

Revista

# UNIMAR

Rev. Unimar Julio-diciembre 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. 2



Universidad  
**Mariana**  
Res. MEN 1362 del 3 de febrero de 1983



**Universidad Mariana**

San Juan de Pasto, Colombia. Vol. 43 No. 2

Julio – diciembre 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: **281**

Formato – Format - Formato:

**23 cm x 29,7 cm**

**Coordinadora – Coordinator – Coordenador**

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. <b>Elba Abril Valdez</b> Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo, México	Dr. <b>Johan Manuel Mendez Reyes</b> Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador
Dra. <b>Nohelia Hewitt Ramírez</b> Universidad de San Buenaventura, Colombia	Dr. <b>Ariel Antonio Moran-Reyes</b> Universidad Nacional Autónoma de México, México
Mag. <b>Adriana Marien Gutiérrez-Torres</b> Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Colombia	Dr. <b>José David Gutiérrez-Sánchez</b> Universidad de Málaga, Málaga, España
Dra. <b>Patricia Graciela Méndez</b> Instituto Universitario de la Policía Federal Argentina, Argentina	Mag. <b>Beatriz Lorena Caicedo Guevara</b> Corporación Universitaria Minuto de Dios, Colombia
Dra. <b>Zilath Romero-González</b> Universidad Libre de Colombia, Colombia	Dr. <b>Moisés Damián Perales Escudero</b> Universidad de Quintana Roo, Chetumal, México
Dr. <b>Jaime Humberto Moreno Méndez</b> Universidad Católica de Colombia, Colombia	Dr. <b>Néstor Singer Contreras</b> Universidad de Santiago de Chile, Santiago, Chile
Dr. <b>Ferney Mora Acosta</b> Universidad de Nariño, Colombia	Dra. <b>Sidanelia Flores-Silva</b> Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, Arequipa, Perú
Dr. <b>Diego Fernando Mejía España</b> Universidad de Nariño, Colombia	Dr. <b>Claudio Heraldo Díaz Larenas</b> Universidad de Concepción, Chile
Dr. <b>Oswaldo Osorio Mora</b> Universidad de Nariño, Colombia	Dr. <b>Darcísio Natal Muraro</b> Universidade Estadual de Londrina, Londrina, Brasil
Dra. <b>Paola Yadira Moreira-Aguayo</b> Universidad Estatal del Sur de Manabí, Ecuador	Mag. <b>Andrés Fernando Ramírez Velandia</b> Corporación Universitaria Minuto de Dios, Colombia
Dr. <b>Jairo Ricardo Chávez Rosero</b> Universidad Politécnica Estatal del Carchi, Ecuador	Dra. <b>Angela Pilar Albarracín Rodríguez</b> Universidad Pontificia Bolivariana, Colombia
Dr. <b>Pablo Emilio Cruz Picón</b> Universidad Autónoma de Bucaramanga, Colombia	Dra. <b>María Mercedes Callejas Restrepo</b> Universidad de Ciencias Aplicadas y Ambientales, Colombia
Dr. <b>Juan Fernando García Castro</b> Universidad Pontificia Bolivariana, Colombia	Dr. <b>Nelson Ernesto López Jiménez</b> Universidad Surcolombiana, Colombia
Dra. <b>Adriana Marien Gutiérrez-Torres</b> Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Colombia	Dra. <b>Olga Belén Castillo de Cuadros</b> Universidad de Pamplona, Colombia
Dr. <b>Carlos Manuel García González</b> Universidad de Guadalajara, México	Dr. <b>Diego Ramiro Castro Castro</b> Corporación Universitaria Minuto de Dios, Colombia
Dr. <b>José Gabriel Soriano-Sánchez</b> Universidad de Jaén, España	<b>Equipo Editorial</b>
Mag. <b>Fabio Camilo Gómez Meneses</b> Universidad Mariana, Colombia	Coordinador - Coordinator – Coordenador <b>Magíster Luz Elida Vera Hernández</b> Editorial Unimar, Universidad Mariana San Juan de Pasto, Nariño, Colombia
Dra. <b>Annie Julieth Álvarez Maestre</b> Tecnológico de Antioquia Institución Universitaria, Colombia	Corrección de Estilo – Correction of Style – Correção de Estilo <b>Licenciada Leidy Stella Rivera Buesaquito</b> Editorial Unimar, Universidad Mariana San Juan de Pasto, Nariño, Colombia
Dr. <b>José Eriberto Cifuentes Medina</b> Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 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 Portugués:

Magíster **Ana Cristina Chávez López**

Editorial Unimar, Universidad Mariana

San Juan de Pasto, Nariño, Colombia



Revista

# UNIMAR

Revista Unimar | Rev. Unimar | Vol. 43 No. 2

Julio-diciembre 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. 2

# CONTENIDO

## **Condiciones de acceso al programa de Trabajo Social de Unicervantes para estudiantes pertenecientes a grupos étnicos, 2019-2023**

Paola Marcela Jurado Erazo  
Daniela María Rodríguez Torres

13

## **Asociación de las habilidades académicas de lectura y el proceso de metacomprepción en estudiantes rurales**

Hansel Fernando Rodríguez Gómez

27

## **Fortalecimiento del clima escolar en estudiantes de noveno grado mediante habilidades sociales**

Jimmy Spencer Ramírez Martínez  
José Julio Pereira Mendoza  
Luz Karine Jiménez Ruiz

44

## **Formación integral y adaptación universitaria de estudiantes de Derecho y Trabajo Social, Unicervantes sede Mocoa**

Zuly Aidé Gómez-Burbano  
Ingrid Selene Torres-Rojas

60

## **Habilidades comunicativas y procesos cognitivos: la importancia del saber pedagógico docente**

Marlon Brayan Bolaños Melo

75

## **La autorregulación de la labor docente en el aula de clase en una institución educativa en Santander, Colombia**

Diego Ramiro Castro Castro  
María Camila Díaz Carrillo  
Ermides Manuel García Martínez  
Sandra Yohana Quintero Moya

89

## **Incidencia de la gestión de aula en la adquisición de herramientas autorregulatorias del aprendizaje**

Yulian Manuela González Rodríguez  
Tany-Giselle Fernández-Guayana

104

## **Interculturalidad crítica y CALL en la enseñanza del inglés: revisión de una década de investigación en Colombia**

Andrés Mauricio Potes-Morales

121

# CONTENIDO

## **Uso de las tecnologías de la información y la comunicación para el desarrollo de las inteligencias múltiples en la formación docente**

Liliana Acosta Cotes  
Carolina Salamanca Leguizamón

143

## **El currículo y su evaluación desde la perspectiva epistemológica del currículo flexible**

Diana Vanessa Arteaga-Perdomo

164

## **Estilos de enseñanza en educación: propuesta de caracterización y comparación**

Luis Alberto Montenegro Mora

176

## **Impacto de los talleres de robótica comunitaria en el aprendizaje y percepción tecnológica**

Mirta Brítez  
Carlos Montiel  
Celso Espínola

192

## **Justicia social: una revisión sistemática en la formación de educadores**

Luis Carlos Cervera Perera  
Galo Emanuel López Gamboa  
Alfonso Muñoz Díaz

203

## **Sello de no discriminación: sistematización de una experiencia educativa inclusiva en Bogotá, Colombia**

Diana Marcela León Buitrago  
Edisson Díaz Sánchez

223

## **Índice acumulativo por autores**

## **Índice Temático**

## **Guía para los autores Revista UNIMAR**

## **Formato de identificación de autor e investigación**

## **Declaración de condiciones**

## **Licencia de uso parcial**

237

239

241

260

272

275

# CONTENT

## **Conditions of access to the Unicervantes Social Work program for students belonging to ethnic groups, 2019-2023**

Paola Marcela Jurado Erazo  
Daniela María Rodríguez Torres

13

## **Association of academic reading skills and the meta-comprehension process in rural students**

Hansel Fernando Rodríguez Gómez

27

## **Strengthening the school climate in ninth-grade students through social skills**

Jimmy Spencer Ramírez Martínez  
José Julio Pereira Mendoza  
Luz Karine Jiménez Ruiz

44

## **Comprehensive training and university adaptation of students of Law and Social Work, Unicervantes Mocoa campus**

Zuly Aidé Gómez-Burbano  
Ingrid Selene Torres-Rojas

60

## **Communication skills and cognitive processes: the importance of pedagogical knowledge for teachers**

Marlon Brayan Bolaños Melo

76

## **Self-regulation of teaching in the classroom at an educational institution in Santander, Colombia**

Diego Ramiro Castro Castro  
María Camila Díaz Carrillo  
Ermides Manuel García Martínez  
Sandra Yohana Quintero Moya

90

## **Impact of classroom management on the acquisition of**

### **self-regulatory learning tools**

Yulian Manuela González Rodríguez  
Tany-Giselle Fernández-Guayana

105

## **Critical Interculturality and CALL in English Language Teaching: A ten-year revision of research in Colombia**

Andrés Mauricio Potes-Morales

121

# CONTENT

## **Use of information and communication technologies for the development of multiple intelligences in teacher training**

Liliana Acosta Cotes  
Carolina Salamanca Leguizamón

144

## **The curriculum and its evaluation from the epistemological perspective of the flexible curriculum**

Diana Vanessa Arteaga-Perdomo

165

## **Teaching styles in education: proposal for characterization and comparison**

Luis Alberto Montenegro Mora

177

## **Impact of community robotics workshops on learning and technological perception**

Mirta Brítez  
Carlos Montiel  
Celso Espínola

193

## **Social justice: a systematic review in educator training**

Luis Carlos Cervera Perera  
Galo Emanuel López Gamboa  
Alfonso Muñoz Díaz

204

## **Seal of non-discrimination: systematization of an inclusive educational experience in Bogotá, Colombia**

Diana Marcela León Buitrago  
Edisson Díaz Sánchez

224

## **Guide for authors**

**Author and research identification format**

248

**Declaration of conditions**

264

**Partial Use License**

273

277

# CONTEÚDO

## **Condições de acesso ao programa de Serviço Social da Unicervantes para estudantes pertencentes a grupos étnicos, 2019-2023**

Paola Marcela Jurado Erazo  
Daniela María Rodríguez Torres

15

## **Associação entre habilidades de leitura acadêmica e o processo de meta-compreensão em estudantes rurais**

Hansel Fernando Rodríguez Gómez

28

## **Fortalecimento do clima escolar em alunos da nona série por meio de habilidades sociais**

Jimmy Spencer Ramírez Martínez  
José Julio Pereira Mendoza  
Luz Karine Jiménez Ruiz

45

## **Treinamento integral e adaptação universitária de estudantes de Direito e Trabalho Social, Unicervantes, Mocoa**

Zuly Aidé Gómez-Burbano  
Ingrid Selene Torres-Rojas

61

## **Habilidades comunicativas e processos cognitivos: a importância do saber pedagógico docente**

Marlon Brayan Bolaños Melo

76

## **A autorregulação do trabalho docente na sala de aula de uma instituição educativa em Santander, Colômbia**

Diego Ramiro Castro Castro  
María Camila Díaz Carrillo  
Ermides Manuel García Martínez  
Sandra Yohana Quintero Moya

90

## **Incidência da gestão da sala de aula na aquisição de ferramentas de auto regulação da aprendizagem**

Yulian Manuela González Rodríguez  
Tany-Giselle Fernández-Guayana

105

## **Interculturalidade crítica e CALL no ensino de inglês: Revisão de uma década de pesquisa na Colômbia**

Andrés Mauricio Potes-Morales

122

# CONTEÚDO

## **Uso das tecnologias da informação e comunicação para o desenvolvimento das inteligências múltiplas a partir da formação docente**

Liliana Acosta Cotes  
Carolina Salamanca Leguizamón

144

## **O currículo e sua avaliação a partir da perspectiva epistemológica do currículo flexível**

Diana Vanessa Arteaga-Perdomo

165

## **Estilos de ensino na educação: proposta de caracterização e comparação**

Luis Alberto Montenegro Mora

177

## **Impacto de workshops de robótica comunitária na aprendizagem e percepção tecnológica**

Mirta Brítez  
Carlos Montiel  
Celso Espínola

193

## **Justiça social: uma revisão sistemática na formação de educadores**

Luis Carlos Cervera Perera  
Galo Emanuel López Gamboa  
Alfonso Muñoz Díaz

204

## **Selo de não discriminação: sistematização de uma experiência educacional inclusiva em Bogotá, Colômbia**

Diana Marcela León Buitrago  
Edisson Díaz Sánchez

224

## **Guia para os autores**

**Formato de identificação do autor e pesquisa**

**Declaração de condições**

**Licencia de uso parcial**

254

268

274

279

Revista

# UNIMAR

Revista Unimar | Rev. Unimar | Vol. 43 No. 2

Julio-diciembre 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. 2

# Conditions of access to the Unicervantes Social Work program for students belonging to ethnic groups, 2019-2023

Paola Marcela Jurado Erazo<sup>1</sup>

Daniela María Rodríguez Torres<sup>2</sup>

**To reference this article / Cómo citar este artículo / Para citar este artículo:** Jurado-Erazo, P. M., & Rodríguez-Torres, D. M. (2025). Conditions of access to the Unicervantes Social Work program for students belonging to ethnic groups, 2019-2023. *Revista UNIMAR*, 43(1), 13-26. <https://doi.org/10.31948/ru.v43i2.4646>



**Reception date:** January 21, 2025

**Review date:** March 6, 2025

**Approval date:** May 22, 2025

## Abstract

This article presents relevant information on access to the Social Work program at Fundación Universitaria Cervantes San Agustín in Mocoa, Putumayo, for students belonging to different ethnic groups from 2019 to 2023. The general aim was to understand these conditions. To this end, three specific objectives were established: identifying population characteristics, recognizing the main challenges of accessing higher education, and categorizing the reasons these students chose the social work program. The research employed a quantitative, non-experimental, cross-sectional approach. Information was collected via a digital survey administered to a stratified sample of 29 students. The survey considered variables such as sociodemographic data, economic and cultural barriers, and educational motivations. The results showed that most students from ethnic groups at the university are women aged 22 to 32 who live in Mocoa. Additionally, financial support programs were identified, though few students benefit from them. Economic and social barriers are related to high tuition costs, cultural clashes, stereotypes, and stigmatization. Conversely, students' motivations stem from a vocation of service and the influence of their family and community. Based on these results, improving access to financial aid for



Article result of the research entitled: *Condiciones de acceso al programa de Trabajo Social de la Fundación Universitaria - Cervantes San Agustín de los estudiantes pertenecientes a los grupos étnicos del Putumayo entre 2019 y el primer periodo académico de 2023*, developed from February 20<sup>th</sup> 2023 to March 31st 2024, in Putumayo, Colombia.

<sup>1</sup> PhD Candidate in Pedagogy. Research Professor, Fundación Universitaria Cervantes San Agustín, Mocoa, Putumayo, Colombia. E-mail: [paolamarjurado@gmail.com](mailto:paolamarjurado@gmail.com)

<sup>2</sup> Project Management Specialist. Research Professor, Fundación Universitaria Cervantes San Agustín, Mocoa, Putumayo, Colombia. E-mail: [torres.mariadr@gmail.com](mailto:torres.mariadr@gmail.com)

students and developing strategies that address the social and cultural barriers faced by ethnic groups are essential.

**Keywords:** higher education; ethnic groups; social work; motivation; motivation

## Condiciones de acceso al programa de Trabajo Social de Unicervantes para estudiantes pertenecientes a grupos étnicos, 2019-2023

### Resumen

En este artículo se presenta información relevante sobre las condiciones de acceso al programa de Trabajo Social de la Fundación Universitaria Cervantes San Agustín, sede Mocoa, Putumayo, para estudiantes pertenecientes a diferentes grupos étnicos, en el periodo comprendido entre 2019 y 2023. Por lo tanto, el objetivo general se centró en conocer dichas condiciones; para ello, se establecieron tres objetivos específicos orientados a identificar características poblacionales, reconocer los principales desafíos de acceso a la educación superior y categorizar los motivos que llevaron a estos estudiantes a elegir el programa de Trabajo Social. La investigación adoptó un enfoque cuantitativo con un diseño no experimental y de tipo transversal. La información se recolectó mediante una encuesta digital aplicada a una muestra estratificada de 29 estudiantes, considerando variables como datos sociodemográficos, barreras económicas y culturales, y motivaciones educativas. Los resultados señalaron que los estudiantes pertenecientes a grupos étnicos de la Universidad son, en su mayoría, mujeres entre los 22 y 32 años que residen en Mocoa. Asimismo, se identificó la existencia de programas de apoyo financiero, aunque pocos estudiantes se benefician de ellos. Las barreras económicas y sociales se relacionan con los altos costos de la matrícula, los choques culturales, los estereotipos y la estigmatización. Por otro lado, las motivaciones de los estudiantes se centran en la vocación de servicio y en la influencia del entorno familiar y comunitario. A partir de estos resultados, es fundamental mejorar el acceso a ayudas financieras para los estudiantes y desarrollar estrategias que aborden las barreras sociales y culturales que enfrentan quienes pertenecen a grupos étnicos.

**Palabras clave:** educación superior; grupos étnicos; trabajo social; motivación

# Condições de acesso ao programa de Serviço Social da Unicervantes para estudantes pertencentes a grupos étnicos, 2019-2023

## Resumo

Este artigo apresenta informações relevantes sobre o acesso ao programa de Serviço Social da Fundación Universitaria Cervantes San Agustín em Mocoa, Putumayo, para alunos pertencentes a diferentes grupos étnicos de 2019 a 2023. Portanto, o objetivo geral era conhecer essas condições. Para isso, foram estabelecidos três objetivos específicos: identificar as características da população, reconhecer os principais desafios de acesso ao ensino superior e categorizar os motivos pelos quais esses alunos escolheram o programa de serviço social. A pesquisa empregou uma abordagem quantitativa, não experimental e de corte transversal. As informações foram coletadas por meio de uma pesquisa digital administrada a uma amostra estratificada de 29 alunos. A pesquisa considerou variáveis como dados sociodemográficos, barreiras econômicas e culturais e motivações educacionais. Os resultados indicaram que a maioria dos alunos pertencentes a grupos étnicos da universidade são mulheres entre 22 e 32 anos que moram em Mocoa. Além disso, foram identificados programas de apoio financeiro, embora poucos alunos se beneficiem deles. As barreiras econômicas e sociais estão relacionadas aos altos custos das mensalidades, choques culturais, estereótipos e estigmatização. Por outro lado, as motivações dos alunos decorrem de uma vocação de serviço e da influência de sua família e comunidade. Com base nesses resultados, é essencial melhorar o acesso à ajuda financeira para os alunos e desenvolver estratégias que abordem as barreiras sociais e culturais enfrentadas pelos grupos étnicos.

*Palavras-chave:* ensino superior; grupos étnicos; trabalho social; motivação

## Introduction

This document emphasizes the importance of understanding the barriers and opportunities that students from ethnic populations face when accessing higher education, particularly in regions that have lagged for decades, such as Putumayo. Thus, the following research question is posed: What are the access conditions for the Social Work program at Fundación Universitaria Cervantes San Agustín (Unicervantes) for students from ethnic minority groups in Putumayo between 2019 and the first academic period of 2023?

The answer emerged under the following general objective: To understand the access conditions for the Social Work program at the Unicervantes campus in Mocoa for students belonging

to different ethnic groups in the Putumayo department. The specific objectives were, first, to identify the demographic characteristics of the students; second, to understand the main challenges they faced in accessing education when they began their academic studies; and third, to categorize the reasons that led them to pursue a career in social work.

Therefore, a thorough review was conducted of various research studies exploring ethnic groups' access to higher education and the role of social work in intercultural settings. On an international level, the study by [Sanhueza et al. \(2014\)](#) is particularly notable. The authors, as educators, emphasized the importance of recognizing and applying knowledge from the Mapuche perspective to create culturally relevant intervention strategies and enhance the identity

of Mapuche students within the university environment. They conclude that incorporating indigenous perspectives in education must go beyond symbolic acknowledgment, advocating for structural changes that foster respect and genuine visibility for these cultures in educational settings and processes.

Given its intercultural approach, it is pertinent to consider this background, which allows us to understand how ethnic groups should be recognized and valued within academia. This serves as the basis for analyzing the conditions of access to higher education from an interculturally sensitive and respectful perspective.

At the national level, [Cano et al. \(2016\)](#) conducted a study to characterize the intercultural competence of university students enrolled in virtual programs. The authors employed a mixed approach, incorporating quantitative studies to enable a descriptive and exploratory survey of a selected sample of 68 students enrolled in online courses. Additionally, they extracted qualitative data from bibliographic records, which significantly complemented the content analysis. This research integrates concepts of diversity and interculturality in higher education. Its results encourage reflection on respecting and recognizing the country's history and culture, where understanding different scenarios contributes to multicultural inclusion from the perspective of university students.

[Cano et al. \(2016\)](#) emphasize that, from the start of higher education, it is essential to explicitly include content that promotes an intercultural perspective among future professionals. This background contributes to reflections on inclusive higher education, considering the particularities of students belonging to the diverse ethnic groups of Putumayo. It also highlights the conditions that can facilitate or limit their access to academic programs, such as social work.

This background offers insight from an ethnic perspective and guides the methods and approaches based on various data collection methods and techniques, which are applied to social work students at the Unicervantes, to determine sociodemographic data, risk factors, and motivation for accessing higher education.

The participating population consists of young people from indigenous and Afro-descendant ethnic groups in the Putumayo department who studied Social Work at the Mocoa campus of Unicervantes from 2019 to 2023. A quantitative approach was adopted due to its effectiveness in measuring variables and generating generalizable results, since it «uses data collection to test hypotheses based on numerical measurement and statistical analysis to establish patterns of behavior and test theories» ([Hernández et al., 2014, p. 2](#)). A descriptive, cross-sectional design was used, involving a survey of 29 students in the program, selected through stratified probability sampling, «in which the population is divided into segments and a sample is selected for each segment» ([Hernández et al., 2014, p. 181](#)). The strata considered were ethnic group (Indigenous and Afro-descendants) and academic semester (from the first semester to the last semester taken between 2019 and 2023). This type of sampling is important because it ensures adequate representation of the various ethnic groups within the student population, which optimizes the validity of the results. The study aims to contribute to existing theories and improve educational policies and programs for ethnic communities in Colombia.

## Methodology

### Approach

We adopted a quantitative approach because it allowed us to understand the conditions of access to the Social Work program at Unicervantes. This approach allowed us to describe trends and relationships between variables, enabling us to draw inferences about the study population. According to Dornyei (as cited in [Rodas & Santillán, 2019](#)), the quantitative approach «involves data collection procedures that mainly yield numerical information, which is then analyzed using statistical methods» (p. 173). This allowed us to quantify the necessary variables for analyzing the results, such as sociodemographic data, challenges in accessing higher education, and motivations for studying social work.

## Design

The methodological design of the research was non-experimental, descriptive, and cross-sectional. In this type of design, as stated by Dzul (2018), data is collected at a single point in time, in its natural context, to describe variables and analyze their incidence and interrelationship. In this way, it was possible to observe the reality of students from ethnic groups in the Putumayo department about their experience accessing the Social Work program at Unicervantes without manipulating the variables.

## Population and sample

The population consisted of Indigenous and Afro-descendant students from the Putumayo department who studied Social Work at the Fundación Universitaria Cervantes San Agustín Mocoa campus between 2019 and 2023, represented by a sample selected through stratified sampling to ensure adequate representation of the defined study strata.

Quantitative research applied to the social field assumes a conception of reality that is constant and adaptable over time. On the other hand, it contributes to establishing an objective position for the researcher, demonstrating cause-and-effect relationships between variables, guiding their activity from the specific to the general around the problem statement. (Babativa, 2017, p. 14)

The strata considered were ethnic group (Indigenous and Afro-descendant) and academic semester (from the first to the last taken between 2019 and 2023). This method ensured that all relevant perspectives were included and that the sample was representative of the population. The final sample consisted of 29 students who participated in the data collection process.

## Data collection tool

A digital survey sent via Google Forms was used to collect data, which facilitated the organization of information for subsequent interpretation and analysis. The questions included in the survey

were designed to collect data in three key areas that addressed the specific objectives of the research: sociodemographic data, access to higher education, and motivations for studying social work.

For the first specific objective, the 'Sociodemographic data' variable was defined, and questions were formulated to obtain information about the semester, age, geographical location, self-recognition, and gender of the students. For the second specific objective, the variable 'Access to higher education' was used, with eight questions focusing on economic factors, adaptation to new media, cultural barriers, social barriers, and low quality of secondary education. Finally, for the third specific objective, the variable 'Motivations' was adopted to investigate, through eight questions, personal improvement, family and community aspirations, independence, economic growth, and support for the ethnic community.

The collected data were analyzed statistically. Frequencies and percentages were calculated to describe the characteristics of the sample and visually represent the gathered information.

The research methodology was meticulously designed to ensure the collection of accurate and objective data that would provide insight into the conditions of access to the Social Work program for students belonging to ethnic groups in Putumayo. Using a quantitative approach with a cross-sectional, non-experimental design and stratified sampling yielded relevant and reliable results, which are described below.

## Results

The information gathered using data collection techniques was analyzed with the specific objectives set. To address the first objective, the demographic characteristics of 29 Unicervantes students belonging to ethnic groups in the Putumayo department were identified. Information was gathered on their age range, semester of study, geographical location, gender, and self-identification as indigenous or Afro-Colombian (see Table 1).

**Table 1**

*Population characteristics of the sample*

<b>General characteristics of the population</b>			
<b>Variable</b>	<b>Data</b>	<b>Frequency</b>	<b>Percentage</b>
<b>Age ranges</b>	15-21	8	27,5%
	22-32	16	55,2%
	32-42	4	13,7%
	53 o +	1	3,4%
<b>Semester</b>	I	8	27,5%
	II	0	0%
	III	6	20,6%
	IV	2	6,9%
	V	2	6,9%
	VI	6	20,6%
	VII	0	0%
	VIII	5	17,2%
<b>Geographical location</b>	Villagarzón	3	23,2%
	Mocoa	24	37,3%
<b>Self-recognition</b>	Indigenous	22	75,9%
	Afro-descendant	7	24,1%
<b>Gender</b>	Male	0	0%
	Female	29	100%

According to the recorded data, various aspects can be identified. In terms of age, the majority of students are between 22 and 32 years old (55.2%), followed by those between 15 and 21 years old (27.5%). These percentages suggest that many students are at a pivotal point in their lives when higher education can greatly impact their personal growth. Similarly, although they are a small percentage (13.7%), the presence of students over 32 years of age shows that the social work program attracts adults seeking to advance their education.

The largest number of students (27.5%) is enrolled in the first semester. Notably, no students are enrolled in the second semester, raising questions about possible student retention problems that could justify further research. Similarly, the distribution of students across the other semesters indicates continuous progression in the social work program. However, there are also fluctuations, especially in the seventh semester, where there are no students.

Geographically, the highest concentration of students resides in the municipality of Mocoa (37.3%), which may justify the location of the Unicervantes campus there. However, students from Villagarzón who attend this campus demonstrate the importance of higher education in the Putumayo region.

The results of the ethnic self-identification survey show that 75.9% of students identify as Indigenous, while 24.1% identify as Afro-descendant. These results reinforce the importance of the program for indigenous communities and highlight the need for culturally relevant educational approaches. It also demonstrates the need to prioritize support for Afro-descendants.

Finally, a gender disparity is identified: One hundred percent of the respondents identified as female, suggesting a low enrollment rate of males in the social work program. This raises questions about the barriers that men from ethnic groups in Putumayo face when trying to access this career.

Regarding the second objective, one of the main challenges is economic: although 65.5% of students say they are aware of scholarship and financial support programs, such as the Fondo de Comunidades Negras and the Fondo Álvaro Ulcué Chochué, only 31% benefit from them. The majority —69% of the population— does not receive any financial aid, highlighting a gap between awareness of financial support resources and access to them. Students also identified various specific challenges, including high tuition costs, additional expenses throughout their studies, and difficulty accessing scholarships. Taken together, all of these challenges can be essential to whether students continue or abandon their higher education

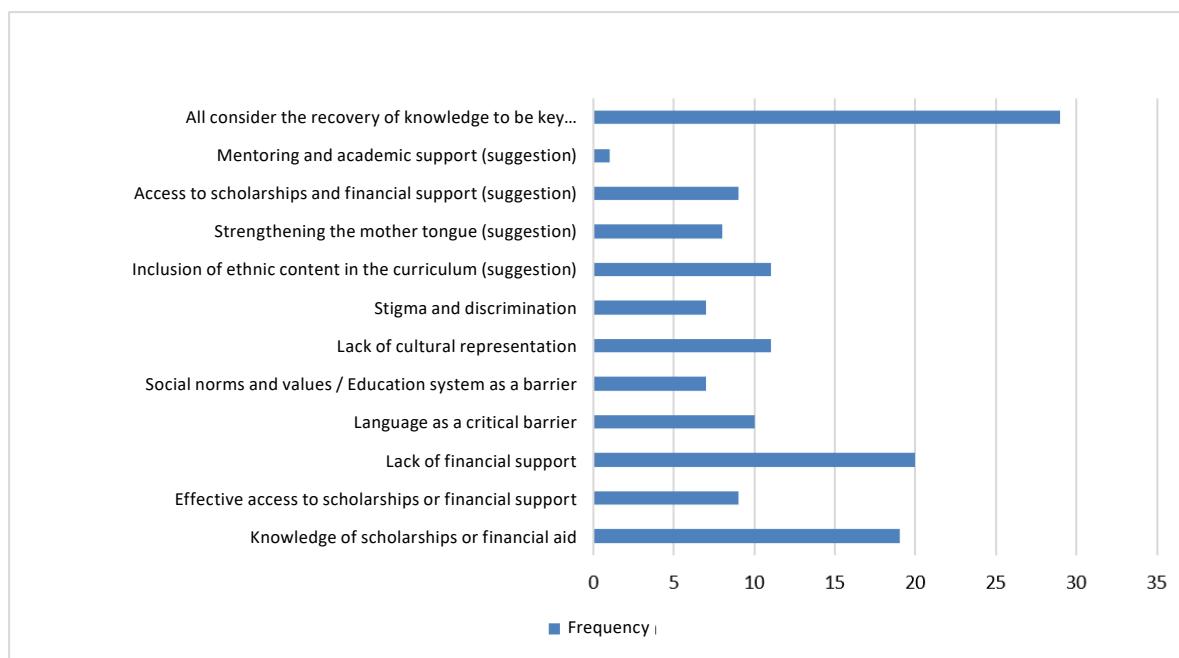
Similarly, culture shock is a significant obstacle affecting the adaptation of ethnic students to higher education. The educational system, social norms, values, and language are identified as significant barriers to this process. 34.4% of students report language as a critical barrier, while 24.1% cite social norms and values and the educational system as additional challenges. Culture shock can result in feelings of isolation and difficulty remaining in a higher education environment.

In addition to the challenges already mentioned, students face other challenges in adapting. For example, 37.9% of people consider a lack of cultural representation to be a challenge, and 24.1% consider stigma and discrimination to be a challenge. Discriminatory attitudes and behaviors within institutions remain a major problem that affects not only academic performance but also the emotional and psychological well-being of students. Similarly, stereotypes and social prejudices can limit the educational aspirations of Indigenous and Afro-Colombian students. These students face prejudices such as socioeconomic limitations, the perception of low intellectual capacity, and a lack of ambition or interest in education in the context of higher education. These prejudices affect their self-esteem, motivation, and the expectations and support they receive from their family and community environments.

All respondents agree that developing initiatives to preserve and value the traditional knowledge of their communities would significantly improve their adaptation to higher education institutions (HEIs). To overcome these barriers, students suggested several measures: including ethnic and cultural content and perspectives in the curriculum (37.9%); strengthening the mother tongue (27.5%); providing access to scholarships and financial support (31%); and, to a lesser extent, offering mentoring and academic support (3.4%) (see Figure 1).

## Figure 1

*Accessing higher education: Challenges for students from ethnic groups*

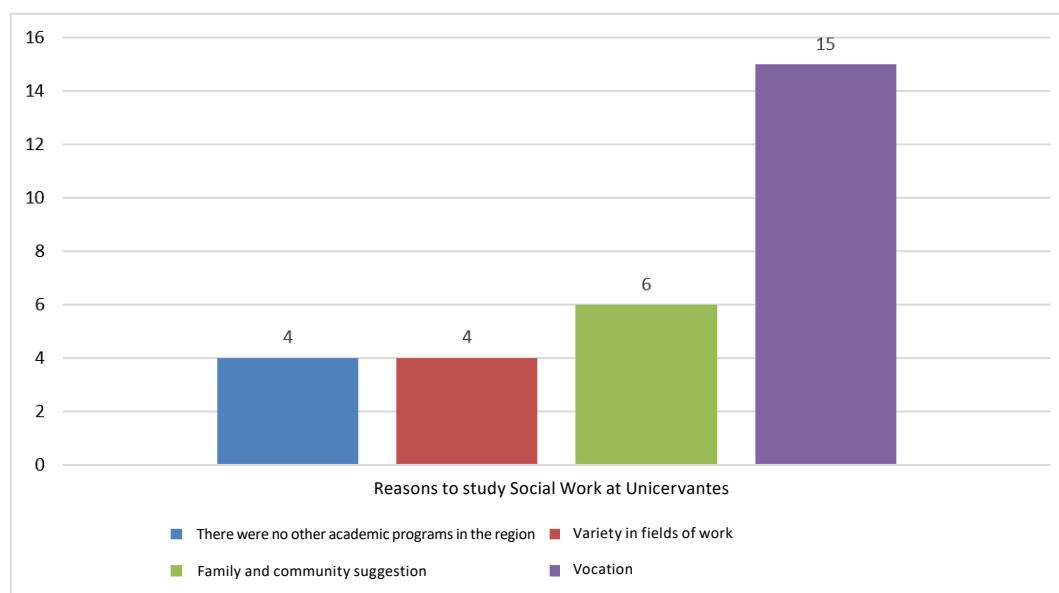


In addition to the above, the quality of secondary education influences access to higher education. Improvements are needed in guidance and access to information, as well as in educational quality. Inadequate preparation for the admission process to HEIs and insufficient development of language skills in the predominant language hinder the transition from secondary to higher education.

For the third objective, Figure 2 shows the frequency of the different motivations considered by the students.

## Figure 2

*Frequency of motivations for enrolling in the Social Work program*



Note. The maximum frequency was 29.

The results show that the main motivations for studying social work among students from ethnic groups fall into four categories: 51.7% (15 people) indicated that their main motivation is vocation, reflecting their desire to help and work in the social field, in line with the fundamental values of the profession itself. The second most frequent motivation was family and community suggestion, represented by 20.6% (six students), which highlights the importance of family and community support in deciding to pursue a university career. Therefore, culture and community expectations play an important role in their decisions.

Conversely, 13.7% (four people) consider the lack of academic offerings in the region and the variety of fields of work important, respectively. The lack of local academic options highlights a structural deficiency in the municipality of Mocoa, forcing students to choose available careers rather than ones aligned with their interests or skills. Students also perceive social work as offering diverse job opportunities, indicating that they see this career as a path to economic and professional stability.

In terms of personal achievement, 38% of respondents know stories of achievement in their communities. These stories have served as a driving force and inspiration to pursue higher education. These stories include examples of community members who have overcome cultural and social barriers to achieve academic success and community and family leaders who have obtained advanced degrees and contributed significantly to their communities as a result. Similarly, 55.1% of respondents indicated that cultural identity and preservation are fundamental influences on their motivation to pursue higher education. 37.9% highlighted improving the family and community situation, while only one person (3.4%) mentioned family pressure and expectations, along with personal achievement.

The majority of students surveyed, representing 89.6%, believe that having a university degree can lead to independence. They justify this belief by saying that completing a degree will improve their living conditions and allow them to contribute to the community.

Regarding support for ethnic communities, 37.9% of respondents believe that promoting higher education is essential to fostering leadership and citizen participation. Cultural preservation and diversity were important to 31% of respondents, while 20.7% mentioned social and economic development, and 10.4% highlighted reducing social and cultural gaps. These results suggest that higher education is viewed as a means of empowering and advancing ethnic communities.

Finally, from a social work perspective, students firmly believe that they can contribute to their communities by participating in community projects, providing counseling services, designing inclusive programs, and advocating for their communities' rights and representation. They also emphasize the importance of promoting community development programs in collaboration with community leaders to preserve culture and identify and address the specific challenges faced by ethnic groups.

## Discussion

In the context of the research, the conditions of access for students from ethnic groups to the Social Work program at the Fundación Universitaria Cervantes San Agustín are marked by various factors: structural, cultural, economic, and academic, which have led to material and symbolic barriers that permeate educational processes.

First, the university is recognized as a place of higher education and a meeting point for cultures, identities, and student backgrounds. In line with previous studies, [Ocoró \(2017\)](#) points out that «the university is a space where cultural capital is negotiated, ethnic-racial and gender stereotypes are confronted, and family backgrounds are discussed, among other things. It is a place where different groups have the opportunity to influence inequalities» (p. 90). Similarly, students who participated in the survey stated that their ethnic origin sometimes affects how they are included socially and academically in the university environment.

Similarly, [Guzmán and Solano \(2021\)](#) identify among the barriers to participation in higher

education «the historical weight of racism, cultural discrimination, and geo-ethnic discrimination» (p. 17), which places students in a position of vulnerability and passive participation that limits the potential of their educational processes.

Although there is widespread knowledge about some scholarship programs and financial support for indigenous and Afro-descendant communities, such as the Pueblos Indígenas Álvaro Ulcué Chocué and the Fondo para Comunidades Negras of the Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior (ICETEX), the percentage of students who benefit from these programs remains very low. Both grants aim to facilitate and guarantee equal access to higher education for young people from historically disadvantaged communities. However, difficulties accessing information, cumbersome bureaucratic processes, and limited guidance from secondary schools make it challenging to take full advantage of these benefits.

Therefore, it should be noted that students from vulnerable backgrounds, including those from ethnic groups, face economic, social, academic, and educational barriers to accessing university. For this reason, higher education must address not only educational aspects, but also social and cultural inclusion and issues related to the country's socioeconomic realities (Bartolomé et al., 2021). In addition, tuition and living costs are the main economic challenges. Therefore, the idea that «it is necessary to study school variables associated with the transition to higher education to inform policies that ensure greater equity in young people's access to higher education» is reinforced (Guerrero, 2013, p. 10). Proper dissemination of information about available benefits and processes for becoming a beneficiary is essential, starting in the final year of secondary education. The low quality of education, lack of guidance, limited access to information, and inadequate preparation at this level negatively impact access to higher education. These issues highlight structural weaknesses in the education system that must be addressed to improve opportunities for students from ethnic groups.

Cultural barriers are also a crucial factor in accessing higher education for students from ethnic communities. These students often have to adapt to an educational system that does not adequately value their cultural and linguistic heritage. This can cause feelings of rootlessness. Regarding this issue, Veliz-Rojas et al. (2019) state: «Educational intervention in intercultural competence must be carried out from a global, inclusive, and transdisciplinary approach» (p. 1). In other words, they propose the need for more flexible curricula that respect the diversity of ethnic groups found in educational settings.

Similarly, the Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2024) emphasizes the importance of promoting education that considers «the cultural particularities and reality of our communities» (para. 4). This emphasizes the importance of educational processes with an ethnic focus as strategies for fostering the identity and sense of belonging of Indigenous and Afro-descendant students.

From a social perspective, stereotypes and prejudices, socioeconomic limitations, and perceptions of low intellectual capacity continue to hinder students' educational aspirations. This is consistent with the results of a study on dropout rates at the Universidad del Valle, where Afro-Colombian and indigenous students who migrated to Cali to pursue their university studies reported feeling discriminated against by their peers: «Afro-Colombian and indigenous students enter university with academic disadvantages, which they were unable to overcome due to the conditions of the university environment» (Meneses, as cited in Ojeda & González, 2012, p. 105).

As Soler-Castillo (2020) mentioned, «it is necessary to become aware of, question, and critically reflect on the role of schools in producing and reproducing stereotypes that generate inequalities» (p. 8). This implies recognizing the existence of prejudice in the school environment and implementing inclusive educational policies and support programs that contribute to the academic success of students belonging to ethnic minorities. Eradicating stereotypes and creating an inclusive educational environment where everyone is welcome are essential for

Including ethnic and cultural content and perspectives in the educational curriculum is a highly valued, inclusive measure that highlights the need to enrich the curriculum to promote greater representation and appreciation of cultural identity. In this regard, Rodrigues Manchinery (2008, as cited in Londoño, 2017) «recommends a flexible, less standardized, more intercultural education, where commitments are established between indigenous peoples and universities that allow for the transformation of existing curricula and training proposals so that they become more relevant» (p. 53). Enriching the curriculum benefits ethnic communities by validating and preserving their traditional knowledge and cultural heritage. It also fosters a more inclusive and diverse learning environment for all students, preparing them to thrive in an increasingly globalized and multicultural world, while equipping them with the skills necessary to work and live in diverse societies.

The motivations for studying social work are mainly vocation and family suggestions. These motivations highlight the importance of community and family support in the decision to pursue higher education, which coincides with Sánchez-Martín's (2020) assertion that «family and social environment are the aspects that carry the most weight in career choice decisions» (p. 44). Perceiving higher education as a path to economic and personal independence underscores the value of university studies in enhancing the quality of life and alleviating poverty in these communities: «HEIs contribute to local, regional, and national development, as well as the personal and professional development of young people. This opens many doors for them, as they acquire new knowledge that enables them to improve their quality of life» (Trochez, 2021, pp. 27-28). In this regard, it is essential to acknowledge the transformative impact of higher education, not only in terms of acquiring knowledge and skills, but also in creating opportunities to break the cycles of poverty and social exclusion.

Finally, students find higher education as a means of strengthening leadership, preserving

culture, and reducing social disparities. In the case of social work specifically, the profession is considered a means of significantly contributing to the progress and empowerment of communities. The profession focuses on the idea that «its purpose is to provide social welfare and to empower people to solve their problems» (Rivas, 2023, p. 18). Thus, social work responds not only to professional aspirations or academic growth but also to a vocation of service and commitment to social and community development.

Despite significant historical advances in inclusion, the research confirms that Indigenous and Afro-descendant students still face multiple challenges accessing and remaining in higher education. Therefore, it is necessary to continue working toward implementing inclusive educational strategies and policies that comprehensively address these barriers and promote the financial support and cultural and social inclusion of ethnic communities in higher education institutions.

## **Conclusions**

An initial analysis of the demographic characteristics of students at the Fundación Universitaria Cervantes San Agustín campus in Mocoa reveals diversity in terms of age, geographical location, and ethnic self-identification. Most students are young adults between the ages of 22 and 32 who are planning their lives around becoming social workers. Most of them reside in Mocoa and self-identify as Indigenous. The Social Work program has a high proportion of women, reflecting strong indigenous and female representation. This can inform the design of strategies, policies, and programs that consider the specific needs and characteristics of these population groups.

Students from ethnic groups at Unicervantes in Mocoa face many challenges when it comes to accessing higher education. Economic inequalities are the most significant obstacle, and although there are two funds to finance these communities' studies, a limited number of people benefit from them. The low quality of secondary education, cultural and social barriers, lack of cultural representation, and prevalence

of stereotypes and stigmas also hinder their success in a university environment. Adaptation to these new environments is affected by culture shock and the lack of institutional initiatives that highlight the value of traditional knowledge from ethnic communities. This highlights the urgent need for an inclusive approach that addresses economic, cultural, and social aspects.

Students' motivations for enrolling in the social work program are influenced by vocational, family, and community factors. Most of them pursue the degree out of vocation, followed by suggestions from family and community members, and a lack of other academic options in the region. Other significant motivations include the desire for personal growth and contributing to improving family and community conditions. Social work is considered a path to improving the quality of life for students, their families, and their communities. Students emphasize that they seek to improve not only their own lives but also the progress and empowerment of their historically marginalized communities. This underscores the importance of developing educational programs that strengthen this vocation and help students achieve their aspirations.

### Conflict of interest

The authors of this article declare that they have no conflicts of interest.

### Ethical Responsibilities

Ethical contemplations were considered in this research to ensure respect for and protection of the participants, as well as the integrity of the investigation process. Although formal informed consent was not obtained, the rights and well-being of the participating students were guaranteed. This was possible because the respondents were of legal age, and no recording or photography methods that could reveal their identities were used. First, we ensured the confidentiality and anonymity of all collected data. Participants were informed that their participation was voluntary and that they could withdraw from the study at any

time without consequence. Responses were treated anonymously and were only used for research purposes. Furthermore, the research was conducted with full respect for the cultural sensitivities of Indigenous and Afro-Colombian students. The survey was designed to be culturally appropriate and understandable to avoid any form of bias or discrimination. Similarly, we took great care to avoid any form of physical or mental harm to participants, maintaining an environment of respect, consideration, and collaboration at all times.

### Sources of funding

The authors declare that they have no financial support for this work.

### References

- Babativa, C. A. (2017). *Investigación cuantitativa* [Quantitative research]. Fundación Universitaria del Área Andina. <https://digitk.areandina.edu.co/handle/areandina/3544>
- Bartolomé, D., Martínez, L., & García, V. V. (2021). La inclusión en la educación superior ecuatoriana: algunas iniciativas [Inclusion in Ecuadorian higher education: some initiatives]. *Revista Espacios*, 42(9), 57-68. <https://doi.org/10.48082/espacios-a21v42n09p05>
- Cano, J., Ricardo, C., & Del Pozo, F. (2016). Competencia intercultural de estudiantado de educación superior: un estudio en la Universidad del Norte (Barranquilla, Colombia) [Intercultural Competences of higher education students at Universidad del Norte]. *Revista Encuentros, Universidad Autónoma del Caribe*, 14(02), 159-174. <https://doi.org/10.15665/re.v14i2.734>
- Dzul, M. (2018). Aplicación básica de los métodos científicos: diseño no-experimental [Basic application of scientific methods: non-experimental design]. <https://www.rua.unam.mx/portal/recursos/ficha/78577>

Guerrero, G. (2013). *¿Cómo afectan los factores individuales y escolares la decisión de los jóvenes de postular a educación superior? Un estudio longitudinal en Lima, Perú* [How do individual and school factors affect young people's decision to apply for higher education? A longitudinal study in Lima, Peru]. Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE).

Guzmán, C., & Solano, M. F. (2021). *Conocimientos, barreras y oportunidades para participar en la Educación Superior que perciben mujeres estudiantes afrocolombianas, directivos y docentes de la Institución Universitaria Antonio José Camacho de Santiago de Cali* [Knowledge, barriers, and opportunities for participating in higher education as perceived by Afro-Colombian female students, administrators, and teachers at the Institución Universitaria Antonio José Camacho in Santiago de Cali] [Tesis de maestría, Tecnológico de Antioquia]. Biblioteca Digital Uniajc. <https://repositorio.uniajc.edu.co/entities/publication/6dc5ee83-7aa7-46dd-8e62-c601e974dc41>

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* [Research methodology] (6.<sup>th</sup> ed.). McGraw-Hill / Interamericana Editores, S.A. de C.V.

Londoño, S. L. (2017). Estudiantes indígenas en universidades en el suroccidente colombiano. Tensiones entre calidad y pertinencia [Indigenous university students in South-West Colombia. Tensions between quality and belonging]. *Perfiles Educativos*, 39(157), 52-69. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2017.157.58440>

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2004, marzo-abril). *Debemos educar en un país diverso y multiétnico*. Altablero, p. 7. [We must educate in a diverse and multi-ethnic country]. <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-87352.html>

Ocoró, A. (2017). Educación superior y afrodescendientes: un análisis de los cupos especiales en la Universidad del Valle [Higher education. An analysis of affirmative actions for black and Afro-Colombian communities at Universidad del Valle]. *La Manzana de la Discordia*, 12(2), 79-92. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/73362>

Ojeda, D. E., & González, M. P. (2012). Percepciones y estereotipos de estudiantes universitarios hacia compañeros afrocolombianos e indígenas [Perceptions and stereotypes of university students toward Afro-Colombian and indigenous peers]. *CES Psicología*, 5(2), 101-118. <https://www.redalyc.org/pdf/4235/423539471009.pdf>

Rivas, B. L. (2023). Estrategias de trabajo social comunitario para el empoderamiento de la zona rural [Community social work strategies for the empowerment of the rural area]. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales - Relacis*, 2(1), 16-29. <https://doi.org/10.5281/zenodo.11135285>

Rodas, F. D., & Santillán, J. J. (2019). Breves consideraciones sobre la Metodología de la Investigación para investigadores principiantes [Brief considerations on research methodology for novice researchers]. *INNOVA Research Journal*, 4(3), 170-184. <https://doi.org/10.33890/innova.v4.n3.2019.974>

Sánchez-Martín, M. (2020). Influencias socio-familiares en la elección de los estudios de formación profesional [Socio-family influences on the choice of vocational training studies]. *Revista Latinoamericana de Estudios de Familia*, 12(1), 44-62. <https://doi.org/10.17151/rlef.2020.12.1.4>

Sanhueza, L., Rain, A., & Huenchucoy, L. (2014). La formación de trabajadores/as sociales desde una perspectiva intercultural: aproximaciones desde la práctica pedagógica [Training social workers from an intercultural perspective: approaches from pedagogical practice]. *Revista Perspectivas*, (25), 37-53. <https://ediciones.ucsh.cl/index.php/Perspectivas/article/view/416/366>

Soler-Castillo, S. (2020). Estereotipos y prejuicios étnicos y raciales [Ethnic and racial stereotypes and prejudices]. *Pre-Textos para maestr@s* 3. [https://die.udistrital.edu.co/blog/pre\\_textos\\_para\\_maestrs/estereotipos\\_y\\_prejuicios\\_etnicos\\_y\\_raciales](https://die.udistrital.edu.co/blog/pre_textos_para_maestrs/estereotipos_y_prejuicios_etnicos_y_raciales)

Trochez, N. A. (2021). *Acceso a la educación superior por parte de comunidades indígenas: el caso de la comunidad nasa* [Access to higher education for indigenous communities: the case of the Nasa community] [Tesis de pregrado, Universidad ICESI]. Repositorio Universidad ICESI. <https://repository.icesi.edu.co/items/ffc84698-371c-46c8-83e2-a5f841f344d7>

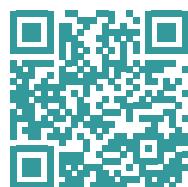
Veliz-Rojas, L., Bianchetti-Saavedra, A. F., & Silva-Fernández, M. (2019). Competencias interculturales en la atención primaria de salud: un desafío para la educación superior frente a contextos de diversidad cultural [Intercultural skills in primary health care: a challenge for higher education in contexts of cultural diversity]. *Cadernos de Saúde Pública*, 35(1), e00120818. <https://doi.org/10.1590/0102-311X00120818>

## Contribution

**Paola Marcela Jurado Erazo:** Principal investigator. Statistical data processing, writing materials and methods, and obtaining results.

**Daniela María Rodríguez Torres:** Analysis and interpretation of results, writing the introduction, methods, discussion, and conclusions.

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



# Association of academic reading skills and the meta-comprehension process in rural students

Hansel Fernando Rodríguez Gómez<sup>1</sup>

**To reference this article / Cómo citar este artículo / Para citar este artigo:** Rodríguez-Gómez, H. F. (2025). Association of academic reading skills and the meta-comprehension process in rural students. *Revista UNIMAR*, 43(2), 27-43. <https://doi.org/10.31948/rev.unimar.v43i2.4661>

**Reception date:** February 5, 2025

**Review date:** March 6, 2025

**Approval date:** May 17, 2025

## Abstract

This research aimed to determine the relationship between academic reading skills (accuracy, comprehension, and speed) and meta-comprehension processes (planning, monitoring, and evaluation) among students at a rural educational institution in Caldas, Colombia. This issue arose from the fact that rural students consistently performed worse on reading tests than their peers in urban areas and private institutions. The theoretical framework focused on the notions of reading, comprehension, and metacognition. It was supported by the Infantile Neuropsychological Assessment Battery and the Reading Awareness Scale to establish a comparative analysis. The quantitative, non-experimental, descriptive-correlational, and cross-sectional research study showed that few variables of the reading and meta-comprehension processes present a direct correlation. Consequently, an explicit association between reading skills and meta-comprehension could not be established. Despite some students presenting difficulties with certain skills or processes, the evaluations obtained from the child neuropsychological evaluation battery and the reading awareness scale suggest that they can be considered conscious readers of their comprehension process.

**Keywords:** comprehension; reading; meta- comprehension; academic skills



Result of the research entitled: *Asociación entre las habilidades académicas de lectura y metacomprepción en una muestra de niños de educación básica secundaria de un contexto rural*, developed from August 2020 to August 2022, in Caldas, Colombia, as part of the Master's Degree in Education at the Universidad de Caldas.

<sup>1</sup> Master in Education, Universidad de Caldas. Professor, Secretaría de Educación del Valle del Cauca, Colombia. E-mail: [hfrg.1320@gmail.com](mailto:hfrg.1320@gmail.com)

# Asociación de las habilidades académicas de lectura y el proceso de metacomprepción en estudiantes rurales

## Resumen

El objetivo de esta investigación fue determinar la asociación entre las habilidades académicas de lectura (precisión, comprensión y velocidad) y el proceso de metacomprepción (planeación, monitoreo y evaluación) en estudiantes de una institución educativa rural del departamento de Caldas, Colombia. Este propósito surgió a partir de los bajos resultados obtenidos sistemáticamente por los estudiantes rurales en pruebas de lectura, en comparación con sus pares de zonas urbanas y de instituciones privadas. El marco teórico se centró en las nociones de lectura, comprensión y metacognición, y se apoyó en la batería de evaluación neuropsicológica infantil (ENI) y en la escala de conciencia lectora (ESCOLA), con el fin de establecer un análisis comparativo. La investigación, de enfoque cuantitativo, diseño no experimental, alcance descriptivo-correlacional y corte transversal, evidenció que existen pocas variables del proceso lector y de metacomprepción que presentan una correlación directa. En consecuencia, no fue posible establecer una asociación explícita entre las habilidades de lectura y la metacomprepción. Se concluye que, a pesar de que algunos estudiantes presentan dificultades en ciertas habilidades o procesos, pueden ser considerados lectores conscientes de su proceso comprensivo, según las valoraciones obtenidas a partir de la batería de evaluación neuropsicológica infantil y la escala de conciencia lectora.

*Palabras clave:* comprensión; lectura; metacomprepción; habilidades académicas

# Associação entre habilidades de leitura acadêmica e o processo de meta-compreensão em estudantes rurais

## Resumo

O objetivo desta pesquisa foi determinar a relação entre as habilidades de leitura acadêmica (precisão, compreensão e velocidade) e os processos de meta-compreensão (planejamento, monitoramento e avaliação) entre os alunos de uma instituição educacional rural em Caldas, Colômbia. Esse objetivo surgiu do desempenho consistentemente baixo dos alunos rurais em testes de leitura em comparação com seus colegas de áreas urbanas e instituições privadas. A estrutura teórica concentrou-se nas noções de leitura, compreensão e metacognição. Ele foi apoiado pela Bateria de Avaliação Neuropsicológica Infantil e pela Escala de Consciência de Leitura para estabelecer uma análise comparativa. O estudo de pesquisa quantitativo, não experimental, descritivo-correlacional e transversal mostrou que poucas variáveis dos processos de leitura e meta-compreensão apresentam uma correlação direta. Consequentemente, não foi

possível estabelecer uma associação explícita entre as habilidades de leitura e a meta-compreensão. Apesar de alguns alunos apresentarem dificuldades com determinadas habilidades ou processos, as avaliações obtidas com a bateria de avaliação neuropsicológica infantil e a escala de percepção de leitura sugerem que eles podem ser considerados leitores conscientes de seu processo de compreensão.

*Palavras-chave:* compreensão; leitura; meta-compreensão; habilidades acadêmicas

## Introduction

According to [Bautista-Macia and González \(2019\)](#), the social divide in Colombia widens when processes essential to collective well-being lack a clear social purpose. In this context, literacy education in Colombia's numerous rural schools (spanning more than 30,000 locations) assumes particular importance, given its fundamental role as outlined in Article 22 of the 1994 General Education Law. However, rural students' consistently lower academic results compared to their urban and private school peers ([Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación \[Icfes\], 2018](#)) suggest that this process is not fulfilling its potential to mitigate inequalities. In light of this, this research exercise aims to examine the conceptualization and practice of academic reading skills and metacognition in a rural Colombian context to determine their relationship.

Reading is the fundamental principle of the human learning process, and metacognition is one of the essential components considered crucial to reading comprehension and critical thinking. Reading is a broad concept that encompasses discussions about linguistic and academic skills, as well as the cognitive processes involved in student learning. From a neuropsychological perspective, according to [Roselli et al. \(2004\)](#), reading is an academic skill that develops in school. Reading is a vast field in which methods of acquisition and study, such as measurement and evaluation, are discussed. [Matute et al. \(2013\)](#) emphasize that reading and cognition facilitate the development of additional academic abilities. [Matute \(2011\)](#) agrees with [Cassany et al. \(1994\)](#) that the reading process is a product of schooling.

[García-García et al. \(2018\)](#), for their part, argue that reading «requires procedures, sequences of actions, and processes that must be intentionally directed and harmonized with cognitive skills, abilities, and actions to construct meaning and comprehend» (p. 159). Reading processes that lack a specific purpose do not contribute to the construction of meaning; rather, they have a direct negative impact on students' academic performance. Based on this premise, one possible cause of school failure in Colombia could be difficulties with the reading process, given that reading inherently involves comprehension ([García-García et al., 2018](#)).

[Roselli et al. \(2004\)](#) identified accuracy, comprehension, and speed as fundamental reading skills that children progressively develop during their schooling. These skills have traditionally been assessed using direct measures and analyzed through age-adjusted percentiles in instruments such as the Infantile Neuropsychological Assessment (INA). These skills develop from global word recognition in kindergarten to attention to linguistic morphology in later stages. The development of reading is considered a comprehensive process involving a child's physical, psychological, and social growth ([Matute et al., 2013](#)).

According to the 2018–2021 Saber Test Report and the 2018 PISA Results Report ([ICFES, 2020a](#)), Colombia's average reading performance does not meet international standards. These reports have generated discussion and reflection on student education in Colombia because they provide an assessment of students' academic status based on a combination of quantitative and qualitative data. A constant percentage of students score at the insufficient and minimum levels, accounting for 40% and 50%

of the evaluated population ([ICFES, 2018](#)). Similarly, the National Report on Results for Colombia PISA 2018 ([ICFES, 2020b](#)) reveals that Colombia's average score is 412 points. This falls short of the average scores of OECD and non-OECD countries, which are 487 and 496 points, respectively.

The difficulty in developing academic reading skills may be greater in rural classrooms, as noted by [Arias \(2017\)](#), due to systemic deficiencies in this context. Research on the subject highlights the concerns of teachers and other groups, ultimately leading to the development of strategies to improve the situation. [Ochoa and Aragón \(2005\)](#) state that teaching metacognitive strategies in a natural classroom setting can promote metacognitive development and improve the reading process, particularly in rural areas.

On the other hand, metacognition in reading comprehension is referred to as metacomprehension, which is defined as the reader's knowledge of their comprehension. It is an instant awareness of how reading is perceived and how it is utilized for learning. [Flavell \(1987\)](#) distinguishes two processes of metacognition to differentiate between what a person knows and what they can do with that knowledge. [Flavell \(1993\)](#) states: «We could say that cognitive strategies are used to make cognitive progress and that metacognitive strategies are used to monitor that progress. Monitoring one's progress on a task is an important metacognitive activity» (p. 160).

According to [Soto et al. \(2019\)](#), a key characteristic of meta-understanding is its positive impact on student performance. Unlike [Solé \(1997\)](#) and [Díaz-Barriga and Hernández \(2002\)](#), who consider prior knowledge a pillar of reading comprehension, [Soto et al. \(2019\)](#) argue that reading strategies can help readers with limited prior knowledge use logic and common sense to fill in conceptual gaps. Metacognitive knowledge relates to the transfer of learning, meaning that the knowledge acquired can be applied in contexts other than where it was originally learned. This concept is gaining popularity in active pedagogy as the final stage of the teaching and learning process.

Due to its significance in the theory of metacognition and reading comprehension in educational settings, research with a timeframe greater than seven years was necessary to understand the background of the subject of study. Although these issues have been relevant since the early 20<sup>th</sup> century, recent research, motivated by concerns about academic performance in elementary and secondary education, has focused on metacognitive strategies for improving reading comprehension, which address health, cognitive, and social aspects to identify practical solutions.

[Bolaños and Gómez \(2015\)](#), [Santiago et al. \(2009\)](#), and [Blasco and Allueva \(2010\)](#) point out the difficulty of reading comprehension among school-aged children and attribute it to the underdevelopment of metacognitive strategies at this stage. These authors agree that an absence of solid academic reading skills can lead to academic failure, emphasizing the need to integrate metacognitive development into the curriculum as a fundamental component of student training.

According to a study by [Rodríguez et al. \(2016\)](#), an absence of metacognitive strategies developed during schooling leads to persistent reading difficulties and increases the disparity between students of different performance levels. The authors suggest that these metacomprehension strategies can be based on Vygotsky's theory of the zone of proximal development, which they consider fundamental to developing the reading process.

On the other hand, [Berrocal and Ramírez \(2019\)](#) and [Edossa et al. \(2019\)](#) disagree on the significance of age in developing metacomprehension, although brain maturation influences skills, including reading performance. These authors agree with [Rodríguez et al. \(2016\)](#) that the lack of intervention with metacognitive strategies exacerbates inequality in reading self-regulation.

[Soto et al. \(2019\)](#) found that accuracy and planning (variables in the reading awareness scale) improve the inference process, supporting the hypothesis that greater awareness of the reading process is linked to higher comprehension.

Multivariate analysis of variance (MANOVA) reveals that students with strong inferential skills report greater metacognitive knowledge.

Research on metacognition and reading comprehension has neglected their impact and formative development in rural contexts, as evidenced by the lack of national and regional studies on metacomprehension as a key element for improving academic performance in these areas. Therefore, the importance of this research lies in its contribution to the analysis and discussion of metacomprehension in rural area students. While reading performance has been a concern in local academia, studies focus on test results and non-rural populations, revealing a local epistemological and research gap regarding the association between reading skills and metacomprehension in rural areas.

The purpose of this study is to determine the association between academic reading skills and metacomprehension performance in a sample of students from a rural area in the department of Caldas, Colombia. To this end, the following question was posed: What is the association between academic reading skills and metacomprehension performance in a sample of secondary school students from a public institution in a rural area? Including the metacomprehension process in this context serves as a mitigation strategy, allowing the problem to be addressed from another perspective (cognitive sciences) in the face of the multiplicity of didactic contributions arising from similar research. In this way, concise information is obtained, as reading studies reveal that metacognition is a related process, but it is not widely developed in rural areas.

## Methodology

The research used a quantitative method with a descriptive and correlational scope; the design was non-experimental and cross-sectional (Hernández & Mendoza, 2018). The correlational scope between academic reading skills and metacomprehension was based on descriptive principles, as it was necessary to specify characteristics and collect information on a phenomenon through the variables employed, including the Infantile Neuropsychological Assessment (INA) and the Reading Awareness Scale (Escola).

## Sample

Students in sixth, seventh, eighth, and ninth grades, in 2021, from a public educational institution in the rural area of the municipality of Supía, Caldas, Colombia (see Table 1).

**Table 1**

*Sample breakdown by gender and grade*

Gender	Grade 6	Grade 7	Grade 8	Grade 9	Total
Female	4	7	1	3	15
Male	10	0	6	1	17
Total	14	7	7	4	32

*Note.* The discrimination began in May, coinciding with the enrollment of the participating educational institution.

The sample was non-probabilistic, consisting of 32 students who met the inclusion criteria: being within a maximum age of 15 years and 11 months and enrolled in 6<sup>th</sup>, 7<sup>th</sup>, 8<sup>th</sup>, or 9<sup>th</sup> grade.

## Instruments

The Infantile Neuropsychological Assessment Battery was used, along with measures of accuracy, comprehension, and speed. Scale 56 of the Reading Awareness Scale Battery was also used.

### **Reading awareness scale (*Escola*)**

Puente et al. (2009) propose that, to establish the level of awareness of one's reading process, one must assess the reader's perception and cognitive abilities. The reading awareness scale allows for evaluating an individual as a reader, which helps in developing intervention strategies to address difficulties encountered. The age range for the application of the *Escola* is between 8 and 13 years, but this is not established as an insurmountable limit to delve into the reading consciousness of the person who reads. When applying the *Escola*, the profile of the person being assessed is drawn up according to the established scale; in this way, the interval in which the student is placed is determined, according to the process and the variable, to establish whether the reading awareness is very deficient (range 0–25), deficient (range 25–50), adequate (range 50–75) or outstanding (range 75–100).

### **Infantile Neuropsychological Assessment (INA)**

The INA is a battery that measures the different skills children and young people develop during their school years. According to Matute et al. (2013), the age range for its administration is between 5 years and 16 years, to achieve a broader analytical scope throughout the student's school life. In this case, the domain selected was 'Reading', and the designed tests were applied. These tests are ultimately scored and ranked using percentiles that identify poor, average, or advanced performance in specific areas. It should be noted that the 26th percentile is the indicator of low performance. Therefore, those who obtain this score or fall below require educational support to address the cognitive or academic deficiency identified in the test results. Table 2 details the variables for the two batteries.

**Table 2**

*Discrimination of variables in the INA and Escola batteries*

<b>Topic</b>	<b>Variable</b>	<b>Variable Type</b>
Sociodemographic	Age (years completed)	Quantitative ratio
	Grade	Qualitative ordinal
	Sex	Qualitative nominal
Escola	Person planning	Quantitative ratio
	Task Planning	Quantitative ratio
	Text Planning	Quantitative ratio
	Planning score	Quantitative ratio
	Person Supervision	Quantitative ratio
	Task Supervision	Quantitative ratio
	Text Supervision	Quantitative ratio
	Supervision Score	Quantitative ratio
	Person Evaluation	Quantitative ratio

Topic	Variable	Variable Type
Escola	Task Evaluation	Quantitative ratio
	Text Evaluation	Quantitative ratio
	Evaluation Score	Quantitative ratio
	Overall Score	Quantitative ratio
INA	Reading syllables precision: ReadSyllablesP	Quantitative ratio
	Reading words precision: ReadWordsPre	Quantitative ratio
	Reading non-words accuracy: ReadNOWordsPrec	Quantitative ratio
	Reading sentence precision: ReadSentPre	Quantitative ratio
INA	Number of words with errors when reading aloud: NWWEWRA	Quantitative ratio
	Reading comprehension sentences: ReadCompSent	Quantitative ratio
	Reading comprehension aloud: ReadCA	Quantitative ratio
	Comprehension RCA, question 4: CRCAQ4	Quantitative ratio
	Silent reading comprehension of a text: SRCofaT	Quantitative ratio
	Reading-aloud speed: RAS	Quantitative ratio
	Silent reading speed: SRS	Quantitative ratio

INA variables are designed to evaluate the cognitive and academic abilities that children demonstrate at a specific age within a given testing or learning domain. According to Matute et al. (2013), reading involves accuracy, or the child's ability to correctly complete the assigned task. Correct and incorrect answers are quantitatively assessed, except for the sentence reading task. Comprehension refers to the ability to understand and retain the information contained in a text. Speed refers to how long it takes the child to read a given text. This is calculated by dividing the number of words read per minute by the total time taken to read the text (Rodríguez, 2023).

The reading awareness process includes sub-processes that enable readers to become aware of their learning. According to Puente et al. (2009), planning is defined as the process of searching for information. In this process, the reader's attitude and the strategies they deem appropriate for achieving the objective of the task are assessed. By nature, supervision involves monitoring the subject's attention and effort while performing the task, utilizing strategies chosen during the planning stage, and managing the reader's self-efficacy and perseverance when encountering difficulties in understanding a text. Finally, evaluation measures reading performance and confirms the appropriateness of the strategies (Rodríguez, 2023).

Regarding the established variables, [Puente et al. \(2009\)](#) state that they are fundamental for the development of metacognition. The task involves identifying information that could impact the subject's learning process. Therefore, how well the subject performs depends on their level of awareness. The person, as a variable, allows for the distinction of mental processes; in this, age, prior knowledge, relevance, interest, motivation, or skill on the subject are crucial. On the other hand, the text variable refers to the characteristics that contribute to comprehension and memory. These characteristics include vocabulary, syntax, authorial intent, and formal structure ([Rodríguez, 2023](#)).

This study was carried out in four phases. First, experts in the areas of the conceptual categories (INA-Escola) created and validated the material. In the second phase, permission was requested from the educational institution. Then, the project and rationale for the research process were presented to the education community, and permission was requested from the guardians of potential participants. In the third phase, student enrollment was verified based on the inclusion and exclusion criteria. The fourth phase involved statistical analysis of the data and preparation of the final report.

In this way, the total enrollment of secondary school students at the educational institution was verified, as well as the number of potential students for the sample. Additionally, as of May 2022, the Integrated Enrollment System (SIMAT) was consulted, the instrument calibration process was carried out, and the method for administering the INA and Escola assessment batteries was established, bearing in mind space and time constraints.

Data on academic reading skills and metacognitive processes were collected using the INA and Escola assessment batteries. The recommendations for administering both instruments were followed to ensure clarity of the results, as stated by [Matute et al. \(2013\)](#). They recommend applying the INA in a calm environment that limits distractions and allows for time management according to the tasks in the test. Similarly, [Puente et al. \(2009\)](#) suggest choosing a space that offers freedom and time.

## Results

When categorizing students according to [Puente et al. \(2009\)](#), the greatest deficiencies identified in children were found in text planning, person-text supervision, and task and text evaluation. Likewise, the overall supervision rating presented less difficulty (see Table 3). It was also observed that, in the overall score, all children were placed as 'Adequate' or 'Outstanding', because one child who was placed as 'Poor' or 'Very poor' in Text Planning, was not placed as 'Very poor' in Task Planning.

**Table 3**

*School statistics broken down by direct scores and profiles*

<b>Process</b>	<b>Mean</b>		<b>Standard Deviation</b>		<b>Coefficient of Variation (%)</b>	
	<b>Direct scoring</b>	<b>Profile</b>	<b>Direct scoring</b>	<b>Profile</b>	<b>Direct scoring</b>	<b>Profile</b>
Person Planning	7.8	64.6%	1,9	15.8%	24.5%	24.5%
Task Planning	14.8	61.8%	2,9	12.1%	19.5%	19.5%
Text Planning	9.9	62.1%	3,1	19.4%	31.3%	31.3%
Planning Score	32.6	62.6%	5,6	10.8%	17.1%	17.3%

<b>Process</b>	<b>Mean</b>		<b>Standard Deviation</b>		<b>Coefficient of Variation (%)</b>	
	<b>Direct scoring</b>	<b>Profile</b>	<b>Direct scoring</b>	<b>Profile</b>	<b>Direct scoring</b>	<b>Profile</b>
Person Supervision	4.8	59.8%	1,4	17.0%	28.5%	28.5%
Task Supervision	8.9	74.0%	2,0	17.0%	23.0%	23.0%
Text Supervision	7.8	64.8%	1,7	14.5%	22.3%	22.3%
Supervision Score	21.4	67.0%	3.2	10.0%	14.9%	14.9%
Person Evaluation	7.8	65.4%	1.8	15.1%	23.2%	23.2%
Task Evaluation	4.6	57.4%	1.5	18.5%	32.2%	32.2%
Text Evaluation	4.7	59.0%	1.5	18.6%	31.5%	31.5%
Evaluation Score	17.2	61.3%	2.7	9.6%	15.7%	15.7%
Overall Score	71.1	63.5%	7.7	6.8%	10.8%	10.8%

Note. The score corresponds to the Shapiro-Wilk test (Razali & Wah, 2011).

According to Table 4, the mean percentiles for academic reading skills (ENI) showed that children reached the 50th percentile for reading comprehension aloud. However, for reading speed aloud and silently, the percentiles were the lowest. It should be noted that student scores were varied, with most coefficients of variation exceeding 70%.

**Table 4**

*ENI statistics (direct scores and percentiles)*

<b>Variable</b>	<b>Reading</b>			<b>Percentile</b>		
	<b>Mean</b>	<b>Std. Dev.</b>	<b>CV (%)</b>	<b>Mean</b>	<b>Std. Dev.</b>	<b>CV (%)</b>
Reading syllables precision: ReadSyllablesP	7.7	0.7	8.9%	42.5	20.6	48.6%
Reading words precision: ReadWordsPre	10.5	1.6	15.4%	46.5	10.1	21.8%
Reading non-words accuracy: ReadNOWordsPrec	6.9	0.9	12.7%	30.9	24.3	78.5%
Reading sentence precision: ReadSentPre	8.1	1.3	16.0%	29.4	25.4	86.3%
Number of words with errors when reading aloud: NWWEWRA	2.7	2.0	71.9%	27.2	26.5	97.5%

<b>Variable</b>	<b>Reading</b>			<b>Percentile</b>		
	<b>Mean</b>	<b>Std. Dev.</b>	<b>CV (%)</b>	<b>Mean</b>	<b>Std. Dev.</b>	<b>CV (%)</b>
Reading comprehension sentences: ReadCompSent	7.6	1.4	18.1%	28.5	27.1	95.0%
Reading comprehension aloud: ReadCA	5.8	1.9	33.1%	58.1	31.9	54.9%
Comprehension RCA, question 4: CRCAQ4	1.5	0.8	54.6%	-	-	-
Silent reading comprehension of a text: SRCofaT	3.9	2.2	56.1%	41.4	35.4	85.5%
Reading-aloud speed: RAS	101.1	29.5	29.2%	23.0	24.1	104.8%
Silent reading speed: SRS	119.3	47.1	39.5%	26.6	27.6	103.9%

Note. The score corresponds to the Shapiro-Wilk test ([Razali & Wah, 2011](#)).

Spearman's correlation coefficient was used to determine if there was a dependency between the variables when establishing a correlational relationship. According to Table 5, the following correlations were found:

- *Reading words accuracy, reading non-words accuracy, number of words with errors, reading aloud, reading comprehension sentences, reading comprehension aloud, RCA question 4 comprehension, silent reading comprehension of a text, and reading speed aloud* do not correlate with the planning, supervision, or evaluation of Escola.
- Children who tend to score high on *reading syllable accuracy* tend to do so also on text assessment.
- *Sentence reading accuracy* directly correlates with text planning, text monitoring, and overall planning score.
- *Silent reading comprehension of a text* correlates negatively with task planning and positively with task evaluation.
- *Reading-aloud speed* is positively correlated with person planning, text planning, overall planning score, and overall score

**Table 5***Spearman correlation between INA – Escola (P-values)*

<b>Variable</b>	<b>Sentence Reading accuracy</b>	<b>Reading word accuracy</b>	<b>Reading non-word accuracy</b>	<b>Reading sentence accuracy</b>	<b>Number of words with errors when reading aloud</b>	<b>Reading comprehension sentences</b>	<b>Reading comprehension aloud</b>	<b>Comprehension RCA question 4</b>	<b>Silent reading comprehension of a text</b>	<b>Reading-aloud speed</b>	<b>silent reading speed</b>
Person planning	0.750	0.491	0.978	0.870	0.611	0.713	0.797	0.201	0.479	<b>0.010</b>	0.716
Task planning	0.578	0.507	0.560	0.213	0.069	0.612	0.133	0.418	<b>0.003</b>	0.120	0.590
Text planning	0.193	0.171	0.118	<b>0.002</b>	0.750	0.492	0.372	0.368	0.271	<b>0.002</b>	0.481
Person supervision	0.587	0.973	0.795	0.344	0.276	0.782	0.568	0.784	0.151	0.278	0.066
Task supervision	0.828	0.518	0.214	0.715	0.388	0.271	0.811	1.000	0.058	0.420	0.092
Text supervision	0.860	0.806	0.944	<b>0.031</b>	0.876	0.728	0.434	0.391	0.948	0.650	0.260
Person evaluation	0.771	0.315	0.293	0.229	0.478	0.243	0.310	0.678	0.342	0.723	0.252
Task evaluation	0.263	0.424	0.933	0.827	0.486	0.253	0.385	0.930	<b>0.019</b>	0.624	0.587
Text evaluation	<b>0.041</b>	0.644	0.906	0.599	0.940	0.064	0.897	0.250	0.914	0.148	0.164
Overall planning score	0.503	0.102	0.187	<b>0.021</b>	0.385	0.586	0.812	0.584	0.081	<b>0.001</b>	0.331
Overall supervision score	0.543	0.938	0.712	0.666	0.967	0.461	0.930	0.971	0.128	0.170	0.211
Overall evaluation score	0.325	0.856	0.708	0.977	0.450	0.149	0.190	0.312	0.095	0.362	0.718
Overall score	0.523	0.349	0.357	0.091	0.871	0.688	0.542	0.931	0.943	<b>0.002</b>	0.360

*Note.* The existing correlations between variables are described using the Pearson correlation coefficient for normally distributed data and the Spearman coefficient for non-normal data.

## Discussion

This study revealed that no research has been conducted at the regional level —the Colombian coffee area— examining the direct relationship between metacognition and reading skills. Similarly, a correlation was found between some of the variables measured by the two evaluation batteries,

which can be cited as a precedent. However, the results indicate that there is generally no association between reading performance and metacomprehension. [Blasco and Allueva \(2010\)](#) determined that the association between reading comprehension and metacognition is significant, though not direct or correlated.

On the other hand, the results only allowed for pointing out an association between some variables:

- Reading syllables precision - evaluation text
- Reading sentences precision - planning text
- Text supervision-global planning score
- Silent reading comprehension of a text - task planning and task evaluation
- Reading-aloud speed - person planning
- Text planning-overall score planning-overall score.

In this context, students who are aware of their reading process do not necessarily develop reading comprehension skills. According to [Soto et al. \(2019\)](#), metacomprehension development occurs frequently because the reader immediately realizes their possible error during the monitoring process that is intrinsic to reading.

Intervened students are outlined as adequate and outstanding conscious readers ([Puente et al., 2009](#)). The previous concepts align with those of an efficient reader, as described by [Solé \(1997\)](#). This can be used to perform a deeper analysis and reflection for another research work, because the intervals proposed by the Escola do not determine when one categorization ends and another begins. It should be noted that although the Escola is the most widely used Spanish language test to measure reading comprehension, it is a very open measure because the results overlap. Considering that the first interval is 0 to 25 and the second is 25 to 50, it is unclear whether the estimated results at 25 belong to the 'Very poor' or 'Poor' categories.

A similar case is presented with scores of 50 and 75. Consequently, this can be unclear when profiling students' reading awareness.

On the other hand, it is acknowledged that students who receive intervention have difficulty with text planning. According to [Soto et al. \(2019\)](#), planning can be a significant predictor of positive reading comprehension. Similarly, supervision of the student and text, as well as the evaluation of the task and text, reveal 'Poor' and 'Very poor' profiles. It is unclear whether the reader has questioned his progress or if he is using the appropriate strategies to achieve the objectives outlined in the planning phase. He is not even considering the characteristics of the text itself to detect the causes of not understanding it (variable) ([Jiménez, 2004](#)).

Therefore, a conscious reader should exceed the 'very poor' and 'poor' intervals in all variables. Following this premise, better performance in the other variables allows for placement in intervals 50-75 and 75-100. However, the gap that remains in this area cannot be ignored. It is necessary to analyze the appropriate scores, since they reveal deficient profiles. It can be concluded that some students in the sample excel in certain areas but not in others. Additionally, it would be incorrect to analyze this phenomenon in light of age or school grade because the range of the battery INA discriminates against profiles based on age. In the Escola, it is concluded that the sample is aware of its reading process.

According to the scale of the instrument, it is relevant to assume the 26<sup>th</sup> percentile as the measure used to determine the significance and attention of a situation that should be reinforced in the evaluated students. This allows us to identify which aspects should be monitored. Regarding pressure and speed tests, it is notable that the results are not significantly higher than this percentile.

As for speed skill, the difficulty is evident. This subtest is affected, which aligns with the study by [De los Reyes et al. \(2008\)](#), who linked the speed variable to impairment fluency. This can lead to problems recognizing separate words, reading aloud, and understanding complete phrases. [Rosselli et al. \(2006\)](#), on the other hand, suggest

that the effect of speed on Spanish reading in the studied samples is due to language and age. The age range of the sample was 11 to 15 years. Specifically, as people grow older, this process improves; however, the impairment still exists, according to the scale.

Therefore, high scores in reading words and text evaluation are the result of similar cognitive processes that students must perform. Silent reading comprehension correlates negatively with task planning and positively with task evaluation. According to Jiménez et al. (2009), this is because valuation procedures are not uniform for all cognitive activities within the monitoring process.

There is no relationship between being a good reader and being aware of the reading process. This is due to the nature and function of the evaluation battery. From a structural perspective, academic reading skills and reading comprehension awareness tasks are not related because they evaluate different processes. Rather, the relationship is based on the authenticity of the reading and the intention behind it. This investigation began with the hypothesis that to be a good reader, one must understand what reading is and what it implies. For this reason, the relationship between reading and being aware of the reading process is intrinsic. Quantitatively submitting it to a research process is a way of validating academic processes.

## Conclusions

The results of an investigation lead to several reflections when synthesized. First, there is no direct association between academic reading skills and metacomprehension. There is no complete association; it only exists partially in the case of some variables. Second, INA processes are immersive, so students develop them naturally. This research does not prove that students who are aware of their reading process understand texts better. It can only suggest that they are more accurate or read faster. However, this possibility can be inferred from the mostly positive results of applying the measures of both tests. According to

Solé (1997), Puente et al (2009), and Matute et al. (2013), the students are competent, adequate, outstanding, and metacognitive readers.

When assessing reading performance based on INA reading tasks, it was possible to demonstrate shortcomings in rural public education student training. Secondary school students in rural areas manage to succeed in each task, retain the information in a text, and understand it. Although the average scores cause the variable to be approved above the 26<sup>th</sup> percentile in almost all tasks, a model of the national educational evaluation is reflected in which students demonstrate some of their most developed skills. That is, if they demonstrate greater precision or understanding than speed, the result will be a percentile above 26. This does not seek to stigmatize the national evaluation model, but rather to raise awareness of it. Therefore, the performance in terms of precision and understanding is positive regarding the INA. However, speed performance requires further analysis because their tasks are classified in the 26<sup>th</sup> and 23<sup>rd</sup> percentiles.

Similarly, this investigation revealed that improving the speed skill could enhance performance, as one of the tasks scored in the 23<sup>rd</sup> percentile. Students do not read the required number of words in a given time. The causes are unknown, but it is assumed that context, or the type of school, influences this result, as Rosselli et al. (2006) suggest. When determining the average of the three skills, the first two act as a loop when calculating the speed. Thus, the results are positive. Matute et al. (2013) clarify that it is necessary to assess them separately to avoid skewing the results.

Similarly, it has been shown that metacomprehension performance at the planning level is highly satisfactory. More than 80% of those evaluated were classified as adequate or outstanding metareaders. The same pattern is used in supervision and evaluation processes, allowing us to conclude that the 32 participating students performed well in reading awareness. Good performance is understood as a quantifiable result.

It's important to reflect on the values that enable students to understand their reading process, given that the school aggregates scores based on certain variables. In other words, when a student's profile is submitted, it is done so globally. In this sense, all the secondary school students who participated in the intervention are readers with outstanding and adequate reading awareness.

The students who were assessed exhibited similar characteristics in their reading processes. They followed directions, patterns, rules, and models. Their sense of freedom (Freire, 2002) is unclear. They do not yet possess the tools that would lead them to genuine reading. Their approach to developing reading awareness enables them to take ownership of their learning process and become aware of their reading process. Reading appears to be developing in an undirected manner. According to the results, analysis, and evaluation, only one student in the intervention group scored below 60 points overall in the Escola classification system. High-performing students demonstrate their reading awareness through improved task planning, monitoring, and personal assessment.

Finally, it is worth noting that the INA and Escola provide pedagogical tools that facilitate discussion and intervention when reading levels below the 26<sup>th</sup> percentile or awareness levels below 50 are identified. These tools determine a child's reading level and indicate when further consideration is needed.

Including metacognition from early grades could be a pedagogical strategy that helps avoid disparities in some outcomes across various assessed tasks. Tesouro (2005) argues that incorporating metacognition into the curriculum will encourage students to think for themselves, instead of merely accumulating knowledge. Examining the relationship between metacomprehension and academic reading comprehension skills alongside the results of the educational institution's internal and external tests raises a new question, as these results are unfavorable. Reading is a natural and personal process, and awareness of one's reading process is also natural. As the subject

of a quantitative study, it partially validated the correlation between the two processes.

## Conflict of interest

This document does not present any conflicts of interest related to personal, financial, political, intellectual, racist, or religious matters that could compromise its reliability.

## Ethical Responsibilities

The Master's Program in Education committee at the Universidad de Caldas approved the *Research application protocol*, which outlines the informed consent process for the educational community, including the education institution, parents, and students. The protocol also explains the purpose of the research, the procedure, the data to be collected, and the right to withdraw from the study at any time. It was also clarified that the information would be used only for the study.

## Sources of funding

The author declares that he has no financial support for this work.

## References

- Arias, J. (2017). Problemas y retos de la educación rural colombiana [Problems and challenges of rural education in Colombia]. *Educación y Ciudad*, (33), 53-62. <https://doi.org/10.36737/01230425.v0.n33.2017.1647>
- Bautista-Macia, M., & González, G. (2019). *Docencia rural en Colombia: educar para la paz en medio del conflicto armado* [Rural teaching in Colombia: Educating for peace in the midst of the armed]. Fundación Compartir.
- Berrocal, M., & Ramírez, F. (2019). Estrategias metacognitivas para desarrollar la comprensión lectora [Metacognitive strategies to develop reading comprehension]. *Revista Innovia Educación*, 1(4), 522-545. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2019.04.008>

Blasco, A. C., & Allueva, P. (2010). La metacomprepción en relación a la comprensión lectora [Metacomprehension in relation to reading comprehension]. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 721-730.

Bolaños, R., & Gómez, L. Á. (2015). Características lectoras de niños con trastorno del aprendizaje de la lectura [Reading characteristics of children with reading learning disorders]. *Acta Colombiana de Psicología*, 12(2), 37-45.

Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua* [Language teaching]. Graó.

De los Reyes, C., Lewis, S., Mendoza, C., Neira, D., León, A., & Peña, D. (2008). Estudio de prevalencia de dificultades de lectura en niños escolarizados de 7 años de Barranquilla (Colombia) [The prevalence of reading difficulties in 7-year old children in the city of Barranquilla (Colombia)]. *Psicología desde el Caribe*, (22), 37-49.

Díaz-Barriga, F., & Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista* [Teaching strategies for meaningful learning. A constructivist interpretation]. McGraw-Hill/Interamericana Editores, S.A. de C.V.

Edossa, A. K., Neuenhaus, N., Artelt, C., Lingel, K., & Schneider, W. (2019). Developmental relationship between declarative metacognitive knowledge and reading comprehension during secondary school. *European Journal of Psychology of Education*, 34, 397-416 (2019). <https://doi.org/10.1007/s10212-018-0393-x>

Flavell, J. (1987). Speculation about the motive and development of metacognition. In Weinert, F., & Klwe, R. (Eds.), *Metacognition, Motivation and Understanding* (pp. 21-29). Lawrence Erlbaum Associates.

Flavell, J. H. (1993). *El desarrollo cognitivo* [Cognitive development] (M. Pozo, & J. Pozo, Trad.). Aprendizaje Visor.

Freire, P. (2002). *Cartas a quien pretende enseñar* [Letters to those who intend to teach] (S. Mastrangelo, Trad.). Siglo XXI.

García-García, M. Á., Arévalo-Duarte, M. A., & Hernández-Suárez, C. A. (2018). La comprensión lectora y el rendimiento escolar [Reading comprehension and school performance]. Cuadernos de Lingüística Hispánica, (32), 155-174. [https://revistas.uptc.edu.co/index.php/lingistica\\_hispanica/article/view/8126/6598](https://revistas.uptc.edu.co/index.php/lingistica_hispanica/article/view/8126/6598)

Hernández, R., & Mendoza, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta* [Research methodology: quantitative, qualitative and mixed routes]. McGraw-Hill Interamericana.

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES). (2018). Resultados Nacionales Saber 3º, 5º y 9º 2012 – 2017 [National Saber Results for 3<sup>rd</sup>, 5<sup>th</sup>, and 9<sup>th</sup> Grades, 2012–2017]. <https://www.icfes.gov.co/evaluaciones-icfes/resultados/>

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES). (2020a). Informe Nacional de Resultados para Colombia PISA 2018 [National Report on Results for Colombia PISA 2018]. ICFES. <https://www.studocu.com/co/document/corporacion-universitaria-u-de-colombia/sistemas-information/informe-nacional-de-resultados-pisa-2018/16434748>

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES). (2020b). Informe Nacional de Resultados para Colombia PISA 2018 [National Report on Results for Colombia PISA 2018]. ICFES. [https://okonvirtual.com/ICFES/PISA\\_BOGOTA\\_24/assets/pdf/PISA\\_2018.pdf](https://okonvirtual.com/ICFES/PISA_BOGOTA_24/assets/pdf/PISA_2018.pdf)

Jiménez, V. (2004). *Metacognición y comprensión de la lectura: evaluación de los componentes estratégicos (procesos y variables) mediante la elaboración de una escala de conciencia lectora (Escola)* [Metacognition and understanding of reading: Evaluation of strategic components (processes and variables) by preparing a scale of reading consciousness (Escola)] [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. Docta Complutense. <https://hdl.handle.net/20.500.14352/55736>

Jiménez, V., Puente, A., Alvarado, J. M., & Arrebillaga, L. (2009). Medición de estrategias metacognitivas mediante la Escala de Conciencia Lectora: Escola [Measurement of metacognitive strategies through the scale of reading consciousness: Escola]. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7(2), 779-804. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v7i18.1326>

Ley 115 de 1994. (1994, February 8<sup>th</sup>). Congreso de Colombia. [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf)

Matute, E. (2011, March 1<sup>st</sup>). ¿Qué hace la lectura al cerebro y a la cognición? [What does reading do to the brain and cognition?] Iteso, Universidad Jesuita de Guadalajara. [https://www.iteso.mx/web/general/detalle?group\\_id=194602](https://www.iteso.mx/web/general/detalle?group_id=194602)

Matute, E., Rosselli, M., Ardila, A., & Ostrosky, F. (2013). *Evaluación neuropsicológica infantil ENI-2* [ENI-2 Child Neuropsychological Assessment] (2<sup>nd</sup> ed.). Manual Moderno.

