, (26), 1-12. <https://dx.doi.org/10.7238/d.0i26.374140>
- Carriazo Días, C., Pérez Reyes, M. y Gaviria Bustamante, K. (2020). Planificación educativa como herramienta fundamental para una educación con calidad. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 25(3), Revista de Educación y Pedagogía, 30(1), 85-95. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3907048>
- Franco López, J. A. (2021). La motivación docente para obtener calidad educativa en instituciones de educación superior. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (64), 151-179. <https://doi.org/10.35575/rvucn.n64a7>
- Freré Arauz, J. S., Véliz Gavilanes, J. P., Sarco Alemán, E. M. y Campoverde Jiménez, K. J. (2022). La percepción, la cognición y la interactividad. *Recimundo*, 6(2), 151-159. [https://doi.org/10.26820/recimundo/6.\(2\).abr.2022.151-159](https://doi.org/10.26820/recimundo/6.(2).abr.2022.151-159)
- Goleman, D. (2022). *Inteligencia emocional: por qué es más importante que el cociente intelectual*. Bantam Books.
- Gómez Suárez, A. y Martínez López, M. (1995). ¿Cómo hacer dialéctica, reflexiva y participativa la metodología de investigación sociológica? *Cuadernos de la Red*, (3), 39-51.
- González Pérez, A. (2022). Bienestar emocional y el docente: un diario creativo. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 12(23), e268. <https://doi.org/10.23913/ride.v12i23.1025>
- Guzmán Huayamave, K., Bastidas Benavides, B. y Mendoza Sangacha, M. (2019). Estudios del rol de los padres de familia en la vida emocional de los hijos. *Apuntes Universitarios*, 9(2), 61-72. <https://doi.org/10.17162/au.v9i2.360>
- Jiménez-Blanco, A., Sastre, S., Artola, T. y Alvarado, J. (2020). Inteligencia emocional y rendimiento académico: un modelo evolutivo. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 3(56), 129-141. <https://doi.org/10.21865/RIDEP56.3.10>
- Llanga Vargas, E. F., Murillo Pardo, J. J., Panchi Moreno, K. P., Paucar Paucar, M. M. y Quintanilla Orna, D. T. (2019). La motivación como factor en el aprendizaje. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*. <https://www.eumed.net/rev/atlante/2019/06/motivacion-aprendizaje.html>

Manrique, M. S. (2020). Tipología de procesos cognitivos. Una herramienta para el análisis de situaciones de enseñanza. *Educación*, 29(57), 75-90. <https://doi.org/10.18800/educacion.202002.008>

Perera Medina, C., Navarrete Zambrano, C. M. y Bone Andrade, M. F. (2019). La conciencia emocional y regulación emocional. *Revista Visionario Digital*, 3(3), 75-83. <https://doi.org/10.33262/visionariodigital.v3i3.645>

Pucci, R. (2018). *Factores que indican en el proceso de la toma de decisiones vocacional* [Tesis de pregrado, Universidad Católica Argentina]. <https://repositorio.uca.edu.ar/bitstream/123456789/8418/1/factores-proceso-toma-decision-pucci.pdf>

Pucci, R. B. (2018). *Factores que inciden en el proceso de toma de decisiones vocacional en jóvenes del interior que migran para continuar estudios superiores* [Tesis de pregrado, Universidad Católica Argentina]. Repositorio Institucional UCA. <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/8418>

Quezadas Barahona, A. L., Baeza Sosa, E., Ovando Torres, J. C., Gómez Gallardo, C. C. y Bracqbien Noygues, C. S. (2023). Educación para la resiliencia, una análisis desde la perspectiva de niñas, niños y docentes. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 53(1), 155-178. <https://doi.org/10.48102/rlee.2023.53.1.534>

Rodríguez Gómez, H. M. y Salinas Salazar, M. L. (2020). La evaluación para el aprendizaje en la educación superior: retos de la alfabetización del profesorado. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 13(1), 111-137. <https://doi.org/10.15366/riee2020.13.1.005>

Suárez-Barros, A. S., Alarcón Vásquez, Y. y Reyes Ruiz, L. (2018). Proyecto de vida: ¿proceso, fin o medio en la terapia psicológica y en la intervención psicosocial? *Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*, 37(5), 505-513. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55963207012>

Vanegas Rivas, P. A. y Marín Rodríguez, J. S. (2021). El sentido de vida, una condición existencial. *Poíésis*, (41), 149-155. <https://doi.org/10.21501/16920945.4186>

## Contribución

**Ingrid Selene Torres Rojas:** investigador principal.

**Freddys Eduardo Herrera Arenas:** investigador. Recolección de la información.

**Angie Stephanie Delgado Santacruz:** investigadora. Recolección de información.

**Carmen Elena Mora Rivera:** investigadora. Análisis de la información.

**Diana Elizabeth Proaño Fraga:** investigadora. análisis de la información.

Todos los autores participaron en la elaboración del manuscrito, lo leyeron y aprobaron.

Revista

# UNIMAR

Revista Unimar | Rev. Unimar | Vol. 43 No. 1

Enero-Junio 2025

e-ISSN: 2216-0116

ISSN: 0120-4327

DOI: <https://doi.org/10.31948/rev.unimar>



43 Vol.

Editorial  
Unimar

Universidad  
Mariana

Res. MEN 1362 del 3 de febrero de 1983

No. 1



## Índice acumulativo por autores

**Aramendiz-Tatis, Yelitsa.** Lectura crítica mediante los cuentos de Gabriel García Márquez. Vol. 43 No. 1 (Ene-Jun., 2025), <https://doi.org/10.31948/ru.v43i1.4170>

**Betancourt-Márquez, Alexander.** El dibujo artístico mediante la representación gráfica. Vol. 43 No. 1 (Ene-Jun., 2025), 26-40. <https://doi.org/10.31948/ru.v43i1.4147>

**Blanco-Rodríguez, Yornis Andrés.** El dibujo artístico mediante la representación gráfica. Vol. 43 No. 1 (Ene-Jun., 2025), 26-40. <https://doi.org/10.31948/ru.v43i1.4147>

**Cárdenas-Tambo, Teseo Abel.** Relación entre déficits en funciones ejecutivas y autoestima, regulación emocional y adaptación social durante la etapa escolar: una revisión sistemática. Vol. 43 No. 1 (Ene-Jun., 2025), 115-130. <https://doi.org/10.31948/ru.v43i1.4321>

**Delgado-Santacruz, Angie Stephanie.** Impacto de la investigación acción en la conciencia emocional y el proyecto de vida de adolescentes en el aula. Vol. 43 No. 1 (Ene-Jun., 2025), 196-217 <https://doi.org/10.31948/ru.v43i1.4397>

**Delgado-Solano, Sandra Yaneth.** Condiciones acompañantes en el logro de competencias en Ingeniería Agroindustrial de la Universidad de los Llanos. Vol. 43 No. 1 (Ene-Jun., 2025), 131-150. <https://doi.org/10.31948/ru.v43i1.4316>

**Durán-Quiceno, Paola Andrea.** Internalization of gender stereotypes in adolescent students: differences by sex, age, grade and tastes. Vol. 43 No. 1 (Ene-Jun., 2025), 56-74. <https://doi.org/10.31948/ru.v43i1.4256>

**García-López, Melanny Paola.** El aprendizaje social: compromiso para asumir retos en las aulas disruptivas. Vol. 43 No. 1 (Ene-Jun., 2025), 41-55. <https://doi.org/10.31948/ru.v43i1.4224>

**Gómez-Cano, Carlos Alberto.** Transición de las tecnologías de la información y las comunicaciones a las tecnologías del aprendizaje y conocimiento en la educación superior. Vol. 43 No. 1 (Ene-Jun., 2025), 99-114. <https://doi.org/10.31948/ru.v43i1.4304>

**Gómez-Niño, Jennyfer Tatiana.** Transición de las tecnologías de la información y las comunicaciones a las tecnologías del aprendizaje y conocimiento en la educación superior. Vol. 43 No. 1 (Ene-Jun., 2025), 99-114. <https://doi.org/10.31948/ru.v43i1.4304>

**Gutiérrez-Rodríguez, Gloria Elena.** Plan individual de ajustes razonables para la inclusión de estudiantes con discapacidad. Vol. 43 No. 1 (Ene-Jun., 2025), 13-25. <https://doi.org/10.31948/ru.v43i1.4059>

**Hernández-Rodiño, Yalitzza Isabel.** Plan individual de ajustes razonables para la inclusión de estudiantes con discapacidad. Vol. 43 No. 1 (Ene-Jun., 2025), 13-25. <https://doi.org/10.31948/ru.v43i1.4059>

**Herrera-Arenas, Freddy Eduardo.** Impacto de la investigación acción en la conciencia emocional y el proyecto de vida de adolescentes en el aula. Vol. 43 No. 1 (Ene-Jun., 2025), 196-217 <https://doi.org/10.31948/ru.v43i1.4397>

**Márquez-Rodríguez, Leiden Liseth.** Lectura crítica mediante los cuentos de Gabriel García Márquez. Vol. 43 No. 1 (Ene-Jun., 2025), 151-163. <https://doi.org/10.31948/ru.v43i1.4170>

**Molina-Isaza, Liliana Esther.** Gestión de la convivencia, percepción del coordinador y orientador escolar: estudio fenomenológico. Vol. 43 No. 1 (Ene-Jun., 2025), 178-195 <https://doi.org/10.31948/ru.v43i1.4398>

**Mora-Rivera, Carmen Elena.** Impacto de la investigación acción en la conciencia emocional y el proyecto de vida de adolescentes en el aula. Vol. 43 No. 1 (Ene-Jun., 2025), 196-217 <https://doi.org/10.31948/ru.v43i1.4397>

**Moya-Rodríguez, Ángela María.** El dibujo artístico mediante la representación gráfica. Vol. 43 No. 1 (Ene-Jun., 2025), 26-40. <https://doi.org/10.31948/ru.v43i1.4147>

**Pérez-Prada, Diana Carolina.** Implementación de estrategias pedagógicas lúdicas y didácticas para fortalecer la comprensión lectora en niños de grado primero. Vol. 43 No. 1 (Ene-Jun., 2025), 164-177. <https://doi.org/10.31948/ru.v43i1.4215>

**Proaño-Fraga, Diana Elizabeth.** Impacto de la investigación acción en la conciencia emocional y el proyecto de vida de adolescentes en el aula. Vol. 43 No. 1 (Ene-Jun., 2025), 196-217 <https://doi.org/10.31948/ru.v43i1.4397>

Revista Unimar  
 e-ISSN: 2216-0116  
 Rev. Unimar  
 Vol. 43 No. 1 pp. 219-220  
 ISSN: 0120-4327  
 Enero-Junio 2025  
 DOI: <https://doi.org/10.31948/rev.unimar>



**Rodríguez, Aura Luz.** Transición de las tecnologías de la información y las comunicaciones a las tecnologías del aprendizaje y conocimiento en la educación superior. Vol. 43 No. 1 (Ene-Jun., 2025), 99-114. <https://doi.org/10.31948/ru.v43i1.4304>

**Rodríguez-Rodríguez, Leisa Daniela.** El aprendizaje social: compromiso para asumir retos en las aulas disruptivas. Vol. 43 No. 1 (Ene-Jun., 2025), 41-55. <https://doi.org/10.31948/ru.v43i1.4224>

**Tapiero-Monroy, Elcy.** Implementación de estrategias pedagógicas lúdicas y didácticas para fortalecer la comprensión lectora en niños de grado primero. Vol. 43 No. 1 (Ene-Jun., 2025), 164-177. <https://doi.org/10.31948/ru.v43i1.4215>

**Torres-Hernández, Edgar Fabián.** Social-emotional skills and emotional intelligence development programs for elementary school teachers: a systematic review. Vol. 43 No. 1 (Ene-Jun., 2025), 75-98. <https://doi.org/10.31948/ru.v43i1.4282>

**Torres-Rojas, Ingrid Selene.** Impacto de la investigación acción en la conciencia emocional y el proyecto de vida de adolescentes en el aula. Vol. 43 No. 1 (Ene-Jun., 2025), 196-217 <https://doi.org/10.31948/ru.v43i1.4397>

**Vega-Jaime, Luis.** Internalization of gender stereotypes in adolescent students: differences by sex, age, grade and tastes. Vol. 43 No. 1 (Ene-Jun., 2025), 56-74. <https://doi.org/10.31948/ru.v43i1.4256>

**Villarreal-Fernández, Jorge Eliécer.** Internalization of gender stereotypes in adolescent students: differences by sex, age, grade and tastes. Vol. 43 No. 1 (Ene-Jun., 2025), 56-74. <https://doi.org/10.31948/ru.v43i1.4256>



## Índice Temático

**Acceso:** Rodríguez; Gómez-Cano; Gómez-Niño (2025, Vol. 43 No. 1)

**Acompañamiento:** Torres-Rojas; Herrera-Arenas; Delgado-Santacruz; Mora-Rivera; Proaño-Fraga (2025, Vol. 43 No. 1)

**Acompañantes:** Delgado-Solano (2025, Vol. 43 No. 1)

**Adaptación social:** Cárdenas-Tambo (2025, Vol. 43 No. 1)

**Adolescentes:** Villarreal-Fernández; Durán-Quiceno; Vega-Jaime (2025, Vol. 43 No. 1)

**Ajustes:** Gutiérrez-Rodríguez; Hernández-Rodiño (2025, Vol. 43 No. 1)

**Aprendizaje activo:** Rodríguez; Gómez-Cano; Gómez-Niño (2025, Vol. 43 No. 1)

**Aprendizaje:** Pérez-Prada; Tapiero-Monroy; Delgado-Solano (2025, Vol. 43 No. 1)

**Arte gráfico:** Betancourt-Márquez; Blanco-Rodríguez; Moya-Rodríguez (2025, Vol. 43 No. 1)

**Autoestima:** Cárdenas-Tambo (2025, Vol. 43 No. 1)

**Convivencia pacífica:** Molina-Isaza (2025, Vol. 43 No. 1)

**Competencias para la vida:** Pérez-Prada; Tapiero-Monroy (2025, Vol. 43 No. 1)

**Competencias sociales:** Torres-Hernández (2025, Vol. 43 No. 1)

**Competencias:** Delgado-Solano (2025, Vol. 43 No. 1)

**Comprensión del texto:** Aramendiz-Tatis; Márquez-Rodríguez (2025, Vol. 43 No. 1)

**Comprensión:** Pérez-Prada; Tapiero-Monroy (2025, Vol. 43 No. 1)

**Conciencia emocional:** Torres-Rojas; Herrera-Arenas; Delgado-Santacruz; Mora-Rivera; Proaño-Fraga (2025, Vol. 43 No. 1)