Ochoa, S., & Aragón, L. (2005). Comprensión lectora y funcionamiento metacognitivo en estudiantes universitarios [Reading comprehension and metacognitive functioning in university students]. *Universitas Psychologica*, 4(2), 179-196. <http://www.scielo.org.co/pdf/rups/v4n2/v4n2a06.pdf>

Puente, A., Jiménez, V., & Alvarado, J. M. (2009). Escola: Escala de conciencia lectora [Escola: Reading awareness scale]. *Ciencias Psicológicas*, 3(2), 249-250.

Razali, N., & Wah, Y. (2011). Power comparisons of Shapiro-Wilk, Kolmogorov-Smirnov, Lilliefors, and Anderson-Darling tests. *Journal of Statistical Modeling and Analytics*, 2, 21-33.

Rodríguez, B. A., Calderón, M. E., Leal, M. H., & Arias-Velandia, N. (2016). Uso de estrategias metacomprendisivas para el fortalecimiento de la comprensión lectora en estudiantes de segundo ciclo de un colegio oficial en Bogotá, Colombia [Using metacomprehension strategies to strengthen reading comprehension in second-year students at a public school in Bogotá, Colombia]. *Folios*, (44), 93-108. <https://doi.org/10.17227/01234870.44folios93.108>

Rodríguez, H. F. (2023). *Asociación entre las habilidades académicas de lectura y metacomprepción en una muestra de niños de educación básica secundaria de un contexto rural* [Association between academic reading skills and metacomprehension in a sample of secondary school children from a rural context] [Tesis de maestría, Universidad de Caldas]. Repositorio Institucional Universidad de Caldas. <https://repositorio.ucaldas.edu.co/handle/ucaldas/19538>

Roselli, M., Matute, E., & Ardila, A. (2004). Características neuropsicológicas y aprendizaje de la lectura en escolares hispanohablantes [Neuropsychological characteristics and reading acquisition in Spanish-speaking schoolchildren]. In E. Matute (Ed.), *Aprendizaje de la lectura. Bases biológicas y estimulación ambiental* [Learning to read. Biological foundations and environmental stimulation] (pp. 29-54). Universidad de Guadalajara.

Rosselli, M., Matute, E., & Ardila, A. (2006). Predictores neuropsicológicos en la lectura en español [Neuropsychological predictors of reading ability in Spanish]. *Revista de Neurología*, 42(4), 202-210.

Santiago, Á. W., Castillo, M. C., & Morales, D. L. (2009). Didáctica de la lectura basada en metacognición [Reading didactics based on metacognition]. *Folios*, (30), 3-24. <https://www.redalyc.org/pdf/3459/345941360001.pdf>

Solé, I. (1997). De la lectura al aprendizaje [From reading to learning]. *Revista Signos*, (20), 16-23. <https://doi.org/10.1174/021037097761403262>

Soto, C., Gutiérrez, A. P., Jacovina, M., McNamara, D., Benson, N., & Riffo, B. (2019). Reading comprehension and metacognition: The importance of inferential skills. *Cogent Education*, 6(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2019.1565067>

Tesouro, M. (2005). La metacognición en la escuela: la importancia de enseñar a pensar [Metacognition in school: the importance of teaching thinking]. *EDUCAR*, 35, 135-144. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.223>

## Contribution

**Hansel Rodríguez Gómez:** Principal Investigator. Statistical data processing, writing of materials and methods, and obtaining results.

The author prepared, read, and approved the manuscript.



# Strengthening the school climate in ninth-grade students through social skills

Jimmy Spencer Ramírez Martínez<sup>1</sup>

José Julio Pereira Mendoza<sup>2</sup>

Luz Karine Jiménez Ruiz<sup>3</sup>

**To reference this article / Cómo citar este artículo / Para citar este artículo:** Ramírez-Martínez, J. S., Pereira-Mendoza, J. J., & Jiménez-Ruiz, L. K. (2025). Strengthening the school climate in ninth-grade students through social skills. *Revista UNIMAR*, 43(2), 44-59. <https://doi.org/10.31948/ru.v43i2.4335>

**Reception date:** August 14, 2024

**Review date:** February 4, 2025

**Approval date:** May 21, 2025

## Abstract

The main objective of this study was to improve the school climate by strengthening the social skills of ninth-grade students at an educational institution in Valledupar, Cesar. To this end, didactic strategies focused on social skills were implemented, including problem and conflict management, assertive communication, interpersonal relationships, empathy, and critical thinking. Subsequently, the achievements and results of these strategies were assessed and evaluated. Methodologically, the study was framed within a qualitative, participatory action research approach. Observation, questionnaires, interviews, and pedagogical diaries were used to evaluate the effectiveness of strategies applied to improve the school climate. In this context, the strategies applied had a positive impact on the development of empathy, assertive communication, critical thinking, and problem and conflict management skills. This fostered emotional connection and understanding among the students.

**Keywords:** critical thinking; social skills; school climate; students; empathy; assertive communication



Article of the research entitled: *Desarrollo de habilidades sociales para el fortalecimiento del clima escolar en estudiantes del grado noveno 02 de la institución educativa Oswaldo Quintana de Valledupar, Cesar*, conducted from June 15<sup>th</sup> 2022 to July 30<sup>th</sup> 2023 in the city of Valledupar, Cesar, Colombia.

<sup>1</sup> Master's student in Education. Professor, Institución Educativa Técnica Roig y Villalba. E-mail: [jimmyramirez3@gmail.com](mailto:jimmyramirez3@gmail.com)

<sup>2</sup> Master's student in Education. Sociologist, Universidad Popular del Cesar. E-mail: [josepereiramendoza@gmail.com](mailto:josepereiramendoza@gmail.com)

<sup>3</sup> Doctorate in Innovation Management. Associate researcher at Minciencias. Professor at the Universidad Popular del Cesar. [luzjimenez@unicesar.edu.co](mailto:luzjimenez@unicesar.edu.co).

# Fortalecimiento del clima escolar en estudiantes de noveno grado mediante habilidades sociales

## Resumen

El objetivo principal de este estudio fue fortalecer el clima escolar mediante habilidades sociales en estudiantes de noveno grado de una institución educativa de Valledupar, Cesar. Para ello, se implementaron estrategias enfocadas en habilidades sociales: manejo de problemas y conflictos, comunicación asertiva, relaciones interpersonales, empatía y pensamiento crítico; posteriormente, se realizó una valoración y evaluación de los logros y resultados de la aplicación de dichas estrategias didácticas. Metodológicamente, el estudio se enmarcó en un enfoque cualitativo de tipo investigación-acción participativa. En las técnicas e instrumentos, se utilizaron la observación, el cuestionario, la entrevista y el diario pedagógico, con el fin de evaluar la efectividad de las estrategias aplicadas en relación con el mejoramiento del clima escolar. En este contexto, el impacto de las estrategias aplicadas fue positivo en el desarrollo de habilidades de empatía, comunicación asertiva, pensamiento crítico, manejo de problemas y conflictos. Lo anterior favoreció la conexión emocional y el entendimiento de los estudiantes.

*Palabras clave:* pensamiento crítico; habilidades sociales; clima escolar; estudiantes; empatía; comunicación asertiva

# Fortalecimento do clima escolar em alunos da nona série por meio de habilidades sociais

## Resumo

O principal objetivo deste estudo foi melhorar o clima escolar por meio do fortalecimento das habilidades sociais dos alunos do nono ano em uma instituição educacional em Valledupar, Cesar. Para isso, foram implementadas estratégias didáticas com foco em habilidades sociais, incluindo gerenciamento de problemas e conflitos, comunicação assertiva, relações interpessoais, empatia e pensamento crítico. Posteriormente, as realizações e os resultados dessas estratégias foram avaliados. Metodologicamente, o estudo foi enquadrado em uma abordagem qualitativa e participativa de pesquisa-ação. Observações, questionários, entrevistas e diários pedagógicos foram usados para avaliar a eficácia das estratégias aplicadas para melhorar o clima da escola. Nesse contexto, as estratégias aplicadas tiveram um impacto positivo no desenvolvimento da empatia, da comunicação assertiva, do pensamento crítico e das habilidades de gerenciamento de problemas e conflitos. Isso promoveu a conexão emocional e a compreensão entre os alunos.

*Palavras-chave:* pensamento crítico; habilidades sociais; clima escolar; alunos; empatia; comunicação assertiva

## Introduction

In countries such as Colombia, which has faced challenges stemming from violence for many years and where global interconnectedness shapes social dynamics, it is imperative to cultivate positive social relationships in various areas (Gómez, 2019).

In this sense, social dynamics include aspects of dependence on the environment in which individuals operate. One such aspect is linked to the educational sphere. Ramírez and Tesén (2022) analyze the concept of school climate in terms of relationships, specifically among students and teachers, and among classmates. These relationships are influenced by students' constantly changing and evolving contextual realities.

In this context, the problem of this study focuses on the need to address episodes of indiscipline observed at the beginning of the research, which have affected healthy coexistence and the school climate, specifically in grade 9-2 of an educational institution in Valledupar, Cesar. The study focused on students in this grade, mainly because this course has been reported multiple times to the School Guidance Department for acts of indiscipline.

Based on the above, the following question arose: How do social skills improve the school climate among ninth-grade students at an educational institution in Valledupar, Cesar? The overall goal was to enhance the school climate by improving the social skills of students in grade 9-2 at the educational institution.

The following specific objectives were also established: to describe the school climate of the interaction processes between students in grade 9-2; to design and implement workshops based on social skills, to strengthen the school climate; to assess the effectiveness of conducting workshops aimed at developing social skills as a strategy to improve the school environment for students through a comparative analysis of the situation before and after the implementation of these workshops. According to Herrero (2022), social competence involves utilizing skills that encompass the conscious management of thoughts, emotions, and behaviors.

Rivera (2022) asserts that school coexistence is a partnership among teachers, administrators, families, and students. Through this partnership, respectful and kind treatment is fostered, which is necessary in the early stages of education. According to Ruiz (2022), school climate is defined as the collective perception of educational stakeholders regarding the successful development and functioning of institutional practices. Regarding this topic, López (2021) explains that teachers play an essential role. Their pedagogical actions demonstrate results that contribute to the formation of citizenship and healthy environments where meaningful learning takes place amid healthy coexistence.

In terms of methodology, this study employed a sociocritical interpretive paradigm with a qualitative, participatory action research approach, allowing for a deep and detailed understanding of the dynamics and factors influencing the school environment. Procedurally, classroom observations, interviews, and analyses of teachers' pedagogical journals were conducted, using questionnaires to gather information about the school climate that students in the selected grade foster.

To develop a clearer understanding of the purpose of this study and ensure a consistent approach, the proposals of Guevara et al. (2020) were considered. Additionally, we ensured that the analysis and conclusions comprehensively addressed the collected information and facts, were theoretically and practically grounded, and provided answers to each objective.

Pérez-Guevara and Puentes-Suárez (2022) emphasize the importance of improving the school climate through social skills-based strategies. They argue that integrating social skills is essential for maintaining and enhancing the school climate because it fosters an environment where students feel safe, respected, and motivated to learn. This positively impacts their academic and personal development.

Ascorra et al. (2003) state that a toxic school climate causes students to lose interest in attending and participating in school programs. As a result, negative attitudes increase, leading to conflict-filled interactions. Similarly, the

negative situation is evident in the presence of violence in schools and poor performance, although these are not the only factors that indicate a toxic school environment. According to the [Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura \(UNESCO, 2013\)](#), when educators neglect students, the students may resist participating in activities that exceed their capabilities. This is just one example of the many attitudes or situations that may arise in school.

## School climate

This is the space where the concept of school connection is considered an important starting point for learners to acquire knowledge. Generally, learners' connection to the educational environment is analyzed within a framework that includes positive student behaviors and connections to the school ([Pérez-Guevara and Puentes-Suárez, 2022](#)).

According to [López \(2021\)](#), it is the set of perceptions, attitudes, and relationships that prevail within an educational institution and shape the environment in which academic and social activities occur. It includes factors such as the quality of interactions among students, teachers, and staff, the degree of respect and emotional support, and the effectiveness of conflict resolution and communication strategies. [Ruiz \(2022\)](#) asserts that a positive and safe school climate promotes student well-being and academic performance. Conversely, a negative climate can hinder learning and affect the emotional health of the educational community.

## School climate classification

Consistent with the above, it is appropriate to investigate the characteristics of the school climate. According to [Arón and Milicic \(2000\)](#), this can be classified as either a nutritious or toxic environment. In this way, nurturing school environments motivate individuals to participate in school activities, demonstrating a desire to learn and promote healthy interactions and harmonious coexistence.

## Social skills

Social skills are behaviors and experiences that govern individuals, helping them manage relationships and respect the rights of themselves and others ([Babarro, 2021](#)). According to [Esteves et al. \(2020\)](#), these skills are the specific behaviors and gestures necessary for interacting with and connecting with others in a friendly and successful manner. [Monjas \(2021\)](#), for her part, refers to them as specific behavioral or social skills, important for competently performing interpersonal tasks.

[Roca \(2014\)](#) points out that, in addition to being learned practices and observable behaviors, social skills are also a set of ideas and emotions that contribute to the development of interpersonal relationships. [Esteves et al. \(2020\)](#) added that much social behavior is learned through observation. Therefore, it is a learning process acquired through cognitive representations of modeled behavior, with an emphasis on imitation.

## Methodology

The research falls within the interpretive sociocritical paradigm, whose main objective was to transform observed reality about the school climate. The study focused on improving the social skills of students in grade 9-2 at an educational institution in Valledupar, Cesar. Notable skills include empathy, problem-solving, assertive communication, and critical thinking, among others.

The research employed a qualitative, descriptive approach and the pedagogical action research method. According to [Niño \(2019\)](#), this method is based on a comprehensive analysis of the perspectives, situations, and meanings that people attribute to events related to their actions in natural contexts that present challenges to be solved. This approach was chosen based on an analysis of data collection methodologies, which are essential for developing the research ([Hernández et al., 2014](#)).

In this regard, [Hernández et al. \(2014\)](#) note that action research is employed when a community is confronted with an issue that requires attention

and wishes to implement substantial changes. In this methodology, community members are involved in every stage of the process, from identifying the problem to formulating solutions. The purpose of action research is to empower participants to play a proactive role in the process by making informed judgments based on their understanding of their situation and needs. The idea is that people who are directly affected by a problem gain a deep understanding of their experiences. Therefore, they can contribute valuable perspectives to developing effective, lasting solutions ([Niño, 2019](#)).

From this perspective, [Niño \(2019\)](#) emphasizes the importance of highlighting the objective of action research (AR): to promote the development of individuals and groups, particularly in areas such as education, health, social welfare, politics, and administration. Like pedagogical-action research, AR has generated controversy in academic circles due to its departure from conventional research criteria. Using traditional methodologies and approaches without adapting them for AR will likely lead to suboptimal results.

[Piñero and Rivera \(2015\)](#) emphasize that the educational environment is one of the most relevant contexts for this type of research, which is characterized by the active participation of groups involved in specific issues. This allows for a thorough examination of teaching strategies, curriculum content, social values, critical areas of learning processes, attitudes, and classroom dynamics. It covers various topics in the field of education, including its dimensions, methods, and participants.

For this study, a representative sample of 37 ninth-grade students, aged 14 to 15, was selected. Of these students, 22 identified as male and 15 identified as female. These students were included in the study based on teacher reports submitted to the educational coordinator, which indicated that they had been involved in conflictive situations affecting the school climate.

One of the techniques used to collect information was direct observation. According to [Martínez-González \(2021\)](#), direct observation involves taking notes on visual, auditory, and

tactile perceptions of the environment and the people or groups being observed. These notes are often organized chronologically and provide a detailed account of events, specifying what happened, who was involved, and when and where it happened.

A semi-structured interview was conducted with teachers. According to [Sánchez et al. \(2021\)](#), in qualitative research, in-depth interviews are conducted through several face-to-face meetings between the researcher and the interviewee. The goal is to explore the interviewee's perspective and opinion on their life, experiences, and situations they have encountered. This method can be divided into three categories: structured, semi-structured, and unstructured interviews. Individual interviews were conducted with teachers to investigate their experiences and perceptions of coexistence and the school climate with the students of grade 9-2 at an educational institution.

The pedagogical journal was used to collect information. According to [Sánchez et al. \(2021\)](#), a pedagogical journal, also known as a reflective journal, focuses on recording events open to interpretation, which is a fundamental factor in qualitative research. This journal is an invaluable tool for organizing experiences and analyzing results. Therefore, it is important to start using it at the beginning of the research project. Thus, reflective notes were made on how students responded to this new modality. In addition, the teacher's initial expectations regarding the impact on the school climate, the effects on academic performance, and the development of critical thinking were recorded.

## Results

To achieve a syntactic understanding closer to the established objectives, the researchers explained the findings according to the research purposes. This approach included addressing the central question and other underlying questions that seek to explain and respond to the specific objectives. Additionally, the application of RA phases was considered, as proposed by [Colmenares and Piñero \(2008\)](#). They highlight this modality as a way to improve the school climate through reflection and dialogue. It

gradually promotes the acquisition of social skills and reverses the identified problems of the aforementioned students.

In accordance with the first specific objective, which aimed to describe the prevailing school climate among students of 9-2, the analysis of the results revealed an environment characterized by tension and difficulty in daily interactions. This environment exhibits patterns similar to those described by Pérez-Guevara and Puentes-Suárez (2022). They explain that in contexts where conflicts are avoided or handled authoritatively, the environment deteriorates, perpetuating a cycle of hostility that affects academic performance and the emotional and social well-being of students. Thus, the atmosphere of coexistence was characterized by a toxic school climate.

According to Liccardi (2021), toxic school environments generate anxiety and demotivation, encouraging dysfunctional coexistence dynamics that hinder a learning and cooperative environment. Another aspect considered in the description of the school climate was the perception of teachers, who explained the magnitude of the challenges posed by the existing school climate based on their classroom experiences. All of this information is relevant to classroom interactions and describes the existing school climate. Table 1 summarizes the semi-structured interviews conducted with teachers.

**Table 1**

*Analysis of interviews with teachers*

Question	Teacher 1	Teacher 2	Professor 3	Theoretical basis	Researchers' opinion
How do you perceive the school climate at the institution?	There are many tensions among students	The coexistence among students is not good	Conflicts are resolved in an authoritarian manner	There are tense relationships, indiscipline, poor teaching management, and low student participation in academic activities (Calderón-González & Vera-Noriega, 2022)	The situation observed requires interventions to improve coexistence and promote a more positive and collaborative climate
Based on your teaching experience, how would you describe the quality of interactions between students and the overall atmosphere in the classroom?	The overall atmosphere in the classroom is affected by the tense interactions between students. There are frequent conflicts	I have noticed a somewhat difficult atmosphere in the classroom, with situations between students that need to be controlled from time to time	Overall, however, the classroom atmosphere is positive, with moments of collaboration and mutual support	Students' interpersonal and behavioral dynamics are reflected in the classroom (De León, 2020)	Collaboration with teaching staff and the implementation of emotional support programs can be fundamental in cultivating a more positive and constructive environment.

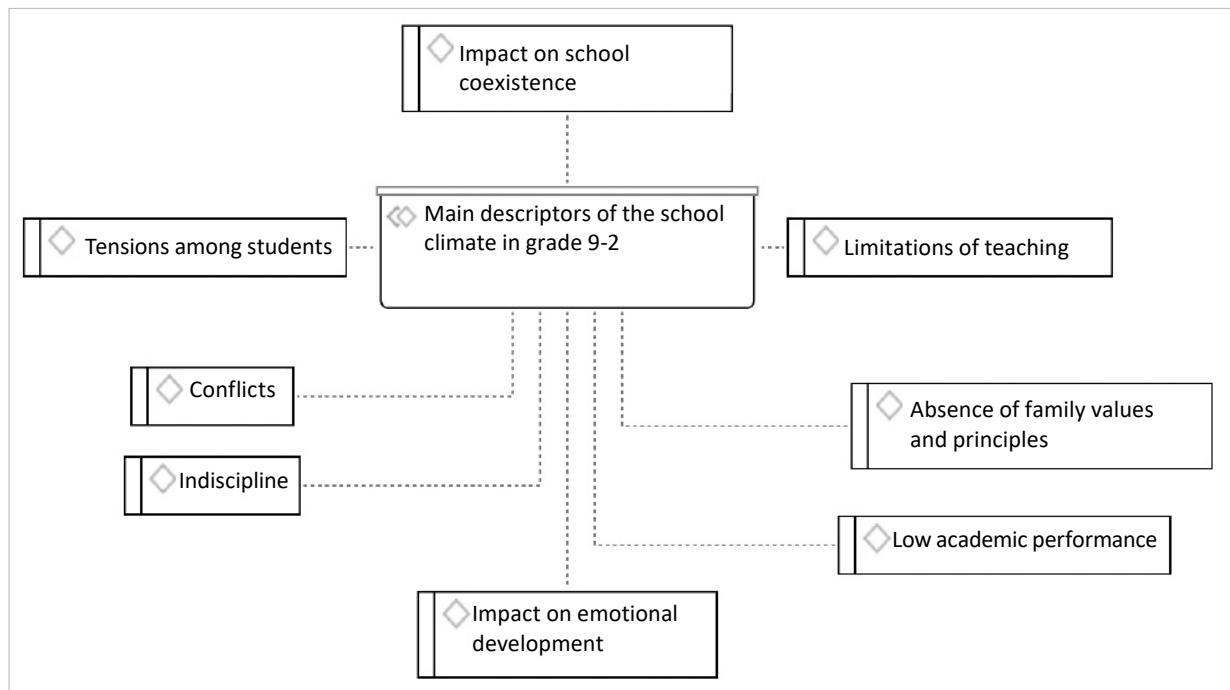
The presence of tensions in the school climate, supported by teachers' observations, is partly caused by the negative impacts of school coexistence. Important elements for coexistence, such as emotions and interpersonal relationships, are affected during coexistence. In this regard,

**Campos (2020)** emphasizes that a negative climate can lead to interpersonal conflicts, which weaken group cohesion and affect the overall school environment. Without these skills, students may be less willing to collaborate and understand their peers' perspectives, which can reinforce individualistic and distrustful attitudes.

**Pérez et al. (2022)** support the connection between the quality of the school environment and academic performance. They highlight that a tense atmosphere can hinder effective learning. Therefore, addressing these tensions becomes essential not only to improve coexistence and emotional well-being but also to promote optimal academic performance. Figure 1 shows the elements present in the school climate of the institution under study.

## Figure 1

### Main descriptors of school climate



**Fernández-Rojas (2021)** argues that the presence of conflicts and undisciplined attitudes in the school context creates tensions between students and negatively affects the school climate. As **Martínez (2020)** says, this conflict-ridden environment directly affects coexistence by weakening interpersonal relationships and creating an environment that is not conducive to students' emotional development. For **Perlado et al. (2021)**, impaired emotional development can be linked to the absence of family values and principles. **Aguirre et al. (2022)** consider this to be a factor that limits teachers' ability to manage these conflicts effectively.

In this regard, **Arteaga's (2020)** research confirms that an environment of indiscipline and conflict in schools is directly associated with poor academic performance and negatively impacts the quality of learning. Together, these descriptors reflect the complex interplay of behavioral, emotional, and academic factors. This underscores the importance of addressing these challenges holistically to improve the school climate.

### Basis for the selection of social skills

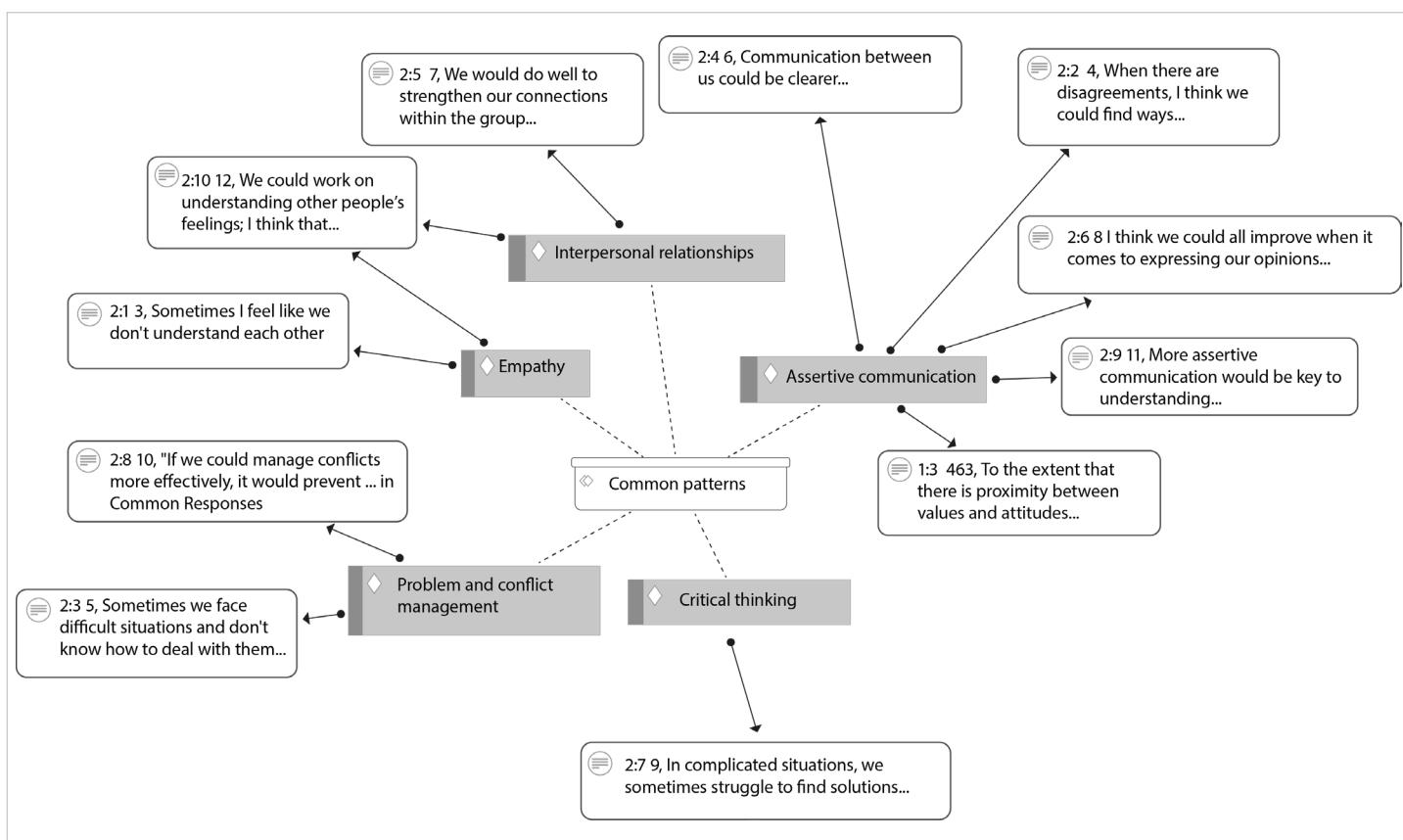
Regarding the findings related to the second specific objective of designing workshops based on social skills to strengthen the school climate for students, **Corzo's (2020)** proposals were considered.

Corzo argues that in educational environments with coexistence challenges, developing specific social skills is essential. These skills were selected based on their relevance to the issues observed, with the aim of promoting a more collaborative and respectful environment among students.

The workshop design was complemented by analyses derived from interviews with teachers at the institution, who pointed out recurring patterns of conflict and tension in student interactions. This made it possible to identify the most important social skills for overcoming difficulties in the school environment, such as empathy, assertive communication, conflict resolution, and critical thinking. Thus, the design adopted by the authors was based on the postulates of Pérez-Guevara and Puentes-Suárez (2022), who propose that, in contexts of toxic school climates, it is essential to work on skills such as empathy, interpersonal relationships, conflict resolution, assertive communication, and critical thinking, aspects that were considered in the design and development of the workshops (see Figure 2).

**Figure 2**

*Frequent patterns in the 'School climate' category*



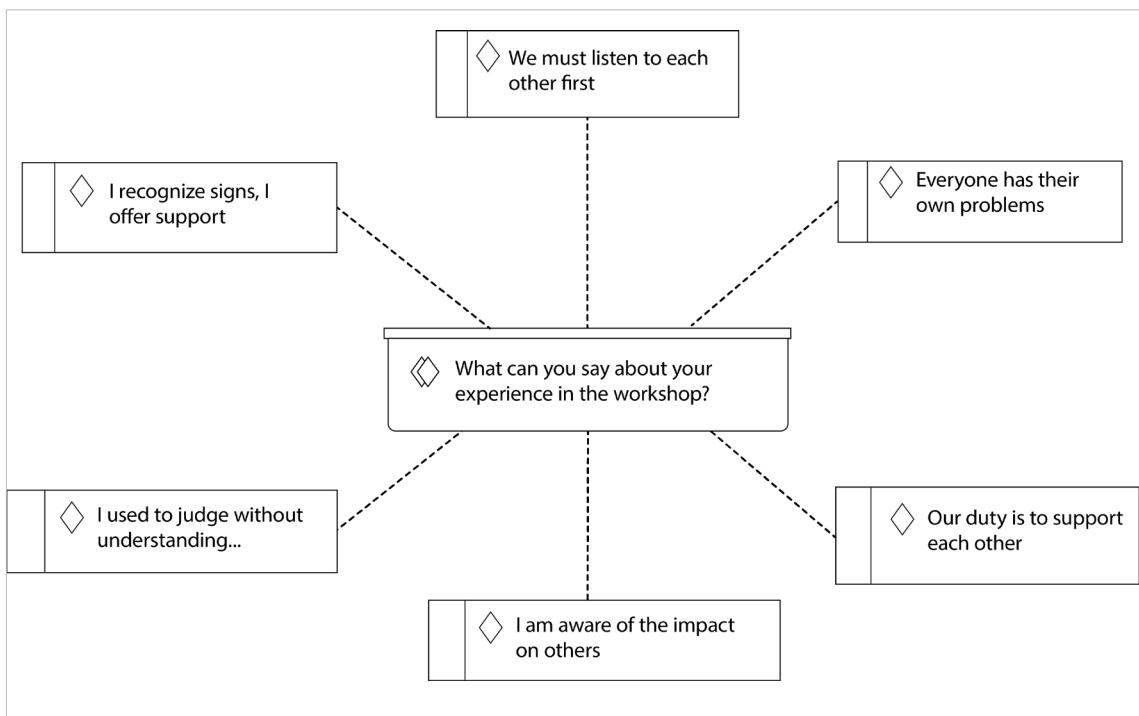
Based on interviews with students, it was clear that they all recognized the need to improve the school climate and were positive about participating in the workshops. This finding was fundamental to the design of the activity, as the students' willingness to collaborate was a key starting point for creating social skills-based workshops. Their openness not only facilitated the selection of specific skills such as empathy, assertive communication, and conflict resolution, but also reaffirmed the importance of applying these strategies to create a healthier, more supportive learning environment.

This fact is particularly relevant since Pérez-Guevara and Puentes-Suárez (2022) argue that the willingness of those involved is a key factor in effective conflict resolution. The authors argue that favorable conditions for addressing and solving problems constructively arise when participants recognize the need for change and show an open attitude.

## Improvements observed after the implementation of social skills workshops

**Figure 3**

*Student experience after the empathy workshop*



In response to the scope of the third specific objective and in light of the findings observed after the implementation of the social skills workshops, the empathy workshops generated a noticeable change in the students' attitudes and behavior toward their peers. This change promoted an atmosphere of greater understanding and solidarity. This change aligns with the theoretical observations of [Gómez and Muriel \(2021\)](#), who assert that when empathy is internalized and practiced, it can become ingrained in students' everyday behavior, creating conditions that are more conducive to coexistence and cooperation.

The positive impact of empathy was evident in the group's social and emotional dynamics, consistent with [Abellán-Roselló and DeLara-López \(2021\)](#) findings, who emphasize that strengthening empathic skills promotes greater cohesion and reduces interpersonal conflicts, essential aspects for a healthy school climate. The students said the assertive communication workshop helped them express their thoughts and emotions respectfully, reducing tensions and conflicts in the classroom. This effect on communication was observed to improve interactions and promote open and constructive dialogue, which coincides with the findings of [Riascos \(2022\)](#), who pointed out that assertive communication reduces misunderstandings and promotes harmony in school life.

Additionally, workshops on problem and conflict management helped students develop the specific skills needed to effectively navigate difficult situations. Students acquired practical strategies for conflict resolution, which enabled them to address disagreements without confrontation and strengthen their interpersonal relationships.

In terms of critical thinking, students showed significant improvement in their ability to analyze and evaluate situations from different perspectives. This result indicated an improvement in their analytical skills and ability to make informed decisions, confirming [Mindiola-Molina and Castro-Mendoza's \(2021\)](#) postulates on the importance of critical thinking in active participation and reflective approaches to situations. Students showed greater discernment in their interactions

and decisions, which had a positive impact on the overall perception of the school climate and allowed them to face challenges more critically and constructively.

Similarly, students recognized the importance of communication and mutual respect. This strengthened group cohesion and significantly improved the quality of interpersonal relationships. These achievements demonstrate that implementing the workshops contributed to a more positive school climate and provided fundamental tools for comprehensive development in the educational sphere.

### Evaluation of workshops based on social skills

To address the scope of the fourth specific objective, a comprehensive evaluation was conducted on the effectiveness of social skills development workshops, covering topics such as empathy, assertive communication, problem and conflict management, interpersonal relationships, and critical thinking. This evaluation revealed significant results, evidencing progress in student competencies, as well as the need to reflect on the teaching and learning processes to improve future implementation.

The evaluation of the first workshop, which focused on empathy, revealed that the students had significantly improved their ability to understand and share the experiences of their peers. Although this development strengthened their emotional connections and promoted an atmosphere of mutual support and understanding, some participants expressed difficulties in fully integrating this skill into their daily lives. This finding aligns with [Herrero's \(2022\)](#) assertion that empathy is both an innate ability and a skill that requires constant training to be effective. Therefore, it is crucial to establish sustained practices that reinforce empathy as an essential component of student training.

As for the assertive communication workshop, students significantly improved their ability to express their opinions and feelings clearly and respectfully. This finding goes along with [Arteaga's \(2020\)](#) statement that assertive

communication is crucial for cultivating healthy relationships and peacefully resolving conflicts.

The evaluation of the interpersonal relations workshop revealed that participants were more open and willing to build meaningful connections. However, some students still resisted collaborative activities, highlighting the need for additional strategies to overcome these barriers. This finding is supported by the research of [Pérez-Guevara and Puentes-Suárez \(2022\)](#), who emphasize the fundamental role of positive interpersonal relationships in achieving academic and social success.

The problem-solving and conflict management workshop positively impacted students' ability to handle situations and disagreements constructively. Many of them applied the strategies they learned during the workshop, suggesting that they acquired practical tools for managing tensions and resolving conflicts peacefully. However, others have difficulty applying these skills to everyday situations. This finding aligns with [Corzo's \(2020\)](#) perspective that constructive conflict management requires practice and reinforcement in real-life situations.

The evaluation of the critical thinking workshop revealed a significant change in the students' mindset, as they showed a more analytical and reflective approach to problem solving, which is a fundamental step in empowering them in their learning process and encouraging them to make informed decisions. This result is consistent with the ideas of [Paul and Elder \(2005\)](#), who believe that critical thinking is essential for skill development, as it allows students to analyze situations and make informed decisions.

Despite their achievements, not all students fully adopted the skills they worked on. In this regard, [Gómez and Muriel \(2021\)](#) emphasize the importance of consistently practicing social skills. In other words, it is essential to integrate these skills into the curriculum and daily activities of educational institutions.

The evaluation revealed substantial progress in developing skills such as empathy and conflict resolution. However, it is essential to continue promoting these competencies through

constant practice and an environment that fosters their development. The evaluation of the workshops demonstrated not only progress in students' social skills but also the need for a more comprehensive, sustained approach to implementing these initiatives.

## Discussion

The results reflect a consensus among students who reported substantial improvements in key areas such as empathy, interpersonal relationships, conflict management, assertive communication, and critical thinking. These results support the idea that developing social skills significantly contributes to emotional well-being and positive adaptation (Perlado et al., 2021).

In response to the warning by Gómez and Muriel (2021), it is important to view these advances as a starting point. The continuous development of these skills requires sustained practice and recurring opportunities to apply them in various contexts.

Similarly, Corzo's (2020) guidance was relevant, emphasizing the importance of specific social skills in educational settings like the one under study. These findings influenced the selection of essential social skills for addressing the identified challenges in ninth grade.

There were noticeable changes in students' willingness to listen to and understand others' perspectives, as well as to provide emotional support. According to Flórez-Madroñero and Prado-Chapid (2021), this change is reflected in everyday situations in which participants demonstrate a greater awareness of their peers' emotions and needs. These authors emphasize the need to promote greater understanding and emotional connection among students by cultivating empathy through specific strategies. Perlado et al. (2021) argue that this practical approach provides concrete opportunities to develop and apply empathy in real-life situations.

Regarding the first objective, the results showed that the predominant climate corresponded to a toxic school environment.

This finding aligns with the observations of Pérez-Guevara and Puentes-Suárez (2022), who explain that when conflicts are avoided or managed authoritatively, the environment tends to deteriorate, perpetuating a cycle of hostility that negatively impacts academic performance and the emotional and social well-being of students. Furthermore, this statement is supported by Liccardi's (2021) analysis, which highlights that toxic school environments generate anxiety and demotivation, while also fostering dysfunctional coexistence dynamics and hindering an atmosphere conducive to learning and cooperation.

Regarding the second objective, the workshop design was based on Corzo's (2020) theoretical approaches. Using participant observation and interview triangulation, the most relevant social skills for improving the school climate were identified from the prior diagnosis. Given that empathy enables students to connect emotionally with their peers and foster a supportive environment, it has been highlighted as a crucial skill, according to Ramírez and Tesén (2022). From Jaramillo's perspective (2023), assertive communication is essential because it enables the clear and respectful expression of opinions, fostering a healthier exchange in the classroom. According to Herrera et al. (2022), conflict management is an action that fosters collaboration and understanding, thereby strengthening interpersonal relationships. Vargas et al. (2020) argue that problem-solving is also essential because an adequate perception of situations paves the way for conflict resolution. According to Gómez and Muriel (2021), critical thinking is a key competency that enables students to analyze and evaluate situations, thereby promoting informed decision-making.

Regarding the implementation of the workshops, it was observed that, although the students showed substantial improvement in their social skills, the observation by Gómez and Muriel (2021) that mastery of these skills requires constant practice should not be overlooked. Through the empathy workshop, students showed a significant increase in their ability to understand the emotions of others, which facilitated a more cohesive environment. The

assertive communication workshop improved the way students expressed their needs and feelings, creating a more collaborative atmosphere. In conflict management, participants applied the strategies they learned to resolve disagreements constructively.

A positive impact on the effectiveness of the workshops was identified in the observed behaviors: students demonstrated greater empathy and improved communication skills. However, consolidating these skills requires sustained effort. As expected, the behaviors observed during the workshops showed that students demonstrated greater empathy and communication skills. It is essential to integrate these skills into their daily lives to ensure long-lasting benefits. In this regard, it is necessary to continue fostering an environment that supports the ongoing practice of social skills. As the literature suggests, the effectiveness and mastery of these skills are enhanced through repeated practice and steady effort reinforcement.

These results support the research question exploring the relationship between developing social skills and improving the school climate. It is essential to establish an approach that ensures students constantly practice these skills in their daily lives. This helps in creating a healthier school environment that fosters learning. Transforming the school environment requires more than just implementing workshops; it also requires an institutional commitment to cultivating a climate of respect and collaboration in the long term.

## Conclusions

The conclusive analysis regarding school climate and social skills determines that identifying a toxic school climate indicates the need for more activities to transform the environment and promote a more conducive learning environment. Additionally, social skills such as empathy and assertive communication are essential for fostering a positive school environment. The results of the workshops suggest that consistently practicing these

skills promotes individual student development and enhances group cohesion. Evaluations of the effectiveness of the workshops show that interventions aimed at strengthening social skills positively impact students' behavior and interactions. This contributes to a more harmonious school climate. Taken together, these findings underscore the importance of continuing to develop social skills as a key strategy for enhancing well-being and fostering positive relationships in an educational setting.

## Conflict of interest

The authors declare that no conflict of interest could compromise the reliability of this publication or affect the impartiality and integrity of the research and its results.

This statement is made in accordance with the journal's ethical and editorial standards to ensure transparency and objectivity in the publication process.

## Ethical considerations

The authors obtained informed consent from the guardians of the students participating in the study. The students' rights were considered and respected, and no physical or psychological harm was caused. Additionally, the confidentiality and anonymity of the data were maintained.

## Sources of funding

The resources provided in this research were supplied by the associate researchers (authors of the article), with the support of Universidad Mariana.

## References

- Abellán-Roselló, L., & DeLara-López, Á. (2021). Autocontrol emocional y adquisición de habilidades sociales en estudiantes a través de terapias con animales [Emotional self-control and social skills acquisition in students through animal therapy]. *Educación y Sociedad*, 19(1), 77-92. <https://revistas.unica.cu/index.php/edusoc/article/view/1685>
- Aguirre, G. N., Caffo, M. E., Galarza, K. V., Dueñas, H. F., & Rojas, W. J. (2022). Habilidades sociales y el clima escolar en una institución educativa pública de Lima [Social skills and school climate in a public educational institution in Lima]. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 6(26), 1941-1950. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i26.463>
- Arón, A. M., & Milicic, N. (2000). Climas sociales tóxicos y climas nutritivos para el desarrollo personal en el contexto escolar [Toxic and nutritive social school climates and personal development in school contexts]. *Revista Psykhé*, 9(2), 117-124. <https://ojs.uc.cl/index.php/psykhe/article/view/20495/16957>
- Arteaga, A. Y. (2020). *Clima escolar en el aula, en estudiantes del 6.º grado de una institución educativa pública del Callao* [School climate in the classroom, among sixth-grade students at a public educational institution in Callao] [Tesis de maestría, Universidad San Ignacio de Loyola]. Repositorio USIL. <https://hdl.handle.net/20.500.14005/10399>
- Ascorra, P., Arias, H., & Graff, C. (2003). La escuela como contexto de contención social y afectiva [School as a context of social and affective contention]. *Revista Enfoques Educacionales*, 5(1), 117-123. <https://enfoqueseducacionales.uchile.cl/index.php/REE/article/view/47518>
- Babarro, N. (2021). Habilidades sociales: qué son, tipos, listado y ejemplos [Social skills: what they are, types, list, and examples]. <https://www.psicología-online.com/habilidades-sociales-que-son-tipos-listado-y-ejemplos-4587.html>
- Calderón-González, N. G., & Vera-Noriega, J. Á. (2022). La valoración de estudiantes acerca del clima escolar, convivencia y violencia en escuelas secundarias del norte de México [Students' assessment of school climate, coexistence, and violence in secondary schools in northwestern Mexico]. *Educare*, 26(3), 186-201. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.26-3.11>
- Campos, M. A. (2020). Clima escolar y libertad de expresión en adolescentes [School climate and freedom of expression in adolescents]. *Ajayu Órgano de Difusión Científica del Departamento de Psicología*, 18(1), 214-243. [http://www.scielo.org.bo/pdf/rap/v18n1/v18n1\\_a09.pdf](http://www.scielo.org.bo/pdf/rap/v18n1/v18n1_a09.pdf)
- Colmenares, A. M., & Piñero, M. L. (2008). La investigación-acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socioeducativas [Action research. A heuristic methodological tool for understanding and transforming socio-educational realities and practices]. *Laurus*, 14(27), 96-114. <https://www.redalyc.org/pdf/761/76111892006.pdf>
- Corzo, Y. A. (2020). *Fortalecimiento de las habilidades sociales en los niños de transición a través de una propuesta pedagógica en una institución pública de la ciudad de Bucaramanga* [Strengthening social skills in transition children through an educational proposal in a public institution in the city of Bucaramanga] [Tesis de maestría, Universidad Autónoma de Bucaramanga]. Repositorio Institucional UNAB <http://hdl.handle.net/20.500.12749/12087>
- Esteves, A. R., Paredes, R. P., Calcina, C. R., & Yapuchura, C. R. (2020). Habilidades sociales en adolescentes y funcionalidad familiar [Social Skills in adolescents and family functionality]. *Comuni@cción: Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo*, 11(1), 16-27. <https://doi.org/10.33595/2226-1478.11.1.392>

- Fernández-Rojas, M. A. (2021). Estilos de comunicación para abordar los conflictos en el aula de clase [Communication styles to address conflicts in the classroom]. *Revista Criterios*, 28(2), 28-47. <https://doi.org/10.31948/rev.criterios/28.2-art2>
- Flórez-Madroñero, A. C., & Prado-Chapid, M. F. (2021). Habilidades sociales para la vida: empatía, relaciones interpersonales y comunicación asertiva en adolescentes escolarizados [Social skills for life: empathy, interpersonal relationships, and assertive communication in school-aged adolescents]. *InvestigiumIRE*, 12(2), 13-26. <https://doi.org/10.15658/INVESTIGIUMIRE.221202.02>
- Gómez, V. E. (2019). *El clima escolar desde la perspectiva de los estudiantes y docentes de los grados 11.<sup>º</sup> de la I.E. Santa Gema, Buriticá, Antioquía, Colombia* [The school climate from the perspective of students and teachers in 11<sup>th</sup> grade at I.E. Santa Gema, Buriticá, Antioquia, Colombia] [Tesis de maestría, Universidad de Medellín]. Repositorio Institucional Universidad de Medellín. <http://hdl.handle.net/11407/6257>
- Gómez, A. I., & Muriel, D. F. (2021). *Empatía y assertividad como habilidades sociales para fortalecer la convivencia escolar* [Empathy and assertiveness as social skills to strengthen school coexistence] [Tesis de maestría, Universidad Católica de Manizales]. Repositorio Digital UCM. <https://repositorio.ucm.edu.co/handle/10839/3494>
- Guevara, G. P., Verdesoto, A. E., & Castro, N. E. (2020). Metodologías de investigación educativa (descriptivas, experimentales, participativas y de investigación-acción) [Educational research methodologies (descriptive, experimental, participatory, and action research)]. *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)
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* [Research Methodology] (6.<sup>th</sup> ed.). McGraw-Hill Interamericana.
- Herrero, A. (2022). *Habilidades sociales. Aprendizaje de la assertividad y autogestión emocional* [Socialskills.Learning assertiveness and emotional self-management] [Tesis de pregrado, Universidad de Valladolid]. UVadoc. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/54249>
- Jaramillo, D. M. (2023). *Comunicación asertiva y clima escolar en estudiantes del VI ciclo de una institución educativa pública de Nuevo Progreso 2023* [Assertive communication and school climate in sixth-cycle students at a public educational institution in Nuevo Progreso, 2023] [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio Digital Institucional UCV. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/124544>
- Liccardi, G. (2021). *Intimidación, ciberbullying y gestión de emociones en escolares sicilianos de educación primaria* [Bullying, cyberbullying, and emotion management among Sicilian primary school students] [Tesis doctoral, Universidad de Murcia]. Portal de investigación Universidad de Murcia. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=305458>
- López, E. (2021). *El clima escolar para la convivencia: un constructo teórico desde la perspectiva de los actores educativos* [The school climate for coexistence: a theoretical construct from the perspective of educational actors] [Tesis doctoral inédita]. Universidad Experimental Pedagógica Libertador.
- Martínez, D. M. (2020). La mediación como estrategia de resolución de conflictos pacífica en el ámbito escolar [Mediation as a pacific conflict resolution strategy in the school scope]. *Revista Educare*, 24(1), 222-244. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v24i1.1276>
- Martínez-González, J. S. (2021). Metodología de la investigación de un proyecto [Project research methodology]. *Con-Ciencia Serrana Boletín Científico de la Escuela Preparatoria Ixtlahuaco*, 3(5), 25-27. <https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/ixtlahuaco/article/view/6861>

- Mindiola-Molina, I. Y., & Castro-Mendoza, J. C. (2021). Desarrollo del pensamiento crítico a través de foros de discusión asincrónicos con estudiantes de 8º grado [Developing critical thinking through asynchronous discussion forums with 8<sup>th</sup> grade students]. *Revista UNIMAR*, 39(1), 126–144. <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar39-1-art9>
- Monjas, M. I. (2021). *El complejo mundo de las relaciones interpersonales* [The complex world of interpersonal relationships]. Pirámide.
- Niño, V.M. (2019). *Metodología de la investigación. Diseño, ejecución e informe* [Research methodology. Design, implementation, and report] (2.<sup>nd</sup> ed.). Ediciones de la U.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2013). *Análisis del clima escolar, ¿poderoso factor que explica el aprendizaje en América Latina y el Caribe?* [School climate analysis: a powerful factor explaining learning in Latin America and the Caribbean?]. UNESCO.
- Paul, R., & Elder, L. (2005). Una guía para los educadores en los estándares de competencia para el pensamiento crítico. Estándares, principios, desempeño, indicadores y resultados con una rúbrica maestra en el pensamiento crítico [A guide for educators on competency standards for critical thinking. Standards, principles, performance, indicators, and outcomes with a master rubric for critical thinking]. [https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-Comp\\_Standards.pdf](https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-Comp_Standards.pdf)
- Pérez, J., Alcalá, M., Carrillo, M., & Arellano, W. (2022). Clima escolar familiar y su relación con el rendimiento académico: Aplicación en instituciones educativas rurales [Family school climate and its relationship with academic performance: Application in rural educational institutions]. *Revista de Ciencias Sociales*, XXVIII(especial 6), 110-125. <https://www.redalyc.org/journal/280/28073815008/>
- Pérez-Guevara, D. J., & Puentes-Suárez, A. I. (2022). Clima escolar: conceptualización y variables [School climate: conceptualization and variables]. *Pensamiento y Acción*, (32), 51-71. <https://doi.org/10.19053/01201190.n32.2022.13933>
- Perlado, I., Torrego, J. C., & Muñoz, Y. (2021). Habilidades sociales y aprendizaje cooperativo en la inclusión de estudiantes con necesidades educativas específicas [Social skills and cooperative learning in the inclusion of students with specific educational needs]. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 27, 953-970. <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0066>
- Piñero, M. L., & Rivera, M. E. (2015). Aprender-hacer investigación en la formación docente desde la mirada de los estudiantes de la Upel IPB [Learning to conduct research in teacher training from the perspective of students at Upel IPB]. *Arje, Revista de Postgrado FACE-UC*, 9(16), 177-217. <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/arje/arj16/art10.pdf>
- Ramírez, J. N., & Tesén, J. (2022). Las relaciones interpersonales y la calidad educativa [Interpersonal relationships and educational quality]. *TecnoHumanismo*, 2(3), 17-34. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8356012>
- Riascos, A. S. (2022). *Diseño de una estrategia lúdico-pedagógica para fomentar la comunicación assertiva en los estudiantes del grado cuarto de la I.E. Dos Quebradas, López de Micay-Cauca* [Design of a playful-pedagogical strategy to promote assertive communication among fourth-grade students at I.E. Dos Quebradas, López de Micay-Cauca] [Trabajo de especialización, Fundación Universitaria Los Libertadores]. Academicus Repositorio. <http://hdl.handle.net/11371/5514>
- Rivera, A. G. (2022, 12 de enero). Clima escolar: el cimiento de la educación de calidad [School climate: the foundation of quality education] [Blog]. Luca. <https://lucaedu.com/clima-escolar/>

Roca, E. (2014). *Cómo mejorar tus habilidades sociales. Programa de asertividad, autoestima e inteligencia emocional* [How to improve your social skills. Assertiveness, self-esteem, and emotional intelligence program] (4.<sup>th</sup> ed.). ACDE Ediciones.

Ruiz, G. M. (2022). El clima escolar como eje fundamental para el mejoramiento de la calidad educativa [The school climate as a fundamental axis for improving educational quality]. *Revista Dialogus*, (8), 12-23. <https://doi.org/10.37594/dialogus.v1i8.524>

Sánchez, M., Fernández, M., & Díaz, J. (2021). Técnicas e instrumentos de recolección de información: análisis y procesamiento realizados por el investigador cualitativo [Techniques and tools for gathering information: analysis and processing carried out by the qualitative researcher]. *Revista Científica UISRAEL*, 8(1), 107-121. <https://doi.org/10.35290/rcui.v8n1.2021.400>

Vargas, K., Yana, M., Pérez, K., Chura, W., & Alanoca, R. (2020). Aprendizaje colaborativo: una estrategia que humaniza la educación [Collaborative learning: a strategy that humanizes education]. *Revista Innovación Educación*, 2(2), 363-379. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2020.02.009>

## Contribution

**Jimmy Spencer Ramírez Martínez and José Julio Pereira Mendoza:** Literature review and development, methodological design, category coding, category analysis, interview triangulation, initial manuscript drafting, and final manuscript review.

**Luz Karine Jiménez Ruiz:** Supervision and management of the study, advice on the analysis and writing of the manuscript, as well as methodological and stylistic guidance.

The authors participated in the preparation, reading, and approval of the article.

# Comprehensive training and university adaptation of students of Law and Social Work, Unicervantes Mocoa campus

Zuly Aidé Gómez-Burbano<sup>1</sup>

Ingrid Selene Torres-Rojas<sup>2</sup>

**To reference this article / Cómo citar este artículo / Para citar este artículo:** Gómez-Burbano, Z. A., & Torres-Rojas, I. S. (2025). Comprehensive training and university adaptation of students of Law and Social Work, Unicervantes Mocoa campus. *Revista UNIMAR*, 43(2), 60-74. <https://doi.org/10.31948/ru.v43i2.4403>



**Reception date:** October 5, 2024

**Review date:** February 21, 2025

**Approval date:** May 21, 2025

## Abstract

This article presents the results of a research study that aimed to analyze the relationship between comprehensive education and adaptation to university life. The study employed a quantitative methodology with a positivist paradigm and a descriptive and correlational scope. Two instruments were applied to a purposive sample of 300 students from the Social Work and Law programs at Fundación Universitaria Cervantes San Agustín. The findings suggest that, despite their comprehensive training and adaptation to university life, some individuals experience personal difficulties related to emotional and self-concept issues. Similarly, age influences the formation of habits, since most students are of legal age and have to work. Consequently, they do not have enough time to dedicate themselves fully to their studies. This situation is different for minors, who can dedicate their time exclusively to their studies and academic responsibilities. In conclusion, the two variables have a weak positive correlation. That is, students who feel more adapted to university life also tend to feel more fully formed.

**Keywords:** higher education; comprehensive training; adaptation; college life; transition



Article result of the research entitled: *Relación de la formación integral y la adaptación a la vida universitaria en los estudiantes del programa de Derecho y del programa de Trabajo Social de la Fundación Universitaria Cervantes San Agustín en la ciudad de Mocoa*, conducted from the second semester of 2023 until October 25, 2024.

<sup>1</sup> Master's student in Education, UNIMINUTO. Researcher professor, Unicervantes, member of the research group Resi, Mocoa, Putumayo, Colombia.: [gomezzuly026@gmail.com](mailto:gomezzuly026@gmail.com)

<sup>2</sup> PhD in Educational Sciences, Universidad Cuauhtemoc, Aguas Calientes campus, México. Professor, Corporación Universitaria Minuto de Dios. E-mail: [ingrid.torres.ro@uniminuto.edu.co](mailto:ingrid.torres.ro@uniminuto.edu.co)

# Formación integral y adaptación universitaria de estudiantes de Derecho y Trabajo Social, Unicervantes sede Mocoa

## Resumen

En este artículo se presenta los resultados de una investigación, cuyo objetivo principal fue analizar la relación entre la formación integral y la adaptación a la vida universitaria. La metodología empleada fue de corte cuantitativo, con paradigma positivista y alcance descriptivo y correlacional. Se aplicaron dos instrumentos a una muestra intencionada de 300 estudiantes de los programas de Trabajo Social y Derecho de la Fundación Universitaria Cervantes San Agustín. Los hallazgos señalan que, a pesar de que los estudiantes cuentan con una formación integral y con un nivel de adaptación a la vida universitaria medio, se presentan algunas dificultades personales relacionadas con temas emocionales y de autoconcepto. Asimismo, la edad influye en la formación integral, ya que la mayoría de los estudiantes son mayores de edad y tienen que trabajar; en consecuencia, no cuentan con el tiempo necesario para dedicarse por completo a sus asignaturas; esta situación es diferente en aquellos estudiantes que son menores de edad, ya que seguramente pueden dedicar su tiempo exclusivamente a su estudio y atender las responsabilidades académicas. En conclusión, las dos variables tienen una correlación positiva débil, es decir, los estudiantes que se sienten más adaptados a la vida universitaria tienden a sentirse más formados integralmente.

*Palabras clave:* educación superior; formación integral; adaptación; vida universitaria; transición

# Treinamento integral e adaptação universitária de estudantes de Direito e Trabalho Social, Unicervantes, Mocoa

## Resumo

Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa que teve como objetivo, analisar a relação entre a educação integral e a adaptação à vida universitária. O estudo empregou uma metodologia quantitativa com um paradigma positivista e um escopo descriptivo e correlacional. Dois instrumentos foram aplicados a uma amostra intencional de 300 alunos dos programas de Trabalho Social e Direito da Fundación Universitaria Cervantes San Agustín. Os resultados sugerem que, apesar do treinamento abrangente e da adaptação à vida universitária, há algumas dificuldades pessoais relacionadas a questões emocionais e de autoconceito. Da mesma forma, a idade influencia a formação de hábitos, já que a maioria dos alunos é maior de idade e precisa trabalhar. Consequentemente, eles não têm tempo suficiente para se dedicar totalmente aos estudos. Essa situação é diferente para os de menor idade, que podem dedicar seu tempo exclusivamente aos estudos e às responsabilidades acadêmicas. Em conclusão,

as duas variáveis têm uma correlação positiva fraca. Ou seja, os alunos que se sentem mais adaptados à vida universitária também tendem a se sentir mais bem formados.

*Palavras-chave:* ensino superior; educação abrangente; adaptação; vida universitária; transição

## Introduction

Higher education in Colombia presents challenges. The vast majority of institutions are private, and public institutions have limited spots available to the general population. In addition, individuals face drastic new changes in academic, social, emotional, personal, and sometimes family spheres once they enter university. This can make it difficult for students to adapt to this new learning style or lifestyle. This can lead to consequences such as postponement, cancellation, or dropping out, especially during the first semesters of a degree program.

It is essential to recognize that education is a process that promotes positive change in all aspects of human life. For optimal development, education is linked to the indispensable concept of comprehensive education. Comprehensive education has been widely debated, researched, and addressed. It constitutes the essential purpose that all educational institutions should embrace, regardless of the level of education they provide.

However, it is worth asking whether comprehensive education is truly understood and practiced or if it remains merely an ideal expressed in discourse. Often, universities seem to limit themselves to being spaces where students passively receive knowledge that they must memorize and reproduce. Comprehensive education, though, involves a broader process that encompasses fundamental components of the educational sphere, such as teaching, learning, didactics, methodology, and curriculum. In one way or another, these elements are linked to the everyday lives of human beings from the moment they enter an educational institution and begin having formative experiences. These experiences contribute to various dimensions—physical, cognitive, communicative, aesthetic, spiritual, social, and evaluative—which are

shaped by the individual's subjectivity and need to be cultivated effectively within institutions (Letort, 2016).

Similarly, Nova (2017) notes that comprehensive education views human beings as multidimensional individuals. When institutions adopt this type of education as their mission, they must recognize the existence of these dimensions and design strategies that promote the balanced and full development of each dimension. In other words, education is more than just teaching a standard course, memorizing concepts, learning laws, English, mathematics, or fulfilling a curriculum. It is also about meeting the needs of university students and creating spaces that support comprehensive education and strengthen this way of life transition.

Education includes many levels, one of which is higher education. For some people, pursuing higher education can be challenging, especially if they are unaware of the level of responsibility and commitment involved. This may be due to their young age or the change from a school to a university methodology. To overcome this common challenge, higher education institutions must strengthen students' skills and habits to prepare them for university life adequately.

In this regard, the Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2009) recognizes this situation as a problem that requires intervention, particularly during the first four semesters of a professional program, as this is when the highest dropout rates occur. This phenomenon has multiple causes, including economic, social, political, familial, occupational, and environmental factors. In response, universities and individuals have conducted research and developed projects, strategies, programs, and techniques. One of these is the renowned Universidad del Valle (2024), which, through its ASES strategy, has established multiple measures to help students adjust to college

life, such as group meetings, support from monitors, study techniques, academic tutoring, and extracurricular activities.

Similarly, the [Universidad de Cartagena \(2025\)](#) created a student graduation retention policy, through which it implemented initiatives such as programs that integrate first-semester undergraduate and graduate students into university life, meetings with parents (an important factor in university education), a course that addresses relevant actions for the higher education process, and a tutoring program that seeks to improve academic performance.

In addition to the above, it is necessary to consider student or university adaptation, understood, according to Schultz (as cited by Shultz in [Ferreira and Rendón, 2017](#)) as "The degree or extent to which students manage their experiences and interactions during their first year of higher education" (p. 16). And, according to Shultz (as cited by Ferreira & Rendón, 2017), "For students entering this environment for the first time, reactions range from excitement to apprehension, and for some students, fear" (p. 16):

To this extent, most of the changes arise directly from the individual. Many new students must leave their families, modify their lifestyle and study habits, and face new interpersonal relationships. This forces them to adapt to new academic and institutional demands, which bring methodological changes to the teaching and learning process and new forms of assessment. This requires an individual to undergo psychological and behavioral changes as they balance academic workloads and new obligations that help develop their potential from admission to graduation ([Zárate & Mantilla, 2014](#)).

In terms of methodology, the research was based on a quantitative approach within a positivist paradigm and had a descriptive scope. This approach allowed us to examine comprehensive training and adaptation to university life effectively. It proved useful because it enabled us to identify and understand the factors influencing students' academic performance success. After all, the purpose of education is

to make the university experience enjoyable, satisfying, and beneficial. This study allowed us to understand how comprehensive training and adaptation to university life affected the participating students.

## Methodology

The study was framed within a positivist paradigm because it seeks to study, measure, quantify, and categorize reality using reliable, numerical, valid, and verifiable methods. According to [Babbie \(1999/2000\)](#), this paradigm assumes that the social world can be studied objectively and that phenomena can be systematically observed and measured. In short, this paradigm aims to verify the objectivity of data in the pursuit of scientific knowledge.

Similarly, quantitative research was employed because, according to [Babatiba \(2017\)](#), when «applied to the social sciences, it assumes a conception of reality that remains consistent over time. Furthermore, it enables researchers to adopt an objective stance and demonstrate cause-and-effect relationships between variables» (p. 14). The aim in this case was to analyze, understand, and comprehend the relationship between comprehensive training and adaptation to university life. To this end, we sought repetitive patterns of behavior or points of view among students that could be transformed into objective data that could be classified, cataloged, or measured.

The scope was descriptive. According to [Hernández et al. \(2014\)](#), the objective is «to specify the properties, characteristics, and profiles of individuals, groups, communities, processes, objects, or any other phenomenon subject to analysis. This is useful for accurately showing the angles or dimensions of a phenomenon, event, community, or context» (p. 92). In this study, we investigated the characteristics of comprehensive training and adaptation to university life, which are phenomena that occur within an educational institution. A quantitative and statistical analysis of specific situations was conducted based on responses from the instruments to gain a deeper understanding of their relationship or influence on the education community.

A correlational phase was also conducted to investigate the characteristics and relationship between comprehensive training and students' adaptation to university life. Two instruments were used for this purpose: the first was the *Design and Psychometric Analysis of a Test to Measure the Perception of Classes concerning the Comprehensive Training of University Students (PCFI)* (Daza et al., 2019); the second was the *Questionnaire on Academic Experiences in its reduced version (QVA-r): A Psychometric Analysis* (Márquez et al., 2009).

The population consisted of all 510 students enrolled in the Social Work and Law programs. The intentional sample included 300 students who met the following criteria: enrollment at Unicervantes, enrollment in the Social Work and Law programs, and signing an informed consent form to participate voluntarily.

Regarding the validation of the two instruments used, the comprehensive training instrument contained 54 items. A Cronbach's alpha of 0.981 was obtained when performing the respective reliability analyses; thus, it is a reliable instrument for measuring the comprehensive perception of classes among university students. The EQVA-R university life adaptation instrument consists of 60 items divided into five dimensions and has a Cronbach's alpha of over 0.60, making it a valid instrument for measuring such adaptation as well.

The statistical techniques were applied using the R program. Through this program, exploratory and confirmatory factor analyses were performed, as well as an evaluation of the variance explained by each item in its respective factor. Student's t-tests and correlation analyses were also performed.

## Results

### Comprehensive training for social work and law students

The test measured the comprehensive training of university students by analyzing their perceptions of classes, subjects, and educational experiences through a detailed assessment. The 54-item instrument is designed to evaluate three key factors: pedagogical, disciplinary, and interdisciplinary. Respondents answered each question on a 5-point Likert scale, where 1 expressed total disagreement with the statement and 5 expressed total agreement. The main objective of the assessment was to evaluate the quality and depth of students' education during their time at the university.

In this way, the factor loadings of each item against each factor were determined, from which the highest factor loading was selected. Based on the items determined for each factor, a name was assigned to the factor. If the loading was positive, the correlation was also positive; thus, the items that should belong to each dimension were specified. Factors 1, 2, and 3 (pedagogy, disciplinary, and interdisciplinary) were chosen based on the number of scores obtained (see Table 1).

**Table 1**

*Description of the most significant items for each factor or dimension, according to variance*

Item	Pedagogy	Disciplinary	Interdisciplinary
1	0.000	0.000	0.577
2	0.000	0.000	0.627
3	0.000	0.000	0.565
4	0.000	0.000	0.606

<b>Item</b>	<b>Pedagogy</b>	<b>Disciplinary</b>	<b>Interdisciplinary</b>
5	0.000	0.000	0.719
6	0.000	0.000	0.726
7	0.000	0.000	0.750
8	0.000	0.000	0.736
9	0.000	0.000	0.744
10	0.000	0.000	0.777
11	0.000	0.000	0.831
12	0.000	0.000	0.813
13	0.000	0.000	0.776
14	0.000	0.000	0.805
15	0.000	0.000	0.750
16	0.000	0.000	0.806
17	0.000	0.000	0.730
18	0.000	0.000	0.770
19	0.000	0.000	0.771
20	0.000	0.000	0.796
21	0.718	0.262	0.365
22	0.655	0.000	0.000
23	0.738	0.000	0.000
24	0.801	0.000	0.000
25	0.846	0.000	0.000
26	0.837	0.000	0.000
27	0.820	0.000	0.000
28	0.856	0.000	0.000
29	0.831	0.000	0.000
30	0.854	0.000	0.000
31	0.880	0.000	0.000
32	0.847	0.000	0.000
33	0.805	0.000	0.000
34	0.839	0.000	0.000
35	0.861	0.000	0.000
36	0.839	0.000	0.000
37	0.879	0.000	0.000
38	0.686	0.000	0.000
39	0.000	0.763	0.000

<b>Item</b>	<b>Pedagogy</b>	<b>Disciplinary</b>	<b>Interdisciplinary</b>
40	0.000	0.775	0.000
41	0.669	0.000	0.000
42	0.731	0.000	0.000
43	0.834	0.000	0.000
44	0.857	0.000	0.000
45	0.783	0.000	0.000
46	0.825	0.000	0.000
47	0.816	0.000	0.000
48	0.800	0.000	0.000
49	0.845	0.000	0.000
50	0.885	0.000	0.000
51	0.865	0.000	0.000
52	0.764	0.000	0.000
53	0.809	0.000	0.000
54	0.794	0.000	0.000

Note. The data generated by the statistical program R is related.

Standardized factor loadings represent the correlation between an item and a latent factor. Table 1 shows that the most significant contributors to the 'Pedagogy' dimension of comprehensive training were items 31, 37, and 35. This suggests that classes are productive when they are well-designed and provide valuable knowledge when teachers have the required program profile. Conversely, items 22 and 38 had the least impact, indicating that teachers may not be particularly concerned about each student's feelings and emotions, and that the classroom space is usually not the most suitable.

Similarly, items 11, 12, and 14 most affected the disciplinary dimension. This suggests that subjects are a field of cooperation that allows differentiation of each subdiscipline's contributions and understanding of their methods and differences. Likewise, subjects promote collaborative work, which is essential for professional training. Items 1 and 3 had the least impact, meaning students do not assume their degree can be applied to various fields. They must delve deeper into the concepts, methods, and procedures of their discipline.

On the other hand, items 49, 50, and 51 most affect the interdisciplinary dimension within comprehensive education. These items allow us to analyze how classes can generate interesting ideas and serve as a free space for sharing. They also allow students to identify with the content and management of the classes. Finally, regarding items 41 and 42, which are not significant, perhaps students do not feel fully accepted by their teachers or classmates. This makes it necessary to create spaces outside of the academic setting where students can have experiential encounters with others.

A comparative study of the averages of men and women across different dimensions was also conducted (see Table 2). The Student's t-test was applied to analyze the significant effects of gender, age, and socioeconomic status on comprehensive training.

**Table 2**

*Comparison of averages between those under 18 and those over 18 in the different dimensions*

<b>Dimension</b>	<b>Age</b>	<b>N</b>	<b>Media</b>	<b>Test value t</b>	<b>Significance level (p)</b>
Disciplinary	Under 18	12	4,42	2,10	0,03627*
	18 years or older	288	4,05		
Interdisciplinary	Under 18	12	4,41	0,35	0,726
	18 years or older	288	3,96		
Pedagogy	Under 18	12	4,20	0,52	0,8658
	18 years or older	288	4,09		

Note. The data generated by the statistical program R is related.

According to the results of the statistical program, age is a relevant factor affecting the disciplinary dimension. The fact that students are minors implies that they perform better in this dimension. This suggests that the other group of students, who are of legal age and workers, may not have enough time to fully devote themselves to their subjects and academic responsibilities. This contrasts with students without job responsibilities who can devote their time solely to their studies. They also have the necessary space to delve deeper into subjects, research key concepts, methodologies, and procedures; engage in group work; and develop a greater understanding of classes and collaborative work.

### **Adapting to university life for Social work and Law students**

The Academic Experiences Questionnaire (QVA-R) was used to assess adaptation to university life because it is one of the most comprehensive tools for addressing this phenomenon. The QVA-r allows for the analysis and understanding of a particular event: adaptation to university life, which occurs in all higher education institutions (Márquez et al., 2009).

The test consists of 60 items, divided into five dimensions. Responses are presented on a 5-point Likert scale, where 1 expresses total disagreement with the statement and 5 expresses total agreement (see Table 3).

**Table 3**

*Characterization of dimensions and Cronbach's alpha*

<b>Dimension</b>	<b>Description</b>	<b>Number of items</b>	<b>Items</b>	<b>Cronbach Alpha</b>
Personal	Assess students' perceptions of physical and psychological well-being	21	3, 4, 6, 9, 11, 13, 17, 21, 26, 28, 30, 31, 35, 39, 45, 51, 52, 55, 56, 59, 60	0,92

<b>Dimension</b>	<b>Description</b>	<b>Number of items</b>	<b>Items</b>	<b>Cronbach Alpha</b>
Interpersonal	Evaluates relationships with peers in general and significant relationships, as well as aspects related to involvement in extracurricular activities	19	1, 2, 5, 10, 18, 19, 23, 24, 25, 27, 29, 32, 33, 36, 38, 40, 42, 43, 46	0,89
Career	Assess adaptation to undergraduate studies, vocational plans, and career prospects	7	7, 8, 14, 16, 20, 22, 37	0,9
Study	Evaluates study skills, work habits, time management, use of the library, and other learning resources	11	34, 41, 44, 47, 48, 49, 50, 53, 54, 57, 58	0,83
Institutional	Assess interest in the institution, desire to continue studies, knowledge, and perceptions about the quality of existing services and structures	2	12, 15	0,58

Note. Data taken from the academic experiences questionnaire (QVA-r).

In the case of the personal dimension, the characteristic items correspond to items 11 and 17. These items suggest that students may feel confused, disoriented, and pessimistic, which can affect their academic performance and adaptation to university life. Items 53 and 60 were less significant, indicating that although students struggle with making decisions, they are confident in their degree program.

Items 24 and 27 most affect the interpersonal dimension. In other words, entering university has enabled students to form new relationships with their peers and develop a close-knit group of friends. These aspects are important when entering a higher education institution. Items 5 and 29 correspond to characteristics that students may not consider important. For example, it is worth noting that the student community does not frequently use the library. The university lacks a physical space where students can study and form friendships.

In the 'Career' dimension of university adaptation, items 7 and 8 indicate that students have chosen the right career and possess the necessary skills and vocation for their field of study. In the 'Study' dimension, items 47 and 49 were the most important; that is, students organize the information obtained in class adequately and prepare to pass their exams. Finally, in the 'Institutional' dimension, item 12 was the most prevalent, suggesting that most students feel comfortable with their university.

On the other hand, a study of these tests was conducted to determine how some data affect others, whether significantly or not. The purpose of this study was to find out if variables such as gender, age, or socioeconomic status primarily influence adaptation to university life in each dimension. Regarding this objective, it was found that gender is a key factor in adapting to university life in the dimension of study. For instance, male students may have lower grades than female students because women tend to plan, organize, and study their classes more thoroughly. Additionally, they tend to keep up with their academic duties and commitments in class.

**Table 4**

*Comparison of averages between men and women in different dimensions for adaptation to university life*

Dimension	Gender	N	Media	Test value t	Significance level (p)
Personal	Female	216	2,43	0,28	0,7745
	Male	84	2,4		
Interpersonal	Female	216	3,61	0,24	0,8077
	Male	84	3,62		
Career	Female	216	4,11	0,79	0,4268
	Male	84	4,04		
Study	Female	216	3,72	2,13	0,0336*
	Male	84	3,56		
Institutional	Female	216	3,54	0,24	0,8037
	Male	84	3,57		

Note. Data taken from the statistical program R.

Regarding the level of adaptation among students according to the dimensions, it was found that the educational community does not possess a high level of adaptation. That is, students have experienced emotional instability and other mood changes. Likely, they have recently felt confused, downcast, sad, or tired, which has made it difficult for them to make decisions.

Similarly, a moderate level of adaptation was observed in the interpersonal dimension. That is, students generally make friends easily. They usually have company and a good group of friends and try to participate with their classmates outside of class hours.

In terms of the 'Career' dimension, students have a high level of adaptation to university life. This suggests that most of them chose the right undergraduate program. As a result, they feel committed and have the necessary skills to meet expectations.

Concerning the 'Study' dimension, students demonstrate an average level of adaptation to university life. To a certain extent, they organize their time, focus on pending tasks, plan, and keep their notes and homework up to date.

Finally, in the institutional dimension, students have an average level of adaptation to university life. To a certain extent, they feel comfortable at the university. Some things interest them. Perhaps the university has fairly good infrastructure for the student community, although not completely.

#### **Description of the relationship between comprehensive training and adaptation to university life in Social Work and Law students**

After completing statistical analyses of all the data, it was found that there is a weak positive correlation between the two variables. This means that students who feel more adapted to university life generally feel more comprehensively educated, though the relationship is not very strong. Table 5 shows that this correlation is statistically significant ( $p$ -value = 3.112e-07). Therefore, it is likely that this relationship exists in the general student population and is not just a random result.

**Table 5**

## *Description of the relationship between comprehensive education and adaptation to university life*

<b>Dimension</b>	<b>Test value <math>t</math></b>	<b>Significance level (<math>p</math>)</b>	<b>Correlation</b>
Comprehensive training	5.23	3.11	0.2902317
Adapting to university life	5.23	3.11	0.2902317

*Note.* The table lists the T-test values and the significance of the students' comprehensive training and adaptation to university life.

## Discussion

From birth, human beings undergo different life processes and experiences that distinguish them from other species. Among these transcendental experiences is education. It begins at a very early age and progresses over time, until reaching high school and then university. It is a space where both theoretical knowledge and life are cultivated skills. In this environment, there is a need to educate competent individuals who can respond to global demands and engage in active practices.

According to Gutiérrez (2024), higher education in Colombia is conceptualized as a comprehensive process aimed at developing well-rounded individuals capable of solving and facing current challenges. Therefore, it must promote the personal and social growth of students, going beyond simple academic and technical development. Universities should teach basic social skills and competencies because they are widely applied in the professional world, along with ethics.

In this scenario, it is clear that education should be approached as a comprehensive training perspective. According to the results of this study, higher education institutions can offer comprehensive education. Students receive timely, planned, and traceable classes that contribute to their knowledge. Likewise, teachers meet the required profile.

However, the study also indicates a lack of concern among the teaching staff regarding the students' feelings and emotions. Additionally, the classroom space is not usually ideal. Cuacal and Cuesta (2017) state that classrooms are intricate environments where various social and emotional interactions occur. In other words, interactions between teachers and students are a determining factor in the educational process, creating a pleasant learning environment. This is because these interactions significantly impact teachers' behavior and attitudes, as well as the social and emotional relationships they establish with their students.

The study also emphasizes that the goal of vocational training is to enhance cooperative work.

The European Higher Education Area (EHEA) recognizes the need to develop teamwork skills, to adapt to the flexibility of the labor market, and to an increasingly group-based format, mediated by technology, in the development of projects. (Noguera et al., as cited in Hernández-Sellés et al., 2023, p. 41)

The entire collaborative learning process revolves around interaction, whether between students, with the teacher, or with the media and materials.

On the other hand, different factors arise within this comprehensive training dynamic that can influence it. In this case, age is a relevant factor since younger students tend to receive higher grades than older students. This may be because starting university at an older age, while also working or taking care of other responsibilities, reduces the time available for academic duties. In response, the [Observatorio de la Universidad Colombiana \(2024\)](#) asserts that working students in Colombia's higher education system encounter unique challenges, including limited participation in academic and collaborative activities due to time constraints. The organization also examines how work impacts students' ability to allocate time to research, in-depth study of concepts, and class participation. These findings highlight the urgent need for higher education institutions to address these issues, as they may hinder a comprehensive education.

According to the research, students are at an average level regarding comprehensive interdisciplinary skills training. While classes are taught appropriately, there is a slight need for them to delve into other possibilities for understanding and knowledge. In other words, they should go beyond anecdotes and incorporate real experimentation. Innovative materials should be used, and the micro-curricula of the subjects should be updated. A space for reflection should be created where students can explore what they are learning and why.

For [Mero \(2022\)](#), integrating interdisciplinary practices can enrich the educational process by improving the planning and execution of innovative classes through updated curricula and innovative materials. Based on the above, it is essential to promote spaces for awareness and reflection on what is being learned and taught. Institutions take a long time to update program content, often forgetting the context or social reality.

On the other hand, students may face different challenges when transitioning from high school to higher education in Colombia because, according to [Julca \(2016\)](#), university education is a multidimensional process that

goes beyond acquiring specialized technical knowledge. It requires greater discipline and time management. Additionally, [Meléndez-Armenta \(2023\)](#) states that adapting to a new social environment while managing academic and personal responsibilities can lead to mental health issues, such as anxiety. This forces universities to consider strategies for addressing this stage of adaptation that involve the entire academic community, as well as families in urgent cases.

In this context, it was found that students' level of adaptation to university life is average. Most of them experience emotional and personal difficulties, which cause them to report feeling tired, sad, discouraged, disoriented, and confused, as well as having difficulty making decisions. These moods can disrupt the adaptation process and academic performance. It should be noted that the first year of university is one of the most challenging years, and adaptation takes time. Students experience emotional difficulties during this period as they adjust to the pace of work.

Institutional support for early warning systems is essential to overcoming barriers by implementing strategies that address academic and emotional difficulties. Despite this, the results indicated that students chose their degree program wisely and that enrolling in the institution allowed them to form new relationships with their peers and establish a strong social circle. These aspects are important when entering a higher education institution because interpersonal socialization is essential for fostering joy, fun, and interest, even though there are individual achievements.

Gender is another crucial factor in adapting to university life. It affects student issues. For example, women tend to achieve better grades than men because they plan, organize, and study their classes more thoroughly. They also keep up with academic assignments and commitments made in class. Men find it more difficult to take on these responsibilities.

In short, this study found that the two categories, comprehensive training and adaptation to university life, are moderately correlated. Therefore, students who feel more adapted to

university life tend to feel more comprehensively trained. In this regard, [Pinillo \(2024\)](#) argues that students who are better integrated in these two areas demonstrate greater emotional well-being and report a more enriching educational experience. In other words, a comprehensive education helps students strengthen their ability to relate appropriately to their peers and participate in the educational community. This leads to adequate adaptation to the environment.

## Conclusions

The research significantly contributed to academic and comprehensive training processes, as well as adaptation to university life two crucial elements that influence students' life plans. Although students report having personal difficulties related to emotional issues, they have also felt comfortable with their institution and degree program upon entering university. This has allowed them to establish healthy relationships.

A comprehensive education must transcend theoretical barriers and link them to practical applications. It should prepare students in critical thinking, analysis, and social and emotional skills. In other words, it should respond to current needs while strengthening students as well-rounded individuals who contribute to society.

Adapting to university life is a fundamental part of professional training and occurs subjectively according to each student. The goal is for individuals to enjoy the training process, participate in extracurricular activities, and enhance their academic performance because these factors positively influence their future.

## Conflict of interest

There are no conflicts of interest because the necessary permissions were obtained from the institution's management in strict compliance with ethical standards. Additionally, informed consent was obtained from all participants to ensure transparency and integrity.

## Ethical Responsibilities

The study was conducted with the participants' consent. Each participant completed an informed consent form. Timely information was provided to ensure that the participants were fully aware of the study's objectives, procedures, and academic purposes.

## Sources of funding

The authors declare that they have no financial support for this work.

## References

- Babativa, C. A. (2017). *Investigación cuantitativa* [Quantitative research]. Fundación Universitaria del Área Andina.
- Babbie, E. (2000). *Fundamentos de la investigación social* [Fundamentals of social research] [J. F. Dávila-Martínez, Trad.]. International Thomson Editores, S. A. de C. V. (Obra original publicada en 1999).
- Cuaical, D. L., & Cuesta, D. M. (2017). Influencia de los escenarios pedagógicos: aula de clase y laboratorio en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las ciencias naturales [Influence of pedagogical settings: classroom and laboratory in the teaching-learning process of natural sciences]. *Revista Historia de la Educación Colombiana*, 20(20), 65-90. <https://doi.org/10.22267/rhec.172020.3>
- Daza, J., Castañeda, J. G., Tovar-Torres, C., Segovia, C., & Cortés, J. E. (2019). Diseño y análisis psicométrico de una prueba para medir la percepción de clases frente a la formación integral de estudiantes universitarios «PCFI» [Design and psychometric analysis of a test to measure the perception of classes versus the integral education of university students]. *Revista ESPACIOS*, 40(2), 18. <https://www.revistaespacios.com/a19v40n02/19400218.html>

El Observatorio de la Universidad Colombiana. (2024). *Principales problemas y retos de la ed. superior colombiana para ser un país más competitivo* [Main problems and challenges facing Colombian higher education to become a more competitive country]. <https://www.universidad.edu.co/principales-problemas-y-retos-de-la-ed-superior-colombiana-paraser-un-pais-mas-competitivo/>

Ferreira, E. M., & Rendón, L. F. (2017). *Características del proceso de adaptación en estudiantes de Biología de la Universidad El Bosque y su relación con el aprendizaje* [Characteristics of the adaptation process in biology students at Universidad El Bosque and its relationship with learning] [Trabajo de especialización, Universidad El Bosque]. Repositorio Institucional Universidad del Bosque. <https://repositorio.unbosque.edu.co/items/d3b57fe6-9efe-414a-b85a-c5eaed6baa1c>

Gutiérrez, C. C. (2024). *La educación superior en Colombia: análisis de los retos en el cuatrienio 2022-2026* [Higher education in Colombia: analysis of the challenges for the 2022-2026 four-year period] [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Javeriana]. Repositorio Institucional. <http://hdl.handle.net/10554/67928>

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* [Research methodology] (6.<sup>th</sup> ed.). McGraw-Hill Education.

Hernández-Sellés, N., Muñoz-Carril, P.-C., & González-Sanmamed, M. (2023). Roles del docente universitario en procesos de aprendizaje colaborativo en entornos virtuales [The role of university teachers in collaborative learning processes in virtual environments]. *RIED, Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 26(1), 39-58. <https://doi.org/10.5944/ried.26.1.3403>

Julca, E. C. (2016). Conceptos básicos de la educación universitaria [Basic concepts on university education]. *Cultura*, 30, 31-64.

Letort, D. (2016). La formación integral de los estudiantes [Comprehensive training for students]. *Colloquia, Revista de Pensamiento y Cultura*, (3), 133-143. <https://doi.org/10.31207/colloquia.v3i0.42>

Márquez, D. P., Ortiz, S. C., & Rendón, M. I. (2009). Cuestionario de vivencias académicas en su versión reducida (QVA-r): un análisis psicométrico [Academic Experiences Questionnaire, reduced version (QVA-r): A psychometric analysis]. *Revista Colombiana de Psicología*, 18(1), 33-52. <https://www.redalyc.org/pdf/804/80412413004.pdf>

Meléndez-Armenta, R. A. (2023). La salud mental y su influencia en el desempeño académico de estudiantes durante la pandemia COVID-19 [The influence of mental health on students' performance during the covid-19 pandemic]. *Revista Electrónica Educare*, 27(1), 1-12. <https://doi.org/10.15359/ree.27-1.14538>

Mero, W. R. (2022). La innovación educativa como elemento transformador para la enseñanza en la unidad educativa "Augusto Solórzano Hoyos" [Educational innovation as a transforming element for teaching in the "Augusto Solórzano Hoyos" Educational Unit]. *Revista EDUCARE*, 26(2), 310-330. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v26i2.1775>

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2009). *Deserción estudiantil en la educación superior colombiana. Metodología de seguimiento, diagnóstico y elementos para su prevención* [Student dropout rates in Colombian higher education. Methodology for monitoring, diagnosis, and elements for prevention]. [https://www.mineducacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articles-254702\\_libro\\_desercion.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articles-254702_libro_desercion.pdf)

Nova, A. J. (2017). Formación integral en la educación superior: análisis de contenido de discursos políticos [Comprehensive training in higher education: content analysis of political speeches]. *Praxis & Saber*, 8(17), 181-200. <https://doi.org/10.19053/22160159.v8.n17.2018.7206>

Pinillo, J. A. (2024). *Factores protectores y conductas de riesgo: un análisis de las implicaciones en el rendimiento académico de adolescentes en Quibdó en 2024* [Protective factors and risk behaviors: an analysis of the implications for academic performance among adolescents in Quibdó in 2024] [Tesis de maestría, Universidad Nacional de La Plata]. Memoria Académica repositorio institucional FaHCE-UNLP. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=tesis&d=Jte2891>

Universidad de Cartagena. (s.f.). *Políticas* [Policies]. <https://bienestar.unicartagena.edu.co/index.php/politicas>

Universidad del Valle. (2024). *Estrategia ASES Univalle* [ASES Univalle Strategy]. <https://ases.univalle.edu.co/>

Zárate, R., & Mantilla, E. (2014). La deserción estudiantil UIS, una mirada desde la responsabilidad social universitaria [The student dropout UIS, a view from the university social responsibility]. *Zona Próxima*, (21), 120-133. <https://doi.org/10.14482/zp.21.6061>

## Contribution

**Zuly Aidé Gómez Burbano:** Principal investigator. Statistical data processing, writing of materials and methods, and obtaining results.

**Ingrid Selene Torres Rojas:** Analysis and interpretation of results, writing of the introduction, methods, discussion, and conclusions.

The authors participated in the preparation, reading, and approval of the manuscript.

# Habilidades comunicativas y procesos cognitivos: la importancia del saber pedagógico docente

Marlon Brayan Bolaños Melo<sup>1</sup>

**Cómo citar este artículo / To reference this article / Para citar este artigo:** Bolaños-Melo, M. B. (2025). Habilidades comunicativas y procesos cognitivos: la importancia del saber pedagógico docente. *Revista UNIMAR*, 43(2), 75-88. <https://doi.org/10.31948/rev.unimar.v43i2.4652>



**Fecha de recepción:** 28 de enero de 2025

**Fecha de revisión:** 23 de abril de 2025

**Fecha de aprobación:** 20 de junio de 2025

## Resumen

El propósito de este artículo es establecer la relación que tiene el saber pedagógico docente en la estimulación de los procesos cognitivos implicados en el aprendizaje de las habilidades comunicativas en estudiantes del grado transición de una institución educativa de Mocoa, durante el año 2022. La investigación se enmarcó en el enfoque cualitativo y se empleó el método de la fenomenología hermenéutica. Las técnicas de recolección de información utilizadas fueron la entrevista (aplicada a cuatro maestras de transición), la entrevista a grupo focal (realizada con cuatro grupos de padres de familia) y la observación participante (dirigida a estudiantes de transición y a la docente). Para el análisis de la información, se empleó la triangulación metodológica. Los resultados evidencian que las maestras cuentan con amplios conocimientos sobre el uso adecuado de estrategias didácticas y metodológicas que facilitan el aprendizaje de los alumnos, enmarcado en la adquisición de habilidades lingüísticas. En conclusión, se establece una estrecha relación bidireccional entre procesos cognitivos, como la atención y la concentración, y habilidades comunicativas, como la escucha, fundamentales para el aprendizaje y la asimilación de contenidos. Igualmente, se reconoce que el saber docente es esencial para crear ambientes óptimos que favorecen el proceso de enseñanza-aprendizaje.

**Palabras clave:** saber pedagógico; habilidades comunicativas; procesos cognitivos; enseñanza; educación; cognición educativa



Artículo resultado de la investigación titulada: *El saber pedagógico de los maestros: incidencia en el desarrollo de habilidades comunicativas en estudiantes del grado transición*, desarrollada desde el 19 de octubre de 2019 hasta el 6 de febrero de 2023, en el departamento del Putumayo, Colombia.

<sup>1</sup> Magíster en Pedagogía. Profesor, Institución Educativa Alvernia. Correo electrónico: [mbbm2128@gmail.com](mailto:mbbm2128@gmail.com)

# Communication skills and cognitive processes: the importance of pedagogical knowledge for teachers

## Abstract

This article aims to explore the relationship between teachers' pedagogical knowledge and the stimulation of cognitive processes involved in learning communication skills among transition-grade students at an educational institution in Mocoa in 2022. The research was framed within a qualitative approach. The hermeneutic phenomenological method was employed, and the following information-gathering techniques were used: interviews with four transition teachers, focus group interviews with four groups of parents, and participant observation of transition students and their teacher. Methodological triangulation was used to analyze the information. The results indicate that teachers possess extensive knowledge of effective teaching strategies and methods that facilitate student learning within the framework of language skill acquisition. In conclusion, cognitive processes such as attention and concentration, and communication skills such as listening, are closely related and fundamental to learning and content assimilation. Similarly, teaching knowledge is recognized as essential for creating optimal environments that foster the teaching-learning process.

**Keywords:** pedagogical knowledge; communication skills; cognitive processes; teaching; education; educational cognition

## Habilidades comunicativas e processos cognitivos: a importância do saber pedagógico docente

## Resumo

Este artigo tem como objetivo, explorar a relação entre o conhecimento pedagógico dos professores e o estímulo dos processos cognitivos envolvidos na aprendizagem de competências de comunicação entre alunos da transição em uma instituição de ensino em Mocoa, em 2022. A investigação foi enquadrada numa abordagem qualitativa. Foi utilizado o método da fenomenologia hermenêutica e foram empregadas as seguintes técnicas de recolha de informação: entrevistas com quatro professoras de transição, entrevistas em grupo com quatro grupos de pais e observação participante de alunos e a professora de transição. A triangulação metodológica foi utilizada para analisar as informações. Os resultados mostram que os professores têm um vasto conhecimento das estratégias e métodos de ensino adequados que facilitam a aprendizagem dos alunos no âmbito da aquisição de competências linguísticas. Em conclusão, processos cognitivos como atenção e concentração e habilidades de comunicação como escuta estão intimamente relacionados e são fundamentais para a aprendizagem e assimilação de conteúdo. Da mesma forma, o conhecimento pedagógico é reconhecido como essencial para a criação de ambientes ideais que promovam o processo de ensino-aprendizagem.

**Palavras-chave:** conhecimento pedagógico; habilidades comunicativas; processos cognitivos; ensino; educação; cognição educativa

## Introducción

La formación, experiencia y reflexión del proceso educativo son parte fundamental del saber pedagógico del maestro, que inciden de manera significativa en el abordaje de los contenidos y la adquisición de competencias en los estudiantes. Paradójicamente, en la educación inicial existe problemáticas como formación no pertinente, poca actualización de conocimientos y falta de experiencia de los docentes, que afecta de manera negativa el aprendizaje, como el desarrollo de las habilidades comunicativas que se trabajan en el grado transición: el habla, la escucha, las bases de escritura y lectura. Esto también afecta el abordaje de contenidos que se desarrollan posteriormente.

El saber pedagógico está relacionado con la creación de ambientes óptimos para el aprendizaje, el uso de estrategias acordes con el grado, la edad y necesidades de los estudiantes, que permiten abordar los contenidos con mayor facilidad, en el caso puntual, la dimensión comunicativa de los alumnos. Algunos procesos cognitivos como la atención, la concentración y la memoria están condicionados con la buena estimulación de habilidades comunicativas como la escucha y el habla. En tal sentido, el artículo tiene como propósito establecer la relación que tiene el saber pedagógico docente en los procesos cognitivos del aprendizaje de las habilidades comunicativas en estudiantes del grado transición de la IE Fray Placido de Mocoa, durante el año 2022.

En el desarrollo del artículo, se presentan hallazgos relevantes encontrados en estudios preliminares; luego, se reseñan referentes teóricos en temas de saber pedagógico, habilidades comunicativas y procesos cognitivos, metodología con la que se desarrolló la investigación y los resultados, lo cual permitió el análisis e interpretación de la información. Para finalizar, se presentan las conclusiones: se espera contribuir al mejoramiento de la calidad educativa en el grado transición, en el cual, el saber pedagógico docente es fundamental para crear ambientes óptimos para el aprendizaje, con uso de metodologías lúdicas que logren captar la atención y concentración de los estudiantes; de esta manera, facilitar el desarrollo de las habilidades comunicativas.

Entre los estudios previos encontrados a nivel internacional, se destacan los realizados por [Genao y Russo \(2022\)](#) y [Osorio \(2020\)](#), quienes exponen la importancia de las estrategias pedagógicas y didácticas para el desarrollo de las competencias comunicativas, con énfasis en el juego, arte y teatro, para captar la atención, la memoria y la concentración de los estudiantes, de esta manera, favorecer el desarrollo de las habilidades lingüísticas. Por su parte, [Pinilla \(2023\)](#), aunque presenta una investigación desarrollada con estudiantes de otro nivel académico, enfatiza que el desarrollo de la lectura en los alumnos es primordial en la asimilación del conocimiento en general, ya que debe relacionarse con los procesos cognitivos. La consecución de los objetivos de aprendizaje depende del saber docente y el apoyo/acompañamiento de la familia.

A nivel nacional, [Gazabón y Barrios \(2022\)](#) refieren que la reflexión del quehacer docente es necesaria para mejorar su práctica pedagogía y encontrar mejores estrategias de enseñanza-aprendizaje, que inciden efectivamente en el desarrollo de habilidades comunicativas de los estudiantes. Por su parte, [Guerrero y Penagos \(2022\)](#) y [Álvarez \(2020\)](#) afirman que el saber docente se relaciona con la implementación de modelos pedagógicos constructivistas (modelos lúdicos) para la enseñanza de las habilidades comunicativas, lo que permite generar entornos de aprendizaje activos, autónomos, colaborativos y de mucha interacción entre los participantes; en consecuencia, se posibilita el desarrollo de la expresión gestual y el habla.

## Bases teóricas

### Educación

Según la [Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura \(Unesco, 2023\)](#), la educación es un derecho fundamental de las personas, que se contempla como el motor de desarrollo a nivel personal, familiar o comunitario, ya que brindar conocimiento, habilidades y competencias que permiten enfrentar los retos y desafíos del mundo actual. El [Ministerio de Educación Nacional \(MEN, 2021\)](#) plantea que la educación se basa en la adquisición de competencias, conocimientos, habilidades, valores y actitudes que permiten

a los estudiantes responder a los retos de la vida diaria de manera eficiente y garantizar su desarrollo personal.

### Práctica y saber pedagógico

Balabarca-Poves et al. (2024) y Ripoll et al. (2021) aducen que la práctica docente nutre las competencias pragmáticas, cognitivas, aptitudinales y actitudinales de los educadores. Este proceso debe estar acompañado de la reflexión constante y posibilitar el mejoramiento del proceso educativo y de su calidad. En tal sentido, es un espacio indispensable en el proceso educacional; debe ser riguroso, ya que implica un análisis y reflexión del quehacer docente, necesario para el abordaje formativo y apropiación de las competencias que permitan una correcta planificación de temáticas, uso correcto de estrategias de enseñanza y evaluación del aprendizaje, de acuerdo con las particularidades del contexto y de los estudiantes.

Esquerre y Pérez (2021) afirman que el saber pedagógico se nutre a partir de la práctica pedagógica, que permite crear vínculos y complementariedad entre teoría y práctica. La reflexión del proceso educativo busca nutrir saberes y mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje, lo que se convierte en un desafío actual para los maestros, para prepararse de manera integral conforme con las exigencias globales y contextuales, a fin de facilitar un óptimo desenvolvimiento en las aulas.

### Pilares de aprendizaje del grado transición

Niño (2021) afirma que existen cuatro estrategias de aprendizaje fundamentales en las primeras etapas de formación educativa: el juego (conocimiento del cuerpo, habilidades motrices, asimilación de normas), el arte (capacidad creativa, expresión por medio de la danza, teatro, artes plásticas), la literatura (comunicación y lenguaje por cuentos, canciones, rimas) y la exploración del medio. Dichas estrategias facilitan el desarrollo de los contenidos en el grado transición, pero empleando un enfoque lúdico, que despierte el interés y captar la atención de los estudiantes. Esto permite el desarrollo de clases dinámicas, proactivas y que salgan de la monotonía del enfoque tradicionalista. El

autor indica que el arte, el juego, la literatura y la exploración del medio pueden utilizarse de manera trasversal y complementaria en otras dimensiones de formación.

### El juego y la lúdica como estrategias de aprendizaje

El Ministerio de Educación Nacional (2009; 2024) recomienda utilizar en los grados preescolares las guías: *Aprender y jugar y El juego en la educación inicial*, que plantean estrategias y metodologías de enseñanza con un enfoque lúdico, acordes con la edad y necesidades de los estudiantes. Esto despierta el interés de los menores y permite crear ambientes óptimos para el aprendizaje, que se propicie una interacción constante entre los participantes, lo que facilita el desarrollo de todo tipo de habilidades, como las comunicativas, al crear situaciones que exigen expresarse de manera verbal, gestual y escrita con algunos trazos iniciales.

Muñoz et al. (2021) argumenta que las estrategias lúdicas, como arte, música, teatro, danza, son esenciales en el aprendizaje de las competencias comunicativas, ya que son un medio motivacional en la participación activa y consciente de los estudiantes, además de ser de su agrado y divertidas.

### Habilidades comunicativas

Rodríguez (2023) asume que las habilidades comunicativas tienen que desarrollarse en las primeras etapas de formación, ya que son necesarias para el desenvolvimiento social, permiten expresarse e interpretar signos o expresiones que hacen parte del proceso comunicativo. Por ello, los contenidos del grado preescolar deben facilitar expresar ideas, sentimientos y deseos.

Del Águila Chung (2020) y García et al. (2018) plantean dimensiones verbales y no verbales para la comunicación, dimensiones fundamentales que se deben desarrollar en la primera formación escolar, porque son esenciales para la formación académica posterior y el desenvolvimiento social. A continuación, se describen cinco habilidades relevantes en el desarrollo de los niños:

- **Habilidad del habla:** implica una estructura cognitiva y requiere un proceso sociolingüístico, mediante el intercambio de expresiones denominadas palabras. Además, es una habilidad de coordinación, ya que integra experiencia y aprendizajes previos.
- **Habilidad de escucha:** capacidad de reconocer y comprender el significado del habla; también es un proceso cognitivo, porque interpreta la información sonora y le da significado, con ello se hace uso de la memoria y codificación de la información, los cuales son procesos cognitivos.
- **Habilidad de lectura:** relación de silabas y palabras, que tienen un significado y permiten la expresión oral; integra procesos cognitivos como la atención y la memoria.
- **Habilidad de la escritura:** acción que emplea procesos cognitivos complejos, que requieren de coordinación e integración de experiencias y aprendizajes previos (escuchar, hablar y leer).
- **Habilidades no verbales:** uso del cuerpo como herramienta para transmitir información, por medio de señales, expresiones faciales, posturas, contacto visual. Es el primer instrumento de comunicación.

## La psicolingüística

Para Arellano et al. (2021), la psicolingüística estudia la forma cómo las personas desarrollan el lenguaje, a partir de procesos mentales, con la intervención de estructuras de los hemisferios cerebrales; por ejemplo, el área de Broca que es la encargada del sistema gramatical, y el área de Wernicke, del sistema léxico y semántico. Los autores refieren que el hemisferio derecho es trascendental en la percepción de estímulos auditivos y visuales condicionantes en la producción del lenguaje hablado. Así, mediante la interacción entre los procesos mentales se logra el desarrollo del habla y su entendimiento.

Arellano et al. (2021) y Barrera (2021) recomiendan que, para desarrollar los procesos psicolingüísticos (habla), se necesita estimular

los procesos cognitivos y funciones mentales desde las primeras edades en el sistema educativo. De esta manera, las personas perciben estímulos sonoros, los interpretan y les dan significado, en consecuencia, se produce el lenguaje, indispensable en la comunicación. Los argumentos anteriores guardan relación con la semántica, la encargada de dar significado y comprensión a los sonidos, a las palabras y, particularmente, al lenguaje que se utiliza para comunicarse. Finalmente, se hace énfasis en el papel determinante que tiene la escucha para el desarrollo de las otras habilidades comunicativas, como el habla, debido a que está vinculada con procesos cognitivos que intervienen en el aprendizaje.

## Procesos cognitivos que intervienen en el aprendizaje

Los aportes de Tarco (2019) señalan que las bases del aprendizaje deben estimular el desarrollo de las funciones cognitivas como la atención, la memoria y la percepción, mediante una serie de actividades denominadas *Programas de entrenamiento*, que permiten la estimulación de las funciones cerebrales, lo que facilita la asimilación de información y, por ende, el aprendizaje.

Para Cabrales (2015), las habilidades cognitivas y comunicativas guardan estrecha relación, en la cual una condiciona la evolución de las demás. De manera particular, la escucha es importante en la concentración, la atención y la memoria; el buen desarrollo de estas permite la adquisición del lenguaje oral y la compresión del habla.

## Metodología

Con base en los aportes establecidos en el *Manual de metodología de investigación* de la Universidad del Desarrollo (2021) y los propósitos planteados, el abordaje metodológico se centró en el paradigma interpretativo y enfoque cualitativo, sustentado en el método fenomenológico, que permite la comprensión de la problemática investigativa. Esto se nutre de un entramado de información que es captada en un ambiente cotidiano donde se desarrolla el proceso educativo (la escuela y su aula de clase), lo que hace posible un proceso reflexivo, holístico, profundo y detallado.

Las técnicas de recolección de información fueron la entrevista semiestructurada (ocho interrogantes, dirigidos a cuatro maestras), entrevista focal (siete preguntas, dirigidas a padres de familia) y la observación participante (ocho ítems, dirigidos a estudiantes y maestras). Las técnicas implementadas para recolección de información fueron guion de entrevistas y diario de campo, respectivamente.

La población del estudio se conformó por cuatro maestras, estudiantes y padres de familias pertenecientes a los cuatro grados de transición de la Institución Educativa Fray Placido de Mocoa en el año 2022. Dicha población fue seleccionada a conveniencia; previamente se explicaron los procedimientos que se iban a desarrollar, el propósito investigativo, así como los posibles riesgos, utilidad del estudio y confidencialidad de la información, aspectos que se consignaron en los consentimientos informados de los participantes y la autorización por parte del rector de la institución, cumpliendo a cabalidad las consideraciones y normativas éticas.

Después de la recolección de información, se realizó un vaciado, reducción y codificación, mediante el uso del software Atlas.ti 9, para su posterior análisis a través de la triangulación tipo metodológica. Para Solorzano (2022), este tipo de triangulación, posibilita establecer convergencias y divergencias a partir de la información recopilada en las entrevistas y la observación participante, la cual finalmente se contrasta con investigaciones ya desarrolladas que permiten algunas reflexiones y conclusiones finales.

## Resultados

Los resultados del estudio fueron obtenidos mediante la entrevista a las maestras, entrevista focal y observación participante, que permitan desarrollar el propósito planteado, el cual es establecer la relación que tiene el saber pedagógico docente para estimular los procesos cognitivos en el aprendizaje de las habilidades comunicativas en estudiantes del grado transición de la IE Fray Placido de Mocoa en el año 2022. La codificación de información se desarrolló con ayuda del software Atlas.ti versión 9. Esto permitió la relación de las redes semánticas que ayudó a determinar la categoría principal

(saber pedagógico), las categorías secundarias (habilidades comunicativas, procesos cognitivos) y las subcategorías (formación docente y práctica docente).

A continuación, se presentan algunos fragmentos de las respuestas de las entrevistas realizadas a las maestras participantes:

Maestra 1: «Soy licenciada en Educación Infantil; soy especialista en Desarrollo del Niño. Cuento con 15 años de experiencia, participo en capacitación de manera frecuente» (comunicación personal). «Evidencio mejoras significativas en mis alumnos con respecto a cuando entraron, la clave enseñarles a escuchar, que estén concentrados, para ello uso actividades que les gusten» (comunicación personal).

Maestra 2: «Tengo la formación pertinente para mi cargo; soy también psicóloga, nos reunimos de manera frecuente para intercambiar ideas y experiencias que permitan mejorar nuestro quehacer» (comunicación personal). «Mis actividades se basan en el juego, el arte y literatura» (comunicación personal).

Maestra 3:

Soy licenciada, me capacito de manera constante en temas de mi trabajo. Utilizo metodologías acordes con la edad e interés de mis alumnos, se hace énfasis en la habilidad comunicativa de la escucha que es la base para que los estudiantes estén atentos y sigan las instrucciones, por eso la metodología lúdica es la más acorde. (Comunicación personal)

Maestra 4:

Es importante realizar un diagnóstico a los niños para saber de sus fortalezas y debilidades, gustos e intereses. Siempre trato de emplear actividades que llamen su atención y les guste, como los cantos, las coplas, el arte, los dramatizados, así aprenden más fácil, siempre están concentrados. (Comunicación personal)

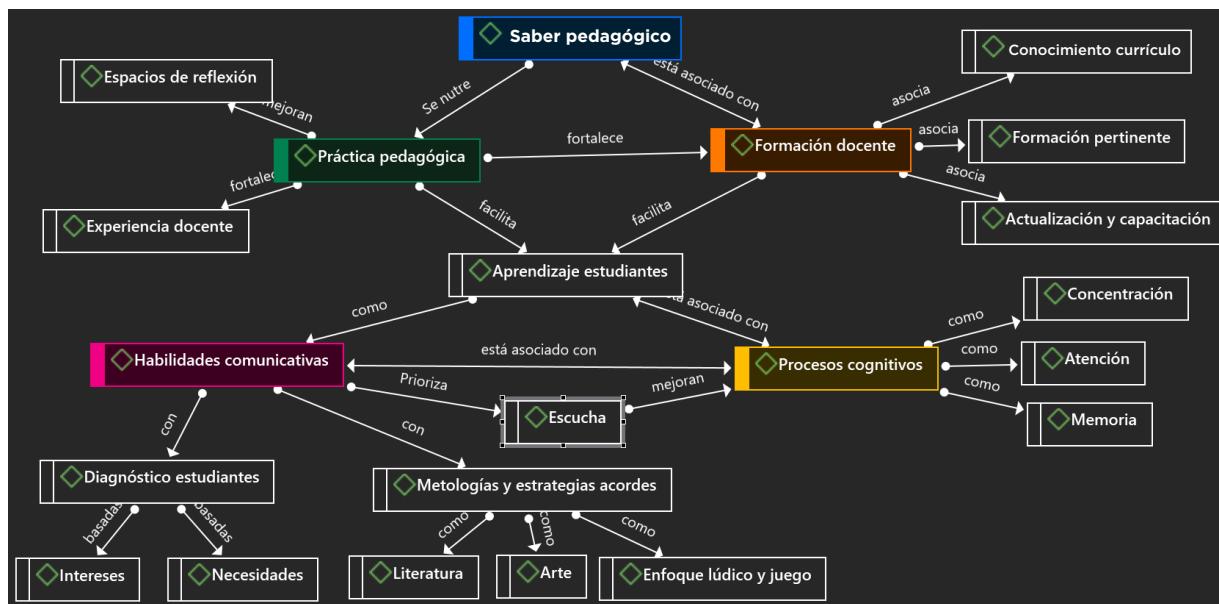
A partir de la información preliminar, se constata que las maestras cuentan con un amplio saber pedagógico, fundamentado en su formación acorde con el área de desempeño; además, actualizan sus conocimientos constantemente

mediante posgrados, capacitaciones y cursos, que les permite desempeñarse de una mejor manera en su quehacer. Se destaca el uso de estrategias y metodológicas didácticas con enfoque lúdico, que captan el interés de los estudiantes, que favorece el desarrollo y aprendizaje de los contenidos.

Las participantes también refieren la trascendencia de los espacios de reflexión, porque permiten el intercambio de saberes entre colegas y reestructurar los contenidos, basados en la detención de experiencias positivas y falencias encontradas en el desarrollo de los espacios académicos. Lo anterior nutre el saber pedagógico, lo que sin duda incide positivamente en el proceso formativo de los estudiantes.

**Figura 1**

Relación semántica saber pedagógico



*Nota.* Resultado del software Atlas.ti versión 9.

Se resalta la importancia del saber pedagógico de las docentes, ya que este permite direccionar eficazmente el aprendizaje de los estudiantes. Asimismo, resulta fundamental realizar un proceso de indagación y diagnóstico al inicio del año escolar, con el propósito de identificar las habilidades, fortalezas y dificultades de los estudiantes, especialmente en lo relacionado con las competencias comunicativas.

En este proceso diagnóstico se evidencian dificultades en el habla, reflejadas en la pronunciación y en el vocabulario que emplean los alumnos. Del mismo modo, se identifican falencias en la escucha, especialmente relacionadas con la atención; sin embargo, estas tienden a mejorar progresivamente con el transcurso del tiempo y el acompañamiento pedagógico adecuado.

El uso de estrategias basadas en el juego, el arte y la literatura (manifestadas en actividades como cuentos narrados y dramatizados, trabalenguas, poesía y dibujos) favorece el desarrollo de las habilidades comunicativas y de los procesos cognitivos en el aprendizaje, al captar la atención y generar empatía en los estudiantes.

Las maestras consideran que, mediante la implementación de actividades relacionadas con los pilares del aprendizaje (juego, arte, literatura y expresión, mediante diversos medios), se evidencian mejoras significativas en aspectos como la pronunciación, el uso de un léxico adecuado, la combinación de palabras, la expresión gestual y la capacidad de escucha.

De este modo, se observa una evolución notoria en el habla y la escucha, consideradas bases fundamentales para la adquisición de la lectura y la escritura, y para el desarrollo de los contenidos de aprendizaje en los años escolares posteriores. Las maestras resaltan la importancia que tiene la habilidad comunicativa de la escucha en el aprendizaje, al relacionarla con proceso cognitivos como la atención, la concentración y la memoria; además, es clave para el seguimiento de orientaciones en el desarrollo de contenidos.

En este contexto, el uso de estrategias que sean del interés de los menores facilita captar su atención y concentración; por ello, las profesoras siempre emplean actividades lúdicas. De esta manera, se refleja el nivel de conciencia que tienen las docentes con respecto a la habilidad de la escucha, trascendental para estimular procesos cognitivos que intervienen en el aprendizaje.

Con respecto a la entrevista focal desarrollada a los cuatro grupos de padres de familia, se presentan las siguientes respuestas:

Grupo 1: «A nuestros hijos les gusta ir a la escuela, han mejorado la pronunciación de palabras, usan más palabras y se sienten bien con la profesora» (comunicación personal). «Las actividades que propone la docente son acordes con el grado y la edad, los juegos hacen que los niños participen» (comunicación personal).

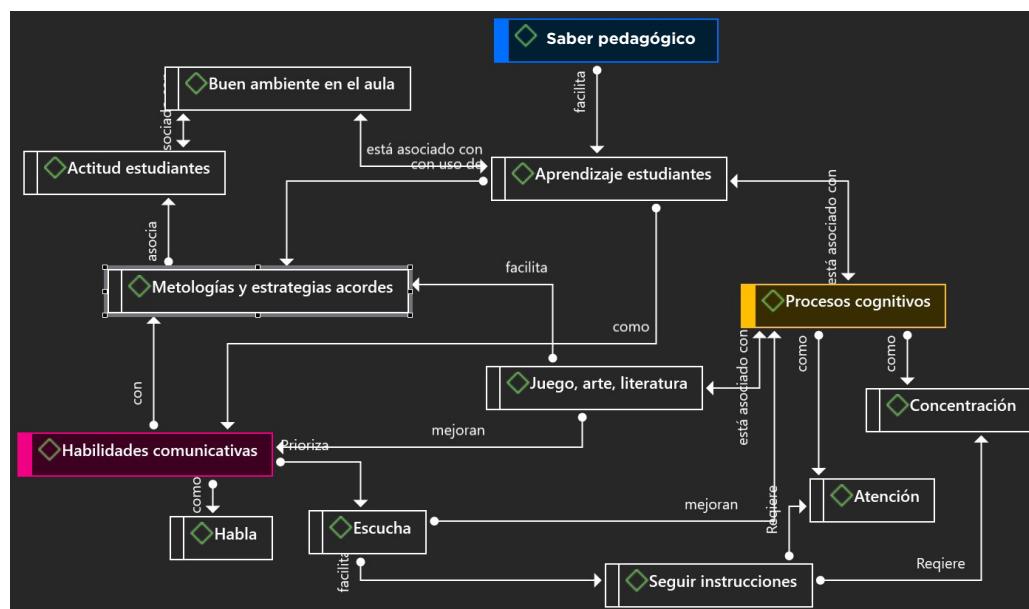
Grupo 2: «El ambiente en el aula es armónico, los niños aprecian a su maestra, eso habla bien de ella, está bien capacitada y tiene bastante experiencia» (comunicación personal). «Nuestros hijos van alegres a la escuela, les gusta aprender cantando o jugando» (comunicación personal).

Grupo 3: «La docente es muy buena, los quiere mucho y ellos también a ella, emplea actividades que a niños les gusta, como las coplas, los juegos, las dramatizaciones» (comunicación personal). «Desde que ingreso, mi hijo es más atento y ya sabe algunas letras y su nombre» (comunicación personal).

Grupo 4: «Los niños quieren ir a la escuela, cuando salen les gusta hacer tareas, porque la profesora los hace jugar y aprender divirtiéndose, han mejorado mucho, la docente sabe bastante y se preocupa por nuestros hijos» (comunicación personal).

## Figura 2

Red semántica saber pedagógico y aprendizaje habilidades comunicativas



Nota. Resultado del software Atlas.ti versión 9.

Los participantes refieren que las maestras cuentan con la formación, conocimientos y experiencia necesarios para desempeñarse en sus cargos, lo que facilita el abordaje de contenidos y el aprendizaje de sus hijos de manera efectiva. Para ellas, las actividades propuestas por las profesoras tienen un enfoque lúdico que motiva a los estudiantes, ya que se basan en las necesidades e interés de los menores, además de estar acordes con la edad y el grado que cursan.

El ambiente armónico percibido en el aula, según las respuestas, hace que exista confianza, empatía, respeto y cariño entre las maestras y sus estudiantes. Las actitudes de los estudiantes señalan agrado por asistir a la escuela, participar activamente en clases, desarrollar tareas, lo que repercute positivamente en la asimilación de conocimiento y abordaje de contenidos.

Existe una alta relación entre las anteriores afirmaciones con respecto al proceso significativo en el aprendizaje de los estudiantes, particularmente en la adquisición de habilidades comunicativas como la pronunciación, el uso de adecuado de palabras, la mejora en la comunicación. La mayoría de las madres de familia manifiestan que algunos niños ya reconocen las letras y escriben sus nombres. Con respecto a la escucha, se les facilita seguir instrucciones.

En la observación realizada en el aula, las maestras cuentan con excelentes competencias pedagógicas, evidentes en el ambiente armónico de las clases, el dominio grupal, la apropiación de las temáticas y el uso de estrategias relacionadas con la dimensión comunicativa, apropiadas para los estudiantes del grado transición. Así, la excelente relación entre los estudiantes y las maestras es fundamental para lograr una mayor interacción entre las partes, que se refleja en una actitud de confianza y cariño de parte de los menores hacia sus docentes.

### **Figura 3**

#### *Indicadores para la observación en el aula*

Nº	INDICADORES DE OBSERVACIÓN ESTUDIANTES DE TRANSICIÓN	INDICADOR SI	INDICADOR NO
1	Evidencia que el docente de transición posee un conocimiento previo disciplinar	91	0
2	El docente de transición conoce a sus estudiantes	91	0
3	El docente de transición se comunica constantemente con sus estudiantes	89	2
4	Se observa que el docente de transición desarrolla las metas de acuerdo a los derechos básicos de aprendizaje, diseñando e implementando una evaluación coherente	86	5
5	En el aula de clases se evidencia un ambiente de respeto y empatía	87	4
6	Muestra una actitud diferente ante las estrategias de enseñanza utilizada por el o la docente	77	14
7	Le es difícil adaptarse a situaciones nuevas o diferentes	77	14
8	Presenta poco interés en las actividades, es muy común que las inicie pero no las finaliza	78	13
9	Se le dificulta seguir instrucciones, requiere de ayuda directa	72	19
10	Llora frecuentemente cuando no logra el objetivo	76	15
11	Le agrada las actividades lúdicas	89	2
12	Expresa fácilmente sus emociones	85	6

Las estrategias implementadas para desarrollar la dimensión comunicativa se centran en un enfoque lúdico, para lo cual, las docentes proponen actividades como cuentos narrados, juegos de roles, dramatizaciones, reconocimiento de letras y pronunciación de vocales que la relacionan con sonidos de animales. También, realizan trabajos grupales, que facilitan el intercambio de saberes en los alumnos, mediante el uso de la expresión verbal, gestual, expresiones faciales y corporales. Esto lo hacen de manera continua.

Se observa que, en las actividades propuestas, las profesoras hacen énfasis en la escucha, que no solo es necesaria para la discriminación y reconocimiento de los sonidos y el seguimiento de instrucciones, también es fundamental para el desarrollo de los procesos cognitivos como la atención, la concentración y la memoria.

## Discusión

El presente apartado se sustenta en la información obtenida de la entrevista individual, la observación participante y la entrevista focal. A partir de esto, se descubrió una serie de convergencias en la información recopilada, que tienen relación con el saber pedagógico de las maestras de transición, como la formación pertinente en primera infancia, actualización constante de conocimientos y la experiencia en el área de desempeño, ya que son fundamentales para guiar el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Los espacios de reflexión del quehacer docente e intercambio de saberes entre colegas se convierten en estrategias esenciales, porque permiten encontrar soluciones a las falencias encontradas en el aula y fortalecer las estrategias que tienen resultado positivo en el desarrollo de los contenidos.

Como se puede apreciar, existe una correspondencia mutua entre la práctica pedagógica y el saber docente. En este aspecto, los espacios de reflexión son clave para nutrir o desarrollar ambos criterios, los cuales benefician el accionar del maestro y repercute positivamente en el aprendizaje de los menores.

De acuerdo con [Ripoll et al. \(2021\)](#) y [Esquerre y Pérez \(2021\)](#), en el proceso educacional debe existir una relación íntima entre saber (teórico) y práctica pedagógica para mejorar el proceso educativo. A partir de la práctica pedagógica, se permite la adquisición de competencias cognitivas, aptitudinales, actitudinales de los educadores. Para esto, también son indispensables los espacios de reflexión del quehacer docente, a fin de mejorar de manera constante el proceso educativo y nutrir el saber pedagógico.

Por otro lado, el uso de los pilares del aprendizaje (el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio) en las clases se convierte en metodologías de enseñanza acertadas para trabajar la dimensión comunicativa en los estudiantes del grado transición, ya que resultan agradables para los menores por tener un énfasis lúdico; en consecuencia, se evidencian avances significativos en sus habilidades comunicativas. Por ejemplo, con el desarrollo de

actividades basadas en el arte, como pintura, dibujos, teatro, canto, bailes, los estudiantes pueden expresar de forma diferente y creativa sus emociones, sentimientos y experiencias, al emplear otras competencias que le permiten integrar conocimientos para lograr el objetivo de comunicarse. Esto también se integra con el desarrollo cognitivo de los menores, ya que utiliza la memoria, la concentración y la atención.

Del mismo modo, las actividades relacionadas con la literatura y el teatro, como los cuentos narrados, juegos de roles, creación de historias, identificación de letras con objetos u animales, bailes, dramatizados, son fundamentales para el desarrollo del proceso comunicativo; en la expresión oral: asimilación de pronunciación y vocabulario; en la expresión gestual y la escucha; atención y seguimiento de instrucción. Además, posibilitan crear patrones básicos orientados a la escritura y lectura. Estas estrategias permiten una mayor interacción y socialización entre los participantes, que se evidencian en mejoras del componente social de los menores; pierden su timidez y son capaces de transmitir sus emociones y sentimientos de una manera más fluida con sus pares y maestras.

El uso de los pilares del aprendizaje en el grado de transición, orientado al desarrollo de las habilidades comunicativas, debe estar acorde con la edad y el nivel escolar de los niños. El componente lúdico debe ser atractivo y captar su atención, con el propósito de motivarlos a participar activamente. Además, estas actividades fomentan la imaginación, la creatividad, la empatía, los valores y la capacidad de trabajo en equipo, posibilitando un aprendizaje significativo y divertido. Este enfoque permite integrar diversas dimensiones propias del nivel preescolar, como la comunicativa, afectiva, cognitiva, entre otras, con lo cual se contribuye al desarrollo integral de los estudiantes.

Para [Ripoll et al. \(2021\)](#) y [Niño \(2021\)](#), la implementación de los pilares de aprendizaje se convierte en una herramienta que mejora positivamente el desarrollo de las habilidades comunicativas de los menores, ya que se basan en estrategias lúdicas que facilitan la expresión de diversas maneras y de forma activa, creativa y divertida para los menores.

En efecto, los aportes presentados por el MEN (2009), [Delgado y García \(2021\)](#) y [Muñoz et al. \(2021\)](#) señalan que la implementación de actividades con enfoque lúdico es fundamental en la formación inicial, gracias a que permite crear ambientes prósperos para que los estudiantes se comuniquen de manera proactiva y consciente, lo que facilita la adquisición de habilidades como el habla y la escucha, bases de la escritura y la lectura. Esto trasciende los planos social, físico, afectivo y cognitivo.

Por otra parte, mediante el proceso interpretativo y reflexivo de información, se descubrió una relación sinérgica entre las habilidades comunicativas y algunos procesos cognitivos, como la atención, la concentración y la memoria. Uno de los aspectos más interesantes que tiene la habilidad comunicativa en el aprendizaje de los estudiantes es el de la escucha, ya que está relacionada con el seguimiento de instrucciones para el desarrollo de las actividades propuestas en clase y que, a su vez, implica y acciona los procesos de atención.

En consecuencia, la escucha es clave en la asimilación de los contenidos, permite que los estudiantes presten atención y se concentren en las orientaciones de las maestras; les permite reconocer sonidos de vocales, letras y asociarlas con objetos. Por esta razón, que las maestras reiteran de manera contundente la importancia de trabajar la escucha desde los primeros días de clase, porque es la base y el sustento para el desarrollo de actividades posteriores, ya que se requiere que los estudiantes comprendan las instrucciones.

En síntesis, se entiende que las habilidades comunicativas y algunos procesos cognitivos del aprendizaje tienen un vínculo significativo que incide de manera sinérgica entre ambos. Por tal razón, el desarrollo del lenguaje verbal, gestual o de cualquier tipo implica la activación de procesos como la atención, la concentración y la memoria. Es probable que un estudiante que no ha aprendido a escuchar tenga dificultades en su aprendizaje. Igualmente, ocurre en la pronunciación de palabras, ya que, al escuchar, logran identificar sonidos, memorizarlos y relacionarlos mediante procesos cerebrales presentes en el aprendizaje.

En efecto, [Cabrales \(2015\)](#) afirma que el desarrollo de la escucha condiciona algunos procesos cognitivos del aprendizaje como la atención y la memoria. De tal manera que, al no educarse la escucha de manera efectiva, puede tener repercusiones en el aprendizaje de los menores, como en el desarrollo del lenguaje y la compresión del habla. Por su parte, [Arellano et al. \(2021\)](#) y [Barrera \(2021\)](#) hacen alusión a los procesos implicados en la adquisición del lenguaje en el ser humano; sus postulados indican que, para el aprendizaje de lenguaje hablado o escrito, se activan procesos mentales, en los cuales la educación y el entrenamiento del oído (escucha) son fundamentales para percibir estímulos auditivos, procesarlos, almacenarlos y memorizarlos.

En síntesis, es evidente la importancia de trabajar los procesos psicolingüísticos desde las primeras edades en el sistema educativo, ya que una adecuada estimulación de las habilidades comunicativas incide directamente en el desarrollo y apropiación del lenguaje, y en los procesos cognitivos involucrados en el aprendizaje. Por el contrario, una estimulación insuficiente puede tener repercusiones negativas en ambos aspectos.

## Conclusiones

El saber y la práctica pedagógica de los maestros son aspectos que deben trabajarse de manera articulada para mejorar el proceso educativo. Los espacios de actualización deben implementarse de forma habitual, con el fin nutrir los saberes y estar a la vanguardia de las tendencias mundiales en educación. Por otro lado, la reflexión del proceso educativo permite encontrar fortalezas y debilidades en el aula de clase, lo que posibilita realizar ajustes a los contenidos de acuerdo con las necesidades e interés de los estudiantes, que influyan positivamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los escolares.

El saber docente está relacionado con la selección y aplicación de estrategias, metodologías y actividades que favorecen el desarrollo óptimo de las habilidades comunicativas en los alumnos. En el grado transición, este saber se articula con los pilares del aprendizaje, fundamentados

en cuatro componentes esenciales: el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio. El enfoque lúdico de estos pilares permite captar el interés y la atención de los niños, ya que responde a sus características evolutivas y al nivel escolar que cursan. Esto se traduce en una mejora significativa de sus capacidades comunicativas, especialmente en el habla y la escucha.

En definitiva, las actividades que más favorecen el desarrollo de las habilidades comunicativas en los estudiantes son las rondas, los cuentos narrados, los dramatizados, el canto, entre otras, que se basan en un enfoque lúdico y promueven la participación activa y consiente de los educandos. Estas actividades contribuyen al fortalecimiento de la pronunciación, amplían el vocabulario y, a su vez, favorecen la superación de la timidez en los estudiantes. Todo ello resulta fundamental para la apropiación del lenguaje oral y para sentar las bases de la comunicación escrita. Además, este tipo de estrategias permite el desarrollo de otras dimensiones del ser, como la social, cognitiva y física, al estar integradas en las prácticas pedagógicas.

Sin duda, existe una relación estrecha entre las habilidades comunicativas y los procesos cognitivos. En particular, la habilidad de la escucha debe ser estimulada de manera constante mediante actividades acordes con la edad y las necesidades de los estudiantes, las cuales deben captar su interés. En este sentido, se les facilita la apropiación de los contenidos y saberes, al seguir instrucciones de forma clara y precisa. De esta manera se promueve el desarrollo de procesos cognitivos implicados en el aprendizaje: atención, concentración, percepción y memoria.

Las habilidades comunicativas y algunos procesos cognitivos están estrechamente relacionados, ya que uno influye directamente en el desarrollo del otro. Por ejemplo, para desarrollar el habla, es necesario activar procesos como la percepción y la memoria durante el procesamiento de la información. De igual manera, la escucha resulta fundamental para fortalecer la atención y la percepción de los sonidos. Lo anterior evidencia que ambos componentes deben ser trabajados

de forma articulada, dado que su interacción potencia el aprendizaje integral del estudiante.

Como reflexión final, se comprende que el saber pedagógico representa la capacidad del docente para seleccionar e integrar las estrategias más adecuadas que favorezcan el aprendizaje de los estudiantes. En el caso particular del desarrollo de las habilidades comunicativas, es indispensable una estimulación oportuna de los procesos cognitivos (como la atención, la concentración y la memoria), los cuales condicionan, en gran medida, la manera en que los estudiantes adquieren y procesan el conocimiento.

## **Conflicto de interés**

El autor del artículo declara no tener ningún conflicto de intereses del trabajo presentado en aspectos financieros, personales, políticos, intelectuales, entre otros, que pudieran comprometer la confiabilidad de esta publicación.

## **Responsabilidades éticas**

Teniendo en cuenta que en el presente estudio se desarrolló con la participación de personas, se tuvo en cuenta los principios éticos para minimizar los riesgos y salvaguardar el bienestar de los participantes. Del mismo modo, todos los procedimientos se desarrollaron con previa autorización por parte de los directivos de la institución educativa y la participación voluntaria mediada por el consentimiento informado, en el cual se consignaron el propósito, la metodología, los riesgos y los beneficios que implicaban participar en la investigación. El consentimiento fue firmado por cada uno de los participantes y representantes de los estudiantes. Finalmente, la recopilación de información tiene exclusivamente fines investigativos y se garantiza el anonimato y confidencialidad de los datos.

## **Fuentes de financiación**

El autor declara no tener ningún apoyo financiero para este trabajo.

## Referencias

- Álvarez, A. (2020). *Transformación de la práctica de enseñanza para fortalecer el desarrollo de habilidades comunicativas orales en estudiantes de grado transición del colegio Kimy Pernía Domicó* [Tesis de maestría, Universidad de La Sabana]. Intellectum. <http://hdl.handle.net/10818/43168>
- Arellano, F., Moreno, G., Culqui, C. y Tamayo, R. (2021). Procesamiento cerebral del lenguaje desde la perspectiva de la neurociencia y la psicolingüística. *Revista de Ciencias Sociales*, 27(4), 292-308.
- Balabarca-Poves, G. A., Caycho-Valencia, F. A., Hanco-Pichuilla, N. y Lezama-Cuellar, C. (2024). Estrategias para el desarrollo de la práctica reflexiva docente en Iberoamérica. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 9(1), 4-21. <https://doi.org/10.35381/r.k.v9i1.3550>
- Barrera Morales, M. P. (2021). *La conciencia semántica y el desarrollo lingüístico en los niños de 4 a 5* [Tesis de pregrado, Universidad Técnica de Ambato]. Repositorio UTA. <https://repositorio.uta.edu.ec/handle/123456789/33445>
- Cabrales Paffen, A. (2015). Neuropsicología y la localización de las funciones cerebrales superiores en estudios de resonancia magnética funcional con tareas. *Acta Neurológica Colombiana*, 31(1), 92-100. <https://doi.org/10.22379/2422402214>
- Del Águila, M. (2020). *Habilidades comunicativas* [Tesis de pregrado, Universidad Científica del Perú]. Repositorio UCP. <https://repositorio.ucp.edu.pe/items/77d68132-5b3d-41ad-a2e5-cb7892b9aed1>
- Delgado, Y. K. y García, Y. L. (2021). *Propuesta didáctica para desarrollar las habilidades comunicativas en estudiantes de 5 años de una institución educativa privada de Santiago de Surco-Lima* [Tesis de pregrado, Universidad Marcelino Champagnat]. Repositorio UMCH. <https://repositorio.umch.edu.pe/handle/20.500.14231/3314?show=full>
- Esquerre, L. y Pérez, M. (2021). Retos del desempeño docente en el siglo XXI: una visión del caso peruano. *Revista Educación*, 45(2), 593-614. <https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.43846>
- García Bedoya, N. M., Paca Vallejo, N. K., Bonifaz Valdez, B., Gómez Arteta, I. I. y Arista Santisteban, S. M. (2018). Investigación formativa en el desarrollo de habilidades comunicativas e investigativas. *Revista de Investigaciones Altoandinas*, 20(1), 125-136. <https://doi.org/10.18271/ria.2018.336>
- Gazabón, J. y Barrios, J. (2022). *Reflexionar y problematizar la experiencia docente: Estrategia que posibilita la re-significación de la práctica pedagógica para el desarrollo de habilidades comunicativas en los educandos de quinto grado de la Institución Educativa Juan Federico Hollmann de El Carmen de Bolívar* [Tesis maestría, Universidad de Cartagena]. Repositorio digital Unicartagena. <https://hdl.handle.net/11227/16046>
- Genao, J., y Russo, K. (2022). *Integración de las estrategias pedagógicas para el desarrollo del lenguaje con atención a la diversidad del grado pre-kínder del centro educativo María Montessori en el año escolar 2020-2021* [Tesis maestría, Universidad Abierta para Adultos UAPA]. RAI Repositorio Académico Institucional. <https://rai.uapa.edu.do/handle/123456789/2266>
- Guerrero, L. y Penagos, I. (2022). *Secuencia didáctica como plan de formación docente para el favorecimiento de la zona de desarrollo próximo de los niños y las niñas de 3 a 5 años del Centro de Desarrollo Infantil El Señor de los Milagros, Cali-Valle del Cauca* [Tesis de maestría, Universidad Los Libertadores]. Repositorio Los Libertadores. <https://repository.libertadores.edu.co/items/455f4194-d151-472e-9c43-28c99a334546>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2024). *El juego en la educación inicial*. MEN. [https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-341835\\_archivo\\_pdf\\_educacion\\_inicial.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-341835_archivo_pdf_educacion_inicial.pdf)

- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2021, 2 de abril). Competencias. <https://mineducacion.gov.co/1780/w3-article-79364.html>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2009). *Elementos conceptuales. Aprender y Jugar, instrumento diagnóstico de competencias básicas en transición*. MEN- Subdirección de Referentes y Evaluación de la Calidad Educativa. [https://contenidos.mineducacion.gov.co/ntg/men/archivos/Referentes\\_Calidad/Modelos\\_Flexibles/Nivelemos/Elementos\\_conceptuales.pdf](https://contenidos.mineducacion.gov.co/ntg/men/archivos/Referentes_Calidad/Modelos_Flexibles/Nivelemos/Elementos_conceptuales.pdf)
- Muñoz, Y., Rodríguez, S. y Román, M. (2021). *La lúdica como estrategia para el aprendizaje significativo de la lectura y la escritura* [Trabajo de especialización, Fundación Universitaria Los Libertadores]. Repositorio Los Libertadores. <http://hdl.handle.net/11371/4162>
- Niño Pinzón, S. M. (2021). *Experiencias literarias, juego, arte y exploración del medio que favorecen la expresión oral en estudiantes del grado de transición* [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia]. Repositorio Institucional UPTC. <https://repositorio.uptc.edu.co/items/7e14fe71-598a-4cd4-94ed-d7636ad8fb34>
- Pinilla Jerez, I. Y. (2023). *Formación en lectura crítica en estudiantes de educación secundaria desde el saber pedagógico del docente* [Tesis doctoral, Universidad Pedagógica Experimental Libertador]. Espacio digital. <https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/719>
- Osorio, D. (2020). *El teatro para desarrollar habilidades comunicativas en primero de preescolar*. [Tesis de Pregrado, Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí]. <https://repositorio.beceneslp.edu.mx/jspui/handle/20.500.12584/452>
- Ripoll, M., Palencia, P. y Cohen J. (2021). Práctica pedagógica, un espacio de conceptualización y experimentación en la formación inicial del educador. *Revista de Ciencias Sociales*, 27(4), 351-363. <https://doi.org/10.31876/rcc.v27i.37012>
- Rodríguez, L. (2023). *Fortaleciendo las habilidades comunicativas: una propuesta desde el diseño de estrategias pedagógicas* [Tesis de pregrado, Universidad Nacional Abierta y a Distancia]. Repositorio UNAD. <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/59132>
- Solorzano Soto, R. M. (2022). La triangulación metodológica como herramienta para el análisis de las estrategias de comunicación en las webs universitarias latinoamericanas. *Comunicación & Métodos*, 4(2), 55-67. <https://doi.org/10.35951/v4i2.169>
- Tarco, Cóndor, C. A. (2019). *El tablero sensorial en el desarrollo cognitivo en niños de 1 a 2 años* [Tesis de pregrado, Universidad Técnica de Ambato]. Repositorio UTA. <https://repositorio.uta.edu.ec/items/9af7ada5-7370-4044-ada0-43385120c534>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (2023). Transforma la educación para el futuro. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382765\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382765_spa)
- Universidad del Desarrollo. (2021). *Manual de metodología de investigación 2021*. <https://psicologia.udd.cl/files/2021/04/Metodolog%C3%ADA-PsicologiaUDD-2-1.pdf>

## Contribución

El autor elaboró el manuscrito, lo leyó y aprobó.

# La autorregulación de la labor docente en el aula de clase en una institución educativa en Santander, Colombia

Diego Ramiro Castro Castro<sup>1</sup>

María Camila Díaz Carrillo<sup>2</sup>

Ermides Manuel García Martínez<sup>3</sup>

Sandra Yohana Quintero Moya<sup>4</sup>

Revista Unimar | Rev. Unimar | Vol. 43 No. 2 pp. 89-103 | Julio-diciembre 2025  
e-ISSN: 2216-0116 | ISSN: 0120-4327 | DOI: <https://doi.org/10.31948/rev.unimar>



**Cómo citar este artículo / To reference this article / Para citar este artigo:** Castro-Castro, D. R., Díaz-Carrillo, M. C., García-Martínez, E. M. y Quintero-Moya, S. Y. (2025). La autorregulación de la labor docente en el aula de clase en una institución educativa en Santander, Colombia. Revista UNIMAR, 43(2), 89-103. <https://doi.org/10.31948/ru.v43i2.4494>

**Fecha de recepción:** 1 de noviembre de 2024

**Fecha de revisión:** 25 de febrero de 2025

**Fecha de aprobación:** 8 de mayo de 2025

## Resumen

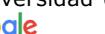
Este artículo se deriva de una investigación macro en la que participaron cuatro instituciones educativas en cuatro municipios de Colombia, cuyo objetivo fue analizar los aspectos de la autorregulación implementados en los procesos de la labor docente en el aula de clase. Una de las instituciones participantes fue el Instituto Técnico Superior Industrial en Barrancabermeja, Santander, Colombia. El enfoque de la autorregulación está centrado en los estudiantes; sin embargo, esta investigación focalizó su atención en cómo los docentes autorregularon su propio aprendizaje y desempeño en el aula. El paradigma investigativo fue cualitativo, con enfoque fenomenológico y método de investigación exploratorio descriptivo. Considerando que la labor docente se estructura en tres fases fundamentales: planeación, ejecución y autorreflexión, en la etapa de planeación se aplicaron instrumentos diagnósticos para identificar las necesidades y características del grupo; en la ejecución, se utilizaron herramientas de evaluación como la rúbrica y la bitácora, y en la fase de autorreflexión, se empleó la narrativa docente como

Artículo resultado de la investigación titulada: *La autorregulación de la labor docente en el aula de clases en una institución educativa en Santander-Colombia*, desarrollada desde agosto de 2023 hasta septiembre de 2024 en el departamento de Santander, Colombia.

<sup>1</sup> Profesor, Corporación Universitaria Minuto de Dios, Bogotá, Colombia. Correo electrónico: [diego.castro.ca@uniminuto.edu.co](mailto:diego.castro.ca@uniminuto.edu.co) - [diracc21@yahoo.com](mailto:diracc21@yahoo.com)  

<sup>2</sup> Agente educativa, Fundación Social para la Construcción de Paz (Funspaz), Pitalito, Huila, Colombia. Correo electrónico: [maria.diaz-carr@uniminuto.edu.co](mailto:maria.diaz-carr@uniminuto.edu.co)  

<sup>3</sup> Profesor, Instituto Técnico Superior Industrial, Barrancabermeja, Santander, Colombia. Correo electrónico: [ermides.garcia@hotmail.com](mailto:ermides.garcia@hotmail.com)  

<sup>4</sup> Profesora, Universidad de Santander, Bucaramanga, Santander, Colombia. Correo electrónico: [sandra.quintero-mo@uniminuto.edu.co](mailto:sandra.quintero-mo@uniminuto.edu.co)  

medio para analizar y valorar la práctica pedagógica. Los resultados señalaron un desempeño general en el nivel 'bueno' en la rúbrica y en la bitácora, aunque se identificaron áreas de mejora, especialmente en lo relacionado con la claridad conceptual y la gestión de actividades grupales. También, se subraya el papel fundamental de la regulación emocional y cognitiva en el desempeño docente, así como los desafíos tecnológicos que influyen en la gestión del tiempo y desarrollo de las clases.

*Palabras clave:* educación; enseñanza; docente; aula; aprendizaje

---

## **Self-regulation of teaching in the classroom at an educational institution in Santander, Colombia**

### **Abstract**

This article is based on a large-scale study of four educational institutions in four Colombian municipalities, whose objective was to analyze self-regulation strategies used in classroom teaching. One of the participating institutions was the Instituto Técnico Superior Industrial in Barrancabermeja, Santander, Colombia. While the focus of the self-regulation research was on students, this study examined how teachers self-regulated their learning and performance in the classroom. The research paradigm was qualitative with a phenomenological approach and an exploratory descriptive method. Since teaching work is structured into three phases —planning, execution, and self-reflection— diagnostic instruments were applied during the planning phase to identify the group's needs and characteristics. Evaluation tools, such as rubrics and logs, were used during the execution phase, and teaching narratives during the self-reflection phase to analyze and assess pedagogical practice. The results indicate an overall 'good' performance in the rubric and logbook. However, areas for improvement were identified, particularly regarding conceptual clarity and group activity management. The study highlights the fundamental role of emotional and cognitive regulation in teaching performance, as well as technological challenges that influence time management and class development.

*Keywords:* education; teaching; teacher; classroom; learning

---

## **A autorregulação do trabalho docente na sala de aula de uma instituição educativa em Santander, Colômbia**

### **Resumo**

Este artigo baseia-se num estudo em grande escala realizado em quatro instituições educativas de quatro municípios colombianos, cujo objetivo era analisar as estratégias de autorregulação utilizadas no ensino em sala de aula. Uma das instituições participantes foi o Instituto Técnico Superior Industrial

em Barrancabermeja, Santander, Colômbia. Embora o foco da pesquisa sobre autorregulação fosse os alunos, este estudo examinou como os professores autorregulavam a sua aprendizagem e desempenho na sala de aula. O paradigma da investigação foi qualitativo, com uma abordagem fenomenológica e um método descritivo exploratório. Uma vez que o trabalho de ensino está estruturado em três fases — planeamento, execução e autorreflexão —, foram aplicados instrumentos de diagnóstico durante a fase de planeamento para identificar as necessidades e características do grupo. Ferramentas de avaliação, tais como rubricas e registos, foram utilizadas durante a fase de execução. Narrativas de ensino foram utilizadas durante a fase de autorreflexão para analisar e avaliar a prática pedagógica. Os resultados indicam um desempenho geral ‘bom’ na rubrica e no diário de bordo. No entanto, foram identificadas áreas a melhorar, particularmente no que diz respeito à clareza conceptual e à gestão das atividades em grupo. O estudo destaca o papel fundamental da regulação emocional e cognitiva no desempenho docente, bem como os desafios tecnológicos que influenciam a gestão do tempo e o desenvolvimento da aula.

**Palavras-chave:** educação; ensino; docente; sala de aula; aprendizagem

## Introducción

En el presente estudio se investiga los factores que contribuyen al fortalecimiento de la autorregulación en la práctica docente dentro de las aulas de una institución educativa en Barrancabermeja, Santander, Colombia. El propósito principal fue analizar los aspectos de la autorregulación implementados en los procesos de la labor docente en la institución. Aunque existen numerosos estudios que se centran en la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes, se ha investigado poco sobre la autorregulación en la enseñanza por parte de los profesores. Es fundamental que los educadores desarrollen esta capacidad para influir de manera efectiva en una sociedad que demanda cada vez más de su labor. Para abordar este objetivo, se adoptó un paradigma cualitativo con un enfoque fenomenológico desde la perspectiva de Van Manen (como se citó en [Montes Sosa y Castillo-Sanguino, 2024](#)) y se utilizó el método de investigación exploratoria descriptiva para analizar la autorregulación en los docentes en su labor de enseñanza y aprendizaje.

El aprendizaje es un proceso complejo que implica la adquisición y aplicación de conocimientos, habilidades, valores y actitudes. Según [Molina et al. \(2023\)](#), el aprendizaje se caracteriza por una interacción compleja de procesos cognitivos,

emocionales y sociales; en dicha interacción, las emociones que se experimentan durante el proceso de aprendizaje pueden influir en cómo se almacena y recuerda la información. [Schunk \(2012\)](#) lo define como un cambio duradero en el comportamiento, resultado de la práctica y la experiencia. [Bandura \(1986\)](#) destaca que también se aprende observando a otros, mientras que [Vygotsky \(1978\)](#) enfatiza la importancia del contexto social y las interacciones en el desarrollo cognitivo. Estos enfoques muestran que tanto factores individuales como contextuales son cruciales para entender cómo se adquieren y utilizan nuevos conocimientos y habilidades.

Por su parte, la enseñanza es una actividad que integra elementos de aprendizajes sociales, comunicativos y cognitivos en diversos y complejos contextos, como el aula, el aula virtual, el aula global o espacios fuera del aula, ya sea de forma síncrona o asíncrona. Esta actividad tiene un objetivo intencional y un significado social, ya que abarca procesos de transmisión, comunicación, interacción, recreación y construcción del conocimiento. La función de enseñar implica facilitar el estudio y guiar sobre cómo aprender para fomentar la comprensión ([Sarmiento Santana, 2007](#)).

[Zimmerman \(2001\)](#) hace mención a la autorregulación del aprendizaje como

un proceso dinámico mediante el cual se controlan y gestionan activamente los propios procesos cognitivos, afectivos y conductuales. Adicionalmente, [García y Bustos \(2020\)](#) afirman que la autorregulación del aprendizaje implica un modo de aprender independiente y activo, regido por objetivos y metas propios; destacan la importancia de que los estudiantes gestionen sus procesos cognitivos y emocionales, a través de la aplicación de estrategias metacognitivas y motivacionales para alcanzar un aprendizaje efectivo. Por otra parte, el aprendizaje autorregulado corresponde al producto del proceso de autorregulación, en el cual el aprendizaje se optimiza y mejora como resultado directo de la aplicación efectiva de estrategias autorregulatorias, evidentes en la mejora en el rendimiento y la adquisición de habilidades de aprendizaje a lo largo del tiempo ([Zimmerman, 2002](#)).

Autores como [Ronqui et al. \(2021\)](#) destacan la enseñanza de la autorregulación para promover la planificación, el monitoreo y la reflexión del aprendizaje. [Mauri et al. \(2009\)](#) mencionan la importancia de integrar las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la enseñanza, puesto que facilitan la planificación, el seguimiento y la evaluación de las actividades académicas. [Hernández et al. \(2021\)](#) refieren el papel del Feedback constructivo en la autorregulación para fomentar la autonomía y la motivación intrínseca. De igual forma, [Bembenutty et al. \(2024\)](#) destacan las contribuciones de Schunk con relación al autocontrol y la retroalimentación. Otros escritos como el de [Bailey-Moreno y Flores-Fahara \(2022\)](#) confirman la importancia de promover la reflexión y el trabajo colaborativo.

Con respecto a la labor docente en el aula de clase, [Espinoza-Freire, et al. \(2022\)](#) expresan que el docente al momento de planificar su enseñanza debe establecer detalladamente sus acciones para enseñar, las actividades de los alumnos para aprender, los contenidos, los recursos, el contexto y las técnicas de grupo. Por su parte, [Correa y Rueda \(2012\)](#) refieren la planificación de la enseñanza y la gestión del trabajo en el aula como las habilidades profesionales docentes que se deben desarrollar.

[Torres et al. \(2020\)](#) mencionan la autorreflexión crítica de la enseñanza y su impacto sobre la toma de decisiones para el actuar docente.

[Sáez-Delgado et al. \(2022\)](#) revisaron el modelo de autorregulación del aprendizaje propuesto por Zimmerman, estructurado en tres fases cíclicas: la primera, la planeación, que implica el análisis de la tarea y las creencias automotivadoras; la segunda, la ejecución, que abarca procesos de autocontrol como la capacidad de emplear estrategias metacognitivas y motivacionales, así como la autobservación, que consiste en comparar las acciones actuales con un modelo ideal de desempeño, y la tercera, la autorreflexión, que incluye el autojuicio —a partir de una autoevaluación— y la autoreacción, que puede manifestarse en forma de satisfacción, adaptación o reacciones defensivas. Este proceso describe la ruta hacia el aprendizaje autorregulado, que, en este contexto, se refiere al aprendizaje autorregulado para la enseñanza.

[Zimmerman \(2002\)](#) y [Schunk \(2005\)](#) han destacado que los docentes que desarrollan habilidades autorreguladoras tienden a ser más efectivos en la facilitación del aprendizaje, ya que crean entornos donde los estudiantes también internalizan procesos de autorregulación. Estos docentes enseñan a partir de una reflexión crítica sobre su propia práctica, lo que les permite encontrar soluciones a las diversas dificultades presentes en el aula ([Elgueta y Palma, 2021](#)).

De esta manera, el autoaprendizaje del docente para la enseñanza implica su habilidad para reflexionar sobre sus prácticas pedagógicas, reconocer sus áreas de mejora y ajustarse continuamente a los desafíos del aula. La interiorización de este proceso les permite a los docentes no solo mejorar sus propias competencias, sino también modelar comportamientos autorreguladores en sus alumnos, quienes aprenderán a gestionar sus aprendizajes de manera autónoma y crítica.

Por consiguiente, la enseñanza de la autorregulación no se limita a transmitir conocimientos técnicos, más bien, implica guiar a los estudiantes para que desarrollen la capacidad de aprender de manera autónoma; para ello, deben asumir el control de su propio

proceso de aprendizaje. Por lo tanto, para que este enfoque sea efectivo, el docente primero debe haber internalizado estas habilidades en su propia práctica profesional, razón por la cual esta investigación se enfoca en cómo los docentes autorregulan su propio aprendizaje y desempeño en el aula.

## Metodología

La presente investigación se enmarcó en el paradigma cualitativo, con un enfoque fenomenológico sustentado en la perspectiva de Van Manen (como se citó en [Montes Sosa y Castillo-Sanguino, 2024](#)), y adoptó el método exploratorio-descriptivo, con el propósito de analizar la autorregulación en los docentes en el contexto de su labor pedagógica y el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus estudiantes. Según [Ramos-Galarza \(2020\)](#), la investigación exploratoria se utiliza para examinar problemáticas escasamente estudiadas o poco abordadas, lo cual permite identificar elementos clave del fenómeno en cuestión y establecer procedimientos pertinentes para su análisis. Este tipo de enfoque resulta particularmente útil cuando el conocimiento disponible es limitado, ya que proporciona una base sólida para futuras investigaciones más profundas.

Las fases metodológicas de esta investigación se definieron conforme con las particularidades del problema abordado, a saber: la selección de temas y fuentes pertinentes; la exposición de los marcos teóricos que fundamentan los procesos implementados; la elección y construcción de técnicas adecuadas para la recolección de datos; la verificación de la validez de dichas técnicas; la construcción de categorías precisas alineadas con los objetivos del estudio, y la realización de observaciones objetivas y rigurosas ([Vizcaíno Zúñiga et al., 2023](#)).

Los instrumentos utilizados se validaron previamente a partir del juicio de dos expertas en educación, en los niveles de maestría y doctorado. Dichos instrumentos fueron el diagnóstico de entrada y salida con el KPSI (Knowledge and Prior Study Inventory) y el test de conocimientos, de acuerdo con los temas

abordados en la enseñanza, ambos diligenciados por los estudiantes. Asimismo, se aplicó una rúbrica de seguimiento y una bitácora de clases, construidas con base en criterios como la claridad en la explicación, la gestión del trabajo grupal, el manejo del tiempo y los procesos de evaluación. Finalmente, se incluyó la autorreflexión, la cual consistió en un registro crítico y constructivo del docente sobre su práctica pedagógica, en la cual se consideraron las dimensiones emocional, cognitiva y tecnológica. Estos tres últimos instrumentos fueron diligenciados por el docente a lo largo del proceso investigativo.

La población objeto de estudio correspondió a los docentes del Instituto Técnico Superior Industrial, ubicado en el corregimiento de Piedra Sentada, en el municipio de Barrancabermeja, Santander, Colombia. La técnica de muestreo fue no probabilística e intencional, dado que la selección de los participantes se realizó a juicio, conocimiento y experiencia de los investigadores; además, se consideró la disposición de los docentes para participar en la investigación. Según [Rey \(2020\)](#), el muestreo intencional es una técnica de selección de muestra en la que se eligen deliberadamente los elementos en función de la experiencia y el conocimiento del investigador, siendo especialmente útil cuando la población de estudio es pequeña o no se dispone de una lista completa de sus elementos. Esta técnica se emplea cuando se busca obtener información de grupos específicos que poseen características particulares relevantes para el estudio. De esta manera, la muestra participante de la investigación fue un docente del área técnica de Metalistería.

La población universal fue de 59 docentes, la población objeto del área de conocimiento fue de 4 docentes y la muestra intencional estuvo conformada por 1 docente, el cual representó el 25 % de la población objeto.

En la [Tabla 1](#) se relacionan las categorías y las subcategorías de análisis con los objetivos específicos de la investigación.

**Tabla 1***Categorización e instrumentos de recolección de información*

<b>Objetivos específicos</b>	<b>Categoría de investigación</b>	<b>Subcategorías</b>	<b>Instrumentos</b>
Caracterizar los aspectos de la autorregulación implementados en los procesos de la labor docente en el aula	Planeación	Saberes previos de la temática que se va a enseñar	KPSI de entrada y salida
	Diagnóstico		Test de entrada y salida
Determinar los aspectos de la autorregulación implementados en los procesos de la labor docente en el aula	Planeación	Claridad en la explicación	Rúbrica
	Ejecución	Actividad grupal	
	Autorreflexión	Gestión del tiempo Evaluación	
Interpretar los aspectos de la autorregulación implementados en los procesos de la labor docente en el aula	Planeación Ejecución	Claridad en la explicación	Bitácora
	Autorreflexión	Actividad grupal	Autorreflexión
		Gestión del tiempo Evaluación	

Nota. Tomado de Bachiller et al. (2024).

## Resultados

A continuación, se presentan los resultados de los instrumentos aplicados durante el proceso investigativo. Estos incluyen las pruebas diagnósticas de entrada y salida: el Knowledge and Prior Study Inventory (KPSI) y el test de conocimientos requeridos para la planeación; la rúbrica de seguimiento y la bitácora aplicadas durante la fase de ejecución; y la autorreflexión, desarrollada a través del registro narrativo del docente.

Los instrumentos de diagnóstico de entrada y salida se aplicaron a 12 estudiantes del grado once, quienes cursaban la asignatura de Metalistería y abordaban el tema general “Pinturas”. Este se dividió en cuatro subtemas, a cada uno de los cuales se le asignaron cinco preguntas (donde P representa pregunta, por ejemplo, P1 = Pregunta 1), para un total de 20 ítems distribuidos de la siguiente manera: mezclas (P1 a P5), tipos de pinturas (P6 a P10), cromatología (P11 a P15) y pruebas realizadas a la aplicación de pintura (P16 a P20). Para cada pregunta, el instrumento KPSI ofreció cuatro opciones de respuesta: puedo explicarlo a un compañero (PE), lo sé (LS), no lo sé (NS) y no lo entiendo (NE).

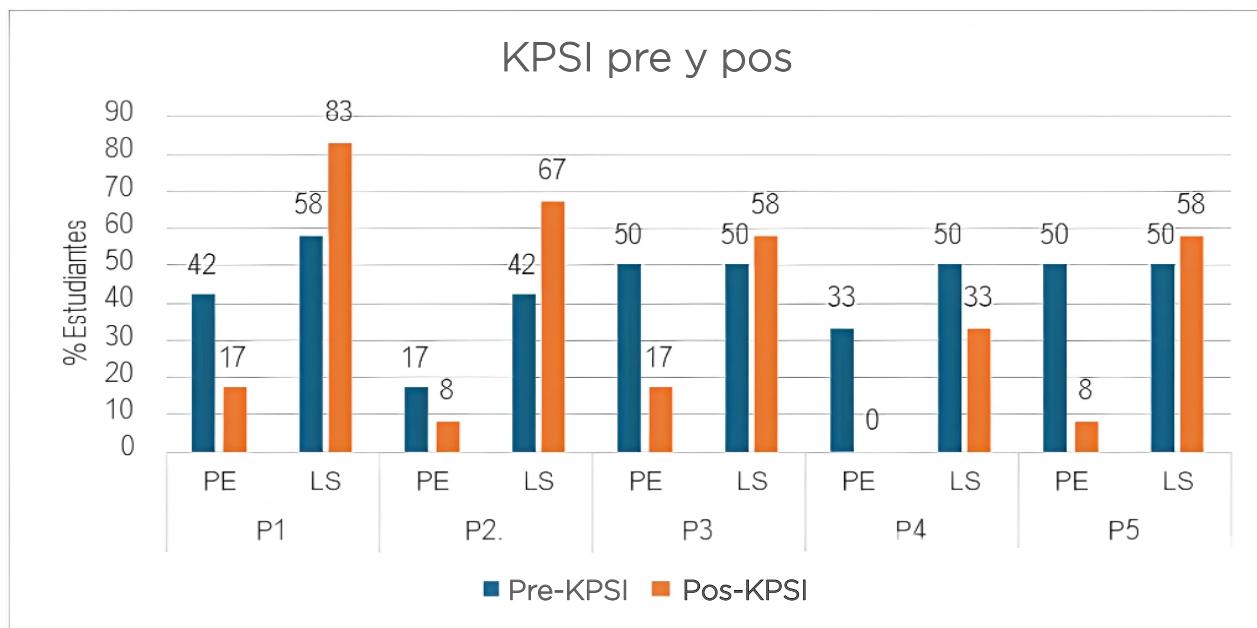
Por otra parte, el test de entrada y salida también incluyó cuatro opciones posibles de respuesta: respuesta correcta (RC), respuesta incorrecta (RI), posible opción 1 (PO1) y posible opción 2 (PO2).

En la Figura 1 se presenta el porcentaje de estudiantes que seleccionaron las opciones Puedo explicarlo a un compañero (PE) y Lo sé (LS) en el instrumento KPSI, correspondientes a las preguntas P1 a P5 del subtema 1 (mezclas), aplicadas en dos momentos: antes (pre) y después (pos) de la enseñanza en el aula. Se evidencia que, en el pos-KPSI, la opción LS supera el 60 %

de los estudiantes en cuatro de las cinco preguntas, lo cual indica una mejora significativa en el reconocimiento conceptual del subtema tras el proceso de enseñanza.

**Figura 1**

KPSI pre y pos



En el análisis general de las preguntas P1 a P20 del tema Pinturas, se observó que en el pre-KPSI más del 60 % de los estudiantes seleccionó la opción Puedo explicarlo a un compañero (PE) en el 25 % de las preguntas, y la opción Lo sé (LS) en el 15 %. Esto indica que, inicialmente, los estudiantes percibían tener conocimiento en el 40 % del total de las preguntas. En el pos-KPSI, el 50 % de las preguntas obtuvo más del 60 % de respuestas en la opción LS, lo que no ocurrió con la opción PE, que en ningún caso superó el 40 %. Estos resultados evidencian un aumento en la percepción de saber la respuesta, aunque no necesariamente en la confianza para explicarla a un compañero. Aun así, se registra una mejora del 10 % en la percepción general de conocimiento en comparación con el momento previo a la enseñanza. Esto sugiere que, tras el proceso formativo, una parte significativa de los estudiantes confía en que posee el conocimiento de al menos la mitad del contenido abordado en el tema Pinturas.

En cuanto a los subtemas, en el pre-KPSI, las percepciones positivas (PE y LS superiores al 60 %) se concentraron principalmente en el subtema 2 (Tipos de pinturas) y, especialmente, en el subtema 4 (Pruebas realizadas a la aplicación de pinturas). En el pos-KPSI, se mantuvo esa tendencia en el subtema 2, al igual que en el momento previo, pero se evidenció también un incremento significativo en el subtema 3 (Cromatología). Esto indica que el subtema con mayor nivel de confianza por parte de los estudiantes, tanto antes como después de la intervención pedagógica, fue el subtema 2 (Tipos de pinturas), al menos en algunas de sus preguntas.

En la Figura 2 se muestra el porcentaje de estudiantes que respondieron correctamente a las preguntas P1 a P5 del subtema 1 (Mezclas), antes y después de que el docente lo enseñara, es decir, en el pretest y el posttest. Así, en el posttest, más del 60 % de los estudiantes respondieron correctamente a tres de las cinco preguntas.

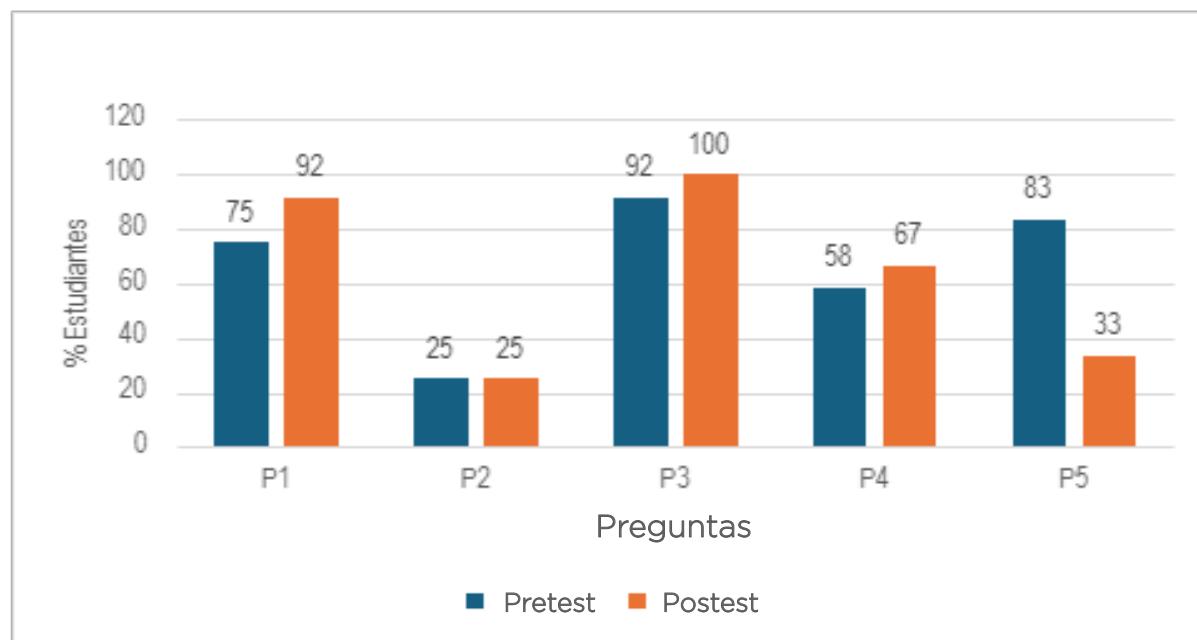
El análisis de los resultados obtenidos antes y después de la enseñanza del tema "Mezclas" (pretest y posttest) señala que más del 60 % de los estudiantes respondieron correctamente a tres de las cinco preguntas en el posttest, lo que evidencia una mejora en la comprensión del tema.

Sin embargo, algunas áreas, como los subtemas “Mezclas” y “Tipos de pinturas”, presentaron dificultades persistentes, ya que menos del 40 % de los estudiantes respondió correctamente a ciertas preguntas en ambas evaluaciones, lo que sugiere que estos subtemas requieren mayor refuerzo en clases futuras.

En cuanto al subtema “Cromatología”, se destacaron respuestas correctas superiores al 80 %, incluso una pregunta alcanzó el 100 % de respuestas correctas. El análisis también resaltó que, en general, el posttest mostró mejoras en el 35 % de las preguntas, sin cambios en el 30 %, y empeoramiento en el 35 %. Este último porcentaje evidencia la necesidad de fortalecer ciertos aspectos de la enseñanza.

## **Figura 2**

*Respuestas correctas pretest y postest*



Después de realizar la comparación de los resultados del KPSI y el test, más del 60 % de los estudiantes coincidieron en la percepción del saber y las respuestas correctas (PE y RC) en el 20 % de las preguntas, especialmente en el subtema “Pruebas realizadas a la aplicación de la pintura”, que resultó ser el más fuerte en cuanto a percepción. Tras las clases, aumentó la coincidencia en la percepción del saber LS y RC, particularmente en el subtema 2 y 4, lo que indica una mejora en el entendimiento de los conceptos fundamentales. Sin embargo, la confianza para explicar los temas a un compañero (PE) mostró una disminución.

Con respecto a la rúbrica de seguimiento aplicada en cada una de las cuatro clases, se determinó un rango de calificación que corresponde a 1 insuficiente, 2 regular, 3 bueno y 4 excelente. El primer criterio “claridad en la explicación” mejoró de manera constante a lo largo de las clases, alcanzando un promedio del 66 %, porcentaje que señala un avance desde la confusión inicial hasta el desempeño Bueno. Según Posso Pacheco et al. (2023), la claridad en las explicaciones y presentaciones del docente es un factor clave que influye en las interacciones docente-estudiante, lo cual mejora la comprensión y el rendimiento académico de los estudiantes.

Además, la actividad grupal obtuvo un promedio del 66 %, porcentaje que evidencia que las estrategias colaborativas implementadas mejoran progresivamente el desempeño de los estudiantes. Estas estrategias fomentan la comprensión y el respeto por las visiones de los demás; por ende,

se fortalecen el pensamiento autónomo y la búsqueda de soluciones de manera individual o colectiva.

En la gestión del tiempo, se logró un promedio del 75 %, lo que refleja que la planificación permitió el desarrollo efectivo de las actividades propuestas. Al respecto, [Alarcón-Alvial et al. \(2020\)](#) refieren que la organización del tiempo contribuye a optimizar el ambiente en el aula, el comportamiento y los logros académicos. Finalmente, el criterio de evaluación también alcanzó un promedio del 75 %, que indica que la comprensión de los conceptos y la ejecución de las actividades mejoró con el tiempo, en línea con lo señalado por [Hidalgo \(2021\)](#), quien propone un enfoque más centrado en el estudiante para la evaluación formativa.

Las bitácoras de clase han resaltado la influencia significativa de las emociones en el proceso de aprendizaje. A medida que se avanzaba en los subtemas, los estudiantes superaron la confusión inicial y mostraron una mayor curiosidad y deseo de aprender. Según [Anzelin et al. \(2020\)](#), existe una relación directa entre las emociones y los procesos de enseñanza-aprendizaje, donde las emociones positivas facilitan la adquisición de conocimientos y habilidades. Asimismo, el enfoque colaborativo en el aula promovió la participación activa y el aprendizaje entre los estudiantes, alineándose con la teoría de Vygotsky, que destaca la importancia de la "zona de desarrollo próximo" para fomentar el aprendizaje social y cooperativo.

En la bitácora se destaca que la tercera clase, al ser más experiencial, facilitó el desarrollo de habilidades prácticas, lo cual es respaldado por [Martínez \(2025\)](#) en su análisis sobre el pensamiento pedagógico de Jhon Dewey, quien argumenta que la experiencia es fundamental para adquirir conocimiento y conectar el aprendizaje con la vida real, lo que promueve el aprendizaje activo y significativo. Aunque se logró realizar la presentación del KPSI y el test de entrada en el tiempo establecido, algunos estudiantes no pudieron finalizar debido a problemas técnicos, lo que sugiere la necesidad de un mejor análisis del tiempo a invertir en las actividades.

[Reyes-González et al. \(2022\)](#) enfatizan que la gestión del tiempo académico es crucial para facilitar el aprendizaje, ya que promueve el uso eficiente del tiempo y la asignación adecuada de recursos. Así mismo, los resultados de la bitácora reflejan un ambiente cordial durante la evaluación, mediante la cual se fomentó la confrontación constructiva y la confianza, lo que mejoró las habilidades argumentativas de los estudiantes. En este sentido, las metodologías participativas son efectivas para promover el aprendizaje individual y colectivo, lo cual convierte a la evaluación en una herramienta para el autoconocimiento y la mejora del desempeño (Romero et al. 2016, como se citó en [Ponce, 2020](#)).

Los resultados de la autorreflexión docente evidencian una profunda conexión emocional con el proceso educativo, especialmente al enfrentar la frustración de ver estudiantes que no se adaptan a las evaluaciones. Esta situación mejoró al transformar a estudiantes reticentes en promotores de su propio aprendizaje, de esta manera, se logró fortalecer su autoestima y disminuir su ansiedad.

Este fenómeno es respaldado por [Pekrun et al. \(2021\)](#), quienes señalan que las emociones positivas favorecen el aprendizaje. En el plano cognitivo, el docente, fundamentado en la teoría de la «zona de desarrollo próximo» de Vygotsky, adaptó sus métodos para cubrir lagunas de conocimiento y atender necesidades individuales, a fin de lograr un aprendizaje más efectivo.

En cuanto al criterio tecnológico, el docente reconoció el rol crucial de las herramientas digitales en la educación; por lo tanto, se utilizaron plataformas en línea para realizar pretest y encuestas que brindaron datos valiosos para ajustar su enseñanza y personalizar el aprendizaje. Sobre el tema, [Imaicela Vega et al. \(2025\)](#) destacan que las tecnologías educativas mejoran el rendimiento al permitir una retroalimentación inmediata y un seguimiento continuo.

En resumen, los resultados reflejan avances significativos en varios subtemas, aunque persisten áreas que requieren mayor atención.

Las mejoras observadas en la gestión del tiempo y la evaluación grupal indican que las estrategias pedagógicas implementadas han sido efectivas, pero aún se debe perfeccionar la enseñanza en ciertos aspectos. La reflexión docente y el análisis de clases resaltan la importancia de un enfoque integral que considere tanto aspectos emocionales como cognitivos y tecnológicos para una enseñanza efectiva.

## Discusión

El presente estudio ha revelado mejoras importantes en la comprensión de los conceptos relacionados con el tema "Pintura" en los estudiantes de la asignatura Taller de Metalistería, reflejadas en los incrementos observados entre el pretest y el postest. Sin embargo, más allá de los resultados en el aprendizaje de los estudiantes con respecto a este tema, es fundamental analizar el papel del docente como agente activo en el proceso de enseñanza.

Los resultados de este estudio destacan la importancia de fortalecer la autorregulación en los docentes como un mecanismo clave para mejorar el desempeño en el aula. En este contexto, la autorregulación docente se convierte en un proceso fundamental para ajustar la práctica pedagógica de manera continua, lo que repercute positivamente en la claridad de las explicaciones, la gestión del tiempo, la calidad de las actividades grupales y los resultados de la evaluación. Esto se alinea con los hallazgos de Trías et al. (2023), quienes enfatizan la importancia de la autorregulación docente y la vinculan estrechamente con el desarrollo metacognitivo y las habilidades de aprender a aprender, ya que son consideradas necesidades indispensables en la práctica educativa.

El análisis de la rúbrica evaluativa, las bitácoras y los procesos de autorreflexión mostraron una mejora general en áreas clave, como la claridad conceptual y la efectividad en la gestión de las actividades grupales; resultados evidenciados en el postest, que indicaron que la implementación de estrategias de autorregulación permitió al docente ajustar y mejorar sus prácticas pedagógicas, lo que contribuyó a un ambiente de aprendizaje más colaborativo y motivador. De manera similar,

Valdivia Guzmán (2021) analizó el uso del portafolio como herramienta para fortalecer la reflexión de la práctica en la formación inicial docente, destacando su potencial para promover la reflexión crítica y el aprendizaje continuo entre los profesores en formación.

En este estudio, la dimensión emocional desempeñó un papel crucial en la autorregulación docente, y se subraya la importancia de gestionar adecuadamente las emociones para mantener un clima de enseñanza positivo y eficaz. Por su parte, Sáez-Delgado (2025) analizó los niveles de regulación emocional en docentes durante la transición pospandemia en escuelas rurales de la región del Bío Bío, Chile, de lo cual destacó que un adecuado manejo emocional contribuye significativamente a la calidad educativa y al bienestar docente.

Los desafíos tecnológicos actuales brindan oportunidades para que los docentes optimicen el tiempo y fomenten la interacción en el aula mediante el uso de herramientas digitales. La integración efectiva de estas tecnologías permite personalizar el aprendizaje y apoya tanto el desarrollo profesional del docente como el rendimiento de los estudiantes. Según Teran Pazmiño et al. (2024), el uso de herramientas digitales y la incorporación de la inteligencia artificial en la educación facilitan la creación y adaptación de contenidos educativos, de esta manera se atiende los estilos de aprendizaje y necesidades reales del alumnado, aspectos clave para la personalización del aprendizaje.

Por último, cabe mencionar que la investigación macro reveló los aspectos de la autorregulación implementados en los procesos de la labor docente en cuatro instituciones educativas de distintos municipios de Colombia (Bachiller et al., 2024). Por consiguiente, los resultados de este estudio también fueron analizados con respecto a las otras tres instituciones, las cuales correspondían a niveles de educación primaria, secundaria y universidad, del sector público y privado, en las áreas rural y urbana, modalidad presencial y virtual.

A lo largo del estudio, en las otras instituciones, los docentes desempeñaron un papel clave como guías del proceso de aprendizaje, desde el

diagnóstico inicial, para la planificación detallada de las unidades didácticas y su ejecución, hasta la realización de los procesos evaluativos, a partir de los diferentes instrumentos diseñados. Estas estrategias facilitaron tanto la medición del progreso estudiantil, evidenciado en el incremento del 60 % en las respuestas correctas sobre los temas tratados en las cuatro instituciones; como el análisis del proceso de autorregulación de la enseñanza durante la labor docente en el aula de clase.

Los resultados de la rúbrica de seguimiento a las clases con respecto a la labor del docente en el Instituto Técnico Superior Industrial de Barrancabermeja, en los criterios claridad en la explicación, actividad grupal, gestión del tiempo y evaluación, arrojaron un promedio de porcentajes similares a los obtenidos por los docentes de las demás instituciones, que reflejaron un desempeño entre bueno y excelente para dichos criterios.

Con referencia a la bitácora y la claridad en la explicación, el docente de este estudio empleó material impreso, taller práctico y preguntas contextualizadas, mientras que los docentes de las otras instituciones registraron el empleo de diagramas, videos, juegos didácticos y plataformas. En el criterio actividad grupal, el docente de este estudio realizó inicialmente actividades evaluativas, seguido de actividades prácticas, siendo esta última motivadora para los nuevos aprendizajes; en las demás instituciones, las actividades grupales consistieron en preguntas y respuestas, material didáctico, juegos, análisis de casos, lecturas grupales, material impreso para analizar y plataformas educativas; es decir, diversidad de aplicación de estrategias de enseñanza en las diferentes instituciones. Con respecto a la gestión del tiempo, en todas las instituciones se logró cumplir con las actividades en el tiempo previsto, sin embargo, el docente de la institución de este estudio manifestó dificultades tecnológicas que impidieron a tres estudiantes cumplir con el tiempo.

Finalmente, en el criterio evaluación de la bitácora, el docente de esta investigación describió un progreso significativo evidenciado en la disminución de errores y mejora en la

ejecución. Al respecto, los docentes de las otras tres instituciones también refirieron aspectos positivos como el fortalecimiento de habilidades para explicar y justificar respuestas, interés por participar y exponer perspectivas y opiniones, lo cual sugiere que la fase de ejecución de la enseñanza en todas las instituciones fue efectiva.

Con relación a la autorreflexión docente, en el criterio emocional, el docente de esta investigación describió el progreso alcanzado por sus estudiantes al pasar de momentos de angustia, inseguridad y estrés por las evaluaciones numéricas, a momentos de autoconfianza a partir de la comprensión de los temas y el método de evaluación formativa. Por su parte, los docentes de las otras instituciones destacaron la importancia del autocontrol emocional para fomentar la motivación en los estudiantes, así como el uso de tecnologías y la atención personalizada. Resaltaron la necesidad de autorregularse constantemente en términos emocionales para poder motivar a sus alumnos. Esto último se resalta también en el contexto de la educación virtual.

Desde el criterio tecnológico, el docente para esta investigación manifestó insatisfacción por la insuficiente tecnología en la institución, lo que dificultó el desarrollo de las competencias digitales en los estudiantes. Con relación a las demás instituciones, el uso de tecnologías mejoró la accesibilidad y la personalización del aprendizaje, fomentó mayor interacción y colaboración, al mismo tiempo facilitó la explicación de los temas, especialmente en los estudiantes de primaria. Por otra parte, en los demás niveles, los recursos tecnológicos generaron interés, armonizaron el ambiente y las dinámicas trabajadas, principalmente en la modalidad virtual, que es imprescindible para fortalecer las habilidades del docente y permitir a los estudiantes mayor percepción, dinamismo y participación.

## Conclusiones

Este estudio analizó los aspectos de la autorregulación de la labor docente en el aula de clases implementados en el Instituto Técnico Superior Industrial en Barrancabermeja,

Santander, Colombia, como parte de un proyecto macro en el que participaron cuatro instituciones educativas en cuatro municipios de Colombia.

Los resultados indicaron que la autorregulación docente se manifiesta en la capacidad del profesor para adaptar su enseñanza a las necesidades de los estudiantes, evidenciada por el uso de herramientas diagnósticas. La mejora en la percepción del conocimiento de los estudiantes sugiere que el docente implementó estrategias reflexivas y adaptativas que favorecieron un aprendizaje más significativo.

Se identificaron aspectos clave de la autorregulación docente, como la planificación detallada de las clases, la claridad en la explicación de conceptos y la gestión efectiva del tiempo. La rúbrica aplicada mostró que, a pesar de las dificultades iniciales, el docente logró mejorar la claridad de sus explicaciones y la efectividad de las actividades grupales, lo que contribuyó a un ambiente de aprendizaje más colaborativo y motivador.

La autorreflexión del docente reveló una conexión emocional profunda con el proceso educativo, en la cual se destaca la importancia de la empatía y la comprensión en la enseñanza. A través de la implementación de métodos de evaluación menos amenazantes y el uso de tecnología, se promovió un ambiente de aprendizaje positivo que facilitó el desarrollo emocional y cognitivo de los estudiantes. Esto sugiere que la autorregulación no solo se centra en la adaptación de las estrategias pedagógicas, sino también en la creación de un entorno que fomente la confianza y la participación activa de los alumnos.