**Condiciones:** Delgado-Solano (2025, Vol. 43 No. 1)

**Conflicto:** Molina-Isaza (2025, Vol. 43 No. 1)

**Conocimiento:** Rodríguez; Gómez-Cano; Gómez-Niño (2025, Vol. 43 No. 1)

**Creatividad:** Betancourt-Márquez; Blanco-Rodríguez; Moya-Rodríguez (2025, Vol. 43 No. 1)

**Cuento:** Aramendiz-Tatis; Márquez-Rodríguez (2025, Vol. 43 No. 1)

**Cultura:** Betancourt-Márquez; Blanco-Rodríguez; Moya-Rodríguez (2025, Vol. 43 No. 1)

**Desarrollo afectivo:** Rodríguez-Rodríguez; García-López (2025, Vol. 43 No. 1)

**Desarrollo socioemocional:** Cárdenas-Tambo (2025, Vol. 43 No. 1)

**Dibujo:** Betancourt-Márquez; Blanco-Rodríguez; Moya-Rodríguez (2025, Vol. 43 No. 1)

**Directivo docente:** Molina-Isaza (2025, Vol. 43 No. 1)

**Diversidad:** Gutiérrez-Rodríguez; Hernández-Rodiño (2025, Vol. 43 No. 1)

**Docencia:** Torres-Hernández (2025, Vol. 43 No. 1)

**Edad:** Villarreal-Fernández; Durán-Quiceno; Vega-Jaime (2025, Vol. 43 No. 1)

**Educación básica:** Villarreal-Fernández; Durán-Quiceno; Vega-Jaime (2025, Vol. 43 No. 1)

**Educación:** Gutiérrez-Rodríguez; Hernández-Rodiño, Pérez-Prada; Tapiero-Monroy (2025, Vol. 43 No. 1)

**Emoción:** Betancourt-Márquez; Blanco-Rodríguez; Moya-Rodríguez; Torres-Rojas; Herrera-Arenas; Delgado-Santacruz; Mora-Rivera; Proaño-Fraga (2025, Vol. 43 No. 1)

**Enseñanza superior:** Rodríguez; Gómez-Cano; Gómez-Niño (2025, Vol. 43 No. 1)

**Entorno educativo:** Gutiérrez-Rodríguez; Hernández-Rodiño (2025, Vol. 43 No. 1)

**Estereotipos:** Villarreal-Fernández; Durán-Quiceno; Vega-Jaime (2025, Vol. 43 No. 1)

**Estudio bibliográfico:** Torres-Hernández (2025, Vol. 43 No. 1)

**Evaluación:** Torres-Hernández (2025, Vol. 43 No. 1)

**Funciones ejecutivas:** Cárdenas-Tambo (2025, Vol. 43 No. 1)

**Género:** Villarreal-Fernández; Durán-Quiceno; Vega-Jaime (2025, Vol. 43 No. 1)

**Gestión de la convivencia:** Molina-Isaza (2025, Vol. 43 No. 1)

**Habilidad:** Aramendiz-Tatis; Márquez-Rodríguez (2025, Vol. 43 No. 1)

**Habilidades sociales:** Rodríguez-Rodríguez; García-López (2025, Vol. 43 No. 1)

**Inclusión:** Gutiérrez-Rodríguez; Hernández-Rodiño (2025, Vol. 43 No. 1)

**Infancia:** Rodríguez-Rodríguez; García-López (2025, Vol. 43 No. 1)

**Ingeniería agroindustrial:** Delgado-Solano (2025, Vol. 43 No. 1)

**Integración:** Aramendiz-Tatis; Márquez-Rodríguez (2025, Vol. 43 No. 1)

**Intervención educativa:** Cárdenas-Tambo (2025, Vol. 43 No. 1)

**Juego pedagógico:** Rodríguez-Rodríguez; García-López (2025, Vol. 43 No. 1)

**Lectura:** Aramendiz-Tatis; Márquez-Rodríguez; Pérez-Prada; Tapiero-Monroy (2025, Vol. 43 No. 1)

**Modelos:** Torres-Rojas; Herrera-Arenas; Delgado-Santacruz; Mora-Rivera; Proaño-Fraga (2025, Vol. 43 No. 1)

**Orientador escolar:** Molina-Isaza (2025, Vol. 43 No. 1)

**Pensamiento crítico:** Aramendiz-Tatis; Márquez-Rodríguez (2025, Vol. 43 No. 1)

**Preferencias:** Villarreal-Fernández; Durán-Quiceno; Vega-Jaime (2025, Vol. 43 No. 1)

**Proceso cognitivo:** Aramendiz-Tatis; Márquez-Rodríguez (2025, Vol. 43 No. 1)

**Profesor:** Torres-Hernández (2025, Vol. 43 No. 1)

**Programa de formación:** Torres-Hernández (2025, Vol. 43 No. 1)

**Proyecto de vida:** Torres-Rojas; Herrera-Arenas; Delgado-Santacruz; Mora-Rivera; Proaño-Fraga (2025, Vol. 43 No. 1)

**Razonable:** Gutiérrez-Rodríguez; Hernández-Rodiño (2025, Vol. 43 No. 1)

**Reconocimiento:** Gutiérrez-Rodríguez; Hernández-Rodiño (2025, Vol. 43 No. 1)

**Regulación emocional:** Cárdenas-Tambo (2025, Vol. 43 No. 1)

**Resolución de conflictos:** Rodríguez-Rodríguez; García-López (2025, Vol. 43 No. 1)

**Revisión sistemática:** Cárdenas-Tambo (2025, Vol. 43 No. 1)

**Sexo:** Villarreal-Fernández; Durán-Quiceno; Vega-Jaime (2025, Vol. 43 No. 1)

**Tecnología de la información:** Rodríguez; Gómez-Cano; Gómez-Niño (2025, Vol. 43 No. 1)

**Tecnología educacional:** Rodríguez; Gómez-Cano; Gómez-Niño (2025, Vol. 43 No. 1)

**Valoración:** Aramendiz-Tatis; Márquez-Rodríguez (2025, Vol. 43 No. 1)

**Violencia:** Molina-Isaza (2025, Vol. 43 No. 1)

# Guía para los autores

## Revista UNIMAR

La *Revista UNIMAR* es una revista científica de acceso abierto, que se enmarca dentro de las Ciencias Sociales y el área de la Educación con énfasis en pedagogía. Es editada por la Editorial UNIMAR de la Universidad Mariana, Colombia, y está dirigida a investigadores, académicos, autores y lectores, tanto nacionales como internacionales. Su periodicidad es semestral. Su propósito es la publicación y difusión de artículos en idioma español, inglés y portugués, principalmente, en las siguientes tipologías: a) investigación; b) reflexión; c) revisión; y (d) artículos cortos. Los costos de los procesos y procedimientos editoriales son asumidos por la entidad editora.

### Tipos de artículos que se publica en la revista

La *Revista UNIMAR* orienta su función esencial a la publicación de artículos originales e inéditos, resultado de investigación.

**Artículo resultado de investigación:** documento que presenta la producción original e inédita, de contenido científico, tecnológico o académico y, de manera detallada, los resultados originales de procesos de investigación. Preferiblemente estructurado de la siguiente forma: Introducción, Metodología, Resultados, Discusión, Conclusiones y Referencias.

**Artículo de reflexión:** manuscrito que presenta resultados de investigación desde una perspectiva analítica, interpretativa o crítica del autor, sobre un tema específico, recurriendo a fuentes originales.

**Artículo de revisión:** manuscrito resultado de una investigación, donde se analiza, sistematiza e integra los resultados de investigaciones publicadas sobre un campo de estudio, con el fin de dar cuenta de los avances y las tendencias de desarrollo. Se caracteriza por presentar una cuidadosa revisión bibliográfica de, por lo menos, 50 referencias de fuentes primarias.

**Artículo corto:** documentos breves que presentan resultados originales, preliminares o parciales, de una investigación que, por lo general, requieren de una pronta difusión.

**Reportes de caso:** documentos que presentan los resultados de un estudio sobre una situación particular, con el fin de dar a conocer las experiencias técnicas y metodológicas consideradas en un caso específico; incluyen una revisión sistemática comentada de la literatura sobre casos análogos.

**Artículo de revisión de tema:** documentos resultados de la revisión crítica de la literatura sobre un tema en particular.

**Cartas al editor:** posiciones críticas, analíticas o interpretativas sobre los documentos publicados en la revista, que, a juicio del Comité Editorial, constituyen un aporte importante a la discusión del tema por parte de la comunidad científica de referencia.

**Editorial:** documento escrito por el editor, cualquier miembro del Comité Editorial o, por una persona invitada por el editor. El editorial puede estar relacionado con problemas actuales o también, con nuevos hallazgos en el campo de acción de la revista.

### Condiciones para la presentación del manuscrito

Para realizar la postulación de manuscritos a la revista, es necesario que se prepare el documento de acuerdo con el tipo de artículos que requiere la revista; por lo tanto, aquellas postulaciones que no cumplan con las condiciones declaradas anteriormente, no serán consideradas para su publicación.

Las opiniones y afirmaciones presentes en los artículos son responsabilidad exclusiva de los autores, entendiéndose que el envío del manuscrito a esta revista les compromete a no postularlo parcial, completa, simultánea o sucesivamente a otras revistas o entidades editoras.

Asimismo, los autores deberán declarar que los contenidos desarrollados en el manuscrito son de su autoría, y que la información tomada de otros autores y obras, artículos y documentos publicados, está correctamente citada y es verificable en la sección del texto de referencias bibliográficas.

Todos los manuscritos que sean postulados para su publicación en la revista, deben seguir los lineamientos que se especifican en esta guía, los cuales, en su gran mayoría, han sido adaptados del Manual de Publicaciones de la American Psychological

Association APA 7.<sup>a</sup> edición. Además, el título, el resumen y las palabras clave deben ser presentados en español, inglés y portugués.

Los manuscritos a postular deberán ser enviados a través del sistema *Open Journal Systems* (OJS) de la página de la revista <https://revistas.umariana.edu.co/index.php/unimar>, previo registro del usuario -autor- en esta plataforma, una vez que se cumpla con todos los requisitos anteriores y aquellos de composición que se presenta a continuación:

En ambas opciones se notificará la recepción del artículo al autor en un plazo máximo de diez días después del envío y se informará sobre el estado del mismo en un plazo máximo de dos meses.

La revista maneja una convocatoria abierta que recibe artículos permanentemente; es decir, en el momento en que se haga el envío, se da inicio al proceso de evaluación; el número y fecha de publicación dependerán del orden de llegada o entrada de los artículos a la revista y de la finalización del proceso de evaluación.

Para formalizar la recepción del artículo, el o los autores deberán enviar debidamente diligenciados los siguientes formatos:

**Formato 1. Declaración de condiciones:** carta donde se manifiesta que el artículo es original e inédito y, que no ha sido enviado parcial, completa, simultánea o sucesivamente a otras revistas o entidades editoras (debe diligenciarse por cada autor). Link: <https://revistas.umariana.edu.co/index.php/unimar/libraryFiles/downloadPublic/54>

**Formato 2. Identificación de autor e investigación:** documento donde se consigna los datos requeridos sobre los autores, tipología del manuscrito postulado y naturaleza de la investigación o, el proceso para la configuración del artículo (debe diligenciarse por cada autor). Link: <https://revistas.umariana.edu.co/index.php/unimar/libraryFiles/downloadPublic/53>

**Formato 3. Licencia de uso parcial:** documento donde se autoriza a la Universidad Mariana, concretamente a la Editorial UNIMAR, para ejercer sobre los manuscritos postulantes, atribuciones orientadas a difundir, facilitar, promover y deconstruir el saber y conocimiento, producto de los procesos de investigación, revisión y reflexión que expresa la obra. Link: <https://revistas.umariana.edu.co/index.php/unimar/libraryFiles/downloadPublic/55>

**Aspectos generales:** los manuscritos postulantes deberán ser presentados en el programa Microsoft Word ([descargar plantilla](#)), a una columna, en hoja tamaño carta con márgenes iguales de 2 cm, empleando los tipos de letras que se especifica en la plantilla, con interlineado sencillo (1,0) y una extensión máxima de 7.500 palabras, incluyendo figuras (imágenes, gráficos y fotografías), tablas y referencias.

**Título:** será claro, concreto y preciso; tendrá una nota a pie de página en donde se especifique las características del proceso investigativo, de revisión o de reflexión desarrollado para la concreción del aporte escritural. En esta nota se debe clasificar el tipo de artículo y el título de la investigación de la que se deriva. Indicar el nombre y la fuente de financiamiento de la investigación o proyecto del cual deriva el artículo.

**Ejemplo pie de página:** este artículo es el resultado de la investigación titulada: La competencia argumentativa oral en estudiantes de básica primaria, desarrollada desde el 15 de enero de 2009 hasta el 31 de julio de 2011 en el corregimiento de Genoy, departamento de Nariño, Colombia.

**Autor/es:** debajo del título del manuscrito se debe ubicar el nombre del autor/es, seguido de los siguientes datos para cada caso: nivel académico –el título máximo alcanzado, con la respectiva institución otorgante–, filiación institucional – nombre completo de la institución donde labora–, datos de contacto –correo electrónico, personal e institucional, ciudad, departamento, provincia, país donde reside–, el código ORCID y el link del perfil de Google Scholar. Tener en cuenta que, el primer autor será quien quedará registrado en las bases de datos de los diferentes servicios de indexación y resumen. Es indispensable indicar el autor que se encargará de recibir y enviar la correspondencia; de lo contrario, se asumirá que el primer autor se hará cargo de tal función.

**Ejemplo:** Pepito Alfredo Pérez Rodríguez<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Candidato a Doctor en Educación (Universidad de San Buenaventura). Director Centro de Investigaciones Universidad Mariana, Nariño, Colombia), integrante del grupo de investigación Forma. Correo electrónico: pperezr@umariana.edu.co Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1369-0199>

Link Google Scholar: <https://scholar.google.es/citations?user=xwTivNOAAAAJ&hl=esp>

**Contribución:** se identifica el nivel de contribución escritural y aporte del artículo de cada uno de los autores, con la finalidad de establecer el orden de aparición.

**Ejemplo:**

**Pepito Pérez Buriticá:** Investigador principal. Procesamiento estadístico de datos, Escritura de Materiales y métodos y obtención de los resultados.

**María Chamorro Solarte:** Análisis e interpretación de resultados, escritura de la introducción, métodos, discusión y conclusiones.

Todos los autores participaron en la elaboración del manuscrito, lo leyeron y aprobaron.

**Resumen:** incluirá los objetivos principales de la investigación, alcance, metodología empleada y, de igual manera, los resultados más destacados y las conclusiones más sobresalientes, por lo que este apartado será claro, coherente y sucinto, y no sobrepasará las 250 palabras.

**Palabras clave:** se admitirá un mínimo de cinco palabras clave y un máximo de diez, las cuales posibilitarán ubicar temáticamente el contenido del artículo que, además, deberán ser relevantes y ayudar a su indizado cruzado, ya que a través de ellas su trabajo será identificado con facilidad por los buscadores de las bases de datos; estas van separadas por punto y coma. Preferiblemente usar descriptores como: Desc, Mesh, Tesouro de la UNESCO, entre otros.

Para el caso de los manuscritos resultado de investigación, estos estarán estructurados así:

**Introducción:** en donde se menciona el problema u objetivos del proceso investigativo, haciendo alusión a los posibles antecedentes bajo los cuales se fundamenta el trabajo investigativo; asimismo, se comenta el tipo de metodología empleada, una justificación de su elección, además de la inclusión pertinente y precisa del respaldo bibliográfico que fundamenta teóricamente este primer acercamiento al contenido del manuscrito.

**Metodología:** en esta sección se menciona el diseño, las técnicas y los materiales empleados en la investigación para la obtención de los resultados; se recomienda desarrollar descriptivamente esta sección, mencionando todos los aspectos concebidos al momento de realizar el proceso; es decir, expresar claramente el tipo de diseño y el tipo de muestreo que se utilizó. De igual forma, es conveniente mencionar las técnicas estadísticas y demás instrumentos empleados para la recolección de la información –esta sección deberá estar escrita con verbos en tiempo pasado–.

**Resultados:** esta sección presenta los resultados del proceso investigativo, concretamente, la contribución que se hace al nuevo conocimiento, en donde se evidencia la coherencia entre los objetivos planteados al inicio de la investigación y la información obtenida a través de los instrumentos de recolección. Es aconsejable mencionar todos los resultados importantes obtenidos, hasta aquellos que están en contraposición a la hipótesis que fundamentó la investigación.