Esta investigación ha puesto de manifiesto que la autorregulación docente es un factor clave para el éxito en el aula. La capacidad de los profesores para analizar su propio desempeño y realizar ajustes continuos en su práctica se vio reflejada en la planificación detallada de las clases, en la adaptación de las actividades a las necesidades específicas de los estudiantes y en la autorreflexión continua. Los resultados

sugieren que la autorregulación docente es un proceso dinámico que permite una mejora constante en el proceso de enseñanza.

Se recomienda seguir investigando en esta línea, especialmente en el uso de tecnologías educativas como facilitadoras de la autorregulación y en el diseño de intervenciones pedagógicas más personalizadas que atiendan las necesidades individuales de los docentes y estudiantes en diversos contextos educativos.

## **Conflicto de interés**

Los autores del artículo declaran no tener ningún tipo de conflicto de intereses sobre el trabajo presentado.

## **Responsabilidades éticas**

El marco ético de esta investigación se fundamenta en el respeto hacia los derechos de los participantes y en la adhesión a los principios éticos inherentes a la investigación científica. Por lo tanto, se tuvo en cuenta la Resolución 8430 de 1993, que establece categorías de riesgo en investigación y clasifica este estudio como "sin riesgo". A nivel internacional, se consideraron los principios éticos de la Declaración Universal sobre Bioética y Derechos Humanos de la Unesco, con un enfoque en la dignidad humana, la autonomía, la equidad y la justicia. Un aspecto crucial fue el consentimiento informado, que garantizó que los participantes recibieran información clara y comprensible sobre la investigación, y tuviera la libertad de decidir participar o retirarse en cualquier momento de manera voluntaria.

## **Fuentes de financiación**

El presente artículo fue desarrollado con el apoyo financiero proveniente de recursos propios. No se contó con patrocinio ni financiamiento externo por parte de entidades o personas naturales o jurídicas. Todos los costos asociados al desarrollo del trabajo (incluyendo insumos, recursos tecnológicos y humanos) fueron asumidos directamente por los autores.

## Referencias

- Alarcón-Alvial, M. A., Oyanadel, C. R., Castro-Carrasco, P. J. y González, I. N. (2020). Teorías subjetivas de profesores sobre gestión del tiempo instruccional y clima de aula. *Información Tecnológica*, 31(5), 173-184. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642020000500173>
- Anzelin, I., Marín-Gutiérrez, A. y Chocontá, J. (2020). Relación entre la emoción y los procesos de enseñanza aprendizaje. *Sophia*, 16(1), 48-64. <https://doi.org/10.18634/sophiaj.16v.1i.1007>
- Bachiller et al., (2024). *Aportes para el fortalecimiento en la autorregulación de los procesos de la labor docente en el aula de clases en cuatro instituciones educativas de cuatro municipios en Colombia* [Tesis de maestría inédita]. Corporación Universitaria Minuto de Dios.
- Bailey-Moreno J. y Flores-Fahara M. (2022). ¿Cómo aprenden a enseñar los profesores universitarios? Un acercamiento a la construcción de creencias acerca de la enseñanza. *Revista Complutense de Educación*, 33(1), 81-91. <https://doi.org/10.5209/rced.73717>
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.
- Bembenutty, H., Kitsantas, A., DiBenedetto, M. K., Wigfield, A., Greene, J. A., Usher, E. L., & Chen, P. P. (2024). Harnessing motivation, self-efficacy, and self-regulation: Dale H. Schunk's enduring influence. *Educational Psychology Review*, 36(4), 1-28. <https://doi.org/10.1007/s10648-024-09969-9>
- Correa, M. D. y Rueda Beltrán, M. (2012). La evaluación docente en educación superior: Uso de instrumentos de autoevaluación, planeación y evaluación por pares. *Voces y Silencios. Revista Latinoamericana de Educación*, 3(2), 59-76. <https://doi.org/10.18175/vys3.2.2012.04>
- Elgueta Rosas, M. F. y Palma, E. E. (2021). La reflexión de la práctica de docencia como estrategia para la innovación en la formación jurídica. *DerechoPUCP*, (87), 499-522. <https://doi.org/10.18800/derechopucp.202102.015>
- Espinoza-Freire, E. E., Quinde-Zambrano, D. L., Morocho-Iñaguazo, E. G. y Ordoñez-Ayavaca, M. A. (2022). La planificación de clases, herramienta fundamental para la enseñanza efectiva. *Revista Portal de la Ciencia*, 3(1), 48-59. <https://doi.org/10.51247/pdlc.v3i1.310>
- García Montero, I. y Bustos Córdova, R. B. (2020). La autorregulación del aprendizaje en tiempos de pandemia: una alternativa viable en el marco de los procesos educativos actuales. *Diálogos sobre Educación*, 12(22), 1-22. <https://doi.org/10.32870/dse.v0i22.914>
- Hernández Rivero, V. M., Santana Bonilla, P. J. y Sosa Alonso, J. J. (2021). Feedback y autorregulación del aprendizaje en educación superior. *Revista de Investigación Educativa*, 39(1), 227-248. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.423341>
- Hidalgo Apunte, M. E. (2021). Reflexiones acerca de la evaluación formativa en el contexto universitario. *Revista Internacional de Pedagogía e Innovación Educativa*, 1(1), 189-210. <https://doi.org/10.51660/ripie.v1i1.32>
- Imaicela Vega, R. E., Conza Chuquirima, J. H., Conza Chuquirima, M. E., Jiménez Chuquimarpa, K. de la N., Cango Alejandro, M. C. y Vega Lanchi, M. M. (2025). Estrategias de retroalimentación formativa para potenciar el desempeño escolar. *Revista InveCom*, 5(1), 1-11. <https://doi.org/10.5281/zenodo.12549650>
- Martínez Goez, D. M. (2025). De la teoría a la práctica: Acercamiento al pensamiento pedagógico de John Dewey. *Revista Textos*, (29), 159-171. <https://revistas.upb.edu.co/index.php/textos/article/view/9422>

- Mauri Majós, T., Colomina Álvarez, R. y De Gispert, I. (2009). Diseño de propuestas docentes con TIC para la enseñanza de la autorregulación en la educación superior. *Revista de Educación*, (348), 377-399. <https://www.educacionfydeportes.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2009/re348/re348-16.html>
- Molina Ayala, E. T., Flores Ayala, E. G., Herrera Herrera, M. M. y Padilla Chicaiza, V. A. (2023). Aprendizaje y emociones en estudiantes: análisis bibliométrico. *Pro Sciences: Revista de Producción, Ciencias e Investigación*, 7(50), 40-63. <https://journalprosciences.com/index.php/ps/article/view/681>
- Montes Sosa, J. G. y Castillo-Sanguino, N. (2024). El método fenomenológico en la investigación educativa: entendiendo los principios clave de la metodología de Max van Manen. *Revista Diálogos sobre Educación*, 29(15), 1-21. <https://doi.org/10.32870/dse.v0i29.1423>
- Pekrun, R. (2021). Teachers need more than knowledge: Why motivation, emotion, and self-regulation are indispensable. *Educational Psychologist*, 56(4), 312-322. <https://doi.org/10.1080/00461520.2021.1991356>
- Ponce-Aguilar, E. E. y Marcillo-García, C. E. (2020). Auto-evaluación y coevaluación: una experiencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Dominio de las Ciencias*, 6(2), 246-260. <https://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/1216>
- Posso Pacheco, J. P., Chango Unapucha, M. C., Pacha Morales, M. A., Simba Pozo, A. R. y Simba Pozo, S. E. (2023). *Interacciones docente-estudiante y su relación con el rendimiento académico*. *GADE Revista Científica*, 3(4), 370-382. <https://doi.org/10.63549/rg.v3i4.260>
- Ramos-Galarza, C. A. (2020). Los alcances de una investigación. *CienciAmérica*, 9(3), 1-6. <http://dx.doi.org/10.33210/ca.v9i3.336>
- Rey, F. (2020). *Muestreo intencional: ¿Cómo seleccionar la muestra adecuada?* <https://gea.lat/muestreo-intencional-como-seleccionar-la-muestra-adecuada/>
- Reyes-González, N., Meneses-Báez, A. L. y Díaz-Mujica, A. (2022). Planificación y gestión del tiempo académico de estudiantes universitarios. *Formación Universitaria*, 15(1), 57-72. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062022000100057>
- Ronqui, V., Sánchez, M. F. y Trías Seferian, D. (2021). La enseñanza de la autorregulación en aulas de educación primaria. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 12(2), 5-22. <https://doi.org/10.18861/cied.2021.12.2.3055>
- Sáez-Delgado, F., López-Angulo, Y., Arias-Roa, N. N. y Mella-Norambuena, J. (2022). Revisión sistemática sobre autorregulación del aprendizaje en estudiantes de secundaria. *Perspectiva Educacional*, 61(2), 167-191. <http://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.61-iss.2-art.1247>
- Sáez-Delgado, F., Medina Hicks, N., Mella-Norambuena, J., López-Angulo, Y. y Contreras-Saavedra, C. (2025). Regulación emocional y autorregulación académica en docentes de escuelas rurales durante la transición pospandemia. *Revista Andina de Educación*, 8(1), 1-9. <https://doi.org/10.32719/26312816.2024.8.1.8>
- Sarmiento Santana, M. (2007). La enseñanza de las matemáticas y las Ntic. Una estrategia de formación permanente. *Universitat Rovira I Virgili*.
- Schunk, D. H. (2005). Self-regulated learning: The educational legacy of Paul R. Pintrich. *Educational Psychologist*, 40(2), 85-94. [https://doi.org/10.1207/s15326985ep4002\\_3](https://doi.org/10.1207/s15326985ep4002_3)
- Schunk, D. H. (2012). *Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa* (L. Pineda, Trad.; 6.<sup>a</sup> ed.). Pearson.

Teran-Pazmiño, E. M., Cadena-Morales, L. S., González-González, L. P., Guamán-Sánchez, N. J. y León-Flores, M. C. (2024). Tecnología y personalización del aprendizaje. *Revista Científica Retos de la Ciencia*, 1(4), 115-129. <https://doi.org/10.53877/rc.8.19e.202409.10>

Torres, M., Yépez, D. y Lara, A. (2020). La reflexión de la práctica docente. *Revista Chakiñan de Ciencias Sociales y Humanidades*, (10), 87-101. <https://doi.org/10.37135/chk.002.10.06>

Trías, D., Eiroa, C. y Ronqui, V. (2023). Enseñanza y aprendizaje autorregulado en el ejercicio de la docencia. En I. Achard (Ed.), *Mejorar la enseñanza. Fortalecer la formación y el desempeño de los docentes* (pp. 75-86). Universidad Católica del Uruguay.

Valdivia Guzmán, J. (2021). El portafolio como herramienta que fortalece la reflexión de la práctica en la formación inicial docente. *Vínculos-ESPE*, 6(1), 41-60. <https://doi.org/10.24133/vinculosespe.v6i1.1740>

Vizcaíno Zúñiga, P. I., Cedeño Cedeño, R. J. y Maldonado Palacios, I. A. (2023). Metodología de la investigación científica: guía práctica. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinaria*, 7(4), 9723-9762. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v7i4.7658](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.7658)

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Zimmerman, B. J. (2001). *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (2.<sup>nd</sup> ed.). Routledge.

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64-70. [https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102\\_2](https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2)

## Contribución

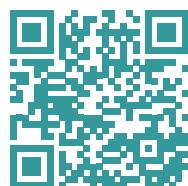
**Diego Ramiro Castro Castro:** docente investigador principal.

**María Camila Díaz Carrillo:** coinvestigador. Análisis e interpretación de resultados, escritura de la introducción, métodos, discusión y conclusiones.

**Ermides Manuel García Martínez:** coinvestigador. Procesamiento estadístico de datos, escritura de materiales y métodos y obtención de los resultados.

**Sandra Yohana Quintero Moya:** coinvestigador. Procesamiento estadístico de datos, escritura de materiales y métodos, análisis e interpretación de resultados, discusión y conclusiones.

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



# Incidencia de la gestión de aula en la adquisición de herramientas autorregulatorias del aprendizaje

Yulian Manuela González Rodríguez<sup>1</sup>

Tany-Giselle Fernández-Guayana<sup>2</sup>

**Cómo citar este artículo / To reference this article / Para citar este artículo:** González-Rodríguez, Y. M. y Fernández-Guayana, T.-G. (2025). Incidencia de la gestión de aula en la adquisición de herramientas autorregulatorias del aprendizaje. *Revista UNIMAR*, 43(2), 104-120. <https://doi.org/10.31948/ru.v43i2.4504>

**Fecha de recepción:** 1 de noviembre de 2024

**Fecha de revisión:** 25 de febrero de 2025

**Fecha de aprobación:** 15 de abril de 2025

## Resumen

La autorregulación es un concepto que ha permeado los campos de la psicología, pero también la educación, debido a su implicación directa con el aprendizaje. Se ha demostrado que, para lograr una buena autorregulación del aprendizaje, los estudiantes pasan por un proceso cognitivo y afectivo que los motiva a lograr sus objetivos académicos y personales. No obstante, en la realidad educativa, también los factores pedagógicos como el hacer docente tienen influencia en ello. En este sentido, el presente estudio documental tuvo como propósito conocer la injerencia de la gestión de aula en la adquisición de habilidades autorregulatorias del aprendizaje. La búsqueda de información arrojó 29 estudios en Iberoamérica entre 2013 y 2024, publicados en fuentes como revistas científicas y repositorios institucionales. Una vez obtenidos los datos, se digitalizaron y organizaron en una matriz para su análisis en contraste con las categorías de factores actitudinales y comportamentales de la gestión de aula, praxis educativa y quehacer pedagógico. Los resultados señalaron que los procesos de autorregulación del aprendizaje que definen el éxito y el buen desempeño escolar se encuentran influenciados por la praxis pedagógica del docente. Eso significa que su creatividad, formación continua, atención de las realidades del contexto y uso de las TIC median en la motivación, la metacognición, la planeación y en la ejecución de actividades escolares. No obstante, se reconoce que la injerencia de la familia y de las políticas de Estado también hacen parte de los factores que pueden influir en la autorregulación del aprendizaje.

**Palabras clave:** autorregulación del aprendizaje; cognición; aprendizaje activo; motivación; gestión de aula

Artículo derivado de la investigación titulada: *Nuestro trasegar en la escuela: un acercamiento a la gestión de aula para potenciar la autorregulación del aprendizaje en educación media y universitaria*, desarrollada entre el 2023 y 2024, en la Maestría en Educación de la Corporación Universitaria Minuto de Dios- Uniminuto, Colombia.

<sup>1</sup> Secretaría de Educación de Cundinamarca, Institución Educativa Departamental Santa María de la Villa de San Diego, Ubaté, Colombia. Correo electrónico: [yulian.gonzalez@uniminuto.edu.co](mailto:yulian.gonzalez@uniminuto.edu.co)

<sup>2</sup> Coordinadora de Investigación de la Maestría en Educación, Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO, Colombia. Correo electrónico: [tany.fernandez.g@uniminuto.edu.co](mailto:tany.fernandez.g@uniminuto.edu.co)

# Impact of classroom management on the acquisition of self-regulatory learning tools

## Abstract

The concept of self-regulation has permeated the fields of psychology and education due to its direct involvement in learning. Research has shown that students achieve good self-regulation of learning by going through a cognitive and affective process that motivates them to reach their academic and personal goals. However, pedagogical factors such as teaching practices also influence this in the reality of education. The purpose of this documentary study was to understand how classroom management influences the acquisition of self-regulatory learning skills. The search yielded 29 studies from Latin America published between 2013 and 2024 in sources such as scientific journals and institutional repositories. The data was then digitized and organized into a matrix for analysis, contrasting the categories of attitudinal and behavioral factors of classroom management, educational praxis, and pedagogical practice. The results suggest that the self-regulation processes involved in successful and high-performing learning are influenced by teachers' pedagogical practices. In other words, a teacher's creativity, continuing education, attention to context, and use of ICT can influence motivation, metacognition, planning, and execution of school activities. However, family involvement and government policies are also recognized as factors that influence self-regulated learning.

**Keywords:** self-regulation of learning; cognition; active learning; motivation; classroom management

## Incidência da gestão da sala de aula na aquisição de ferramentas de auto regulação da aprendizagem

## Resumo

O conceito de auto regulação tem permeado os campos da psicologia e da educação devido ao seu envolvimento direto na aprendizagem. Pesquisas mostram que os alunos alcançam uma boa auto-regulação da aprendizagem ao passar por um processo cognitivo e afetivo que os motiva a atingir os seus objetivos académicos e pessoais. No entanto, fatores pedagógicos, como práticas de ensino, também influenciam isso na realidade da educação. O objetivo deste estudo documental foi compreender como a gestão da sala de aula influencia a aquisição de competências de aprendizagem autorreguladas. A pesquisa resultou em 29 estudos da América Latina publicados entre 2013 e 2024 em fontes como revistas científicas e repositórios institucionais. Os dados foram então digitalizados e organizados em uma matriz para análise, contrastando as categorias de fatores atitudinais e comportamentais da gestão da sala de aula, das práxis educacional e da prática pedagógica. Os resultados sugerem que os processos de auto regulação envolvidos na aprendizagem bem-sucedida e de alto desempenho são influenciados pelas práticas pedagógicas dos professores. Em outras palavras, a criatividade do professor, a educação continuada, a atenção ao contexto e o uso das TIC podem influenciar a motivação, a metacognição, o planeamento e a execução das atividades escolares. No entanto, o envolvimento da família e as políticas governamentais também são reconhecidos como fatores que influenciam a aprendizagem autorregulada.

**Palavras-chave:** auto regulação da aprendizagem; cognição; aprendizagem ativa; motivação; gestão da sala de aula

## Introducción

El presente estudio documental busca dar a conocer los últimos estudios desarrollados sobre la relación existente entre la gestión de aula y la autorregulación del aprendizaje. Al respecto, la práctica educativa implica hoy mayor demanda de recursos pedagógicos por parte de los docentes para lograr un conocimiento integral de sus estudiantes y así involucrados en el proceso educativo de una manera más asertiva, empática, organizada, motivadora y significativa. Todo ello redonda en el éxito académico y en el logro de los objetivos de los estudiantes, pero, para ello, la gestión del profesor es el factor clave que los lleva a autorregularse.

Investigaciones sobre el tema logran evidenciar que, para cumplir con una enseñanza eficiente, se deben tener en cuenta aspectos como la cognición, la metacognición, la conducta y el entorno en el cual se desarrolla el individuo para el logro o consecución de las metas de aprendizaje. Este proceso denominado autorregulación del aprendizaje se encuentra a su vez mediado por tres etapas: la planificación y el análisis de la tarea, la ejecución, y la autorreflexión (Zimmerman, 2013).

La autorregulación del aprendizaje está estrechamente relacionada con la gestión que el docente realiza en el aula, incluso antes de estar frente a los grupos de aprendices. Esto se debe a que en todo proceso educativo se realiza una planificación previa y se establece una intencionalidad pedagógica con antelación. La improvisación en la gestión de aula, por lo general, se da en el desarrollo de las actividades, pero no en su planeación. Este proceso de organizar previamente los objetivos de aprendizaje no solo permite lograr los aprendizajes de los contenidos, sino que incentiva el desarrollo de habilidades de autorregulación que ayudan a un mejor desempeño escolar y el aumento de la calidad educativa y, por tanto, redundará en un futuro adulto exitoso profesional y socialmente (Mora Benavides et al., 2024).

Dentro de la gestión de aula, también se hace indispensable tener en cuenta los contextos en los que se lleva a cabo el ejercicio educativo. Álvarez et al. (2024) comparten que todo actuar docente, aparte de planificarse, se basa

en un diagnóstico de las realidades de sus estudiantes, lo cual ayuda a identificar los ritmos de aprendizaje, las edades de los estudiantes, su ubicación geográfica y características, rasgos culturales, escolaridad de sus familias y composición familiar. Estos aspectos permiten a los docentes aterrizar los contenidos y adecuar las metodologías para una gestión de aula pertinente y adaptada a la realidad contextual.

Esto último, en Colombia y en los países latinoamericanos, se ha relegado debido a que sus currículos atienden a la obligación de la mejora en los resultados en las pruebas nacionales e internacionales de estandarización. Lo anterior conlleva que la enseñanza esté basada en los contenidos en vez del desarrollo integral. Su desempeño y competencias como individuos que interactúan en un medio social y que también son capaces de construir saberes relacionados con su cotidianidad queda en segundo plano (López y Fernández, 2025). Por tal razón, uno de los retos en educación consiste en la formación profesional en su gestión de aula para que los estudiantes no solo aprueben, sino que también puedan adquirir herramientas de autorregulación del aprendizaje que les permitan alcanzar sus objetivos personales en el mejoramiento de la calidad de vida propia y de su comunidad.

En relación con lo anterior, el presente estudio bibliográfico tiene como propósito dar respuesta al siguiente interrogante: ¿cuál es la injerencia de la gestión de aula en la autorregulación del aprendizaje en estudios entre 2013 y 2024? Para ello, los aspectos desarrollados en el artículo corresponden a la descripción de la metodología empleada desde la búsqueda de fuentes, la clasificación de los datos y su forma de análisis. Posteriormente, se presenta la compilación de los resultados, en la cual se indica el estudio, sus autores y desarrollo, organizados en estudios a nivel nacional e internacional, desde el más reciente hasta el más antiguo. En el apartado de Discusión, se contrasta los resultados con cada categoría de estudio. Finalmente, se exponen las conclusiones en las que se da respuesta a la pregunta de investigación y se establecen algunas recomendaciones sobre el tema, con el fin de brindar una comprensión más amplia del fenómeno de estudio.

## Metodología

Este estudio bibliográfico se fundamentó bajo la metodología de revisión de literatura. Es decir, se realizó un análisis de documentos especializados sobre el fenómeno de estudio establecido. Esto posibilitó el trabajo científico porque se buscó información de manera sistemática, exhaustiva y reproducible. La evaluación de los hallazgos fue crítica, de esta manera, se logró identificar y sintetizar las pruebas existentes, las cuales se organizaron bajo las categorías establecidas para el tema.

En este sentido, se identificaron estudios realizados en un rango de 13 años de antigüedad publicados en revistas científicas y repositorios institucionales virtuales, a nivel nacional (Colombia) e internacional.

En cuanto a los criterios de selección, se consideraron los siguientes: fácil acceso, publicación verificada mediante Orcid o Handle, idioma del documento en español o inglés.

Para determinar la validez de los archivos, se establecieron las siguientes categorías de búsqueda, las cuales también direccionaron el análisis de información: gestión de aula, praxis docente, autorregulación del aprendizaje y metacognición. Estas categorías se desprendieron del modelo de autorregulación del aprendizaje de Zimmerman y Moylan ([Schunk, 2012](#)). Dichas categorías demuestran que para que haya aprendizaje es necesario establecer objetivos claros de la tarea y de la estrategia que se va a desarrollar; llevar a cabo la estrategia y monitorear los resultados previos para el alcance del objetivo, y, finalmente, revisar el desempeño final. Lo anterior se realiza mediante las siguientes fases: planificación, ejecución y autorreflexión.

La consulta bibliográfica constó de dos fuentes principales: bases de datos (Latindex, Redalyc, MIAR, DOAJ, Dialnet, SciELO y Scopus) y repositorios institucionales (Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Pontifica Universidad Católica del Perú, Universidad del Valle de Guatemala y Corporación Universitaria Minuto de Dios de Colombia). La búsqueda arrojó en total 30 estudios desarrollados entre 2013 y 2025, a nivel nacional e internacional (ver [Tabla 1](#)).

**Tabla 1**

*Consulta de material bibliográfico*

<b>País</b>	<b>Año</b>	<b>Publicación</b>	<b>Total</b>
Colombia	2025	Artículo científico	
	2024	Artículo científico	
	2024	Artículo científico	
	2023	Artículo científico	
	2021	Artículo científico	
	2021	Artículo científico	11 artículos científicos
	2020	Artículo científico	1 trabajo de posgrado
	2020	Artículo científico	
	2020	Artículo científico	
	2019	Trabajo de posgrado	
	2017	Artículo científico	

País	Año	Publicación	Total
España	2023	Artículo científico	
	2022	Artículo científico	3 artículos científicos
	2018	Artículo científico	
Ecuador	2023	Artículo científico	1 artículo científico
	2022	Trabajo de posgrado	1 trabajo de posgrado
Cuba	2022	Artículo científico	1 artículo científico
Guatemala	2022	Trabajo de pregrado	1 trabajo de grado
Perú	2019	Trabajo de posgrado	1 trabajo de posgrado
Chile	2023	Artículo científico	
	2022	Artículo científico	2 artículos científicos
México	2021	Artículo científico	
	2021	Artículo científico	
	2016	Artículo científico	4 artículos científicos
	2014	Artículo científico	
Argentina	2013	Artículo científico	1 artículo científico
Uruguay	2023	Ponencia extendida	1 ponencia extendida
	2021	Artículo científico	1 artículo científico
Paraguay	2024	Artículo científico	1 artículo científico
			12 documentos nacionales
Total parcial			18 documentos internacionales
			30 documentos

Después de organizar y tabular los estudios en una matriz en Excel por tipo de documento, país, título, autores, objetivo, metodología y resultados, se procedió al análisis de la información. Para ello, se realizó un ejercicio interpretativo de los datos mediante el cual se identificaron las tendencias en los estudios en torno a las categorías estipuladas. Esto se logró en la misma matriz de Excel, así: las columnas contenían los criterios de descripción de los estudios y las filas contenían las 4 categorías de contraste. En el análisis, se identificaron temas comunes y particulares de los estudios.

## Resultados

A continuación, se presentan las investigaciones obtenidas en la búsqueda bibliográfica, las cuales abordan el fenómeno de estudio planteado. En estas investigaciones se profundizan los objetivos, las metodologías aplicadas, los resultados y las conclusiones, elementos que posteriormente permitirán analizar la información y comprender las repercusiones que tiene la gestión de aula en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Los resultados se organizaron del más reciente al más antiguo; se comenzó por los estudios nacionales y, posteriormente, por los internacionales.

A nivel nacional, se encuentra el estudio de [Parada et al. \(2025\)](#), que corresponde a una investigación cualitativa de corte correlacional y diseño de estudio de caso cuyo propósito fue diseñar rutas de gestión de aula para potenciar la autorregulación del aprendizaje en las instituciones educativas colombianas. Tuvo una muestra representativa de 174 estudiantes distribuidos en educación media, técnica y superior, y 8 docentes de 5 departamentos del país. En este estudio, aplicaron la entrevista semiestructurada, el registro de observación, el registro documental y el grupo focal. Los hallazgos señalaron que la buena gestión de aula del docente influye en el desarrollo de autorregulación del aprendizaje de los estudiantes, ya que les posibilita adquirir las herramientas para gestionar el tiempo, fijar metas, autoevaluarse, ser autónomos y pensar críticamente.

Por su parte, [Pinzón et al. \(2024\)](#), mediante un estudio cualitativo de diseño fenomenológico aplicado a 137 participantes (90 estudiantes, 24 docentes y 23 padres de familia), afirman que la práctica docente posibilita la autonomía y autocontrol de los estudiantes a la hora de aprender, pero se hace necesario brindar formación a los padres de familia sobre las pautas de monitoreo parental para generar mayor impacto. Para la obtención de los resultados, los autores aplicaron la entrevista semiestructurada y el grupo focal. De acuerdo con los resultados, la práctica educativa, a partir de los juegos, la creatividad y el trabajo en grupo, incentiva las habilidades de autorregulación del aprendizaje como la metacognición, el monitoreo, la delegación de tareas, la planeación y la proyección de las metas que se pretenden alcanzar.

[García et al. \(2024\)](#) desarrollaron un estudio de revisión en el cual hacen un análisis documental de 12 estudios sobre los factores de la práctica educativa, tales como el hacer docente y el entorno social, que inciden en la autorregulación del aprendizaje. Los resultados de este estudio señalan que la capacidad autorreguladora que pueden tener los estudiantes está influenciada por el quehacer docente, pero también por su entorno social, que, en gran medida, está compuesto por su familia, la vida económica,

los fenómenos sociales y las interacciones con el contexto. En ese sentido, el aprendizaje recae en las prácticas educativas implementadas por el docente, pero también está determinado por el acompañamiento que la familia realice a nivel académico.

[Parra et al. \(2023\)](#) realizaron una revisión bibliográfica cuyo propósito fue analizar la literatura disponible sobre prácticas de retroalimentación docente en la educación superior entre 2001 y 2020. En el estudio se consideraron las implicaciones de este concepto en la relación entre enseñanza y aprendizaje. Se trató de una investigación cualitativa, desarrollada mediante una revisión narrativa, centrada en las prácticas de retroalimentación docente en la educación superior. La revisión permitió recopilar información sobre las alternativas de retroalimentación, los modelos de retroalimentación, las prácticas de lectura y escritura en la educación superior, las consideraciones finales, los aspectos de la evolución formativa y los centros de escritura. Dentro de los hallazgos, se establece que las investigaciones en el contexto hispanohablante han logrado consolidar el impacto que genera la autorregulación para modificar y ajustar las actividades académicas de los estudiantes. Asimismo, se constató un incremento en las alternativas de retroalimentación mediante el uso de tecnologías; sin embargo, su aprovechamiento se ha limitado al uso de aplicaciones web ambiguas.

[Tiusaba-Rivas \(2021\)](#) realizó una investigación cuyo propósito fue analizar las cualidades psicométricas con un cuestionario de mensajes Autorregulatorios (CMA) o Self-Regulatory Messages Questionnaire (SRMQ), en 40 estudiantes del grado noveno del Colegio Cundinamarca IED en la ciudad de Bogotá. El autor pretendió observar el fenómeno de la autorregulación del aprendizaje en su contexto natural, en el cual se evidenció la correlación significativa entre el desempeño y el control de las emociones de los estudiantes y al mismo tiempo permitió reconocer que los estudiantes con una baja autorregulación emocional están asociados a altos indicadores de fracaso en tareas y actividades; además, genera efectos negativos en las emociones de

El estudio de Martínez-Carrillo et al. (2021) corresponde a una investigación de diseño ex post facto con un alcance descriptivo, cuyo objetivo consistió en precisar los elementos clave en las estrategias de enseñanza y aprendizaje para la autorregulación de estudiantes de educación superior en modalidad virtual. Los autores emplearon el método de revisión sistemática siguiendo la declaración PRISMA para su documentación. Como método de análisis, utilizaron la triangulación teórica. Entre los resultados, se destaca la identificación de seis elementos clave: planificación, ejecución, autorreflexión, selección inteligente de alternativas tecnológicas, momento de uso de la tecnología, estrategias cognitivas y trabajo colaborativo.

Mora et al. (2020) realizaron un estudio cualitativo-descriptivo cuyo objetivo fue la exploración de la relación existente entre los procesos del desempeño académico de los estudiantes de pregrado que estudian bajo la modalidad virtual. El grupo de interés fue conformado por 10 estudiantes y 2 docentes. Los autores aplicaron la entrevista semiestructurada y encuesta abierta. El análisis lo realizaron bajo las siguientes categorías: estrategias de autorregulación del aprendizaje, niveles de desempeño académico y factores de autorregulación que potencian el desempeño académico. El estudio evidenció que los estudiantes cuentan con una serie de estrategias de autorregulación de aprendizaje que ponen en práctica durante su proceso académico. Esto les ha permitido cumplir con la verificación del material asignado, lo cual redunda en su comprensión y autoevaluación, y reconocer su nivel de avance en el proceso y en el conocimiento de la asignatura.

Fernández (2020) desarrolló un estudio cualitativo con la finalidad de brindar herramientas útiles para comprender los impuestos a las ventas que surgen durante la ejecución de una propuesta educativa. Con ello se busca que los estudiantes desarrollen habilidades de planificación, anticipación, regulación y adaptación. La

investigación se llevó a cabo en una institución educativa de carácter público con estudiantes de grado 8.<sup>º</sup>, mediante el estudio de caso. La investigación determinó que la implementación de la unidad didáctica favoreció la comprensión de los conceptos básicos del impuesto a las ventas, su importancia socioeconómica, las diferencias entre los regímenes de ventas existentes en el país, los conceptos de persona natural y jurídica, las clases de bienes, las tarifas aplicables, los sujetos que intervienen en el impuesto, la formalización de asientos contables y el principio de la partida doble a través del análisis y resolución de situaciones problemáticas para la contabilización.

El estudio de Conejo et al. (2020) tuvo como objetivo analizar los factores que facilitan la autorregulación en el aprendizaje a partir de las estrategias que promueven el aprendizaje autónomo y habilidades para la vida. La metodología se enfocó en la praxeología; los instrumentos utilizados fueron la entrevista semiestructurada, la rejilla de observación y el test de evaluación y estrategias de aprendizaje. La muestra estuvo conformada por 53 participantes, integrantes del primer semestre del programa de Trabajo Social de la Corporación Universitaria Minuto de Dios. Los autores encontraron que la autorregulación del aprendizaje es un proceso continuo a lo largo de la vida en el que se involucran procesos motivacionales y cognitivos. Concluyeron que la autorregulación del aprendizaje aumenta la autonomía en los estudiantes y que la creación de ambientes de aprendizaje positivos puede fortalecer todo este proceso en los estudiantes.

Valencia Serrano (2020) llevó a cabo un estudio que tuvo como objetivo presentar un conjunto de pautas dirigidas a profesores universitarios para el diseño de tareas académicas que lograran fomentar en los estudiantes un aprendizaje autorregulado. El estudio se basó en planteamientos teóricos y estudios empíricos realizados por autores de referencia en el tema, publicados entre 1998 y 2019. Las categorías documentales utilizadas fueron la promoción de autonomía, la evaluación y retroalimentación y el planteamiento de tareas desafiantes. Dentro de los principales hallazgos, se comprobó la

efectividad de diferentes estrategias para mejorar las habilidades de autorregulación en los estudiantes en distintos niveles de educación. Para ello, es importante plantear tareas abiertas que se extiendan en el tiempo, que impliquen conocimiento previo, que estén contextualizadas y que promuevan la autonomía. Por lo tanto, la evaluación requiere: generar criterios claros por productos de las tareas, dar retroalimentación en los avances, autoevaluación permanente y calificación sumativa y formativa.

La investigación de [Cadavid y González \(2019\)](#) tuvo como objetivo analizar las acciones y percepciones de los docentes y estudiantes sobre las prácticas pedagógicas, la gestión de aula y el seguimiento que hacen parte del mejoramiento continuo de la institución educativa. Su diseño metodológico se enmarcó en el enfoque mixto aplicado a 75 estudiantes del grado quinto de básica primaria de una institución educativa ubicada en la zona 9 del municipio de Envigado, Antioquia. Para la recolección de información, las autoras aplicaron los conversatorios y las encuestas. Dentro de los resultados se encuentra que la vinculación de los procesos de la gestión académica con las acciones de mejoramiento continuo institucional posibilita el mejoramiento de las prácticas pedagógicas. Al considerar el rol de un docente innovador, se permite la articulación con el contexto, lo cual posibilita una gestión de aula adaptada a la pedagogía inclusiva y formación de la convivencia.

Otro estudio realizado por [González-Moreno \(2017\)](#) tuvo como objetivo identificar cómo la autorregulación del aprendizaje favorece el aprendizaje de conceptos científicos. Se realizó bajo el enfoque cualitativo y método experimental formativo dada la psicología pedagógica histórico cultural de Vigotsky. Contó con la participación de 20 estudiantes universitarios de los programas de Licenciatura en Pedagogía Infantil, Licenciatura en Lenguas Modernas y Psicología, específicamente en la asignatura Teorías cognitivas del aprendizaje. La autora aplicó los instrumentos de medición de la línea base de cada estudiante, talleres teórico prácticos y la evaluación inicial y final. Los resultados mostraron que los estudiantes requerían que el docente

propusiera actividades de aprendizaje de conceptos científicos que involucren exigencia y retos cognitivos continuamente. Además, para los estudiantes, era importante sentirse implicados emocionalmente con los temas. Por ende, se discute la necesidad de implementar didácticas que permitan que los estudiantes transfieran el aprendizaje de conceptos científicos a otros ámbitos.

En los estudios internacionales, se encuentra el trabajo realizado por [Picón \(2024\)](#), el cual fue una investigación no experimental de enfoque cualitativo y cuyo objetivo consistió en determinar las estrategias de autorregulación del aprendizaje de los estudiantes de un curso de maestría. Su diseño fue de corte hermenéutico y dialógico, mediante la técnica de análisis de contenido. En el estudio, se emplearon bitácoras de evaluación para la conformación de unidades de análisis; participaron 11 estudiantes de una maestría en Educación de una universidad privada de Paraguay, para el año 2022. Dentro de los hallazgos identificaron el liderazgo educativo y el currículo basado en competencias como relevantes para la práctica docente. A su vez, señalaron dificultades como la falta de tiempo y organización. El autor empleó estrategias como la lectura con elaboración de notas, apuntes, resúmenes y subrayados, así como recursos digitales y la interacción con compañeros.

El estudio realizado por [Abella y Otundo \(2023\)](#) utilizó el método mixto. En este trabajo se efectuó un análisis de los niveles de autonomía de los estudiantes y las estrategias que tienen los docentes en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Las autoras aplicaron la encuesta y la entrevista a una muestra por conveniencia de 34 estudiantes de sexto y séptimo semestre de las facultades de Economía y Ciencias Sociales. En los resultados, identificaron que los estudiantes presentan una débil autorregulación en sus distintas dimensiones: reflexión y realización de procesos metacognitivos. En los docentes, observaron la participación conjunta en la creación de recursos y estrategias pedagógicas que puedan ser útiles en el aula y que favorezcan la significatividad entre lo que se aprende y se aplica en campo.

**González-Castellano et al. (2023)** realizaron un estudio cualitativo con el propósito definir las buenas prácticas docentes en relación con la atención al alumnado y el impacto que esto conlleva. Dicho estudio estuvo auspiciado por un proyecto de innovación docente con énfasis en el uso de las TIC. La muestra estuvo conformada por 22 profesores de todas las facultades de la Universidad de Jaén (España), a quienes se les aplicó una entrevista y grupo de discusión. Los autores identificaron que el profesorado coincide en delimitar el concepto de buenas prácticas en docencia y tutoría universitaria a partir de las actuaciones desarrolladas en el ámbito académico, tales como dominio de la materia y conocimiento didáctico para garantizar un aprendizaje significativo. También, existe la necesidad de habilidades sociales para relacionarse con el alumnado, por ejemplo, la empatía, el respeto, la confianza/cercanía y el interés por el alumnado y la docencia.

El estudio de **Ronqui et al. (2023)** tuvo como objetivo implementar un programa de desarrollo profesional para la explicitación de la enseñanza de estrategias de autorregulación. La muestra estuvo conformada por 4 maestras del último curso de educación primaria. El programa introdujo elementos teóricos, se exemplificó la enseñanza de estrategias y se analizaron videos de educandos. Los autores evaluaron las creencias, los conocimientos, las prácticas autoinformadas de las maestras, la comprensión de textos, la autoeficacia y la autorregulación de sus 70 estudiantes. Con ello, se diseñaron actividades y recursos, incorporaron aspectos de la teoría y creencias coincidentes con la enseñanza de la autorregulación. Los resultados de la implementación del programa demuestran cambios en formas de trabajo de las maestras con sus estudiantes, aunque coincidieron en la falta de tiempo para trasladar sus nuevos conocimientos a sus prácticas. Adicionalmente, hubo una mejora en la comprensión de textos en los de rendimiento inferior y aumento de estrategias de autorregulación.

**Medina-Gorozabe y Giler-Medina (2023)** llevaron a cabo un estudio de enfoque cualitativo cuyo propósito consistió en examinar la incidencia de la autorregulación en el aprendizaje

interdisciplinario en emprendimiento y gestión en estudiantes de bachillerato. El estudio se realizó en una unidad educativa del Cantón Chone, Ecuador. Para la recolección de información, utilizaron el diagnóstico y la encuesta. Para el análisis de información, se contó con los métodos inductivo, analítico y bibliográfico. Los resultados mostraron que pocos estudiantes dominan los aprendizajes y sus habilidades sociales son bajas. Su desenvolvimiento en torno a la reflexión, meditación y tensión también señaló un bajo desempeño. Los autores concluyeron que una planificación didáctica de tipo interdisciplinario promueve mejores procesos de autorregulación pedagógica a través de acuerdos y compromisos.

El estudio realizado por **López-Angulo et al. (2022)** tuvo un enfoque mixto y su propósito fue analizar las prácticas de docentes universitarios para fomentar la autorregulación del aprendizaje en estudiantes durante la pandemia de la COVID-19. Los autores emplearon, además, un diseño exploratorio secuencial, en el cual participaron 36 profesores universitarios de Chile. La recolección de datos cuantitativos se llevó a cabo mediante tres pruebas con propiedades psicométricas; en cuanto a los datos cualitativos, se aplicaron entrevistas semiestructuradas. El análisis se realizó con el software SPSS y a través de análisis de contenido. Los hallazgos indican que existe una relación significativa y positiva entre conocimientos y fomento y eficacia respecto a las estrategias instruccionales de autorregulación. Además, los profesores presentaron altos puntajes en conocimientos sobre autorregulación y autoeficacia para las estrategias instruccionales, y niveles medios en el fomento de la autorregulación del aprendizaje.

El estudio de **Ardila y Macías (2022)** tuvo como objetivo diseñar una propuesta de intervención que permitiera fortalecer los procesos de autorregulación del aprendizaje de los estudiantes de admisión de una universidad estatal de la provincia de Esmeraldas, Ecuador. Fue una investigación de tipo cuantitativo con un alcance descriptivo-exploratorio, aplicada a 97 estudiantes del primer semestre de la carrera de Tecnologías de la Información. En los resultados se evidenció que una buena

parte de los estudiantes presentó un nivel aceptable de autorregulación del aprendizaje en las actividades planteadas; sin embargo, el 25 % mostró niveles bajos en las escalas de motivación y en las estrategias. Esto permitió elaborar una propuesta de capacitación dirigida a los estudiantes sobre la autorregulación del aprendizaje. Los autores concluyeron que desarrollar estrategias de aprendizaje autorregulado contribuye a la gestión autónoma de los estudios por parte del estudiante.

El estudio de [Fernández-Martín et al. \(2022\)](#) se realizó con el objetivo de demostrar el impacto de un programa de intervención basado en la tutoría entre iguales para mejorar la autorregulación del aprendizaje del alumnado universitario de nuevo ingreso. Se llevó a cabo mediante la aplicación del cuestionario de estrategias de aprendizaje y motivación a 152 estudiantes de la Universidad de Granada (102 de nuevo ingreso y 50 de último curso). Las intervenciones se realizaron en 20 sesiones individuales de tutoría altamente estructuradas. Los resultados arrojaron diferencias significativas en la estadística sobre autorregulación del aprendizaje para el alumnado participante. Como conclusión, los autores establecieron que la autorregulación es un proceso que permite a la persona anticiparse, prevenir y ajustar sus comportamientos y emociones con el fin de prepararse adecuadamente. Se trata de un proceso consciente que le permite identificar errores, adaptarse a la situación y tomar las medidas necesarias para mejorar sus planes y, de este modo, lograr el objetivo propuesto.

El estudio de [Matos et al. \(2022\)](#) se desarrolló bajo el paradigma cualitativo y tuvo como objetivo principal identificar factores iniciales para el diseño de una escala de evaluación de la autorregulación motivacional en estudiantes universitarios. La investigación se llevó a cabo mediante el análisis de literatura, que aportó una propuesta integradora que les brindó la posibilidad de construir instrumentos para evaluar la autorregulación motivacional. Los métodos para la recolección de la información fueron el análisis documental y las entrevistas semiestructuradas dirigidas a informantes clave. Los resultados permitieron identificar categorías

relevantes de autorregulación para el diseño de la escala: reflexión, concientización, motivación, autocontrol, regulación, establecimiento de metas de aprendizaje, creencias de autoeficacia, jerarquía de motivaciones y atribuciones de éxito y fracaso.

La investigación desarrollada por [Sojuel \(2022\)](#) tuvo como objetivo caracterizar la autorregulación del aprendizaje durante la educación remota en emergencia con estudiantes universitarios de pregrado. Este fue un estudio de tipo cuantitativo con alcance descriptivo-correlacional aplicado a estudiantes de una Facultad de Educación. la recolección de información se dio por medio de un instrumento de características sociodemográficas que incluyó tres variables de autorregulación: afecto y motivación en la interacción social en línea, conciencia metacognitiva y estrategias de aprendizaje. Los resultados determinaron que gran parte de los participantes tienen buena autorregulación en su aprendizaje porque cuentan con un nivel de satisfacción por el programa que estudian. Se evidencia, además, un buen promedio académico. En ese sentido, las tres variables de autorregulación evaluadas muestran una correlación en el proceso de aprendizaje autorregulado de los estudiantes.

Por su parte, [Cabrera et al. \(2019\)](#) realizaron un estudio con el objetivo de analizar la relación de la autorregulación del aprendizaje con el rendimiento académico en los estudiantes de una institución pública de Santiago de Surco, Perú. La muestra estuvo conformada por 149 estudiantes de quinto año de educación secundaria. Los autores emplearon la técnica psicométrica y el cuestionario de autorregulación del aprendizaje; incluyeron la revisión y análisis bibliográfico. Los resultados señalaron que existe relación directa entre autorregulación del aprendizaje y rendimiento académico. El nivel de correlación fue estadísticamente significativo ( $p=0.286$ ). El 53,7 % estuvo predominantemente en un nivel de desarrollo medio de sus habilidades de autorregulación para el aprendizaje y el 53% en un nivel de logro académico. Se concluye que los estudiantes se encuentran en un nivel medio del desarrollo de sus capacidades referente a la conciencia

metacognitiva, control y verificación, esfuerzo diario y procesamiento activo de la información.

En el estudio de Aguilar (2021) se planteó desde un enfoque cuantitativo y con un diseño descriptivo-comparativo. Su objetivo fue comprender los procesos autorregulatorios de los docentes y su injerencia en el aprendizaje. La investigación se llevó a cabo con estudiantes de licenciatura, mediante la aplicación de dos cuestionarios de autorreporte tipo escala Likert: uno para la autorregulación del aprendizaje (con 84 ítems y un índice de confiabilidad Alfa de Cronbach de .94) y otro para la autorregulación de la docencia (con 83 ítems y un índice de confiabilidad de .93). La escala de respuesta fue: 1 = Nunca, 2 = Casi nunca, 3 = Regularmente, 4 = Casi siempre, 5 = Siempre. Los hallazgos sugieren una mayor autorregulación de la docencia que del aprendizaje, y una mayor planificación del aprendizaje, con predominio del área motivacional, en contraste con una mayor evaluación de la docencia y predominio del área contextual.

La investigación de Aguilar y Gómez (2021) se enmarcó en el enfoque sociocognitivo; su objetivo fue identificar las características que presenta la autorregulación del aprendizaje en estudiantes de la Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Telesecundaria de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana durante el primer bimestre de confinamiento social provocado por COVID-19. Se desarrolló bajo la investigación mixta y diseño descriptivo-transversal. La muestra estuvo conformada por 25 estudiantes inscritos. Como instrumentos se emplearon la encuesta y el cuestionario tipo escala Likert con 83 ítems; el índice de confiabilidad de Alpha de Cronbach fue de .91 y .94. Los resultados mostraron mayores niveles de autorregulación en el área de motivación/afecto y en las fases de planificación y evaluación; mientras que los menores puntajes se ubicaron en el área de comportamiento y fase de autobservación y control/regulación.

Ronqui et al. (2021) realizaron un estudio en Montevideo con el propósito de evaluar la incidencia de la enseñanza de estrategias de autorregulación del aprendizaje en la comprensión de textos escritos. Para ello, se

llevó a cabo un estudio cuasiexperimental con medidas pre y pos, y un grupo de cuasicontrol, mediante una intervención educativa basada en textos del área de Ciencias Sociales. La muestra estuvo compuesta por 69 escolares de grado quinto de primaria y docentes del área de Comprensión Lectora, de los cuales 20 presentaban diagnóstico de dislexia. Se realizaron pruebas de comprensión de textos, autorregulación del aprendizaje y eficacia lectora. Para las comparaciones, se empleó la prueba ANCOVA. Los hallazgos señalaron que los participantes del grupo experimental aumentaron significativamente sus puntuaciones tanto en comprensión de textos como en autorregulación. En el caso de los niños con diagnóstico de dislexia pertenecientes al grupo experimental, se evidenció un incremento significativo en su puntuación de autorregulación. Si bien la intervención en el aula benefició al conjunto de los estudiantes, se discute sobre los efectos diferenciales de la enseñanza de la autorregulación.

García et al. (2018) muestran los resultados de un estudio bibliográfico sobre las relaciones entre la autorregulación y los estilos de aprendizaje en estudiantes de educación infantil y educación primaria. El estudio se realizó en el Centro Universitario Escuni, España, durante la aplicación del Programa de Autorregulación del Aprendizaje 2015-2016. Los resultados señalaron que la orientación por parte del profesor para los procesos autorregulatorios del aprendizaje desde el conocimiento de los estilos de aprendizaje de los educandos posibilita adquirir mayores competencias académicas y formativas.

Berridi y Martínez (2017) desarrollaron un estudio de carácter mixto cuyo objetivo fue identificar estrategias de aprendizaje autorregulado y analizar su relación con el desempeño escolar de estudiantes en ambientes virtuales de aprendizaje. Para ello, diseñaron una escala bajo procedimientos psicométricos sistemáticos para su confiabilidad y validez. El instrumento incluyó cuatro dimensiones y su medida se verificó por medio de análisis factorial: estrategias de planeación y control en contextos virtuales de aprendizaje (a. 86); atribuciones motivacionales en contextos virtuales (a. 82);

trabajo colaborativo con compañeros (a. 83). La muestra estuvo conformada por 573 estudiantes que pertenecían a un programa de nivel medio superior de modalidad a distancia, coordinado por la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de México. Los resultados señalaron que la identificación de ciertas estrategias de autorregulación, como control, planeación y atribución motivacional, y el grado de relación con el desempeño escolar de los estudiantes ofrecen información acerca de algunos factores de éxito en contextos de aprendizaje virtual.

Por su parte, [Gaeta \(2014\)](#) realizó una revisión sistemática de la literatura sobre la implicación docente en el proceso de autorregulación del aprendizaje. Para ello, consultaron y analizaron 10 documentos entre 2003 y 2013 en la base de datos Dialnet. El objetivo de la dicha revisión consistió en ofrecer un marco de referencia que permita aportar a la práctica educativa. El análisis documental arrojó que existe un incremento paulatino en las publicaciones sobre el tema a partir de la segunda mitad de la década. Se observó un reducido número de artículos registrados, lo que indica que el estudio docente en los procesos de autorregulación del aprendizaje se encuentra en estado inicial.

[Daura \(2013\)](#) desarrolló un estudio cualitativo cuyo propósito fue analizar la influencia del entorno sobre el desarrollo del aprendizaje autorregulado en los estudiantes universitarios. Con ello, también, la autora buscó hacer hincapié en la responsabilidad del docente en aprender a enseñar. La metodología se enmarcó en un enfoque de teoría fundamentada; los instrumentos utilizados fueron la observación de documentos de cátedra y de clases desarrolladas en el programa de Medicina de una universidad privada de Argentina. La autora concluyó que tanto el estudiante como el profesor deben reconocer sus posiciones y entender las características del contexto en el que se encuentran para generar un mejor aprendizaje.

## Discusión

Para la categoría gestión de aula, en los documentos encontrados a nivel nacional, el 62 % evidenció que esa gestión de aula está

estrechamente ligada a la autorregulación del aprendizaje de los estudiantes. Se estableció la importancia del trabajo colaborativo entre docentes para lograr la creación de nuevos recursos didácticos y estrategias pedagógicas que posibiliten alternativas de aprendizaje para los estudiantes. Así, las estrategias y las metodologías, según estudios internacionales, deben estar encaminadas a lograr un desempeño escolar satisfactorio a través de la motivación ([Abella y Otondo, 2023](#)).

En la categoría praxis docente, es necesario tener objetivos claros durante cada una de las etapas del proceso de enseñanza, con el propósito de ir marcando los objetivos parciales de aprendizaje y socializarlos con los estudiantes. En ese sentido, el docente debe verificar el ritmo de aprendizaje que tiene cada estudiante, a través de ejercicios cortos y específicos que puedan dar cuenta de su forma de aprender y la manera cómo alcanza los objetivos académicos ([Parada et al., 2025](#)). De igual manera, se hace imprescindible conocer el contexto de desarrollo, ya que este determina algunos rasgos de la personalidad de los aprendices que, a su vez, influyen en los procesos aprendizaje ([Mora et al., 2020](#)).

Sumado a lo anterior, el 37 % de los estudios a nivel nacional indican que, para tener una buena praxis docente, la capacitación constante es lo que posibilita asumir los retos de la educación actual. De esta manera, se beneficia la innovación didáctica y la propia autorregulación en las prácticas de enseñanza. Por esta razón, es necesario más maestros que puedan acceder a programas de especialización y posgrado ([Caicedo y Fernández, 2024](#)). Para lograrlo, es necesario, en primer lugar, que los maestros tomen conciencia para involucrarse en dichos programas que redundarán en la mejora de sus prácticas, actualizarlas y hacerlas aplicables en concordancia con el desarrollo social y cultural. En segundo lugar, es innegable la administración del Estado y de las entidades territoriales para que incentiven a sus maestros a seguir formándose.

En la categoría de autorregulación del aprendizaje, el 100 % de las investigaciones señalaron que este corresponde a una habilidad

que los estudiantes pueden adquirir en diferentes espacios; sin embargo, puede ser incentivada por el docente a través de su gestión de aula. En algunos estudios internacionales se llegó a la conclusión de que la autorregulación debe dimensionarse en tres componentes: la metacognición, las estrategias de aprendizaje y la motivación (Aguilar, 2021).

Los desempeños escolares están estrechamente relacionados con la autorregulación del aprendizaje, ya que los procesos educativos atraviesan diversas etapas de desarrollo durante las cuales los estudiantes enfrentan múltiples obstáculos, como el fracaso escolar, las dificultades en la comprensión de los contenidos y la falta de correspondencia entre los saberes adquiridos y los contextos reales (Conejo et al., 2020). En este sentido, la autorregulación del aprendizaje, mediada por el docente, adquiere una relevancia fundamental para favorecer el progreso académico.

El 24 % de los estudios nacionales explicitó que, mediante el rol del docente como guía y motivador, los estudiantes pueden desarrollar capacidades de planeación y adaptación necesarias para llevar a cabo los procesos educativos complejos (Álvarez et al., 2024). De igual forma, el aprendiz puede generar una conciencia de sí mismo, de sus capacidades, de su entorno, en la cual están presentes la voluntad, la razón y el juicio. A partir de allí, surge la importancia de la gestión del aula en la evolución del aprendizaje, debido a que los individuos aprenden parte de sus hábitos y rasgos de comportamiento por imitación. En consecuencia, lo que el docente transmite en la planeación y la ejecución de sus clases es fundamental (Gaeta, 2014).

En relación con la categoría de metacognición, el 51 % de los estudios indica que, cuando los educandos valoran su propio trabajo y reflexionan sobre las razones de sus resultados, es más sencillo justificar las causas de sus éxitos o fracasos (Cabrera et al., 2019). Esto se logra en la medida en que el docente orienta la enseñanza para que el estudiante evalúe y monitoree de manera autónoma su proceso de aprendizaje. No obstante, se ha evidenciado

que los estudiantes suelen otorgar mayor valor a la evaluación realizada por agentes externos (Pinzón et al., 2024). En ese sentido, la formación en metacognición promueve el desarrollo del autojuicio y la autorregulación, lo cual les permite valorar sus procesos a partir de criterios claros previamente establecidos y experimentar satisfacción por los logros alcanzados. Esta percepción positiva incide directamente en su disposición para repetir la tarea en un nuevo nivel de exigencia (Sojuel, 2022).

Finalmente, se puede afirmar que, en los estudios nacionales e internacionales que hicieron parte de esta revisión bibliográfica, en todos los niveles de formación académica, la gestión de aula es indispensable para el diagnóstico contextual, la planeación de los espacios de clase, la aplicación de las actividades y su posterior evaluación. Este conjunto de pasos proporciona información adecuada al docente, que le permite conocer el estado de aprendizaje de sus pupilos.

Los estudios también sugieren establecer criterios para la gestión y evaluación, los cuales, en la medida de las posibilidades, deberían ser concertados para que los estudiantes conozcan las reglas de juego y empiecen a autorregularse en la consecución de las tareas (Parra et al., 2023). Asimismo, es indispensable la retroalimentación o feedback en la formación de la autorregulación, ya que posibilita una valoración integral de los aprendizajes, lo que incita a los estudiantes mejorar sus procesos de estudio y alcanzar los desempeños esperados.

## Conclusiones

Los procesos de autorregulación del aprendizaje definen el éxito en el desempeño escolar. Los resultados señalan que este es un proceso de organización cognitivo y motivacional que requiere de esfuerzo para mantenerse a lo largo de la vida escolar. No obstante, este proceso no se da por sí solo, requiere de experiencias, conocimiento y un contexto adecuado para su desarrollo. Por esa razón, algunos estudios mencionan que la gestión del aula por parte del docente se considera importante para generar ambientes de aprendizajes favorables en la autorregulación del aprendizaje de

los estudiantes. Una adecuada planeación, ejecución y evaluación puede garantizar el fortalecimiento de la confianza y propender la motivación del estudiante en la consecución de sus actividades.

En la mayoría de las investigaciones, a nivel nacional e internacional, se expresa que el desarrollo de habilidades de autorregulación del aprendizaje —planificación, anticipación, adaptación, motivación, autonomía, autorreflexión, concientización y metacognición— pueden ser obtenidas mediante el hacer pedagógico en el cotidiano de la escuela. Esto implica que, en la medida en que el docente posea un conocimiento sólido de su disciplina, se mantenga motivado por la innovación, se capacite de forma continua, demuestre pasión por su labor y asuma con responsabilidad el ejercicio de la enseñanza, su intervención en el aula será más organizada, pertinente y eficaz.

En ese sentido, los anteriores atributos no solo benefician a los estudiantes en su formación de la autorregulación del aprendizaje, sino que también coadyuban en la autorregulación de la enseñanza del propio docente. Las habilidades de autorregulación del aprendizaje se logran entonces cuando el docente es mediador y es facilitador en el proceso de aprendizaje y construcción de la realidad. En un ambiente educativo donde docentes y estudiantes son autorregulados no solo se logran procesos cognitivos elevados que apuntan al logro de las metas, sino que también se propicia por la transformación de las realidades a través del trabajo en equipo, la reflexión crítica y la conciencia social.

Cabe resaltar que el escenario educativo debe prociciar escenarios de formación de autorregulación del aprendizaje mediante procesos. Según lo estudios, las metas de aprendizaje establecidas bajo índices de estandarización niegan en absoluto el acervo cultural de los territorios y, por ende, el proceso individual de desarrollo que lleva cada uno de los estudiantes. Por esa razón, el desempeño escolar de los estudiantes y el desempeño de enseñanza de los docentes supera los límites de las calificaciones. De hecho, la autorregulación del aprendizaje posibilita la autogestión en las

actividades académicas, personales y sociales lo que, en el futuro, posibilitará adquirir habilidades para la vida de formación integral.

Como recomendaciones, las investigaciones coinciden en varios aspectos clave. En primer lugar, destacan la necesidad de formar a los docentes en procesos de autorregulación del aprendizaje, ya que esto repercute positivamente en la mejora de la gestión del aula. En segundo lugar, se propone la incorporación transversal de la autorregulación del aprendizaje en el currículo, con el fin de integrarla en todas las actividades y escenarios escolares. Finalmente, se sugiere la elaboración de un protocolo de gestión del aula, articulado con el Proyecto Educativo Institucional (PEI), que contemple la creación de instrumentos para medir los avances de los estudiantes tanto en su desempeño académico como en su nivel de satisfacción con el proceso de aprendizaje.

## Conflictos de interés

Las autoras declaran no tener ningún tipo de conflictos de intereses que pudieran comprometer la confiabilidad de esta publicación.

## Responsabilidades éticas

Este estudio no requirió la aplicación de instrumentos a personas ni el uso de información sensible, por lo que no fue necesario someterlo a un comité de ética. Sin embargo, se respetaron los principios de rigor académico, integridad investigativa y correcta citación de fuentes.

## Fuentes de financiación

La presente investigación no recibió apoyo financiero de ninguna institución pública o privada. Fue desarrollada con recursos propios del autor

## Referencias

- Abella, L. y Otundo, M. (2023). Autorregulación del aprendizaje: retos del aprendizaje activo. *Praxis Pedagógica*, 23(35), 146-171. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.23.35.2023.146-171>

- Aguilar, V. (2021). Autorregulación de la docencia y del aprendizaje: comparación entre dos roles durante la formación inicial del profesorado [Memoria]. *XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa. CNIE-2021*, Puebla, México. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/doc/0831.pdf>
- Aguilar, V. y Gómez, G. (2021). Gestión del aprendizaje en confinamiento: autorregulación en la formación inicial docente. *Ciencia Administrativa*, (2), 30-37. <https://www.uv.mx/iiesca/files/2022/04/03CA2021-2.pdf>
- Álvarez García, J. de J., Beltrán Quinayas, M., Salazar Cárdenas, Y. y Fernández Guayana, T. G. (2024). Impacto de los fenómenos sociales en la autorregulación del aprendizaje en instituciones educativas de Colombia. *Mikarimin Revista Científica Multidisciplinaria*, 10(1), 64-80. <https://doi.org/10.61154/mrcm.v10i1.3293>
- Ardila, W. y Macías, R. (2022). *Fortalecimiento del proceso de autorregulación del aprendizaje en los estudiantes de la carrera de Tecnologías de la Información de la unidad de admisión de la Universidad Técnica Esmeraldas* [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Ecuador]. Repositorio Nacional. <https://repositorio.puce.edu.ec/handle/123456789/38612>
- Berridi Ramírez, R. y Martínez Guerrero, J. I. (2017). Estrategias de autorregulación en contextos virtuales de aprendizaje. *Perfiles Educativos*, 36(156), 89-102. <https://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v39n156/0185-2698-peredu-39-156-00089.pdf>
- Cabrera, I. P., Hurtado, A. C. y Botetano, Y. (2019). *Autorregulación del aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de quinto año de secundaria de Instituciones Educativas Públicas de Surco* [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Institucional PUCP. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/15827>
- Cadavid, C. y González, S. M. (2019). *Prácticas pedagógicas, gestión de aula y seguimiento académico para el mejoramiento continuo en la Institución Educativa José Miguel de la Calle* [Tesis de maestría, Universidad de Medellín]. Repositorio Institucional Universidad de Medellín. <http://hdl.handle.net/11407/6343>
- Caicedo, B. L. y Fernández, T. G. (2024). La formación docente: una oportunidad para la transformación desde la investigación científica. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 19(1), 1-23. <https://doi.org/10.15359/rep.19-1.2>
- Conejo, F., Sánchez, J. S. y Mahecha, J. (2020). Una mirada praxeológica a la autorregulación del aprendizaje. *Revista Cubana de Educación Superior*, 39(3), 1-18. <http://scielo.sld.cu/pdf/rces/v39n3/0257-4314-rces-39-03-e14.pdf>
- Daura, F. T. (2013). El contexto como factor del aprendizaje autorregulado en la educación superior. *Educación Y Educadores*, 16(1), 109-125. <https://doi.org/10.5294/edu.2013.16.1.7>
- Fernández, A. A. (2020). Regulación y autorregulación de los aprendizajes: Una propuesta didáctica en básica secundaria. *Sophia*, 16(2), 219-232. <https://doi.org/10.18634/sophiaj.16v.2i.972>
- Fernández-Martín, F. D., Arco-Tirado, J. L. y Hervás-Torres, M. (2022). Impacto de un programa de tutoría entre iguales para mejorar la autorregulación del aprendizaje. *Anales de Psicología*, 38(1), 110-118. <https://doi.org/10.6018/analesps.483211>
- Gaeta González, M. L. (2014). La implicación docente en los procesos de autorregulación del aprendizaje: una revisión sistemática. *Revista de Comunicación de la SEEI*, (35E), 74-81. <https://doi.org/10.15198/seei.2014.35E.74-81>
- García, A.M., Carvajal, C.E., Palacios, C.M., Asprilla, E. & Fernández, T.G. (2024). Factores que inciden en la práctica educativa a partir de la autorregulación del aprendizaje en estudios entre 2013-2023. *RIPIE*, 4(1), 177-192. <https://doi.org/10.5166/ripie.v4i1.147>

- García, M. C., Castañeda, E. y Mansilla, J. M. (2018). Experiencia de innovación en el aula desde la autorregulación y los estilos de aprendizaje. *Tendencias Pedagógicas*, 31, 137-148. <https://doi.org/10.15366/tp2018.31.008>
- González-Castellano, N., Berrios-Aguayo, B., Runte-Geidel, A. y Muñoz-Galiano, I. M. (2023). Buenas prácticas docentes y tutoriales en el ámbito universitario: la visión del docente. *Estudios sobre Educación*, 45, 97-121. <https://doi.org/10.15581/004.45.005>
- González-Moreno, C. X. (2017). Efectos de la enseñanza en la autorregulación del aprendizaje de conceptos científicos en estudiantes universitarios. *Summa Psicológica UST*, 14(2), 1-13. <https://doi.org/10.18774/448x.2017.14.336>
- López Rodríguez, J. F. y Fernández Guayana, T. G. (2025). La gestión de aula en la formación profesional integral. *Yachana Revista Científica*, 14(1), 70-81. <https://doi.org/10.62325/10.62325/yachana.v14.n1.2025.954>
- López-Angulo, Y., Sáez-Delgado, F., Torres, K., Vega, C., Fuentes, K. Y García, T. (2022). Prácticas docentes de autorregulación del aprendizaje para la promoción de la permanencia universitaria en contexto de pandemia. *Revista E-Psi*, 11(1), 141-156. <https://artigos.revistaepsi.com/2022/Ano11-Volume1-Artigo8.pdf>
- Martínez-Carrillo, S., Villamarín-Castro, N. y Sánchez-Castellanos, M. (2021) Elementos en las estrategias de enseñanza y aprendizaje para la autorregulación en estudiantes de educación superior bajo modalidad virtual: una revisión sistemática. *Panorama*, 15(29), 265-293. <https://doi.org/10.15765/pnrm.v15i29.3082>
- Matos, A. G., Otero, I., & Vizcaino, A. E. (2022). Análisis preliminar para el diseño de una escala de autorregulación motivacional como dimensión de la autorregulación del aprendizaje. *Didáctica y Educación*, 13(5), 255-281. <https://revistas.ult.edu.cu/index.php/didascalia/article/view/1553>
- Medina-Gorozabel, G. y Giler-Medina, P. (2023). Autorregulación en el aprendizaje interdisciplinario en emprendimiento y gestión en estudiantes de bachillerato. *Reincisol*, 2(4), 47-62. [https://doi.org/10.59282/reincisol.V2\(4\)47-62](https://doi.org/10.59282/reincisol.V2(4)47-62)
- Mora Benavides, E. J., Mur Bichury, Y. E. y Fernández Guayana, T. G. (2024). Formar en la autorregulación del aprendizaje para una vida social sana. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 8(14), 190-200. <https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog24.02081411>
- Mora, C., Mahecha, J. y Carrasco, F. (2020). Procesos de autorregulación del aprendizaje y desempeño académico en estudiantes de pregrado bajo la modalidad virtual. *Cultura, Educación y Sociedad*, 11(2). 191-206. <http://dx.doi.org/10.17981/cultedusoc.11.2.2020.12>
- Parada, A. N., Torres, A. Y., Tinjacá, E. H. y Fernández T. G. (2025). Una mirada a la gestión del aula para fomentar la autorregulación del aprendizaje en la educación media y universitaria. *La Universidad*, 6(2), 8-22. <https://revistas.ues.edu.sv/index.php/launiversidad/article/view/3397>
- Parra, B. D., Orejarena, H. A. y Acosta, H. U. (2023). Retroalimentación docente universitaria: una práctica de autorregulación del aprendizaje. *Inclusión Y Desarrollo*, 9(1), 24-36. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.inclusion.9.1.2022.24-36>
- Picón, G. A. (2024). Estrategias de autorregulación y gestión del aprendizaje en estudiantes de maestría. *Revista Andina de Educación*, 7(1), 000714. <https://doi.org/10.32719/26312816.2023.7.1.4>
- Pinzón, M. I., Valero, C., Miranda, J., Becerra, M. y Fernández, T. G. (2024). Prácticas educativas que favorecen la formación en autorregulación del aprendizaje de los estudiantes en Colombia. *ACADEMO Revista de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades*, 11(3), 310-322. <https://doi.org/10.30545/academo.2024.set-dic.10>

Ronqui, V., Sánchez, M. F. y Trías, D. (2021). La enseñanza de la autorregulación en aulas de educación primaria. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 12(2). <https://doi.org/10.18861/cied.2021.12.2.3055>

Ronqui, V., Trias, D., Huertas, J. A. y Bardelli, N. (2023). Desarrollo profesional docente para la autorregulación del aprendizaje y su enseñanza [Memoria]. *XV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXX Jornadas de Investigación. XIX Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. V Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional V Encuentro de Musicoterapia*, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. <https://www.aacademica.org/000-009/803.pdf>

Schunk, D. (2012). *Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa* (L. Pineda, Trad.; 6.<sup>a</sup> ed.). Pearson Educación.

Sojuel, D. (2022). *Autorregulación del aprendizaje en estudiantes universitarios en la educación remota en emergencia* [Tesis de maestría, Universidad del Valle de Guatemala]. Repositorio Institucional UVG. <http://repositorio.uvg.edu.gt/handle/123456789/4200>

Tiusaba-Rivas, A. (2021). Messages of self-regulation for learning in ninth grade students at colegio cundinamarca IED in Bogota. *Panorama*, 15(29), 67-81. <https://doi.org/10.15765/pnrm.v15i29.1724>

Valencia Serrano, M. (2020). Diseño de tareas para promover aprendizaje autorregulado en la universidad. *Educación y Educadores*, 23(2), 267-290. <https://doi.org/10.5294/edu.2020.23.2.6>

Zimmerman, B. J. (2013). From cognitive modeling to self-regulation: A social cognitive career path. *Educational Psychologist*, 48(3), 135-147. <https://doi.org/10.1080/00461520.2013.794676>

## Contribución

**Yulian Manuela González Rodríguez:** investigación, metodología, análisis e interpretación de resultados, redacción de borrador original.

**Tany Giselle Fernández Guayana:** investigadora principal, conceptualización, investigación, metodología, validación, redacción de borrador original, revisión y corrección.

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

# Critical Interculturality and CALL in English Language Teaching: A ten-year revision of research in Colombia

Andrés Mauricio Potes-Morales<sup>1</sup>

To reference this article / Cómo citar este artículo / Para citar este artigo: Potes-Morales, A. M. (2025). Critical interculturality and CALL in English language teaching: A ten-year revision of research in Colombia. *Revista UNIMAR*, 43(2), 121-142. <https://doi.org/10.31948/ru.v43i2.4709>



Reception date: March 11, 2025

Review date: June 3, 2025

Approval date: July 30, 2025

## Abstract

This article examines studies published in four Colombian journals between 2014 and 2023. A total of 91 issues were reviewed to identify articles addressing one or more of the following topics: English Language Teaching (ELT), Critical Interculturality (CI), and Computer-Assisted Language Learning (CALL). The methodology followed the three-step process proposed by [Álvarez-Valencia \(2014\)](#), combined with principles from the *Critical Appraisal Skills Programme* (CASP). The article inclusion process consisted of reviewing titles, abstracts, and keywords, followed by classification according to research type and thematic focus. Out of 791 articles, 129 were selected (99 national and 30 international) for analysis. Findings reveal a growing interest in CI, mostly expressed through reflective and theoretical articles focused on higher education. Empirical research on this topic remains limited, particularly at the school level (Grades 0 to 11) and involving teachers as participants. CALL, in turn, has been approached mainly from conventional perspectives focused on language skills development, with little to no integration of critical or decolonial perspectives. The intersection between CI and CALL remains underexplored in Colombian research, with a near absence of studies addressing both dimensions at the school level. These findings underscore the urgent need to promote empirical studies and the development of technology-mediated critical pedagogical proposals that foster transformative intercultural attitudes in these educational contexts. Consequently, this study advances actions related to the decolonization of English Language Teaching (ELT) and, as Granados-Beltrán (2018) noted, such actions are inherently connected to the research process.

**Keywords:** Critical Interculturality; Interculturality; Information and Communication Technologies (ICT); CALL; ELT; EFL in Colombia; literature review.



Review article, result of the research entitled: *EFL teachers' development of critical interculturality through CALL in secondary schools in Cali*, developed from August 2022. It is at the final phase in Cali, Valle, Colombia.

<sup>1</sup> Teacher at IETI José María Carbonell, Cali; member of the research group EILA, Universidad del Valle, Cali, Colombia. E-mail: [potes.andres@correounivalle.edu.co](mailto:potes.andres@correounivalle.edu.co)

# Interculturalidad crítica y CALL en la enseñanza del inglés: revisión de una década de investigación en Colombia

## Resumen

Este artículo examina los estudios publicados en cuatro revistas colombianas entre 2014 y 2023. Se revisaron 91 ediciones para identificar artículos que abordaran uno o varios de los siguientes temas: enseñanza del inglés (ELT), interculturalidad crítica (CI) y aprendizaje de idiomas asistido por computador (CALL). La metodología siguió el proceso de tres pasos propuesto por [Álvarez-Valencia \(2014\)](#) y principios del *Critical Appraisal Skills Programme* (CASP). El proceso de inclusión de artículos consistió en la revisión de títulos, resúmenes, palabras clave, y posteriormente la clasificación por tipo de investigación y enfoque temático. De un total de 791 artículos, se seleccionaron 129 (99 nacionales y 30 internacionales) para su análisis. Los hallazgos revelan un creciente interés en la CI, expresado mayoritariamente en artículos reflexivos y revisiones teóricas centradas en la educación superior. La investigación empírica sobre esta temática sigue siendo limitada, especialmente en los niveles escolares y con participación docente. CALL, por su parte, ha sido abordado principalmente desde enfoques convencionales centrados en el desarrollo de habilidades lingüísticas, sin integrar perspectivas críticas o decoloniales. La intersección entre CI y CALL permanece como un campo incipiente en la investigación colombiana, con una ausencia casi total de estudios que aborden ambas dimensiones a nivel escolar. Estos hallazgos evidencian no solo la necesidad de impulsar estudios empíricos en estos niveles, sino también de construir propuestas pedagógicas críticas mediadas por tecnología que promuevan actitudes interculturales transformadoras. En consecuencia, el presente estudio contribuye a la generación de acciones vinculadas a la descolonización del ELT, ya que como lo señala Granados-Beltrán (2018), estas acciones están conectadas con el ejercicio mismo de investigación.

*Palabras clave:* interculturalidad; tecnologias de la información y la comunicación; aprendizaje; lenguas; inglés

# Interculturalidade crítica e CALL no ensino de inglês: Revisão de uma década de pesquisa na Colômbia

## Resumo

Este artigo examina os estudos publicados em quatro periódicos colombianos entre 2014 e 2023. Foram revisadas 91 edições para identificar artigos que abordassem um ou mais dos seguintes temas: ensino de inglês (ELT), interculturalidade crítica (CI) e aprendizagem de línguas assistida por computador (CALL). A metodologia seguiu o processo de três etapas proposto por [Álvarez-Valencia \(2014\)](#), complementado com princípios do *Critical Appraisal Skills Programme* (CASP).

(CASP). O processo de inclusão de artigos consistiu na revisão de títulos, resumos e palavras-chave, seguido da classificação por tipo de pesquisa e foco temático. De um total de 791 artigos, foram selecionados 129 (99 nacionais e 30 internacionais) para análise. Os resultados revelam um crescente interesse pela CI, expresso principalmente por meio de artigos reflexivos e teóricos centrados no ensino superior. A pesquisa empírica sobre essa temática ainda é limitada, especialmente nos níveis escolares e com a participação de professores. CALL, por sua vez, tem sido abordado principalmente a partir de perspectivas convencionais voltadas para o desenvolvimento de habilidades linguísticas, sem incorporar enfoques críticos ou decoloniais. A interseção entre CI e CALL permanece como um campo incipiente na pesquisa colombiana, com ausência quase total de estudos que abordem ambas as dimensões no nível escolar. Esses achados evidenciam não apenas a necessidade de promover estudos empíricos nesses níveis, mas também de construir propostas pedagógicas críticas mediadas por tecnologia que promovam atitudes interculturais transformadoras. Em consequência, este estudo contribui para a geração de ações vinculadas à descolonização do ELT, pois, como afirma Granados-Beltrán (2018), essas ações estão conectadas ao próprio exercício da pesquisa.

*Palavras-chave:* Interculturalidade crítica; interculturalidade; tecnologias da informação e comunicação (TIC); CALL; ensino de inglês; EFL na Colômbia; revisão de literatura.

## From crisis to opportunity: Integrating CALL and Critical Interculturality in ELT

The integration of technology in education has been a growing focus over recent decades, with the COVID-19 pandemic amplifying its importance. Information and communication technology (ICT) became crucial during this period, facilitating remote work and learning processes in schools and universities worldwide. Jin et al. (2022) suggest that the pandemic may have forever altered the landscape of language education, with educators now more open to adopting online teaching despite initial challenges in training and support (Hodges et al., 2020).

In this unprecedented context, emergency remote language teaching and learning (ERLTL) and Computer-Assisted Language Learning (CALL) gained prominence within English Language Teaching (ELT) (Jin et al., 2022). CALL has often been implemented through communicative approaches and the development of Intercultural Communicative Competence (ICC), as outlined in Colombian

educational documents such as the 'Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés' (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2006) and the 'Lineamientos curriculares. Idiomas extranjeros' (MEN, n.d.). Byram (1997) defines ICC as the ability to interpret and understand cultural information by decentered consideration of others' perspectives, including their differing opinions, values, and communication behaviors.

Various approaches to teaching languages through ICC using technology have emerged globally. Studies have examined cultural aspects such as celebrations, music, and traditions to help students develop a more global perspective by contrasting cultural differences (Liaw, 2006; Peng, 2018; So-Yeon, 2015); Uzun, 2014). Others have focused on improving language skills to facilitate effective communication (Cadena-Aguilar et al. 2019; Gálvez & Del Campo, 2023; Guzmán & Moreno, 2019). Critical Interculturality (CI) has recently emerged as a critical intercultural perspective. CI emphasizes deeper social, political, and economic issues; local needs; and the development of students' agency to engage in societal dynamics (Granados-Beltrán, 2016;

Restrepo & Rojas, 2010; Usma et al., 2018; Walsh, 2010).

Despite advancements in CI and CALL, research connecting these two areas remains scarce, particularly at the primary and secondary school levels<sup>2</sup> in Colombia. Emergency measures implemented during the COVID-19 pandemic underscored the importance of integrating technology into education for crisis preparedness and its broader educational benefits (Jin et al., 2022). Considering Colombia's social context, which is characterized by inequality and a history of violence (Helg, 1987), it is crucial to explore how the intersection of CALL and CI can help students critically engage with social issues.

Although some studies in Colombia have addressed CI through CALL, these studies have primarily focused on higher education and have not thoroughly examined critical cultural factors. For example, Jánica et al. (2006) recommended using internet-based materials to provide access to a variety of cultural resource content. In contrast, Álvarez-Valencia and Fernández-Benavides (2019) examined the use of social networking sites for language learning (SNSLL) to develop intercultural competence (ICC) without engaging in critical cultural discussions.

Public schools often have fewer educational resources than private schools, which affects access to technology and curricular development (Pontificia Universidad Javeriana & Laboratorio de Economía de la Educación [LEE], 2022). Nevertheless, this does not preclude the effective use of available technology. At the school level, the main focus of CALL studies has been on developing communicative competence (CC) rather than explicitly addressing ICC or cultural intelligence (CI). As will be seen in the sections below, research has prioritized technological tools over students' learning needs, aiming to improve English proficiency in areas such as speaking, listening, grammar, vocabulary, and reading. Although some studies have included intercultural encounters, they were not the explicit focus of the research.

In line with this scenario, this article reviews studies published in four Colombian journals from 2014 to 2023 that examine the intersection of content-based instruction (CBI) and computer-assisted language learning (CALL) in English language teaching (ELT). Of the 791 articles published in a decade, this review analyzed 129 articles (99 national and 30 international), highlighting the growing interest in CI and the need for more empirical research connecting CI and CALL, especially at the school level. As Granados-Beltrán (2018) noted, decolonizing ELT requires a substantial body of research conducted by educators. This review aims to support this goal.

## **Embracing Critical Interculturality: Transforming ELT in Latin America**

Recognition of ethnic and cultural values in Latin America began in the 1980s and 1990s, when policies started incorporating the term 'interculturality' to foster positive relations between different cultural groups (Walsh, 2010). However, Walsh notes that the concept of interculturality remains ill-defined due to its broad application and frequent use as a buzzword in policy documents. To address this issue, she proposes categorizing interculturality into three broad types.

The first type, relational interculturality, involves interactions between cultures and their respective values, traditions, and customs. However, these interactions often occur under unequal conditions, which perpetuate power imbalances, domination, and colonialism. This approach limits interculturality to mere contact and interaction, overlooking crucial societal structures such as politics, economics, and epistemology. Therefore, Walsh (2010) argues for moving beyond the relational perspective to consider the social and political implications of interculturality.

The second type, functional interculturality, aims to promote tolerance, recognition, dialogue, diversity, and cultural difference (Tubino, 2005). However, despite its intentions,

<sup>2</sup> From now on, it will be referred to as the school level, which entails primary and secondary school from grade 0 to grade 11.

this perspective is often driven by neoliberal agendas and fails to address the underlying causes of social and cultural divides. Effective cultural dialogue must incorporate critical factors missing from the relational perspective: Social, economic, political, and epistemological dimensions (Walsh, 2010).

The third type, Critical Interculturality (CI), differs significantly from the previous two categories in that it addresses structural, colonial, and racial issues impacting society, the economy, politics, and academia (Walsh, 2010). CI is a tool, process, and project developed by marginalized individuals within the social hierarchy. This contrasts with the top-down nature of functional interculturality. CI aims to transform social and institutional structures by creating new ways of being, thinking, knowing, learning, and living. CI moves beyond merely recognizing and incorporating 'difference' into existing structures. It demands political agency and action to foster genuine transformation. This aligns with Freire's, (1987) notion that genuine transformation stems from individuals developing a consciousness through communal engagement. This consciousness leads to political action that supports the emancipation of oppressed and marginalized individuals. Freire posits that education should be inherently political to effect societal transformation, a principle that is central to CI. In the Latin American context, Perales (2013) found that engaging students in close analysis of ideologically charged texts fosters awareness of multiple positions within a cultural context. This process also prompts reflection on culturally rooted assumptions that shape interpretations. This approach aligns with the transformative aims of critical interculturality in ELT. ELT from an intercultural perspective, in this context, is rooted in critical pedagogies and reflects a significant evolution in the Global South, including Colombia (Granados-Beltrán, 2016; Restrepo & Rojas, 2010; Tubino, 2005; Usma et al., 2018; Walsh, 2010).

## Integrating technology in language learning: The role of CALL

Computer-Assisted Language Learning (CALL) is a significant field within language education, distinguished by the unique requirements for teaching languages with computer technology (Levy & Hubbard, 2005). CALL is a subset of applied linguistics that focuses on using computer technology to facilitate language teaching and learning. It is important to understand what is meant by 'computer technology'. According to Techopedia (2024), computers are machines that perform processes, calculations, and operations based on instructions from software or hardware programs. This definition includes a range of smart devices, including smartphones, tablets, laptops, and smart TVs (Beatty, 2010; Chapelle & Jamieson, 2008; Techopedia, 2024). Consequently, CALL is language teaching through any computer-like device.

Levy and Hubbard (2005) emphasize that the term CALL is widely accepted in language education for two main reasons. First, language learning is different from other subjects and requires a specialized approach when taught through technology. Second, CALL has long been validated within the global academic community. It has formed the foundation of numerous journals and research organizations, including the CALL Journal, the RECALL Journal, the CALICO Journal, the JALTCALL Journal (Japan Association of Language Teachers CALL Interest Group), the APACCALL Journal (Asia Pacific Association for CALL), and the PacCALL Journal (Pacific CALL Association), among others.

In contemporary settings, various terms are used to describe the technologies and devices employed in language education. These include Technology Enhanced Language Learning (TELL) (Casanovas, 2002), Computer Mediated Communication (CMC), Integrated Learning Systems (ILS) (Blyth, 2008), Mobile English Language Learning (MELL) (Elash et al., 2019), Social Networking Sites for Language Learning (SNSLL) (Álvarez-Valencia & Fernández-Benavides, 2019), Network-Based Language Teaching (NBLT), and Emergency Remote

Learning (ERL), among others. Each of these approaches represents a different facet of how technology can be utilized to enhance the language learning experience.

In this scenario, the methodology for this study is based on the three-step process proposed by [Álvarez-Valencia \(2014\)](#), which incorporates principles from the Critical Appraisal Skills Programme (CASP) to ensure a structured and rigorous evaluation. This process certified a comprehensive examination of trends, gaps, and research needs in the intersection of ELT, CI, and CALL in Colombia. The details of the methodology are explained in the following section of this article.

## Revision Methodology

The objective of this review is to analyze articles addressing one or more issues related to ELT, CI, and CALL in Colombia. To gain a clearer understanding of the current Colombian scholarship on this matter, we reviewed both empirical and theoretical articles, including empirical research reports, theory-based articles, and reflective pieces. The sources for the review included four well-known ELT journals from prominent Colombian institutions. *Profile*, from the Universidad Nacional de Colombia, shares the results of classroom research projects, reflections, and innovations undertaken by English as a second or foreign language teachers, teacher educators, and novice teacher-researchers ([Profile, 2024](#)). *Íkala*, from Universidad de Antioquia, publishes empirical studies, literature reviews, theoretical and methodological articles, case studies, and book reviews written in English, Spanish, French, or Portuguese ([Íkala, 2024](#)). *Colombian Applied Linguistics (CALJ)*, from Universidad Distrital Francisco José de Caldas, covers research and teaching issues in the field of Applied Linguistics for the Teaching of English ([CALJ. 2024](#)), and *HOW*, from the *Asociación Colombiana de Profesores de Inglés (ASOCOPI)*, covers experiences related to teaching and learning English as a second, foreign, additional, or international

language (ESL, EFL, EAL, EIL) ([HOW, 2024](#)). It is noteworthy that these Colombian journals accept and publish both national and international articles. Of the articles included in this review, 99 were conducted in Colombia and 30 were conducted internationally. The findings from the 99 national papers are presented in the following pages. A brief analysis of the data from the 30 international papers is provided in the discussion section of this review to offer a means of contrasting national trends. At the time of publication of this article, three of these journals were indexed according to the Colombian indexing system, except for HOW. As advocates for decolonial theory, critical pedagogies, and critical incident (CI) theory, we emphasize that the absence of indexation should not diminish the value of research published in non-indexed journals, particularly those by pre-service and novice teachers.

## Selection of articles

To find eligible articles, we followed the three-step process proposed by [Álvarez-Valencia \(2014\)](#), which aligns with the Critical Appraisal Skills Programme (CASP), as explained in the following paragraphs. First, we examined the table of contents of the 91 issues of the selected journals to identify headings that addressed one or more of the three issues: ELT, CI, and CALL. Next, the abstracts and keywords of the preselected articles were reviewed to determine if they primarily focused on the issue of ELT, and one of the other two issues. A total of 129 articles were selected: 99 from national sources and 30 from international sources, as shown in Table 1. Among the selected papers by national origin, there are 25 articles from *Profile*, 20 from *Íkala*, 21 from *CALJ*, and 33 from *HOW*. Third, the data were carefully read and sorted by article types, including empirical and theoretical or reflective research. Within these categories, the issues addressed were also classified: CALL, critical pedagogies, decoloniality, and critical interculturality.

**Table 1**

*General characterization of the articles reviewed*

Journal	Years of publication examined	Number of issues in the 10 years	Number of articles published	National	International	Number of articles reviewed
Profile	2014 - 2023	21	256	25	8	33
Íkala		30	194	20	9	29
CALJ		20	182	21	8	29
HOW		21	159	33	5	38

It is important to note that, while this methodology is based on the three-step process proposed by [Álvarez-Valencia \(2014\)](#), it was also intentionally designed to align with several criteria from the CASP. One of these criteria is the need to address a focused issue ([CASP, 2024](#); [Williams et al., 2020](#)). This review meets that requirement by specifically focusing on the intersection of ELT, CI, and CALL in Colombian research over the past decade. By clearly defining this scope, the study ensures that the selection process remains aligned with its overarching research objective.

Secondly, the appropriateness of the methodology, another key CASP criterion, is reflected in the structured yet adaptable approach used in this review ([CASP, 2024](#); [Williams et al., 2020](#)). The three-step process—reviewing journal contents, analyzing abstracts and keywords, and categorizing full-text articles—allows for a targeted examination of ELT scholarship. While this method does not apply rigid inclusion/exclusion criteria as seen in systematic reviews, it enables a focused identification of trends and research gaps in CI and CALL within ELT.

A third alignment with CASP relates to the appropriateness of study selection. In place of participant selection (as seen in empirical research) ([CASP, 2024](#); [Williams et al., 2020](#)), this review ensures article selection is guided by thematic relevance within four widely recognized Colombian ELT journals. The categorization of studies into empirical versus theoretical or reflection-based, along with further classification by research focus (CALL, CI, conventional ELT approaches), offers a structured way to analyze the main research orientations within the field.

Lastly, CASP emphasizes clear presentation of findings, a criterion that is well-aligned with this study's organization of results ([CASP, 2024](#); [Williams et al., 2020](#)). By structuring the analysis into distributions of research types, participant categories, and thematic concentrations, this review not only highlights prevailing trends but also identifies underexplored areas—such as the lack of empirical studies on CI at the school level or the scarcity of CALL research that engages with critical perspectives. These findings are presented in a way that allows educators, researchers, and policymakers to visualize key patterns and gaps within Colombian ELT research.

## Findings

Important data was found related to theoretical or reflection papers and empirical research on ELT, CI, and CALL. The articles reviewed in this ten-year analysis highlight the current state of Colombian scholarly research, supporting researchers in their work on one or more of these topics.

## Types of articles

A total of 129 articles were reviewed: 99 from Colombia and 30 from other international sources. This section is focused on the Colombian papers. The findings drawn from the international papers published in the four national journals will be addressed in the discussion section, providing a means of contrast with national trends. Across the 99 national papers, a broad categorization was made according to the type of data provided by each article, being theoretical or reflective papers, and empirical papers, the main categories. Among these two main categories, the papers were classified according to the issues they addressed concerning the interest of this review, namely ELT, CALL, and CI.

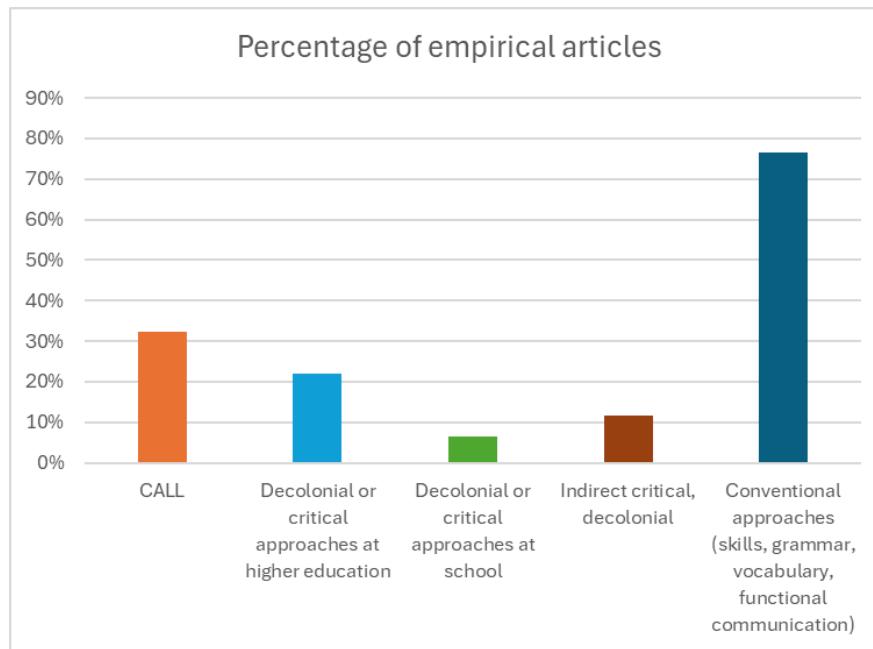
Of the 99 papers reviewed, 22 (22.2%) were categorized as theoretical or reflective, while 77 (77.7%) were categorized as empirical. All 99 papers addressed ELT issues, such as methodologies, teaching experiences, types of interculturality, language skill development, and language policy.

### **First category: Empirical research**

Regarding specific issues analyzed, among the 77 papers classified in the empirical research category, 25 papers addressed CALL tools or methodology implementation (32.46%), 22 papers had approaches founded on decoloniality, critical pedagogies, or CI, 17 at the higher education level (22%), and five at the school level (6.4%). Nine papers indirectly addressed decoloniality, critical pedagogies, or CI at all levels (11.6%). Surprisingly, 59 papers focused on conventional approaches to ELT (76.6%), such as the development of linguistic skills (40%), linguistic structures, functions, or contents (6.4%), and communicative competence (29.8%). Figure 1 accounts for these preliminary findings:

**Figure 1**

*Account of empirical articles published in the four national journals reviewed over ten years concerning specific issues of ELT*



As shown in Figure 1, few studies have been conducted at the school level that implement or aim to develop a decolonial or critical approach to ELT. By contrast, most articles continue to focus on developing one or more language skills and/or cover grammar, vocabulary, and functional aspects

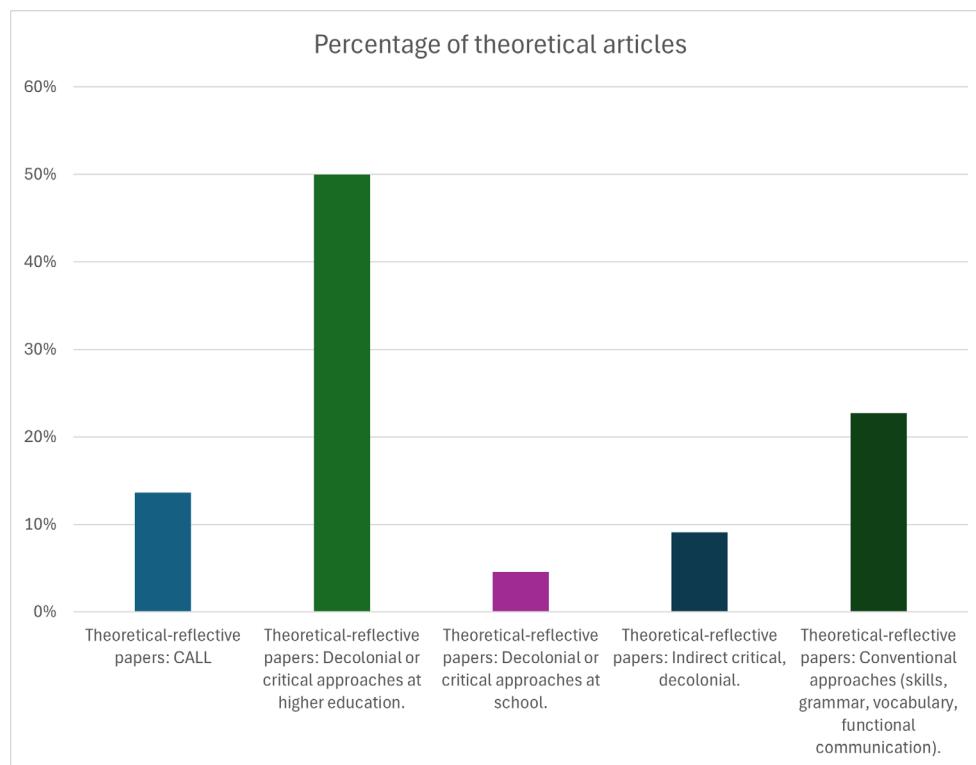
of language communication. These articles focus on superficial aspects of the target language culture, such as celebrations, gastronomy, famous sites, and traditions. As pointed out by Henao et al. (2019), although these types of inquiry aim to develop general language skills, they do not give students opportunities to go beyond factual knowledge or develop cultural understanding and sensitivity. Núñez-Pardo (2020) contends that publishing houses in Colombia are colonized in terms of knowledge, power, and identity, which is reflected in the contents and activities proposed in the textbooks used in ELT. Additionally, Usma et al. (2018) recommend a reform at all educational levels that recognizes indigenous and local knowledge, culture, and traditional languages.

### **Second category: Theoretical or reflective research**

22 articles were classified into the category of theoretical or reflective research regarding specific issues. From the 22 articles, three papers addressed CALL tools or methodology implementation (13.6%), eleven papers addressed decoloniality, critical pedagogies, or CI at the higher education level (50%), one paper addressed decoloniality, critical pedagogies, or CI at the school level (4.5%), two papers indirectly addressed decoloniality, critical pedagogies, or CI, one at the higher education level, and one as a reflection on textbooks for the school level (9.1%), five papers focused on conventional approaches to ELT (22.7%) such as the development of linguistic skills (9.1%), linguistic structures, functions or contents (4.5%), and communicative competence (9.1%).

**Figure 2**

*Account of theoretical or reflective articles found in the four national journals reviewed in ten years regarding specific issues of ELT*



As shown in Figure 2, in the category of theoretical or reflective papers, the topics of decoloniality, critical pedagogies, or CI had the highest percentage (50%) at the higher education level, compared to other issues. This reflects a growing interest in these topics within the academic community across different areas of universities.

In the second half of this category, the highest number of articles is concerned with conventional approaches to ELT with 22.7% (linguistic skills, linguistic structures, and communicative competence), followed by a 13.6% of papers addressing CALL, 9.1% of papers which indirectly address critical pedagogies, decoloniality or critical interculturality, and with the lowest recurrence, 4.5% of papers addressed CI.

Before analyzing these final results, it is important to clarify what is meant by 'indirectly addressing critical pedagogies, decoloniality, or CI'. Papers categorized under this issue do not directly contribute to decoloniality, critical pedagogies, or CI literature; however, some of their findings, discussions, or conclusions indirectly support the theoretical inquiry in these areas.

Figure 2 highlights the limited amount of theoretical research on decoloniality, critical pedagogies, and CI. More notably, the fewest studies are found at the school level, with just one article (4.5%). And even more noteworthy is the fact that the author of this single article is a foreign scholar who reviewed Colombian empirical studies and wrote a reflection paper contrasting private schooling with public schooling from the lens of coloniality, monoglossic, and hegemonic language ideologies, and policies. The author highlights that, first, bilingual education in Colombia upholds hegemonic language ideologies that marginalize local linguistic identities. Second, the hierarchy that favors English is prevalent in both public and private sectors, perpetuating colonial values. Third, she argues that despite some teachers moving away from these oppressive practices, there is an urgent need for more large-scale empirical research in classrooms across the entire country. (Bettney, 2022).

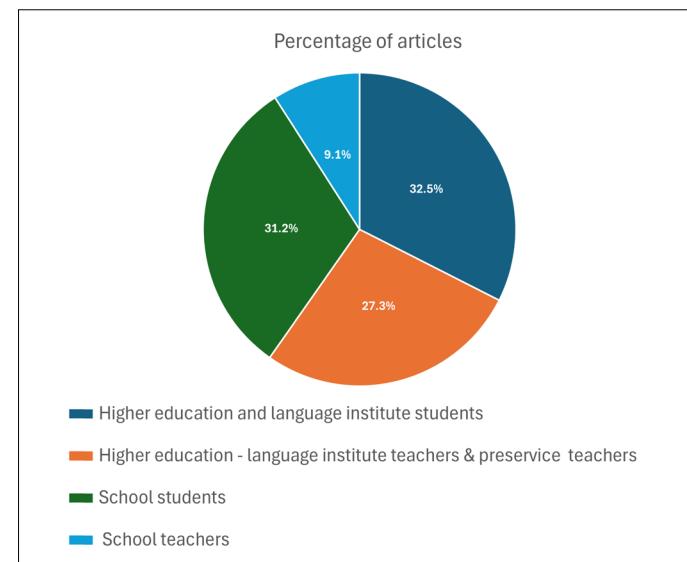
## Participants

Regarding participants across the 77 empirical papers reviewed for this 10-year revision, 25 papers had higher education students (32.5%), 21 papers had higher education teachers and pre-service teachers at universities or institutes

(27.3%), 24 papers had students at school level (31.2%), and 7 papers had teachers at school level (9.1%).

## Figure 3

*Percentage of empirical articles categorized by the type of participants*



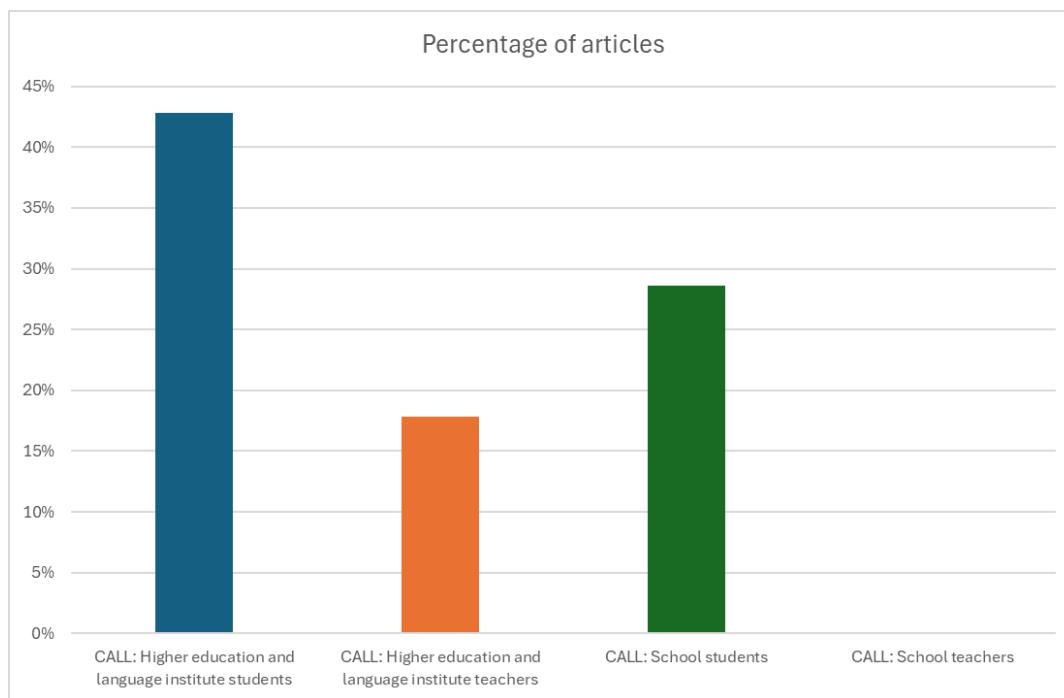
As illustrated, 25 empirical studies recruited students from the higher education level, followed by students from the school level, with 24 papers. These two scenarios alone account for 63.6% of the empirical studies. Regarding the studies involving teachers and preservice teachers, 21 of them took place at the higher education level 27.3%, while only seven were conducted at the school level (9.1%), accounting for 36.4%. This set of data evidences a clear need for more empirical research where participants are teachers, especially at the school level, where the occurrence is the lowest (9.1%).

## Empirical research participants on: CALL

Regarding the distribution of participants according to the specific issues analyzed, it was found that, from the 25 empirical papers that addressed CALL, twelve had higher education and language-institute students as participants (42.9%), five had higher education and language institute teachers (17.9%), eight had school students (28.6%); no were jobs that had elementary level teachers (0%).

**Figure 4**

*Percentage of empirical articles on CALL categorized by the type of participants*



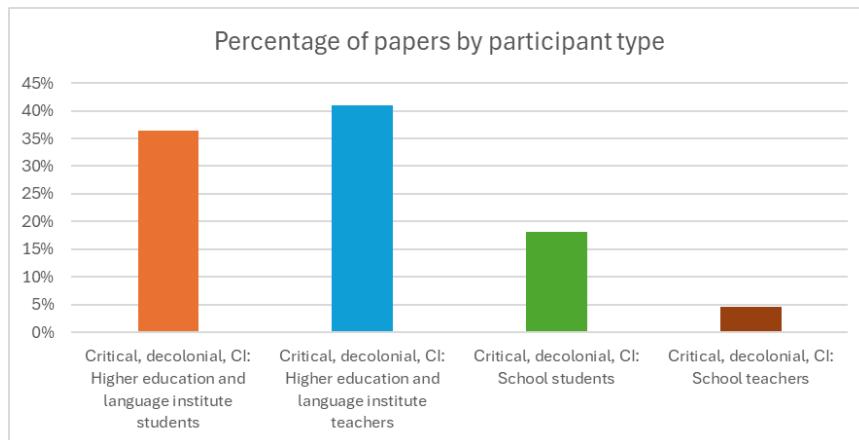
As Figure 4 shows, most participants in the empirical literature on CALL are higher education students, accounting for 42.9%, followed by school-level students at 28.6%. Both sets of data account for 71.4% of participants who are students. In comparison, only 17.9% of participants are teachers from the higher education level, and a notable 0% are teachers from the school level. These data indicate a need for more empirical research, which involves teachers from the school level as participants in matters of CALL in ELT, as shown.

#### ***Empirical research participants on: Critical Pedagogies, Decoloniality, and Critical Interculturality***

In the second distribution of participants according to the specific issues analyzed, it was found that, from the 22 empirical studies concerning the issue of decoloniality, critical pedagogies, and CI, eight articles had higher education and language-institute students as participants (36.36%). Nine had higher education and language-institute teachers as participants (40.9%). The higher education level alone accounts for 77.26% of the participants in the empirical research conducted regarding the issue of Critical Pedagogies, Decoloniality, and CI. In contrast, at the school level, it was found that the number of papers was significantly lower, with four papers where participants were students (18.1%), and only one where participants were teachers (4.5%) (See Figure 5).

**Figure 5**

*Percentage of empirical articles on decoloniality, critical pedagogies, and CI categorized by the type of participants*



As Figure 5 shows, most empirical research on decoloniality, critical pedagogies, and CI occurs at the higher education level, with roughly equal numbers of students and teachers participating. However, there is limited research on empirical studies in schools, particularly those that recruit school teachers as participants.

## Discussion

### **National research advancement**

The review of Colombian scholarly research on ELT, CI, and CALL over the past decade reveals significant insights and notable gaps. One of the most striking findings is the predominance of empirical research, with 77.7% of the reviewed articles falling into this category. However, taking a closer look at these empirical studies reveals a clear imbalance in the focus areas and levels of education addressed.

A significant portion of the empirical research (76.6%) continues to concentrate on conventional approaches to ELT, such as linguistic skills development and communicative competence, reflecting a traditional view of language teaching and learning. By contrast, only 6.4% of empirical studies conducted in schools address decolonial approaches, critical pedagogies, or critical inquiry (CI), which highlights a significant gap in research.

Similar trends are also evident in theoretical or reflective articles. Although there is a growing interest in critical pedagogies and CI at the higher education level (50% of the theoretical papers), this interest sharply declines at the school level, with only one article addressing CI. This scarcity is concerning, given the importance of developing critical intercultural attitudes from an early age.

Furthermore, the distribution of participants in these studies highlights the existing research gaps. The majority of the empirical studies involve higher education students (32.5%) and teachers (27.3%), while only 31.2% involve school students, and a mere 9.1% involve school teachers. This skewed distribution suggests a need for more research that includes school-level participants, especially teachers, to better understand and integrate CI and CALL at this crucial educational stage.

In terms of CALL, the focus remains predominantly on higher education, with 42.9% of the studies done by students and 17.9% done by teachers. Only 28.6% of the CALL studies include school students, and none involve school teachers. This indicates a significant gap in the implementation

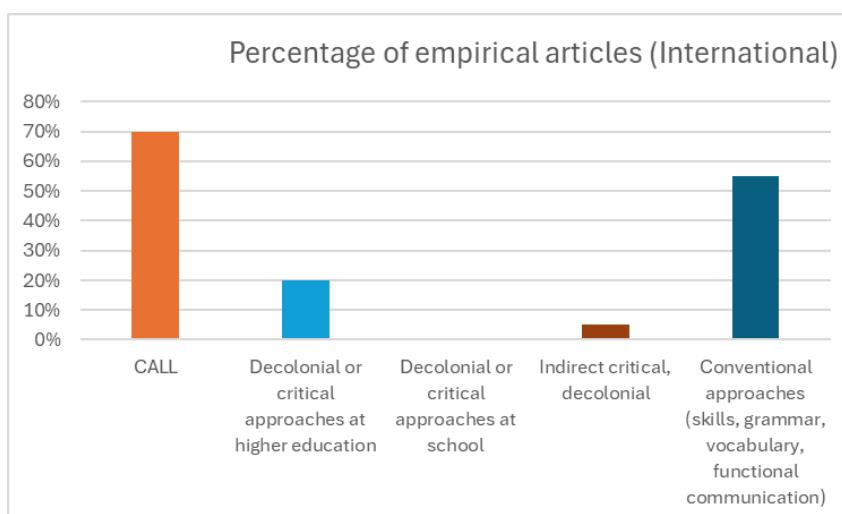
and study of CALL methodologies and tools at the school level, which could play an important role in integrating CI into the language learning process through technology.

### **International trends**

As pointed out in the first section of this article, 30 international articles were selected from the four Colombian journals reviewed, namely Profile, Íkala, CALJ, and HOW. In addition to meeting the selection criteria, which requires addressing the issue of ELT and one of the other two issues of interest (CI and CALL), they provide a reference for evaluating ELT research in Colombia compared to neighboring countries. Among the countries that were represented in these papers are the United States, Chile, Spain, Mexico, Argentina, Iran, Saudi Arabia, Brazil, New Zealand, Indonesia, and Canada. Surprisingly, the findings were similar to the ones obtained at the national level regarding the research gap in the intersection of CI and CALL in ELT (See Figure 6).

### **Figure 6**

#### *International empirical studies*



### **Figure 7**

#### *National studies*

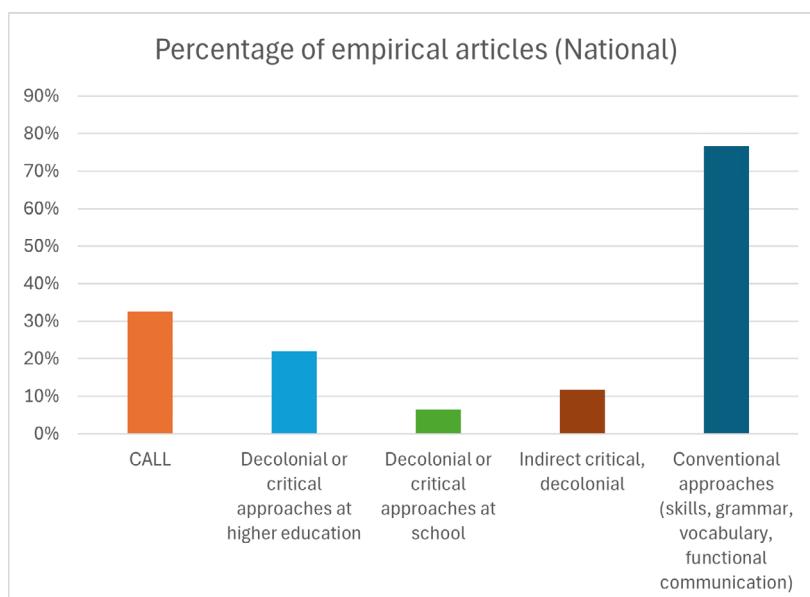
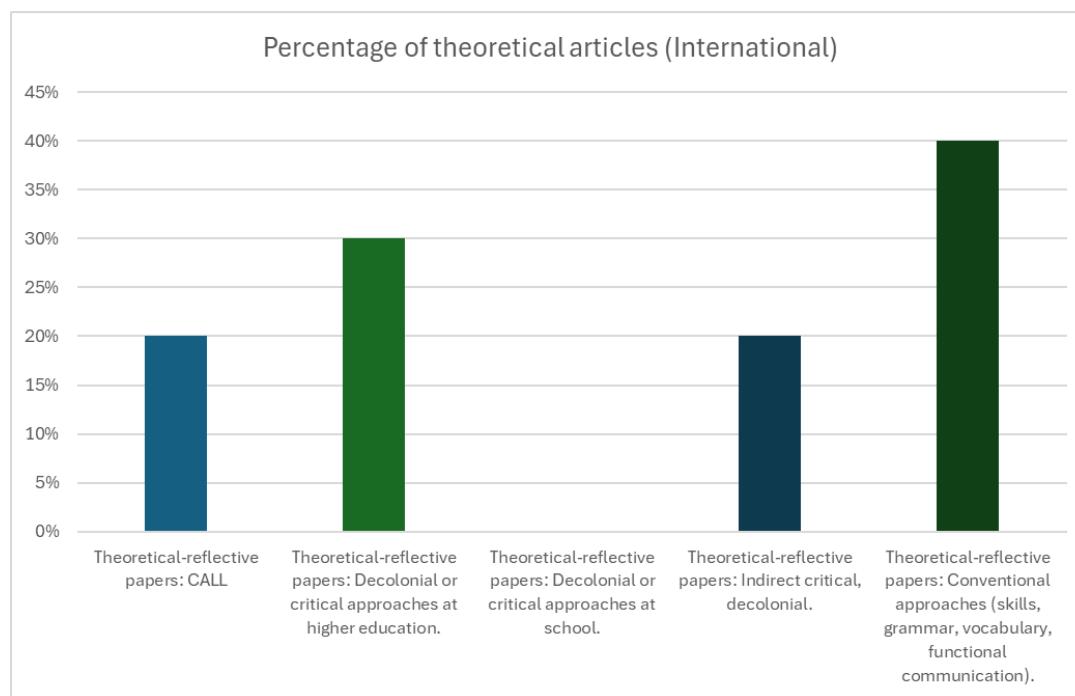


Figure 6 shows that there are some similar trends in research interest regarding the issues of ELT explored in this review, as evidenced by international-level empirical studies. The data show a higher interest rate in matters of CALL with 14 articles, and eleven articles in conventional approaches to ELT. These two issues intersected in more than half of the empirical cases, in ten studies. Together, these two issues account for 75% of the total number of empirical papers selected internationally. In contrast, only 20% of the international studies addressed the issue of CI at the higher education level, and 0% at the school level. This finding is relevant since data reflect an interest in international scholarship for publishing ELT research in Colombia. There is a clear lack of research on critical pedagogies, decoloniality, and CI at the school level. Only 5% of the papers found were empirical, and none were found at the international level. This gap is significant, and Colombian scholars should investigate it.

Regarding the theoretical and reflective articles in the national context (Figure 7), it was found that articles in Colombia are more advanced in critical pedagogies, decoloniality, or CI development in ELT scholarship. When comparing the articles that explore these issues in the ten years reviewed, Colombian academics have produced more theoretical reflections on these issues than scholars who published in the four journals reviewed during the same period. The international theoretical papers have shown higher interest in conventional approaches regarding language skills, grammar, vocabulary, and functional communication (See Figure 7).

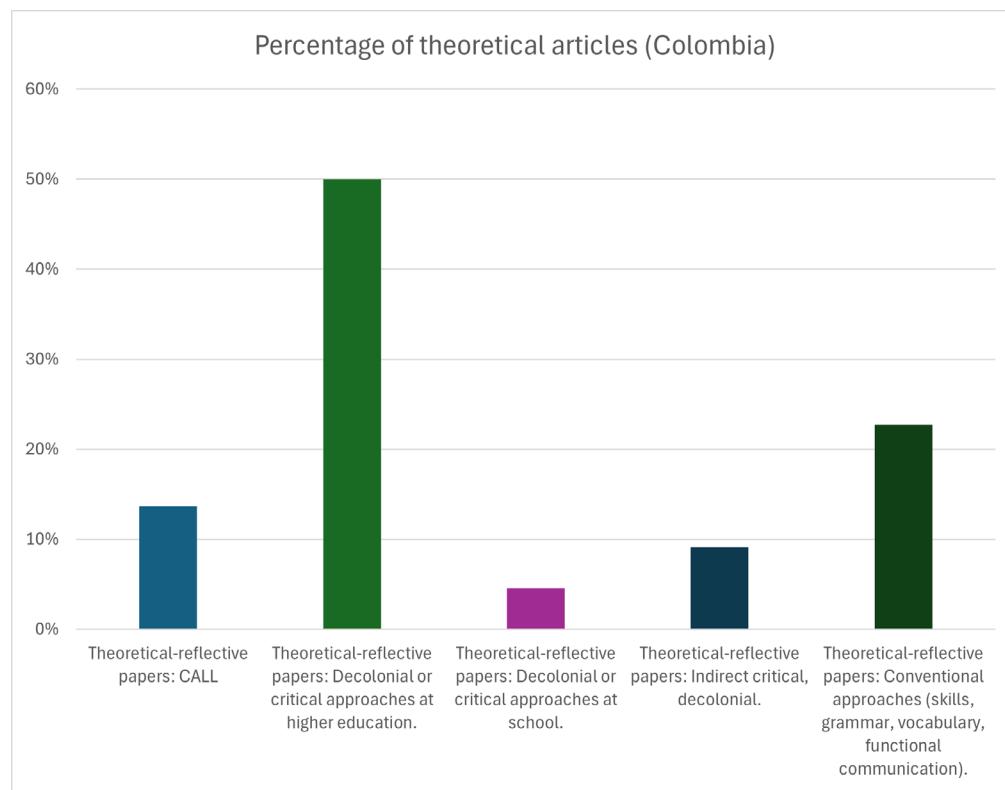
## Figure 8

*Theoretical articles (international)*



## Figure 9

### Theoretical articles (national)



As shown in Figures 8 and 9, the vast majority of articles that discuss critical pedagogies, decoloniality, or CI both at the international and national levels target the higher education level, leaving the school level as a scarcely explored milieu.

These findings suggest reflection on the structural reasons behind the scarcity of research on CI and CALL in school contexts. One possible explanation is the gap between the critical training developed in universities and the practices that are implemented in school settings—often constrained by limited infrastructure, rigid curricula, or public policies focused on linguistic standards. The predominance of textbooks and standardized tests that reinforce functional views of English exacerbates this situation, limiting the development of more critical and intercultural approaches. The absence of studies addressing the use of technology from a critical perspective—particularly at the school level—signals the need to build a research agenda that not only explores the pedagogical potential of digital tools, but also questions power relations, colonial discourses, and epistemic exclusions embedded in English language teaching in Colombia. Including empirical research from Latin America that already engages with these critical approaches to EFL could help expand regional dialogue and strengthen the relevance of future proposals.

### **Noteworthy reflections from Colombian scholarship**

Over the past decade, numerous articles have contributed significant reflections and recommendations on the intersection of critical interculturality and CALL in ELT. These insights offer a thorough understanding of how educators and researchers navigate the complexities of incorporating critical perspectives into language education. The following section synthesizes key themes and recommendations from various studies, highlighting the commonalities and unique contributions of each. In this section, we will first share reflections that underscore the importance of community engagement, local contextualization, empowerment, social justice, decoloniality, and critical literacies in shaping effective and transformative ELT practices.

**Lastra et al. (2018)** and **Nieto (2018)** highlight the significance of connecting with local contexts as a source of inspiration for professional development and critical literacy. They argue that pre-service teachers who engage with local issues are better equipped to problematize social matters, integrating these into their planning processes and fostering personal inquiries among students. This local engagement enriches their stances on education and language learning. **Lastra et al. (2018)** emphasize the importance of Community-Based Pedagogy in shaping pre-service teachers' identities as social agents. They conclude that they cannot remain outsiders. Instead, they need to integrate themselves into the educational community to improve understanding and connect it to the classroom.

Through the same lens, **Bolaños et al. (2018)** define empowerment as the confidence and freedom students gain through the learning process, enabling them to interact more effectively in the classroom. This empowerment boosts their self-confidence, decision-making skills, and ability to express their viewpoints. It motivates them to perform better in the classroom. Additionally, they advocate for viewing rural education as an opportunity to promote equity in Colombia, particularly within the context of the country's pursuit of peace. An approach that empowers teaching and learning participants leads pre-service teachers to realize that their role extends beyond the classroom walls and the content they deliver. Teachers and learners collaboratively construct knowledge, exercising agency to the extent that students become cognitively engaged and challenged (**Bolaños et al., 2018; Lastra et al., 2018; Nieto, 2018**).

**Contreras and Chapetón (2016)** advocate viewing language as a social practice in which teachers encourage social awareness and critical thinking. By incorporating EFL syllabus content with students' realities, educators can help students understand and reflect on their social contexts. This will allow them to gradually become active agents of social transformation. Valuing students' familiar and social contexts, as well as including relevant topics, makes

the learning process more meaningful and engaging for students.

On another front, **Granados-Beltrán (2016)** questions the current focus on skill acquisition for its own sake, advocating instead for language pedagogy to have an ethical goal of constructing intersubjective meanings. This approach helps individuals understand themselves and others, contributing to the creation of better societies. The author also emphasizes the need to question the necessity of English proficiency when foundational literacy and citizenship skills are lacking and highlights the power struggles inherent in cultural pedagogy and knowledge geopolitics. In the article, the author calls for an epistemic break in ELT, challenging academic colonialism in Colombia. In another article, **Granados-Beltrán (2022)** asserts that teachers develop various ways of knowing to build local knowledge in their ELT discipline. For the author, it is crucial that prospective teachers get familiar with local teaching models, knowledge, and practices of rural, indigenous, and Afro-descendant environments. As a result, they could question the standard way of teaching languages and build the 'diversity' or 'pluriversality' suggested within CI.

In this vein, the author argues for questioning, displacing, and subverting colonial concepts and practices to construct and liberate through decolonial pedagogy. This involves a critical understanding of history, redeployment of emancipatory educational practices, and decentering from colonial epistemes. The goal is to move from being consumers of foreign educational materials to becoming producers of knowledge, culture, and justice.

As such, **Hurie (2018)** critiques the neoliberal framework of English language teaching in Colombia, particularly within the 'English for peace' discourse. Despite significant criticism, Colombia's bilingual practices persist, indicating strong neoliberal control over educational policies. This technicization of language teaching simplifies complex socio-political issues, making it less effective for actual peacebuilding efforts. Hurie proposes curriculum development based on decoloniality and regionalization to align

English language teaching more closely with local contexts and needs.

A discussion on the benefits of a social justice perspective in language teacher education is elicited by [Sierra \(2016\)](#). This approach helps teachers develop a political perspective on their work, empowering them to implement changes within and beyond their schools. She critiques professional development programs in Colombia for focusing too narrowly on technical skills without encouraging teachers to challenge the *status quo*. Instead, she advocates for incorporating social justice principles into these programs to prepare students as agents of social transformation. In this regard, [Gutiérrez \(2022\)](#) recommends that language teaching education programs place critical literacies and interculturality at the core of their syllabi. This encourages pre-service teachers to continually question their worldviews and understand the impact on their teaching practices. Such an approach not only strengthens literacy development in English but also positions the language as a tool for constructing a more just society. To effectively influence pre-service teachers, teacher educators should model critical perspectives in their teaching.

Several key reflections and recommendations have emerged from the review of literature on CALL, offering insights into the efficient integration of technology into ELT to enhance learning outcomes. However, none of the studies included comments or suggestions that directly addressed CI. See below for the most notable reflections presented in these articles.

Regarding the practical benefits of using technology to engage non-native speakers in language learning, [Rodríguez and Vargas \(2020\)](#) emphasize how technological tools can facilitate their involvement. Similarly, [Ballén \(2014\)](#) found that incorporating technology into the classroom routine significantly increased students' motivation and overall positive perception of the learning process. The use of technological tools throughout the project marked a positive impact on students, underscoring the potential for technology to enhance engagement and motivation in language learning.

Regarding the role of the media and digital literacy, [Neiva-Montaño \(2021\)](#) notes that the actions of the Empowerment Spiral can stimulate various parts of the brain, thereby enhancing one's ability to create new knowledge from past experiences. This finding suggests that media literacy offers a wide range of possibilities for enriching language teaching. The recommendation is to delve deeper into Critical Media Literacy (CML) and digital literacy in EFL classrooms, proposing that these areas could further enhance the teaching and learning experience.

[Quitián-Bernal and González-Martínez \(2022\)](#) discuss the importance of the teacher's pedagogical actions concerning the use of technological resources. They highlight that while students and teachers may be familiar with technology in social and leisure contexts, this does not necessarily translate to academic proficiency. Therefore, developing technological competencies that serve academic purposes is crucial, particularly for reading and interaction processes.

On another front, [Bedoya \(2014\)](#) and [Ochoa and Medina \(2014\)](#) advocate for future research to explore how virtual language courses can be designed to move beyond traditional models of assigning and submitting activities. Instead, a methodology that emphasizes interaction, reflection, and creativity could foster autonomy and facilitate learning. Ochoa and Medina also call for more research on the role of virtual rooms in enhancing writing skills, suggesting that tools such as wikis, forums, chats, and online resources can support various stages of the writing process, thereby improving students' writing abilities.

In the field of learning interactions and video games, [Galvis \(2015\)](#) argues that, despite initial concerns, video games have significant potential for educational use. The positive and constructive adoption of video games could be beneficial, indicating a need for further exploration of this technology in language learning environments.

[Cadena-Aguilar et al. \(2019\)](#) emphasize the significance of affective factors and structured implementation, stating that enhanced self-

confidence and motivation are essential for improving oral fluency. The structured implementation of the Daily 6 program, which involves six incremental steps, helped students build their oral skills gradually. Regular practice and feedback were essential components of this success, and collaborative learning activities further promoted class participation and reduced anxiety, supporting the development of oral fluency.

Finally, Aristizábal-Jiménez (2020) suggests a critical view and analysis of media texts. The author argues that teachers should develop a critical view of the content they teach to better guide students in analyzing media texts. The study also notes a limitation related to the duration of research, suggesting that longer studies could provide a more in-depth understanding of the improvements in participants' skills.

These reflections and recommendations underscore the diverse and multifaceted ways in which CALL can be leveraged to enhance language learning, calling for continued research and innovation in this dynamic field; however, none of the articles reviewed on CALL engaged in a deep critique, review, or experience of critical pedagogies, decoloniality, or CI. There is a noticeable research gap at the intersection of CI and CALL in ELT. This highlights a significant area for future research since the predominant focus of CALL studies remains within the conventional approach to ELT, emphasizing linguistic skills, functional language use, and communication. Addressing this gap could lead to more holistic and transformative language education practices that not only develop linguistic competence but also foster critical intercultural understanding and the development of critical intercultural attitudes through digital CALL tools.

## Conclusion

This review reveals a critical gap in research connecting ELT with CI and the use of CALL tools, particularly within the Colombian school context. While there is a substantial body of empirical research in ELT, much of it continues to reproduce conventional approaches focused

on language skills development without questioning the underlying colonial discourses embedded in the curriculum. The limited exploration of critical pedagogies (especially those involving schoolteachers and students) highlights the urgent need to rethink research and training priorities in the field.

Overcoming these limitations requires a shift toward research that not only incorporates technology for its instrumental potential but also aligns it with emancipatory educational purposes capable of fostering critical intercultural attitudes, social awareness, and transformative agency. Further studies are needed to explore how these tools can be resignified through pedagogical practices that respond to the realities of school communities and the challenges posed by truly intercultural education. Lastly, it is essential to strengthen academic production networks with a decolonial focus across the Latin American region—particularly those that give visibility to school-based experiences in territories historically excluded from pedagogical discourse.

## Conflict of interest

The author declares that he has no conflicts of interest regarding this work.

## Ethical Responsibilities

Data collection and analysis were conducted ethically and responsibly, ensuring the integrity and validity of the results.

## Sources of funding

This research did not receive financial support from any public, private, or nonprofit entity.

## References

- Álvarez-Valencia, J. A. (2014). Developing the intercultural perspective in foreign language teaching in Colombia: A review of six journals. *Language and Intercultural Communication*, 14(2), 226-244. <https://doi.org/10.1080/14708477.2014.896922>

- Álvarez-Valencia, J. A., & Fernández-Benavides, A. (2019). Using social networking sites for language learning to develop intercultural competence in language education programs. *Journal of International and Intercultural Communication*, 12(1) 23-42. <https://doi.org/10.1080/17513057.2018.1503318>
- Aristizábal-Jiménez, Y. (2020). Fostering talk as performance in an EFL class through the critical analysis of YouTubers' content. *Profile*, 22(2), 181-195. <https://doi.org/10.15446/profile.v22n2.82510>
- Ballén, D. (2014). The role of blogs and web resources in students' autonomous learning awareness. *HOW*, 21(2), 10-30.
- Beatty, K. (2010). *Teaching and Researching: Computer-Assisted Language Learning* (2<sup>nd</sup> ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315833774>
- Bedoya, P. A. (2014). The exercise of learner autonomy in a virtual EFL course in Colombia. *HOW*, 21(1), 82-102. <https://doi.org/10.19183/how.21.1.16>
- Bettney, E. (2022). Examining hegemonic and monoglossic language ideologies, policies, and practices within bilingual education in Colombia. *Íkala*, 27(1), 249-270. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v27n1a12>
- Blyth, C. (2008). Research perspectives on online discourse and foreign language learning. In S. M. Pierce (Ed.), *Mediating discourse online* (pp. 47-70). John Benjamins.
- Bolaños, F., Florez, K., Gómez, T., Ramirez, M., & Tello, S. (2018). Implementing a community-based project in an EFL rural classroom. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 20(2), 274-289. <https://doi.org/10.14483/22487085.13735>
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters.
- Cadena-Aguilar, R. F., Ortega-Cuellar, J. H., & Cadena-Aguilar, A. (2019). Daily 6: An approach to foster oral fluency of English as a foreign language in adolescents. *Profile*, 21(2), 29-44. <https://doi.org/10.15446/profile.v21n2.71364>
- CALJ. (2024). Colombian Applied Linguistics Journal. <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/calj/about>
- CASP, (2024). CASP Checklist: CASP Qualitative Studies Checklist. In *Critical Appraisal Skills Programme*. <https://casp-uk.net/casp-tools-checklists/>
- Casanovas, M. (2002). Internet en la didáctica de las lenguas extranjeras: un paso adelante [The Internet in foreign language teaching: a step forward]. *Íkala*, 7(13), 53-60. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.3209>
- Chapelle, C., & Jamieson, J. (2008). *Tips for teaching with CALL-Practical approaches to computer-assisted language learning tips on teaching*. Pearson Education.
- Contreras, J. J., & Chapetón, C. M. (2016). Cooperative learning with a focus on the social: A pedagogical proposal for the EFL classroom. *HOW*, 23(2), 125-147. <http://dx.doi.org/10.19183/how.23.2.321>
- Elaish, M., Shuib, L., Ghani, A., & Yadegaridehkordi, E. (2019). Mobile English Language Learning (MELL): a literature review. *Educational Review*, 71(2), 257-276. <https://doi.org/10.1080/00131911.2017.1382445>
- Freire, P. (1987). *Pedagogía del Oprimido* [Pedagogy of the Oppressed]. (36th ed.) Siglo XXI Editores.
- Gálvez, J. D., & Del Campo, M. (2023). Strengthening reading competence in English using a reading comprehension module. *Profile*, 25(1), 229-243. <https://doi.org/10.15446/profile.v25n1.101251>
- Galvis, H. A. (2015). Laying the foundations for video-game based language instruction for the teaching of EFL. *HOW*, 22(1), 107-122. <https://doi.org/10.19183/how.22.1.136>

- Granados-Beltrán, C. (2016). Critical interculturality. A path for pre-service ELT teachers. *Íkala*, 21(2), 171-187. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v21n02a04>
- Granados-Beltrán, C. (2018). Revisiting the need for critical research in undergraduate Colombian English language teaching. *HOW*, 25(1), 174-193. <https://doi.org/10.19183/how.25.1.355>.
- Granados-Beltrán, C. (2022). Disrupting colonial tensions in initial language teacher education: Criteria based on critical interculturality. *Íkala*, 27(3), 627-645. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v27n3a03>
- Gutiérrez, C. P. (2022). Learning English from a critical, intercultural perspective: The journey of preservice language teachers. *Profile*, 24(2), 265-279. <https://doi.org/10.15446/profile.v24n2.97040>
- Guzmán, D. Y., & Moreno, J. A. (2019). The use of Plotagon to enhance the English writing skill in secondary school students. *Profile*, 21(1), 139-153. <https://doi.org/10.15446/profile.v21n1.71721>.
- Helg, A. (1987). *La educación en Colombia 1918-1957. Una historia social, económica y política* [Education in Colombia 1918-1957. A social, economic, and political history]. CEREC.
- Henao, E. A., Gómez, J. O., & Murcia, J. H. (2019). Intercultural awareness and its misrepresentation in textbooks. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 21(2), 179-193. <https://doi.org/10.14483/22487085.14177>
- Hodges, C., Moore, S., Locke, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- HOW. (2024). How journal. <https://www.howjournalcolombia.org/index.php/how>
- Hurie, A. H. (2018). ¿Inglés para la paz? Colonialidad, ideología neoliberal y expansión discursiva en Colombia Bilingüe [English for peace? Coloniality, neoliberal ideology, and discursive expansion in bilingual Colombia]. *Íkala*, 23(2), 333-354.
- Íkala. (2024). Íkala, journal of language and culture. *Íkala*. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/ikala/about>
- Jánica, D., Rey, L., & Rosado, N. (2006). Characteristics of effective intercultural multimedia material in the English language class. *HOW*, 13(1), 153-164.
- Jin, L., Deifell, E., & Angus, K. (2022). Emergency remote language teaching and learning in disruptive times. *CALICO JOURNAL*, 39(1), i-x. <https://doi.org/10.1558/cj.20858>
- Lastra, S., Durán, N., & Acosta, D. (2018). Community based pedagogy as an eye-opening for pre-service teachers' initial connections with the school curriculum. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 20(2), 209-229. <https://doi.org/10.14483/22487085.13047>
- Levy, M., & Hubbard, P. (2005). Why call CALL "CALL"? *Computer Assisted Language Learning*, 18(3), 143-149. <https://doi.org/10.1080/09588220500208884>
- Liaw, M. (2006). E-learning and the development of intercultural competence. *Language Learning and Technology*, 10(3), 49-64.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (n.d.). Serie: *Lineamientos Curriculares. Idiomas Extranjeros* [Series: Curriculum Guidelines for Foreign Languages]. Ministerio de Educación Nacional. [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-339975\\_recurso\\_7.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-339975_recurso_7.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2006). *Formar en lenguas extranjeras: el reto*. Serie Guías No. 22 [Foreign Language Training: The Challenge. Guide Series No. 22]. Ministerio de Educación Nacional. <https://santillanaplus.com.co/pdf/estandares-basicos-de-competencias.pdf>

- Neiva-Montaño, H. K. (2021). Developing oral interaction skills in foreign language learners through media literacy. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 23(1), 3-16. <https://doi.org/10.14483/22487085.13373>
- Nieto, Y. (2018). Promoting the use of local literacies in EFL pre-service teachers to inspire their teaching practice. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 20(2), 263-273. <https://doi.org/10.14483/22487085.13005>
- Núñez-Pardo, A. (2020). Inquiring into the Coloniality of Knowledge, Power, and Being in EFL Textbooks. *HOW*, 27(2), 113-133. <https://doi.org/10.19183/how.27.2.566>
- Ochoa, D. P., & Medina, N. (2014). A virtual room to enhance writing skills in the EFL Class. *HOW*, 21(1), 62-81. <https://doi.org/10.19183/how.21.1.15>
- Peng, B. (2018). Study on cultivation of intercultural communication competence of college English based on modern information technology. *iJET*, 13(9), 29-40.
- Perales, M. D. (2013). Teaching intercultural awareness in the English as a foreign language classroom: a case study using critical reading. *Intercultural Education*, 24(3), 251-263. <https://doi.org/10.1080/14675986.2013.793037>
- Pontificia Universidad Javeriana y Laboratorio de Economía de la Educación (LEE). (2022). Brechas territoriales en resultados de Pruebas Saber 11: Regiones y departamentos antes y durante la pandemia por covid-19 [Territorial gaps in Saber 11 test results: Regions and departments before and during the COVID-19 pandemic]. <https://lee.javeriana.edu.co/documents/5581483/5629089/N.-49-Informe-Saber11-brechas-regionales-2022-LEE-JAVERIANA.pdf/94059819-3e97-fa6f-28da-46513b0f79cb?t=1652824160000>
- Profile. (2024). Profile: Issues in teachers' professional development. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/profile>
- Quitián-Bernal, S. P., & González-Martínez, J. (2022). La lectura digital en la modalidad blended-learning. Una perspectiva educativa [Digital reading in the blended-learning modality. An educational perspective]. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 24(1), 51-66. <https://doi.org/10.14483/22487085.17681>
- Restrepo, E., & Rojas, A. (2010). *Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos* [Decolonial inflection: sources, concepts and questions]. Editorial Universidad del Cauca.
- Rodríguez, I. Y., & Vargas, L. J. (2020). Schoology: una herramienta para el desarrollo de la habilidad escrita en inglés [Schoology: A Tool for the Development of English written skill]. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 22(1), 13-28. <https://doi.org/10.14483/22487085.14348>
- Sierra, A. M. (2016). Contributions of a social justice language teacher education perspective to professional development programs in Colombia. *Profile*, 18(1), 203-217. <http://dx.doi.org/10.15446/profile.v18n1.47807>
- So-Yeon, A. (2015). Criticality for global citizenship in Korean English immersion camps. *Language and Intercultural Communication*, 15(4), 533-549.
- Techopedia. (2024). Computer. <https://www.techopedia.com/definition/4607/computer>
- Tubino, F. (2005, January 24-28). La interculturalidad crítica como proyecto ético-político [Critical interculturality as an ethical-political project] [Conference session]. In Encuentro Continental de Educadores Agustinos. Lima, Perú [Continental Meeting of Augustinian Educators. Lima, Perú]. <https://oala.villanova.edu/congresos/educacion/lima-ponen-02.html>
- Usma, J. A., Ortiz, J. M., & Gutiérrez, C. P. (2018). Indigenous students learning English in higher education: Challenges and hopes. *Íkala*, 23(2), 229-254. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v23n02a03>

Uzun, L. (2014). Utilising technology for intercultural communication in virtual environments and the role of English. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 2407-2411.

Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural [Critical interculturality and intercultural education]. In J. T. Viaña, L. Tapia, & C. Walsh (Eds.), *Construyendo interculturalidad crítica* [Building critical interculturality] (pp. 75-96). Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.

Williams, V., Boylan, A.M., Nunan, D. (2020). Critical appraisal of qualitative research: necessity, partialities, and the issue of bias. *BMJ Evidence-Based Medicine*, 25, 9-11.

## Contribution

**Andrés Mauricio Potes-Morales:** Principal Investigator. Data processing, writing materials and methods, and obtaining results.

## Declaration of Use of Artificial Intelligence

The author did not use any artificial intelligence tools or services to prepare the manuscript.

# Uso de las tecnologías de la información y la comunicación para el desarrollo de las inteligencias múltiples en la formación docente

Liliana Acosta Cotes<sup>1</sup>  
Carolina Salamanca Leguizamón<sup>2</sup>

**Cómo citar este artículo / To reference this article / Para citar este artigo:** Acosta-Cotes, L. y Salamanca-Leguizamón, C. (2025). Uso de las tecnologías de la información y la comunicación para el desarrollo de las inteligencias múltiples en la formación docente. *Revista UNIMAR*, 43(2), 143-163. <https://doi.org/10.31948/ru.v43i2.4370>

**Fecha de recepción:** 6 de septiembre de 2024

**Fecha de revisión:** 14 de marzo de 2025

**Fecha de aprobación:** 4 de junio de 2025

## Resumen

La investigación tuvo como objetivo caracterizar el uso de las tecnologías de la información y la comunicación para el desarrollo de las inteligencias múltiples en la práctica de integración lúdica y creativa de un programa de Licenciatura en Educación Infantil. La metodología se enmarcó en un enfoque cualitativo con un diseño de investigación-acción. La población objeto de estudio estuvo conformada por diez profesores de instituciones educativas privadas y oficiales y diez estudiantes practicantes. Se aplicó una encuesta y una rejilla con las siguientes categorías: herramientas, recursos, aportes de las TIC a las inteligencias múltiples, competencia digital y propósitos y limitaciones del uso de las TIC en los ambientes de aprendizaje. Como resultado, se identificó escasez de herramientas y recursos digitales en las aulas, lo que limita la implementación de estrategias didácticas que exploren nuevas formas de aprendizaje y desarrollos competencias digitales en los estudiantes. Los profesores en formación demostraron una notable capacidad de adaptación y flexibilidad, ya que ajustan creativamente sus actividades para responder a las necesidades del contexto educativo. Se concluye que, aunque las TIC enriquecen el proceso educativo, la falta de acceso continuo a internet y recursos limita la innovación docente. Sin embargo, la creatividad y el aprovechamiento de los recursos disponibles pueden mitigar estos desafíos y generar oportunidades de aprendizaje adaptadas al contexto.

**Palabras clave:** estrategias educativas; inteligencia; práctica pedagógica; recursos educativos; tecnología educacional



Artículo resultado de la investigación: *El uso de las tecnologías de la información y la comunicación para el desarrollo de las inteligencias múltiples*, en marco de la práctica lúdica y creativa del programa de Licenciatura en Educación Infantil, desarrollada desde el 1 de agosto de 2023 hasta el 30 de mayo de 2024, en el departamento de Santander, Colombia.

<sup>1</sup> Profesora investigadora, Fundación Universitaria de San Gil, Colombia. Correo electrónico: [lilianaacosta@unisangil.edu.co](mailto:lilianaacosta@unisangil.edu.co)

<sup>2</sup> Profesora investigadora, Fundación Universitaria de San Gil, Colombia. Correo electrónico: [csalamanca1@unisangil.edu.co](mailto:csalamanca1@unisangil.edu.co)

# Use of information and communication technologies for the development of multiple intelligences in teacher training

## Abstract

The research aimed to characterize the use of information and communication technologies for the development of multiple intelligences through playful and creative integration in a degree program in Early Childhood Education. The research employed a qualitative approach with an action research design. The study population consisted of ten teachers from private and public educational institutions and ten student teachers. The following categories were used in a survey and a grid: tools, resources, contributions of ICT to multiple intelligences, digital competence, purposes, and limitations of ICT use in learning environments. As a result, the shortage of digital tools and resources in classrooms was identified as a limiting factor in the implementation of teaching strategies that explore new ways of learning and develop students' digital skills. Trainee teachers demonstrated remarkable adaptability and flexibility by creatively adjusting their activities to meet the needs of the educational context. Although ICT enriches the educational process, the lack of continuous internet access and scarce resources limit teaching innovation. However, teachers can mitigate these challenges and generate learning opportunities adapted to the context through creativity and the use of available resources.

**Keywords:** educational strategies; intelligence; teaching practice; educational resources; educational technology

## Uso das tecnologias da informação e comunicação para o desenvolvimento das inteligências múltiplas a partir da formação docente

## Resumo

A pesquisa teve como objetivo caracterizar o uso das tecnologias da informação e comunicação para o desenvolvimento de inteligências múltiplas por meio da integração lúdica e criativa em um curso de licenciatura em Educação Infantil. A pesquisa empregou uma abordagem qualitativa com um desenho de pesquisação. A população do estudo consistiu em dez professores de instituições de ensino privadas e públicas e dez professores estagiários. As seguintes categorias foram utilizadas numa pesquisa e numa grelha: ferramentas, recursos, contribuições das TIC para as inteligências múltiplas, competência digital, objetivos e limitações do uso das TIC em ambientes de aprendizagem. Como resultado, foi identificada a falta de ferramentas e recursos digitais nas salas de aula, como um fator limitante na implementação de estratégias de ensino que exploram novas formas de aprendizagem e desenvolvem as habilidades digitais dos alunos. Os professores estagiários demonstraram notável adaptabilidade e flexibilidade, ajustando criativamente suas atividades para atender às necessidades do contexto educacional. Embora as TIC enriqueçam o processo educacional, a falta de acesso contínuo à internet e a escassez de recursos

limitam a inovação no ensino. No entanto, os professores podem mitigar esses desafios e gerar oportunidades de aprendizagem adaptadas ao contexto por meio da criatividade e do uso dos recursos disponíveis.

**Palavras-chave:** estrategias educativas; inteligencia; prática pedagógica; recursos educativos; tecnologia educacional

## Introducción

Actualmente, el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en los procesos educativos constituye una necesidad. De acuerdo con el informe Descubriendo al nuevo consumidor (Ditrendia, 2021), como resultado de la pandemia por COVID-19, el proceso de digitalización se aceleró, lo que trajo consigo cambios para continuar con el funcionamiento de la vida cotidiana. Esta situación expone de forma directa a los niños al uso de la tecnología y, por ende, incide en la escuela al enriquecer la forma en que es posible orientar el aprendizaje (Caldeiro-Pedreira y Castro-Zubizarreta, 2020).

Precisamente, en el contexto de la educación infantil se requiere dar respuesta a las transformaciones sociales; sin embargo, varios estudios demuestran las limitaciones existentes para lograr una enseñanza desde la integralidad. Por lo tanto, el desarrollo de las inteligencias múltiples (IM) surge como un camino acertado para la formación de infantes con las habilidades requeridas para afrontar el cambiante mundo en el que se desenvuelven (Casanova et al., 2020).

En este sentido, la escuela tiene la responsabilidad de generar un puente entre la realidad social en la que se desenvuelve el niño y las formas de aprendizaje a través de las TIC, lo cual implica no solo su aprovechamiento para el desarrollo cognitivo, sino la regulación del uso adecuado de la tecnología de la mano con la formación recibida en el hogar (Fernández et al., 2016; Franco, 2021). En este contexto, su uso se asocia, en mayor proporción, con el entretenimiento (Arufe-Giráldez, 2020), en detrimento de la salud física y mental de los infantes (Gavoto et al., 2020).

Si bien actualmente se cuenta con acceso y disponibilidad, a través de internet, de recursos tecnológicos orientados a la educación infantil (Zúñiga, 2021), aún se presenta un bajo uso y resistencia en su implementación por

parte de los profesores. Cuando se trata de incorporar las TIC en el aula, surgen barreras como los limitados recursos de conectividad y la poca dotación de equipos móviles en las instituciones (Díaz, 2021), situación que no depende directamente de los profesores. No obstante, existen algunas situaciones que sí los involucran, como un nivel bajo de habilidades digitales para la creación de nuevos contenidos mediados por aplicaciones web, plataformas y demás aplicaciones disponibles en la actualidad (Álvarez, 2021). También influyen las actitudes y creencias de los maestros, lo que se refleja en la implementación de metodologías tradicionales ajustadas al contenido que se va a enseñar (Zeballos, 2020).

De tal forma, la reflexión sobre el uso de las TIC en la práctica pedagógica de los profesores en formación proporciona un diagnóstico del fomento de las competencias digitales docentes en torno a la fluidez tecnológica, el aprendizaje y conocimiento, y la ciudadanía digital, las cuales son necesarias para entretejer la escuela y la cultura (González et al., 2023) y proporcionar a los niños las herramientas que les permitan aprender con la tecnología más allá del uso instrumental de la misma (Ruiz y Jiménez, 2022).

Dicho acercamiento se requiere desde la infancia, ya que es la etapa del ser humano en la cual se produce «un desarrollo acelerado e integral siempre y cuando se involucre a todas las inteligencias que poseemos» (Casanova et al., 2020, p. 171). Desde los aportes de la neurociencia, Gardner (como se citó en Mieles-Pico y Moya-Martínez, 2021) reconoce que «cada persona posee todas las inteligencias, pero funcionan de una manera diferente y única al resolver problemas, crear productos, etc., sin dejar a un lado la genética» (p. 116).

Bajo estos fundamentos, el desarrollo de las IM en la educación infantil resulta fundamental

porque permite reconocer las dificultades presentes en el aprendizaje y abordarlas para potenciar las fortalezas a fin de lograr un aprendizaje significativo en los niños. Para ello, el uso de las TIC, a partir del desarrollo de las competencias digitales, fomenta en los niños la motricidad fina, la memoria visual y auditiva, el reconocimiento de emociones y sentimientos, así como la identificación de ciertas características transmitidas por los personajes en pantalla. También favorece la interacción comunicativa, la expresión de ideas que reflejan su visión de la realidad, el trabajo en equipo, el respeto, la generación de vínculos afectivos y el reconocimiento de su entorno (Zúñiga, 2021).

En la sociedad actual, la familiaridad con las TIC es primordial; los niños hacen parte de una realidad que los invita cada vez a utilizar los recursos tecnológicos desde muy temprana edad y que probablemente utilizarán en su futuro educativo (Ricardo y Astorga, 2021). Así las cosas, el aprendizaje requiere del desarrollo de actividades que generen motivación y favorezcan la atención de los niños. En este sentido, las herramientas digitales, gracias a sus características visuales llamativas, logran cautivar la atención infantil y propician una actitud activa frente a la exposición de los contenidos (Santander, 2021). Igualmente, pueden enriquecer la adquisición de nuevos conocimientos y, a la vez, adaptarse a las necesidades de cada estudiante al ajustarse a su nivel cognitivo (Alonso-Sainz, 2022).

Por su parte, Mitra (2021), conocido por su experimento agujero en la pared, demostró que los niños pueden aprender de manera autónoma cuando trabajan colaborativamente y tienen acceso a computadores y recursos en línea. En este contexto, las TIC favorecen la curiosidad, la independencia y la autorregulación del aprendizaje. No obstante, otros estudios sobre su implementación por parte de los docentes evidencian un vacío en el desarrollo de competencias digitales en la educación infantil (Quevedo y Franco-Avellaneda, 2022). De ahí la necesidad de fortalecer la formación en habilidades básicas durante el proceso de profesionalización docente (Martínez y Lezcano, 2021), especialmente ante la gran cantidad

de recursos didácticos disponibles (Rodríguez, et al., 2021). En esta línea, Cayachoa-Amaya et al. (2020) recomiendan el modelo TPACK (conocimiento tecnológico-pedagógico del contenido).

Otros estudios relacionados con el desarrollo de las IM en la educación infantil mencionan la eficacia del trabajo por proyectos, en el que se transversalizan varias inteligencias en torno a un tema de interés para los niños (Nieto, 2022). Velasco y Cruz (2022) hacen énfasis en la metodología de los rincones, en la que el niño es un sujeto activo que potencia sus habilidades innatas. Moreira-Ponce et al. (2021) y Echeverría et al. (2022) demuestran la pertinencia del uso de las TIC para el desarrollo de las IM. Por su parte, Mieles-Pico y Moya-Martínez (2021) y Recalde (2021) aportan la pertinencia de la gamificación para el desarrollo de las IM; así como de medios digitales e interactivos como herramienta educativa infantil (Martínez, 2022). Delgado (2021) y Crespo-Cárdenas y Cárdenas-Cordero (2021) trabajaron la expresión y comprensión oral a través del cuento animado, aprovechando su interactividad y el fomento de competencias digitales. En cuanto al uso de las TIC para fortalecer las destrezas de razonamiento lógico-matemático en los niños, se encuentran estudios como los de Padilla (2022) y Celi et al. (2021), que evidencian mejoras significativas en la motivación y el aprendizaje. De igual forma, Méndez-Porras et al. (2021) destacan el potencial de la robótica y la realidad aumentada como herramientas innovadoras en este ámbito.

Por lo anterior, y considerando la necesidad de integrar oportunamente las TIC en la educación infantil, a pesar de las barreras que enfrenta el docente, se hace necesario indagar sobre su utilización para el desarrollo de las inteligencias múltiples en el contexto de la formación docente. En este caso, el interés se centra en la práctica pedagógica integración lúdico-creativa de la Licenciatura en Educación Infantil de UNISANGIL.

## Metodología

Este proyecto se basó en un enfoque cualitativo con un diseño de investigación acción, como

una forma de «búsqueda autorreflexiva para perfeccionar la lógica y la equidad de las propias prácticas sociales o educativas que se efectúan estas prácticas» (Salazar-Escoria, 2020, p. 104). La población estuvo conformada por 10 instituciones educativas de carácter público y privado; se incluyó a 10 docentes que laboran en dichas instituciones, en los grados de transición, primero, segundo y quinto de primaria, y que, además, trabajaran la modalidad Escuela Nueva. Igualmente, se incluyó a 10 estudiantes que realizaron la práctica pedagógica integración lúdico-creativa en un programa de Licenciatura en Educación Infantil.

Para el desarrollo y la recolección de información, se aplicó una encuesta a cada docente, con el fin de identificar los contextos en los que se implementan las secuencias didácticas con uso de las TIC en la práctica integración lúdico-creativa. El instrumento, validado por expertos, estuvo conformado por 7 preguntas cerradas que incluyen información general y listas de chequeo, además de 2 preguntas abiertas orientadas a conocer el uso de las TIC en relación con las inteligencias múltiples y las fortalezas y limitaciones de su uso. La encuesta se aplicó de forma escrita y tuvo una duración aproximada de veinte minutos.

Para el análisis y la evaluación de la información, se construyó una rejilla con las siguientes categorías: herramientas, recursos, aportes de las TIC a las inteligencias, competencia digital y propósitos y limitaciones del uso de las TIC en ambientes de aprendizaje (Torres y Monroy, 2020). La información obtenida a partir de las preguntas cerradas se analizó mediante estadística descriptiva con el apoyo del software SPSS, mientras que las respuestas de las preguntas abiertas se examinaron a través de un análisis de contenido.

En cuanto a las consideraciones éticas, se tuvo en cuenta el informe de Belmont, los principios del respeto a las personas, el principio de beneficencia y el principio de justicia, los cuales fueron incluidos en el consentimiento informado.

## Resultados

A continuación, se presenta la sistematización de los resultados del instrumento utilizado. La caracterización de las herramientas y recursos tecnológicos, los propósitos del uso de las TIC y las competencias digitales se registró mediante listas de chequeo y se analizó cuantitativamente a través de porcentajes. Por su parte, el aporte de las TIC a las inteligencias múltiples, así como las debilidades, oportunidades, fortalezas y amenazas, correspondió a las preguntas abiertas, las cuales se analizaron a partir del contenido explícito de las respuestas, de las cuales se identificaron los patrones y los significados presentes en ellas.

### Caracterización práctica docente

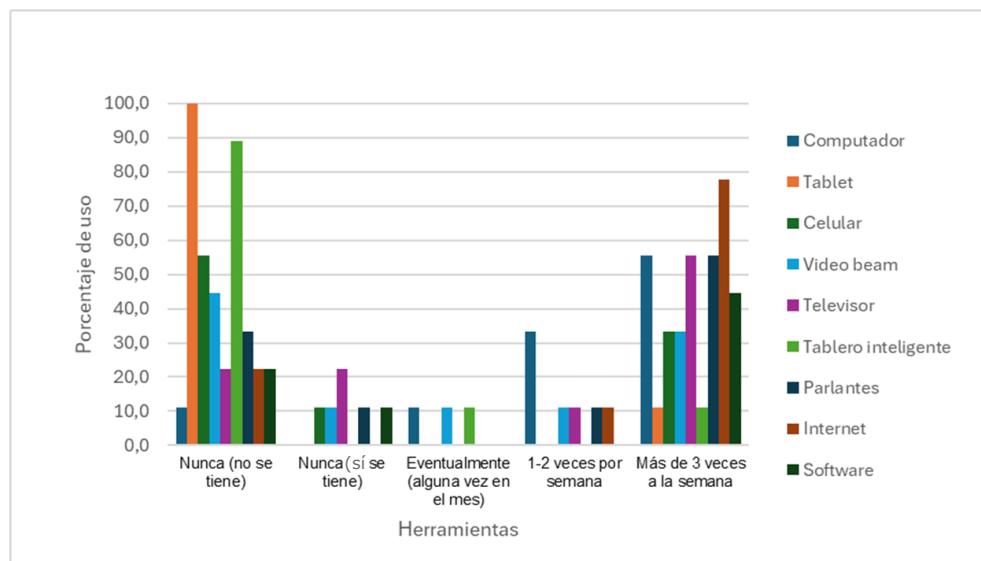
La caracterización del uso de las TIC para el desarrollo de las inteligencias múltiples por parte de los docentes de las instituciones educativas fue la siguiente: de las instituciones participantes, ocho eran de carácter oficial, una privada y un hogar agrupado. Las prácticas se realizaron en 3 grados de transición, 1 grado primero, 1 grado segundo, 1 grado quinto, 3 grupos con metodología de Escuela Nueva y 1 grupo de niños en edades de preescolarización (provenientes del hogar). La cantidad de estudiantes en los grupos osciló entre 6 y 35, con un total de 199 niños.

### Herramientas tecnológicas

En la Figura 1, se observa una mayor concentración de resultados en dos extremos. Por una parte, la ausencia de herramientas, lo cual resulta coherente con las respuestas obtenidas en la pregunta abierta relacionada con las limitaciones en el uso de las TIC en el aula, en la que la mayoría de los docentes mencionó la «falta de más recursos tecnológicos para la institución», seguida de la carencia de internet. El otro extremo corresponde al uso de herramientas más de tres veces por semana. Cabe resaltar la situación de los docentes que seleccionaron la opción nunca, a pesar de disponer de recursos como celulares, televisor, parlantes, video beam y software.

## Figura 1

*Herramientas tecnológicas usadas por los docentes*

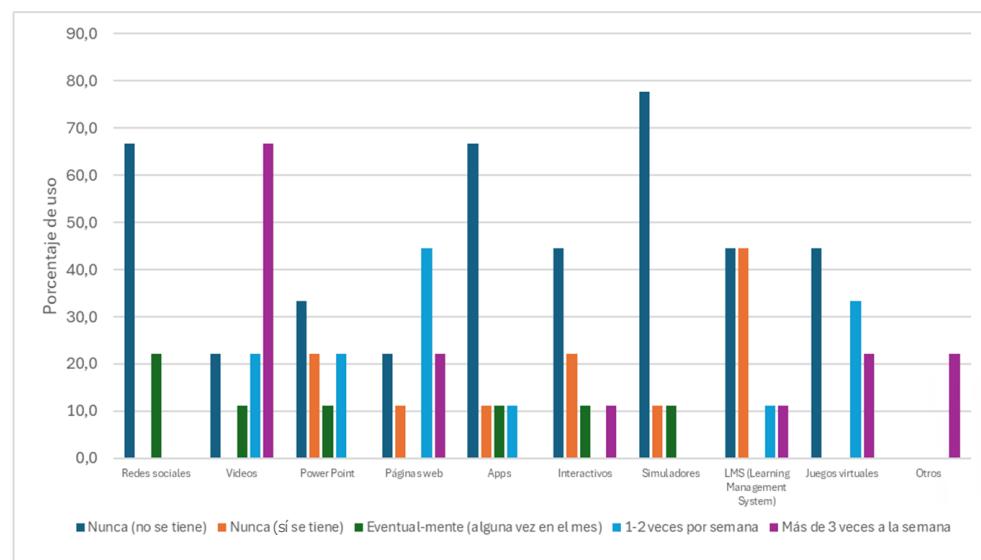


## Recursos tecnológicos

En la Figura 2, se observa una mayor frecuencia en la ausencia de recursos, lo cual es coherente con la falta de herramientas. Para quienes cuentan con ellas, se presenta un mayor uso de videos de YouTube, juegos virtuales, páginas web, y PowerPoint.

## Figura 2

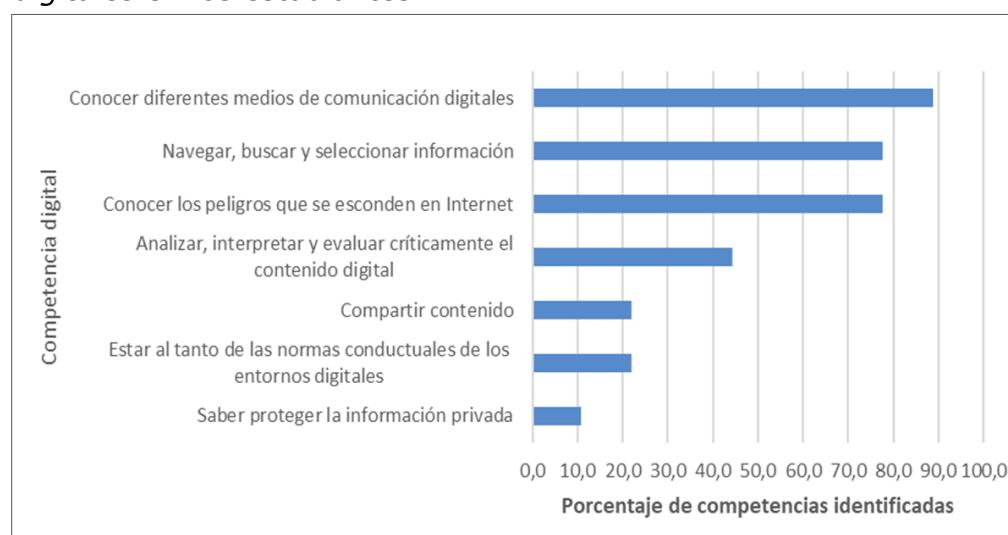
*Recursos tecnológicos usados por los docentes*



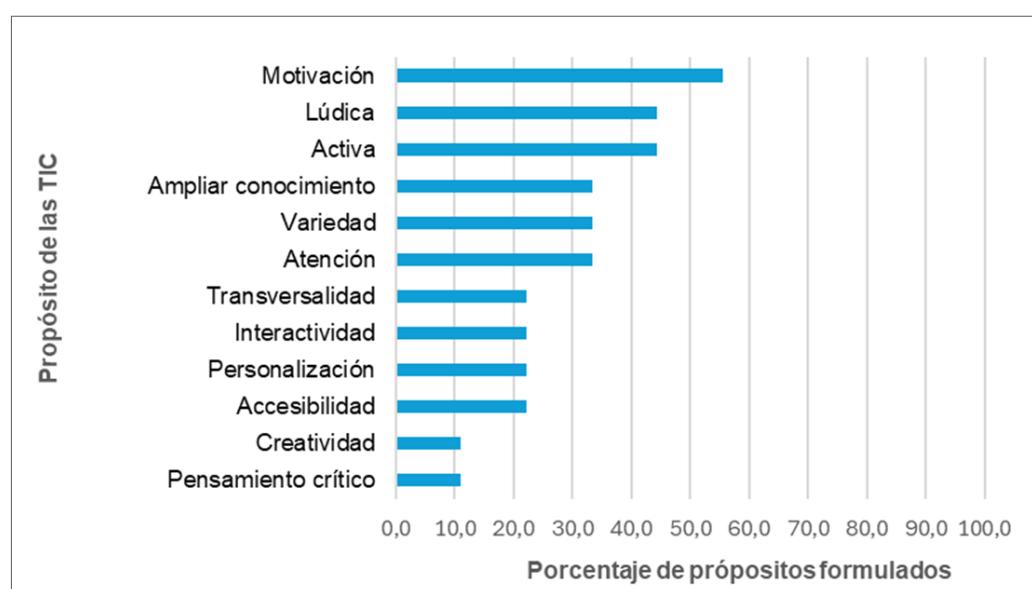
## Competencias digitales

De manera directa o indirecta, el uso de la tecnología fomenta el desarrollo de competencias digitales en los estudiantes. En la Figura 3, se observa una mayor frecuencia en el conocimiento de diferentes medios de comunicación digitales, lo cual resulta poco coherente con la escasez y baja diversidad de herramientas y recursos tecnológicos mencionadas por los docentes. En orden de frecuencia, destacan la navegación, la búsqueda y selección de información, así como el reconocimiento de los peligros presentes en Internet. Se considera que el uso de la tecnología en

infantes con fines educativos es pertinente y que debe enfatizarse en las competencias digitales menos seleccionadas.

**Figura 3***Competencias digitales en los estudiantes***Propósito del uso de las tecnologías de la información y las comunicaciones en el aula**

Los resultados que se presentan en la Figura 4 son coherentes con los propósitos de los docentes al momento de utilizar las TIC en el aula.

**Figura 4***Propósito del uso de las TIC en el aula***Aporte de las tecnologías de la información y las comunicaciones para el desarrollo de las inteligencias múltiples**

Por último, se presenta el aporte que los docentes identifican al usar las TIC para el desarrollo de las inteligencias múltiples. Para ello, realizaron una descripción mediante una de las preguntas abiertas de la encuesta, en la que reconocen tanto características como recursos asociados al

tipo de inteligencia; estos últimos coinciden con otras respuestas de la encuesta, en las que prevalecen los videos (uso de canciones y rondas) y los juegos. Para las inteligencias intrapersonal e interpersonal, adicionalmente, se mencionaron la resolución de problemas, el estudio de casos y los juegos de roles.

En términos generales, los aportes señalados incluyen la interactividad, la simulación, la motivación, el hecho de constituirse en un facilitador del aprendizaje, la posibilidad de reforzar lo visto en clase, el acceso a la información, el desarrollo de habilidades digitales, la atención, la concentración, la diversión, la autonomía, la curiosidad y la creatividad.

Mediante el análisis del discurso de la pregunta abierta, se logró reconocer los aportes específicos orientados a cada inteligencia. En el caso de las habilidades lingüísticas, se señala incremento en el vocabulario, mejora en la escritura y estimulación de la lectura y la comprensión lectora. Para el pensamiento lógico-matemático, contribuye al desarrollo del pensamiento matemático. En el caso del razonamiento espacial y psicomotor, promueve la coordinación y el desarrollo psicomotor. Para la inteligencia musical, se favorece la creatividad, la exploración y la sensibilidad. En cuanto al reconocimiento de su entorno, fomenta la curiosidad, genera experiencias enriquecedoras y estimula el desarrollo cognitivo. En la inteligencia intrapersonal (desarrollo de identidad y autonomía personal), se estimula la seguridad, la autoexpresión, la personalización, la responsabilidad, la toma de decisiones y la reflexión. Finalmente, con relación a la inteligencia interpersonal (capacidad de convivencia y relaciones sociales), se fortalece el aprendizaje colaborativo, la interacción social, la colaboración y el liderazgo.

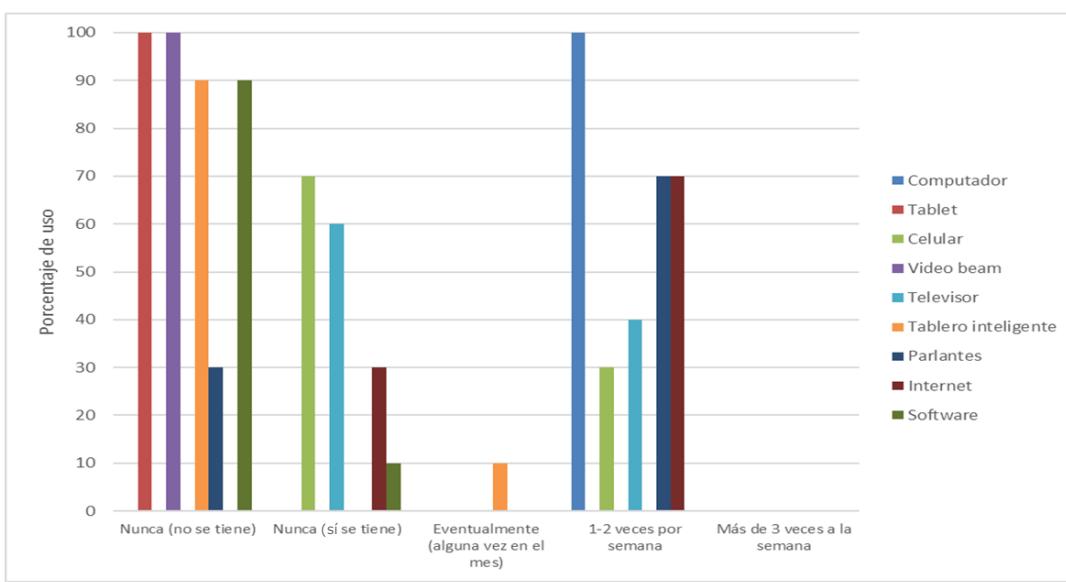
## **Caracterización práctica docente en formación (practicantes)**

### **Herramientas tecnológicas**

Una vez realizada la práctica, se reflexionó sobre el uso de las TIC en el aula. En cuanto a las herramientas tecnológicas, en la Figura 5, se observa una similitud con los resultados de la caracterización docente, pues persiste la carencia de herramientas. Asimismo, se evidenció que algunas de las disponibles no fueron utilizadas, como el celular, el televisor y el internet, debido a que, en ciertas aulas, las docentes titulares no permitían su uso. Paralelamente, se reportó el empleo del computador, los parlantes, el internet, el televisor y el celular con una frecuencia de una a dos veces por semana, en concordancia con la asistencia semanal de los practicantes a las aulas.

**Figura 5**

*Herramientas tecnológicas usadas por los docentes en formación*

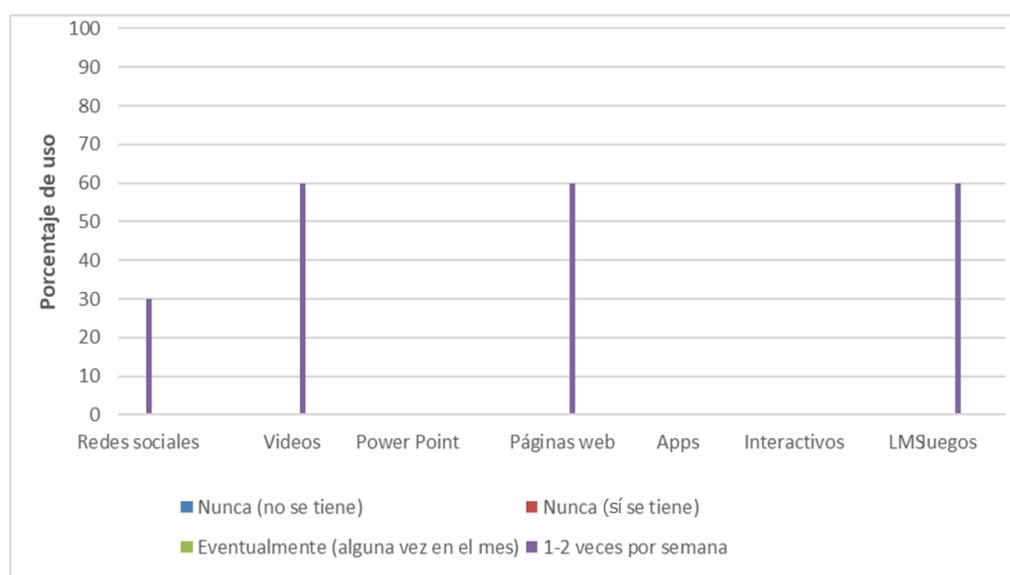


## Recursos tecnológicos

Respecto a los recursos tecnológicos empleados por los docentes en formación, en la Figura 6 se evidencia una predominancia en su ausencia, lo cual guarda relación con la falta de herramientas. Entre los recursos utilizados para el desarrollo de las actividades se destacan los videos, las páginas web y los juegos virtuales.

**Figura 6**

*Recursos tecnológicos usados por los docentes en formación*

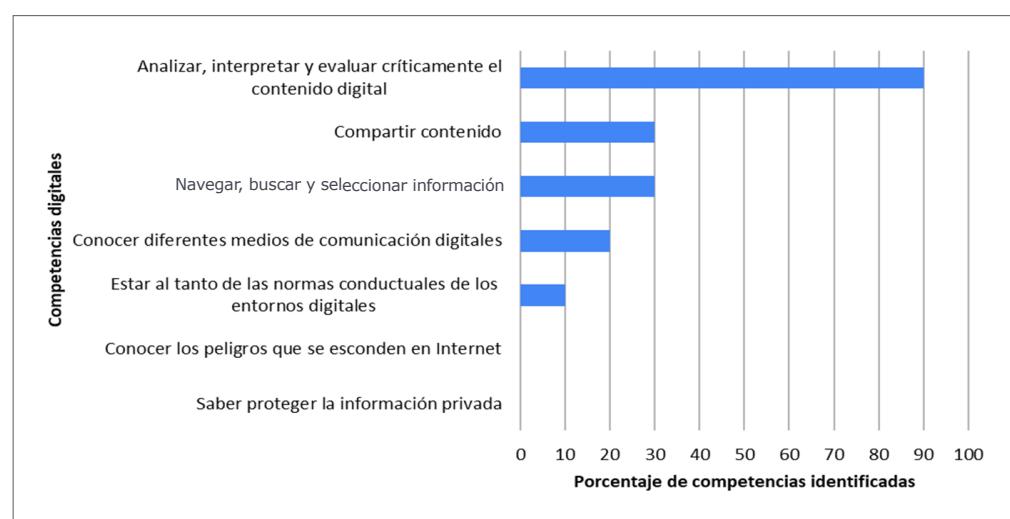


## Competencias digitales

En relación con las competencias digitales identificadas en los estudiantes, en la Figura 7 se observa un mayor porcentaje en la capacidad de analizar, interpretar y evaluar críticamente el contenido digital. En contraste, se registró una frecuencia mínima en competencias como compartir contenido, navegar, buscar y seleccionar información, conocer diferentes medios de comunicación digitales y reconocer las normas de conducta en los entornos virtuales.

**Figura 7**

*Competencias digitales en los estudiantes*

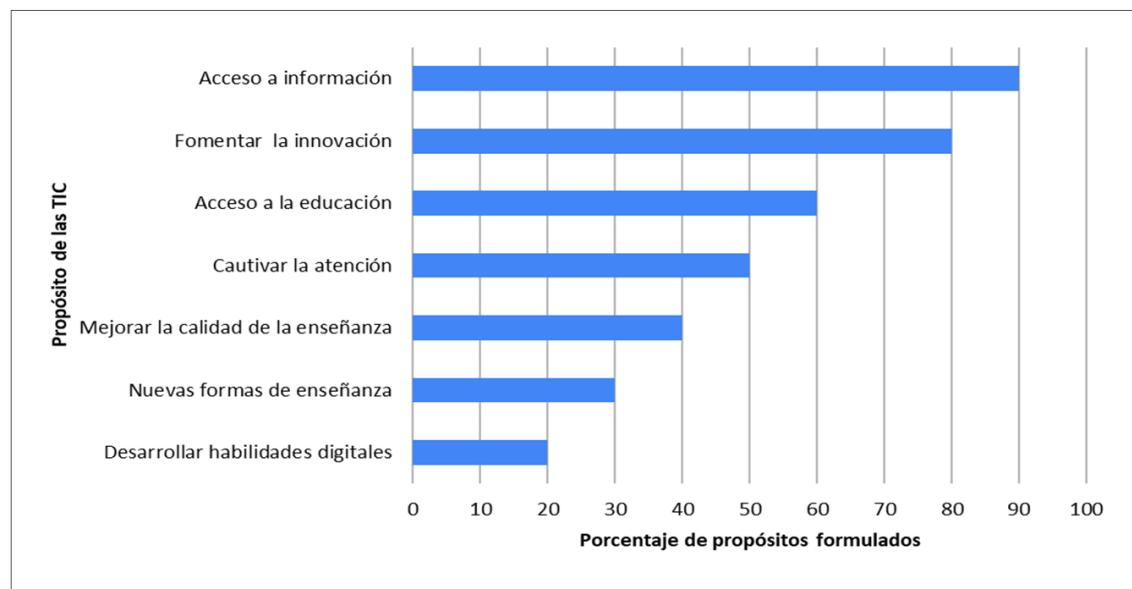


## Propósito del uso de las tecnologías de la información y las comunicaciones

La información presentada anteriormente guarda coherencia con los propósitos que orientan el uso de las TIC por parte de los docentes en formación en el aula (ver Figura 8).

**Figura 8**

*Propósito del uso de las TIC en el aula en la práctica docente*



## Aporte de las tecnologías de la información y las comunicaciones para el desarrollo de las inteligencias múltiples

En la Tabla 1 se presentan los resultados del análisis de la pregunta abierta relacionada con el aporte que los estudiantes encuentran en el uso de las TIC para el desarrollo de las IM. Asimismo, se evidencian los aportes específicos a cada inteligencia junto con los recursos asociados. En términos generales, los recursos más utilizados fueron los videos, las canciones, los juegos y los cuentos, ya que facilitaron el desarrollo de las actividades.

**Tabla 1**

*Aporte de las TIC al desarrollo de las inteligencias múltiples en la práctica de los docentes en formación*

Aspecto que beneficia	Apporte
Habilidades lingüísticas y comunicativas	Pronunciación Mejora la escritura y la lectura
Pensamiento lógico-matemático	Comunicación verbal Facilita el aprendizaje Motivación Refuerzo académico Comprensión de temas

<b>Aspecto que beneficia</b>	<b>Aporte</b>
Razonamiento espacial y psicomotor	Atención Coordinación
Inteligencia musical	Escucha activa Comunicación asertiva Coreografías Creatividad
Reconocimiento de su entorno	Navegación en entornos digitales Facilitador Curiosidad
Desarrollo de identidad y autonomía personal	Dinamismo Cautivar la atención Autoexpresión Autoevaluación Reflexión Motivación
Capacidad de convivencia y relaciones sociales	Comunicación Interacción social Aprendizaje colaborativo Interacción social
Cinestésica-corporal	Tutoriales para manualidades

### **Evaluación del uso de las tecnologías de la información y las comunicaciones en la práctica integración lúdico creativa**

La evaluación se realizó a través de la construcción de la matriz FODA (fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas), la cual se realizó con base en las mismas categorías de la encuesta (ver Tabla 2).

**Tabla 2***Construcción del FODA*

<b>Fortalezas</b>	<b>Debilidades</b>
<p><b>Herramientas:</b> uso eficiente de las pocas herramientas disponibles, como computador, televisor y parlantes.</p> <p><b>Recursos:</b> creatividad en el uso de recursos que no requieren conexión a internet o descargue de videos de YouTube y juegos. Fomento de habilidades manuales y creativas, combinación de TIC y recursos tradicionales.</p> <p><b>Competencia digital:</b> cultura de aprendizaje colaborativo que estimule el desarrollo de habilidades básicas con las TIC.</p> <p><b>Aportes de las TIC a las inteligencias múltiples:</b> posibilidad de diseñar actividades que, aunque no sean digitales, promueven el desarrollo de las IM.</p> <p><b>Propósitos de uso de las TIC en el aula:</b> adaptación de las TIC en el aula para complementar las estrategias pedagógicas de los docentes.</p>	<p><b>Herramientas:</b> limitado uso de herramientas digitales adecuadas, debido a la falta de acceso a internet.</p> <p><b>Recursos:</b> desmotivación para desarrollar actividades que no requieran internet.</p> <p><b>Competencia digital:</b> depender del acceso a la tecnología para enseñar competencias digitales en los estudiantes.</p> <p><b>Aportes de las TIC a las inteligencias múltiples:</b> restricciones para aprovechar las TIC y depender de métodos tradicionales.</p> <p><b>Propósitos de uso de las TIC en el aula:</b> uso limitado de TIC en actividades pedagógicas. Dificultad para integrar TIC en el currículo de manera efectiva.</p>
<b>Oportunidades</b>	<b>Amenazas</b>
<p><b>Herramientas:</b> las instituciones cuentan con computador, televisor que se puede adaptar a contextos sin internet.</p> <p><b>Recursos:</b> posibilidad de implementar actividades que se pueden descargar en los pc, para proyectar en las aulas.</p> <p><b>Competencia digital:</b> iniciativas de formación a través de programas gubernamentales.</p> <p><b>Aportes de las TIC a las inteligencias múltiples:</b> adaptación de contenidos y actividades TIC para su uso off-line.</p> <p><b>Propósitos de uso de las TIC en el aula:</b> promoción del aprendizaje activo y colaborativo que integre las TIC con estrategias tradicionales.</p>	<p><b>Herramientas:</b> riesgo de quedar atrasada tecnológicamente. Depender de externos para obtener dotaciones de los cómputos.</p> <p><b>Recursos:</b> desinterés en la implementación de actividades que no requieren necesariamente internet.</p> <p><b>Competencia digital:</b> bajo desarrollo de competencias, ya que no existe un acceso continuo con la tecnología.</p> <p><b>Aportes de las TIC a las inteligencias múltiples:</b> apatía por el desarrollo de actividades que promuevan la estimulación de las IM y la atención de las diversas necesidades.</p> <p><b>Propósitos de uso de las TIC en el aula:</b> ineficacia de las TIC en contextos sin recursos. Falta de apoyo institucional y políticas para la implementación de TIC con recursos limitados.</p>

## Discusión

Al revisar los resultados en conjunto y confrontar las respuestas de los docentes de aula con los docentes en formación, se observa similitud en el uso de las TIC, excepto en los propósitos por los cuales se usan. García (2023) lo explica como el resultado de los cambios acelerados que sufre la sociedad, para los cuales la educación debe responder de forma assertiva; sin embargo, la transición de los modelos tradicionales a la educación centrada en el aprendizaje y la innovación educativa no ha sido posible. Asimismo, en el contexto educativo se está «eludiendo un debate más profundo sobre los fundamentos epistemológicos implícitos en el uso de las nuevas herramientas digitales» (Flores-Tena et al., 2021, p. 14), lo cual conlleva su uso intuitivo en los ambientes de aprendizaje.