**Discusión:** en esta sección van aquellas relaciones, interpretaciones, recomendaciones que los resultados obtenidos señalan, en paralelo con otras investigaciones, antecedentes y teorías referidas al tema abordado.

**Conclusiones:** son presentadas de manera clara, concreta y coherente con los temas desarrollados en el manuscrito; por lo tanto, tendrán argumentos precisos que justifican y validan cada conclusión.

**Figuras y tablas:** Para el caso de las figuras (gráficas, diagramas, mapas, dibujos, fotografías e ilustraciones), deben ubicarse en el lugar respectivo dentro del texto; estarán numeradas y descritas con una leyenda en la parte superior izquierda que comience con la palabra “**Figura**”, en donde se consigne brevemente el contenido del elemento allí dispuesto, en cursiva y sin punto final. Para el caso de las tablas, estas deberán contener –preferiblemente– la información cuantitativa que menciona el texto; irán enumeradas y contarán con una leyenda descriptiva ubicada en la parte superior izquierda del elemento, la cual iniciará con la palabra “**Tabla**”; su descripción debe ir en cursiva y sin punto final; no se aceptan tablas como imágenes; deberán estar insertadas en el archivo. Para todas las figuras y tablas se señalará la fuente de donde son tomadas; por favor, abstenerse de ubicar material que no cuente con el permiso escrito del autor y de los participantes (**adjuntar el consentimiento firmado**), así como la calidad y legibilidad. Emplear las figuras y tablas únicamente cuando sean necesarias; no debe redundar la información que expresan con el contenido textual; asimismo, serán autoexplicativas, sencillas y de fácil comprensión. Las figuras deben ser enviadas en archivos independientes con mínimo 300 dpi en formato JPG o PNG.

**Conflicto de interés:** los autores deben declarar si tienen conflictos de interés: financieros (ayuda económica: dinero, pagos en especie o cualquier tipo de ayuda), personales (amistad o enemistad), políticos (pertenencia a partidos), intelectuales (no estar de acuerdo con la línea editorial de la revista), racistas, religiosos, entre otros, que pudieran comprometer la confiabilidad de esta publicación.

**Responsabilidades éticas:** las investigaciones en las que participen seres humanos deben llevarse a cabo de forma ética y deben contar con el consentimiento informado debidamente diligenciado. Se debe incluir una declaración de la aprobación del Comité de Ética o Bioética o quien haga sus veces en la institución y una breve descripción en la que se mencione cómo y de quién se obtuvo el consentimiento.

### Citas

Tipo de cita	Formato y ejemplo
	<b>Con énfasis en la cita:</b> “Cita” (Autor, año, página)
<b>Cita textual de menos de 40 palabras</b>	Una situación de variación es “tanto un escenario en el que los elementos en escena cambian con el transcurso de tiempo” (Acosta, 2004, p. 112), como también aquellas circunstancias donde la modificación de estado se presenta relacionada...

	<b>Con énfasis en el autor:</b>	<b>Autor (año, página) "cita"</b>
	Una situación de variación según Acosta (2004, p. 112), es que "tanto un escenario en el que los elementos en escena cambian con el transcurso de tiempo" como también aquellas circunstancias donde la modificación de estado se presenta relacionada...	
	<b>Con énfasis en la cita:</b>	<b>"Cita" (Autor, año, página)</b>
	Como el juicio tuvo lugar en ausencia del reo, el juez ordenó a un piquete de soldados reducir a prisión al señor Miño, pero él había emprendido viaje a Lima días atrás.	
	El segundo jurado, llegado el momento de la calificación del delito, dijo: el jurado de la calificación declara al señor doctor Domingo Miño culpable del quebrantamiento del artículo 759 del Código Penal en primer grado. Acogió el juez el anterior veredicto y condenó al doctor Miño. (Ortiz, 1975, p. 213)	
<b>Cita textual de más de 40 palabras</b>	<b>Con énfasis en el autor:</b>	<b>Autor (año, página) "cita"</b>
	Como el juicio tuvo lugar en ausencia del reo, el juez ordenó a un piquete de soldados reducir a prisión al señor Miño, pero él había emprendido viaje a Lima días atrás, en ese sentido y de acuerdo con Ortiz (1975):	
	El segundo jurado, llegado el momento de la calificación del delito, dijo: el jurado de la calificación declara al señor doctor Domingo Miño culpable del quebrantamiento del artículo 759 del Código Penal en primer grado. Acogió el juez el anterior veredicto y condenó al doctor Miño. (p. 213)	
	<b>Con énfasis en la cita:</b>	<b>"Cita" (Autor, año, página)</b>
<b>Paráfrasis</b>	La información va tomando cada vez más relevancia, como activo para las empresas e instituciones, ya sean públicas o privadas; pero, esta no se obtiene ya 'elaborada', sino que se la consigue en forma de datos, los cuales deben ser registrados mediante sistemas transaccionales u hojas de cálculo y, posteriormente, analizados, para poder obtener información útil para la empresa o institución (Vargas, 2016).	
	<b>Con énfasis en el autor:</b>	<b>Autor (año, página) "cita"</b>
	En ese sentido, para Vargas (2016), la información va tomando cada vez más relevancia, como activo para las empresas e instituciones, ya sean públicas o privadas; pero, esta no se obtiene ya 'elaborada', sino que se la consigue en forma de datos, los cuales deben ser registrados mediante sistemas transaccionales u hojas de cálculo y, posteriormente, analizados, para poder obtener información útil para la empresa o institución.	
<b>Varios autores en una cita</b>	Cuando hay dos autores siempre se citará sus apellidos separados por "y" Rivera y Vera (2017) afirman que...	
	Cuando hay dos o más autores se cita el apellido del primero seguido de "et al." Hernández et al. (2022) afirman...	
	Cuando se trata de un autor corporativo, la primera vez se cita el nombre de la organización y la sigla; la segunda solo se usa la sigla. Organización Mundial de la Salud (OMS, 2022), afirma que...	

### Referencias

Es la última sección del manuscrito. Aquí deberán figurar todas las referencias citadas; su orden se establecerá de manera alfabética y siguiendo las disposiciones del *Manual de Publicaciones de la American Psychological Association APA 7.ª* edición. El 60 % del material citado no debe tener más de cinco años de antigüedad.

A continuación, se presenta los tipos de fuentes más empleados al momento de estructurar un manuscrito científico, como también, el formato y ejemplo correspondiente para cada caso. Se recomienda incluir el DOI de aquellos artículos, libros o capítulos de libros que se encuentren disponibles en línea.

Tipo de fuente	Formato y ejemplo
<b>Libro impreso individual</b>	Primer apellido, Inicial del nombre. (Fecha de trabajo). <i>Título</i> . Editorial. Mora, J. (2013). <i>Los dilemas de la investigación</i> . UNIMAR.
<b>Libro impreso colaboración</b>	Primer apellido, Inicial del nombre.; Primer apellido, Inicial del nombre. y Primer apellido, Inicial del nombre. (Fecha de trabajo). <i>Título</i> . Editorial. Mora, J., Martínez, G. y Fernández, A. (2012). <i>Pensamiento creativo</i> . ECOE Ediciones.
<b>Capítulo del libro impreso</b>	Primer apellido, Inicial del nombre. (Fecha de trabajo). Título del capítulo. En Inicial del nombre, Apellido del editor (Ed.), <i>Título del libro</i> (pp. Inicial – final). Editorial. Mora, J. (2011). Pensamiento complejo. En L. Castrillón (Ed.), <i>La máquina humana</i> (pp. 115-152). Ariel.
<b>Revista Impresa</b>	Primer apellido, Inicial del nombre. (Fecha de trabajo). Título del artículo. <i>Título de la revista, volumen</i> (número), pp. Inicial – final. Mora, J. (2011). Teoría y ciencia. <i>Revista Colombiana de Investigación</i> , 11(4), 98-115.
<b>Revista electrónica</b>	Primer apellido, Inicial del nombre. (Fecha de trabajo). Título del artículo. <i>Título de la revista, volumen</i> (número), pp. Inicial – final. DOI Mora, J. (2011). Teoría y ciencia. <i>Revista Colombiana de Investigación</i> , 11(4), 98-115. <a href="http://10.1007/978-3-642-1757">http://10.1007/978-3-642-1757</a>
<b>Documentoweb</b>	Primer apellido, Inicial del nombre. (Fecha de trabajo). Título. Dirección web. Mora, J. (2010). Reacciones y emociones en los juegos. <a href="http://www.reacciones-emocionales.com">http://www.reacciones-emocionales.com</a>
<b>Tesis en repositorios institucionales</b>	Primer apellido, Inicial del nombre. (Fecha de trabajo). <i>Título</i> [Tesis de nivel, Universidad o Institución]. Nombre del repositorio. URL de localización. Morán, A. (2011). <i>Competencia argumentativa oral</i> [Tesis de Maestría, Universidad Mariana]. Repositorio Dspace UNIMAR. <a href="http://recursosbiblioteca.uvalle.co/tesisdigitales/pdf.html">http://recursosbiblioteca.uvalle.co/tesisdigitales/pdf.html</a>
<b>Tesis en la web</b>	Primer apellido, Inicial del nombre. (Fecha de trabajo). <i>Título</i> [Tesis de nivel, Universidad o Institución]. Archivo digital. URL de localización. Morán, A. (2011). <i>Competencia argumentativa oral</i> [Tesis de Maestría, Universidad Mariana]. Archivo digital. <a href="http://recursosbiblioteca.uvalle.co/tesisdigitales/pdf.html">http://recursosbiblioteca.uvalle.co/tesisdigitales/pdf.html</a>

### Proceso de evaluación editorial y pares

Con previa autorización del autor/es, se realizará los ajustes pertinentes a los manuscritos, con el propósito de dar mayor precisión, claridad, coherencia a la propuesta escritural postulante, por lo que se solicita a todos aquellos interesados en enviar sus aportes, escribir con toda la rigurosidad a la que haya lugar, empleando debidamente las reglas ortográficas y gramaticales de la escritura científica, estructurando el manuscrito en general, a través de párrafos claros, coherentes y objetivos. Se sugiere evitar redundancias, uso reiterativo de expresiones, conceptos, términos "entre otros" y, de manera similar, evitar el uso innecesario de siglas.

Al ser una revista arbitrada, se realiza procesos rigurosos de evaluación y validación de los manuscritos postulantes, por lo que el tiempo estimado para el desarrollo óptimo de estos procesos y procedimientos comprende entre dos y cinco meses, claro está, dependiendo de la cantidad y calidad de los manuscritos postulados.

En primera instancia, el Comité Editorial de la revista decide sobre la aceptación o rechazo de los manuscritos postulados, partiendo del cumplimiento de las políticas, criterios, disposiciones y condiciones que la publicación ha establecido para la aceptación inicial de los aportes escriturales –proceso de evaluación del manuscrito por parte del Comité Editorial y resultados del sometimiento al software de coincidencias implementado por la Editorial UNIMAR–. Tanto las disposiciones afirmativas como negativas serán comunicadas a los autores, quienes conocerán las razones por las que el manuscrito fue aceptado o rechazado.

En segunda instancia, el editor de la revista, junto con el Comité Editorial, selecciona aquellos manuscritos que cumplen con las calidades exigidas por la publicación, clasificándolos posteriormente según su área y temática abordadas, con el propósito de asignar a dos pares evaluadores, en coherencia con el sistema de evaluación adoptado por la revista, el cual es el de doble ciego, quienes, a través del formato de evaluación dispuesto para dicho procedimiento, realizarán las observaciones y sugerencias a las que haya lugar,

expresando si, efectivamente, puede publicarse o si necesita mejorar ciertos elementos para su posible publicación o, por el contrario, no es aceptado para su publicación en la revista. El Comité Editorial recibe los conceptos de los pares evaluadores y toma las disposiciones con respecto a la publicación definitiva del artículo.

El editor envía a cada par evaluador la Guía para los pares evaluadores de la revista y el formato de evaluación correspondiente al manuscrito presentado (artículo de investigación, revisión o reflexión). Para el desarrollo oportuno del proceso de evaluación, se le asigna a cada par evaluador un plazo entre dos y tres semanas para preparar y realizar el envío del concepto; cabe mencionar que, en el formato de evaluación se les solicita a los pares indicar si el manuscrito cumple con las condiciones y criterios tanto de forma como de contenido que exige la revista; además, elaborará un concepto general sobre el manuscrito, en donde incluya sugerencias, observaciones y aportes; posteriormente, podrá recomendar la publicación del manuscrito, ya sea sin ninguna modificación, con algunas modificaciones, con modificaciones profundas o, de ninguna manera será publicado.

Por lo anterior, en el formato de evaluación dispuesto por la revista, se pregunta a los pares si están dispuestos a evaluar nuevamente el manuscrito si son realizados los ajustes y observaciones que se les ha comentado a los autores, para dar continuidad al proceso, hasta que el manuscrito sea un artículo con todas las condiciones de calidad para ser publicado.

Una vez el editor recibe los conceptos de los dos pares evaluadores, elabora un informe detallado del proceso de evaluación para enviar a los autores; dicho informe compila las observaciones y sugerencias de los pares, claro está, suprimiendo toda información que pueda develar e identificar a los evaluadores del manuscrito. Una vez los autores cuentan con el informe evaluativo de su manuscrito postulado, ellos decidirán si presentan nuevamente su manuscrito con las modificaciones y ajustes a los que los pares se han referido, remitiendo una nueva versión de su escrito o, por el contrario, lo retiran definitivamente del proceso; si los autores deciden enviar nuevamente la versión mejorada del texto, el editor asigna una fecha justa –de acuerdo con las modificaciones, correcciones y ajustes– para la entrega de esta segunda versión del manuscrito. En el caso de que los autores decidan no continuar con el proceso de publicación del manuscrito, este será retirado de la base de datos de la revista.

Para el caso de los manuscritos rechazados completamente por los pares evaluadores, se informará a los autores que su manuscrito será retirado del proceso y de las bases de datos de la revista; adicionalmente, se les enviará el informe de evaluación con los conceptos que los pares determinaron para la toma de esta decisión.

Una vez que los autores han enviado la segunda versión del manuscrito, mejorada y atendiendo todas las observaciones, ajustes y demás sugerencias realizadas por los pares evaluadores, el editor remite esta segunda versión del manuscrito a los pares evaluadores, con el propósito de comprobar si los cambios y ajustes sugeridos fueron realizados por los autores. Por lo anterior, a cada par evaluador se le solicita evaluar esta segunda versión del manuscrito y, manifestar al editor si está en óptimas condiciones para ser publicado sin ninguna otra modificación o si, por el contrario, se tendrá que ajustar nuevamente el escrito, siempre y cuando se desee su publicación.

Para la preparación final del manuscrito, el editor recibe los conceptos de los pares evaluadores. En el caso de que los dos pares consideren que el escrito puede ser publicado, el editor envía dichos conceptos junto con la versión final del manuscrito al Comité Editorial, con el propósito de verificar la rigurosidad y calidad del proceso y, asimismo, tomar una determinación con relación a la aceptación o rechazo del manuscrito para su publicación. Cabe mencionar que, en el caso de que los conceptos de los dos pares evaluadores con respecto al manuscrito sean contradictorios y polémicos, se designará un tercer par evaluador que emitirá un concepto que permita solucionar dicho impase; por otra parte, en el caso de que alguno de los pares evaluadores considere que todavía el manuscrito no está listo para su publicación, el editor enviará las nuevas observaciones y recomendaciones del manuscrito a los autores, hasta que el escrito esté listo.

Es posible que los autores respondan a los comentarios y observaciones realizadas por los pares evaluadores, con el propósito de dar explicación y justificar que algunos ajustes sugeridos no serán tenidos en cuenta, por lo que se establece un diálogo ciego entre autores y pares evaluadores, para debatir sobre la pertinencia y relevancia de las observaciones y ajustes sugeridos, claro está, mediado por el Comité Editorial de la revista.