Con relación a las herramientas, su ausencia y existencia es común, y sin uso por parte de los educadores. En coherencia, Caramés (2020) afirma que existen tres brechas digitales en el aula: de acceso, de uso y de expectativa. Esto reafirma que, en los países latinoamericanos, aún no se cuenta con la infraestructura suficiente para impulsar el uso de la tecnología. De igual manera, la conectividad a internet es precaria para muchas instituciones educativas (Arias y Torres, 2021).

En Colombia, el DANE (como se citó en García-Pinilla et al., 2023) reportó que, para 2020, el «89.3 por ciento de las escuelas públicas a nivel nacional contaban con computadores, portátiles o tabletas, y el 33.9 con acceso a Internet» (p. 38). En relación con el uso de las herramientas disponibles, se evidencian falencias en la alfabetización digital de los docentes (Flores-Tena et al., 2021). Esto provoca que, aun cuando dichas herramientas estén presentes, muchas veces queden relegadas, especialmente por la falta de conexión a internet. Frente a esta limitación, los docentes en formación destacan el aprovechamiento eficiente de los pocos recursos disponibles y advierten sobre el riesgo de que las instituciones educativas queden rezagadas tecnológicamente frente a las demandas actuales.

En cuanto a los recursos tecnológicos (que en su mayoría resultan ausentes, como se señaló en la categoría anterior), quienes cuentan con herramientas digitales evidencian una mayor frecuencia en el uso de YouTube, principalmente para acceder a canciones, rondas y cuentos. Martín et al. (2022) señalan que el uso de canciones de YouTube Kids facilita el aprendizaje y la memorización; no obstante, advierten que debe hacerse bajo la orientación de un adulto, ya que la mayoría de los contenidos se enfocan más en el entretenimiento que en la enseñanza. Este estudio destaca, además, el valor de aquellos materiales que abordan de manera transversal la conciencia ambiental, la educación emocional y el autocuidado.

De forma complementaria, Posigua y Zambrano (2020) evidencian que los docentes emplean esta plataforma para promover la reflexión, la construcción del conocimiento y el acceso a información adicional sobre distintos temas.

En cuanto a los juegos, la gamificación virtual adquiere relevancia por su capacidad de ampliar estrategias que mejoran la calidad educativa (Jalca-Franco y Hermann-Acosta, 2023). Considerando la etapa de desarrollo cognitivo de la población infantil, este enfoque favorece la transversalidad, estimula la atención y las inteligencias múltiples, y promueve un aprendizaje multisensorial en áreas como ciencias, matemáticas y lenguaje (Marín, et al., 2021).

Los docentes en formación destacan como fortaleza la creatividad desplegada al combinar TIC y recursos tradicionales para diseñar actividades sin conexión a internet. Sin embargo, también reconocen la marcada dependencia hacia materiales en línea, lo que lleva a recurrir a descargas previas para garantizar su disponibilidad en el aula. Finalmente, se espera que la inclusión de las TIC en la educación superior potencie en las nuevas generaciones de docentes una mayor apropiación de los recursos digitales (Santana y Pérez-i-Garcias, 2020).

Al abordar las competencias digitales en el aula, resulta evidente que los docentes deben poseer tales competencias (García-Zabaleta et al., 2021). Para García-Ruiz y Pérez (2021), las

habilidades más frecuentes en el profesorado deben ser la gestión, almacenamiento y uso de información de internet, a fin de mejorar la formación, el conocimiento y configuración de herramientas digitales bajo criterios de selección (fuentes, calidad, idoneidad) y el correcto desenvolvimiento en la comunicación en línea. Estos mismos docentes se consideran preparados para desarrollar en los niños las competencias digitales, al igual que los docentes encuestados en esta investigación.

Al respecto, es necesario recalcar que estas competencias no se adquieren de forma innata solo por el contacto con los dispositivos electrónicos, se requiere de una formación orientada desde la ética para que las TIC constituyan un facilitador del aprendizaje ([Iglesias et al., 2023](#)). [Sánchez-Vera \(2021\)](#) presenta como principales competencias digitales desarrolladas en los niños las siguientes: buscar, obtener y tratar información (al igual que en este estudio), conocer aplicaciones informáticas para resolver problemas y comunicarse, curiosidad y motivación por el aprendizaje a través de las TIC y el pensamiento computacional. En contraste con los resultados de esta investigación, se formula la posibilidad del uso del aprendizaje colaborativo para el desarrollo de competencias digitales con los niños, a pesar de las dificultades que tienen los docentes en las IE que carecen de herramientas y recursos tecnológicos.

Entre los propósitos educativos por los cuales, tanto los docentes encuestados como los docentes en formación, usan las TIC en el aula, se encuentran motivar el aprendizaje, uso de la lúdica, aprendizaje activo, ampliar el conocimiento, variedad y atención, fomentar la innovación, mejorar la calidad de la enseñanza, desarrollar las habilidades digitales, contribuir a nuevas formas de enseñar y permitir el acceso a la educación. Estos resultados concuerdan con los obtenidos por [García-Ruiz y Pérez \(2021\)](#), quienes mencionan como propósitos educativos de las TIC en el aula: la motivación, la posibilidad de ampliar conocimientos con información más actualizada gracias a internet, con la ventaja de encontrar el conocimiento plasmado en formatos diversos y, a su vez, la posibilidad que tienen los estudiantes de comparar lo aprendido en el aula con otros expertos.

Por su parte, [Collantes-Lucas y Aroca-Fárez \(2024\)](#) identifican diversos propósitos educativos asociados al uso de las TIC. Entre ellos destacan: realizar actividades significativas, como simulaciones apoyadas en videos y recursos interactivos; favorecer el trabajo colaborativo y la comunicación en red; impulsar la investigación mediante actividades como el planteamiento de preguntas, la selección y comparación de fuentes, así como el análisis, categorización y sistematización de la información para responder a los retos cognitivos del aula; promover la creatividad y el pensamiento crítico, al propiciar la aplicación de lo aprendido a través de la generación y creación de diversas evidencias de aprendizaje. De acuerdo con la percepción derivada de la experiencia de los participantes, los usos de las TIC en el aula contribuyen al desarrollo de las IM.

En el caso de las habilidades lingüísticas, se resalta su aporte a la ampliación del vocabulario, la mejora en la pronunciación, el fortalecimiento de la escritura, la comunicación verbal y el fomento de la lectura y la comprensión lectora. Mojerón et al. (2022) señalan que las aplicaciones interactivas pueden promover el desarrollo del lenguaje y la alfabetización. De manera complementaria, [Domínguez-Ramírez y Fernández-Chávez \(2023\)](#) destacan la incidencia en la conciencia fonológica y la escritura emergente, mientras que [García et al. \(2023\)](#) evidencian que el uso de videos basados en cuentos tradicionales favorece la comprensión lectora en los infantes.

Respecto al pensamiento lógico-matemático, el uso de las TIC facilita el aprendizaje, incrementa la motivación y sirve como refuerzo académico. En esta misma línea, [Guaypatín et al. \(2024\)](#) destacan que también promueven el aprendizaje colaborativo, la comunicación y la resolución de problemas. Asimismo, se reconoce su aporte al desarrollo del pensamiento matemático.

En relación con el razonamiento espacial y psicomotor, las TIC contribuyen al desarrollo de la coordinación y las habilidades motoras. [Collantes-Lucas y Aroca-Fárez \(2024\)](#) afirman que facilitan el reconocimiento de cantidades y patrones.

Para la inteligencia musical, se favorece la creatividad, la exploración, la sensibilidad, la escucha activa y la comunicación asertiva; también, el acceso a coreografías que son imitadas por los niños. [Freitas \(2023\)](#) menciona que el uso de recursos como YouTube, Spotify, Audacity y la web e instrumentos musicales, además de estimular la creatividad, permiten la concentración y la memorización, la personalización de la enseñanza y fomentar las competencias inter e intrapersonales.

Para [Fernández y Paredes \(2023\)](#), las TIC permiten a los niños escuchar sonidos, cantar las notas musicales, distinguir el sonido de diferentes instrumentos musicales, crear y escuchar música; en consecuencia, los niños desarrollan habilidades y aptitudes musicales. Además, las TIC facilitan la convergencia entre la educación, la cultura, las imágenes y el sonido. En cuanto al reconocimiento del entorno, las TIC fomentan la curiosidad, generan experiencias enriquecedoras mediante la navegación de entornos digitales y estimulan el desarrollo cognitivo.

[Yedra et al. \(2022\)](#) afirman que las TIC facilitan la comprensión de temas como el reciclaje, el agua, la nutrición y el cuerpo humano, mediante la simulación de contextos reales. [Zambrano et al. \(2020\)](#) resaltan la aplicación de la simulación natural mediante el uso de recursos digitales en la educación ambiental, lo cual mejora la creatividad y el pensamiento crítico para cuidar y proteger el medioambiente de forma colaborativa; además, resaltan el papel de las TIC en el aprendizaje activo de los estudiantes. Por su parte, Neira-Quinteros y Cárdenas-Cordero (2021) constatan que estas proporcionan experiencias de aprendizaje en las cuales los estudiantes pueden «indagar, manipular, experimentar, jugar con temas tratados» (p. 155); por ende, interiorizan el aprendizaje gracias a que lo relacionan con la vida diaria.

Para la inteligencia intrapersonal, se encuentra que las TIC estimulan la seguridad, la autoexpresión, la personalización, la responsabilidad, la toma de decisiones, la reflexión y la autoevaluación en los niños. De acuerdo con [Parra et al. \(2024\)](#), las TIC (mediante juegos y videos) resultan efectivas

para formular estrategias didácticas que fortalezcan la identificación, la regulación emocional, la autoestima y la automotivación; para ello, el docente debe recurrir a la reflexión y al desarrollo de actividades que lleven al infante a la introspección por medio de situaciones de la vida cotidiana y experiencias propias.

Asimismo, [Urueña, et al. \(2023\)](#) destacan la utilidad de las TIC para enseñar a los niños a conocerse a sí mismos y reconocer sus manifestaciones de enojo; con ello se logra disminuir la violencia escolar al mejorar las relaciones socioafectivas. Este efecto se vincula con la inteligencia interpersonal, entendida como la capacidad de convivencia y de construcción de relaciones sociales.

En este sentido, las TIC favorecen el aprendizaje colaborativo, la comunicación asertiva, la interacción social, la cooperación y el liderazgo. [Parra et al. \(2024\)](#) señalan que su uso fortalece la empatía, el trabajo en equipo y el establecimiento de metas colectivas. De manera complementaria, [Cano et al. \(2020\)](#) resaltan el aporte de programas como los juegos de mesa digitales, que facilitan la resolución de conflictos, la construcción de un pensamiento social y el fomento de la discusión a profundidad entre los participantes. También destacan el empleo de historias de vida y videojuegos como estudios de caso, los cuales promueven la reflexión sobre la responsabilidad social y permiten asociarla a los propios comportamientos de los estudiantes.

Finalmente, [Umaña et al. \(2020\)](#) subrayan que las herramientas tecnológicas constituyen un recurso didáctico de apoyo que facilita el aprendizaje, aunque no deben convertirse en el eje central de la enseñanza.

## Conclusiones

El uso de recursos tecnológicos en el contexto de la práctica presenta dos características significativas: por un lado, su ausencia limita las posibilidades pedagógicas, y por otro, su presencia, aunque parcial, ofrece oportunidades valiosas cuando se utilizan de manera adecuada. Plataformas como YouTube se destacan por su accesibilidad. La gamificación digital emerge como una estrategia pedagógica efectiva al adaptarse al desarrollo cognitivo infantil.

Por su parte, los docentes en formación reconocen que la combinación de TIC con recursos tradicionales favorece el desarrollo de la creatividad, en especial cuando no se dispone de una conexión constante a internet. No obstante, también se evidencia una marcada dependencia hacia los recursos digitales en línea. Este hecho señala la necesidad de fortalecer las competencias en el manejo de herramientas tecnológicas, con el propósito de lograr una integración más efectiva, crítica y pertinente en los procesos educativos.

Los docentes en formación manifiestan contar con competencias digitales relacionadas con la gestión, almacenamiento y uso de la información en línea; también, con el conocimiento y la configuración de diversas herramientas digitales, y un adecuado desenvolvimiento en entornos de comunicación virtual. Igualmente, expresan sentirse preparados para promover en los niños competencias digitales orientadas desde una perspectiva ética, que les permitan manipular información de manera responsable y desenvolverse en el uso de aplicaciones informáticas aplicables en el aula, con el fin de fomentar la curiosidad y la motivación hacia el aprendizaje colaborativo.

El uso que se le da a las TIC se relaciona con el desarrollo de las IM en el aula. Para las habilidades lingüísticas, estas aportan al aprendizaje de vocabulario, en la pronunciación, la escritura y la comunicación verbal; además, incentiva la lectura y comprensión lectora. En cuanto al pensamiento lógico-matemático, facilita el aprendizaje, motiva y sirve como refuerzo académico, promueve la coordinación y el desarrollo psicomotor. La inteligencia musical se favorece en cuanto a la creatividad, la exploración, la sensibilidad, la escucha activa y la comunicación asertiva.

En cuanto al reconocimiento del entorno, el uso de las TIC promueve la curiosidad y el desarrollo cognitivo, gracias a las experiencias logradas mediante la simulación de la realidad. Los docentes perciben que las TIC estimulan la seguridad, la autoexpresión, la personalización, la responsabilidad, la toma de decisiones, la reflexión y la autoevaluación en los niños, aspectos relacionados con la inteligencia

intrapersonal; estos, a su vez, se relacionan con la inteligencia interpersonal, en la cual las TIC fomentan el aprendizaje colaborativo, la comunicación asertiva e interacción social, la colaboración y el liderazgo.

## Conflictos de interés

Las autoras de este artículo declaran no tener ningún conflicto de intereses del trabajo presentado.

## Responsabilidades éticas

La sistematización presenta un mínimo de riesgos éticos por cuanto vela por el respeto de los derechos fundamentales de las maestras en formación, durante el desarrollo de la sistematización se garantizó el no daño de los participantes. La información personal obtenida permanece en secreto y no es proporcionada a terceros.

## Fuentes de financiación

Las autoras declaran que no recibieron financiamiento específico para esta investigación.

## Referencias

Alonso-Sainz, E. (2022). Las TIC en la etapa de educación infantil: una mirada crítica de su uso y reflexiones para las buenas prácticas como alternativa educativa. *Vivat Academia*, (155), 241-263. <https://doi.org/10.15178/va.2022.155.e1371>.

Álvarez González, S. (2021). *Estudio sobre la opinión de familias y docentes sobre el uso de TIC en la educación infantil* [Tesis de maestría, Universidad de la Laguna]. Riull – Repositorio institucional. <https://riull.ull.es/xmlui/handle/915/22948>

Arias, L. M. y Torres, L. F. (2021). Uso de tecnologías digitales y aula invertida en las prácticas pedagógicas de los docentes en el grado undécimo de la Institución Educativa Instituto Montenegro. *Plumilla Educativa*, 27(1), 147-175. <https://doi.org/10.30554/pe.1.4231.2021>

Arufe-Giráldez, V., Cachón Zagalaz, J., Zagalaz Sánchez, M. L., Sanmiguel-Rodríguez, A. y González Valero, G. (2020). Equipamiento y uso de Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en los hogares españoles durante el periodo de confinamiento. Asociación con los hábitos sociales, estilo de vida y actividad física de los niños menores de 12 años. *Revista Latina de Comunicación Social*, (78), 183-204. <https://www.doi.org/10.4185/RLCS-2020-1474>

Caldeiro-Pedreira, M.-C. y Castro-Zubizarreta, A. (2020). ¿Cómo enfrentar la educación en la era de la interactividad? Recursos y herramientas para docentes de educación infantil y primaria. *Praxis Pedagógica*, 20(26), 33-53. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.20.26.2020.33-53>

Cano, J., Vargas, A. y Becerra, D. (2020). Relación entre la resolución de conflictos en aula y las TIC: Una revisión de literatura. *Revista Espacios*, 41(18), 20-33. <https://www.revistaespacios.com/a20v41n18/20411820.html>

Caramés, I. (2020). La integración de las TIC en el aula: un asunto pendiente [Artículo]. <https://repositorio.cfe.edu.uy/handle/123456789/1244>

Casanova, T. A., Arias, E. V., Trávez, J. P. y Ortiz, A. V. (2020). Importancia de estimular las inteligencias múltiples en educación inicial. Habilidades y destrezas. *Revista Boletín Redipe*, 9(10), 168-181. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/1096>

Cayachoa-Amaya, I. C., Álvarez-Araque, W. O. y Botía-Martínez, L. T. (2020). El modelo TPACK como estrategia para integrar las TIC en el aula escolar a partir de la formación docente. *Revista Espacios*, 41(16), 1-10. <https://www.revistaespacios.com/a20v41n16/a20v41n16p06.pdf>

Celi, S. Z., Sánchez, V. C., Quilca, M. S. y Paladines, M. (2021). Estrategias didácticas para el desarrollo del pensamiento lógico matemático en niños de educación inicial. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 5(19), 826-842. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v5i19.240>

Collantes-Lucas, M. A. y Aroca-Fárez, A. E. (2024). Aprendizaje lúdico en la era digital apoyado por las TIC en niños de 4 a 5 años. *MQRInvestigar*, 8(2), 596-620. <https://doi.org/10.56048/MQR20225.8.2.2024.596-620>

Crespo-Cárdenas, V. C. y Cárdenas-Cordero, N. M. (2021). Storytelling como estrategia de enseñanza-aprendizaje para desarrollar el lenguaje en educación inicial mediante cuentos. *CIENCIAMATRÍA*, 7(13), 122-137. <https://doi.org/10.35381/cm.v7i13.475>

Delgado, M. (2021). *Propuesta didáctica para trabajar la expresión y comprensión oral en el aula de educación infantil por medio de un cuento animado y el uso de las TIC desde un enfoque centrado en el alumno* [Tesis de maestría, Universidad Oberta de Catalunya]. UOC. <https://hdl.handle.net/10609/133726>

Díaz Padilla, D. (2021). Educación virtual en tiempos de pandemia: desventaja para las escuelas rurales. Corporación Universidad de la Costa. <https://repositorio.cuc.edu.co/entities/publication/2ff426c7-a1fd-4605-b751-c0c4ad6c27c1>

Ditrendia (2021). Informe ditrendia. Descubriendo al nuevo consumidor. <https://mktefa.ditrendia.es/informe-consumidor-2021?hsCtaTracking=657778f4-dc1b-4a14-906f-ce8b57940f40%7C8a50d89f-252b-4c40-8e32-3a4b10d91ebd>

Domínguez-Ramírez, P. T. y Fernández-Chávez, C. C. (2023). Percepción de la familia de niños de educación parvularia frente al aprendizaje mediado con tecnologías de la información y comunicación (TIC) en tiempos de COVID-19. *Información Tecnológica*, 34(2), 125-136. <https://dx.doi.org/10.4067/s0718-07642023000200125>

Echeverría Desiderio, S. V., Chenche Jácome, W. L., Mejía Caguana, D. R. y Espinosa Izquierdo, J. G. (2022). Desarrollo de inteligencias múltiples usando tecnologías. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 6(22), 172-186. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i22.325>

Fernández, C. y Paredes, C. (2023). El potencial pedagógico de las TIC en el aula de música en la Unidad Educativa Fiscomisional Sagrado Corazón. *Polo del Conocimiento*, 82(8), 40-58. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9292151>

Fernández, N., Blasco-Duatis, M., y Caldeiro Pedreira, M. C. (2016). *Communication and education by transmedia. Report on ICT skills in four secondary schools in Europe*. Cuadernos Artesanos de Comunicación.

Flores-Tena, M. J., Ortega-Navas, M. y Sousa-Reis, C. (2021). El uso de las TIC digitales por parte del personal docente y su adecuación a los modelos vigentes. *Revista Electrónica Educare*, 25(1), 1-21. <https://www.scielo.sa.cr/pdf/ree/v25n1/1409-4258-ree-25-01-300.pdf>

Franco Hernández, S. (2021). Uso de las TIC en el hogar durante la primera infancia. *Edutec Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (76), 22-35. <https://doi.org/10.21556/edutec.2021.76.2067>

Freitas de Torres, L. (2023). Las TIC en la educación musical: una propuesta de herramientas digitales para la enseñanza-aprendizaje de la música. *DEDiCA Revista De Educação E Humanidades (dreh)*, (21), 1-28. <https://doi.org/10.30827/dreh.vi21.24626>

García Bedoya, N. M., Zela Payi, N. O. y Velezvía Estrada, P. S. (2023). Uso de las TIC en cuentos tradicionales y niveles de logro en la comprensión oral en niños de la zona Lago-Puno. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 7(27), 23-34. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i27.494>

García, A. S. (2023). Prácticas pedagógicas y TIC: elementos integradores para la innovación educativa. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(2), 1370-1386. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v7i2.5408](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i2.5408)

García-Pinilla, J.-I., Rodríguez-Jiménez, O. R. y Olarte-Dussan, F. A. (2023). Apropiación docente compleja de las TIC en instituciones educativas dotadas con herramientas tecnológicas: Un análisis cualitativo desde el Modelo de Apropiación de la Tecnología (MAT). *Perfiles Educativos*, 45(179), 37-54. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2023.179.59798>

García-Ruiz, R. y Pérez Escoda, A. (2021). La competencia digital docente como clave para fortalecer el uso responsable de Internet. *Campus Virtuales*, 10(1), 59-71. <http://www.uajournals.com/ojs/index.php/campusvirtuales/article/view/781/430>

García-Zabaleta, E., Sánchez-Cruzado, C., Santiago Campión, R. y Sánchez-Compañía, M. T. (2021). Competencia digital y necesidades formativas del profesorado de educación infantil. Un estudio antes y después de la COVID-19. *Edutec Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (76), 90-108. <https://doi.org/10.21556/edutec.2021.76.2027>

Gavoto, L., Terceiro, D. y Terrasa, S. A. (2020). Pantallas, niños y confinamiento en pandemia: ¿debemos limitar su exposición? *Evidencia, Actualización en la Práctica Ambulatoria*, 23(4), e002097. <https://doi.org/10.51987/evidencia.v23i4.6897>

González, L., León, Y., Pérez, C. y García, M. (2023). Las competencias digitales de las educadoras de la primera infancia. *Mendive, Revista de Educación*, 21(3), e3357. <https://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/3357>

Guaypatín, O. A., Mantilla, C. W., Cayo, L. E. y Sigcha, E. M. (2024). Avance de las TIC en la matemática: impacto en la sociedad y la educación inicial. *Revista Científica de Innovación Educativa y Sociedad Actual "ALCON"*, 4(2), 90-102. <https://doi.org/10.62305/alcon.v4i2.106>

- Iglesias, A., Martín, Y. y Hernández, A. (2023). Evaluación de la competencia digital del alumnado de educación primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 41(1), 33-50. <https://doi.org/10.6018/rie.520091>
- Jalca-Franco, W. J. y Hermann-Acosta, A. (2023). Revisión sistemática: la gamificación como estrategia docente en la educación media en el contexto sudamericano. *Revista Científica Multidisciplinaria Arbitrada Yachasun*, 7(12), 239-250. <https://editorialibkn.com/index.php/Yachasun/article/view/328>
- Marín, D., Vidal, M. I., Donato, D. y Granados, J. (2021). Análisis del estado del arte sobre el uso de los videojuegos en educación infantil y primaria. *Innoeduca: International Journal of Technology and Educational Innovation*, 7(2), 4-18. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8172959>
- Martín, S., Vidal, M. I. y López, S. (2022). Un estudio sobre las características didácticas, de contenido y narrativas de los productos audiovisuales disponibles en YouTube Kids. *Digital Education Review*, (41), 140-157. <https://revistes.ub.edu/index.php/der/article/view/38258>
- Martínez, A. (2022). *ExploriLab. El medio digital e interactivo como herramienta educativa infantil* [Tesis de maestría, Universitat Politècnica de València]. Repositorio RiuNet-UPV.
- Martínez, A. y Lezcano, F. (2021). Las TIC en la formación inicial de los educadores y educadoras sociales. *RES Revista de Educación Social*, (33), 100-112. <https://eduso.net/res/wp-content/uploads/2021/11/res-33-alejandro.pdf>
- Méndez-Porras, A., Alfaro-Velasco, J. y Rojas-Guzmán, R. (2021). Videojuegos educativos para niñas y niños en educación preescolar utilizando robótica y realidad aumentada. *Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologias de Informação*, (E42), 482-495.
- Mieles-Pico, G. L. y Moya-Martínez, M. E. (2021). La gamificación como estrategia para la estimulación de las inteligencias múltiples. *Polo del Conocimiento*, 6(1), 111-129. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9292097>
- Mitra, S. (2021). *La escuela en la nube. El futuro del aprendizaje* (M. Asensio, Trad.). Paidós.
- Moreira-Ponce, M. J., Pazmiño-Campuzano, M. F. y San Andrés-Laz, E. M. (2021). La tecnología de la información y comunicación en el desarrollo de las inteligencias múltiples. *Polo del Conocimiento*, 6(1), 520-535. <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/2161>
- Nieto, P. (2022). *Programación didáctica con enfoque en metodología por proyectos e inteligencias múltiples con metodologías artísticas para 2.º curso de primaria* [Tesis de pregrado, Universidad Pontificia Comillas]. Repositorio Comillas. <https://repositorio.comillas.edu/xmlui/handle/11531/63072>
- Padilla, V. M. (2022). *Influencia del uso de las TIC para mejorar el aprendizaje de las destrezas de relaciones lógico matemáticas en niños y niñas de 3 a 5 años de edad durante el año lectivo 2020-2021* [Tesis de maestría, Universidad Técnica del Norte]. Repositorio Digital UTN. <http://repositorio.utn.edu.ec/handle/123456789/12096>
- Parra Gaitán, L. M., Bernal Vargas, L. y Neira-Piñeros, M. (2024). La implementación de las TIC en el diseño de estrategias didácticas para el desarrollo de habilidades socioemocionales en pospandemia. *Rastros Rostros*, 26(1), 1-19. <https://doi.org/10.16925/2382-4921.2024.01.02>
- Posligua, R. y Zambrano, L. (2020). El empleo del YouTube como herramienta de aprendizaje. *Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales (ReHuSo)*, 5(1), 11-20. <https://doi.org/10.5281/zenodo.6795941>

- Quevedo, E. y Franco-Avellaneda, M. (2022). Creencias de docentes de preescolar sobre ciencia y tecnología: desafíos para la apropiación social del conocimiento en la infancia. *Revista Colombiana de Educación*, (84), e203. <https://doi.org/10.17227/rce.num84-11365>
- Recalde Drouet, E. M. (2021). *Gamificación como técnica de aprendizaje en la estimulación de las inteligencias múltiples en el nivel de Inicial II* [Tesis de Maestría, Universidad Tecnológica Indoamérica]. Repositorio UTI. <https://hdl.handle.net/20.500.14809/2859>
- Ricardo, C. y Astorga, C. (2021). Antecedentes investigativos en la incorporación de las TIC en educación infantil. En C. Ricardo, J. Cano, C. Astorga, M. Borjas y V. Navarro (Dir.), *Ambientes de aprendizaje enriquecidos con TIC en educación infantil: Una mirada internacional* (pp. 23-40). Editorial Universidad del Norte.
- Rodríguez, A., Franco, J. P. y Rodríguez, J. (2021). Los materiales didácticos digitales en la educación infantil. Un análisis documental del estado de la cuestión. *DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*, (39), 1-8. <https://raco.cat/index.php/DIM/article/view/388808>
- Ruiz, M. A. y Jiménez, Y. (2022). Las tecnologías en los contextos educativos universitarios: una experiencia práctica en respuesta a la COVID-19. *GECONTEC: Revista Internacional de Gestión del Conocimiento y la Tecnología*, 10(1), 36-51. <https://www.upo.es/revistas/index.php/gecontec/article/view/6424>
- Salazar-Escoria, L. S. (2020). Investigación cualitativa: una respuesta a las investigaciones sociales educativas. *CIENCIAMATRIA*, 6(11), 101-110. <https://doi.org/10.35381/cm.v6i11.327>
- Sánchez-Vera, M. (2021). El desarrollo de la competencia digital en el alumnado de educación infantil. *Edutec Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (76), 126-143. <https://doi.org/10.21556/edutec.2021.76.2081>
- Santader, M. A. (2021). *Uso de las TIC y aprendizaje significativo en educación inicial: Recurso árbol ABC* [Tesis de pregrado, Universidad Católica de Cuenca]. DSpace UC. <https://dspace.ucacue.edu.ec/items/d1c512b7-8680-449a-ab90-3d31917b3a50>
- Santana Martel, J. S. y Perez-i-Garcias, A. (2020). Codiseño educativo haciendo uso de las TIC en educación superior una revisión sistemática de literatura. *Edutec Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (74), 25-50. <https://doi.org/10.21556/edutec.2020.74.1799>
- Torres-Rodríguez, A. y Monroy-Moroy, J. (2020). El problema de la definición del Problema de Investigación. *Boletín Científico de la Escuela Superior Atotonilco de Tula*, 7(13), 10-15. <https://doi.org/10.29057/esat.v7i13.5265>
- Umaña, M., Miranda, C. y Osorio, F. (2020). Uso educativo de TIC en un salón Montessori: diálogo entre la tecnología digital y los ritos de interacción social en el aula. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 19(41), 29-42. <https://dx.doi.org/10.21703/rexe.20201941umana2>
- Urueña, K., Ramírez, R., y Carrillo, C. E. (2023). Fortalecimiento de la inteligencia emocional en niños de preescolar a través de un objeto virtual de aprendizaje. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinaria*, 7(6), 589-598. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v7i6.8710](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i6.8710)
- Velasco Burguillos, M. y Cruz Cruz, P. (2022). Metodología de rincones para trabajar las inteligencias múltiples. Propuesta didáctica para el aula de educación infantil. *Revista Internacional de Humanidades*, 11(4), 2-14. <https://historicoeagora.net/revHUMAN/article/view/3855>
- Yedra, R., Almeida, M., Ramos, E., Arceo, G., López, L. y Gómez, J. (2022). Microcontenidos para niños: una propuesta didáctica como apoyo en la enseñanza de las ciencias naturales en primaria. *Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologias de Informação*, (e50), 266-281. <https://www.proquest.com/openview/24b697f127af780c8f568e306ab46711/1?pq-origsite=gscholar&cbl=1006393>

## Contribución

**Liliana Acosta Cotes:** Investigadora principal, escritura de la metodología, análisis e interpretación de resultados, escritura de las conclusiones.

**Carolina Salamanca Leguizamón:** Coinvestigadora. Escritura de la introducción, análisis e interpretación de resultados y escritura de la discusión.

Las autoras elaboraron el manuscrito, lo leyeron y aprobaron.

# El currículo y su evaluación desde la perspectiva epistemológica del currículo flexible

Diana Vanessa Arteaga-Perdomo<sup>1</sup>

**Cómo citar este artículo / To reference this article / Para citar este artigo:** Arteaga-Perdomo, D. V. (2025). El currículo y su evaluación desde la perspectiva epistemológica del currículo flexible. *Revista UNIMAR*, 43(2), 164-175. <https://doi.org/10.31948/ru.v43i2.4689>



**Fecha de recepción:** 20 de febrero de 2025

**Fecha de revisión:** 26 de mayo de 2025

**Fecha de aprobación:** 29 de junio de 2025

## Resumen

En este artículo, se aborda el currículo como un elemento clave para la transformación educativa, mediante la exploración de las distintas corrientes de pensamiento que lo conciben desde una perspectiva técnica e instrumental hasta enfoques críticos y flexibles. Se plantea una postura crítica frente a enfoques tradicionales centrados en objetivos medibles y se propone una visión integradora que vincula el currículo con la didáctica y con un modelo evaluativo más contextualizado, orientado al aprendizaje significativo y al desarrollo integral de los estudiantes. Finalmente, se analiza el currículo desde una perspectiva flexible, que reconoce la diversidad en el aula y respeta los procesos de enseñanza y aprendizaje mediante una evaluación formativa capaz de garantizar una transición educativa armónica.

**Palabras clave:** currículo flexible; didáctica; evaluación formativa; diversidad; enseñanza; aprendizaje; contexto social



Artículo de Reflexión, relacionado con la investigación en curso titulada: *Diseño curricular con un enfoque de educación para la diversidad en educación básica secundaria y media para la enseñanza de las ciencias naturales*, desarrollada desde el 1 de septiembre del 2023 hasta la actualidad, en el departamento del Valle del Cauca, Colombia.

<sup>1</sup> Profesora, Institución Educativa Técnico Industrial José María Carbonell, Santiago de Cali, Valle del Cauca, Colombia. Correo electrónico: [dvarteagap@correo.usbcali.edu.co](mailto:dvarteagap@correo.usbcali.edu.co)

# The curriculum and its evaluation from the epistemological perspective of the flexible curriculum

## Abstract

This article discusses the importance of the curriculum in educational transformation. It explores different schools of thought that view the curriculum from both technical and instrumental perspectives, as well as critical and flexible ones. A critical stance is taken against traditional approaches that focus on measurable objectives. Instead, an integrative vision is proposed that links the curriculum with teaching and a more contextualized assessment model. This model is designed to foster meaningful learning and the comprehensive development of students. Finally, the curriculum is analyzed from a flexible perspective that recognizes classroom diversity and respects teaching and learning processes. This approach uses formative assessment to ensure a smooth educational transition.

*Keywords:* flexible curriculum; didactics; formative assessment; diversity; teaching; learning; social context

---

## O currículo e sua avaliação a partir da perspectiva epistemológica do currículo flexível

### Resumo

Este artigo discute a importância do currículo na transformação educacional. Ele explora diferentes escolas de pensamento que encaram o currículo sob perspectivas técnicas e instrumentais, bem como críticas e flexíveis. Adota-se uma postura crítica em relação às abordagens tradicionais que se concentram em objetivos mensuráveis. Em vez disso, propõe-se uma visão integradora que vincula o currículo ao ensino e a um modelo de avaliação mais contextualizado. Esse modelo é orientado para a aprendizagem significativa e o desenvolvimento integral dos alunos. Afinal, o currículo é analisado a partir de uma perspectiva flexível que reconhece a diversidade da sala de aula e respeita os processos de ensino e aprendizagem. Essa abordagem utiliza a avaliação formativa para garantir uma transição educacional tranquila.

*Palavras-chave:* currículo flexível; didática; avaliação formativa; diversidade; ensino; aprendizagem; contexto social

## Introducción

El debate sobre el currículo, considerado como un eje transformador de la educación, oscila entre racionalidades técnicas e instrumentales que conciben el currículo como un programa o plan de estudios desde la visión clásica de Tyler, la cual se centrada en objetivos medibles, hasta perspectivas críticas como las de Dewey o Giroux. Sin embargo, en Colombia, las reformas curriculares han mantenido elementos tradicionales que limitan su adaptación a las diversidades socioculturales y de aprendizaje, que es una de las principales situaciones que enfrentan los estudiantes al transitar en diferentes niveles educativos.

En este contexto, la noción de currículo flexible no solo aborda la diversidad y la inclusión, sino que también replantea la evaluación como un proceso dinámico y formativo. Este enfoque propone una evaluación contextualizada y continua que fomenta el aprendizaje significativo, el autoconocimiento y la retroalimentación constante en las trayectorias escolares. Así, la didáctica y la evaluación se convierten en herramientas esenciales para transformar el currículo en un espacio equitativo y participativo, en el cual se promueva el bienestar emocional y académico de los estudiantes, al ser ellos partícipes de su proceso de enseñanza y aprendizaje.

En este sentido, el objetivo de este artículo es reflexionar sobre el currículo desde una perspectiva epistemológica crítica, que permita comprender su articulación con la evaluación y la didáctica en contextos educativos diversos. Así mismo, se buscar proponer una visión del currículo flexible que contribuya al desarrollo de trayectorias educativas inclusivas y significativas.

## Metodología

Se empleó el método histórico-lógico propuesto por [Quesada y Medina \(2020\)](#). En una primera etapa, se realizó un rastreo de información en distintas bases de datos académicas, como Scielo, Scopus, Dialnet y el motor de búsqueda Google Scholar. Para la búsqueda, se aplicaron las siguientes palabras clave: currículo, evaluación

y currículo flexible; además, términos derivados del problema central de la investigación, a saber: la comprensión del currículo y su evaluación desde una perspectiva epistemológica flexible.

A partir de una lectura detallada y del análisis de los textos, emergieron nuevas subcategorías analíticas: diversidad, contexto sociocultural y trayectorias educativas, todas relacionadas con el currículo. Estas subcategorías facilitaron la contrastación entre autores, enfoques y modelos, que permitieron construir una base argumentativa sólida y coherente con el enfoque crítico del artículo.

En esta primera etapa, se identificaron 54 documentos. Posteriormente, en la segunda etapa de tamizaje y tras la lectura de los títulos y resúmenes, se seleccionaron 32 documentos por su pertinencia temática y profundidad teórica. Luego, se desarrolló un proceso de sistematización mediante una matriz de Excel, diseñada para registrar, comparar y analizar las principales características de cada documento: tipo de publicación, autoría, año, enfoque metodológico, problema investigado, principales hallazgos, citas textuales y parafraseadas, así como la postura epistemológica asumida. Esta matriz permitió organizar rigurosamente el corpus documental y establecer relaciones significativas entre las fuentes.

Para la validación de las fuentes seleccionadas, se aplicaron los siguientes criterios: pertinencia temática en torno al currículo y su evaluación; actualidad, con especial énfasis en publicaciones posteriores al año 2010, dado que a partir de esta década se consolidó en América Latina un giro discursivo hacia enfoques inclusivos, críticos y flexibles del currículo, influenciado por nuevas políticas públicas, reformas educativas y tratados internacionales; y afinidad epistemológica con la perspectiva reflexiva del artículo. Se privilegió también la producción académica latinoamericana para mantener coherencia con los contextos sociales y culturales que estructuran el debate curricular en Colombia y América Latina.

Desde el enfoque histórico, se exploró la evolución de la visión tecnocrática del currículo hasta enfoques más flexibles, con lo cual se analizó cómo dichas transformaciones

responden a demandas sociales, culturales y a nuevas políticas públicas. A partir del enfoque lógico, se abordó la necesidad de atender a la diversidad en el aula mediante un cambio en la concepción curricular, que respete los ritmos de aprendizaje y propicie una transición educativa exitosa. Finalmente, el método de análisis y síntesis de [Quesada y Medina \(2020\)](#) permitió interpretar críticamente las fuentes, identificar regularidades y tensiones, y articular los elementos del currículo con la evaluación y la didáctica en clave de diversidad.

## Reflexión

### El currículo en la historia

El estudio del currículo como campo inició desde el siglo XX con la formulación de Tyler con un enfoque de origen anglosajón que ha tenido amplia influencia a nivel mundial. En su obra, [Tyler \(1973\)](#) propuso un modelo centrado en objetivos y organizado en torno a cuatro preguntas fundamentales: ¿cuáles son los objetivos del currículo?, ¿qué experiencias de aprendizaje deben planificarse?, ¿cómo se organizarán? y ¿cómo se evaluará el aprendizaje?

Este modelo ha sido fundamental para orientar la planificación curricular hacia la obtención de resultados medibles y la organización eficaz de los procesos educativos; sin embargo, al centrarse en la formulación de objetivos específicos y en la evaluación de resultados medibles, el modelo prioriza el “saber” (conocimiento) por encima del “ser” (desarrollo personal y valores) y el “hacer” (habilidades y competencias prácticas). Esta orientación técnica-racional puede dejar de lado la formación integral del estudiante, que debería considerar aspectos emocionales, éticos, sociales y prácticos. [Bobbitt \(1918\)](#) tiene una fuerte vinculación con el Tylorismo y concibe el currículo como un proceso científico que debe organizarse de manera eficiente, similar a la gestión industrial. Para el autor, el conocimiento es visto como algo objetivo que puede ser medido y evaluado con precisión, lo que está alineado con la lógica de la eficiencia y el control que caracterizaba la gestión industrial de la época.

### El currículo, más allá del plan de estudios

Como se citó anteriormente, el currículo surge dentro del contexto sociocultural anglosajón y sigue vinculado fuertemente a la noción de reforma o actualización del programa educativo. Cabe resaltar que el currículo tiene diversos elementos, como objetivos, competencias, contenidos, metodología y evaluación.

Según [Peñaloza \(2010\)](#), «el nuevo currículo en América Latina y en Colombia, para el caso de las universidades, no ha saldado cuentas con el Tylorismo, el conductismo, la tecnología educativa, y la ingeniería curricular» (p. 13). Es necesario replantear la noción del currículo como un esquema técnico o una herramienta rígida de planificación y gestión.

El currículo debe ser visto como un enfoque flexible y dinámico que no solo organiza los procesos educativos, sino que también influye en la manera en que se concibe la formación, se estructura la sociedad y se construye el sistema educativo. Al respecto [Peñaloza \(2010\)](#) señala «En Colombia la presencia de la pedagogía crítica y de las ciencias de la educación no modificaron en su profundidad las reformas curriculares Tylerianas que se mantuvieron hasta la Ley 115 de 1994» (p. 39).

Autores como [Bourdieu y Passeron \(1973/2009\)](#) analizaron cómo las estructuras sociales influyen en la vida de los individuos, principalmente en el ámbito educativo. La escuela puede convertirse en un lugar donde se potencian las desigualdades sociales al transmitir y legitimar el conocimiento y los valores de las clases dominantes.

[Stenhouse \(1984/1991\)](#) es otro autor que critica la visión técnica del currículo; argumenta que los educadores deben ser más flexibles y reflexivos en lugar de continuar reproduciendo un esquema rígido de objetivos predefinidos. Por lo tanto, aboga por un currículo que fomente la investigación, la indagación y la reflexión crítica en los estudiantes, en lugar de centrarse en la memorización o en la transmisión de conocimientos.

Por su parte, [Durkheim \(2003\)](#) ve el currículo como un medio para inculcar normas y valores colectivos que permiten la cohesión

social, y no solo como un medio para impartir conocimiento. Sin embargo, cuando el currículo tiende a la uniformidad, un énfasis basado en la reproducción de normas y valores existentes puede perpetuar aún más las desigualdades sociales y limitar el desarrollo de la creatividad y el pensamiento crítico, lo que puede ser problemático en un contexto globalizado y en constante cambio.

### **El currículo como base de construcción social**

El currículo también se concibe como una herramienta de construcción social participativa. Al respecto, [Dewey \(1999\)](#) hace una crítica a los métodos rígidos tradicionales de enseñanza que se basan en la memorización. Argumenta que la educación no debe ser un proceso pasivo de recepción de conocimientos, sino una experiencia activa. Por tanto, el currículo debe ser relevante para los intereses y experiencias de los estudiantes y debe fomentar el pensamiento crítico y la resolución de problemas.

Es claro que Dewey veía la educación como una herramienta para preparar a los individuos para la participación democrática, mientras que Durkheim la veía como un medio para promover la cohesión social. Sin embargo, ambos reconocen la necesidad de una educación que forme individuos capaces de vivir en sociedad.

Aunque [Foucault \(1969/2002\)](#) no aborda directamente el tema del currículo en su obra titulada *La arqueología del saber*, sus ideas sobre el discurso, el poder y la producción de saberes han influido profundamente en los estudios críticos del currículo. Desde una perspectiva Foucaultiana, el currículo puede ser entendido como una práctica, es decir, no solo como una lista de contenidos o conocimientos para ser enseñados, sino un conjunto de enunciados regulados por situaciones o condiciones históricas que determinan qué conocimientos son propios de contexto educativo. En otras palabras, lo que una sociedad decide incluir en el currículo escolar no es arbitrario, sino que está influenciado por el contexto histórico, las relaciones de poder y los intereses sociales y culturales del momento. [Villanueva y González \(2021\)](#), mencionan que una de las herramientas que se debe

considerar en la construcción de un currículo en las ciencias naturales debería ser el contexto educativo, pues esto influye de manera directa en las dinámicas institucionales, en el desarrollo del pensamiento y competencias científicas.

A través de la óptica Foucaultiana, [De Silva \(1999\)](#) explora cómo el currículo es una "tecnología del poder" que normaliza ciertos modos de pensar y actuar, que construye a los sujetos de manera que se ajusten a las expectativas sociales dominantes. El autor presenta una reflexión profunda sobre cómo el currículo escolar no es solo una estructura organizativa de conocimientos, sino también un mecanismo mediante el cual se fundan y reproducen identidades sociales, culturales y políticas.

En este sentido, el currículo, actúa como una herramienta de control social que refleja las jerarquías y valores de una sociedad. Autores críticos del currículo, como Michael Apple y Henry Giroux, influenciados por Foucault, analizan el currículo como un espacio en el cual se reproducen las relaciones de poder y ciertos saberes son privilegiados mientras que otros son marginados.

[Giroux \(1990\)](#) sostiene que el enfoque de Tyler se centra en la transmisión de conocimientos sin cuestionar las estructuras de poder y los valores que se reproducen en la escuela. Para Giroux, es relevante la revisión crítica del currículo para incluir contenidos que promuevan la diversidad, la equidad y el pensamiento crítico. Bajo esta perspectiva, el currículo, visto desde una epistemología crítica, rechaza las nociones tradicionales que lo consideran como un conjunto de conocimientos universales y neutrales. En su lugar, propone que el currículo debe entenderse como una construcción política y cultural que refleja los intereses de quienes lo diseñan ([Diker, 2007](#)).

Para [Florido \(2018\)](#), el currículo debe ser democrático; para que exista una transformación curricular, es relevante la participación de los miembros de la comunidad y considerar las identidades socioculturales particulares.

Para facilitar la comprensión de los diferentes enfoques curriculares analizados en esta

reflexión y su vínculo con los modelos de evaluación, se presentan, en la Tabla 1, sus principales características, que permite contrastar las posturas técnico-instrumentales con perspectivas críticas y flexibles, lo cual refuerza la necesidad de una evaluación coherente con un currículo contextualizado.

**Tabla 1**

*Enfoques curriculares y sus implicaciones en los modelos de evaluación*

<b>Enfoque curricular</b>	<b>Características del currículo</b>	<b>Implicaciones en la evaluación</b>
Técnico-instrumental	Se basa en objetivos medibles, control y eficiencia	Evaluación cuantitativa, estandarizada, centrada en objetivos y/o resultados
Crítico	Se cuestiona la reproducción social y se busca la transformación	Evaluación formativa, dialógica, orientada a la equidad y reflexión
Socio-constructivista	Se centrado en el estudiante, mediante el aprendizaje significativo	Evaluación continua, contextualizada, centrada en los procesos
Flexible	Se adapta a la diversidad, integra el currículo, la didáctica y el contexto	Evaluación hermenéutica, inclusiva y orientada al desarrollo integral del estudiante

Esta comparación permite evidenciar que los modelos curriculares no solo determinan qué se enseña y cómo se enseña, sino también cómo se evalúa y con qué finalidad. En consecuencia, optar por un currículo flexible implica asumir también un enfoque evaluativo coherente con la diversidad, la inclusión y la formación integral del estudiante.

### **El currículo y su relación con la didáctica**

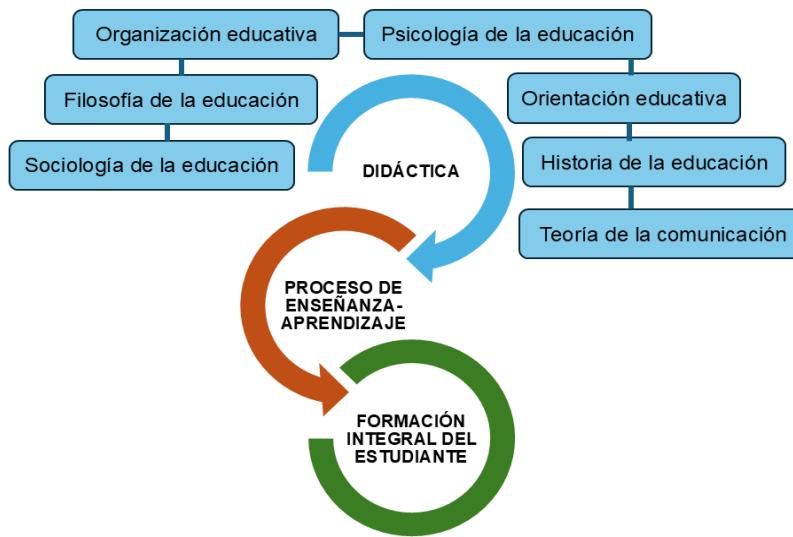
Se puede definir la didáctica como el conjunto de estrategias y métodos que los docentes utilizan para enseñar y facilitar el aprendizaje de los estudiantes. Por lo tanto, esta es esencial para la implementación efectiva del currículo, ya que permite asegurar que los contenidos sean accesibles, comprensibles y significativos para los estudiantes.

La didáctica es una disciplina pedagógica que se sitúa como un pilar fundamental en el marco de las ciencias de la educación, de allí su carácter interdisciplinario ([García y Parra, 2010](#)) que se relaciona con la infraestructura física de la IE, su Proyecto Educativo Institucional, (PEI), la comunidad educativa, su contexto e historia. Su objeto de estudio es el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que es enteramente pragmática y se ocupa de la práctica del maestro y también de las reflexiones críticas a las que da lugar.

La didáctica también se relaciona directamente con la comunicación dentro del aula: maestro y estudiante; comunicación que debe ir doble vía, con el fin de lograr tanto la transmisión de los contenidos específicos en contexto como la construcción de valores socioculturales. En este sentido, se convierte en un elemento clave para garantizar una formación integral del ser humano. En la Figura 1 que sintetiza la relación entre el currículo, la didáctica y la evaluación en el marco de un enfoque de formación integral, basada en la propuesta de [García y Parra \(2010\)](#).

**Figura 1**

*Relación entre la didáctica y la formación integral del estudiante dentro del currículo*



Nota: Elaborada con base en [García y Parra \(2010\)](#).

Como se aprecia en la Figura 1, la formación integral no puede desligarse del contexto educativo ni de los procesos didácticos mediados por una evaluación formativa. En este sentido, los elementos se interrelacionan de manera sistémica, en coherencia con la propuesta de currículo flexible. Así, la didáctica no es un instrumento de aplicación del currículo, sino una mediación pedagógica que lo resignifica y se adapta a las particularidades de los estudiantes, lo que promueve las trayectorias educativas contextualizadas, inclusivas y coherentes con los desafíos contemporáneos.

[García y Parra \(2010\)](#) se sitúan desde una postura epistemológica basada en constructivismo pragmático, con un enfoque sistémico que vincula estrechamente el desarrollo curricular con la didáctica. Para [Gimeno \(1989\)](#), «el currículo requiere de la intervención de la didáctica en todas sus dimensiones» (p. 192). Esto implica ver el currículo desde una perspectiva sistémica, que permita vincular sus elementos: infraestructura de la institución educativa, Proyecto Institucional Educativo, planes de clase y de aula, práctica pedagógica docente con la didáctica, Sistema de Evaluación Institucional, entre otros.

Para [Trillo y Sanjurjo \(2012\)](#), el proceso de enseñanza ha evolucionado hacia la creación y

aplicación del currículo, en el cual la tarea ya no se limita solo a aspectos técnicos dentro de la escuela, sino que también implica una evaluación y mediación de valores. Ante esta perspectiva integral, es crucial formular una propuesta curricular integral. En esa dirección, y desde la convicción de que no se puede esperar que el alumno integre por su cuenta conocimientos dispersos, presentados con diferentes métodos y evaluados separadamente ([Gimeno, 1996](#)), se propone hacer del currículo un proyecto integrado.

[Gimeno \(1996\)](#) resalta que la educación debe ir más allá de objetivos preestablecidos y enfocarse en el desarrollo integral del ser humano; además, debe incluir las dimensiones ética, social y emocional. Desde esta perspectiva, el currículo es el producto de las interacciones humanas y debe ser constantemente analizado y adaptado para responder a las realidades y necesidades de los estudiantes.

El currículo se basa en una perspectiva crítica y socioconstructivista que pone en cuestión las visiones tradicionales y tecnocráticas del currículo como un simple conjunto de contenidos que se van a transmitir. El currículo, según esta postura, es el resultado de procesos históricos y culturales que responden a determinadas visiones del mundo, relaciones de poder

y concepciones sobre el conocimiento y la educación [Gimeno \(2010\)](#).

Para [Díaz-Barriga \(2020\)](#), el currículo debe estar en constante tensión y diálogo con las realidades locales y globales, que permita una reflexión crítica sobre el conocimiento que se enseña y cómo este se relaciona con la vida social. Para aprender a conocer, debe nacer un espíritu científico que se interesa por desarrollar una actitud de cuestionamiento en su entorno ([Nicolescu, 1998](#)). Esta postura crítica implica que el currículo debe ser un espacio donde los estudiantes y docentes reflexionen sobre la realidad social, cultural y económica, y, además, se promueva una educación orientada a la transformación social y no solo a la reproducción de saberes. El currículo debería pensar qué tipo de hombre se va a formar, cómo lo voy a formar, con qué herramientas cuento y bajo qué contexto sociocultural.

También es importante considerar la evaluación del aprendizaje como un elemento curricular clave en el proceso de formación. En primera instancia, se debe preguntar: ¿qué es evaluar? Ante esta pregunta, se podría definir como dar cuenta de un objetivo o una medición ([Tyler, 1973](#)). En este sentido, la evaluación se vuelve netamente cuantitativa, ligada a una sola dimensión del individuo y no como una evaluación formativa.

Al respecto Stufflebeam (1987, como se citó en [García y Parra, 2010](#)) profundiza que la evaluación es un proceso que consiste en recopilar, analizar y ofrecer información relevante y detallada sobre el valor y la eficacia de las metas, así como sobre el impacto de un objetivo específico, con el propósito de proporcionar retroalimentación que permita comprender y abordar los problemas asociados. En esta perspectiva, la evaluación debe dar cuenta de otros aspectos, por ejemplo, cuáles son los factores que influyen en el proceso educativo, y cómo, a través de esto, el docente sabe qué debe evaluar en su praxis pedagógica desde una perspectiva de evaluación constructivista y no unidireccional.

En este contexto, la evaluación se puede considerar como una herramienta hermenéutica, pues se debe interpretar de manera permanente,

debe ser natural y no instrumental, de lo contrario se orientaría a homogenizar y estandarizar.

Entonces, ¿qué busca la evaluación? Según [Peñaloza y Quiceno \(2016\)](#), las prácticas evaluativas están influenciadas por estructuras de poder; en consecuencia, sugieren un enfoque flexible y contextual que adapte la evaluación a las particularidades de cada institución y comunidad, a fin de favorecer una comprensión integral y relevante y asumir el rol de la evaluación como herramienta para el aprendizaje formativo, tanto para estudiantes como para docentes, en lugar de ser un instrumento de control.

[Mialaret \(1977\)](#) está en sintonía con el tercer paradigma de evaluación del aprendizaje. Dicho paradigma coincide en visualizar la evaluación como una herramienta para el desarrollo y la mejora continua. Se plantea que la evaluación debe ser formativa y contribuir al aprendizaje, no solo como un fin en sí misma, sino como un medio para el desarrollo integral del individuo.

### Currículo flexible como postura epistemológica

El currículo flexible facilita la adaptación de la enseñanza a la diversidad de los estudiantes y ofrece múltiples oportunidades para que cada uno alcance los objetivos de aprendizaje. Esto se logra teniendo en cuenta las características individuales, los estilos de aprendizaje, los ritmos, las capacidades y los intereses de cada estudiante. De acuerdo con el [Decreto 1421 de 2017](#):

**Currículo flexible:** es aquel que mantiene los mismos objetivos generales para todos los estudiantes, pero da diferentes oportunidades de acceder a ellos, es decir, organiza su enseñanza desde la diversidad social, cultural, de estilos de aprendizaje de sus estudiantes, tratando de dar a todos la oportunidad de aprender y participar. (art. 2.3.3.5.1.4, numeral 5)

Para [Beane \(2005\)](#), el currículo flexible e integrado es aquel que promueve la idea de que el aprendizaje debe estar centrado en problemas reales y significativos para los estudiantes. Esto aumenta la relevancia del aprendizaje y los conduce a participar activamente en su

educación. [Duck y Loren \(2010\)](#) proponen que el currículo debe ser flexible y adaptable a las diversas necesidades de los estudiantes; esto implica utilizar diferentes enfoques pedagógicos para atender las distintas formas de aprendizaje y que la evaluación sea ajustada a sus capacidades, es decir, no debe ser uniforme para todos. Por su parte, [Montoya \(2016\)](#) cuestiona que los estudios curriculares en el país no siempre responden a las necesidades locales, sino que, muchas veces, siguen tendencias internacionales que no se ajustan a la realidad social y cultural colombiana.

En el ámbito del currículo y la didáctica, el currículo flexible está estrechamente relacionado con la didáctica, ya que busca diseñar estrategias pedagógicas prácticas que integren todas las dimensiones del estudiante. Lo anterior se vincula con el desafío de implementar un enfoque constructivista en la praxis pedagógica, que visibilice los saberes previos de los estudiantes y que promueva la participación activa mediante prácticas ajustadas a las necesidades contemporáneas de los estudiantes, con el propósito de garantizarles una trayectoria educativa exitosa en la escuela ([Trillo y Sanjurjo, 2012](#)). En consecuencia, un currículo flexible que emplee estrategias pedagógicas basadas en didáctica respetará la diversidad en el aula y garantizará una transición educativa armónica.

Desde la perspectiva de [Perrenoud \(2014\)](#), se deja claro que el primer cambio se debe dar en el aula, dada la necesidad de que la enseñanza sea accesible para todos. Esto implica una transformación en una de las funciones fundamentales de la escuela: pasar de una educación tradicional, memorística y transmisionista a una educación que proporcione herramientas para preparar a los estudiantes para la vida. En este sentido, se busca que los estudiantes desarrollen competencias y habilidades aplicables tanto en su vida cotidiana como en su futuro laboral. Para [Schön \(1998\)](#), una de las problemáticas más relevantes en la educación es la desconexión entre lo que se enseña en la escuela y las habilidades prácticas que se requieren en la cotidianidad. El autor resalta la necesidad de una enseñanza contextualizada.

Bajo esta premisa, es necesario pasar de un modelo tradicional, diseñado para seleccionar y clasificar a los estudiantes, a uno más didáctico y orientado, cuyo objetivo sea guiar al alumnado según sus características y posibilidades propias. A esto se suma el conocimiento científico actual sobre cómo aprenden las personas, lo que refuerza la necesidad de adoptar un enfoque educativo que tenga en cuenta las diferencias individuales. [Diker y Terigi \(1995\)](#) mencionan que los modelos tecnocráticos de control del currículo, que pretenden regular cada aspecto de la enseñanza, son ingenuos, ya que no reconocen la complejidad y diversidad de las prácticas educativas en contextos diferentes.

[Díaz-Barriga \(2021\)](#) defiende una educación que valore y fomente la individualidad del estudiante; en consecuencia, sugiere que el currículo se diseñe de manera más flexible y adaptable, permitiendo a los docentes ajustar sus prácticas didácticas de acuerdo con el contexto específico de los estudiantes. [Florido \(2022\)](#) profundiza en la problemática de los currículos no flexibles y cómo estos excluyen a estudiantes con discapacidades o provenientes de contextos socioculturales diversos a pesar de la implementación del [Decreto 1421 de 2017](#).

El mismo autor, [Florido \(2018\)](#), argumenta que la didáctica es crucial para el diseño curricular flexible. El autor invita a hacer una reflexión en las prácticas del docente, al diseñar currículos incluyentes, que atiendan a la diversidad, dado que la educación inclusiva es una prioridad en todas las IEO colombianas que buscan garantizar el derecho a la educación de todos sus estudiantes. Para garantizar una transición armónica en la escuela, es crucial la didáctica y cómo esta se convierte en el núcleo central para un nuevo diseño curricular que promueva la autonomía y establezca procesos educativos de calidad y equitativos.

En este sentido, es necesario adoptar nuevas perspectivas desde las que se aborde la relación currículo- didáctica que gire en torno a atender estrategias que permitan la garantía de trayectorias educativas completas de los estudiantes que se enfrentan a barreras del aprendizaje.

Desde una perspectiva constructivista, el currículo debe ir más allá de un plan de estudios; el currículo debe ser integrado y flexible, que se adapte a las necesidades y características individuales de los estudiantes, de esta manera favorecer el aprendizaje significativo (Beane, 2005). Esto promoverá un enfoque inclusivo y diversificado que reconoce y valora la heterogeneidad de los estudiantes.

Desde esta postura, el currículo flexible se entiende no solo como una herramienta pedagógica, sino como una construcción cultural, política y pedagógica, que responde a los desafíos de la diversidad y la justicia educativa. En concordancia con Gimeno (2007) y García y Parra (2010), se asume que el currículo no puede reducirse a un plan de estudios prescrito, sino que debe ser el resultado de un proceso dinámico, situado y profundamente vinculado a la didáctica. Esto implica reconocer la diversidad como punto de partida, incorporar la evaluación formativa como herramienta de participación activa y reflexiva, y favorecer aprendizajes significativos que incluyan la dimensión ética, social y emocional del sujeto.

Así, se configura una propuesta curricular que se opone a los enfoques tecnocráticos y que busca una transformación social desde la escuela. En la Figura 2 se sintetiza esta perspectiva, que integra principios epistemológicos, pedagógicos y políticos que sustentan el currículo flexible.

**Figura 2**

*Principios y dimensiones del currículo flexible desde una perspectiva crítica y situada*



En síntesis, el currículo flexible no puede ser entendido como un conjunto de adaptaciones técnicas, sino como una propuesta educativa crítica, situada y profundamente transformadora. Su implementación exige revisar las relaciones entre conocimiento, enseñanza, evaluación y justicia educativa, para construir procesos significativos que respondan a la diversidad real del aula.

## Conclusiones

Desde una postura epistemológica, el currículo flexible promueve una enseñanza adaptada a las características y contextos de los estudiantes; además, integra la didáctica y la evaluación como pilares fundamentales. Este modelo fomenta una evaluación formativa y hermenéutica que trasciende la medición cuantitativa, para convertirse en un proceso que acompaña el aprendizaje y permite a docentes y estudiantes reflexionar sobre su práctica educativa.

De esta manera, el currículo flexible no solo responde a las demandas de la diversidad contemporánea, sino que también facilita el desarrollo integral y equitativo de los estudiantes, para asegurar una trayectoria educativa exitosa en medio de las barreras educativas que se presentan.

## Conflicto de interés

La autora declara que no tiene conflictos de interés de ningún tipo.

## Fuentes de financiación

Esta investigación no contó con ningún tipo de financiamiento externo; fue desarrollada íntegramente con recursos propios del autor, sin apoyo económico de instituciones públicas, privadas o sin ánimo de lucro.

## Referencias

- Beane, J. (2005). *La integración del currículum: El diseño del núcleo de la educación democrática* (R. Filella, Trad.; 2.<sup>a</sup> ed.). Ediciones Morata, S. L.
- Bobbitt, F. (1918). *The curriculum*. Houghton Mifflin.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (2009). *Los herederos: los estudiantes y la cultura* (M. Mayer, Trad.; 2.<sup>a</sup> ed.). Siglo XXI Editores. (Obra original publicada en 1973).
- De Silva, T. T. (1999). *Documentos de identidad: una introducción a las teorías del currículo* (I. Cappellacci, Trad.; 2.<sup>a</sup> ed.). Auténtica Editorial.
- Decreto 1421 de 2017. (2017, 29 de agosto). Presidencia de la República de Colombia. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=87040>
- Dewey, J. (1999). *El niño y el programa escolar: mi credo pedagógico* (L. Luzuriaga, Trad.; 5.<sup>a</sup> ed.). Losada S. A.
- Díaz-Barriga, Á. (2020). Andares curriculares en América Latina. *Revista Enfoques Educacionales*, 17(2), 1-14. <https://doi.org/10.5354/2735-7279.2020.60634>
- Díaz-Barriga, Á. (2021). Relaciones entre currículo y didáctica: conceptualizaciones, desafíos y conflictos. *Roteiro*, 46, e26597. <https://doi.org/10.18593/r.v46i.26597>
- Diker, G. (2007). Autoridad, poder y saber en el campo de la pedagogía. *Revista Colombiana de Educación*, (52), 150-171. <https://doi.org/10.17227/01203916.7699>
- Diker, G. y Terigi, F. (1995). El PTDF: Un balance todavía provvisorio, pero ya necesario. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, (7), 1-15.
- Duck, C. y Loren, C. (2010). Flexibilización del currículum para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(1), 187-210. [https://revistas.ucentral.cl/revistainclusiva/article/view/4\\_1\\_011](https://revistas.ucentral.cl/revistainclusiva/article/view/4_1_011)
- Durkheim, E. (2003). *Educación y sociología*. Ediciones Península.
- Florido Mosquera, H. E. (2022). *El currículo como centro regulador de la educación inclusiva en la escuela*. Alcaldía Mayor de Bogotá e Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP). <https://doi.org/10.36737/9786287627000>
- Florido, H. (2018). Educación para la diversidad, currículo y didáctica: Una discusión inicial. En O. Lombana y C. Báez (comp.), *Didácticas para la vida: reflexiones desde una educación geográfica multidimensional e inclusiva* (pp. 49-58). Universidad Pedagógica Nacional.

- Foucault, M. (2002). *La arqueología del saber* (A. Garzón, Trad.). Siglo XXI Editores. (Obra original publicada en 1969).
- García, R. y Parra, J. M. (2010). *Didáctica e innovación curricular*. Catarata.
- Gimeno Sacristán, J. (1989). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Ediciones Akal.
- Gimeno Sacristán, J. (1996). *El currículum: Una reflexión sobre la práctica* (6.ª ed.). Ediciones Morata.
- Gimeno, S. (2007). *El currículum: una reflexión sobre la práctica* (9.ª ed.). Ediciones Morata.
- Gimeno, S. (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Ediciones Morata, S. L.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós.
- Mialaret, G. (1977). *Ciencias de la educación*. Oikos.
- Montoya, J. (2016). *El campo de los estudios curriculares en Colombia*. Ediciones Uniandes.
- Nicolescu, B. (1998). *La transdisciplinariedad. Manifiesto* (N. Núñez y G. Dentin, Trad.). Ediciones Du Rocher.
- Peñaloza Tello, M. L. y Quiceno Castrillón, H. (2016). *El campo de la evaluación educativa en Colombia*. Universidad de San Buenaventura.
- Peñaloza, M. L. (2010). Pensamiento epistémico y socio-antropológico del currículo: el problema de la formación universitaria en Colombia 1989-2009 [Tesis doctoral, Universidad de Salamanca]. Portal de la Investigación. <https://acortar.link/d22eLT>
- Perrenoud, P. (2014). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida* (B. Longerstay, Trad.). Editorial Graó.
- Quesada Somoano, A. K. y Medina León, A. (2020). Métodos teóricos de investigación: análisis-síntesis, inducción-deducción, abstracto-concreto e histórico-lógico. Universidad de Matanzas. <http://monografias.umcc.cu/monos/2020/IngInd/mo2076.pdf>
- Schön, D. A. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan* (J. Bayo, Trad.). Ediciones Paidós.
- Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del currículum* (A. Guera, Trad.; 3.ª ed.). Ediciones Morata.
- Trillo Alonso, F. y Sanjurjo, L. (2012). *Didáctica para profesores de a pie: propuestas para comprender y mejorar la práctica* (3.ª reimpresión). Homo Sapiens Ediciones.
- Tyler, R. (1973). *Principios básicos sobre el currículo*. Editorial Troquel.
- Villanueva Meneses, R. y González Melo, H. S. (2021). Tensiones constitutivas entre el diseño y la implementación del currículo en la enseñanza de las Ciencias Naturales en el contexto escolar colombiano. *Revista Educación*, 45(1), 476-489. <https://www.redalyc.org/journal/440/44064134003/html/>

## Contribución

**Diana Arteaga:** realizó la búsqueda de los documentos, aplicación de la metodología, elaboración del borrador original y las correcciones necesarias al documento.

La autora elaboró el manuscrito, lo leyó y aprobó.

## Declaración uso inteligencia artificial

La autora no utilizó ninguna herramienta o servicio de inteligencia artificial para elaborar el manuscrito.

# Estilos de enseñanza en educación: propuesta de caracterización y comparación

Luis Alberto Montenegro Mora<sup>1</sup>

**Cómo citar este artículo / To reference this article / Para citar este artículo:** Montenegro-Mora, L. A. (2025). Estilos de enseñanza en educación: propuesta de caracterización y comparación. *Revista UNIMAR*, 43(2), 176-191. <https://doi.org/10.31948/ru.v43i2.4711>



**Fecha de recepción:** 21 de marzo de 2025

**Fecha de revisión:** 19 de junio de 2025

**Fecha de aprobación:** 30 de julio de 2025

## Resumen

El presente artículo tiene como objetivo presentar la caracterización y comparación de los estilos de enseñanza predominantes en educación, mediante el análisis de su relación con la formación y las prácticas. A partir de una revisión documental sistemática, se identificaron tres estilos de enseñanza: directivo, participativo e integrador. La metodología cualitativa empleada permitió analizar e interpretar información proveniente de estudios previos; se aplicó una estrategia de triangulación para garantizar la validez de los hallazgos. Los resultados indican que la elección del estilo de enseñanza está influenciada por factores como la formación docente, la experiencia profesional, los recursos educativos disponibles y el contexto institucional. Se evidenció que los docentes con formación en metodologías activas tienden a adoptar enfoques participativos e integradores, mientras que aquellos con una preparación tradicional priorizan estrategias directivas. Además, la disponibilidad de infraestructura y tecnología impacta directamente en la implementación de metodologías innovadoras. Finalmente, es necesario avanzar hacia un modelo híbrido que combine la estructura del estilo directivo con la flexibilidad de los enfoques participativos e integradores. Asimismo, se destaca la importancia de la formación continua, el acceso a recursos educativos y la implementación de estrategias institucionales que promuevan la innovación pedagógica. Se recomienda diversificar las estrategias de evaluación y fomentar políticas educativas que respalden la evolución de las prácticas docentes hacia modelos más inclusivos y centrados 'verdaderamente' en el estudiante.

**Palabras clave:** estilos de enseñanza; educación; primaria; formación docente; práctica docente; enseñanza; aprendizaje; pedagogía; metodologías educativas; innovación educativa



Artículo resultado de la investigación titulada: *Estilos de enseñanza de los docentes del nivel de educación básica primaria del municipio de Pasto: de las experiencias de formación y las prácticas escolares* (código: 2126), desarrollada desde el 16 de octubre del 2019 hasta el 16 marzo del 2025 en el municipio de Pasto (Nariño, Colombia), financiada por la Vicerrectoría de Investigación e Interacción Social de la Universidad de Nariño.

<sup>1</sup> Profesor, Universidad de Nariño; investigador, grupo GIDEP, Facultad de Educación, Universidad de Nariño, Colombia. Correo electrónico: [lumontenegrom@udenar.edu.co](mailto:lumontenegrom@udenar.edu.co)

# Teaching styles in education: proposal for characterization and comparison

## Abstract

This article aims to characterize and compare predominant teaching styles in education by analyzing their relationship with training and practices. A systematic review of the literature identified three teaching styles: directive, participatory, and integrative. A triangulation strategy was applied to the qualitative methodology used to analyze and interpret information from previous studies to ensure the validity of the findings. The results suggest that teachers' choice of teaching style is influenced by factors such as their training, professional experience, available educational resources, and institutional context. Teachers trained in active methodologies tend to adopt participatory and integrative approaches, while those with traditional training prioritize directive strategies. Furthermore, the availability of infrastructure and technology directly impacts the implementation of innovative methodologies. A hybrid model combining the structure of a directive style with the flexibility of participatory and inclusive approaches is necessary. Similarly, the importance of continuing education, access to educational resources, and institutional strategies that promote pedagogical innovation are emphasized. To this end, it is recommended that assessment strategies be diversified and educational policies be promoted that support the evolution of teaching practices toward more inclusive, 'truly' student-centered models.

**Keywords:** teaching styles; education; primary school; teacher training; teaching practice; teaching; learning; pedagogy; educational methodologies; educational innovation

# Estilos de ensino na educação: proposta de caracterização e comparação

## Resumo

Este artigo tem como objetivo caracterizar e comparar os estilos de ensino predominantes na educação, analisando sua relação com a formação e as práticas. Uma revisão sistemática da literatura identificou três estilos de ensino: diretrivo, participativo e integrativo. Uma estratégia de triangulação foi aplicada à metodologia qualitativa utilizada para analisar e interpretar as informações de estudos anteriores, a fim de garantir a validade dos resultados. Os resultados sugerem que a escolha do estilo de ensino pelos professores é influenciada por fatores como sua formação, experiência profissional, recursos educacionais disponíveis e contexto institucional. Professores formados em metodologias ativas tendem a adotar abordagens participativas e integradoras, enquanto aqueles com formação tradicional priorizam estratégias diretrivas. Além disso, a disponibilidade de infraestrutura e tecnologia tem impacto direto na implementação de metodologias inovadoras. É necessário um modelo híbrido que combine a estrutura de um estilo diretrivo com a flexibilidade de abordagens

participativas e inclusivas. Da mesma forma, enfatiza-se a importância da educação continuada, do acesso a recursos educacionais e de estratégias institucionais que promovam a inovação pedagógica. Para isso, recomenda-se diversificar as estratégias de avaliação e promover políticas educacionais que apoiem a evolução das práticas de ensino em direção a modelos mais inclusivos e 'verdadeiramente' centrados no aluno.

**Palavras-chave:** estilos de ensino; educação; ensino fundamental; formação de professores; prática docente; ensino; aprendizagem; pedagogia; metodologias educativas; inovação educativa

## Introducción

Los estilos de enseñanza constituyen un eje fundamental en los procesos de enseñanza-aprendizaje, dado que reflejan la manera en que los docentes diseñan, implementan y evalúan sus estrategias pedagógicas (Maldonado, 2016). Estos estilos no solo influyen en la construcción del conocimiento y el desarrollo de competencias en los estudiantes, sino que también son resultado de múltiples factores, como la formación inicial y continua del profesorado, las concepciones pedagógicas subyacentes en la práctica docente, el contexto sociocultural y las condiciones institucionales en las que se desarrolla la enseñanza (Araujo y Moraima, 2006).

En este sentido, para el presente estudio, se plantea la siguiente pregunta: ¿cuáles son los estilos de enseñanza predominantes en los docentes de educación básica primaria del municipio de Pasto y cómo se relacionan con sus experiencias de formación y prácticas pedagógicas? Lo anterior con el propósito de caracterizar los estilos de enseñanza empleados por los docentes de este nivel educativo, identificar sus particularidades y analizar su relación con las experiencias de formación y las prácticas escolares.

El problema de investigación radica en la falta de estudios sistemáticos sobre los estilos de enseñanza en la educación básica primaria en el contexto específico del municipio de Pasto, lo que dificulta la implementación de estrategias pedagógicas que se ajusten a las necesidades del estudiantado. Diversas investigaciones han evidenciado que la elección y aplicación de un estilo de enseñanza impacta significativamente en el proceso de aprendizaje, en la motivación

de los estudiantes y en la calidad de la educación impartida (Lafebre-Quezada y Aldas-Arcos, 2022).

Otros estudios, como el de López (2023), han identificado que los docentes pueden adoptar enfoques directivos, participativos, democráticos o autoritarios, los cuales condicionan la interacción en el aula y la construcción del conocimiento. En esta misma línea, Toledo et al. (2011) subrayan la importancia de la adecuación de los estilos de enseñanza a las necesidades individuales de los estudiantes, de esta manera, se promueven enfoques más inclusivos y participativos.

El presente estudio se fundamenta en la necesidad de comprender los estilos de enseñanza desde una perspectiva contextualizada, reconocer que estos no son homogéneos, sino que responden a múltiples variables, tales como la formación académica del docente, sus experiencias previas, el nivel educativo en el que se desempeña, los recursos disponibles y las condiciones socioculturales del entorno escolar (Guillín y Lojano, 2019). En este sentido, resulta imprescindible una caracterización detallada que permita evidenciar las tendencias predominantes en la educación básica primaria en Pasto y sus posibles implicaciones pedagógicas.

Para abordar este problema, se desarrolló una investigación de tipo documental, basada en una revisión y análisis sistemático de literatura académica y estudios previos sobre estilos de enseñanza en el ámbito educativo. Se adoptó un enfoque cualitativo, ya que este permite un análisis interpretativo y una comprensión profunda de los diferentes modelos teóricos y prácticos relacionados con la enseñanza (Gómez, 2014). La metodología empleada consistió en la recopilación, selección y análisis

de fuentes especializadas, y se priorizó aquellas investigaciones que han abordado la relación entre estilos de enseñanza y formación docente, así como las prácticas pedagógicas en educación básica primaria (Valverde, 2023).

La elección de una metodología documental se justifica por su capacidad para integrar y sistematizar conocimientos previos, identificar tendencias en el campo de estudio y ofrecer un marco analítico sólido para la caracterización de los estilos de enseñanza. A través de este enfoque, se han examinado distintas perspectivas teóricas y se han contrastado hallazgos empíricos de investigaciones previas, con el fin de establecer una tipología de los estilos de enseñanza más frecuentes y sus implicaciones en el desarrollo de procesos formativos efectivos (Bedoya y Revelo, 2024).

Este artículo busca contribuir a la discusión académica sobre la enseñanza en la educación básica primaria, mediante un análisis crítico que facilite la identificación de estrategias pedagógicas más eficaces y contextualizadas. Al caracterizar los estilos de enseñanza predominantes en los docentes del municipio de Pasto, se pretende generar insumos que permitan mejorar la práctica educativa, fortalecer la formación docente y diseñar políticas educativas que respondan a las necesidades reales de los educadores y sus estudiantes.

## Metodología

La investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo con un diseño documental, orientado a la caracterización de los estilos de enseñanza. Esta metodología permitió analizar e interpretar la información disponible en fuentes académicas relevantes e identificar tendencias y patrones en la práctica docente. La elección de este diseño respondió a la necesidad de estructurar un marco analítico que facilitara la comprensión de los estilos de enseñanza predominantes en el contexto educativo y su relación con las experiencias de formación y prácticas de los docentes.

## Diseño de la investigación

El estudio adoptó un diseño descriptivo y exploratorio, basado en la revisión sistemática de literatura académica, informes de investigación y documentos institucionales relacionados con los estilos de enseñanza en educación con mayor interés en el nivel de básica primaria. Se seleccionaron y analizaron estudios previos que abordaron la enseñanza en contextos similares al referenciado, con el objetivo de establecer una caracterización detallada y fundamentada en evidencias.

El análisis se llevó a cabo mediante un proceso de sistematización y categorización de la información, lo que permitió identificar los estilos de enseñanza más frecuentes y las variables que los influyen, tales como la formación docente, la experiencia profesional y el contexto escolar. Se empleó una estrategia de triangulación de fuentes para garantizar la validez y confiabilidad de los hallazgos.

## Población y muestreo

Dado el carácter documental del estudio, la población objetivo estuvo constituida por investigaciones previas, artículos científicos, tesis de grado y documentos oficiales que abordaron la enseñanza en educación básica primaria. Para la selección de las fuentes, se aplicó un muestreo intencional basado en los siguientes criterios de inclusión:

- Publicaciones con menos de diez años de antigüedad, con el fin de garantizar la actualidad y pertinencia de la información.
- Estudios que abordaran la caracterización de los estilos de enseñanza en educación básica primaria, preferiblemente en contextos latinoamericanos.
- Investigaciones que examinaran la relación entre los estilos de enseñanza y variables como la formación docente y las prácticas pedagógicas.
- Documentos disponibles en bases de datos académicas reconocidas, como Scopus, SciELO, Redalyc y Dialnet.

Tras aplicar estos criterios, se seleccionaron 47 estudios de 114, ya que cumplían con los requisitos establecidos y, además, proporcionaron información relevante para la caracterización de los estilos de enseñanza en el contexto de la investigación.

### Técnicas e instrumentos de recolección de información

Para la obtención de los datos, se empleó la técnica de revisión documental, que permitió analizar e interpretar la información proveniente de diversas fuentes. Se diseñó una matriz de sistematización en la que se registraron las siguientes variables:

1. Estilo de enseñanza identificado (directivo, democrático, participativo, autoritario, entre otros).
2. Enfoque pedagógico predominante en cada estilo.
3. Factores que influyen en la elección del estilo de enseñanza, como la formación docente, la experiencia profesional y las condiciones del aula.
4. Impacto del estilo de enseñanza en el aprendizaje de los estudiantes, según lo reportado en las investigaciones analizadas.
5. Metodologías y estrategias didácticas asociadas a cada estilo de enseñanza.

La información recopilada fue sometida a un análisis de contenido y se realizó una codificación temática para organizar y categorizar los hallazgos de manera estructurada. Se establecieron patrones y relaciones entre los distintos estilos de enseñanza identificados, lo que permitió elaborar una caracterización detallada.

### Técnicas de análisis de datos

Los datos extraídos de la revisión documental fueron analizados mediante un análisis cualitativo de contenido, que permitió interpretar los hallazgos de manera estructurada. Se utilizaron herramientas como Atlas.ti para la categorización

de información y el establecimiento de relaciones entre las variables analizadas.

Además, se aplicó una técnica de análisis comparativo, en la que se contrastaron los resultados de las distintas investigaciones seleccionadas, lo que permitió identificar coincidencias y divergencias en la caracterización de los estilos de enseñanza. Este proceso posibilitó la generación de una tipología de estilos de enseñanza en educación básica primaria y el análisis de sus implicaciones pedagógicas.

## Resultados

La investigación permitió identificar y caracterizar los estilos de enseñanza predominantes en los docentes, a partir de una revisión documental sistemática y un análisis cualitativo de contenido. Los hallazgos evidencian la relación entre la formación docente, las prácticas y las tendencias en la enseñanza en contextos educativos.

### Caracterización de los estilos de enseñanza en educación

El análisis de los estudios revisados permitió establecer que los docentes de educación presentan una diversidad de estilos de enseñanza, los cuales pueden clasificarse en tres grandes categorías: directivo, participativo e integrador.

#### **Estilo directivo**

El estilo directivo se caracteriza por una enseñanza estructurada, en la que el docente ejerce un rol predominante en la transmisión del conocimiento. En este, el profesor asume la responsabilidad principal del aprendizaje, dicta contenidos, establece normas y dirige el ritmo de trabajo en el aula ([Sáez, 2018](#)). Este modelo ha sido ampliamente utilizado en la educación tradicional y sigue teniendo una fuerte presencia en las instituciones de educación básica primaria, especialmente en aquellas con enfoques pedagógicos conservadores ([González, 2013](#)).

El estilo directivo tiene como eje central la transmisión del conocimiento; el docente actúa como la fuente principal de información y el estudiante adopta un papel más pasivo, limitándose a recibir y memorizar contenidos

(Miralles, 2006). Las clases suelen estar estructuradas en exposiciones magistrales y tareas asignadas con un alto grado de supervisión por parte del profesor (Mosston y Ashworth, 1993). La gestión del aula en este estilo se basa en la aplicación de normas claras y en la supervisión constante del comportamiento de los estudiantes (Ventura, 2011). En este sentido, se prioriza el orden y la disciplina como elementos fundamentales para garantizar la efectividad del proceso de enseñanza (Isaza y Henao, 2012).

En este enfoque, la evaluación se centra en la medición de conocimientos adquiridos a través de pruebas estandarizadas, exámenes escritos y tareas individuales ([Laudadío y Dalt, 2014](#)). Los resultados académicos dependen en gran medida de la capacidad del estudiante para retener y reproducir la información proporcionada por el docente ([Aguilera, 2012](#)).

Los estudios analizados evidencian que este enfoque sigue siendo ampliamente utilizado en el nivel de educación básica primaria, debido a su estructura organizativa y a su facilidad de aplicación en entornos educativos con grandes grupos de estudiantes. En contextos educativos con pocos recursos tecnológicos y metodológicos, este estilo resulta ser la opción más viable para la enseñanza (Renés, 2018). La cultura institucional y las políticas educativas tradicionales continúan favoreciendo modelos de enseñanza directiva en diversas instituciones (Rendón, 2015). No obstante, la rigidez del método limita la capacidad del estudiante para desarrollar pensamiento crítico y habilidades de resolución de problemas (Villalobos, 2003). Estudios han demostrado que, si bien los alumnos pueden obtener buenos resultados en evaluaciones de memoria, presentan dificultades en la aplicación de los conocimientos en situaciones prácticas (De León, 2013).

El modelo directivo ha sido objeto de críticas por su enfoque excesivamente centrado en el docente y por restringir la participación de los estudiantes en su propio aprendizaje (Pinelo, 2008). Varias investigaciones han identificado que este estilo de enseñanza puede contribuir a un aprendizaje mecánico y descontextualizado, en el que los estudiantes carecen de oportunidades para explorar, reflexionar y construir conocimiento de manera autónoma (Rendón, 2015). Además,

diversos autores han señalado que el estilo directivo puede generar un ambiente de aula en el cual la creatividad y la innovación pedagógica son limitadas (Renes et al., 2013). En este sentido, la literatura sugiere que es necesario un cambio progresivo hacia enfoques más participativos que fomenten la autonomía del estudiante y la interacción significativa con el conocimiento (Oviedo et al., 2010).

A pesar de su predominio en la educación básica primaria, el estilo directivo está experimentando una evolución en respuesta a nuevas perspectivas pedagógicas que enfatizan la necesidad de una enseñanza más dinámica e interactiva (Fontalvo et al., 2007). Entre las estrategias identificadas para mitigar sus limitaciones y favorecer una transición hacia modelos más inclusivos y flexibles, se encuentran el uso progresivo de metodologías activas, la incorporación de estrategias como el aprendizaje basado en proyectos y el trabajo colaborativo para equilibrar la instrucción directa con actividades más interactivas (Fernández y Espada, 2017). También, se recomienda generar espacios de diálogo en el aula que permitan la participación del estudiante en la construcción del conocimiento (López, 1996), además de la implementación de programas de formación continua para los docentes con el objetivo de diversificar sus estrategias de enseñanza (Viciana y Delgado, 1999).

En cuanto a la evaluación, se sugiere complementar las evaluaciones tradicionales con métodos alternativos, como la observación de desempeño, diarios o portafolios de aprendizaje y autoevaluaciones (Renés y Martínez, 2016). A pesar de sus limitaciones, el estilo directivo sigue siendo una estrategia de enseñanza predominante en la educación básica primaria. Su aplicación se debe, en gran medida, a su estructura y organización, la cual facilita la gestión del aula y el control del contenido que se imparte. Sin embargo, su efectividad se ve cuestionada cuando se prioriza la memorización sobre el pensamiento crítico y la creatividad.

Los estudios revisados sugieren que una combinación equilibrada entre la enseñanza estructurada y metodologías más participativas puede contribuir a una experiencia de aprendizaje

más enriquecedora para los estudiantes (Gravini et al., 2009). En este sentido, es relevante que los docentes reciban formación continua que les permita transitar hacia modelos más flexibles, en los que el estudiante asuma un rol más activo en su proceso de aprendizaje. El desafío actual en la educación básica primaria (especialmente) radica en encontrar el punto de equilibrio entre la estructura que proporciona el estilo directivo y la apertura que brindan metodologías más interactivas; para ello, es imprescindible el desarrollo de políticas educativas que fomenten la capacitación docente, la innovación metodológica y la adaptación del currículo a las necesidades y contextos de los estudiantes.

### **Estilo participativo**

El análisis de los estudios revisados permitió establecer que el estilo participativo de enseñanza se basa en la interacción entre docentes y estudiantes, y promueve la construcción del conocimiento de manera colaborativa. Este enfoque reconoce que el aprendizaje es un proceso dinámico en el que los estudiantes desempeñan un papel activo, ya que participan en la exploración y aplicación de conocimientos en entornos de aprendizaje significativos (Sáez, 2018). A diferencia del estilo directivo, en el que el docente es la fuente principal del conocimiento, el estilo participativo se fundamenta en el diálogo, la resolución conjunta de problemas y la construcción de significados compartidos dentro del aula (Mosston y Ashworth, 1993).

Asimismo, se encontró una tendencia creciente hacia este enfoque, especialmente en docentes con formación en pedagogías activas y constructivistas. Araujo y Moraima (2006) destacan que los maestros que han recibido capacitación en metodologías innovadoras muestran una mayor inclinación a fomentar la participación estudiantil en el aula, de esta manera se propicia la cocreación del conocimiento. Esto se debe a que el enfoque participativo está estrechamente relacionado con teorías del aprendizaje significativo, en las cuales el estudiante es un agente activo en la construcción de sus propios saberes (González, 2013).

De acuerdo con Miralles (2006), este estilo implica el uso de estrategias didácticas como el

aprendizaje basado en problemas, la enseñanza por proyectos y la indagación guiada, en el cual el docente desempeña un rol de mediador en lugar de un transmisor de información.

De acuerdo con varios estudios revisados, el estilo participativo favorece el aprendizaje significativo y la motivación del estudiante. Al respecto, Valverde (2023) identificó que los alumnos que aprenden bajo este enfoque muestran mayores niveles de autonomía, pensamiento crítico y capacidad de trabajo en equipo en comparación con aquellos educados bajo estilos más tradicionales. Ventura (2011) enfatiza que la enseñanza participativa permite un aprendizaje más profundo, pues los estudiantes tienen la oportunidad de reflexionar, cuestionar y aplicar conocimientos en situaciones reales. La implicación activa en el proceso de aprendizaje no solo mejora la retención de información, sino que también promueve una actitud positiva hacia el aprendizaje y una mayor conexión con los contenidos curriculares (Isaza y Henao, 2012).

Uno de los aspectos clave del estilo participativo es la evaluación formativa que se diferencia de la evaluación tradicional (centrada en pruebas estandarizadas). Laudadio y Dalt (2014) señalan que la retroalimentación constante y el uso de portafolios de aprendizaje, rúbricas y autoevaluaciones permiten a los estudiantes ser conscientes de su propio progreso y desarrollar una mentalidad de aprendizaje continuo. Además, Aguilera (2012) resalta que este tipo de enseñanza fomenta la diversidad de estrategias didácticas, lo que permite la adaptación a los diferentes estilos de aprendizaje de los estudiantes; por lo tanto, este enfoque es más inclusivo y equitativo.

A pesar de los beneficios evidentes del estilo participativo, su implementación en la educación básica primaria enfrenta desafíos. Martínez (2009) menciona que uno de los principales obstáculos es la formación insuficiente de los docentes en metodologías activas, lo que puede generar inseguridad y dificultades en la gestión del aula. Renés (2018) advierte que la resistencia al cambio por parte de algunos educadores y las exigencias del currículo tradicional pueden limitar la adopción de prácticas participativas. Asimismo, la falta de recursos y el tamaño elevado de las clases pueden dificultar la

aplicación de estrategias centradas en el estudiante ([Malacaria, 2009](#)).

Al respecto, [Rendón \(2015\)](#) sugiere que una forma efectiva de promover la enseñanza participativa es a través de programas de formación continua para docentes, donde se aborden estrategias didácticas innovadoras y herramientas para la gestión del aula. [Villalobos \(2003\)](#) propone la implementación de comunidades de aprendizaje entre docentes, en las cuales se comparten experiencias y buenas prácticas para la enseñanza participativa. Además, [De León \(2013\)](#) destaca que el respaldo institucional y la flexibilización del currículo pueden facilitar la transición hacia modelos educativos más dinámicos e interactivos.

Los estudios revisados coinciden en que el estilo participativo representa un avance en la educación, ya que sitúa al estudiante en el centro del proceso de aprendizaje y lo prepara para enfrentar desafíos en un mundo cada vez más interconectado y cambiante. Su aplicación en la educación básica primaria es primordial para fomentar el pensamiento crítico, la creatividad y la autonomía en los estudiantes. Si bien existen barreras para su implementación, la evidencia indica que el fortalecimiento de la formación docente, la adecuación del currículo y la dotación de recursos adecuados pueden facilitar su adopción generalizada.

### **Estilo integrador**

El estilo integrador de enseñanza representa una combinación entre el enfoque directivo y el participativo, es decir, los docentes adaptan sus estrategias de enseñanza a las características y necesidades de su grupo de estudiantes. Este enfoque equilibra la instrucción guiada con actividades prácticas e interactivas, que asegura tanto la estructuración del conocimiento como el desarrollo de habilidades autónomas en los alumnos. Según [Matzumura et al. \(2018\)](#), este estilo se basa en la flexibilidad didáctica que promueve la alternancia entre métodos tradicionales y enfoques innovadores que favorecen la construcción activa del aprendizaje.

El análisis de la literatura revela que los docentes que adoptan un enfoque integrador han optado por implementar metodologías híbridas que

combinan instrucción explícita con dinámicas participativas. [Morales \(2018\)](#) señala que esta estrategia facilita el aprendizaje en entornos educativos diversos, pues permite a los docentes ajustar sus prácticas a los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje de sus estudiantes. Este estilo resulta particularmente útil en contextos donde se requiere atender a una población heterogénea, ya que proporciona un marco de referencia adaptable para la enseñanza inclusiva.

Uno de los aspectos identitarios del estilo integrador es su capacidad para responder a la diversidad en el aula. [Bedoya y Revelo \(2024\)](#) sostienen que este enfoque es especialmente beneficioso en contextos educativos con estudiantes de distintos niveles de desempeño y antecedentes culturales variados, ya que permite combinar estrategias estructuradas con espacios de exploración y diálogo. En este sentido, los docentes pueden emplear técnicas como el aprendizaje basado en proyectos, la enseñanza diferenciada y el uso de recursos tecnológicos interactivos, de esta manera se optimiza la experiencia de aprendizaje para todos los estudiantes.

El éxito de la enseñanza integradora también depende de la capacitación docente en metodologías flexibles y en el uso de herramientas didácticas variadas. La literatura indica que, si bien este enfoque es altamente efectivo, su aplicación requiere un conocimiento consistente de estrategias que permitan equilibrar la instrucción directa con el aprendizaje autónomo ([Matzumura et al., 2018](#)). En este sentido, la formación continua de los docentes y el apoyo institucional son claves para fomentar la implementación de este modelo pedagógico.

En términos de evaluación, el enfoque integrador incorpora tanto pruebas estructuradas como estrategias formativas, tales como portafolios, rúbricas y autoevaluaciones. Esto permite que los docentes tengan una visión más completa del progreso de sus estudiantes, ya que combina la medición de resultados con la observación de procesos. Este tipo de evaluación fomenta una mayor implicación del estudiante en su aprendizaje y lo ayuda a reflexionar sobre sus fortalezas y áreas de mejora ([Morales, 2018](#)).

Así pues, el estilo integrador ofrece una respuesta equilibrada a las necesidades de los estudiantes en diversos contextos educativos. Su implementación no solo favorece la adquisición de conocimientos y habilidades de manera estructurada, sino que también promueve la autonomía y la participación en el aprendizaje. No obstante, su aplicación efectiva requiere el desarrollo de competencias docentes en el manejo de estrategias flexibles y la existencia de un entorno institucional que respalde la innovación pedagógica.

### Comparativa de los estilos de enseñanza

El estudio de los estilos de enseñanza ha sido una línea de investigación cardinal en la didáctica, pues permite comprender las dinámicas que se establecen en el aula y su impacto en el aprendizaje de los estudiantes. La enseñanza puede abordarse desde diversas perspectivas, y cada una de ellas implica un conjunto de metodologías, estrategias y roles específicos para docentes y estudiantes. En este sentido, en la Tabla 1 se presenta una caracterización detallada de los estilos de enseñanza más representativos en la educación básica: directivo, participativo e integrador, analizados a partir de aspectos clave como el rol del docente, la participación del estudiante, las estrategias metodológicas, la evaluación del aprendizaje, la flexibilidad, el impacto en la enseñanza y su aplicación en contextos educativos específicos.

**Tabla 1**

*Caracterización de estilos de enseñanza de acuerdo con los aspectos distintivos*

Aspecto	Estilo directivo	Estilo participativo	Estilo integrador
Rol del docente	Docente como autoridad y transmisor del conocimiento ( <a href="#">Sáez, 2018</a> )	Docente como mediador y facilitador del aprendizaje ( <a href="#">Araujo y Moraima, 2006</a> )	Docente combina instrucción directa con mediación del aprendizaje ( <a href="#">Maldonado, 2016</a> )
Participación del estudiante	Estudiante pasivo, receptivo y con menor autonomía ( <a href="#">González, 2013</a> )	Estudiante activo, constructor de su propio conocimiento ( <a href="#">Valverde, 2023</a> )	Estudiante participa activamente, con orientación del docente ( <a href="#">Bedoya y Revelo, 2024</a> )
Estrategias metodológicas	Clases magistrales, enseñanza expositiva y repetición ( <a href="#">Miralles, 2006</a> )	Aprendizaje basado en proyectos, debates, trabajo en equipo ( <a href="#">Ventura, 2011</a> )	Método híbrido: instrucción guiada con exploración interactiva ( <a href="#">Rendón, 2015</a> )
Evaluación del aprendizaje	Evaluación sumativa con pruebas estandarizadas ( <a href="#">Mosston y Ashworth, 1993</a> )	Evaluación formativa con autoevaluación y portafolios ( <a href="#">Valverde-López y Ureña-Hernández, 2021</a> )	Evaluación mixta: pruebas sumativas con retroalimentación formativa ( <a href="#">González, 2013</a> )
Flexibilidad y adaptabilidad	Baja, estructura rígida y tradicionalista ( <a href="#">Ventura, 2011</a> )	Alta, adaptable a distintos ritmos de aprendizaje ( <a href="#">González, 2013</a> )	Moderada, ajustable a necesidades del grupo ( <a href="#">Lozano-Rodríguez et al., 2020</a> )

Aspecto	Estilo directivo	Estilo participativo	Estilo integrador
Impacto en el aprendizaje	Memorización de contenidos, aprendizaje mecánico ( <a href="#">Isaza y Henao, 2012</a> )	Promueve el pensamiento crítico, la creatividad y la autonomía ( <a href="#">Matzumura et al., 2018</a> )	Favorece el aprendizaje significativo y la resolución de problemas ( <a href="#">García et al., 2013</a> )
Aplicación en contextos educativos	Escuelas tradicionales con modelos rígidos ( <a href="#">Laudadío y Dalt, 2014</a> )	Aulas inclusivas, enseñanza diferenciada y colaborativa ( <a href="#">Morales, 2018</a> )	Útil en contextos con diversidad cultural y académica ( <a href="#">Abello y Hernández, 2010</a> )

El análisis comparativo de los estilos de enseñanza presentado en la Tabla 1 permite evidenciar que cada enfoque responde a diferentes concepciones pedagógicas, didácticas y contextos educativos.

Asimismo, Los resultados destacan que la elección del estilo de enseñanza no es un proceso estático, sino que está influenciado por diversos factores como la formación docente, la experiencia profesional, los recursos disponibles y las características del grupo de estudiantes. En este sentido, se observa que los enfoques más participativos y flexibles tienden a generar mayores niveles de motivación y autonomía en los estudiantes, lo que favorece un aprendizaje más significativo y aplicado.

## Discusión

Los resultados permiten establecer una relación clara entre los estilos de enseñanza predominantes en la educación y los diversos factores que influyen en su elección y aplicación. En este sentido, la literatura revisada respalda los hallazgos y señalan que la formación docente, la experiencia profesional, los recursos educativos y el contexto institucional juegan un papel determinante en la manera en que los docentes estructuran sus prácticas ([Mazzitelli et al., 2018](#); [Valverde-López y Ureña-Hernández, 2021](#)).

En cuanto a la formación docente, se evidenció que los profesionales con capacitación en metodologías activas y enfoques constructivistas tienden a adoptar estilos participativos e integradores, de esta manera se favorece la interacción y el aprendizaje autónomo ([De León, 2013](#)). Esta tendencia concuerda con estudios previos que señalan que la actualización

pedagógica incide directamente en la flexibilidad del docente para incorporar nuevas estrategias en el aula ([García et al., 2013](#)). Por el contrario, aquellos docentes con formación tradicional y sin acceso a programas de actualización suelen mantener prácticas más directivas, que limitan la participación estudiantil y fomentan un aprendizaje basado en la memorización y reproducción de contenidos ([Lozano-Rodríguez et al., 2020](#)).

La experiencia profesional también juega un papel crucial en la configuración del estilo de enseñanza. Se identificó que los docentes con mayor trayectoria suelen inclinarse por modelos más estructurados y jerárquicos, mientras que los docentes en formación o con pocos años de ejercicio muestran mayor predisposición hacia metodologías activas y centradas en el estudiante ([Pastor de Jones, 2017](#)). Esto concuerda con investigaciones previas que han señalado que los docentes con experiencia prolongada pueden enfrentar resistencias al cambio metodológico debido a hábitos consolidados en la práctica educativa ([Abello y Hernández, 2010](#)). No obstante, se destaca la importancia de la formación continua como un factor de transformación en la enseñanza, ya que permite la evolución del docente hacia estrategias más innovadoras y adaptadas a las necesidades del aula ([Bou-Sospedra et al., 2021](#)).

El acceso a recursos educativos también se presenta como un factor determinante en la elección del estilo de enseñanza. Instituciones con limitaciones en infraestructura, tecnología y materiales didácticos tienden a fomentar prácticas más directivas, ya que los docentes enfrentan barreras para implementar metodologías activas y colaborativas ([Carbonero et al., 2017](#)). En contraste, en escuelas con

acceso a herramientas digitales y espacios de aprendizaje dinámicos, se observa una mayor inclinación hacia estrategias participativas e integradoras, lo que concuerda con estudios que destacan la importancia del entorno educativo en la configuración del proceso de enseñanza-aprendizaje (García et al., 2013).

Al comparar estos hallazgos con antecedentes investigativos, se confirma que la enseñanza en educación sigue enfrentando retos relacionados con la transición hacia modelos más flexibles e inclusivos. Hernández y Abello (2013) han identificado que, aunque la tendencia educativa global enfatiza el aprendizaje basado en la participación del estudiante, muchas prácticas docentes aún se sustentan en esquemas tradicionales que privilegian la transmisión unidireccional del conocimiento.

En cuanto a la evaluación del aprendizaje, los resultados muestran una clara diferenciación entre los estilos directivo, participativo e integrador. Mientras que el primero se basa en pruebas sumativas y mediciones cuantitativas, el segundo y el tercero integran mecanismos de evaluación formativa, como la autoevaluación y el uso de portafolios de aprendizaje (Macías et al., 2012). Estas observaciones concuerdan con la literatura reciente, que aboga por un sistema de evaluación más diversificado y centrado en la retroalimentación continua (Perochena et al., 2017).

Por último, se destaca que la implementación de un estilo de enseñanza no es un fenómeno aislado, sino que responde a una interacción compleja de variables pedagógicas, didácticas, contextuales y personales. La discusión teórica y empírica señala que la enseñanza efectiva debe considerar la flexibilidad y adaptabilidad como elementos clave en la formación docente (Espada et al., 2019).

## Conclusiones

La enseñanza en la educación se desarrolla bajo distintos estilos que responden a diversos factores, que incluyen la formación docente, la experiencia profesional, el acceso a recursos educativos y el contexto institucional. Cada uno de estos elementos influye de manera

significativa en la configuración de las prácticas y en la efectividad de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Los estilos de enseñanza en educación presentan una diversidad estructurada en tres enfoques principales: directivo, participativo e integrador. La caracterización realizada evidenció que los docentes adoptan diferentes estilos de enseñanza, dependiendo de sus concepciones pedagógicas, didácticas y su entorno educativo. El estilo directivo, aunque aún predominante en muchas instituciones, ha sido cuestionado por su enfoque en la memorización y transmisión unidireccional del conocimiento. En contraste, los enfoques participativos e integradores han demostrado ser más efectivos para fomentar el pensamiento crítico, la creatividad y la autonomía en los estudiantes.

La formación y actualización docente juegan un papel fundamental en la elección del estilo de enseñanza. Los docentes con formación en metodologías activas tienden a adoptar estilos participativos e integradores, lo que favorece una enseñanza más centrada en el estudiante y en la construcción del conocimiento. Por otro lado, aquellos con formación tradicional continúan utilizando estrategias directivas, las cuales, en algunos casos, pueden limitar la flexibilidad del proceso educativo. Lo anterior resalta la importancia de la formación continua y el acceso a programas de actualización didáctica para la transformación de las prácticas docentes.

La experiencia profesional condiciona la preferencia por un estilo de enseñanza, aunque puede ser modificada a través de la formación continua. Se observó que los docentes con mayor trayectoria profesional muestran una inclinación hacia prácticas más estructuradas y jerárquicas, mientras que los docentes en formación o con pocos años de experiencia son más propensos a experimentar con metodologías activas. No obstante, la evidencia indica que la capacitación y la reflexión pedagógica pueden incidir en la evolución de los estilos de enseñanza, permitiendo la transición hacia modelos más dinámicos e inclusivos.

La disponibilidad de recursos educativos y tecnológicos influye directamente en la implementación de estrategias pedagógicas

innovadoras. En contextos con acceso limitado a tecnología y materiales didácticos, los docentes tienden a emplear enfoques más tradicionales. En contraste, en instituciones con mayor disponibilidad de recursos, se facilita la implementación de metodologías participativas e integradoras. Este hallazgo subraya la necesidad de fortalecer la infraestructura educativa y garantizar el acceso equitativo a recursos que promuevan la innovación en la enseñanza.

El contexto institucional y las políticas educativas pueden reforzar o restringir la adopción de estilos de enseñanza más flexibles e inclusivos. La cultura institucional de cada escuela, así como las directrices curriculares y normativas educativas, desempeñan un papel determinante en la consolidación de estilos de enseñanza. En algunos casos, las políticas severas favorecen enfoques directivos, mientras que, en otros, el fomento de la autonomía docente y la flexibilidad curricular permiten la adopción de metodologías más activas y participativas.

Es necesario avanzar hacia un modelo educativo más equilibrado que combine la estructura del estilo directivo con la flexibilidad de los enfoques participativos e integradores. El análisis sugiere que un enfoque híbrido, que integre elementos de la enseñanza tradicional con estrategias interactivas, puede ser una solución efectiva para optimizar el proceso de aprendizaje. Este modelo permitiría conservar la organización y claridad del estilo directivo, mientras incorpora la participación y la construcción autónoma del conocimiento que promueven los enfoques participativos e integradores.

La evaluación del aprendizaje debe diversificarse para responder a las necesidades del estudiantado y reflejar de manera más integral su progreso. La evaluación en el estilo directivo se centra en pruebas sumativas y medición cuantitativa, mientras que en los estilos participativo e integrador se incorporan mecanismos de evaluación formativa, como autoevaluaciones y portafolios. Para garantizar una educación más equitativa y eficaz, es necesario adoptar modelos de evaluación que combinen estos enfoques, a fin de promover tanto la medición objetiva de conocimientos como la retroalimentación continua y la reflexión sobre el aprendizaje.

Igualmente, se requiere el diseño de estrategias institucionales y políticas educativas que promuevan la transformación de las prácticas docentes. Para fomentar la evolución hacia estilos de enseñanza más dinámicos e inclusivos, es imprescindible fortalecer los programas de formación docente, incentivar la innovación pedagógica y garantizar el acceso a recursos educativos. Además, la flexibilización del currículo y la promoción de comunidades de aprendizaje entre docentes pueden facilitar el intercambio de experiencias y el desarrollo de nuevas estrategias didácticas.

Así pues, la educación en el nivel de básica primaria (concretamente) enfrenta el desafío de adaptarse a un mundo en constante cambio, donde el aprendizaje no puede limitarse a la transmisión de información. La evidencia sugiere que la enseñanza más efectiva es aquella que equilibra la estructura con la flexibilidad, ya que permite que los estudiantes no solo adquieran conocimientos, sino que también desarrollen habilidades para la vida. En este sentido, la transformación del sistema educativo debe orientarse hacia la promoción de estilos de enseñanza que fomenten la participación, la autonomía del estudiante y el aprendizaje significativo.

Esta investigación se basa exclusivamente en una revisión documental, lo cual restringe la posibilidad de validar empíricamente las tipologías de estilos de enseñanza presentadas. Asimismo, la mayoría de los estudios revisados pertenecen al contexto latinoamericano, lo que podría limitar la generalización de los hallazgos a otros entornos educativos.

## Conflictivo de interés

El autor del artículo declara no tener ningún tipo de conflicto de intereses sobre el trabajo presentado.

## Agradecimiento

Agradecimiento especial a la Vicerrectoría de Investigación e Interacción Social de la Universidad de Nariño por la financiación de la investigación.

## Fuentes de Financiación

Este trabajo fue financiado por la Vicerrectoría de Investigación e Interacción Social de la Universidad de Nariño, entidad que brindó el apoyo necesario para el desarrollo de la investigación.

## Referencias

- Abello, D. y Hernández, C. (2010). *Diseño y validación de un modelo teórico e instrumental para la identificación de estilos de enseñanza en docentes universitarios* [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Institucional UPN. <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/7798>
- Aguilera Pupo, E. (2012). Los estilos de enseñanza, una necesidad para la atención de los estilos de aprendizaje en la educación universitaria. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 5(10), 79-87. <https://doi.org/10.55777/rea.v5i10.962>
- Araujo, M. y Moraima, M. (2006). La praxis pedagógica en la educación física y los estilos de enseñanza predominantes en los docentes de educación básica. *Revista Educare*, 10(3), 1-16. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v10i3.290>
- Bedoya Pinza, S. A. y Revelo Lalagui, S. M. (2024). *Los estilos de enseñanza en el profesorado de educación básica superior: adaptación de un instrumento para su medición en la Unidad Educativa Santo Domingo* [Tesis de pregrado, Pontificia Universidad Católica del Ecuador]. Repositorio Nacional. <https://repositorio.puce.edu.ec/handle/123456789/44437>
- Bou-Sospedra, C., González-Serrano, M. y Alguacil-Jiménez, M. (2021). Estudio de los estilos de enseñanza-aprendizaje desde la perspectiva de los tres agentes educativos: alumnos, docentes y familiares. *Retos*, 39, 330-337. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i39.78798>
- Carbonero, M., Martín-Antón L., Flores, V. y Freitas, A. (2017). Estudio comparado de los estilos de enseñanza del profesorado universitario de ciencias sociales de España y Brasil. *Revista Complutense de Educación*, 28(2), 631-647. [https://doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2017.v28.n2.50711](https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n2.50711)
- De León, I. (2013). Gestión del conocimiento, formación docente de educación superior y desarrollo de estilos de enseñanza: interacciones e interrelaciones. *Revista de Investigación*, 37(79), 167-192. [https://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S1010-29142013000200010&script=sci\\_arttext](https://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S1010-29142013000200010&script=sci_arttext)
- Espada, M., Fernández, M. y Calero, J. (2019). Validación de la versión española del Cuestionario de uso y percepción del espectro de estilos de enseñanza en educación física. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24(80), 271-285. <https://ojs.rmie.mx/index.php/rmie/article/view/376>
- Fernández, M. y Espada, M. (2017). Formación inicial y percepción del profesorado sobre los estilos de enseñanza en Educación Física. *Retos*, 31, 69-75. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i31.49024>
- Fontalvo, H., Iriarte, F., Domínguez, E., Ricardo, C., Ballesteros, B., Muñoz, V. y Campo, J. (2007). Diseño de ambientes virtuales de enseñanza-aprendizaje y sistemas hipermedia adaptativos basados en modelos de estilos de aprendizaje. *Zona Próxima, Revista del Instituto de Estudios Superiores en Educación Universidad del Norte*, (8), 42-61. <https://www.redalyc.org/pdf/853/85300805.pdf>
- García, D. M., Joaquín, M., Torres, P. y Vázquez, I. R. (2013). Estilos de enseñanza y las nuevas tecnologías en la educación. *Revista Electrónica de Investigación Docencia Creativa*, 2, 219-225. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/27766>
- Gómez Yepes, R. H. (2014). *Los estilos de enseñanza del inglés en la educación básica secundaria* [Tesis de pregrado, Universidad Pontificia Bolivariana]. Repositorio UPB. <https://repository.upb.edu.co/handle/20.500.11912/2442>

- González Peiteado, M. (2013). Los estilos de enseñanza y aprendizaje como soporte de la actividad docente. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 6(11), 51-70. <https://doi.org/10.55777/rea.v6i11.971>
- Gravini, M., Cabrera, E., Avila, V. y Vargas, I. (2009). Estrategias de enseñanza en docentes y estilos de aprendizaje en estudiantes del programa de psicología de la Universidad Simón Bolívar, Barranquilla. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 2(3), 124-139. <https://doi.org/10.55777/rea.v2i3.881>
- Guillín, S. y Lojano, E. (2019). *Aplicación de una estrategia didáctica para la enseñanza de las Ciencias Naturales en niños del 4to año de educación general básica con base en los estilos de aprendizaje de Felder y Silverman* [Tesis de pregrado, Universidad Nacional de Educación]. Repositorio UNAE. <https://repositorio.unae.edu.ec/items/83c035b0-a7c4-4264-829a-de6d24f280b3>
- Hernández Valbuena, C. y Abello Camacho, D. M. (2013). Los estilos de enseñanza de los docentes de la Licenciatura en Educación con Énfasis en Educación Especial de la Universidad Pedagógica Nacional. *Revista Colombiana de Educación*, (64), 155-176. <https://doi.org/10.17227/01203916.64rce309.325>
- Isaza Valencia, L. y Henao López, G. C. (2012). Actitudes-Estilos de enseñanza: su relación con el rendimiento académico. *International Journal of Psychological Research*, 5(1), 133-141. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=299023539015>
- Lafebre-Quezada, J. y Aldas-Arcos, H. G. (2022). Estilos de enseñanza para la educación física inclusiva en el subnivel general básica. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 7(2), 287-306. <https://doi.org/10.35381/r.k.v7i2.1943>
- Laudadío, M. J. y Dalt, E. (2014). Estudio de los estilos de enseñanza y estilos de aprendizaje en la universidad. *Educación y Educadores*, 17(3), 483-498. <https://doi.org/10.5294/edu.2014.17.3.5>
- López Pérez, D. M. (2023). *Ambiente de aprendizaje inclusivo para atender la diversidad de estilos de aprendizaje en la enseñanza de la lectoescritura en la escuela de Educación Básica de Innovación UNAE* [Tesis de pregrado, Universidad Nacional de Educación]. Repositorio UNAE. <http://repositorio.unae.edu.ec/handle/56000/3034>
- López, J. M. (1996). Los estilos de aprendizaje y los estilos de enseñanza. Un modelo de categorización de estilos de aprendizaje de los alumnos de enseñanza secundaria desde el punto de vista del profesor. *Anales de Psicología*, 12(2), 179-184. <https://www.redalyc.org/pdf/167/16712206.pdf>
- Lozano-Rodríguez, A., García, J., García-Vázquez, F. y Gallardo-Córdova, K. (2020). Relación entre estilos de enseñanza y evaluación formativa en profesores de Educación Secundaria. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 13(26), 160-172. <https://doi.org/10.55777/rea.v13i26.2156>
- Macías, C., Díaz, M., Pita, G., Basabe, T., Herrera, D. y Norebo, V. (2012). Estilos de vida, sobrepeso y obesidad en adolescentes de enseñanza media de La Habana. *Revista Española de Nutrición Humana y Dietética*, 16(2), 45-53. [https://doi.org/10.1016/S2173-1292\(12\)70072-8](https://doi.org/10.1016/S2173-1292(12)70072-8)
- Malacaria, M. I. (2009). *Estilos de enseñanza, estilos de aprendizaje y desempeño académico* [Tesis de pregrado, Universidad FASTA]. Archivo digital. [http://redi.ufasta.edu.ar/jspui/bitstream/123456789/1490/2/2009\\_P\\_007.pdf](http://redi.ufasta.edu.ar/jspui/bitstream/123456789/1490/2/2009_P_007.pdf)
- Maldonado Díaz, C. A. (2016). *Clima de aula escolar y estilos de enseñanza: asociación y representaciones expresadas por profesores de educación básica en la comuna de Quilpué* [Tesis de maestría, Universidad de Chile]. Repositorio académico de la Universidad de Chile. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/145260>

- Martínez, P. (2009). Estilos de enseñanza: conceptualización e investigación. (en función de los estilos de aprendizaje de Alonso, Gallego y Honey). *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 1(2), 3-19. <https://doi.org/10.55777/rea.v1i2.858>
- Matzumura, J., Gutiérrez-Crespo, H, Pastor-García, C., Zamudio-Eslava, L. y Ruiz-Arias, R. (2018). Metodología activa y estilos de aprendizaje en el proceso de enseñanza en el curso de metodología de la investigación de una facultad de ciencias de la salud. *Anales de la Facultad de Medicina*, 79(4), 293-300. <https://doi.org/10.15381/anales.v79i4.15632>
- Mazzitelli, C. A., Guirado, A. M. y Laudadio, M. J. (2018). Estilos de enseñanza y representaciones sobre evaluación y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 11(1), 57-72. <https://doi.org/10.15366/riee2018.11.1.004>
- Miralles Martínez, P. (2006). Estilos de enseñanza y aprendizaje en escenarios educativos. *Educatio Siglo XXI*, 24, 211-215. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/164>
- Morales, N. (2018). *Estrategias de enseñanza para desarrollar estilos de aprendizaje en estudiantes de décimo año de educación general básica de la Unidad Educativa "Fernando Daquilema", del cantón Riobamba, provincia de Chimborazo* [Tesis de maestría, Universidad Tecnológica Indoamérica]. Repositorio UTI. <https://repositorio.uti.edu.ec/items/9d318350-95ec-4d37-b48d-973779bbfb8a>
- Mosston, M. y Ashworth, S. (1993). *La enseñanza de la educación física: la reforma de los estilos de enseñanza*. Editorial Hispano Europea.
- Oviedo, P. E., Cárdenas, F. A., Zapata, P., Rendón, M., Rojas, Y. y Figueroa, L. (2010). Estilos de enseñanza y estilos de aprendizaje: implicaciones para la educación por ciclos. *Actualidades Pedagógicas*, (55), 31-43. <https://ap.lasalle.edu.co/article/view/377>
- Pastor de Jones, I. (2017). Relación entre estilos de enseñanza y tipos de personalidad en docentes de nivel superior. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, 56(1), 62-83. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333377686005>
- Perochena, P., Arteaga, B., Labatut, E. y Martínez, F. (2017). Adaptación y validación del cuestionario: estilos de enseñanza (portillo/banas) en el contexto educativo español. *Tendencias Pedagógicas*, 30, 71-90. <https://doi.org/10.15366/tp2017.30.004>
- Pinelo Ávila, F. T. (2008). Estilos de enseñanza de los profesores de la carrera de Psicología. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 5(13), 17-24. <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/remo/v5n13/v5n13a05.pdf>
- Rendón, A. (2015). Educación de la competencia socioemocional y estilos de enseñanza en la educación media. *Sophia*, 11(2), 1-15. <https://revistas.ugca.edu.co/index.php/sophia/article/view/353>
- Renés Arellano, P. (2018). Planteamiento de los estilos de enseñanza desde un enfoque cognitivo-constructivista. *Tendencias Pedagógicas*, (31), 47-68. <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/tp2018.31.002>
- Renés, P. y Martínez, P. (2016). Una mirada a los estilos de enseñanza en función de los estilos de aprendizaje. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 9(18), 224-243. <https://doi.org/10.55777/rea.v9i18.1044>
- Renés, P., Echeverry, L., Chiang, M. y Rangel, L. (2013). Estilos de enseñanza: un paso adelante en su conceptualización y diagnóstico. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 6(11), 4-18. <https://doi.org/10.55777/rea.v6i11.968>
- Sáez López, J. M. (2018). *Estilos de aprendizaje y métodos de enseñanza*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Toledo, H., Pérez, E., Riquelme, V., Hernández, Z. y Bittner, V. (2011). Evaluación de los intereses y estilos cognitivos de aprendizaje en ciencia en alumnos de 7º y 8º año de enseñanza básica y 1º y 2º año de educación media de la provincia de Llanquihue. *Journal for Educators*, 2, 35-45. [https://www.ugr.es/~jett/pdf/vol02\\_04\\_jett\\_toledo\\_perez\\_riquelme\\_hernandez\\_bittner.pdf](https://www.ugr.es/~jett/pdf/vol02_04_jett_toledo_perez_riquelme_hernandez_bittner.pdf)

Valverde, R. (2023). *Estilos de aprendizaje y estilos de enseñanza en docentes de centros de educación básica especial en la provincia de Trujillo* [Tesis de maestría, Universidad Cesar Vallejo]. Repositorio de la Universidad César Vallejo. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/147072>

Valverde-López, L. y Ureña-Hernández, M. (2021). Una propuesta de estrategias y recursos didácticos por competencias en respuesta a los estilos de enseñanza-aprendizaje de la población estudiantil. *Revista Electrónica Educare*, 25(3), 106-124. <https://dx.doi.org/10.15359/ree.25-3.7>

Ventura, A. C. (2011). Estilos de aprendizaje y prácticas de enseñanza en la universidad: Un binomio que sustenta la calidad educativa. *Perfiles Educativos*, 33, 142-154 <https://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v33nspe/v33nspe13.pdf>

Viciiana, J. y Delgado, M. (1999). La programación e intervención didáctica en el deporte escolar (II). Aportaciones de los diferentes estilos de enseñanza. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 2(56), 17-24. <https://raco.cat/index.php/ApuntsEFD/article/view/307011>.

Villalobos, E. (2003). Educación y estilos de aprendizaje-enseñanza. Publicaciones Cruz O.S.A.

## Contribución

**Luis Alberto Montenegro Mora:** investigador.

El autor elaboró el manuscrito, lo leyó y aprobó.



# Impacto de los talleres de robótica comunitaria en el aprendizaje y percepción tecnológica

Mirta Brítez<sup>1</sup>

Carlos Montiel<sup>2</sup>

Celso Espínola<sup>3</sup>

**Cómo citar este artículo / To reference this article / Para citar este artigo:** Brítez, M., Montiel, C. y Espínola, C. (2025). Impacto de los talleres de robótica comunitaria en el aprendizaje y percepción tecnológica. *Revista UNIMAR*, 43(2), 192-202. <https://doi.org/10.31948/ru.v43i2.4611>

**Fecha de recepción:** 11 de diciembre de 2024

**Fecha de revisión:** 29 de mayo de 2025

**Fecha de aprobación:** 5 de agosto de 2025

## Resumen

Las acciones educativas actuales, enfocadas en las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) y en la innovación, cumplen un papel fundamental en el desarrollo de competencias tecnológicas. Este artículo presenta los resultados de un estudio sobre el efecto de un taller de robótica comunitaria en el aprendizaje y la percepción tecnológica de los asistentes. Se evaluaron la adquisición de competencias técnicas, el impacto de la robótica en la vida cotidiana y la disposición para recomendar los talleres. Para ello, se aplicó un enfoque cuantitativo basado en encuestas, cuyo diseño se sustentó en una revisión de la literatura, con el fin de garantizar la pertinencia del instrumento y de las preguntas. Los hallazgos evidencian que los participantes experimentaron un aprendizaje significativo y que las competencias adquiridas resultan aplicables en su vida diaria. Asimismo, valoraron positivamente la actividad y expresaron disposición a la recomendación. En conjunto, los resultados corroboran que la robótica educativa contribuye al fortalecimiento de competencias técnicas, al fomento del interés por la tecnología y a la reducción de brechas digitales, al ofrecer a las comunidades acceso a saberes tecnológicos mediante este tipo de iniciativas.



**Palabras clave:** robótica; tecnología; innovación; habilidades técnicas

Artículo Resultado de Investigación. Parte del proyecto: *Ciencia para todos. Comunicando la innovación del Paraguay, desarrollado desde el 15 de abril de 2024 hasta el 15 de enero de 2025 en Alto Paraná, Paraguay*.

<sup>1</sup> Profesora investigadora, Universidad Nacional del Este; miembro de la Red Encuentra tu Par, Ciudad del Este, Paraguay. Correo electrónico: [mbtz6869@gmail.com](mailto:mbtz6869@gmail.com)

<sup>2</sup> Vicedecano y profesor, Facultad Politécnica, Universidad Nacional del Este. Ciudad del Este, Paraguay. Correo electrónico: [cmontielpy@gmail.com](mailto:cmontielpy@gmail.com)

<sup>3</sup> Vicepresidente, Fundación Santo Domingo, Ciudad Presidente Franco, Paraguay. Correo electrónico: [cw\\_espinola@hotmail.com](mailto:cw_espinola@hotmail.com)

# Impact of community robotics workshops on learning and technological perception

## Abstract

Current educational initiatives focusing on information and communication technologies (ICTs) and innovation play a key role in developing technological skills. This article presents the results of a study investigating the impact of a community robotics workshop on participants' learning and their perception of technology. We assessed the acquisition of technical skills, the impact of robotics on daily life, and the willingness to recommend the workshops. A quantitative, survey-based approach was applied, supported by a literature review to ensure the relevance of the instrument and questions. The findings show that participants experienced significant learning and acquired applicable skills. They also gave positive evaluations of the activity and expressed a willingness to recommend it. Overall, the results confirm that educational robotics strengthens technical skills, fosters interest in technology, and bridges digital divides by providing communities with access to technological knowledge.

**Keywords:** robotics; technology; innovation; technical skills

# Impacto de workshops de robótica comunitária na aprendizagem e percepção tecnológica

## Resumo

Iniciativas educacionais atuais com foco em tecnologias da informação e comunicação (TICs) e inovação desempenham um papel fundamental no desenvolvimento de habilidades tecnológicas. Este artigo apresenta os resultados de um estudo que investigou o impacto de uma oficina comunitária de robótica na aprendizagem dos participantes e em sua percepção da tecnologia. Avaliamos a aquisição de habilidades técnicas, o impacto da robótica na vida cotidiana e a disposição em recomendar as oficinas. Aplicamos uma abordagem quantitativa, baseada em questionários, apoiada por uma revisão bibliográfica para garantir a relevância do instrumento e das perguntas. Os resultados mostram que os participantes vivenciaram um aprendizado significativo e adquiriram habilidades aplicáveis. Eles também avaliaram positivamente a atividade e expressaram disposição em recomendá-la. No geral, os resultados confirmam que a robótica educacional fortalece as habilidades técnicas, promove o interesse pela tecnologia e reduz as desigualdades digitais ao fornecer às comunidades acesso ao conhecimento tecnológico.

**Palavras-chave:** robótica; tecnologia; inovação; habilidades técnicas

## Introducción

La robótica educativa se ha convertido en un instrumento esencial para aproximar la tecnología a las comunidades, con lo cual se favorece la democratización del acceso al saber técnico y se promueven habilidades en las disciplinas ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM, por sus siglas en inglés). Los talleres de robótica comunitaria, con un enfoque práctico de construcción y programación básica, proporcionan vivencias que fomentan la creatividad, el trabajo en equipo y la solución de problemas, competencias fundamentales en el siglo XXI ([García, 2020](#)).

De acuerdo con la Semana Europea de la Robótica (ERW, por sus siglas en inglés), este tipo de enseñanza influye notablemente en la percepción de la tecnología como un recurso valioso para la vida cotidiana, a través de iniciativas que integran a universidades, instituciones tecnológicas y empresas en la promoción de la robótica en diversas áreas ([European Robotics Week \[ERW\], 2004](#)). La ERW es un evento anual que promueve la robótica en Europa, en el cual se ofrece una experiencia para descubrir las últimas tendencias en robótica a través de talleres interactivos para diversos grupos de edad, que permiten aprender de manera práctica y explorar de primera mano los avances del sector ([CreaTec 3D, 2024](#)). Estas iniciativas, tanto formales como no formales, fomentan la participación activa y la motivación de los estudiantes para continuar aprendiendo sobre robótica ([Morales, 2021](#)).

Así, Costa Rica resaltó en esta tendencia en 1998, cuando la Fundación Omar Dengo, en colaboración con el Ministerio de Educación Pública (MEP) y el Programa Nacional de Informática Educativa (PRONIE MEP-FOD), comenzó a incluir la robótica educativa en centros educativos que disponían de laboratorios informáticos. Esta iniciativa fomentó competencias en tecnología, simulaciones y solución de problemas comunitarios, así como la automatización de procesos ([Jiménez y Cerdas, 2014](#)).

Otros países latinoamericanos adoptaron este patrón: desde 2015, República Dominicana

implementó la robótica en 230 instituciones educativas, con el objetivo de promover habilidades como el pensamiento crítico, la solución de problemas y la creatividad a través de talleres y la utilización de Scratch. En el año 2016, en Perú se distribuyeron 42.000 kits de robótica en 19 mil escuelas rurales, con el propósito de promover habilidades como el trabajo en equipo y colaborativo, y la capacidad de reflexión crítica; en esta actividad se destacó la labor del docente como mediador pedagógico ([Borchardt y Roggi, 2017](#)).

Con base en investigaciones anteriores, el propósito de este estudio es valorar el efecto de los talleres de robótica en la comunidad en el desarrollo de competencias técnicas y socioemocionales de los participantes, particularmente en entornos de aprendizaje no formal. Las variables evaluadas se basaron en una revisión teórica, con el fin de asegurar su relevancia y adecuación al tema de estudio. En este sentido, se parte del argumento de que la implementación de talleres de robótica contribuye de forma notable al fortalecimiento de competencias como la resolución de problemas, el trabajo en equipo y la creatividad, a su vez, que impulsa la percepción de la tecnología como un recurso útil para la vida cotidiana ([González-Fernández et al., 2020](#))

Para el logro del objetivo general, se fijaron los siguientes objetivos específicos: 1) evaluar las habilidades técnicas adquiridas por los participantes durante los talleres; 2) analizar el impacto de los talleres en el desarrollo de habilidades socioemocionales, como la cooperación, la empatía y la comunicación, y 3) identificar las percepciones de los participantes sobre la utilidad y aplicabilidad de la robótica.

El estudio concuerda con las tendencias en tecnología, ya que evalúa el impacto de talleres de robótica comunitaria en el contexto del proyecto Ciencia para todos: comunicando la innovación del Paraguay. [Gómez et al. \(2024\)](#) destacan cómo el pensamiento computacional se refuerza a través de la programación de algoritmos, lo que permite a los estudiantes abordar retos mediante descomposición y patrones de solución. Además, la robótica fortalece la motivación hacia STEM, ya que proporciona un aprendizaje

práctico y contextualizado, como lo señalan los hallazgos de [Vicente \(2024\)](#), quien resalta que el aprendizaje práctico aumenta la comprensión y la transferencia de conocimientos a nuevos contextos. El enfoque comunitario permite integrar diversas perspectivas y diseñar un taller accesible para principiantes y entusiastas de la tecnología, con lo cual se contribuye a un aprendizaje inclusivo y significativo.

## Metodología

La investigación se desarrolló bajo un diseño cuantitativo no experimental, de tipo transversal; los datos se recolectaron en un solo momento, con el propósito de evaluar el impacto del taller de robótica comunitaria en los participantes, sin una medición previa. Se aplicó un muestreo aleatorio simple, en el cual todos los asistentes al taller tuvieron la misma probabilidad de ser seleccionados para responder la encuesta.

Para la obtención de los datos, se utilizó una encuesta estructurada que se aplicó al finalizar el taller. El diseño del cuestionario se basó en los referentes conceptuales y teóricos de estudios previos sobre robótica educativa, con el objetivo de asegurar la adecuación y la correcta orientación de las preguntas. Sin embargo, una limitación de este estudio fue que el instrumento no fue validado por un experto en el área; por lo tanto, se propone como una mejora para futuras investigaciones. El cuestionario incluyó preguntas cerradas con una escala de Likert de 1 a 5, el cual midió los siguientes ítems:

- Satisfacción con el contenido y la dinámica del taller.
- Nivel de conocimiento previo en robótica.
- Adquisición de habilidades técnicas durante el taller.
- Influencia del taller en la vida cotidiana de los participantes.
- Disposición para recomendar el taller a otras personas.

El taller se llevó a cabo en la Facultad Politécnica de la Universidad Nacional del Este. Para ello, se utilizaron kits de robótica educativa,

computadoras con software de programación básica y materiales impresos con guías de trabajo. Se implementó una metodología práctica, mediante la cual los participantes podían trabajar en pequeños grupos para resolver desafíos a través de la construcción y programación de robots. Cabe señalar que una limitación de este estudio fue la ausencia de una delimitación temporal para la aplicación del taller, lo cual habría permitido verificar si el tiempo empleado influye en los resultados.

Los datos obtenidos fueron procesados mediante estadísticos descriptivos (media, mediana y moda) para ofrecer una visión general de la valoración de los participantes. Una limitación de este análisis fue la ausencia de consideración de varianzas y desviaciones, aspectos que podrían aportar una mayor profundidad en estudios futuros. Además, se aplicó el coeficiente de correlación de Pearson para analizar la relación entre las variables evaluadas: las habilidades adquiridas, la satisfacción con el taller y su aplicabilidad en la vida cotidiana. Este procedimiento permitió determinar si existía una asociación significativa entre ellas.

## Resultados

Los hallazgos indican un elevado grado de satisfacción con los seminarios (ver [Tabla 1](#)). El taller se desarrolló con una metodología práctica y un enfoque pedagógico que integraron temáticas de construcción y programación básica para resolver retos específicos. La mayoría de los participantes llegó con conocimientos limitados en robótica, lo que resalta la importancia de diseñar actividades accesibles para los principiantes. Sin embargo, una limitación importante de este estudio fue la ausencia de una valoración previa de los participantes, lo que impidió contar con un contexto del crecimiento o de la percepción inicial. Este aspecto se considera una recomendación para futuros estudios con un enfoque cuantitativo.

**Tabla 1***Estadísticos descriptivos*

Pregunta	Media	Mediana	Moda
Contenido y dinámica	4.16	4.0	4.0
Conocimiento previo	3.19	3.0	3.0
Habilidades adquiridas	4.07	4.0	4.0
Influencia en la vida	4.21	4.0	4.0
Recomendación del taller	4.56	5.0	5.0

*Nota.* Datos recolectados en la Facultad Politécnica, Universidad Nacional del Este.

El estudio de correlación reveló vínculos importantes:

- Competencias obtenidas y sugerencia del taller:  $r = 0.51$
- Efecto en la vida diaria y capacidades obtenidas:  $r = 0.54$

Para comprender de manera efectiva las conexiones entre las variables analizadas, se empleó el coeficiente de correlación de Pearson, que fluctúa entre -1 y 1. Este coeficiente determina la intensidad y la orientación de la conexión lineal entre dos variables. A continuación, se presentan los resultados logrados:

- $r = 0.51$  entre las competencias obtenidas y la sugerencia del taller, lo que indica una correlación moderadamente positiva. Esto significa que, conforme los participantes adquieren más competencias, aumenta su predisposición a recomendar el taller.
- $r = 0.54$  entre el impacto en la vida diaria y las capacidades desarrolladas existe una correlación moderadamente positiva. Esto indica que quienes consideran que las competencias obtenidas influyen de manera favorable en su vida cotidiana valoran más las habilidades desarrolladas. Desde el punto de vista metodológico, estos hallazgos constituyen una base sólida para que otros investigadores en robótica educativa utilicen este estudio como referente en sus futuros trabajos.

Este estudio respalda la noción de que el aprendizaje de competencias técnicas en los talleres tiene un impacto considerable en la percepción de los participantes acerca del efecto en sus vidas y su predisposición a sugerir el taller (ver [Tabla 2](#)).

**Tabla 2***El contenido y la dinámica del taller fueron satisfactorios*

Valoración	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
3	7	12 %	12 %
4	34	60 %	60 %
5	16	28 %	28 %
Total	57	100 %	100 %

*Nota.* Datos recolectados en la Facultad Politécnica, Universidad Nacional del Este.

Los hallazgos indican una apreciación favorable respecto al contenido y la dinámica del taller, lo cual concuerda con investigaciones que resaltan la eficacia de la robótica como un recurso educativo dinámico y cautivador (Gómez et al., 2024). La implicación directa en estos seminarios facilita un aprendizaje relevante que promueve la creatividad y el trabajo en equipo (García, 2020). La metodología se aplicó en el marco de la XII Competencia de Robótica.

El estudio se realizó con un total de 57 participantes, que corresponden a la población finita de desarrolladores de robots que completaron la encuesta. Esta población se denominó "participantes activos" dentro de la investigación. El enfoque práctico permitió a los asistentes involucrarse en la construcción y programación de robots en las modalidades de seguidor de línea velocista, seguidor de línea laberinto, minisumo y demostración, lo que les exigió aplicar conceptos de diseño, estrategia y programación básica para resolver retos de manera colaborativa. Según Rosero (2024), en los entornos educativos se están implementando enfoques que facilitan el aprendizaje de diversas maneras, y entre ellos, la robótica educativa ha emergido como una herramienta altamente eficaz, capaz de potenciar el rendimiento estudiantil a lo largo de diferentes etapas formativas. El análisis de artículos y publicaciones comprendidos entre 2015 y 2023 evidenció que esta práctica favorece el desarrollo del pensamiento matemático, ya que los estudiantes que manipulan y utilizan robots logran una comprensión más profunda de los conceptos matemáticos. Asimismo, se constató que contribuye al fortalecimiento de habilidades socioemocionales, tales como la empatía, la cooperación, la comunicación y la colaboración entre los alumnos.

En línea con la Semana Europea de la Robótica (ERW), la práctica interactiva facilita una mejor conexión con la tecnología al presentar actividades significativas y variadas. La evaluación positiva de la dinámica del taller demuestra la eficacia del enfoque aplicado, el cual motivó a los participantes y garantizó una experiencia satisfactoria. La alta satisfacción registrada también refleja que el enfoque aplicado logró involucrar a los participantes y mantener su motivación.

### Tabla 3

Nivel de conocimiento sobre robótica y tecnología

Valoración	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
1	1	2 %	2 %
2	12	25 %	25 %
3	26	45 %	45 %
4	5	9 %	9 %
5	13	19 %	19 %
Total	57	100 %	100 %

Nota. Datos recolectados en la Facultad Politécnica, Universidad Nacional del Este.

El nivel de conocimiento fue diverso, aunque existe predominio de los niveles intermedios y bajos. Esto resalta la importancia de programas asequibles para principiantes, tal como resalta Morales (2021), quien sostiene que la robótica debe ajustarse a entornos educativos tanto formales como no formales. La escasa experiencia inicial de los participantes no representó un impedimento, lo que evidencia la relevancia de utilizar métodos adaptables para incorporar en todos los niveles. El análisis de Vicente (2024) también subraya la importancia de talleres accesibles para fomentar el interés en STEM en alumnos con escasa experiencia, y así potenciar su motivación y confianza.

**Tabla 4***Habilidades técnicas aplicables fuera del taller*

<b>Valoración</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Porcentaje Válido</b>
2	1	5 %	5 %
3	4	12 %	12 %
4	30	53 %	53 %
5	22	30 %	30 %
Total	57	100 %	100 %

*Nota.* Datos recolectados en la Facultad Politécnica, Universidad Nacional del Este.

La adquisición de habilidades técnicas destaca como uno de los logros más significativos del taller. Estudios como los de [Morales \(2021\)](#) y [Gómez et al. \(2024\)](#) muestran que los talleres de robótica promueven tanto el pensamiento computacional como la creatividad, y permiten a los participantes aplicar lo aprendido en situaciones reales. Además, [García \(2020\)](#) destaca que la robótica impulsa la capacidad de diseñar, construir y programar soluciones tecnológicas.

Esto refuerza la importancia de utilizar metodologías basadas en la resolución de problemas prácticos para consolidar habilidades aplicables. Estos resultados sugieren que los talleres lograron transmitir conocimientos útiles y aplicables más allá del entorno educativo.

**Tabla 5***Los talleres de robótica pueden influir positivamente en la vida cotidiana*

<b>Valoración</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Porcentaje válido</b>
1	1	2 %	2 %
2	1	2 %	2 %
3	6	10 %	10 %
4	26	46 %	46 %
5	23	40 %	40 %
Total	57	100 %	100 %

*Nota.* Datos recolectados en la Facultad Politécnica, Universidad Nacional del Este.

Los hallazgos indican una apreciación favorable respecto al contenido y la dinámica del taller, lo cual concuerda con investigaciones que resaltan la eficacia de la robótica como un recurso educativo dinámico y cautivador ([Gómez et al., 2024](#)). La implicación directa en estos seminarios facilita un aprendizaje relevante que promueve la creatividad y el trabajo en equipo ([García, 2020](#)). Aunque se presenta el número de personas que dieron su valoración, un estudio más profundo podría analizar variables del grupo como las características de los participantes versus la influencia de la robótica en sus vidas. Considerando que el alcance de esta investigación y que el estudio se realizó con desarrolladores de robots de la Facultad Politécnica, las variables socioeconómicas o de edad no se consideraron en el análisis. Por ello, se estableció que el taller estaría orientado a la construcción y programación de robots, con miras a la participación en la XII Competencia de Robótica.

**Tabla 6**

*Recomendaría este taller a otras personas interesadas en la robótica*

Valoración	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido
3	2	5 %	5 %
4	19	33 %	33 %
5	36	62 %	62 %
Total	57	100 %	100 %

*Nota.* Datos recolectados en la Facultad Politécnica, Universidad Nacional del Este.

La disposición de los participantes para recomendar los talleres refleja tanto su satisfacción general como el valor percibido de la experiencia. Según [Castellanos y Montealegre \(2023\)](#), los talleres exitosos generan un efecto multiplicador, ya que motivan a los asistentes a vincularse en nuevas actividades y eventos interinstitucionales. En esta misma línea, [Morales \(2021\)](#) sostiene que los programas diseñados con una estructura clara y coherente favorecen el aprendizaje colaborativo y fortalecen el compromiso con la tecnología.

La orientación comunitaria desempeñó un papel fundamental, pues permitió adaptar el taller a las necesidades locales y facilitar la inclusión de personas con distintos niveles de conocimientos. Esto propició un aprendizaje inclusivo y estimuló el interés por continuar explorando campos tecnológicos.

Además, la robótica puede favorecer la cohesión social y fortalecer las competencias tecnológicas en comunidades con acceso limitado a estas oportunidades ([Tarrés-Puertas et al., 2022](#)). Las percepciones de los asistentes respaldan la eficacia del método implementado y destacan la pertinencia de dar continuidad a este tipo de proyectos. Estos hallazgos coinciden con investigaciones previas, como las de [Gómez et al. \(2024\)](#) y [Vicente \(2024\)](#), que subrayan el papel de la robótica en la promoción de aprendizajes significativos y en el fortalecimiento de habilidades STEM.

## Discusión

Los hallazgos del taller de robótica comunitaria evidencian un elevado grado de satisfacción entre los asistentes, lo que confirma la eficacia de la metodología implementada y se alinea con lo señalado por [Sánchez et al. \(2019\)](#), quienes destacan que «la tecnología está cada vez más presente en las aulas» (p. 11). La obtención de competencias técnicas, medida a partir de la evaluación de las habilidades adquiridas, alcanzó un promedio de 4,07, lo que refleja un beneficio significativo derivado del enfoque pedagógico adoptado.

Cabe precisar que el estudio se orientó a la robótica educativa desde una perspectiva pedagógica más que tecnológica, lo que supuso una metodología de taller diferenciada. Asimismo, es importante aclarar que el grupo de participantes estuvo conformado por desarrolladores de robots de la Facultad Politécnica y no por niños; por tal razón, variables como edad, nivel educativo o estrato socioeconómico no fueron objeto de análisis, aunque se reconoce su relevancia para investigaciones futuras.

Estos resultados son consistentes con estudios previos que resaltan el potencial de la robótica educativa para fortalecer aprendizajes en áreas como matemáticas y ciencias ([Gómez et al., 2024](#); [Rosero, 2024](#)), además de promover el razonamiento computacional, la creatividad y la resolución práctica de problemas.

En cuanto a competencias socioemocionales, el impacto del taller en la vida diaria de los participantes se manifiesta en la elevada calificación obtenida, con un 86 % de los asistentes que valoraron de manera positiva la utilidad de lo aprendido. Este hallazgo resalta la habilidad de la robótica educativa para superar la simple transmisión de saberes técnicos y contribuir al fomento de habilidades sociales fundamentales como la colaboración, la empatía y la comunicación. Este fenómeno coincide con las investigaciones de [Morales \(2021\)](#) y [Gómez et al. \(2024\)](#), que subrayan el efecto de la robótica en las capacidades socioemocionales mediante el trabajo en equipo, también en los ambientes simulados como lo señalan [Castro et al. \(2022\)](#). Los resultados del estudio son fáciles de discutir en comparación con otros estudios previos, debido a su base en la robótica educativa.

El estudio de correlación mostró vínculos moderados y relevantes entre las competencias obtenidas y la sugerencia del taller ( $r = 0.51$ ), y entre el impacto en la vida diaria y las habilidades obtenidas ( $r = 0.54$ ). Estos resultados señalan que, conforme los participantes adquirieron más competencias técnicas, aumentó su predisposición a sugerir el taller, lo cual sugiere que la calidad del aprendizaje influye directamente en la percepción global del mismo y en la disposición de compartir la experiencia con otros.

Igualmente, los asistentes reconocieron y valoraron positivamente el contenido y la dinámica del taller, lo que concuerda con los resultados de [García \(2020\)](#). La implicación activa en estos talleres, propiciada por un diseño comprensible y centrado en la solución de problemas prácticos, resultó en un aprendizaje relevante y estimulante, que impulsó la creatividad y el trabajo en equipo ([Gómez et al., 2024](#)).

## Conclusiones

Los hallazgos de esta investigación corroboran la eficacia de los talleres comunitarios de robótica en el fortalecimiento de competencias técnicas y socioemocionales entre los participantes. La elevada satisfacción general y la voluntad de

los asistentes a sugerir el taller son señales evidentes del triunfo del método aplicado. El taller no solo consiguió impartir habilidades técnicas en robótica, sino también promover competencias socioemocionales como la colaboración, la empatía y la comunicación, que resultan esenciales para el crecimiento completo de los participantes.

Además, los talleres evidenciaron su eficacia al vincular lo aprendido con la vida diaria de los participantes, de esta forma se reforzó la visión de la robótica como un instrumento práctico y aplicable en diferentes contextos. La metodología versátil y asequible posibilitó que individuos con diferentes niveles de conocimientos anteriores pudieran involucrarse y aprovechar el taller. Esto señala la necesidad de elaborar programas inclusivos en entornos no formales de aprendizaje.

Con base en los hallazgos, se aconseja seguir con la puesta en marcha de talleres de robótica en comunidades, ampliar su presencia y proporcionar módulos más sofisticados para aquellos que deseen profundizar en el asunto. Además, resulta beneficioso tener en cuenta la implementación de programas de monitoreo para medir el efecto a largo plazo de las competencias aprendidas y su utilidad en la vida cotidiana. Los talleres de robótica se convierten en impulsores para el fomento de habilidades en campos STEM y socioemocionales, y, además, favorecen la inclusión y motivación en comunidades con acceso restringido a oportunidades tecnológicas.

## Conflictos de interés

Los autores declaran no tener conflictos de interés financieros, personales, intelectuales, racistas, religiosos, entre otros, que comprometan la confiabilidad de esta publicación.

## Responsabilidades éticas

Para la aplicación del instrumento, los encuestados fueron informados sobre el objetivo de la investigación. Previamente, se solicitó la autorización al decanato de la Facultad Politécnica de la Universidad Nacional del Este,

que permitió la aplicación del formulario en línea durante el evento científico celebrado en la unidad académica.

## Fuente de financiación

Este artículo parte del Proyecto Ciencia para todos. Comunicando la Innovación del Paraguay. CÓDIGO COMU01-12 financiado por el Consejo Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación – CONACYT, Paraguay. Desarrollado del 15 de abril 2024 al 15 de enero 2025 en Alto Paraná, Paraguay.

## Referencias

- Borchardt, M. y Roggi, I. (2017). *Ciencias de la computación en los sistemas educativos de América Latina*. Unesco. <https://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/siteal-ciencias-computacion.pdf>
- Castellanos, N. y Montealegre, D. (2023). Implementación de un modelo praxeológico en el desarrollo de un taller de robótica competitiva para educación superior. *Apuntes de Ciencia & Sociedad*, 11(1), 45-56. <https://doi.org/10.18259/acs.2023006>
- Castro, A. N., Aguilera, C. A. y Chávez, D. (2022). Robótica educativa como herramienta para la enseñanza-aprendizaje de las matemáticas en la formación universitaria de profesores de educación básica en tiempos de COVID-19. *Formación Universitaria*, 15(2), 151-162. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062022000200151>
- CreaTec 3D. (2024). *Semana Europea de la Robótica (ERW) 2024*. <https://acortar.link/ZvfuaW>
- European Robotics Week (ERW). (2024). Semana Europea de la Robótica. <https://robotica-educativa.hisparob.es/semana-europea-de-la-robotica/>
- García, J. M. (2020). La robótica educativa como proceso de aprendizaje. En J. García y S. García (comp.), *Las tecnologías en (y para) la educación* (pp. 159-170). Flasco Editorial. <https://publicaciones.flacso.edu.uy/index.php/edutic/article/view/9>
- Gómez, H., González, M. O. y Aceves, C. E. (2024). La creatividad y pensamiento computacional: una experiencia de formación integral a través de talleres de robótica en universitarios. *Ride Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 14(28), e658. <https://doi.org/10.23913/ride.v14i28.1901>
- González-Fernández, M. O., Gómez Rodríguez, H., Flores, J. M. y Huerta Gaytán, P. (2020). Percepción docente de la importancia de integrar la robótica educativa en escuelas de nivel primaria. En M. Prieto, S. Pech y J. Angulo (Eds.), *Tecnología, innovación y práctica educativa* (pp. 83-93). Editorial CIATA.
- Jiménez, M. y Cerdas, R. (2014, del 12 al 14 de noviembre). La robótica como agente promotor del estudio por la ciencia y la tecnología en la región Atlántica de Costa Rica [Memoria]. *Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación*, Buenos Aires, Argentina. <https://acortar.link/5XyVhw>
- Morales, P. (2021). Uso de la robótica educativa como medio para favorecer la creatividad en la educación no formal. *RiiTE Revista interuniversitaria de investigación en Tecnología Educativa*, (11), 85-97. <https://doi.org/10.6018/riite.463631>
- Rosero Calderón, O. A. (2024). La robótica educativa: potenciando el pensamiento matemático y habilidades sociales en el aprendizaje. *Emerging Trends in Education* (México, Villahermosa), 7(13), 129-142. <https://doi.org/10.19136/etie.a7n13.6040>
- Sánchez, E., Cózar, R. y González-Calero, J. A. (2019). Robótica en la enseñanza de conocimiento e interacción con el entorno. Una investigación formativa en Educación Infantil. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Continuación de la Antigua Revista de Escuelas Normales*, 33(1), 11-28. <https://doi.org/10.47553/rifop.v33i1.72087>

Tarrés-Puertas, M. I., Merino, J., Vives-Pons, J., Rossell, J. M., Pedreira Álvarez, M., Lemkow-Tovias, G., & Dorado, A. D. (2022). Sparking the Interest of Girls in Computer Science via Chemical Experimentation and Robotics: The Qui-Bot H2O Case Study. *Sensors*, 22(10), 3719. <https://doi.org/10.3390/s22103719>

Vicente, J. M. (2024). *Revisión del uso de robots en el ámbito de la educación primaria y secundaria* [Tesis de maestría, Universitas Miguel Hernández]. RediUMH. <https://hdl.handle.net/11000/32691>

## Contribución

**Mirta Brítez:** investigador principal. Revisión de literatura (estado del arte). Elaboración del proyecto. procesamiento estadístico de datos, métodos y obtención de los resultados escritura de la introducción, discusión y conclusión.

**Carlos Montiel:** revisor de estilo y tablas, corrección de metodología.

**Celso Espínola:** revisiones finales y aprobación para la publicación.

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

## Declaración uso inteligencia artificial

En la elaboración de este artículo, los autores utilizaron el ChatGPT y *Consensus* para ajustar la redacción. Después del uso de esta herramienta en línea, se hicieron las modificaciones en el contenido; por lo tanto, asumen la responsabilidad total de la publicación.

# Justicia social: una revisión sistemática en la formación de educadores

Luis Carlos Cervera Perera<sup>1</sup>

Galo Emanuel López Gamboa<sup>2</sup>

Alfonso Muñoz Díaz<sup>3</sup>

**Cómo citar este artículo / To reference this article / Para citar este artigo:** Cervera-Perera, L. C., López-Gamboa, G. E. y Muñoz-Díaz, A. (2025). Justicia social: una revisión sistemática en la formación de educadores. *Revista Unimar*, 43(2), 203-222. <https://doi.org/10.31948/ru.v43i2.4763>



**Fecha de recepción:** 30 de abril de 2025

**Fecha de revisión:** 31 de julio de 2025

**Fecha de aprobación:** 28 de agosto de 2025

## Resumen

En el presente artículo se expone una revisión sistemática de investigaciones empíricas sobre justicia social (JS) en la formación inicial docente a nivel internacional. Para ello, se consideraron tendencias metodológicas, hallazgos clave y vacíos en la literatura. En cuanto a la metodología, se siguió el protocolo PRISMA y se analizaron 17 artículos indexados (2012-2022). La búsqueda se efectuó en bases de datos especializadas: Dialnet, Redalyc, Scielo, ERIC, EBSCO y Web of Science. Los resultados permitieron identificar tres dimensiones predominantes: (1) equidad y redistribución (58 % de los estudios), (2) participación social y conciencia crítica (29 %) y (3) diversidad y reconocimiento de diferencias (13 %). Los estudios cualitativos (65 %) destacaron la efectividad de metodologías experienciales (aprendizaje-servicio, fenomenología visual), mientras que los cuantitativos (29 %) evidenciaron correlaciones positivas entre formación docente y actitudes hacia la JS ( $r = 0.42$ ,  $p < 0.05$ ). Finalmente, se observa un crecimiento en la producción de artículos científicos en Iberoamérica (47 % del corpus); sin embargo, persisten vacíos en investigación longitudinal y en adaptaciones curriculares para contextos latinoamericanos.

**Palabras clave:** justicia social; formación de docentes, participación social; estudiante; profesor



Artículo de revisión.

<sup>1</sup> Maestro en Investigación Educativa, Universidad Autónoma de Yucatán. Profesor e de educación básica. Correo electrónico: [luiscervera354@gmail.com](mailto:luiscervera354@gmail.com)

<sup>2</sup> Doctor en Investigación en Humanidades y Educación, Universidad de Castilla-La Mancha. Profesor, Universidad Autónoma de Yucatán. Correo electrónico: [galo.lopez@correo.uday.mx](mailto:galo.lopez@correo.uday.mx)

<sup>3</sup> Doctor en Investigación Educativa, Universidad Autónoma de Aguascalientes. Jefe del Departamento de Investigación Educativa, Instituto de Educación de Aguascalientes. Correo electrónico: [amd\\_psych@hotmail.com](mailto:amd_psych@hotmail.com)

# Social justice: a systematic review in educator training

## Abstract

This article presents a systematic review of empirical research on social justice (SJ) in initial teacher training on an international scale. To this end, the review considered methodological trends, key findings, and gaps in the literature. The PRISMA protocol was followed, and 17 indexed articles from 2012 to 2022 were analyzed. The search was conducted in the following specialized databases: Dialnet, Redalyc, Scielo, ERIC, EBSCO, and Web of Science. The results revealed three main categories: (1) equity and redistribution (58%), (2) social participation and critical awareness (29%), and (3) diversity and recognition of differences (13%). Qualitative studies (65%) emphasized the effectiveness of experiential methodologies, such as service learning and visual phenomenology. Meanwhile, quantitative studies (29%) revealed positive correlations between teacher training and attitudes toward justice studies ( $r = 0.42$ ,  $p < 0.05$ ). There has been an increase in the production of scientific articles in Ibero-America, which accounts for 47% of the corpus. However, gaps remain in longitudinal research and curricular adaptations for Latin American contexts.

**Keywords:** social justice; teacher training; social participation; student; teacher

## Justiça social: uma revisão sistemática na formação de educadores

## Resumo

Este artigo apresenta uma revisão sistemática da pesquisa empírica sobre justiça social (JS) na formação inicial de professores em escala internacional. Para isso, a revisão considerou tendências metodológicas, principais conclusões e lacunas na literatura. O protocolo PRISMA foi seguido e 17 artigos indexados de 2012 a 2022 foram analisados. A pesquisa foi realizada nas seguintes bases de dados especializadas: Dialnet, Redalyc, Scielo, ERIC, EBSCO e Web of Science. Os resultados revelaram três categorias principais: (1) equidade e redistribuição (58%), (2) participação social e consciência crítica (29%) e (3) diversidade e reconhecimento das diferenças (13%). Os estudos qualitativos (65%) enfatizaram a eficácia das metodologias experenciais, como a aprendizagem em serviço e a fenomenologia visual. Por sua vez, os estudos quantitativos (29%) revelaram correlações positivas entre a formação de professores e as atitudes em relação aos estudos de justiça ( $r = 0,42$ ,  $p < 0,05$ ). Houve um aumento na produção de artigos científicos na Ibero-América, que representa 47% do corpus. No entanto, ainda existem lacunas na pesquisa longitudinal e nas adaptações curriculares para os contextos latino-americanos.

**Palavras-chave:** justiça social; formação de professores; participação social; aluno; professor

## Introducción

La educación para la justicia social consiste en la integración de contenidos para promover la equidad por medio de la acción social, con el fin de eliminar las desigualdades económicas y sociales, producto de las injusticias estructurales que afectan a los sectores más desfavorecidos (Carlisle et al., 2006). Esto implica que los espacios de las instituciones educativas cuenten con condiciones favorables para todos los estudiantes, sin distinción alguna, ya que, precisamente, las desigualdades en los sistemas educativos son contrapuestas a la noción de justicia, entendida como un trato igual para todos los estudiantes (Bolívar, 2012; Adams y Bell, 2016.; Peña-Sandoval y López, 2020).

El concepto de justicia social (JS) es bastante dinámico y puede emplearse de distintas formas (Griffiths, 2003). En este sentido, puede asociarse también con los derechos humanos, la redistribución, el reconocimiento, la representación y la igualdad de oportunidades, e incluirla en la formación y participación de los individuos de forma activa (Murillo y Hernández-Castilla, 2014; Fraser, 2010). Tal como Fraser (2010) propone, es necesario considerar tres dimensiones al momento de hablar de una justicia social integral: la representación política, la redistribución económica y el reconocimiento cultural.

En este contexto, se consideran las injusticias desde una perspectiva mayor a lo material y las estructuras simbólicas que pueden llegar a perpetuar la exclusión. La comprensión de la JS bajo un modelo de distribución, reconocimiento y participación está entre las más aceptadas, ya que persigue como objetivos la adecuada distribución de bienes y capacidades, el respeto por cada una de las personas mediante relaciones justas y que las personas puedan involucrarse en la sociedad cuando impacte las decisiones que afectan sus vidas (Murillo y Castilla, 2011).

Asimismo, es importante que las escuelas contribuyan a modificar las estructuras sociales mediante la cooperación y colaboración de sus agentes, con el fin de enfrentar las injusticias que afectan a los sectores más desfavorecidos (Murillo y Hernández-Castilla, 2014). Sobre esa base, la JS debe dirigir sus esfuerzos a

contrarrestar las desigualdades e inequidades, lo que implica aliviar las necesidades de todos los individuos de una sociedad. Lo anterior se puede alcanzar mediante la generación de conciencia sobre las estructuras injustas que impiden su cumplimiento y a través de políticas educativas y de la igualdad de oportunidades (Bonnycastle, 2011). Por ello, para que la formación docente pueda promover la JS, se requiere conocer las características de los estudiantes y la manera cómo perciben la realidad en el contexto en el que se desenvuelven, es decir, considerar el entorno de cada uno de sus alumnos para propiciar cambios en sus espacios educativos (Zeichner, 2010).

En este sentido, la justicia social debe ser promovida por medio de prácticas en la toma de decisiones y de la consideración de lo que ocurre en el ámbito escolar, ya que esto permite identificar acciones que pueden contribuir a mejorar la estructura de las políticas educativas (Jacott y Maldonado, 2012). A partir de lo anterior, es posible relacionarla con la justicia curricular mediante un currículo que promueva valores democráticos, facilite el crecimiento humano y desarrolle estrategias educativas basadas en la equidad, en las cuales se reconozcan las particularidades de cada estudiante, especialmente de los sectores marginados. Lo anterior implica generar las condiciones para que, mediante la escucha y la promoción del diálogo, se favorezca la colaboración entre los distintos agentes de la comunidad educativa (De la Cruz Flores, 2016).

Así las cosas, la justicia social va ligada a la justicia curricular, ya que esta requiere generar currículos contrahegemónicos que beneficien a las personas de los sectores más desfavorecidos. Por lo tanto, es necesario diseñar proyectos que reconozcan las desigualdades, con el fin de garantizar que todos los estudiantes tengan acceso a los avances científicos, mediante un currículo común que no reproduzca las inequidades (Connell, 2009). Finalmente, la JS es fundamental para lograr la justicia educativa, ya que se deben superar las desigualdades estructurales existentes. Para ello, es relevante la implementación de políticas que desarrollen las capacidades de cada individuo y el ejercicio pleno de sus derechos (Heredia et al., 2014).

Además, se evidenció que cuando se implementan prácticas de alto impacto en materia de JS, los estudiantes amplían sus conocimientos en justicia social mediante la sensibilidad hacia la diversidad, de esa forma se ven beneficiados considerablemente en su aprendizaje y en la comprensión del fenómeno en cuestión (Alston y Erickson, 2019). Por su parte, los profesores son capaces de involucrar a sus estudiantes en cuestiones como el poder, el privilegio y la opresión, ya que son capaces de reconocer aquellas estructuras de desigualdad y opresión en el contexto que se desenvuelven (Roland, 2020).

Esto implica que la promoción de la justicia en los futuros docentes debe considerar la diversidad y fomentar la conciencia sobre las desigualdades presentes en el sistema educativo, de manera que se comprometan a impulsar la equidad y a mejorar las condiciones de vida de los estudiantes, especialmente de aquellos que provienen de hogares de bajos ingresos, lo cual puede suponer un reto al cubrir sus necesidades básicas (McDonald y Zeichner, 2009). Por ello, el trabajo de los profesores resulta determinante en el apoyo a los estudiantes de contextos vulnerables, sobre todo en lo referente a la eficacia escolar (Murillo y Krichesky, 2015).

Las revisiones sistemáticas sobre el tema se han centrado en las metodologías y enfoques teóricos empleados para abordar la justicia social en la formación inicial docente (Gomes y Andrade, 2020). De igual forma, se ha buscado comprender cómo la creatividad puede vincularse con la educación para la justicia social, particularmente en el contexto latinoamericano (Gajardo-Espinoza y Campos Cancino, 2022). Sin embargo, en ambas visiones se identificó un número reducido de artículos procedentes de América Latina. Además, en el primer trabajo no se contemplan a los futuros docentes, pues se enfoca únicamente en las metodologías empleadas y en los autores citados, mientras que el segundo se centra en la implementación de la creatividad en la educación para la justicia social, pero no en la preparación de los futuros docentes, a pesar de que uno de los artículos examinados sí considera a esta población.

Partiendo de esta base, resulta fundamental conocer de qué forma se ha estudiado la JS en la formación de los futuros docentes y qué resultados se han obtenido a fin de evaluar las fortalezas, debilidades y lagunas existentes en cuanto a los estudios sobre el tema. Esto permitirá aportar recomendaciones para futuras investigaciones y evaluar qué aspectos se han estudiado al abordar el fenómeno con la población en cuestión, de manera que puedan ser de utilidad para las instituciones formadoras de profesores.

Por lo tanto, se llevó a cabo una revisión sistemática con el fin de valorar el estado del conocimiento sobre la justicia social en la formación de los futuros docentes y analizar las aportaciones que ofrece al contexto latinoamericano. El objetivo de este trabajo es analizar el panorama internacional de las investigaciones sobre justicia social con futuros docentes, a fin de evaluar cuáles son las tendencias, los enfoques predominantes y las metodologías empleadas en este campo durante el período 2012-2022. A partir de lo anterior, la pregunta de investigación que guio este estudio fue la siguiente: ¿cuáles han sido los hallazgos y aportes de los estudios sobre justicia social en la formación de futuros docentes?

## Metodología

Teniendo en cuenta que una revisión sistemática es un resumen de literatura basado en una pregunta de investigación y que tiene como finalidad identificar, seleccionar y sintetizar la evidencia existente en torno a dicha pregunta (Bettany-Saltikov, 2012), para desarrollar el presente trabajo se empleó el protocolo de investigación Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses (PRISMA, por sus siglas en inglés), ya que representa un proceso recomendable para el empleo de métodos mixtos (de corte cuantitativo y cualitativo), además de presentar otras pautas referentes a los textos que se incluyen en el trabajo (Bravo Toledo, 2020).

## Estrategia de búsqueda

Se emplearon cadenas de búsqueda con las siguientes palabras clave: justicia social,

docentes en formación, futuros docentes y estudiantes de magisterio; así como sus sinónimos en inglés: social justice, undergraduate teacher, pre-service teacher y teacher candidates. Las bases de datos consultadas fueron Dialnet, ERIC, SciELO, Redalyc, EBSCO y Web of Science. De esta manera, la búsqueda en dichas bases de datos arrojó un total de 126 artículos.

### Criterios de inclusión y exclusión

Conforme con los términos de búsqueda, se eligieron artículos publicados entre los años 2012-2022, y, con base en ello, se seleccionaron artículos que abordaran la formación en justicia social de futuros docentes y que representaran estudios empíricos (ver [Tabla 1](#)). El título y las palabras clave permitieron seleccionar y descartar artículos; en otros casos se fue descartando a partir del resumen, puesto que no abordaban la JS desde el ámbito de la formación docente o no se ajustaban a la temporalidad estipulada. Finalmente, únicamente se consideraron artículos redactados en los idiomas español, inglés y portugués.

**Tabla 1**

*Criterios de inclusión y exclusión*

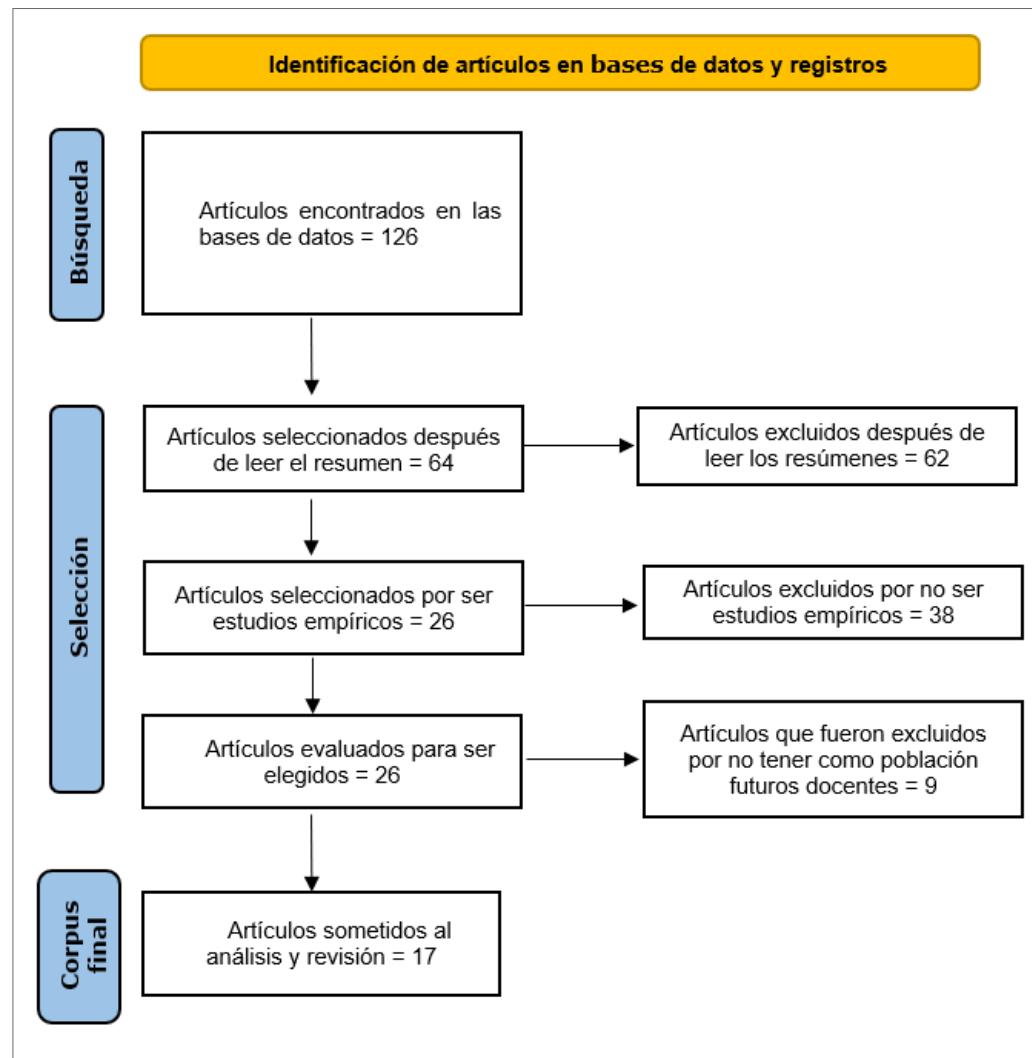
Criterios de inclusión	Criterios de exclusión
Artículos sobre justicia social en educación	Artículos sobre justicia social en otras disciplinas que no sean educación
Artículos cuya población sea futuros docentes	Artículos cuya población no sea futuros docentes (directores, docentes en ejercicio, entre otros)
Artículos empíricos	Artículos teóricos, ensayos o revisiones sistemáticas
Artículos en español, inglés y portugués	Artículos en otros idiomas que no sean español, inglés y portugués
Estudios realizados entre 2013 y 2023	Estudios realizados fuera de la temporalidad señalada (2013-2023)

### Selección de trabajos

Se eligieron aquellos artículos de relevancia para el tema; por ende, de los 126 artículos encontrados en una primera instancia, 62 fueron descartados a partir de los resúmenes y las palabras clave. Posteriormente, los 64 restantes se fueron revisando a partir de los criterios de inclusión y exclusión. En una segunda fase, se eliminaron 38 artículos, porque eran ensayos de reflexión o artículos teóricos, es decir, no cumplían con el requisito de estudios empíricos. Posteriormente, se eliminaron 9 artículos, ya que no se centraban en la población de futuros docentes. Finalmente, se conformó un corpus de 17 artículos (ver [Figura 1](#)).

**Figura 1**

*Diagrama de flujo del procesamiento de la información de los artículos*



*Nota.* Adaptado de Page et al. (2021).

## Resultados y discusión

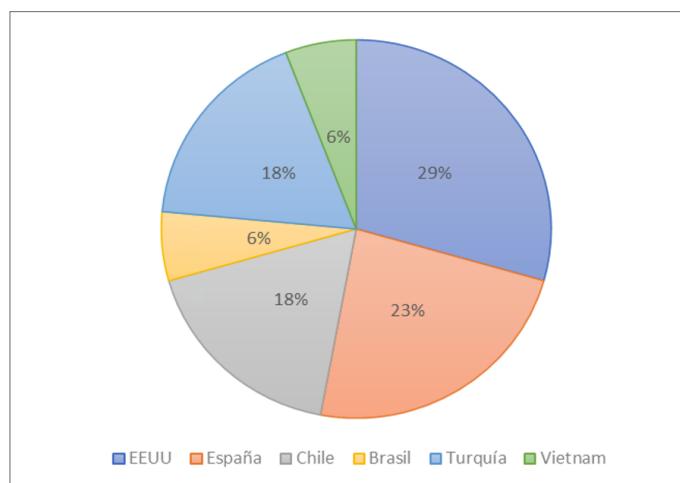
Este apartado expone los componentes de los artículos identificados sobre justicia social en la formación de docentes, con énfasis en las características bibliométricas, metodológicas y en los conceptos que orientan el tratamiento del tema.

### Características bibliométricas

Del corpus de 17 artículos, 11 son de carácter predominantemente cualitativo: 5, cuantitativo, y 1, mixto. Cabe resaltar que el año con mayor producción fue 2021, con 8 artículos, seguido de 2018 con 3, 2020 y 2022 con 2 cada uno, y 2017 y 2019 con 1 artículo respectivamente. Al momento de realizar la búsqueda no se identificaron estudios correspondientes al año 2023 sobre profesores en formación ni publicaciones entre 2013 y 2016 (ver Figura 2). Esta concentración en los últimos años sugiere un creciente interés en la temática.

**Figura 2***Producción bibliométrica por año*

En la Figura 3 se puede observar la producción de los artículos por ubicación geográfica; los artículos analizados se publicaron en los siguientes países: Estados Unidos (5), España (4), Chile y Turquía (3, respectivamente) y Brasil y Vietnam (1, respectivamente).

**Figura 3***Producción de artículos por país*

En relación con las investigaciones de carácter cualitativo predominan como elementos metodológicos el uso del estudio de caso a través de entrevistas semiestructuradas a profundidad, las observaciones y los diarios reflexivos, con su respectiva triangulación (Jiménez y Montecinos Sanhueza, 2018; Peña-Sandoval y López, 2020; Speicher, 2021), con la particularidad de que dos de ellos también utilizaban fenomenología visual (Güler, 2021).

Otros emplearon una metodología de trabajo comunitario (Hoyle, 2018; Liu et al., 2020; Speicher, 2021; Marlatt y Barnes, 2021; Nguyen y Zeichner, 2021). Específicamente, una investigación empleó la indagación biográfica (Ceballos y Saiz, 2022). Destaca el caso particular del estudio Ramos et al. (2021) que, además de esto, utilizó encuestas para abordar la parte cuantitativa, que consistió en el uso de un cuestionario previo y posterior a una experiencia de aprendizaje de servicio. Otras metodologías empleadas fueron la autoetnografía (Sheffield et al., 2021) y el prototipo llamado Teaching english to learners, junto con producción de material didáctico (Zancopé y El Kadri, 2022).

Por su parte, los estudios cuantitativos son de alcance descriptivo y utilizan la escala de justicia social de Torres-Harding et al. (2011) (Hidalgo et al., 2018; Bursa et al., 2021) y el alcance correlacional; por lo tanto, aplican dos instrumentos distintos: la escala de opinión de profesores sobre democracia (TODS, por sus siglas en inglés) y las creencias de justicia social para la enseñanza y el aprendizaje (LTSJB, por sus siglas en inglés) (Kilicoglu y Sentürk, 2021); además, la escala de orientación a la dominancia social, la escala tridimensional de justicia social (Albalá y Maldonado, 2019) y un instrumento diseñado por los autores del estudio (Juanes et al., 2017).

En cuanto a las dimensiones mediante las cuales se engloba la justicia social, se identificaron tres en los artículos analizados, de estas, la más predominante fue la redistributiva, centrada en la equidad hacia los menos desfavorecidos (Juanes et al., 2017; Hidalgo et al., 2018; Hoyle, 2018; Albalá y Maldonado, 2019; Ramos et al. 2021; Speicher, 2021; Bursa et al., 2021).

Otros autores como Young (1990) señalan que no basta con entender la justicia en términos de distribución, debido a que se ignoran otros aspectos como la opresión y dominación. Por lo tanto, es indispensable centrarse en la diversidad y el reconocimiento como elementos fundamentales para una verdadera justicia transformadora.

Asimismo, la participación y la conciencia crítica son usadas como referentes para comprender las dinámicas de opresión y contribuir al cambio para la transformación social (Liu et al., 2020; Nguyen y Zeichner, 2021; Güler, 2021 y Sainz y Jacott, 2020), mientras que la diversidad y el reconocimiento de las diferencias están centrados en entender los entornos y el aula como una cuestión de justicia social (Jiménez y Montecinos, 2018; Peña-Sandoval y López, 2020; Marlatt y Barnes, 2021; Sheffield, et al., 2021; Zancopé y El Kadri, 2022). Por otro lado, el trabajo de Kilicoglu y Sentürk (2021) merece una mención aparte, ya que, al ser un estudio cuantitativo de alcance correlacional, se centró en medir las creencias entre la justicia social y las actitudes democráticas de los participantes.

Con base en la revisión de los artículos seleccionados, se encontró que los objetivos de investigación abordan cuatro temáticas principales, a saber: (1) las percepciones o actitudes hacia la justicia social, (2) la implementación de la práctica en el aula, (3) el cuestionamiento a las estructuras de opresión a fin de comprometerse a tomar acción para la transformación social y (4) la elaboración de una propuesta para un plan formativo.

## Sobre las actitudes y percepciones

Con respecto a las percepciones sobre la justicia social de los futuros docentes, un estudio evidenció que estos ampliaron su perspectiva sobre el tema a partir del trabajo comunitario con niños de sectores vulnerables, sin que mediara una lección tradicional (Ramos et al., 2021). En dicha investigación, se aplicó una encuesta a los participantes antes y después de la experiencia de aprendizaje-servicio, la cual se centró en prácticas comunitarias para la enseñanza del inglés como lengua extranjera bajo principios de justicia social. Los resultados señalaron que los estudiantes lograron ampliar y profundizar sus conocimientos en comparación con la comprensión previa que tenían del concepto.

Por otro lado, un estudio de caso se enfocó en comprender la relación de los futuros docentes con la diversidad y cómo se relacionaba con la JS y las ideologías curriculares (Peña-Sandoval y López, 2020). Los hallazgos señalaron que los participantes tenían una mayor adherencia al eclecticismo (curricular) o a la ideología centrada en el aprendizaje, con sentido de justicia y de diversidad; sin embargo, predominan algunos elementos academicistas o eficientistas en los participantes; además, la relación entre las ideologías curriculares y el sentido de JS fue gradual.

Otra investigación se centró en medir las actitudes y la intención de comportamiento de los futuros docentes; para ello, los investigadores emplearon la escala de justicia social de Torres (Torres-Harding et al., 2011). En el estudio de Hidalgo et al. (2018), los estudiantes de licenciatura obtuvieron actitudes más favorables hacia la JS que los de otra carrera y, particularmente, la actitud de las mujeres fue

más favorable en comparación con los hombres. Por lo tanto, se recomienda investigar a fondo las causas de estas diferencias. No obstante, los participantes de ambos sexos tienen actitudes favorables hacia la justicia social. Cabe destacar que el estudio también tuvo como finalidad validar la traducción del instrumento al idioma castellano. En este sentido, las autoras señalan que la validación y traducción al español fue adecuada y que es posible emplearla en otras investigaciones.