Además de lo anterior, cabe resaltar que se remitirá a los autores las pruebas galeras de los artículos, previamente a la publicación de la revista, en donde se revisará la disposición del artículo. Es necesario aclarar que en esta etapa no se aceptará nuevos párrafos, frases o secciones para agregar, ya que el proceso solo se limitará a las correcciones de posibles erratas de digitación, que contribuyan al perfeccionamiento de la versión final de la revista.

La revista cuenta con el sistema de Open Journal Systems (OJS) <https://revistas.umariana.edu.co/index.php/unimar> mediante el cual los autores pueden estar enterados del estado de su manuscrito, ya que posibilita una gestión efectiva y eficiente de los procesos y procedimientos editoriales. Igualmente, si así lo desean, pueden solicitar información a través del correo electrónico: [editorialunimar@umariana.edu.co](mailto:editorialunimar@umariana.edu.co)

## Convocatorias de escritura

En cualquier momento del año los autores pueden enviar sus manuscritos para su posible publicación en la revista.

### Contraprestaciones

Aquellos autores que publiquen su artículo en la revista recibirán notificación de la publicación y acceso a la versión electrónica. En el caso de los pares evaluadores, además de recibir un ejemplar de la revista electrónica, también tendrán un certificado de su participación como evaluadores.

### Información adicional

La revista se gestiona a través de OJS <https://revistas.umariana.edu.co/index.php/unimar> en donde se ubica toda la información concerniente a la revista (e-ISSN – ISSN-L). Es esencial señalar que justamente en las direcciones citadas anteriormente, se puede descargar la "Guía para autores", la "plantilla", el "Formato de identificación de autor e investigación", la "Declaración de condiciones" y la "Licencia de uso parcial", documentos y formatos fundamentales en el proceso de postulación del manuscrito a evaluación.

La Revista UNIMAR dispone de una [política de uso de la inteligencia artificial](#) que los autores deben conocer y aplicar de manera rigurosa. El desconocimiento de esta política puede ocasionar el rechazo de un manuscrito o la retractación de una publicación.

# Guide for authors

The *Revista UNIMAR* is an open-access scientific journal, which is framed within the Social Sciences and the Education area with an emphasis on pedagogy. It is published by Editorial UNIMAR of the Universidad Mariana, Nariño, Colombia, and is aimed at researchers, academics, authors, and readers, both national and international. The journal is published every six months; its purpose is the publication and dissemination of articles in Spanish, English, and Portuguese, mainly in the following typologies: a) research, b) reflection, c) review, and (d) short articles. The costs of the editorial processes and procedures are assumed by the publishing entity.

## Types of articles published in the journal

The *Revista UNIMAR* focuses its essential function on the publication of original and unpublished articles resulting from research.

**Research article:** a document that presents original and unpublished scientific, technological, or academic production and, in detail, the original results of research processes. Preferably structured as follows: Introduction, Methodology, Results, Discussion, Conclusions, and References.

**Reflection article:** a manuscript that presents research results from an analytical, interpretative, or critical perspective of the author, on a specific topic, using original sources.

**Review article:** manuscript resulting from research, which analyzes, systematizes, and integrates the results of published research on a field of study, to give an account of the advances and tendencies of development. It is characterized by a careful bibliographic review of at least 50 references from primary sources.

**Short article:** brief documents that present original, preliminary, or partial results of a research that, in general, require prompt dissemination.

**Case reports:** documents that present the results of a study on a particular situation, to make known the technical and methodological experiences considered in a specific case; includes an annotated systematic review of the literature on analogous cases.

**Topic review article:** document resulting from the critical review of the literature on a particular topic.

**Letters to the editor:** critical, analytical, or interpretative positions on the documents published in the journal that, in the opinion of the Editorial Committee, constitute an important contribution to the discussion of the subject by the scientific community of reference.

**Editorial:** document written by the editor, any member of the Editorial Committee, or by a person invited by the editor. The editorial may be related to current problems or new findings in the field of action of the journal.

## Conditions for the submission of the manuscript

For the submission of manuscripts, it is necessary to prepare the document according to the type of articles that the journal requires; therefore, those nominations that do not meet the declared conditions will not be considered for publication.

The opinions and affirmations present in the articles are the sole responsibility of the authors, understanding that sending the manuscript to this journal commits them not to submit it partially, completely, simultaneously, or successively to other journals or publishing entities.

Likewise, the authors must declare that the contents developed in the manuscript are their own and that the information taken from other authors and published works, articles, and documents is correctly cited and verifiable in the bibliographical references section of the text.

All manuscripts that are submitted for publication in the journal must follow the guidelines specified in this guide, which, for the most part, have been adapted from the Publications Manual of the American Psychological Association APA 7<sup>th</sup> edition. In addition, the title, abstract, and keywords must be presented in Spanish, English, and Portuguese.

Manuscripts to apply must be sent through the Open Journal Systems (OJS), the system of the journal page <https://revistas.umariana.edu.co/index.php/unimar>, prior user registration -author- on this platform, once all the above requirements and those of composition presented below are met:

In both options, the author will be notified of the receipt of the article within a maximum period of ten days after sending it and the status of the article will be reported within a maximum period of two months.

The magazine manages an open call that receives articles permanently; that is, the moment the sending is made, the evaluation process begins. The number and date of publication will depend on the order of arrival or entry of the articles to the journal and on the completion of the evaluation process.

To formalize the receipt of the article, the author(s) must send the following forms duly completed:

**Format 1.** Declaration of conditions: a letter stating that the article is original and unpublished and that it has not been partially, completely, simultaneously, or successively sent to other journals or publishing entities (it must be completed by each author). <https://revistas.umariana.edu.co/index.php/unimar/libraryFiles/downloadPublic/65>

**Format 2.** Identification of author and research: document where the required data is recorded about the authors, typology of the postulated manuscript, and nature of the research or the process for the configuration of the article (must be completed by each author). Link: <https://revistas.umariana.edu.co/index.php/unimar/libraryFiles/downloadPublic/63>

**Format 3.** Partial use license: a document authorizing Universidad Mariana, specifically Editorial UNIMAR, to exercise over the postulated manuscripts, attributions aimed at disseminating, facilitating, promoting, and deconstructing knowledge and knowledge, the product of research, review processes, and reflection that the work expresses. Link: <https://revistas.umariana.edu.co/index.php/unimar/libraryFiles/downloadPublic/67>

**General aspects:** the applicant manuscripts must be submitted in the Microsoft Word program ([download template](#)), one column, on letter size paper with equal margins of 2 cm, using the typefaces specified in the template, with single spacing (1.0) and a maximum length of 7,500 words, including figures (images, graphs, and photographs), tables and references.

**Title:** it will be clear, concrete, and precise; it will have a footnote where the characteristics of the investigative, review, or reflection process developed for the concretion of the scriptural contribution are specified; in this note, the type of article and the title of the research from which it is derived must be classified; likewise, the name and funding source of the research or project from which the article derives.

**Example footer:** this article is the result of the investigation entitled: Oral argumentative competence in primary school students, developed from January 15, 2009, to July 31, 2011, in the township of Genoy, department of Nariño, Colombia.

**Author(s):** the name of the author(s) must be located under the title of the manuscript and, at the bottom of the page, the following data for each case: academic level –the highest degree achieved, with the respective granting institution–, institutional affiliation –full name of the work institution–, contact information –email, personal and institutional, city, department, province, country of residence–, the ORCID code and the link to the Google Scholar profile. It must be taken into account that the first author will be the one who will be registered in the databases of the different indexing and summary services. It is essential to indicate the author who will be in charge of receiving and sending the correspondence; otherwise, it will be assumed that the first author will take over this function.

**Example:** Pepito Alfredo Pérez Rodríguez<sup>1</sup>

<sup>1</sup> PhD Candidate in Education (Universidad de San Buenaventura). Director of the Universidad Mariana Research Center. Member of the Forma

research group. Email: [pperezr@umariana.edu.co](mailto:pperezr@umariana.edu.co)  
ORCID code: <https://orcid.org/0000-0002-1369-0199>. Link Google Scholar: <https://scholar.google.es/citations?user=xwTivN0AAAAJ&hl=es>

**Contribution:** the level of writing contribution of the article and the aid of each one of the authors are identified, to establish the order of appearance.

**Example:**

**Pepito Pérez Buriticá:** Principal investigator. Statistical data processing, writing of materials and methods, and obtaining the results.

**María Chamorro Solarte:** Analysis and interpretation of results, writing of the introduction, methods, discussion, and conclusions.

All the authors participated in the preparation of the manuscript, read it, and approved it.

**Abstract:** it will include the main objectives of the investigation, the scope, the methodology used, the most outstanding results and conclusions; therefore, this section will be clear, coherent, and concise, and will not exceed 250 words.

**Keywords:** a minimum of five keywords and a maximum of ten will be admitted, which will make it possible to locate the content of the article thematically; they should be relevant and help cross-indexing since, through them, the work will be easily identified by database search engines; they are separated by semicolons. Preferably, use descriptors such as Desc, Mesh, and UNESCO Thesaurus, among others.

In the case of manuscripts resulting from research, these will be structured as follows:

**Introduction:** where the problem or objectives of the investigative process are mentioned, alluding to the possible background on which the investigative work is based; likewise, the type of methodology used is commented on, a justification for its choice, as well as the pertinent and precise inclusion of the bibliographic support that theoretically supports this first approach to the content of the manuscript.

**Methodology:** this section mentions the design, techniques, and materials used to obtain the results; it is recommended to develop it descriptively, indicating all the aspects conceived at the time of carrying out the process; that is, clearly expressing the type of design and sampling that were used. It is convenient to refer to the statistical techniques and other instruments used to collect the information – this section must be written with verbs in the past tense.

**Results:** this section presents the results of the investigative process; specifically, the contribution made to new knowledge, where the coherence between the objectives set at the beginning of the investigation and the information obtained through

the collection instruments are evident. It is advisable to mention all the important results obtained, even those that are in opposition to the hypothesis that supported the research.

**Discussion:** in this section, there are those relationships, interpretations, and recommendations, that the results obtained indicate, in parallel with other investigations, backgrounds, and theories related to the topic addressed.

**Conclusions:** they are presented in a clear, concrete, and coherent way with the themes developed in the manuscript; therefore, they will have precise arguments that justify and validate each one of them.

**Figures and tables:** in the case of figures (graphs, diagrams, maps, drawings, photographs, and illustrations), they must be located in the respective place within the text; they will be numbered and described with a legend at the top left that begins with the word '**Figure**', where the content of the elements arranged therein is briefly stated, in italics and without a final point. In the case of tables, they must contain -preferably- the quantitative information mentioned in the text; they are numbered and will have a descriptive legend located in the upper left part of the element, which will begin with the word '**Table**'; its description must be in italics and without a period. Tables are not accepted as images; they must be inserted in the file. For all figures and tables, the source from which they are taken will be indicated; please, refrain from locating material that does not have the written permission of the author and the participants (**attach the signed consent**), as well as the quality and readability. Use the figures and tables only when necessary, without redounding the information they express with the textual content; likewise, they will be self-explanatory, simple, and easy to understand. The figures must be sent in independent files with a minimum of 300 dpi in JPG or PNG format.

**Conflict of interest:** the authors must declare if they have financial conflicts (financial aid: money, payments in kind, or any type of aid), personal (friendship or enmity), political (party membership), intellectual (disagree with the editorial line of the magazine), racist, religious, among others, that could compromise the reliability of this publication.

**Ethical responsibilities:** research involving human beings must be carried out ethically and have duly completed informed consent. A statement of approval from the Ethics or Bioethics Committee or, whoever acts as such in the institution, must be included, as well as a brief description mentioning how and from whom consent was obtained.

### Quotations

Quotation Type	Format and example
Quote of fewer than 40 words	<p><b>With an emphasis on the quote:</b>                      <b>"Quote" (Author, year, page)</b></p> <p>A situation of variation is "both a scenario in which the elements on the scene change over time" (Acosta, 2004, p. 112), as well as those circumstances where the change of state is related...</p>
	<p><b>With an emphasis on the author:</b>                      <b>Author (year, page) "quote"</b></p> <p>A situation of variation according to Acosta (2004, p. 112), is "both a scenario in which the elements on the scene change over time" as well as those circumstances where the change of state is related...</p>
Quote of more than 40 words	<p><b>With an emphasis on the quote:</b>                      <b>"Quote" (Author, year, page)</b></p> <p>As the trial took place in the defendant's absence, the judge ordered a picket of soldiers to take Mr. Miño to prison, but he had traveled to Lima a few days before.</p> <p>The second jury, when the time came for the classification of the crime, said: the jury of the qualification declares Dr. Domingo Miño guilty of the violation of article 759 of the Penal Code in the first degree. The judge accepted the previous verdict and sentenced Dr. Miño. (Ortiz, 1975, p. 213)</p>



**With an emphasis on the author: Author (year, page) "quote"**

Since the trial took place in the defendant's absence, the judge ordered a picket of soldiers to take Mr. Miño to prison, but he had traveled to Lima a few days before; in this sense and, according to Ortiz (1975):

The second jury, when the time came for the classification of the crime, said: the jury of the qualification declares Dr. Domingo Miño guilty of the violation of article 759 of the Penal Code in the first degree. The judge accepted the previous verdict and sentenced Dr. Miño. (p. 213)

**With an emphasis on the quote: "Quote" (Author, year, page)**

Information is becoming increasingly relevant, as an asset for companies and institutions, whether public or private; but, this is not obtained already 'elaborated', but is obtained in the form of data, which must be registered through transactional systems or spreadsheets and, later, analyzed, to obtain useful information for the company or institution (Vargas, 2016).

**Paraphrase**

**With an emphasis on the author: Author (year, page) "quote"**

In this sense, for Vargas (2016), information is becoming increasingly relevant, as an asset for companies and institutions, whether public or private; but, this is not obtained already 'elaborated', but in the form of data, which must be registered through transactional systems or spreadsheets and, later, analyzed, to obtain useful information for the company or institution.

When there are two authors, their last names will always be cited separated by "and" Rivera and Vera (2017) affirm that...

When there are two or more authors, the lastname of the first is cited followed by "et al." Hernández et al. (2022) affirm...

**Multiple authors in one citation**

When dealing with a corporate author, the name of the organization and the acronym are cited the first time; the second time, only the acronym is used. The World Health Organization (WHO, 2022), affirms that...

**References**

It is the last section of the manuscript. All cited references should appear here; their order will be established alphabetically and following the provisions of the Publications Manual of the American Psychological Association APA 7<sup>th</sup> edition. 60% of the cited material must not be more than five years old.

Next, the types of sources most used when structuring a scientific manuscript are presented, as well as the format and corresponding example for each case. It is recommended to include the DOI of those articles, books, or book chapters that are available online.

Font Type	Format and example
<b>Single printed book</b>	First last name, Initial of the name. (Date of work). Qualification. Editorial. Mora, J. (2013). <i>Research dilemmas</i> . UNIMAR.
<b>Collaborative print book</b>	First Last Name, First Initial.; First last name, Initial of the name. and First Last Name, FirstName Initial. (Date of work). Qualification. Editorial. Mora, J., Martínez, G., & Fernández, A. (2012). <i>Creative thinking</i> . ECOE Ediciones.
<b>Printed chapter book</b>	First last name, Initial of the name. (Date of work). Chapter title. In Initial of the name, Surname of the editor (Ed.), <i>Title of the book</i> (pp. initial-final). Editorial. Mora, J. (2011). Complex thinking. In L. Castrillón (Ed.), <i>The human machine</i> (pp. 115-152). Ariel.

<b>Print magazine</b>	First last name, Initial of the name. (Date of work). Article title. <i>Journal title, volume</i> (number), pp. initial-final.
	Mora, J. (2011). Theory and Science. <i>Revista Colombiana de Investigación, 11</i> (4), 98-115.
<b>Electronic magazine</b>	First last name, Initial of the name. (Date of work). Article title. <i>Journal title, volume</i> (number), pp. initial-final. DOI
	Mora, J. (2011). Theory and Science. <i>Revista Colombiana de Investigación, 11</i> (4), 98-115. <a href="http://10.1007/978-3-642-1757">http://10.1007/978-3-642-1757</a>
<b>Web document</b>	First last name, Initial of the name. (Date of work). Title. Web address.
	Mora, J. (2010). Reactions and emotions in games. <a href="http://www.reacciones-emocionales.com">http://www. reacciones-emocionales/.com</a>
<b>Theses in institutional repositories</b>	First last name, Initial of the name. (Date of work). <i>Title</i> [Thesis level, University or Institution]. Repository name. location URL.
	Morán, A. (2011). <i>Oral argumentative competence</i> [Tesis de Maestría, Universidad Mariana]. Repositorio Dspace UNIMAR. <a href="http://recursosbiblioteca.uvalle.co/tesisdigitales/pdf.html">http://recursosbiblioteca.uvalle.co/tesisdigitales/pdf.html</a>
<b>Theses on theweb</b>	First last name, Initial of the name. (Date of work). <i>Title</i> [Thesis level, University or Institution]. Digital file. location URL.
	Morán, A. (2011). <i>Oral argumentative competence</i> [Master Thesis, Universidad Mariana]. Digital file. <a href="http://recursosbiblioteca.uvalle.co/tesisdigitales/pdf.html">http://recursosbiblioteca.uvalle.co/tesisdigitales/pdf.html</a>

### Editorial and peer review process

With the prior authorization of the author(s), the pertinent adjustments to the manuscripts will be made, to give greater precision, clarity, and coherence to the applicant's written proposal, for which all those interested in sending their contributions are requested to write with as rigorously as possible, duly using the spelling and grammar rules of scientific writing, structuring the manuscript in general, through clear, coherent, and objective paragraphs. It is suggested to avoid redundancies, repetitive use of expressions, concepts, and terms "among others" and, similarly, avoid the unnecessary use of acronyms.

Being a refereed journal, rigorous evaluation and validation processes are carried out on the applicant manuscripts, so the estimated time for the optimal development of these processes and procedures is between two and five months, depending, of course, on the quantity and quality of the postulated manuscripts.

In the first instance, the Editorial Committee of the journal decides on their acceptance or rejection, based on compliance with the policies, criteria, provisions, and conditions that the publication has established for the initial acceptance of the written contributions -manuscript evaluation process by the Editorial Committee and results of the submission to the coincidence software implemented by Editorial UNIMAR-. Both affirmative and negative provisions will be communicated to the authors, who will know the reasons why the manuscript was accepted or rejected.

In the second instance, the editor of the journal, together with the Editorial Committee, selects those manuscripts that meet the qualities required by the publication, classifying them later according to their area and theme addressed, to assign two peer reviewers, in coherence with the evaluation system adopted by the journal, -double-blind-, who, through the evaluation format provided for the said procedure, will make the observations and suggestions that may arise, expressing whether it can effectively be published, if certain elements need to be improved for possible publication or, conversely, it is not accepted for publication in the journal. The Editorial Committee receives the concepts of the peer reviewers and makes the arrangements regarding the final publication of the article.

The editor sends each peer reviewer the Guide for peer reviewers of the journal and the review format corresponding to the submitted manuscript (research, review, or reflection article). For the opportune development of the evaluation process, each of them is assigned a period between two and three weeks to prepare and submit the concept. It is worth mentioning that, in the evaluation format, they are asked to indicate whether the manuscript meets the conditions and criteria, both in terms of form and content, required by the journal. In addition, they will elaborate a general concept about the manuscript, where they include suggestions, observations, and contributions; subsequently, they may recommend the publication of the manuscript, either without any modification, with some modifications, with profound modifications, or it will not be published at all.

Therefore, in the evaluation format provided by the journal, the peers are asked if they are willing to re-evaluate the manuscript if the authors make the adjustments and observations that have been commented on, to continue the process, until the manuscript is an article with all the quality conditions to be published.

Once the editor receives the concepts from the two peer reviewers, he/she prepares a detailed report of the review process to send to the authors; said report compiles the observations and suggestions of the peers, of course, suppressing all information that could reveal and identify them. When the authors already have the evaluation report of their postulated manuscript, they will decide if they present it again with the modifications and adjustments that the peers refer to submitting a new version of their writing or, on the contrary, they definitively withdraw it from the process. If the authors decide to submit the improved version of the text again, the editor assigns a fair date –according to the modifications, corrections, and adjustments– for the delivery of this second version of the manuscript. If the authors decide not to continue with the publication process of the manuscript, it will be removed from the journal's database.

In the case of manuscripts completely rejected by the peer reviewers, the authors will be informed that their manuscript will be withdrawn from the process and the journal's databases; additionally, they will be sent the evaluation report with the concepts that the peers determined for making this decision.

Once the authors have sent the second improved version of the manuscript, taking into account all the observations, adjustments, and other suggestions made by the peer reviewers, the editor sends the latter the second version, to check whether the changes, adjustments, and suggestions were made by the authors, requesting their evaluation and stating to the editor if it is in optimal conditions to be published without any other modification or, on the contrary, the writing will have to be adjusted again, as long as its publication is desired.

For the final preparation of the manuscript, the editor receives the concepts from the peer reviewers. If the two peers consider that the manuscript can be published, the editor sends these concepts together with the final version of the manuscript to the Editorial Committee, to verify the rigor and quality of the process and, likewise, determine the acceptance or rejection of the manuscript for publication. It is worth mentioning that, if the concepts of the two evaluators regarding the manuscript are contradictory and controversial, a third evaluator will be appointed to issue a concept that allows for solving said impasse. On the other hand, if one of the peer reviewers considers that the manuscript is not yet ready for publication, the editor will send new observations and

recommendations of the manuscript to the authors, until the manuscript is ready.

The authors may respond to the comments and observations made by the peer reviewers, to give an explanation and justify that some suggested adjustments will not be taken into account, for which a blind dialogue will be established between authors and peer reviewers, to discuss the relevance of the observations and suggested adjustments, of course, mediated by the Editorial Committee of the journal.

In addition to the above, it should be noted that, before publication in the journal, the galley proofs will be sent to the authors, who will review the layout of the article. It is necessary to clarify that at this stage new paragraphs, phrases, or sections to be added will not be accepted, since the process will only be limited to correcting possible typing errors so that they contribute to the improvement of the final version of the magazine.

The journal has the Open Journal Systems (OJS) system <https://revistas.umariana.edu.co/index.php/unimar> through which authors can be aware of the status of their manuscript since it enables effective management and efficiency of editorial processes and procedures. Likewise, if they wish, they can request information via email: [editorialunimar@umariana.edu.co](mailto:editorialunimar@umariana.edu.co)

### Writing calls

At any time of the year, authors can submit their manuscripts for possible publication in the journal.

### Considerations

Those authors who publish their articles in the journal will receive notification of the publication and access to the electronic version. In the case of peer reviewers, in addition to receiving a copy of the electronic magazine, they will also have a certificate of their participation as reviewers.

### Additional Information

The journal is managed through OJS <https://revistas.umariana.edu.co/index.php/unimar> where all the information concerning the journal is located (e-ISSN – ISSN-L). It is essential to point out that at these addresses you can download the 'Guide for Authors', the 'Template', the 'Author and research identification form', the 'Declaration of Conditions', and the 'Partial use License', documents and fundamental formats in the process of submitting the manuscript for evaluation.

Revista UNIMAR has a [policy on the use of artificial intelligence](#) that authors must be aware of and apply rigorously. Ignorance of this policy may result in the rejection of a manuscript or the retraction of a publication.

# Guia para os autores

A *Revista UNIMAR* é uma revista científica de acesso aberto, que abrange todas as áreas do conhecimento, devido à sua natureza multidisciplinar. É publicada pela Editorial UNIMAR da Universidad Mariana, Nariño, Colômbia, e é dirigida a pesquisadores, acadêmicos, autores e leitores, tanto nacionais como internacionais. A revista é publicada semestralmente; sua finalidade é a publicação e divulgação de artigos em espanhol, inglês e português, principalmente nas seguintes tipologias: a) pesquisa, b) reflexão, c) revisão, e d) artigos curtos. Os custos dos processos e procedimentos editoriais são assumidos pela entidade editora.

## Tipos de artigos publicados na revista

A *Revista UNIMAR* concentra sua função essencial na publicação de artigos originais e inéditos resultantes de pesquisas.

**Artigo de pesquisa:** documento que apresenta produção original e inédita, científica, tecnológica ou acadêmica e, em detalhe, os resultados originais dos processos de pesquisa. De preferência, estruturado da seguinte forma: Introdução, Metodologia, Resultados, Discussão, Conclusões e Referências.

**Artigo de reflexão:** manuscrito que apresenta resultados de pesquisa de uma perspectiva analítica, interpretativa ou crítica do autor, sobre um tema específico, utilizando fontes originais.

**Artigo de revisão:** manuscrito resultante de pesquisa, que analisa, sistematiza e integra os resultados de pesquisas publicadas sobre um campo de estudo, para dar conta dos avanços e tendências de desenvolvimento. Caracteriza-se por uma cuidadosa revisão bibliográfica de pelo menos 50 referências de fontes primárias.

**Artigo curto:** documentos breves que apresentam resultados originais, preliminares ou parciais de uma pesquisa que, em geral, exigem rápida divulgação.

**Relatórios de casos:** documentos que apresentam os resultados de um estudo sobre uma situação particular, a fim de dar a conhecer as experiências técnicas e metodológicas consideradas em um caso específico; inclui uma revisão sistemática anotada da literatura sobre casos análogos.

**Artigo de revisão de tema:** documento resultante da revisão crítica da literatura sobre determinado tema.

**Cartas ao editor:** posições críticas, analíticas ou interpretativas sobre os documentos publicados na revista que, na opinião do Comitê Editorial, constituem importante contribuição para a discussão do tema pela comunidade científica de referência.

**Editorial:** documento redigido pelo editor, por qualquer membro do Comitê Editorial ou por uma pessoa convidada pelo editor. O editorial pode estar relacionado a problemas atuais ou a novas descobertas no campo de atuação da revista.

## Condições para a submissão do manuscrito

Para a submissão de manuscritos, é necessário preparar o documento de acordo com o tipo de artigos que a revista exige; portanto, as postulações que não cumpram as condições declaradas não serão consideradas para publicação.

As opiniões e afirmações presentes nos artigos são de inteira responsabilidade dos autores. Nesse processo, não podem e não devem submeter seu artigo a outras revistas ou entidades editoriais.

Da mesma forma, os autores devem declarar que os conteúdos desenvolvidos no manuscrito são de sua autoria e que as informações retiradas de outros autores e trabalhos, artigos e documentos publicados estão corretamente citadas e verificáveis na seção de referências bibliográficas do texto.

Todos os manuscritos que são submetidos para publicação na revista devem seguir as diretrizes especificadas neste guia, que, em sua maioria, foram adaptados do Manual de Publicações da American Psychological Association APA 7ª edição. Além disso, o título, resumo e palavras-chave devem ser apresentados em espanhol, inglês e português.

Os manuscritos a candidatar-se devem ser enviados através do sistema Open Journal Systems (OJS) da página da revista <https://revistas.umariana.edu.co/index.php/unimar>, registro prévio do autor, nesta plataforma, uma vez cumpridos todos os requisitos acima e os de composição abaixo apresentados:

Em ambas as opções, o autor será notificado do recebimento do artigo no prazo máximo de dez dias após o envio e o status do artigo será informado no prazo máximo de dois meses.

A revista mantém um convite aberto que recebe artigos permanentemente; ou seja, no momento em que o envio é feito, inicia-se o processo de avaliação. O número e a data de publicação dependerão da ordem de chegada ou entrada dos artigos na revista e da finalização do processo de avaliação.

Para formalizar o recebimento do artigo, o (s) autor (es) deverá (ão) enviar os seguintes formulários devidamente preenchidos:

**Formato 1. Declaração de condições:** carta declarando que o artigo é original e inédito e que não foi enviado parcial, total, simultânea ou sucessivamente a outras revistas ou entidades editoras (deve ser preenchida por cada autor). Link: <https://revistas.umariana.edu.co/index.php/unimar/libraryFiles/downloadPublic/66>

**Formato 2. Identificação do autor e da pesquisa:**

documento onde constam os dados solicitados sobre os autores, tipologia do manuscrito postulado e natureza da pesquisa ou o processo de configuração do artigo (deve ser preenchido por cada autor). Link: <https://revistas.umariana.edu.co/index.php/unimar/libraryFiles/downloadPublic/64>

**Formato 3. Licença de uso parcial:**

documento que autoriza a Universidad Mariana, especificamente a Editorial UNIMAR, a exercer sobre os manuscritos requerentes atribuições destinadas a divulgar, facilitar, promover e desconstruir o saber e o saber, produto dos processos de investigação, revisão, e reflexão que a obra expressa. Link: <https://revistas.umariana.edu.co/index.php/unimar/libraryFiles/downloadPublic/68>

**Aspectos gerais:** os manuscritos candidatos devem ser submetidos no programa Microsoft Word ([baixar Modelo](#)), uma coluna, em papel tamanho carta com margens iguais de 2 cm, utilizando as fontes especificadas no modelo, com espaçamento simples (1,0) e no máximo extensão de 7.500 palavras, incluindo figuras (imagens, gráficos e fotografias), tabelas e referências.

**Título:** será claro, concreto e preciso; terá nota de rodapé onde as características do processo investigativo, de revisão ou reflexão desenvolvido para a concretização da contribuição escritural serão especificadas; nesta nota deve ser classificado o tipo de artigo e o título da pesquisa da qual é derivado; da mesma forma, o nome e fonte de financiamento da pesquisa ou projeto do qual o artigo deriva.

**Exemplo de rodapé:** este artigo é o resultado da investigação intitulada: Competência argumentativa oral em alunos do ensino fundamental, desenvolvida de 15 de janeiro de 2009 a 31 de julho de 2011, no município de Genoy, departamento de Nariño, Colômbia.

**Autor (es):** o (s) autor (es) deve (m) estar localizado abaixo do título do manuscrito e, no final da página, os seguintes dados para cada caso: nível acadêmico – grau máximo obtido, junto à respectiva instituição de origem–, afiliação institucional–nome completo da instituição de trabalho–, dados de contato –e-mail, pessoal e institucional, cidade, departamento, província, país de residência–, o código ORCID e o link para o perfil do Google Acadêmico. Deve-se levar em conta que o primeiro autor será aquele que se registrará nas bases de dados dos diversos serviços de indexação e resumos. É imprescindível indicar o autor que se encarregará de receber e enviar a correspondência; caso contrário, presumir-se-á que o primeiro autor assumirá essa função.

**Exemplo:** Pepito Alfredo Pérez Rodríguez<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Doutorando em Educação (Universidad de San Buenaventura). Diretor do Centro de Pesquisa da Universidad Mariana. Membro do grupo de pesquisa Forma. E-mail: [pperezr@umariana.edu.co](mailto:pperezr@umariana.edu.co) Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1369-0199>. Link de Google Acadêmico: <https://scholar.google.es/citations?user=xwTivN0AAAAJ&hl=esp>

**Contribuição:** identifica-se o nível de contribuição da redação do artigo e o aporte de cada um dos autores, para estabelecer a ordem de aparição.

**Exemplo:**

**Pepito Pérez Buriticá:** Pesquisador principal. Processamento de dados estatísticos, redação de materiais e métodos e obtenção dos resultados.

**María Chamorro Solarte:** Análise e interpretação dos resultados, redação da introdução, métodos, discussão e conclusões. Todos os autores participaram da preparação do manuscrito, leram e aprovaram.

**Resumo:** incluirá os principais objetivos da investigação, o escopo, a metodologia utilizada, os resultados e as conclusões mais destacadas; portanto, esta seção será clara, coerente e concisa, e não ultrapassará 250 palavras.

**Palavras-chave:** serão admitidas no mínimo cinco palavras-chave e no máximo dez, o que possibilitará a localização temática do conteúdo do artigo; devem ser relevantes e facilitar a indexação cruzada, pois, por meio delas, a obra será facilmente identificada pelos buscadores de bases de dados. Elas são separadas por ponto e vírgula. Preferencialmente, use descritores como Desc, Mesh, Thesaurus da UNESCO, entre outros.

No caso de manuscritos resultantes de pesquisas, estes serão estruturados da seguinte forma:

**Introdução:** onde se menciona o problema ou os objetivos do processo investigativo, aludindo aos possíveis antecedentes em que se baseia o trabalho investigativo; da mesma forma, comenta-se o tipo de metodologia utilizada, uma justificativa para sua escolha, bem como a inclusão pertinente e precisa do suporte bibliográfico que sustenta teoricamente esta primeira abordagem ao conteúdo do manuscrito.

**Metodologia:** esta seção menciona o design, técnicas e materiais utilizados para obter os resultados; recomenda-se desenvolvê-la de forma descritiva, indicando todos os aspectos concebidos no momento da realização do processo; isto é, expressando claramente o tipo de desenho e de amostragem que foram usados. É conveniente referir as técnicas estatísticas e outros instrumentos utilizados para recolher a informação – esta seção deve ser escrita com verbos no passado.

**Resultados:** esta seção apresenta os resultados do processo investigativo; em concreto, o contributo para novos conhecimentos, onde é evidente a coerência entre os objetivos traçados no início da investigação e a informação obtida através dos instrumentos de recolha. Convém mencionar todos os resultados importantes obtidos, mesmo aqueles que se opõem à hipótese que sustentou a pesquisa.

**Discussão:** nesta seção, encontram-se aquelas relações, interpretações e recomendações, que os resultados obtidos indicam, em paralelo com outras investigações, antecedentes e teorias relacionadas ao tema abordado.

**Conclusões:** são apresentadas de forma clara, concreta e coerente com os temas desenvolvidos no manuscrito; portanto, terão argumentos precisos que justifiquem e validem cada uma delas.

**Figuras e tabelas:** no caso de figuras (gráficos, diagramas, mapas, desenhos, fotografias e ilustrações), devem estar localizadas no respectivo local no texto; serão numeradas e descritas com uma legenda no canto superior esquerdo que começa com a palavra '**Figura**', onde se indica sucintamente, em itálico e sem ponto, o conteúdo dos elementos aí dispostos. No caso de tabelas, devem conter, preferencialmente, as informações quantitativas mencionadas no texto; são numeradas e terão uma legenda descritiva localizada na parte superior esquerda do elemento, que iniciará com a palavra '**Tabela**'; sua descrição deve estar em itálico e sem ponto. Não se aceita tabelas como imagens; elas devem ser inseridas no arquivo. Para todas as figuras e tabelas, será indicada a fonte de onde foram retiradas; por favor, abster-se de localizar material que não tenha a permissão por escrito do autor e dos participantes (**anexar o consentimento assinado**), bem como a qualidade e legibilidade. Use as figuras e tabelas somente quando seja necessário, sem redundância das informações que expressam com o conteúdo textual; da mesma forma, serão autoexplicativas, simples e fáceis de entender. As figuras devem ser enviadas em arquivos independentes com no mínimo 300 dpi no formato JPG ou PNG.

**Conflito de interesses:** os autores devem declarar se possuem conflitos financeiros (auxílio financeiro: dinheiro, pagamentos em espécie ou qualquer tipo de auxílio), pessoal (amizade ou inimizade), político (filiação partidária), intelectual (discordo da linha editorial da revista), racistas, religiosos, entre outros, que possam comprometer a confiabilidade desta publicação.

**Responsabilidades éticas:** as pesquisas que envolvam seres humanos devem ser realizadas de forma ética e ter o consentimento informado devidamente preenchido. Deve ser incluída uma declaração de aprovação do Comitê de Ética ou Bioética ou de quem assim atue na instituição, bem como uma breve descrição de como e de quem foi obtido o consentimento.

### Citações

Tipo de citação	Formato e exemplo
Citação com menos de 40 palavras	<p><b>Com ênfase na citação:</b> "Citação" (Autor, ano, página)</p> <p>Uma situação de variação é "tanto um cenário em que os elementos da cena mudam ao longo do tempo" (Acosta, 2004, p. 112), quanto aquelas circunstâncias em que a mudança de estado está relacionada...</p>
	<p><b>Com ênfase no autor:</b> Autor (ano, página) "citação"</p> <p>Uma situação de variação de acordo com Acosta (2004, p. 112), é "tanto um cenário em que os elementos da cena mudam ao longo do tempo", quanto aquelas circunstâncias onde a mudança de estado está relacionada...</p>
Citação de mais de 40 palavras	<p><b>Com ênfase na citação:</b> "Citação" (Autor, ano, página)</p> <p>Como o julgamento ocorreu na ausência do réu, o juiz ordenou que um piquete de soldados levasse o senhor Miño à prisão, mas ele havia viajado para Lima alguns dias antes.</p>
	<p>O segundo júri, quando chegou o momento da tipificação do delito, disse: o júri de qualificação declara o Dr. Domingo Miño culpado pela violação do artigo 759 do Código Penal em primeiro grau. O juiz aceitou o veredicto anterior e condenou o Dr. Miño. (Ortiz, 1975, p. 213)</p>

	<p><b>Com ênfase no autor:</b> <b>Autor (ano, página) "citação"</b></p> <p>Como o julgamento ocorreu na ausência do réu, o juiz ordenou que um piquete de soldados levasse o senhor Miño à prisão, mas ele havia viajado para Lima alguns dias antes; neste sentido e, segundo Ortiz (1975):</p> <p>O segundo júri, quando chegou o momento da tipificação do delito, disse: o júri de qualificação declara o Dr. Domingo Miño culpado pela violação do artigo 759 do Código Penal em primeiro grau. O juiz aceitou o veredicto anterior e condenou o Dr. Miño. (p. 213)</p>
<b>Paráfrase</b>	<p><b>Com ênfase na citação:</b> <b>"Citação" (Autor, ano, página)</b></p> <p>A informação é cada vez mais relevante, como um ativo para empresas e instituições, sejam elas públicas ou privadas; mas, isso não é obtido já 'elaborado', mas sim na forma de dados, que devem ser registrados por meio de sistemas transacionais ou planilhas e, posteriormente, analisados, para obtenção de informações úteis para a empresa ou instituição ( Vargas, 2016).</p>
	<p><b>Com ênfase no autor:</b> <b>Autor (ano, página) "citação"</b></p> <p>Nesse sentido, para Vargas (2016), a informação torna-se cada vez mais relevante, como um bem para empresas e instituições, sejam elas públicas ou privadas; mas, isso não é obtido já 'elaborado', mas na forma de dados, que devem ser registrados por meio de sistemas transacionais ou planilhas e, posteriormente, analisados, para obtenção de informações úteis para a empresa ou instituição.</p>
<b>Vários autores em uma citação</b>	<p>Quando houver dois autores, seus sobrenomes sempre serão citados separados por "e" Rivera e Vera (2017) afirmam que...</p>
	<p>Quando houver dois ou mais autores, cita-se o sobrenome do primeiro seguido de "et al." Hernández et al. (2022) afirmam...</p>
	<p>Ao se tratar de um autor corporativo, o nome da organização e a sigla são citados pela primeira vez; na segunda vez, apenas a sigla é usada. A Organização Mundial da Saúde (OMS, 2022), afirma que...</p>

**Referências**

É a última seção do manuscrito. Todas as referências citadas devem aparecer aqui; sua ordem será estabelecida de forma alfabética e seguindo as disposições do Manual de Publicações da American Psychological Association APA 7ª edição. 60% do material citado não deve ter mais de cinco anos.

A seguir, são apresentados os tipos de fontes mais utilizadas na estruturação de um manuscrito científico, bem como o formato e o exemplo correspondente para cada caso. Recomenda-se incluir o DOI dos artigos, livros ou capítulos de livros disponíveis online.

<b>Tipo de fonte</b>	<b>Formato e exemplo</b>
<b>Livro impresso único</b>	Primeiro sobrenome, Inicial do nome. (Data de trabalho). Qualificação. Editorial. Mora, J. (2013). <i>Os dilemas de pesquisa</i> . UNIMAR.
<b>Livro impresso colaborativo</b>	Primeiro sobrenome, primeira inicial.; Primeiro sobrenome, Inicial do nome. e Primeiro Sobrenome, Inicial do Nome. (Data de trabalho). Qualificação. Editorial. Mora, J., Martínez, G. e Fernández, A. (2012). <i>Pensamento criativo</i> . ECOE Ediciones.
<b>Capítulo del livro impresso</b>	Primeiro sobrenome, Inicial do nome. (Data de trabalho). Título do capítulo. Em Inicial do nome, Sobrenome do editor (Ed.), <i>Título do livro</i> (pp. Inicial – final). Editorial. Mora, J. (2011). Pensamento complexo. Em L. Castrillón (Ed.), <i>A máquina humana</i> (pp. 115-152). Ariel.
<b>Revista Impressa</b>	Primeiro sobrenome, Inicial do nome. (Data de trabalho). Título do artigo. <i>Título da revista, volume</i> (número), pp. inicial-última. Mora, J. (2011). Teoria e Ciência. <i>Revista Colombiana de Investigación</i> , 11(4), 98-115.

<b>Revista eletrônica</b>	Primeiro sobrenome, Inicial do nome. (Data de trabalho). Título do artigo. <i>Título da revista, volume</i> (número), pp. Inicial-última. DOI Mora, J. (2011). Teoria e Ciência. <i>Revista Colombiana de Investigación</i> , 11(4), 98-115. <a href="http://10.1007/978-3-642-1757">http://10.1007/978-3-642-1757</a>
<b>Documento da web</b>	Primeiro sobrenome, Inicial do nome. (Data de trabalho). Título. Endereço da web. Mora, J. (2010). Reações e emoções em jogos. <a href="http://www.reacciones-emocionales.com">http://www.reacciones-emocionales.com</a>
<b>Teses em repositórios institucionais</b>	Primeiro sobrenome, Inicial do nome. (Data de trabalho). <i>Título</i> [Nível da Tese, Universidade ou Instituição]. Nome do repositório. URL do local. Morán, A. (2011). <i>Competência argumentativa oral</i> [Tese de Mestrado, Universidad Mariana]. Repositório Dspace UNIMAR. <a href="http://recursosbiblioteca.uvalle.co/tesisdigitales/pdf.html">http://recursosbiblioteca.uvalle.co/tesisdigitales/pdf.html</a>
<b>Teses na web</b>	Primeiro sobrenome, Inicial do nome. (Data de trabalho). <i>Título</i> [Nível da Tese, Universidade ou Instituição]. Arquivo digital. URL do local. Morán, A. (2011). <i>Competência argumentativa oral</i> [Tese de Mestrado, Universidad Mariana]. Arquivo digital. <a href="http://recursosbiblioteca.uvalle.co/tesisdigitales/pdf.html">http://recursosbiblioteca.uvalle.co/tesisdigitales/pdf.html</a>

### Processo editorial e de revisão por pares

Com a autorização prévia do (s) autor (es) serão feitos os ajustes pertinentes aos manuscritos, com o objetivo de dar maior precisão, clareza e coerência à proposta escrita do requerente, para o que se solicita a todos os interessados em enviar suas contribuições, redigir com o maior rigor possível, utilizando devidamente as regras ortográficas e gramaticais da redação científica, estruturando o manuscrito em geral, por meio de parágrafos claros, coerentes e objetivos. Sugere-se evitar redundâncias, uso repetitivo de expressões, conceitos e termos “entre outros” e, da mesma forma, evitar o uso desnecessário de siglas.

Sendo uma revista arbitrada, são realizados rigorosos processos de avaliação e validação nos manuscritos candidatos, portanto, o tempo estimado para o desenvolvimento ideal desses processos e procedimentos é entre dois e cinco meses, é claro, dependendo da quantidade e qualidade dos manuscritos postulados.

Em primeira instância, o Comitê Editorial da revista decide sobre sua aceitação ou rejeição, com base no cumprimento das políticas, critérios, disposições e condições que a publicação estabeleceu para a aceitação inicial das contribuições escritas-processo de avaliação do manuscrito pela Comissão Editorial e resultados da submissão ao software de coincidência implementado pela Editorial UNIMAR-. Tanto as disposições afirmativas quanto as negativas serão comunicadas aos autores, que saberão os motivos pelos quais o manuscrito foi aceito ou rejeitado.

Na segunda instância, o editor da revista, juntamente com o Comitê Editorial, seleciona aqueles manuscritos que atendem às qualidades exigidas pela publicação, classificando-os posteriormente de acordo com sua área e tema abordado, para designar dois pares, em coerência com o sistema de avaliação adotado pela revista, -duplo-cego-, que, através do formato de avaliação previsto para o referido procedimento, fará as observações e sugestões que possam surgir, expressando se pode ser publicado efetivamente, se certos elementos precisam ser melhorados para possível publicação ou, ao contrário, não é aceito para publicação na revista. O Comitê Editorial recebe os conceitos dos pares e toma as providências quanto à publicação final do artigo.

O editor envia a cada revisor a Guia para revisores da revista e o formato de revisão correspondente ao manuscrito submetido (artigo de pesquisa, revisão ou reflexão). Para o desenvolvimento oportuno do processo de avaliação, é atribuído a cada um deles um período entre duas e três semanas para preparar e apresentar o conceito. Vale ressaltar que, no formato de avaliação, é solicitado que indiquem se o manuscrito atende às condições e critérios, tanto de forma quanto de conteúdo, exigidos pela revista. Além disso, elaborarão um conceito geral sobre o manuscrito, onde incluirão sugestões, observações e contribuições; posteriormente, podem recomendar a publicação do manuscrito, seja sem nenhuma modificação, com algumas modificações, com modificações profundas, ou não será publicado de forma alguma.

Portanto, no formato de avaliação fornecido pela revista, os pares são questionados se estão dispostos a reavaliar o manuscrito se os autores fizerem os ajustes e observações que foram comentados, para continuar o processo, até que o manuscrito seja um artigo com todas as condições de qualidade para publicação.

Uma vez que o editor recebe os conceitos dos dois revisores, ele prepara um relatório detalhado do processo de revisão para enviar aos autores, o que compila as observações e sugestões dos pares, evidentemente, suprimindo todas as informações que os pudessem revelar e identificar. Quando os autores já tiverem o laudo de avaliação de seu manuscrito postulado, eles decidirão se o reapresentam com as modificações e ajustes que os pares se referem à apresentação de uma nova versão de sua redação ou, pelo contrário, a retiram definitivamente do processo. Se os autores decidirem enviar novamente a versão melhorada do texto, o editor marca uma data justa –de acordo com as modificações, correções e ajustes– para a entrega desta segunda versão do manuscrito. Se os autores decidirem não continuar com o processo de publicação do manuscrito, ele será removido do banco de dados da revista.

No caso de manuscritos totalmente rejeitados pelos pares, os autores serão informados de que seu manuscrito será retirado do processo e das bases de dados da revista; adicionalmente, será enviado o relatório de avaliação com as concepções que os pares determinaram para a tomada desta decisão.

Uma vez que os autores tenham enviado a segunda versão melhorada do manuscrito, levando em consideração todas as observações, ajustes e outras sugestões feitas pelos revisores, o editor envia a estes últimos a segunda versão, para verificar se as alterações, ajustes e sugestões foram feitas pelos autores, solicitando sua avaliação e informando ao editor se está em ótimas condições para ser publicado sem qualquer outra modificação ou, caso contrário, a redação deverá ser novamente ajustada, desde que se deseje sua publicação.

Para a preparação final do manuscrito, o editor recebe os conceitos dos revisores. Se os dois pares considerarem que o manuscrito pode ser publicado, o editor envia esses conceitos juntamente com a versão final do manuscrito ao Comitê Editorial, para verificar o rigor e a qualidade do processo e, da mesma forma, determinar a aceitação ou rejeição do manuscrito para publicação. Vale ressaltar que, caso os conceitos dos dois pares revisores sobre o manuscrito sejam contraditórios e controversos, um terceiro será indicado para emitir um conceito que permita solucionar o referido impasse. Por outro lado, se um dos revisores considera que o manuscrito ainda não está pronto para publicação, o editor enviará novas observações e recomendações do manuscrito aos autores, até que o manuscrito esteja pronto.

Os autores poderão responder aos comentários e observações feitos pelos pares, para dar uma explicação e justificar que alguns ajustes sugeridos não serão levados em consideração, pelo que será

estabelecido um diálogo cego entre autores e pares, para discutir a relevância das observações e sugestões de ajustes, claro, mediadas pelo Comitê Editorial da revista.

Além do exposto, cabe ressaltar que, antes da publicação na revista, as provas tipográficas serão enviadas aos autores, quem revisarão a diagramação do artigo. É necessário esclarecer que nesta etapa não serão aceitos novos parágrafos, frases ou seções a serem acrescentadas, pois o processo se limitará apenas a corrigir possíveis erros de digitação para que contribuam para o aprimoramento da versão final da revista.

A revista possui o sistema Open Journal Systems (OJS) <https://revistas.umariana.edu.co/index.php/unimar> através do qual os autores podem ter conhecimento do status de seu manuscrito, pois permite uma gestão eficaz e eficiência dos processos editoriais e procedimentos. Da mesma forma, se desejarem, podem solicitar informações através do e-mail: [editorialunimar@umariana.edu.co](mailto:editorialunimar@umariana.edu.co)

### Convocatórias de escrita

Em qualquer época do ano, os autores podem submeter seus manuscritos para possível publicação na revista.

### Compensação

Os autores que publicarem seus artigos na revista receberão notificação da publicação e acesso à versão eletrônica. No caso dos pares, além de receberem um exemplar da revista eletrônica, terão também um certificado de participação como pares avaliadores.

### Informação adicional

A revista é gerida através do OJS <https://revistas.umariana.edu.co/index.php/unimar> onde se encontram todas as informações relativas à revista (e-ISSN – ISSN-L). É fundamental ressaltar que nesses endereços você pode baixar o 'Guia para Autores', o 'Modelo', o 'Ficha de Identificação do Autor e da Pesquisa', a 'Declaração de Condições' e a 'Licença de Uso Parcial', documentos e formatos fundamentais no processo de submissão do manuscrito para avaliação.

A Revista UNIMAR possui uma [política sobre o uso de inteligência artificial](#) que os autores devem conhecer e aplicar com rigor. O desconhecimento dessa política pode resultar na rejeição de um manuscrito ou na retratação de uma publicação.

## Formato de identificación de autor e investigación<sup>1</sup>

I. Identificación			
<b>Nombres y apellidos completos:</b>			
<b>Fecha de nacimiento (dd/mm/aa):</b>		<b>Lugar de nacimiento (municipio vereda/departamento/país):</b>	
<b>Tipo de documento de identidad:</b>		<b>Número de documento de identidad:</b>	
<b>Correo electrónico:</b>			
<b>Número telefónico de contacto:</b>		<b>Número celular o móvil de contacto:</b>	
<b>Dirección perfil Google scholar:</b>			
<b>Código ORCID:</b>			
II. Formación académica			
Posdoctorado			
<b>Título obtenido:</b>			
<b>Universidad otorgante:</b>			
<b>Fecha de obtención del título:</b>			
Doctorado			
<b>Título obtenido:</b>			
<b>Universidad otorgante:</b>			
<b>Fecha de obtención del título:</b>			
Maestría			
<b>Título obtenido:</b>			
<b>Universidad otorgante:</b>			
<b>Fecha de obtención del título:</b>			
Especialización			
<b>Título obtenido:</b>			
<b>Universidad otorgante:</b>			

<sup>1</sup> Este formato debe ser diligenciado de forma individual por cada uno de los autores.

<b>Fecha de obtención del título:</b>					
<b>Pregrado</b>					
<b>Título obtenido:</b>					
<b>Universidad otorgante:</b>					
<b>Fecha de obtención del título:</b>					
<b>Diplomados o cursos afines a su área de conocimiento</b>					
<b>Título obtenido:</b>					
<b>Institución otorgante:</b>					
<b>Fecha de obtención del título:</b>					
<b>III. Filiación laboral</b>					
<b>Nombre de la institución donde labora:</b>					
<b>Cargo que desempeña:</b>					
<b>Fecha de vinculación</b>	<b>Desde:</b>		<b>Hasta:</b>		
<b>Tipo de vinculación con la Universidad Mariana:</b>					
<b>Vinculación con otras universidades:</b>					
<b>IV. Información de publicaciones</b>					
<b>(últimos 3 años)</b>					
<b>a.</b>					
<b>Tipo de publicación:</b> (marque con una x)	<b>Libro:</b>	<b>Capítulo de libro:</b>	<b>Artículo científico:</b>	<b>Nota:</b>	<b>Otros:</b>
<b>Título de la publicación:</b>					
<b>ISBN de la publicación:</b>			<b>ISSN de la publicación:</b>		
<b>Número de páginas</b> <b>Página inicial – página final:</b>			<b>Año:</b>		
<b>b.</b>					
<b>Tipo de publicación:</b> (marque con una x)	<b>Libro:</b>	<b>Capítulo de libro:</b>	<b>Artículo científico:</b>	<b>Nota:</b>	<b>Otros:</b>
<b>Título de la publicación:</b>					
<b>ISBN de la publicación:</b>			<b>ISSN de la publicación:</b>		

<b>Número de páginas</b>		<b>Año:</b>	
<b>Página inicial – página final:</b>			
<b>c.</b>			
<b>Tipo de publicación:</b> (marque con una x)	<b>Libro:</b>	<b>Capítulo de libro:</b>	<b>Artículo científico:</b>
			<b>Nota:</b>
			<b>Otros:</b>
<b>Título de la publicación:</b>			
<b>ISBN de la publicación:</b>		<b>ISSN de la publicación:</b>	
<b>Número de páginas</b>		<b>Año:</b>	
<b>Página inicial – página final:</b>			
<b>d.</b>			
<b>Tipo de publicación:</b> (marque con una x)	<b>Libro:</b>	<b>Capítulo de libro:</b>	<b>Artículo científico:</b>
			<b>Nota:</b>
			<b>Otros:</b>
<b>Título de la publicación:</b>			
<b>ISBN de la publicación:</b>		<b>ISSN de la publicación:</b>	
<b>Número de páginas</b>		<b>Año:</b>	
<b>Página inicial – página final:</b>			
<b>e.</b>			
<b>Tipo de publicación:</b> (marque con una x)	<b>Libro:</b>	<b>Capítulo de libro:</b>	<b>Artículo científico:</b>
			<b>Nota:</b>
			<b>Otros:</b>
<b>Título de la publicación:</b>			
<b>ISBN de la publicación:</b>		<b>ISSN de la publicación:</b>	
<b>Número de páginas</b>		<b>Año:</b>	
<b>Página inicial – página final:</b>			
<b>V. Información complementaria</b>			
<b>(únicamente para publicaciones resultado de investigación)</b>			
<b>Nombre del proyecto de investigación:</b>			
<b>Objetivo general del proyecto de investigación:</b>			
<b>Objetivos específicos del proyecto de investigación:</b>			
<b>Resumen del proyecto de investigación:</b>			
<b>Justificación del proyecto de investigación:</b>			
<b>Metas del proyecto de investigación:</b>			
<b>Descripción de necesidades del proyecto de investigación:</b>			

<b>Repercusiones del proyecto de investigación:</b>					
<b>Observaciones del proyecto de investigación:</b>					
<b>Tiempo de duración del proyecto de investigación en meses:</b>		<b>Fecha de inicio del proyecto de investigación (dd/mm/aa/):</b>		<b>Fecha de finalización del proyecto de investigación (dd/mm/aa/):</b>	
<b>¿El proyecto de investigación cuenta con el aval de una institución?: (marque con una x)</b>	<b>Sí:</b>	<b>No:</b>	<b>Nombre de la institución que avala la investigación:</b>		
<b>¿El proyecto de investigación está registrado en Colciencias?: (marque con una x)</b>	<b>Sí:</b>	<b>No:</b>	<b>Valor total del proyecto de investigación:</b>		
			<b>Valor ejecutado del proyecto de investigación:</b>		
<b>VI. Certificación</b>					
<b>Firma del autor registrado:</b>					
<b>Nota:</b> Los datos consignados por el autor serán empleados únicamente con fines documentales; de igual manera, estarán resguardados por la Ley de Protección de Datos y, específicamente, por el Artículo 15 - <i>Habeas Data</i> - de la Constitución Política de Colombia.					

## Author and research identification format<sup>1</sup>

I. Identification			
<b>Full name:</b>			
<b>Date of birth</b> (dd/mm/yy):		<b>Place of birth</b> (municipality/ vereda/ department/country):	
<b>Type of identity document:</b>		<b>Number of identity document:</b>	
<b>E-mail:</b>			
<b>Contact phone number:</b>		<b>Cellular or mobile contact number:</b>	
<b>Google scholar profile address:</b>			
<b>ORCID Code:</b>			
II. Academic training			
Posdoctorate			
<b>Qualification obtained:</b>			
<b>Grantor university:</b>			
<b>Date of qualification obtained:</b>			
Doctorate			
<b>Qualification obtained:</b>			
<b>Grantor university:</b>			
<b>Date of qualification obtained:</b>			
Master's Degree			
<b>Qualification obtained:</b>			
<b>Grantor university:</b>			
<b>Date of qualification obtained:</b>			
Specialization			
<b>Qualification obtained:</b>			

<sup>1</sup> This format must be completed individually by each of the authors.

<b>Grantor university:</b>					
<b>Date of qualification obtained:</b>					
<b>Undergraduate studies</b>					
<b>Qualification obtained:</b>					
<b>Grantor university:</b>					
<b>Date of qualification obtained:</b>					
<b>Diplomas or courses related to your area of knowledge</b>					
<b>Qualification obtained:</b>					
<b>Grantor university:</b>					
<b>Date of qualification obtained:</b>					
<b>III. Employment affiliation</b>					
<b>Name of the institution where you work:</b>					
<b>Job that you performs:</b>					
<b>Date of link:</b>	<b>From:</b>		<b>To:</b>		
<b>Type of link with the Universidad Mariana:</b>					
<b>Link with other universities:</b>					
<b>IV. Publication Information</b>					
<b>(last 3 years)</b>					
<b>a.</b>					
<b>Type of publication:</b> <b>(mark with an x)</b>	<b>Book:</b>	<b>Chapter of the book:</b>	<b>Scientific article:</b>	<b>Note:</b>	<b>Others:</b>
<b>Título of the publication:</b>					
<b>ISBN of the publication:</b>		<b>ISSN of the publication:</b>			
<b>Number of pages</b>		<b>Year:</b>			
<b>Start page – End page:</b>					
<b>b.</b>					
<b>Type of publication:</b> <b>(mark with an x)</b>	<b>Book:</b>	<b>Chapter of the book:</b>	<b>Scientific article:</b>	<b>Note:</b>	<b>Others:</b>
<b>Título of the publication:</b>					
<b>ISBN of the publication:</b>		<b>ISSN of the publication:</b>			

<b>Number of pages</b>		<b>Year:</b>	
<b>Start page – End page:</b>			
<b>c.</b>			
<b>Type of publication:</b> (mark with an x)	<b>Book:</b>	<b>Chapter of the book:</b>	<b>Scientific article:</b>
			<b>Note:</b>
			<b>Others:</b>
<b>Título de the publication:</b>			
<b>ISBN of the publication:</b>		<b>ISSN of the publication:</b>	
<b>Number of pages</b>		<b>Year:</b>	
<b>Start page – End page:</b>			
<b>d.</b>			
<b>Type of publication:</b> (mark with an x)	<b>Book:</b>	<b>Chapter of the book:</b>	<b>Scientific article:</b>
			<b>Note:</b>
			<b>Others:</b>
<b>Título de the publication:</b>			
<b>ISBN of the publication:</b>		<b>ISSN of the publication:</b>	
<b>Number of pages</b>		<b>Year:</b>	
<b>Start page – End page:</b>			
<b>e.</b>			
<b>Type of publication:</b> (mark with an x)	<b>Book:</b>	<b>Chapter of the book:</b>	<b>Scientific article:</b>
			<b>Note:</b>
			<b>Others:</b>
<b>Título de the publication:</b>			
<b>ISBN of the publication:</b>		<b>ISSN of the publication:</b>	
<b>Number of pages</b>		<b>Year:</b>	
<b>Start page – End page:</b>			
<b>V. Additional information</b>			
<b>(only for publications resulting from research)</b>			
<b>Name of the research project:</b>			
<b>General objective of the research project:</b>			
<b>Specific objectives of the research project:</b>			
<b>Abstract of the research project:</b>			
<b>Justification of the research project:</b>			
<b>Goals of the research project:</b>			
<b>Description of needs of the research project:</b>			
<b>Repercussions of the research project:</b>			
<b>Observations of the research project:</b>			

<b>Duration of the research project in months:</b>		<b>Start date of the research project (dd/mm/yy/):</b>		<b>End date of the research project (dd/mm/yy/):</b>	
<b>Does the research project have the endorsement of an institution?</b> <b>(Mark with an X)</b>	<b>Yes:</b>	<b>No:</b>	<b>Name of the institution that supports the research:</b>		
<b>Is the research project registered with Colciencias?</b> <b>(mark with an x)</b>	<b>Yes:</b>	<b>No:</b>	<b>Total value of the research project:</b>		
			<b>Executed value of the research project:</b>		
<b>VI. Certification</b>					
<b>Signature of the registered author:</b>					
<b>Note:</b> The data provided by the author will be used solely for documentary purposes; likewise, they will be protected by the Data Protection Law and, specifically, by Article 15 - Habeas Data - of the Political Constitution of Colombia.					

## Formato de identificação do autor e pesquisa<sup>1</sup>

I. Identificação			
<b>Nome completo:</b>			
<b>Data de Nascimento</b> (dd/mm/aa):		<b>Local de nascimento</b> (município/vereda/ departamento/país):	
<b>Tipo de documento de identidade:</b>		<b>Número de documento de identidade:</b>	
<b>E-mail:</b>			
<b>Telefone de Contato:</b>		<b>Número de contato celular ou móvel:</b>	
<b>Endereço do perfil do Google acadêmico:</b>			
<b>Código ORCID:</b>			
II. Formação acadêmica			
Pós-doutorado			
<b>Qualificação obtida:</b>			
<b>Universidade concedente:</b>			
<b>Data da qualificação obtida:</b>			
Doutorado			
<b>Qualificação obtida:</b>			
<b>Universidade concedente:</b>			
<b>Data da qualificação obtida:</b>			
Mestrado			
<b>Qualificação obtida:</b>			
<b>Universidade concedente:</b>			
<b>Data da qualificação obtida:</b>			
Especialização			

<sup>1</sup> Este formato deve ser preenchido individualmente por cada um dos autores.

<b>Qualificação obtida:</b>					
<b>Universidade concedente:</b>					
<b>Data da qualificação obtida:</b>					
<b>Estudos de bacharelado</b>					
<b>Qualificação obtida:</b>					
<b>Universidade concedente:</b>					
<b>Data da qualificação obtida:</b>					
<b>Diplomas ou cursos relacionados à sua área de conhecimento</b>					
<b>Qualificação obtida:</b>					
<b>Universidade concedente:</b>					
<b>Data da qualificação obtida:</b>					
<b>III. Afiliação de emprego</b>					
<b>Nome da instituição onde trabalha:</b>					
<b>Trabalho que você executa:</b>					
<b>Data da vinculação:</b>	<b>A partir de:</b>		<b>Hasta:</b>		
<b>Tipo de vinculação com Universidad Mariana:</b>					
<b>Vinculação com outras universidades:</b>					
<b>IV. Informação de Publicação</b>					
<b>(últimos 3 anos)</b>					
<b>a.</b>					
<b>Tipo de publicação:</b> (marque com um x)	<b>Livro:</b>	<b>Capítulo do livro:</b>	<b>Artigo científico:</b>	<b>Nota:</b>	<b>Outros:</b>
<b>Título da publicação:</b>					
<b>ISBN da publicação:</b>			<b>ISSN da publicação:</b>		
<b>Número de páginas</b> <b>Página inicial – Página final:</b>			<b>Ano:</b>		
<b>b.</b>					
<b>Tipo de publicação:</b> (marque com um x)	<b>Livro:</b>	<b>Capítulo do livro:</b>	<b>Artigo científico:</b>	<b>Nota:</b>	<b>Outros:</b>

<b>Título da publicação:</b>						
<b>ISBN da publicação:</b>			<b>ISSN da publicação:</b>			
<b>Número de páginas</b>			<b>Ano:</b>			
<b>Página inicial – Página final:</b>						
<b>c.</b>						
<b>Tipo de publicação:</b> (marque com um x)		<b>Livro:</b>	<b>Capítulo do livro:</b>	<b>Artigo científico:</b>	<b>Nota:</b>	<b>Outros:</b>
<b>Título da publicação:</b>						
<b>ISBN da publicação:</b>			<b>ISSN da publicação:</b>			
<b>Número de páginas</b>			<b>Ano:</b>			
<b>Página inicial – Página final:</b>						
<b>d.</b>						
<b>Tipo de publicação:</b> (marque com um x)		<b>Livro:</b>	<b>Capítulo do livro:</b>	<b>Artigo científico:</b>	<b>Nota:</b>	<b>Outros:</b>
<b>Título da publicação:</b>						
<b>ISBN da publicação:</b>			<b>ISSN da publicação:</b>			
<b>Número de páginas</b>			<b>Ano:</b>			
<b>Página inicial – Página final:</b>						
<b>e.</b>						
<b>Tipo de publicação:</b> (marque com um x)		<b>Livro:</b>	<b>Capítulo do livro:</b>	<b>Artigo científico:</b>	<b>Nota:</b>	<b>Outros:</b>
<b>Título da publicação:</b>						
<b>ISBN da publicação:</b>			<b>ISSN da publicação:</b>			
<b>Número de páginas</b>			<b>Ano:</b>			
<b>Página inicial – Página final:</b>						
<b>V. Informações adicionais</b> (somente para publicações resultantes de pesquisas)						
<b>Nome do projeto de pesquisa:</b>						
<b>Objetivo geral do projeto de pesquisa:</b>						
<b>Objetivos específicos do projeto de pesquisa:</b>						
<b>Resumo do projeto de pesquisa:</b>						
<b>Justificação do projeto de pesquisa:</b>						
<b>Objetivos do projeto de pesquisa:</b>						

<b>Descrição das necessidades do projeto de pesquisa:</b>				
<b>Repercussões do projeto de pesquisa:</b>				
<b>Observações do projeto de pesquisa:</b>				
<b>Duração do projeto de pesquisa em meses:</b>		<b>Data de início do projeto de pesquisa (dd/mm/aa/):</b>		<b>Data final do projeto de pesquisa (dd/mm/aa/):</b>
<b>O projeto de pesquisa tem o aval de uma instituição? (Marque com um X)</b>	<b>Sim</b>	<b>Não:</b>	<b>Nome da instituição que apoia a pesquisa:</b>	
<b>O projeto de pesquisa está registrado em Colciencias? (marque com um x)</b>	<b>Sim</b>	<b>Não:</b>	<b>Valor total do projeto de pesquisa:</b>	
			<b>Valor executado do projeto de pesquisa:</b>	
<b>VI. Certificação</b>				
<b>Assinatura do autor registrado:</b>				
<b>Nota:</b> os dados fornecidos pelo autor serão utilizados exclusivamente para fins documentais; da mesma forma, estarão protegidos pela Lei de Proteção de Dados e, especificamente, pelo artigo 15 - Habeas Data - da Constituição Política da Colômbia.				

## Declaración de condiciones<sup>1</sup>

Por medio de la presente declaración, informo que el manuscrito (artículo, propuesta de libro o nota informativa o divulgativa) titulado:

que en calidad de autor/es presento(amos) a la **Editorial UNIMAR** con el propósito de ser sometido a los procesos y procedimientos de evaluación para determinar su posible divulgación, no ha sido publicado ni aceptado en otra publicación; de igual manera, declaro(amos) que el manuscrito postulante no se ha propuesto para procesos de evaluación, ni será enviado parcial o completamente, simultánea o sucesivamente a otras revistas o entidades editoras, durante el proceso de evaluación que realice la **Editorial UNIMAR**.

Como autor(es) del manuscrito me(nos) responsabilizo(zamos) completamente por su contenido, declarando que en su totalidad es producción intelectual propia, en donde aquella información tomada de otras publicaciones o fuentes, propiedad de otros autores, está debidamente citada y referenciada, tanto en el desarrollo del manuscrito como en la sección final de referencias bibliográficas.

Así mismo, declaro(amos) que se ha incluido a todos los autores que participaron en la elaboración del manuscrito, sin omitir autores del mismo, y/o sin incluir a personas que no cumplen con los criterios de autoría.

Atentamente:

---

**Firma**

---

**Nombres y apellidos completos**

---

**Tipo de documento de identificación**

---

**Número de documento de identificación**

---

**Correo electrónico**

---

<sup>1</sup> Este formato debe ser firmado por todos los autores del manuscrito postulante.



## Declaração de condições<sup>1</sup>

Por meio desta declaração, informo que o manuscrito (artigo, proposta de livro ou nota informativa) intitulado:

...que, como autor (es), eu (nós) apresento (amos) à Editorial UNIMAR com o objetivo de ser submetido aos processos de avaliação e procedimentos para determinar sua possível divulgação, não foi publicado ou aceito em outra publicação. Da mesma forma, eu (nós) declaro (amos) que, o manuscrito requerente não foi proposto para processos de avaliação, nem será enviado parcial ou totalmente, simultânea ou sucessivamente a outros periódicos ou entidades editoriais, durante o processo de avaliação realizado pela Editorial UNIMAR.

Como autor (es) do manuscrito, eu (nós) assumo (imos) total responsabilidade pelo seu conteúdo, declarando que, em sua totalidade, é de minha (nossa) produção intelectual, onde informações retiradas de outras publicações ou fontes, propriedade de outros autores, são devidamente citadas e referenciadas, tanto no desenvolvimento do manuscrito quanto na seção final de referências bibliográficas.

Igualmente, eu (nós) declaro (amos) que, todos os autores que participaram da elaboração do manuscrito foram incluídos, sem omitir nenhum nome e/ou sem incluir pessoas que não atendam aos critérios de autoria.

Atentamente:

---

**Assinatura**

---

**Nome completo**

---

**Tipo de documento de identificação**

---

**Número de documento de identificação**

---

**Correio eletrônico**

---

<sup>1</sup> Este formato deve ser assinado por todos os autores do manuscrito candidato.

## Licencia de uso parcial

---

**Ciudad, país**

---

**Día, mes, año**

---

Señores

**Universidad Mariana**

San Juan de Pasto, Nariño, Colombia

Asunto: **Licencia de uso parcial<sup>1</sup>**

En mi calidad de autor del manuscrito titulado:

A través del presente documento autorizo a la Universidad Mariana, concretamente a la Editorial UNIMAR, para que pueda ejercer sobre mi obra, las siguientes atribuciones, facultades de uso temporal y parcial, orientadas a difundir, facilitar, promover y deconstruir el saber y conocimiento, producto de los procesos de investigación, revisión y reflexión:

- a. La reproducción, su traslado a los sistemas digitales y disposición de la misma en internet.
- b. Su vinculación a cualquier otro tipo de soporte que disponga la Editorial, sirviendo de base para otra obra derivada en formato impreso o digital.
- c. La comunicación pública y su difusión por los medios establecidos por la Editorial.
- d. Su traducción al inglés, portugués y francés (u otro), para ser publicada en forma impresa o digital.
- e. Su inclusión en diversas bases de datos, o en portales *web* para posibilitar la visibilidad e impacto tanto del manuscrito como de la revista o libro.

Además, autorizo/autorizamos el tratamiento de datos personales, conforme a la Política de Protección de Datos Personales de la Universidad Mariana, establecida en el Acuerdo 056 del 20 de noviembre de 2013, disponible en la página web: <https://www.umariana.edu.co/documentos-institucionales.html>, y en cumplimiento de la normativa vigente sobre protección de datos personales, en particular, la Ley 1581 de 2012, el Decreto 1377 de 2013 y cualquier otra normativa que la reemplace o modifique. Con ello, otorgo/otorgamos libre, expresa e inequívocamente mi/nuestro consentimiento a la Universidad Mariana para llevar a cabo la recolección y tratamiento veraz y completo de mis/nuestros datos personales, los cuales serán utilizados para llevar a cabo las actividades necesarias en el cumplimiento de las funciones misionales de la Universidad Mariana.

Con relación a las anteriores disposiciones, la presente licencia de uso parcial se otorga a título gratuito. La política de la revista es de libre reproducción de todos los documentos que se publiquen en ella, siempre y cuando se cite la fuente. La revista es publicada por la Editorial UNIMAR de la Universidad Mariana bajo los términos de la licencia Creative Commons Reconocimiento 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

---

<sup>1</sup> Este formato debe ser firmado por todos los autores del manuscrito postulante.

Entonces, en mi calidad de autor de la obra, sin perjuicios de los usos otorgados por medio de la presente licencia de uso parcial, se conservará los respectivos derechos sin modificación o restricción alguna, debido a que el actual acuerdo jurídico, en ningún caso conlleva la enajenación tanto de los derechos de autor como de sus conexos, a los cuales soy acreedor.

Atentamente:

---

**Firma**

---

**Nombres y apellidos completos**

---

**Tipo de documento de identificación**

---

**Número de documento de identificación**

---

**Correo electrónico**

---

## Partial Use License

---

City, country

---

Day, month, year

---

Sirs

**Universidad Mariana**

San Juan de Pasto, Nariño, Colombia

Subject: **Partial Use License**<sup>1</sup>

In my capacity as author of the manuscript (article, book proposal, or informative note) entitled:

And, through this document, I authorize the Universidad Mariana, specifically Editorial UNIMAR, so that it can exercise the following powers over my work, powers of temporary and partial use, aimed at disseminating, facilitating, promoting, and deconstructing knowledge as the product of the research, review, and reflection processes:

- a. Reproduction, its transfer to digital systems, and its availability on the Internet.
- b. Its link to any other type of support available to the Editorial, serving as the basis for another derivative work in printed or digital format.
- c. Public communication and its dissemination through the media established by the Editorial.
- d. Its translation into English, Portuguese and French (or other), to be published in print or digital form.
- e. Its inclusion in various databases, or in web portals to enable the visibility and impact of both the manuscript and the journal or book.

In relation to the above provisions, this partial use license is granted free of charge for the maximum time recognized in Colombia, where my work will be exploited solely and exclusively by Universidad Mariana and Editorial UNIMAR, or with whom they have dissemination arrangements, consultation, and reproduction, under the conditions and purposes indicated here, respecting in all cases and situations, the corresponding patrimonial and moral rights.

Then, in my capacity as author of the work, without prejudice to the uses granted by means of this partial use license, the respective rights will be preserved without any modification or restriction, because the current legal agreement, in no case, entails the alienation of both the copyright and its related rights, to which I am a creditor.

---

<sup>1</sup> This format must be signed by all the authors of the applicant manuscript.

Sincerely:

---

**Signature**

---

**Full name**

---

**Type of identification document**

---

**Number of identification document**

---

**E-mail**

---

## Licencia de uso parcial

---

Cidade, país

---

Dia, mês, ano

---

Senhores

**Universidad Mariana**

San Juan de Pasto, Nariño, Colômbia

Assunto: **Licença de Uso Parcial**<sup>1</sup>

Na qualidade de autor do manuscrito (artigo, proposta de livro ou nota informativa) intitulado:

E, por meio deste documento, autorizo a *Universidad Mariana*, especificamente a *Editorial UNIMAR*, a exercer sobre minha obra as seguintes atribuições, poderes de uso temporário e parcial, visando difundir, facilitar, promover e desconstruir o conhecimento como produto de os processos de pesquisa, revisão e reflexão:

- a. Reprodução, sua transferência para sistemas digitais e sua disponibilização na Internet.
- b. Sua vinculação a qualquer outro tipo de suporte disponibilizado ao Editorial, servindo de base para outro trabalho derivado em formato impresso ou digital.
- c. A comunicação pública e sua divulgação pelos meios de comunicação estabelecidos pelo Editorial.
- d. Sua tradução para inglês, português e francês (ou outro), a ser publicada em formato impresso ou digital.
- e. Sua inclusão em várias bases de dados, ou em portais da web, para permitir a visibilidade e o impacto tanto do manuscrito quanto da revista ou livro.

Em relação às disposições acima, esta licença de uso parcial é concedida gratuitamente pelo tempo máximo reconhecido na Colômbia, onde meu trabalho será explorado única e exclusivamente pela *Universidad Mariana* e *Editorial UNIMAR*, ou com quem tenham acordos de divulgação, consulta, e reprodução, nas condições e finalidades aqui indicadas, respeitando em todos os casos e situações, os correspondentes direitos patrimoniais e morais.

Então, na minha qualidade de autor da obra, sem prejuízo dos usos concedidos por meio desta licença de uso parcial, os respectivos direitos serão preservados sem qualquer modificação ou restrição, pois o acordo legal vigente, em nenhum caso, implica a alienação dos direitos autorais e dos direitos conexos, dos quais sou credor.

---

<sup>1</sup> Este formato deve ser assinado por todos os autores do manuscrito candidato.

Sinceramente:

---

**Assinatura**

---

**Nome completo**

---

**Tipo de documento de identificação**

---

**Número de documento de identificação**

---

**Correio eletrônico:**

---

Revista

# UNIMAR

Revista Unimar | Rev. Unimar | Vol. 43 No. 1

Enero-Junio 2025 | e-ISSN: 2216-0116

ISSN: 0120-4327

DOI: <https://doi.org/10.31948/rev.unimar>

43<sup>Vol.</sup>

No. 1



Editorial  
**Unimar**