Por su parte, [Bursa et al. \(2021\)](#) utilizaron el mismo instrumento y encontraron que el nivel educativo de los padres fue determinante en sus percepciones hacia la JS. Asimismo, aplicaron un cuestionario diseñado por los mismos autores con el fin de analizar la correlación entre las actitudes de los futuros docentes y la variable uso de las redes sociales. Los hallazgos señalaron que los participantes que usaban redes sociales con más frecuencia obtuvieron resultados más positivos en sus actitudes que quienes no las utilizaban tanto. Los autores indican que la manera en que los participantes comprenden la JS está relacionada con el nivel educativo de sus padres, independientemente del sexo, pues aquellos futuros docentes cuyos padres tenían un nivel educativo más alto obtenían un puntaje mayor en sus actitudes; esto, a pesar de que no se identificaron diferencias significativas entre los participantes en función del grado de estudios de los progenitores varones. No obstante, al considerar el nivel educativo de las madres sí se encontraron diferencias significativas, ya que los participantes cuyas madres habían alcanzado la escolaridad preparatoria obtuvieron un puntaje mayor que aquellos cuyas madres eran analfabetas.

Adicionalmente, mediante un instrumento basado en el modelo tridimensional de [Fraser \(1997\)](#) y otro centrado en la orientación hacia la acción social, se evidenció que los futuros docentes presentan representaciones de la justicia social relacionadas con la dominancia social; es decir, suelen estar más dispuestos a tomar acciones frente a situaciones injustas ([Albalá-Genol y Maldonado, 2019](#)). Los autores indican que, a pesar de que los estudiantes de un plan formativo tenían mejor disposición hacia el pensamiento prosocial que los de otros, las

diferencias entre dichos programas formadores disminuían a medida que los estudiantes avanzaban en el plan de estudios.

Anteriormente, en las representaciones de JS bajo el enfoque de redistribución, reconocimiento y participación como variables, no se encontraron diferencias significativas entre hombres y mujeres ni tampoco en los planes formativos en los que los participantes pertenecían a distintas áreas.

Cabe señalar que se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre aquellos profesores que tenían experiencia previa y quienes no contaban con ella ([Juanes et al., 2017](#)). Lo anterior permite contrastar cómo se ha avanzado en la medición de las representaciones de JS y, al existir comparaciones, se enriquecen los resultados y se pueden considerar los contrastes para investigaciones futuras.

Finalmente, otro artículo se centró en estudiar la relación entre las creencias de justicia social de los futuros docentes y sus creencias democráticas, los resultados señalaron que existe una correlación positiva entre ambas variables; además, al contemplar las variables sociodemográficas, no encontraron diferencias significativas ([Kilicoglu y Sentürk, 2021](#)). Así mismo, al considerar el nivel socioeconómico o el grado del estudio de los padres, se encontró que estos no influyeron en sus creencias sobre JS y en actitudes democráticas. Los autores del estudio emplearon dos instrumentos: una escala de opinión de profesores sobre democracia (TODS, por sus siglas en inglés) y una sobre creencias de justicia social para la enseñanza y el aprendizaje (LTSJB, por sus siglas en inglés).

## Sobre la implementación de prácticas

Los estudios enfocados en las prácticas que implementan la justicia social en el aula señalan que los futuros docentes son capaces de crear comunidades en las que se enseña la justicia social mediante métodos experienciales; es decir, propician espacios seguros y de confianza en los que se resuelven problemas de manera creativa y a través del pensamiento crítico, lo que les permite formarse para enseñar con base en la justicia

social (Speicher, 2021). De acuerdo con Darder (2012), para promover la justicia social en el salón de clases, se requiere que el profesor adopte una actitud de ética de resistencia, vinculada con la transformación social y no solamente con la transmisión de contenidos.

Igualmente, Vigo-Arrazola et al. (2019) destacan la importancia del diálogo por parte del profesor, ya que este promueve el análisis crítico y la deconstrucción de supuestos pedagógicos del alumnado mediante saberes científicos y experiencias personales. De esta manera, se generan procesos de reconstrucción profesional desde una mirada comprometida con la justicia social. Otros hallazgos indican que, mediante un curso de enseñanza y aprendizaje de JS, los futuros docentes adquirieron aptitudes y técnicas pedagógicas para implementarla en sus prácticas en el aula, pues a través del trabajo comunitario lograron vincular su práctica con la JS y un mayor compromiso hacia esta, así como ampliar sus conocimientos sobre el concepto y la importancia de llevarla a las aulas (Hoyle, 2018). En palabras de Sen (2009), la justicia puede entenderse como un incremento de las capacidades de las personas para ejercer efectivamente su derecho a la libertad. De esta manera, la formación profesional del profesor debe centrarse en la generación de espacios que les permitan ampliar estas habilidades, tanto a futuros estudiantes como a educadores, con un enfoque prioritario en escenarios de desventaja.

Marlatt y Barnes (2021) emplearon una experiencia de práctica en trabajo comunitario, la cual se centró en analizar la forma en la que un curso de literacidad influye en la comprensión de los futuros docentes sobre la justicia social, mediante el uso de reflexiones grabadas, el proyecto final y un cuestionario aplicado al final del curso. Los resultados evidenciaron que los futuros docentes son capaces de reconocer la diversidad y comprender la educación para la JS como forma de combatir la opresión. No obstante, al analizar sus discusiones sobre cómo llevar sus conocimientos a la práctica, presentaron dificultades para poder implementarlos y presentaron tendencias a vincular la literacidad con sus experiencias escolares bajo una visión estrecha sobre igualdad. Por tanto, los autores concluyen que

vincular la pedagogía para la justicia social con la literacidad sigue siendo un reto.

En este sentido, las experiencias de campo en zonas de vulnerabilidad permiten generar conciencia crítica sobre las cuestiones de privilegio a los futuros docentes, ya que la experiencia les hace comprender las inequidades existentes y la importancia de su labor docente mediante la atención personal y, con ello, se contribuye a reducirlas (Liu et al., 2020).

Finalmente, se encontraron investigaciones centradas en cómo los futuros docentes gestionan la diversidad en el aula (Jiménez y Montecinos, 2018). De acuerdo con los hallazgos, los participantes mencionaron tener el apoyo institucional para fortalecer las relaciones humanas y atender las necesidades educativas especiales; en contraste, otros reconocieron no contar con las técnicas y fundamentos prácticos y teóricos que les permitan impulsar un cambio en su qué hacer como docentes, así como la falta de preparación adecuada para una educación que atienda la diversidad.

## Sobre la adquisición de conciencia para la transformación social

En un estudio, se encontró que los futuros docentes comprenden la JS desde su capital cultural (Bourdieu, 1986) y la asocian con la igualdad entre hombres y mujeres, los derechos de los niños, la discriminación, entre otros. A su vez, manifiestan encontrar sentido a aquellos problemas que no comprendían a través de preguntas formuladas mediante una fenomenología visual, de modo que adquirieron una capacidad de reflexión profunda a partir del análisis semiótico de las imágenes, pues tomaron conciencia de los problemas sociales con los que lidiaban de forma cotidiana y los internalizaron mediante las fotografías (Güler, 2021).

También destaca que otros desarrollaron un pensamiento crítico a través de propuestas fundamentadas en la equidad y aprecio por la diversidad, junto con enfoques teóricos sobre la variedad en la manera de transmitir la alfabetización (Sheffield et al., 2021). Este enfoque se vincula con el modelo propuesto por Hoyle.

Los resultados demuestran que existe un contraste entre aquellos docentes en formación que no encontraron una vinculación con entre la justicia social y la alfabetización autónoma, y los que se beneficiaron de un curso de enseñanza de la estadística en justicia social (TS4SJ, por sus siglas en inglés), mediante el cual replantearon sus prácticas docentes y encontraron mayor sentido a su labor profesional y así erradicar las injusticias.

A este panorama crítico se le puede relacionar con la concienciación planteada por [Freire \(1970\)](#), la cual se constituye como un proceso de praxis que articula dialécticamente la reflexión crítica y la acción transformadora humanizadora. Para Freire, la concienciación trasciende la toma de conciencia individual para configurarse como un proceso colectivo mediante el cual los sujetos desarrollan una comprensión crítica de su realidad histórico-social y se comprometen con su transformación. Este proceso de praxis implica que la reflexión y la acción se alimentan mutuamente: la reflexión sin acción se convierte en verbalismo estéril, mientras que la acción sin reflexión deriva en activismo ciego.

En el contexto de la formación docente para la justicia social, la concienciación propuesta por Freire cobra particular relevancia al posibilitar que los futuros educadores no solo comprendan las estructuras de opresión que operan en los contextos educativos, sino que desarrollen capacidades para intervenir transformadoramente sobre ellas. De este modo, las prácticas formativas que se enfocan en la justicia social tienen el compromiso de promover la discusión y la reflexión como medios de enseñanza fundamentales, que facilita procesos de concienciación que permitan a los individuos entender su realidad para poder cambiarla mediante acciones educativas humanizadoras y liberadoras.

En este sentido, [Silva-Peña y Paz-Maldonado \(2019\)](#) señalan la importancia de incorporar tanto el componente emocional como el narrativo, ya que estos permiten fortalecer la conciencia crítica y favorecer un compromiso auténtico con la transformación social, sobre todo en la formación inicial del profesorado.

Adicionalmente, se encontró que las experiencias de campo resultan útiles para que los futuros docentes identifiquen las inequidades en el sistema educativo al entrar en contacto con las zonas desfavorecidas. Vale destacar que dicha experiencia les permitió a los futuros docentes modificar su práctica; es decir, pasar de impartir conocimientos a comprender el sentido de transformar la enseñanza a partir de los principios de la justicia social y al ser conscientes de las inequidades ([Nguyen y Zeichner, 2021](#)).

También, se encontró que los futuros docentes cuestionan las estructuras sociales opresivas y asumen el compromiso de luchar contra el racismo y la discriminación mediante el uso de las nuevas tecnologías de forma creativa ([Zancopé y El Kadri, 2022](#)).

### Sobre propuestas formativas

El único artículo en esta categoría fue el de [Ceballos y Saiz \(2022\)](#), en el cual se evidenció que los futuros docentes son capaces de identificar situaciones de discriminación, los motivos, los actores que la ejercen y los espacios donde se produce. Esto se identificó mediante la indagación biográfica y el uso de distintas técnicas que favorecieron analizar los currículos para una mejor formación en justicia social. Las autoras señalan que de esta manera las participantes fueron capaces de identificar situaciones de discriminación que ocurrían en el aula con el fin de poder diseñar un plan curricular que implemente los principios de JS en la formación de los futuros docentes.

Este hallazgo, así como lo presentado previamente al respecto de la capacidad de identificación de situaciones discriminatorias por parte de los futuros docentes, constituye un aporte significativo al campo de estudio, aunque representa apenas una perspectiva dentro del panorama más amplio de la investigación sobre justicia social en la formación docente. Para comprender mejor el alcance y las características de esta línea de investigación, resulta necesario examinar con mayor profundidad el conjunto completo de estudios disponibles y analizar tanto sus tendencias metodológicas como sus contribuciones temáticas.

## Panorama bibliométrico y tendencias metodológicas

Del corpus de 17 artículos analizados, se observa un claro predominio de los estudios cualitativos (11 artículos) sobre los cuantitativos (5 artículos) y mixtos (1 artículo). Este hallazgo refleja una tendencia metodológica que privilegia la comprensión en profundidad de experiencias, percepciones y procesos formativos, lo cual resulta congruente con la naturaleza compleja y multidimensional del concepto de justicia social en contextos educativos.

La distribución temporal de las publicaciones revela un interés creciente por el tema, con un pico significativo en 2021 (8 artículos), lo que representa casi el 50 % del corpus analizado. Esta concentración reciente de publicaciones sugiere que la justicia social se está consolidando como una preocupación emergente en la formación docente, posiblemente impulsada por acontecimientos sociopolíticos globales que han puesto en primer plano cuestiones de inequidad, discriminación y exclusión social.

La ausencia de artículos correspondientes al periodo 2013-2016 y al año 2023 puede interpretarse desde diferentes perspectivas. Por un lado, podría reflejar limitaciones en los criterios de búsqueda empleados; por otro, podría indicar que la incorporación explícita del concepto de justicia social en la formación docente es relativamente reciente, al menos bajo los términos y enfoques considerados en esta revisión.

En cuanto a la distribución geográfica, se observa una presencia destacada de estudios procedentes de Estados Unidos (5) y España (4), seguidos por Chile y Turquía (3 cada uno), y Brasil y Vietnam (1 cada uno). Este patrón revela tanto el liderazgo norteamericano en esta área de investigación como la emergencia de un significativo interés en el contexto iberoamericano. La presencia combinada de 8 artículos provenientes de España, Chile y Brasil representa un indicador positivo del creciente compromiso de la región con la justicia social en educación, particularmente relevante en el contexto latinoamericano que se caracteriza por profundas brechas socioeconómicas y educativas.

La metodología empleada en los estudios refleja la complejidad del fenómeno estudiado. Los enfoques cualitativos priorizan estudios de caso con técnicas como entrevistas, observaciones y diarios reflexivos, mientras que varios implementan metodologías de trabajo comunitario, lo que evidencia una orientación hacia la comprensión contextualizada y la transformación social. Por su parte, los estudios cuantitativos emplean predominantemente instrumentos validados como la escala de justicia social de [Torres-Hardingv et al. \(2011\)](#), lo que facilita comparaciones más sistemáticas entre diferentes contextos y poblaciones.

## Conceptualizaciones de justicia social en la formación docente

El análisis de contenido permitió identificar tres dimensiones principales, mediante las cuales se conceptualiza la justicia social en los artículos revisados, así:

**1. Dimensión redistributiva:** centrada en la equidad hacia los menos favorecidos; esta dimensión fue predominante en el corpus analizado (7 artículos). Este hallazgo sugiere que la noción de justicia social en la formación docente sigue fuertemente vinculada a conceptos tradicionales de redistribución y compensación de desventajas socioeconómicas.

**2. Dimensión participativa y conciencia crítica:** orientada a comprender las dinámicas de opresión y a contribuir al cambio para la transformación social; esta dimensión está presente en 4 artículos. Su menor prevalencia podría indicar una tendencia emergente, pero aún no dominante hacia la concepción de justicia social como proceso activo de transformación estructural.

**3. Dimensión de diversidad y reconocimiento:** centrada en entender los entornos educativos y el aula como espacios de reconocimiento de la diferencia; esta perspectiva aparece en 5 artículos. La presencia significativa de esta dimensión refleja la creciente importancia otorgada a la diversidad cultural, lingüística y de capacidades en contextos educativos contemporáneos.

Esta distribución conceptual se alinea con el marco tridimensional de justicia social propuesto por [Fraser \(1997\)](#), que distingue entre redistribución, reconocimiento y participación. La predominancia de la dimensión redistributiva podría sugerir que, a pesar de la evolución teórica del concepto, la formación docente continúa priorizando aspectos de compensación y equidad en recursos por encima de aspectos de transformación estructural o reconocimiento de la diversidad.

### **Hallazgos temáticos y sus implicaciones. Sobre percepciones y actitudes hacia la justicia social**

Los estudios centrados en actitudes y percepciones hacia la justicia social revelan varios patrones significativos. Primero, experiencias formativas como el aprendizaje-servicio y el trabajo comunitario demuestran capacidad para ampliar y profundizar la comprensión de justicia social entre futuros docentes ([Ramos et al., 2021](#)). Esto sugiere que el aprendizaje experiencial situado en contextos reales proporciona un marco más efectivo para el desarrollo de concepciones complejas de justicia social que los abordajes teóricos.

Segundo, se evidencian diferencias en actitudes hacia la justicia social asociadas a variables como género, programa de estudios, nivel educativo parental y uso de redes sociales ([Hidalgo et al., 2018; Bursa et al., 2021](#)). Particularmente, resulta interesante la correlación identificada entre el uso frecuente de redes sociales y actitudes más positivas hacia la justicia social, lo que podría vincularse con el papel de estos espacios digitales como plataformas de sensibilización y activismo social. Sin embargo, estas asociaciones merecen mayor investigación para comprender sus mecanismos causales y no simplemente correlacionales.

Tercero, la correlación positiva entre creencias sobre justicia social y actitudes democráticas ([Kilicoglu y Sentürk, 2021](#)) sugiere que ambos constructos comparten fundamentos conceptuales que podrían reforzarse mutuamente en entornos formativos. Esta interrelación podría aprovecharse estratégicamente en programas de formación docente que busquen fomentar

tanto valores democráticos como principios de justicia social.

La variabilidad en resultados respecto a factores sociodemográficos entre diferentes estudios (algunos con diferencias significativas y otros no) señala la complejidad de estas relaciones y la posible influencia de factores contextuales específicos que no son fácilmente generalizables entre diferentes poblaciones y entornos culturales.

### **Sobre implementación de prácticas**

Los estudios sobre implementación de prácticas basadas en justicia social potencializan y desafíos significativos. Por un lado, se evidencia que experiencias formativas estructuradas, como cursos específicos o trabajos comunitarios, pueden desarrollar eficazmente competencias técnico-pedagógicas para implementar principios de justicia social en el aula ([Speicher, 2021; Hoyle, 2018](#)). Estas experiencias parecen ser particularmente efectivas cuando combinan reflexión crítica con oportunidades de aplicación práctica.

Por otro lado, se identifican dificultades persistentes en la transferencia de conocimientos teóricos sobre justicia social a prácticas pedagógicas concretas, como evidencia el estudio de [Marlatt y Barnes \(2021\)](#). Estas dificultades podrían atribuirse a la complejidad inherente de traducir principios abstractos de justicia social en estrategias didácticas específicas, así como a la persistencia de concepciones tradicionales sobre la enseñanza arraigadas en las biografías escolares de los docentes en formación.

La tensión entre sensibilización teórica y aplicación práctica identificada en estos estudios sugiere la necesidad de repensar los modelos formativos para fortalecer el vínculo entre teoría y práctica. Las experiencias en contextos de vulnerabilidad parecen ser particularmente efectivas para generar esta conexión ([Liu et al., 2020](#)), posiblemente porque confrontan directamente a los futuros docentes con realidades que desafían sus marcos conceptuales previos y demandan respuestas pedagógicas innovadoras.

Finalmente, la falta de preparación adecuada para atender la diversidad reportada por algunos participantes (Jiménez y Montecinos, 2018) evidencia un área crítica de mejora en los programas de formación docente. Este hallazgo sugiere que, a pesar del creciente reconocimiento retórico de la importancia de la diversidad, persisten carencias significativas en la dotación de herramientas prácticas para gestionarla efectivamente en contextos educativos reales.

### **Sobre adquisición de conciencia para la transformación social**

Los estudios centrados en el desarrollo de conciencia crítica y compromiso con la transformación social revelan la importancia de metodologías innovadoras y experiencias formativas significativas. La fenomenología visual (Güler, 2021), por ejemplo, demuestra potencial para facilitar procesos reflexivos profundos que conectan experiencias personales con estructuras sociales más amplias, que permitan a los futuros docentes reconocer y cuestionar desigualdades naturalizadas en su entorno cotidiano.

También resulta significativo el contraste identificado por Sheffield et al. (2021) entre docentes en formación que no perciben conexiones entre justicia social y alfabetización autónoma, y aquellos que, después de participar en cursos específicos como el TS4SJ, logran reconceptualizar su práctica profesional como herramienta de transformación social. Este hallazgo sugiere que la incorporación explícita de marcos conceptuales de justicia social en disciplinas específicas (como estadística o alfabetización) puede ser crucial para superar visiones instrumentales de la enseñanza.

Las experiencias de campo en zonas desfavorecidas aparecen nuevamente como catalizadores potentes de transformación conceptual, ya que permiten a los futuros docentes trascender concepciones transmisivas de la educación hacia visiones transformadoras basadas en principios de justicia social (Nguyen y Zeichner 2021). El valor de estas experiencias radica probablemente en su capacidad para generar disonancias cognitivas que cuestionan

presunciones previas y facilitan la apertura a nuevas perspectivas.

Por último, la capacidad de los futuros docentes para cuestionar estructuras opresivas y comprometerse con la lucha contra formas específicas de discriminación mediante el uso creativo de nuevas tecnologías (Zancopé y El Kadri, 2022) sugiere el potencial de integrar alfabetización digital crítica en la formación para la justicia social. Este enfoque podría ser particularmente relevante para contextos contemporáneos donde las tecnologías digitales juegan roles cada vez más centrales tanto en la reproducción como en la contestación de desigualdades sociales.

### **Sobre propuestas formativas**

Aunque se limitó a un solo estudio, el hallazgo de que la indagación biográfica facilita la identificación de situaciones de discriminación, y el diseño, de propuestas curriculares basadas en principios de justicia social (Ceballos-López y Saiz-Linares, 2022) resulta prometedor. La escasez de investigaciones en esta categoría señala una significativa área de oportunidad: la necesidad de más estudios que no solo documenten percepciones o prácticas existentes, sino que avancen hacia el diseño, implementación y evaluación sistemática de propuestas formativas, específicamente orientadas a desarrollar competencias para la justicia social en futuros profesores.

Esta limitación sugiere que, a pesar del creciente interés por la justicia social en la formación docente, la investigación en este campo permanece predominantemente en niveles descriptivos o interpretativos, con menor desarrollo de propuestas de intervención basadas en evidencia. Por lo tanto, el avance hacia niveles propositivos y transformadores constituye un desafío pendiente para la investigación en este ámbito.

Al analizar transversalmente los hallazgos de esta revisión sistemática, emergen varias consideraciones relevantes para comprender el estado actual de la investigación sobre justicia social en la formación docente.

Primeramente, se observa un predominio de estudios centrados en percepciones y actitudes, lo que refleja un interés por comprender las construcciones subjetivas de los futuros docentes sobre justicia social. Sin embargo, esta tendencia podría indicar también una cierta desconexión entre investigación y transformación práctica: conocer lo que los docentes piensan constituye un paso necesario pero insuficiente para cambiar lo que los docentes hacen.

Segundo, la prevalencia de experiencias formativas basadas en aprendizaje experiencial, trabajo comunitario y contacto directo con realidades socialmente diversas o vulnerables sugiere un consenso emergente sobre la efectividad de estos enfoques para desarrollar competencias relacionadas con justicia social. Este consenso desafía modelos tradicionales de formación docente basados predominantemente en transmisión teórica y plantea la necesidad de replantear estructuras curriculares para incorporar experiencias significativas en contextos reales como componentes centrales, no periférico y de formación.

Tercero, los estudios revelan una tensión persistente entre sensibilización conceptual y transferencia práctica: mientras la mayoría de intervenciones logran modificar percepciones y actitudes, su impacto en prácticas pedagógicas concretas resulta más limitado o ambiguo. Esta brecha teoría-práctica constituye un desafío fundamental que requiere abordajes más integrados y sostenidos en el tiempo que trasciendan intervenciones puntuales o aisladas.

Cuarto, la diversidad geográfica e idiomática de los estudios analizados evidencia que la preocupación por la justicia social en la formación docente constituye una tendencia global, aunque con matices y énfasis particulares según los contextos. Esta diversidad representa una riqueza potencial para el campo, siempre que se establezcan diálogos horizontales entre tradiciones investigativas de distintas regiones, lo que evita la imposición acrítica de marcos conceptuales desarrollados en contextos hegemónicos.

Finalmente, la persistencia de conceptualizaciones predominantemente redistributivas de justicia social sugiere cierto rezago entre desarrollos

teóricos contemporáneos, que enfatizan dimensiones de reconocimiento, participación y transformación estructural, y su incorporación efectiva en programas de formación docente. Este desfase podría estar limitando el potencial transformador de estas iniciativas al circunscribir las enmarcos conceptuales que, si bien son importantes, resultan parciales para abordar la complejidad de las injusticias contemporáneas en contextos educativos.

Al contrastar estos hallazgos con revisiones previas como la de [Gomes y Andrade \(2020\)](#), se confirma el predominio de Estados Unidos como centro de producción investigativa en este campo y la prevalencia de enfoques cualitativos. Sin embargo, la presente revisión aporta como valor añadido la identificación de un creciente corpus de investigaciones en contextos iberoamericanos, lo que sugiere la emergencia de tradiciones investigativas regionales con potencial para generar conocimientos situados y contextualmente relevantes sobre justicia social en la formación docente.

La identificación de diferentes conceptualizaciones de justicia social que operan en los estudios analizados coincide con la revisión de [Gajardo-Espinoza y Campos \(2022\)](#) en cuanto al papel de la creatividad para desarrollar conciencia y compromiso con la transformación social. Esta convergencia sugiere que los enfoques creativos y experienciales constituyen una vía prometedora para trascender comprensiones abstractas o despolitizadas de justicia social hacia compromisos efectivos con la transformación de prácticas educativas.

## Conclusiones

A partir del análisis realizado en esta revisión sistemática sobre justicia social en la formación de futuros docentes, se identifican hallazgos significativos que permiten comprender el estado actual y las proyecciones de este campo de estudio.

El panorama bibliométrico revela un interés creciente por incorporar principios de justicia social en la formación docente, manifestado en el aumento sustancial de publicaciones en los últimos años, particularmente durante

2021. La distribución geográfica de los estudios evidencia una presencia importante de investigaciones procedentes del contexto iberoamericano, especialmente de España, Chile y Brasil, lo que sugiere la emergencia de tradiciones investigativas regionales consolidadas en este ámbito.

En términos conceptuales, la mayoría de los estudios analizados abordan la justicia social, principalmente desde una perspectiva redistributiva centrada en la equidad, aunque también incorporan, aunque en menor medida, dimensiones de reconocimiento de la diversidad y participación para la transformación social. Esto señala la necesidad de fortalecer perspectivas más integrales que articulen coherentemente estas tres dimensiones fundamentales en los procesos formativos docentes.

Las experiencias de aprendizaje-servicio, trabajo comunitario y contacto directo con realidades socialmente vulnerables emergen consistentemente como estrategias efectivas para desarrollar comprensiones más profundas y comprometidas de justicia social entre futuros docentes. Estas metodologías experienciales demuestran particular potencia para superar concepciones abstractas o despolitizadas de justicia social, que favorecen el desarrollo de perspectivas críticas y contextualmente situadas.

No obstante, a pesar de los avances en la sensibilización conceptual, persisten dificultades significativas en la transferencia de principios de justicia social hacia prácticas pedagógicas concretas. Esta brecha entre comprensión teórica y aplicación práctica evidencia la necesidad de repensar los modelos formativos para fortalecer la conexión entre teoría crítica y su implementación efectiva en contextos educativos reales. En este sentido, resulta fundamental reconocer que la transformación hacia la justicia social en educación trasciende la formación individual del profesorado y requiere cambios estructurales más amplios que involucren el liderazgo institucional y la flexibilización de marcos organizativos tradicionalmente rígidos ([Heredia et al., 2014](#)).

Los estudios cuantitativos revelan actitudes predominantemente positivas hacia la justicia social entre futuros docentes, aunque con variaciones asociadas a factores como género, formación previa y nivel educativo parental. Estas diferencias subrayan la importancia de considerar la diversidad de perfiles y trayectorias personales en el diseño de propuestas formativas diferenciadas y contextualizadas.

Además, se identifica una significativa área de oportunidad en el desarrollo de propuestas formativas sistemáticas diseñadas para cultivar competencias relacionadas con justicia social. La investigación en este campo permanece predominantemente en niveles descriptivos o interpretativos, con un desarrollo limitado de intervenciones formativas basadas en evidencia empírica sólida. Esta limitación se relaciona con la comprensión de que la justicia social como criterio de excelencia educativa requiere aproximaciones integrales que superen la dependencia exclusiva de indicadores cuantitativos tradicionales y promueva la flexibilización de estructuras administrativas y curriculares que históricamente han limitado la innovación pedagógica orientada hacia la equidad.

Finalmente, emerge como hallazgo incipiente pero prometedor la relación entre el uso de tecnologías digitales y el desarrollo de perspectivas críticas sobre justicia social. El potencial de herramientas como redes sociales y recursos multimedia para la creación de contenidos con enfoque de justicia social merece mayor exploración en futuras investigaciones orientadas a integrar la alfabetización digital crítica en los procesos de formación docente.

Por otro lado, resulta imperativo ampliar la investigación empírica sobre justicia social en la formación docente en el contexto mexicano y latinoamericano en general, considerando sus particulares desafíos socioeducativos. Los programas de formación docente de la región deberían incorporar explícitamente principios y prácticas de justicia social como componentes centrales, no periféricos, de sus propuestas curriculares. En este sentido, [Peña-Sandoval y Montecinos \(2016\)](#) señalan que en la educación actual es necesario implementar la investigación

e innovación pedagógica y el compromiso social en la formación del profesorado con la finalidad de trascender en transformaciones sistemáticas orientadas a formar docentes como promotores de la justicia social.

Para que estas transformaciones no queden en simple retórica, resulta fundamental comprender que las acciones pedagógicas orientadas hacia la justicia social trascienden los límites de la preparación formal docente e involucran necesariamente el reconocimiento social y la dignificación profesional del magisterio. Como señala [Vaillant \(2019\)](#), confiar a los docentes una propuesta educativa basada en justicia social requiere generar condiciones que incluyan una mayor valoración social de la profesión, el desarrollo de programas específicos de asesoramiento para equipos docentes comprometidos con estos principios y la modificación del imaginario colectivo sobre la labor educativa. Esta perspectiva integral implica mejorar las condiciones laborales del profesorado y, además, fortalecer su confianza profesional y exigir responsabilidad por los resultados educativos, lo que demanda un apoyo decidido tanto de la administración educativa como del conjunto de la sociedad.

En consecuencia, se requieren esfuerzos sostenidos de investigación, innovación pedagógica y compromiso institucional que trasciendan intervenciones aisladas o retóricas vacías hacia transformaciones sistemáticas orientadas a formar docentes como agentes de cambio social.

### **Conflicto de interés**

Los autores del artículo declaran no tener ningún tipo de conflicto de intereses sobre el trabajo presentado.

### **Fuentes de financiación**

El presente artículo fue desarrollado con el apoyo financiero proveniente de recursos propios. No se contó con patrocinio ni financiamiento externo por parte de entidades o personas naturales o jurídicas. Todos los costos asociados al desarrollo del trabajo (incluyendo insumos, recursos tecnológicos y humanos) fueron asumidos directamente por los autores.

### **Referencias**

- Adams, M., & Bell, L. A. (Eds.). (2016). *Teaching for diversity and social justice* (3.<sup>rd</sup> Eds.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315775852>
- Albalá Genol, M. Á. y Maldonado Rico, A. F. (2019). Representaciones de justicia social y orientación a la dominancia social en maestros y maestras en formación. *Salud, Psicología y Educación*, 5(1), 225-234. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2019.n1.v5.1589>
- Alston, S. y Erickson, K. (2019). The Use of High-Impact Practices for Teaching Social Justice Content in Social Work Curriculum. *International Journal for Talent Development and Creativity*, 7(1), 67-78. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1297437.pdf>
- Bettany-Saltikov, J. (2012). *How to do a systematic literature review in nursing*. McGraw-Hill Education.
- Bolívar, A. (2012). Justicia social y equidad escolar. Una revisión actual. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 1(1), 9-45. <https://doi.org/10.15366/riejs2012.1.1.001>
- Bonycastle, C. R. (2011). Social justice along a continuum: A relational illustrative model. *Social Service Review*, 85(2), 267-295. <https://doi.org/10.1086/660703>
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. En J. Richardson (Ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (pp. 241-258). Greenwood.
- Bravo Toledo, R. (2020). La declaración PRISMA 2020: una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas. [https://bibliogetafe.com/wp-content/uploads/2021/04/prisma\\_2020\\_statement\\_definitivo-espanol-completo.pdf](https://bibliogetafe.com/wp-content/uploads/2021/04/prisma_2020_statement_definitivo-espanol-completo.pdf)
- Bursa, S., Gezer, U., & Ersoy, A. (2021). The Attitudes of Social Studies Teacher Candidates towards Social Justice. *Journal of Teacher Education and Educators*, 10(3), 297-314. <https://dergipark.org.tr/en/pub/jtee/issue/67769/971965>

- Carlisle, L. R., Jackson, B. W., & George, A. (2006). Principles of Social Justice Education: The Social Justice Education in Schools Project. *Equity & Excellence in Education*, 39(1), 55–64. <https://doi.org/10.1080/10665680500478809>
- Ceballos López, N. y Saiz Linares, Á. (2022). Formación de docentes para la justicia social desde la indagación biográfica. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 11(1), 257-273. <https://doi.org/10.15366/riejs2022.11.1.014>
- Connell, R. W. (2009). La justicia curricular. *Laboratorio de Políticas Públicas*, 6(27), 1-10. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/lpp/20100324023229/10.pdf>
- Darder, A. (2012). *Culture and power in the classroom: Educational foundations for the schooling of bicultural students* (2.<sup>nd</sup> ed.). Routledge.
- De la Cruz Flores, G. (2016). Justicia curricular: significados e implicaciones. *Sinéctica*, (46), 1-16. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/616>
- Fraser, N. (1997). *Justice interruptus: Critical reflections on the "post-socialist" condition*. Routledge.
- Fraser, N. (2010). *Scales of justice: Reimagining political space in a globalizing world*. Columbia University Press.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Gajardo-Espinoza, K. y Campos-Cancino, G. (2022). Educación creativa y justicia social: una revisión sistemática orientada a conocer el contexto latinoamericano. *Alteridad*, 17(2), 262-276. <https://doi.org/10.17163/alt.v17n2.2022.07>
- Gomes Fernandes, H. F., & Andrade, A. I. (2020). Formação de professores para a justiça social: uma revisão de estudos empíricos. *Educação em Revista*, 36, e223663. <https://doi.org/10.1590/0102-4698223663>
- Griffiths, M. (2003). *Action for Social Justice in Education*. McGraw-Hill Education.
- Güler, E. (2021). Social Justice Perception of Pre-Service Visual Arts Teachers: Visual Inquiries. *International Journal of Educational Methodology*, 7(3), 517-545. <https://doi.org/10.12973/ijem.7.3.517>
- Heredia, N., Aguilar, A. M. y Cisneros, E. (2014). Principios para la justicia escolar en la gestión educativa. En P. Sánchez Escobedo (Ed.), *Docencia y gestión en la educación superior* (pp. 105-114). Pearson Educación.
- Hidalgo, N., Martínez-Garrido, C. y Perinés, H. (2018). ¿Los futuros docentes están comprometidos con la justicia social? Validación y aplicación de la traducción al castellano y aplicación de la escala de la justicia social. *Páginas de Educación*, 11(2), 85-107. <https://doi.org/10.22235/pe.v11i2.1647>
- Hoyle, A. (2018). Social justice advocacy in graduate teacher education. *Journal of Education and Learning*, 7(2), 1-11. <https://doi.org/10.5539/jel.v7n2p1>
- Hoyle, A. (2018). Social justice advocacy in graduate teacher education. *Journal of Education and Learning*, 7(2), 1-11. <https://doi.org/10.5539/jel.v7n2p1>
- Jacott, L., & Maldonado, A. (2012). Social justice and citizenship education. In P. Cunningham & N. Fretwell (Eds.), *Creating Communities: Local, National and Global* (pp. 511-517). CiCe.
- Jiménez Vargas, F. y Montecinos Sanhueza, C. (2018). Diversidad, modelos de gestión y formación inicial docente: desafíos formativos desde una perspectiva de justicia social. *Revista Brasileira de Educação*, 23, e230005. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230005>
- Juanes, A., Jacott, L. y Maldonado, A. (2017). Representaciones de justicia social en profesores en formación. *Revista Internacional de Didáctica y Organización Educativa*, 3(2), 26-45. <http://hdl.handle.net/10481/61747>

Kilicoglu, G., & Sentürk, I. (2021). Investigating relationship between democratic attitudes and social justice beliefs of pre-service teachers. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 16(3), 245-271. <https://doi.org/10.29329/epasr.2021.373.13>

Liu, A., Toma, S., Levis-Fitzgerald, M., y Russell, A. (2020). The Role of a Summer Field Experience in Fostering STEM Students' Socioemotional Perceptions and Social Justice Awareness as Preparation for a Science Teaching Career. *Berkeley Review of Education*, 9(2), <https://doi.org/10.5070/B89244648>

Marlatt, R. y Barnes, M. (2021). The Voice Lies Within Them: Teacher Candidates' Conceptions of Literacy and Social Justice Pedagogy. *Journal of Language and Literacy Education*, 17(1), 1-19. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1300678.pdf>

McDonald, M., & Zeichner, K. M. (2009). Social justice teacher education. In W. Ayers, T. Quinn, & D. Stovall (Eds.), *Handbook of social justice in education* (pp.595-610). Routledge.

Murillo, F. J. y Krichesky, G. J. (2015). Mejora de la escuela: Medio siglo de lecciones aprendidas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(1), 69-102. <https://doi.org/10.15366/reice2015.13.1.005>

Murillo, F. y Hernández-Castilla, R. (2014). Liderando escuelas justas para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 3(2), 13-32. <https://doi.org/10.15366/riejs2014.3.2.001>

Murillo, T. J. y Castilla, R. H. (2011). Hacia un concepto de justicia social. (2016). *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(4), 8-23. <https://doi.org/10.15366/reice2011.9.4.001>

Nguyen, C. D. y Zeichner, K. (2021). Second language teachers learn to teach for social justice through community field experiences. *Language Teaching Research*, 25(4), 656-678. <https://doi.org/10.1177/1362168819868739>

Page, M., Mckenzie, J., Bossuyt, P., Boutron, I., Hoffmann, T., Mulrow, C., Shamseer, L., Tetzlaff, J., Akl, E., Brennan, S., Chou, R., Glanville, J., Grimshaa., J., Hróbjartsson, A., Lalu, M., Li, T., Loder, E., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., ... Alonso-Fernández, S. (2021). Declaración PRISMA 2020: una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas. *Revista Española de Cardiología*, 74(9), 790-799. <https://doi.org/10.1016/j.recesp.2021.06.016>

Peña-Sandoval, C. y López, T. (2020). Ideologías curriculares y concepciones sobre diversidad y justicia social. *Cadernos de Pesquisa*, 50(17), 738-757. <https://doi.org/10.1590/198053147086>

Peña-Sandoval, C. y Montecinos, C. (2016). Formación inicial de docentes desde una perspectiva de justicia social: una aproximación teórica. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 5(2), 71-86. <https://doi.org/10.15366/riejs2016.5.2.004>

Ramos Leiva, L., Pérez Miranda, L. y Riquelme Sanderson, M. (2021). Social Justice in the Preparation of English Language Teachers. *MEXTESOL Journal*, 45(2), 1-14. <https://www.mextesol.net/journal/public/files/31f1adbd597ef28b516c1e7c6a109f5c.pdf>

Roland, E. (2020). Towards personal transformation: Faculty social justice teaching in doctoral education. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 32(2), 281-292. <https://www.isetl.org/ijtlhe/pdf/IJTLHE3766.pdf>

Sainz, V. y Jacott, L. (2020). Diseño y validación de los cuestionarios de representaciones de justicia social para estudiantes de educación secundaria (CRJSES) y para profesores (CRJSP). *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(2), 351-381. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.2.017>

Sen, A. (2009). *The idea of justice*. Harvard University Press.

Sheffield, D., Brooks L., Sierra, C., Basil M. y Nguyen, H. (2021) Teaching Statistics for Social Justice - An Autoethnographic Research Report. *Georgia Educational Researcher*, 18(1), 47-71. <https://doi.org/10.20429/ger.2021.180103>

Silva-Peña, I. y Paz-Maldonado, E. (2019). Formación docente para la justicia social desde la perspectiva emocional: Indagaciones narrativas en el contexto de la revolución del torniquete. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Continuación de la Antigua Revista de Escuelas Normales*, 33(3), 195-212. <https://doi.org/10.47553/rifop.v33i3.75652v>

Speicher, S. (2021). Building community using experiential education with elementary preservice teachers in a social studies methodology course. *Journal of Global Education and Research*, 5(2), 111-120. <https://www.doi.org/10.5038/2577-509X.5.2.1030>

Torres-Harding, S., Siers, B., & Olson, B. (2011). Development and Psychometric evaluation of the Social Justice Scale (SJS). *American Journal Community Psychology*, 50(1-2), 77-88. <https://doi.org/10.1007/s10464-011-9478-2>

Vaillant, D. (2019). Formación docente desde y para la justicia social en América Latina. En P. Rivera-Vargas, J. Muñoz-Saavedra, R. Morales-Olivares y S. Butendieck-Hijerra (Eds.), *Políticas públicas para la equidad social* (Vol. 2; pp. 83-91). Colección Políticas Públicas Ediciones.

Vigo-Arrazola, M., Dieste-Gracia, B. y García-Goncet, D. (2019). Formación de profesorado en y para la justicia social. Una investigación etnográfica. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(4), 88-107. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i4.11415>

Young, I. M. (1990). *Justice and the politics of difference*. Princeton University Press.

Zancopé, T., & El Kadri, M. (2022). Affordances do prototipo "Teaching English to Teachers" Contribucoes da Perspectiva da Justica social, da educacao antirracista e do web-curriculum para as aulas de ingles na formacao de professores de línguas. *Ilha do Desterro*, 74(3), 463-491. <https://doi.org/10.5007/2175-8026.2021.e80548>

Zeichner, K. (2010). *La formación del profesorado y la lucha por la justicia social*. Morata.

## Contribución

**Luis Carlos Cervera Perera:** investigador principal. Procesamiento estadístico de datos, escritura de introducción, materiales y métodos y obtención de los resultados.

**Galo Emanuel López Gamboa:** análisis e interpretación de resultados, escritura de la discusión y conclusiones.

**Alfonso Muñoz Díaz:** análisis de la discusión y conclusiones, revisión ortotipográfica general.

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

# Sello de no discriminación: sistematización de una experiencia educativa inclusiva en Bogotá, Colombia

Diana Marcela León Buitrago<sup>1</sup>

Edisson Díaz Sánchez<sup>2</sup>

**Cómo citar este artículo / To reference this article / Para citar este artículo:** León-Buitrago, D. y Díaz-Sánchez, E. (2025). Sello de no discriminación: sistematización de una experiencia educativa inclusiva en Bogotá, Colombia. *Revista UNIMAR*, 43(2), 223-235.  
<https://doi.org/10.31948/ru.v43i2.4699>



**Fecha de recepción:** 27 de febrero de 2025

**Fecha de revisión:** 29 de mayo de 2025

**Fecha de aprobación:** 27 de agosto de 2025

## Resumen

Este artículo presenta la sistematización de una experiencia institucional desarrollada en el Colegio Técnico José Félix Restrepo, en Bogotá, Colombia, orientada a la obtención y renovación del Sello de No Discriminación, otorgado por el Ministerio del Interior y el Instituto Colombiano de Normas Técnicas y Certificación (Icontec). El proceso, desarrollado entre 2023 y 2024, se estructuró a partir de los lineamientos de la norma NTC-ISO/IEC 17067 de 2013 y se acompañó de acciones de fortalecimiento institucional en materia de inclusión, interculturalidad y convivencia escolar. Como parte de la sistematización, se aplicó una encuesta a estudiantes y familias de la comunidad educativa con el propósito de analizar la percepción sobre prácticas discriminatorias y el impacto del proceso en el ambiente escolar. Los resultados muestran avances significativos en la construcción de una cultura inclusiva, en el reconocimiento de la diversidad y en la participación de los distintos actores escolares. Sin embargo, también señalan retos persistentes, especialmente en el conocimiento normativo y en las rutas de atención frente a la discriminación. Esta experiencia constituye un instrumento metodológico útil para que otras instituciones educativas interesadas en promover políticas de no discriminación, desde una perspectiva integral, participativa y con enfoque de derechos, puedan acceder a esta certificación.

**Palabras clave:** inclusión; interculturalidad; convivencia escolar; comunidad educativa; políticas educativas; derechos humanos



Artículo de Reflexión.

<sup>1</sup> Profesora, Secretaría de Educación de Bogotá, Colombia. Correo electrónico: [dkleachaf@educacionbogota.edu.co](mailto:dkleachaf@educacionbogota.edu.co)

<sup>2</sup> Profesor investigador, Universidad El Bosque y Secretaría de Educación de Bogotá, Colombia. Correo: [edissondiazster@gmail.com](mailto:edissondiazster@gmail.com)

# Seal of non-discrimination: systematization of an inclusive educational experience in Bogotá, Colombia

## Abstract

This article presents the systematization of an institutional experience developed at the Colegio Técnico José Félix Restrepo, in Bogotá, Colombia. The experience is designed to obtain and renew the Non-Discrimination Seal, granted by the Ministerio del Interior and the Instituto Colombiano de Normas Técnicas y Certificación (ICONTEC). Developed between 2023 and 2024, the process was structured based on the NTC-ISO/IEC 17067:2013 standard guidelines. It was also accompanied by institutional strengthening actions in the areas of inclusion, interculturality, and school coexistence. As part of the systematization process, a survey was given to students and families in the educational community to analyze their perceptions of discriminatory practices and the impact of these practices on the school environment. While the results show significant progress in building an inclusive culture, recognizing diversity, and encouraging the participation of various school stakeholders, they also highlight ongoing challenges, particularly regarding regulatory knowledge and addressing discrimination. This experience is a useful methodological tool for other educational institutions interested in promoting non-discrimination policies from a comprehensive, participatory, and rights-based perspective. It provides them with the opportunity to access this certification.

**Keywords:** inclusion; interculturality; school coexistence; educational community; educational policies; human rights

---

## Selo de não discriminação: sistematização de uma experiência educacional inclusiva em Bogotá, Colômbia

## Resumo

Este artigo apresenta a sistematização de uma experiência institucional desenvolvida no Colégio Técnico José Félix Restrepo, em Bogotá, Colômbia. A experiência visa à obtenção e renovação do Selo de Não Discriminação, concedido pelo Ministerio del Interior e pelo Instituto Colombiano de Normas Técnicas y Certificación (ICONTEC). Desenvolvido entre 2023 e 2024, o processo foi estruturado com base nas diretrizes da norma NTC-ISO/IEC 17067:2013. Foi acompanhado também por ações de fortalecimento institucional nas áreas de inclusão, interculturalidade e convivência escolar. Como parte do processo de sistematização, foi aplicado um questionário aos alunos e familiares da comunidade educacional para analisar suas percepções sobre práticas discriminatórias e o impacto dessas práticas no ambiente escolar. Embora os resultados mostrem um progresso significativo na construção de uma cultura inclusiva, reconhecendo a diversidade e incentivando a participação de vários stakeholders da escola, eles também destacam desafios contínuos, especialmente em relação ao conhecimento regulatório e ao combate à discriminação. Esta

experiência constitui uma ferramenta metodológica útil para outras instituições de ensino interessadas em promover políticas de não discriminação a partir de uma perspetiva abrangente, participativa e baseada em direitos. Proporciona-lhes a oportunidade de aceder a esta certificação.

**Palavras-chave:** inclusão; interculturalidade; convivência escolar; comunidade educativa; políticas educacionais; direitos humanos

## Introducción

En el contexto educativo actual, promover espacios escolares inclusivos, democráticos y respetuosos de la diversidad sociocultural constituye un imperativo ético y pedagógico. La discriminación en sus múltiples formas —étnica, sexual, de género, por discapacidad, entre otras— sigue siendo una realidad que afecta el bienestar y la participación plena del estudiantado, lo que dificulta los procesos de aprendizaje y convivencia escolar (Mondaca y Aguirre, 2022; Barquet y Vázquez, 2023).

En respuesta a este desafío, el [Ministerio de Interior de Colombia \(2021\)](#), a través del Instituto Colombiano de Normas Técnicas y Certificaciones (Icontec), creó el Sello de No Discriminación, una certificación que reconoce a las instituciones que implementan políticas, prácticas y estructuras orientadas a la prevención y erradicación de toda forma de discriminación. Este marco también está alineado con principios establecidos en la Declaración Universal de los Derechos Humanos ([Naciones Unidas, s.f.](#)) y con los lineamientos nacionales para la educación inclusiva descritos por el Ministerio de Educación Nacional ([MEN, 2020](#)). Asimismo, se relaciona con iniciativas educativas inclusivas a nivel regional, como las descritas por la [Organización de Estados Iberoamericanos \(OEI, 2018\)](#). Este sello se convierte en una herramienta valiosa para fomentar entornos educativos más justos, equitativos e inclusivos.

En el presente artículo, se sistematiza la experiencia del Colegio Técnico José Félix Restrepo, ubicado en la ciudad de Bogotá, el cual se convirtió en 2023 en la primera institución educativa distrital del país en obtener esta certificación. Este centro educativo atiende a una población de 3.646 estudiantes, distribuidos en cuatro sedes, y en tres jornadas: mañana, tarde y noche. Además, cuenta con una jornada extendida para media técnica, con el proyecto

Volver a la Escuela (procesos básicos y primaria acelerada para ambas jornadas) y con los proyectos de inclusión que atienden a más de 500 estudiantes con diversidad funcional visual, baja visión, déficit cognitivo, autismo y asperger en aula regular ([Díaz, 2022](#)).

Adicionalmente, la institución cuenta con algunas líneas de inclusión en modelos educativos flexibles, como manzanas del cuidado, madres gestantes y lactantes, habitante de calle, hogar Betania, entre otros. En la jornada nocturna se atienden a estudiantes de inclusión en aula regular en el denominado bachillerato por ciclos, lo que demuestra que los procesos inclusivos son cada vez más expansivos, tal y como lo señala Parrilla (como se citó en [Dueñas, 2010](#)): «La inclusión no se reduce al contexto educativo, sino que constituye una idea trasversal que ha de estar presente en todos los ámbitos: comunidades escolares, familiares y sociales» (p. 361).

El reconocimiento Sello es una distinción importante, pues, desde 2022, el Ministerio del Interior lo otorga a entidades públicas y privadas para contribuir al respeto de los derechos colectivos de las comunidades, la resolución pacífica de conflictos, la convivencia, la democracia, la igualdad, y la prevención y eliminación de todo tipo de discriminación.

De este modo, el colegio se fortalece en sus diferentes líneas de acción y toma este reconocimiento como una oportunidad para seguir desarrollando en los estudiantes capacidades y competencias convivenciales y ciudadanas ([Alcaldía Mayor de Bogotá, 2013](#)), lo cual contribuye a la formación de líderes comprometidos con la transformación social. En este sentido, se propone una institución educativa en la que todos los estudiantes tienen participación y son tratados como miembros valiosos en el contexto educativo común ([Moriña, 2016](#)).

La sistematización educativa contempla no solo el proceso técnico-administrativo seguido por la institución, sino también el impacto de este proceso en su cultura escolar, a través del análisis de una encuesta aplicada a estudiantes y familias sobre su percepción frente a prácticas discriminatorias y convivencia educativa.

El fundamento teórico de la sistematización está dado por tres categorías clave:

- a) Inclusión educativa, entendida como el derecho de todos los estudiantes a una educación de calidad en igualdad de condiciones; además, es un enfoque pedagógico que busca que todos los educandos, sin excepción, tengan igualdad de oportunidades para aprender y participar plenamente en el sistema educativo ([Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura \[Unesco\], 2021](#)).
- b) Interculturalidad, referida al reconocimiento, comunicación e interacción respetuosa y equitativa entre personas que pertenecen a diferentes culturas y/o grupos socioculturales y étnicos ([OEI, 2018](#)).
- c) Discriminación, concerniente a cualquier acción u omisión que genere trato desigual e injusto a una persona o grupo poblacional; actos que nieguen derechos o se limiten oportunidades por diferentes condiciones endógenas o exógenas al ser humano ([Naciones Unidas, s.f.; MEN, 2020](#)).

Con base en lo anterior, esta sistematización busca compartir aprendizajes institucionales que puedan servir de guía para que otras comunidades educativas puedan fortalecer la inclusión y prevenir la discriminación desde una perspectiva integral y participativa. En consecuencia, el objetivo de este artículo es documentar, analizar y reflexionar sobre el proceso de obtención y renovación del Sello de No Discriminación en el Colegio Técnico José Félix Restrepo y su impacto en la percepción de la comunidad educativa respecto a la inclusión y la convivencia escolar.

Después de realizar la revisión de la literatura pertinente, se evidenció que existen otras instituciones educativas nacionales que también lograron dicha distinción, entre ellos, el Colegio Salesiano El Sufragio de Medellín, el Colegio Nuevo Gimnasio de Bogotá, el Tecnológico de Artes Débora Arango en Envigado (Antioquia), la Fundación Tecnológica Autónoma del Pacífico de Cali (Valle del Cauca), la Universidad Escuela de Administración de Negocios (EAN), la Universidad Católica de Manizales, la Universidad Abierta y a Distancia (UNAD), la Universidad de Pamplona, el Colombo Americano, el Instituto Tecnológico Metropolitano (ITM), la Universidad de San Buenaventura sede Cartagena, el Instituto INPREC, la Universidad de Cundinamarca, la Universidad de Pamplona y la Institución Educativa Villa del Socorro de Medellín.

## Metodología

Este artículo se enmarca en una sistematización de experiencia institucional, entendida como un proceso reflexivo y ordenado de reconstrucción, interpretación y aprendizaje a partir de una práctica educativa significativa ([Jara, 2018](#)). La sistematización documenta el proceso de obtención y renovación del Sello de No Discriminación en el Colegio Técnico José Félix Restrepo de Bogotá, desarrollado entre febrero de 2023 y mayo de 2024, ya que fue la primera institución en recibir este reconocimiento.

Para la recolección y organización de la información, se consideraron las siguientes fuentes institucionales: el Proyecto Educativo Institucional (PEI), el pacto de convivencia escolar, protocolos de atención, actas del Comité de Convivencia, evidencias de la auditoría realizada por el Icontec, con base en los lineamientos de la norma NTC-ISO-IEC 17067 (2013), y registros del plan de mejora institucional. Estas evidencias fueron analizadas desde una perspectiva cualitativa, que permitió reconstruir las etapas, logros, dificultades y aprendizajes del proceso de certificación.

Las etapas para la obtención de la certificación fueron las siguientes: inscripción, autodiagnóstico, postulación, evaluación, otorgamiento del sello, plan de mejora y

solicitud de renovación de la certificación. A continuación, se especifica cada uno de los pasos desarrollados para la obtención y seguimiento del reconocimiento Sello de No Discriminación:

**1. Inscripción:** con base en la convocatoria realizada por el Ministerio de Interior y tras realizar la revisión de los requisitos mínimos para la inscripción, el equipo directivo tomó la decisión de postularse en febrero de 2023.

**2. Autodiagnóstico:** se realizó un diagnóstico inicial para revisar las prácticas actuales de la institución sobre inclusión y no discriminación. Además, se adecuaron y, en algunos casos, se crearon nuevas disposiciones internas para asegurar la igualdad y la no discriminación entre la comunidad educativa. Además, se desarrollaron e implementaron programas de formación y sensibilización sobre la no discriminación, como jornadas pedagógicas y eventos con los estudiantes. Internamente, se llevaron a cabo auditorías y evaluaciones para verificar el cumplimiento de los estándares requeridos en conjunto con los estudiantes, docentes, coordinadores, rectora y personal administrativo.

**3. Postulación:** una vez cumplidos los requisitos, se presentó la solicitud oficial ante el Ministerio de Interior para la obtención del Sello de No Discriminación.

**4. Evaluación:** las dos sesiones de evaluación se desarrollaron en abril de 2023, con quince días de diferencia entre una y otra. La evaluación consistió en la toma de evidencias de las actividades y resultados del colegio. La evidencia se recopiló mediante los siguientes métodos: revisión de documentación, análisis de registros y realización de entrevistas a representantes de diversas instancias de la comunidad educativa.

Las categorías evaluadas por el Ministerio del Interior en el momento de la auditoría se agruparon de la siguiente manera:

- **Política institucional de inclusión, interculturalidad y no discriminación:** se revisaron las políticas y normativas internas del colegio que promueven la inclusión.

- **Cohesión humana:** se evaluaron los programas de capacitación y sensibilización que se realizan para prevenir la discriminación y promover la inclusión; además, cómo la comunidad educativa en general responde a dichas dinámicas.

- **Protocolos de atención:** se analizaron los procedimientos internos para atender casos de discriminación; dichos procedimientos deben ser claros y específicos, ya que son verificados por algunos miembros de la comunidad.

- **Perseverancia en el logro:** el colegio tiene programas que se realizan de manera continua y promueven la participación de la comunidad para mitigar el riesgo de discriminación.

- **Infraestructura:** la infraestructura es accesible y adecuada, ya que tienen en cuenta las condiciones de discapacidad presentes en la comunidad.

Es importante señalar que, en el momento de la auditoría, todas las categorías evaluadas se presentaron con evidencias específicas: fotografías, entrevistas, documentos y normativas legales vigentes.

Teniendo en cuenta las conclusiones obtenidas en la evaluación, el colegio obtuvo un puntaje de 60,23 %, que lo clasificó en el nivel 1 (considerando que el puntaje oscilaba entre 51 % y 65 %); en consecuencia, se adjudicó la certificación.

**5. Otorgamiento del sello:** esta certificación fue otorgada el 10 de mayo de 2023 por el Ministerio del Interior, con una vigencia de seis meses. No obstante, la obtención de este sello representó una oportunidad de fortalecimiento de las prácticas de inclusión; por ello, la institución continuó realizando un seguimiento orientado a la mejora continua del colegio.

**6. Plan de mejora:** una vez otorgada la certificación, su mantenimiento se fundamenta en la realización de evaluaciones periódicas para la verificación del cumplimiento del proceso del referencial

de certificación, de acuerdo con las condiciones establecidas en el reglamento vigente para servicios de certificación del Sello de No Discriminación del Ministerio del Interior otorgado por Icontec.

En la **Tabla 1** se presenta el plan de mejora desarrollado por un equipo interdisciplinario del colegio entre el segundo semestre de 2023 y el primero de 2024, con base en las recomendaciones suministradas por el equipo del Icontec, encargado de la evaluación de la certificación.

**7. Solicitud de renovación del sello:** la renovación del certificado fue ratificada por el Consejo Directivo en noviembre de 2023. Cabe aclarar que la primera solicitud del Sello no tuvo costo monetario; sin embargo, la renovación sí lo tiene y debe ser asumida por la institución educativa. A la fecha de este artículo, dicho costo equivale aproximadamente a tres salarios mínimos mensuales vigentes y la certificación tiene una vigencia de hasta tres años.

**Tabla 1**

*Plan de mejora sobre las recomendaciones para mejorar los procesos de inclusión y no discriminación*

<b>Aspecto de mejora</b>	<b>Estrategia de mejora</b>
Realizar todo el proceso de documentación e implementación en cuanto a prevención y eliminación de cualquier tipo y forma de discriminación en la empresa a nivel de todas las partes interesadas.	Gestionar un decálogo para la inclusión y la no discriminación, con el propósito de que sea socializado y apropiado por todos los miembros de la comunidad restrepista ( <a href="https://www.ctjfr.edu.co/no-discriminacion/">https://www.ctjfr.edu.co/no-discriminacion/</a> )  Redactar el principio de inclusión y no discriminación en los principios del PEI, para su aprobación por los consejos Académico y Directivo, y ajustar en la agenda 2025 la versión del Departamento de Tiflografía.  Ajustar los PIAR, de acuerdo con el Sello de No Discriminación, en periodos trimestrales para los estudiantes de inclusión
Se recomienda ajustar el protocolo de denuncia y las rutas de atención para la prevención y eliminación de toda forma de discriminación en todos los niveles y entre todas las partes interesadas, así como socializarlo e implementarlo	Ajustar el protocolo de denuncia y rutas de atención en cuanto a prevención y eliminación de cualquier tipo y forma de discriminación con base en los protocolos de atención integral para la convivencia escolar de la Secretaría de Educación Distrital, versión 5.0 ( <a href="#">Comité Distrital de Convivencia Escolar, 2022</a> ) al pacto de convivencia restrepista
Abordar todos los aspectos relevantes en la sensibilización y capacitación para la prevención y eliminación de cualquier tipo y forma de discriminación con todas las partes interesadas	Realizar jornadas pedagógicas con todos los actores de la comunidad educativa restrepista durante el segundo semestre de 2023, con el fin de socializar el proceso, la certificación, los compromisos y las acciones de mejora relacionadas con el Sello de No Discriminación

Solicitar evidencia de la evaluación de la eficacia de la estrategia de formación y sensibilización, a fin de asegurar que las habilidades y conocimientos adquiridos se reflejen en los comportamientos esperados de todas las partes interesadas	Diseñar, aplicar y presentar los resultados de la encuesta, durante el segundo semestre de 2024, sobre los procesos inclusivos y no discriminatorios en el colegio
Establecer indicadores en cuanto a prevención y eliminación de cualquier tipo y forma de discriminación	Diseñar, implementar, divulgar, evaluar y hacer seguimiento a los indicadores relacionados con la prevención y eliminación de cualquier tipo o forma de discriminación, a cargo de la Coordinación de Convivencia, el área de Orientación y el Departamento de Tiflogología
Realizar seguimiento a la documentación y a la divulgación, dirigida a todas las partes interesadas involucradas, de las acciones de mejora identificadas, con el fin de garantizar la toma de decisiones oportunas y assertivas	Diseñar, implementar, divulgar, evaluar y dar seguimiento a la matriz de riesgos de no discriminación y al plan de mejora, por parte del equipo interdisciplinario del colegio, entre el segundo semestre de 2023 y el primero de 2024

Como complemento, se diseñó y aplicó una encuesta estructurada dirigida a estudiantes y familias de los grados 3.<sup>º</sup> a 11.<sup>º</sup> y de los ciclos I a V de la jornada nocturna, con el propósito de analizar la percepción de la comunidad educativa frente a temas de inclusión, interculturalidad y prácticas discriminatorias en la institución. El instrumento se aplicó en formato digital, a través de Google Forms, en agosto de 2024, y fue diligenciado por 470 estudiantes y 206 familias, lo que representó el 46,78 % de la matrícula total en esos niveles.

La encuesta constó de cuatro secciones temáticas: datos personales, condiciones socioeducativas, percepción de discriminación y conocimiento normativo. Los resultados se analizaron con herramientas básicas de estadística descriptiva y se presentan mediante gráficos y tablas que resumen las tendencias de respuesta en cada dimensión abordada.

Este enfoque metodológico mixto permite integrar el análisis reflexivo del proceso institucional con evidencias empíricas provenientes de la comunidad educativa, lo que fortalece la validez del ejercicio de sistematización.

Cabe resaltar que este formulario fue validado por el equipo de gestión del colegio, el cual está integrado por los directivos docentes. Asimismo,

su diligenciamiento fue voluntario, razón por la cual el número de educandos corresponde únicamente al 46,78 % del total matriculado en 2024 en los grados mencionados. Es importante aclarar, además, que algunas de las familias que respondieron voluntariamente (casi la mitad de los estudiantes) tienen varios hijos en diferentes sedes y grados del colegio.

La encuesta para estudiantes se dividió en las siguientes secciones:

1. Datos de identificación del estudiante (preguntas 1 a 11)
2. Datos académicos del estudiante (preguntas 12 a 17)
3. Datos familiares del estudiante (preguntas 18 a 27)
4. Componente de inclusión y no discriminación (preguntas 28 a 40).

La encuesta para familias se dividió en las siguientes secciones:

1. Información del componente familiar (preguntas 1 a 16)
2. Componente socioeconómico de las familias (preguntas 17 a 31)

3. Componente de satisfacción (preguntas 32 a 40)
4. Componente de inclusión y no discriminación (preguntas 41 a 50).

En el último componente, tanto para estudiantes como para familias, se aclaró que, cuando se habla de discriminación en el colegio, las situaciones de conflicto más comunes se generan por:

- a. **Xenofobia:** actitudes y prácticas de rechazo y hostilidad a las personas de origen extranjero (no colombianos).
- b. **Homofobia:** actitudes y prácticas de rechazo y hostilidad a las personas de identidad sexual no heterosexual (comunidad LGTBIQ+).
- c. **Racismo y discriminación racial:** actitudes y prácticas de rechazo y hostilidad a las personas de identidad étnica no mestiza (indígenas, negras, afrocolombianas, raizales, palenqueras y gitanas).

## Resultados y discusión

### Resultados del proceso institucional

El proceso de obtención y renovación del Sello de No Discriminación permitió al Colegio Técnico José Félix Restrepo implementar y consolidar diversas acciones, entre las que se destacan las siguientes:

- Actualización del Proyecto Educativo Institucional (PEI): inclusión del principio de no discriminación y la adopción de un decálogo de inclusión construido participativamente.
- Revisión y actualización del pacto de convivencia: integración de protocolos específicos para la atención de casos de discriminación.
- Diseño e implementación de un plan de mejora: acciones dirigidas a la sensibilización, capacitación y seguimiento de prácticas inclusivas.

- Fortalecimiento de alianzas interinstitucionales: convenios con entidades distritales y nacionales para el acompañamiento en temas de inclusión y derechos humanos.

Estas acciones se alinearon con el plan de mejora recomendado por Icontec y fueron objeto de seguimiento periódico por el Comité de Convivencia y el equipo directivo.

#### Resultados de la encuesta a la comunidad educativa

Como complemento al análisis documental, se presentan los principales hallazgos de la encuesta aplicada a estudiantes y familias, teniendo en cuenta el objeto del presente estudio. En este apartado se exponen únicamente los resultados correspondientes a las secciones uno y cuatro. De esta manera, al analizar el módulo uno, referido a la identificación de los estudiantes y familias, se concluye lo siguiente:

- El 50,42 % de los estudiantes que respondieron la encuesta se identifican como mujeres; el 48,1 %, como hombres, y el 1,48 % no manifestó su sexo. Estos resultados contrastan con el registro oficial de matrícula del colegio en 2024, según el SIMAT de la [Secretaría de Educación del Distrito \(2024\)](#), en el cual el 45 % corresponde a mujeres y el 55 % a hombres.
- El 4,2 % de los estudiantes manifestó identificarse con la comunidad LGTBIQ+, lo cual resulta consistente con el estudio de [Ramírez y López \(2022\)](#), que evidencia un incremento en el autorreconocimiento de estudiantes no heterosexuales en instituciones educativas de la capital.
- El rango de edad predominante se encuentra entre los 11 y 13 años (preadolescencia). Esto se explica porque la mayoría de los encuestados provienen de la sede D (47 %), donde se concentran los grados cuarto y quinto de educación básica.
- El 81,6 % de las familias reside en la localidad de San Cristóbal, lugar donde se ubica geográficamente la institución,

seguido por la comuna de Santa Fe. En cuanto a la nacionalidad, el 93 % son colombianos, mientras que el porcentaje restante corresponde principalmente a población venezolana, lo que coincide con estudios que reportan el incremento de estudiantes migrantes en colegios de Bogotá ([Bonilla García, 2024](#)).

- El 82 % de los encuestados, entre estudiantes y familias, manifestó no pertenecer a ningún grupo étnico en particular. El resto se distribuye entre mestizos, afrocolombianos, indígenas y, en un número muy reducido, gitanos. Este aspecto sugiere la necesidad de fortalecer los procesos de autoidentificación dentro de la comunidad educativa, como lo recomienda [Rivera \(2021\)](#).
- El 3,55 % de los participantes se reconocen como víctimas del conflicto armado interno colombiano, una proporción que se alinea con los hallazgos de [Arias \(2022\)](#).
- El 83,7 % manifestó no presentar ninguna condición de discapacidad, mientras que el 16,3 % restante sí reporta alguna. Entre estas, la más frecuente es la discapacidad visual (7,2 %), seguida de la cognitiva (2,3 %). Cabe resaltar que el colegio es considerado un referente distrital en inclusión educativa y atención a esta población, con resultados destacados.

En la [Tabla 2](#) y la [Figura 1](#) se presentan los resultados obtenidos, los cuales constituyen referentes fundamentales para dar continuidad al proceso de inclusión, interculturalidad y no discriminación en la institución. Dichos hallazgos permiten contar con una visión actualizada de las características sociodemográficas de los estudiantes y sus familias, lo que a su vez facilita la toma de decisiones orientadas a la adopción de estrategias pedagógicas, convivenciales y administrativas que contribuyan tanto a mitigar las dificultades identificadas como a potenciar las diversidades presentes en la comunidad restrepista.

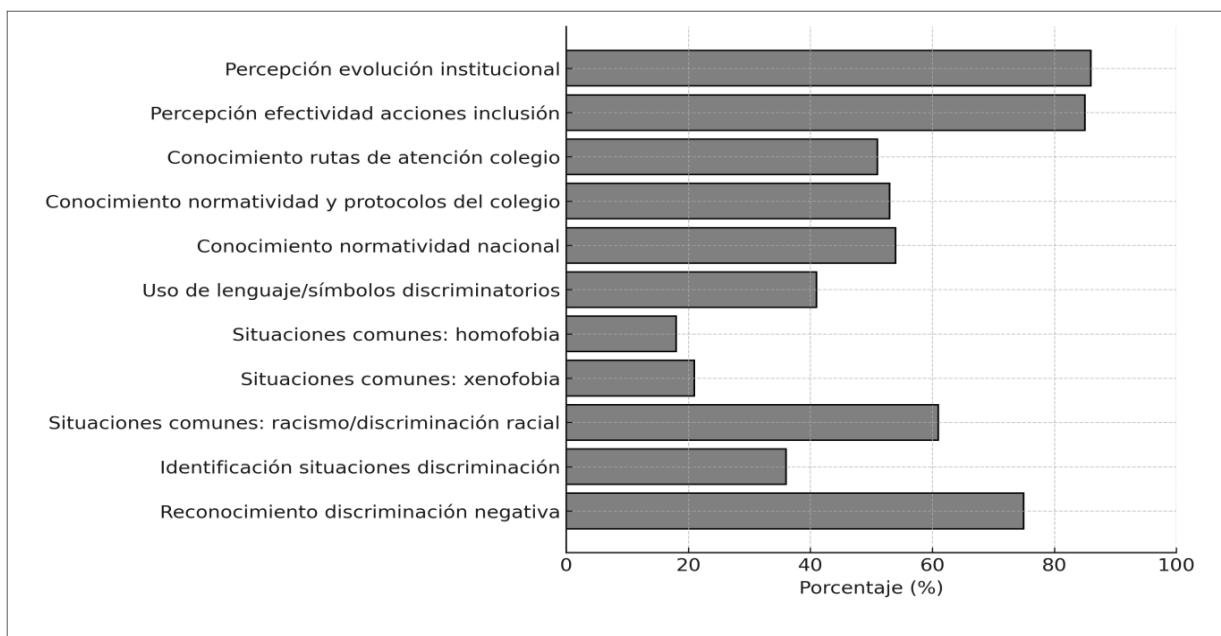
## Tabla 2

*Resultados de la encuesta a la comunidad restrepista por aspectos evaluados*

Aspecto evaluado	Principales resultados
Reconocimiento de la discriminación como práctica negativa	75 % reconoce la discriminación como negativa, mientras que el 25 % no la reconoce como tal
Identificación de situaciones de discriminación en el colegio	36 % de estudiantes afirma haber identificado casos, mientras que el 64 % indica que no
Situaciones más comunes de discriminación	El 61 % corresponde a casos de racismo o discriminación racial; el 21 %, a xenofobia, y el 18%, a homofobia
Uso de lenguaje o símbolos discriminatorios	41 % señala la existencia y el 59 % no ha observado estas prácticas
Conocimiento de normatividad nacional sobre no discriminación	54 % manifiesta conocerla y el 46 % no la conoce
Conocimiento de normatividad y protocolos internos del colegio	53 % afirma conocerlos y el 47% no los conoce
Conocimiento de rutas de atención frente a discriminación	51 % afirma conocerlas y el 49 % no las conoce
Percepción de las acciones institucionales en favor de la inclusión	85 % considera que las acciones del colegio son efectivas en promover inclusión
Percepción de evolución institucional frente a la no discriminación	86 % percibe avances en las prácticas y acciones del colegio

**Figura 1**

*Resultados de la encuesta a la comunidad restrepista por aspectos evaluados*



Estos resultados reflejan avances significativos en la construcción de una cultura institucional inclusiva y el reconocimiento de la diversidad. Sin embargo, también evidencian retos en la apropiación normativa y en el fortalecimiento de las rutas de atención frente a la discriminación.

De igual forma, los resultados de esta sistematización evidencian avances relevantes en el Colegio Técnico José Félix Restrepo en materia de inclusión y prevención de la discriminación y confirman el impacto positivo del proceso de obtención y renovación del Sello de No Discriminación. La actualización de documentos institucionales (PEI, pacto de convivencia) y el fortalecimiento de alianzas interinstitucionales reflejan una apuesta integral y sostenible para la construcción de una cultura escolar inclusiva, como lo recomiendan Booth y Ainscow (2002) y el Ministerio de Educación Nacional (2020).

El análisis de la encuesta muestra una percepción mayoritariamente favorable hacia las acciones de inclusión y no discriminación (el 85 % reconoce su efectividad y el 86 % percibe evolución institucional), lo que se alinea con los hallazgos de Prieto y Trujillo (2022) sobre el impacto de las prácticas inclusivas en la convivencia escolar. Sin embargo, los datos también revelan desafíos persistentes:

el desconocimiento parcial de normatividad y rutas de atención (casi la mitad de los encuestados) pone en evidencia la necesidad de fortalecer los procesos de formación de la comunidad educativa, tal como proponen Hurtado et al. (2023).

Estos hallazgos sugieren que los procesos de certificación, más allá de ser un reconocimiento externo, deben integrarse como parte de una estrategia educativa de largo plazo, articulada al currículo, la gestión escolar y los proyectos pedagógicos. La sistematización realizada ofrece elementos valiosos para que otras instituciones avancen en procesos similares con enfoque de derechos y participación.

## Conclusiones

La certificación se consolidó como herramienta transformadora. El proceso de obtención y renovación del Sello de No Discriminación evidenció ser una estrategia efectiva para catalizar transformaciones institucionales profundas en el Colegio Técnico José Félix Restrepo. Esta experiencia demostró que las certificaciones, lejos de ser trámites administrativos, pueden operar como dispositivos pedagógicos y políticos que orientan a la escuela hacia la consolidación de entornos inclusivos, democráticos y respetuosos de la diversidad.

Apropiación institucional progresiva, pero aún parcial. Los resultados de la encuesta muestran una valoración altamente positiva por parte de la comunidad educativa frente a las acciones implementadas en pro de la inclusión y la no discriminación. No obstante, también se identifican brechas persistentes en el conocimiento de las rutas institucionales y la normativa vigente, lo que plantea la necesidad de fortalecer los procesos de formación continua, comunicación interna y apropiación normativa.

Además, la inclusión debe asumirse como un proceso continuo que requiere monitoreo, actualización normativa, asignación de recursos y evaluación sistemática de los impactos a corto, mediano y largo plazo.

**Impacto significativo en la cultura escolar y los instrumentos institucionales.** La actualización del Proyecto Educativo Institucional, la reformulación del pacto de convivencia y la implementación de un plan de mejora sólido demuestran la capacidad de la institución para alinear sus estructuras y prácticas con una perspectiva de derechos. Estos ajustes reflejan un compromiso sostenible con la transformación de la cultura escolar, más allá del cumplimiento de requisitos formales.

Participación y corresponsabilidad como pilares de la sostenibilidad. El éxito del proceso estuvo vinculado a la participación de los distintos actores de la comunidad educativa. Este elemento resulta crucial, ya que la sostenibilidad de las transformaciones impulsadas depende directamente de la apropiación colectiva, la corresponsabilidad y la articulación interinstitucional.

La sistematización como dispositivo de aprendizaje y transferencia. La reconstrucción crítica y reflexiva de esta experiencia aporta valiosos aprendizajes para el campo educativo. Se resalta la utilidad de la sistematización como herramienta metodológica para identificar logros, desafíos y rutas de mejora en procesos de inclusión escolar. Asimismo, ofrece insumos transferibles a otras instituciones que aspiren a consolidar una cultura escolar inclusiva desde un enfoque de derechos.

## Recomendaciones

De igual forma y después de más de un año de obtención de la certificación, es importante que el colegio y aquellas instituciones educativas que estén interesadas en la obtención y/o renovación de este sello, desarrollen las siguientes estrategias:

- a. Formar conceptual, legal y proceduralmente (protocolos) sobre la inclusión, la interculturalidad y la discriminación a todos los miembros de las comunidades educativas, mediante estrategias que permitan la apropiación de conceptos y procesos.
- b. Evaluar y hacer seguimiento permanente a los planes de mejora sobre la certificación a corto, mediano y largo plazo.
- c. Reunir periódicamente al equipo interinstitucional para hacer el diseño, evaluación y seguimiento a los planes de mejora sobre la certificación.
- d. Diseñar un presupuesto con recursos financieros para el plan de mejora y la renovación de la certificación.
- e. Difundir permanente los avances del plan de mejora en los diferentes medios y mediaciones con las que cuenta la institución, por ejemplo, páginas web, redes sociales, periódico y emisora escolar, comerciales, publicidad, entre otros.
- f. Adecuar los documentos institucionales (PEI, Manual de Convivencia, currículo, plan de estudios, PIAR, SIE, entre otros) a las especificidades de la certificación.
- g. Hacer ajustes en los procesos convivenciales, académicos y administrativos que desarrolla el colegio con base en las encuestas periódicas que desarrolla el colegio con los miembros de la comunidad educativa.
- h. Incorporar temas de diversidad, interculturalidad, inclusión y no discriminación en todas las áreas del currículo escolar de manera transversal, es decir, desde preescolar hasta once, modelos educativos flexibles y los ciclos complementarios de educación para adultos.

## 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, de lo cual se obtuvo el aval para la aplicación de la encuesta.

## Fuentes de financiación

Los autores declaran que no recibieron financiamiento específico para esta investigación.

## Referencias

- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2013). *Lineamiento pedagógico. Educación para la Ciudadanía y la Convivencia*. <https://repositorios.educacionbogota.edu.co/server/api/core/bitstreams/71bf1010-4b81-451e-a8bc-3c57eb8ec495/content>
- Arias Gómez, D. H. (2022). Actores y víctimas del conflicto armado colombiano: batallas por la memoria en estudiantes. *Revista Interamericana de Investigación Educación y Pedagogía RIIEP*, 15(1), 95-124. <https://doi.org/10.15332/25005421.6375>
- Barquet Muñoz, J. y Vázquez Parra, J. C. (2023). Aproximación a la discriminación de grupos en situación de vulnerabilidad desde una perspectiva jurídica, social y ética. *Revista Humanidades*, 13(2), 60-79. <https://doi.org/10.15517/h.v13i2.51543>
- Bonilla García, J. S. (2024). *Niños, niñas y adolescentes de origen venezolano en colegios oficiales de Bogotá: Garantías para una educación de calidad y situaciones de discriminación en el INEM Francisco de Paula de Santander* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia]. Repositorio Institucional UNAL. <https://repositorio.unal.edu.co/items/fbaf15b4-e26a-41d8-912b-a41930034bcb>
- Booth, T., y Ainscow, M. (2002). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas* (A. López, Trad.). Unesco.
- Colegio Técnico José Félix Restrepo. (2024). *Sello de No Discriminación*. <https://www.ctjfr.edu.co/no-discriminacion/>
- Comité Distrital de Convivencia Escolar. (2022). *Protocolos de atención integral para la convivencia escolar y el ejercicio de los derechos humanos, derechos sexuales y derechos reproductivos*. [https://www.educacionbogota.edu.co/portal\\_institucional/sites/default/files/inline-files/2022/Protocolos\\_SED\\_%20V5.pdf](https://www.educacionbogota.edu.co/portal_institucional/sites/default/files/inline-files/2022/Protocolos_SED_%20V5.pdf)
- Díaz Sánchez, E. (2022). Restrepistas hacia la formación para la ciudadanía y la convivencia a través de la educación remota de emergencia. En IDEP (Ed.), *Interculturalidad, ciudadanía global y cultura de paz Aportes desde el saber pedagógico para la educación del siglo XXI* (pp. 37-47). IDEP. <https://core.ac.uk/download/525065458.pdf>
- Dueñas Buey, M. L. (2010). Educación inclusiva. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía* 21 (2), 358-366. DOI: <https://doi.org/10.5944/reop.vol.21.num.2.2010.11538>
- Hurtado, A., Montoya Martínez, M. D., Valencia López, Á. M. y Calzada Londoño, G. A. (2023). La educación inclusiva en la prosocialidad desde una perspectiva de la diversidad. *Revista Guillermo de Ockham*, 21(1), 79-96. <http://www.scielo.org.co/pdf/rgdo/v21n1/2256-3202-rgdo-21-01-79.pdf>
- Instituto Colombiano de Normas Técnicas (ICONTEC). (2013). Norma Internacional ISO/IEC 17067. <https://cdn.standards.iteh.ai/samples/55087/f45f9594750a486ea28ce54cbe768693/ISO-IEC-17067-2013.pdf>
- Instituto Colombiano de Normas Técnicas (ICONTEC). (2021). *Reglamento para la certificación del Sello de No Discriminación del Ministerio de Interior*. <https://www.icontec.org/wp-content/uploads/2021/12/Reglamento-para-la-certificación-del-Sello-No-discriminación.pdf>

Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos políticos*. CINDE. <https://www.unc.edu.ar/sites/default/files/La%20sistematizaci%20n%20de%20experiencias%20-%20Oscar%20Jara%20%28edici%20n%20colombiana%29.pdf>

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2020). *Lineamientos Política de Educación Superior Inclusiva e Intercultural*. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/micrositios-superior/Publicaciones-Educacion-Superior/357277:Lineamientos-de-politica-de-educacion-superior-inclusiva>

Ministerio de Interior. (2021). Reglamento para la certificación del Sello de No Discriminación del Ministerio de Interior. <https://www.icontec.org/wp-content/uploads/2021/12/Reglamento-para-la-certificaci%C3%B3n-del-Sello-No-discriminaci%C3%B3n.pdf>

Mondaca-Rojas, C. y Aguirre-Munizaga, C. (2022). Introducción: la inclusión educativa intercultural como herramienta conceptual para la transformación de la escuela en tiempos de incertidumbre. *Diálogo Andino*, (67), 13-19. <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812022000100013>

Moriña, A. (2016). Inclusive education in higher education: challenges and opportunities. *European Journal of Special Needs Education*, 32(1), 3-17. <https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1254964>

Naciones Unidas. (s.f.). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>

Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). (2018). *Iberoamérica inclusiva. Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación en Iberoamérica*. OEI, OIE, Unesco. <https://oei.int/wp-content/uploads/2018/12/iberoamerica-inclusiva-guia-para-asegurar-la-inclusion-y-la-equidad-en-la-educacion-en-ib.pdf>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). 2021). *Inclusión en la atención y la educación de la primera infancia: informe sobre inclusión y educación*. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379502\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379502_spa)

Prieto, Y. D. y Trujillo, N. E. M. (2022). Educación en valores para la convivencia escolar. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 6(26), 2279-2295. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i26.491>

Ramírez-Rincón, M. E. y López, G. S. V. (2022). Experiencias de la disidencia sexual y la disidencia de género en colegios bogotanos: el lugar de los docentes de la población LGBTIQ y las opiniones de la comunidad escolar. *Educación y Ciudad*, (43), 71-87. <https://doi.org/10.36737/01230425.n43.2022.2714>

Rivera, M. P. (2021). *Educación dirigida a grupos étnicos alrededor de la Constitución de 1991. El reconocimiento de los propios, de los otros y el autorreconocimiento* [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Institucional UPN. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/17247>

Secretaría de Educación del Distrito. (2024). *Boletín estadístico anual*. [https://www.educacionbogota.edu.co/portal\\_institucional/node/4255](https://www.educacionbogota.edu.co/portal_institucional/node/4255)

## Contribución

**Edisson Díaz Sánchez:** investigador principal. Introducción, resultados y conclusiones.

**Diana Marcela León Buitrago:** metodología, redacción, elaboración del borrador original.

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

Revista

# UNIMAR

Revista Unimar

Rev. Unimar

Vol. 43 No. 2

Julio-diciembre 2025

e-ISSN: 2216-0116

ISSN: 0120-4327

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

Editorial  
**Unimar**

43 Vol.

No. 2



Universidad  
**Mariana**

Res. MEN 1362 del 3 de febrero de 1983

## Índice acumulativo por autores

**Acosta Cotes, Liliana.** Uso de las tecnologías de la información y la comunicación para el desarrollo de las inteligencias múltiples en la formación docente. Vol. 43 No. 2 (Jul-Dic., 2025), 143-163. <https://doi.org/10.31948/ru.v43i2.4370>

**Arteaga-Perdomo, Diana Vanessa.** El currículo y su evaluación desde la perspectiva epistemológica del currículo flexible. Vol. 43 No. 2 (Jul-Dic., 2025), 164-175. <https://doi.org/10.31948/ru.v43i2.4689>

**Bolaños Melo, Marlon Brayan.** Habilidades comunicativas y procesos cognitivos: la importancia del saber pedagógico docente. Vol. 43 No. 2 (Jul-Dic., 2025), 75-88. <https://doi.org/10.31948/ru.v43i2.4652>

**Brítez, Mirta.** Impacto de los talleres de robótica comunitaria en el aprendizaje y percepción tecnológica. Vol. 43 No. 2 (Jul-Dic., 2025), 192-202. <https://doi.org/10.31948/ru.v43i2.4611>

**Castro Castro, Diego Ramiro.** La autorregulación de la labor docente en el aula de clase en una institución educativa en Santander, Colombia. Vol. 43 No. 2 (Jul-Dic., 2025), 89-103. <https://doi.org/10.31948/ru.v43i2.4494>

**Cervera Perera, Luis Carlos.** Justicia social: una revisión sistemática en la formación de educadores. Vol. 43 No. 2 (Jul-Dic., 2025), 203-222. <https://doi.org/10.31948/ru.v43i2.4763>

**Díaz Carrillo, María Camila.** La autorregulación de la labor docente en el aula de clase en una institución educativa en Santander, Colombia. Vol. 43 No. 2 (Jul-Dic., 2025), 89-103. <https://doi.org/10.31948/ru.v43i2.4494>

**Díaz Sánchez, Edisson.** Sello de no discriminación: sistematización de una experiencia educativa inclusiva en Bogotá, Colombia. Vol. 43 No. 2 (Jul-Dic., 2025), 223-235. <https://doi.org/10.31948/ru.v43i2.4699>

**Espínola, Celso.** Impacto de los talleres de robótica comunitaria en el aprendizaje y percepción tecnológica. Impacto de los talleres de robótica comunitaria en el aprendizaje y percepción tecnológica. Vol. 43 No. 2 (Jul-Dic., 2025), 192-202. <https://doi.org/10.31948/ru.v43i2.4611>

**Fernández-Guayana, Tany-Giselle.** Incidencia de la gestión de aula en la adquisición de herramientas autorregulatorias del aprendizaje. Vol. 43 No. 2 (Jul-Dic., 2025), 104-120. <https://doi.org/10.31948/ru.v43i2.4504>

**García Martínez, Ermides Manuel.** La autorregulación de la labor docente en el aula de clase en una institución educativa en Santander, Colombia. Vol. 43 No. 2 (Jul-Dic., 2025), 89-103. <https://doi.org/10.31948/ru.v43i2.4494>

**Gómez-Burbano, Zuly Aidé.** Formación integral y adaptación universitaria de estudiantes de Derecho y Trabajo Social, Unicervantes sede Mocoa. Vol. 43 No. 2 (Jul-Dic., 2025), 60-74. <https://doi.org/10.31948/ru.v43i2.4403>

**González Rodríguez, Yulian Manuela.** Incidencia de la gestión de aula en la adquisición de herramientas autorregulatorias del aprendizaje. Vol. 43 No. 2 (Jul-Dic., 2025), 104-120. <https://doi.org/10.31948/ru.v43i2.4504>

**Jiménez Ruiz, Luz Karine.** Fortalecimiento del clima escolar en estudiantes de noveno grado mediante habilidades sociales. Vol. 43 No. 2 (Jul-Dic., 2025), 44-59. <https://doi.org/10.31948/ru.v43i2.4335>

**Jurado Erazo, Paola Marcela.** Condiciones de acceso al programa de Trabajo Social de Unicervantes para estudiantes pertenecientes a grupos étnicos, 2019-2023. Vol. 43 No. 2 (Jul-Dic., 2025), 13-26. <https://doi.org/10.31948/ru.v43i2.4646>

**León Buitrago**, Diana Marcela. Sello de no discriminación: sistematización de una experiencia educativa inclusiva en Bogotá, Colombia. Vol. 43 No. 2 (Jul-Dic., 2025), 223-235. <https://doi.org/10.31948/ru.v43i2.4699>

**López Gamboa**, Galo Emanuel. Justicia social: una revisión sistemática en la formación de educadores. Vol. 43 No. 2 (Jul-Dic., 2025), 203-222. <https://doi.org/10.31948/ru.v43i2.4763>

**Montenegro Mora**, Luis Alberto. Estilos de enseñanza en educación: propuesta de caracterización y comparación. Vol. 43 No. 2 (Jul-Dic., 2025), 176-191. <https://doi.org/10.31948/ru.v43i2.4711>

**Montiel**, Carlos. Impacto de los talleres de robótica comunitaria en el aprendizaje y percepción tecnológica. Impacto de los talleres de robótica comunitaria en el aprendizaje y percepción tecnológica. Vol. 43 No. 2 (Jul-Dic., 2025), 192-202. <https://doi.org/10.31948/ru.v43i2.4611>

**Muñoz Díaz**, Alfonso. Justicia social: una revisión sistemática en la formación de educadores. Vol. 43 No. 2 (Jul-Dic., 2025), 203-222. <https://doi.org/10.31948/ru.v43i2.4763>

**Pereira Mendoza**, José Julio. Fortalecimiento del clima escolar en estudiantes de noveno grado mediante habilidades sociales. Vol. 43 No. 2 (Jul-Dic., 2025), 44-59. <https://doi.org/10.31948/ru.v43i2.4335>

**Potes-Morales**, Andrés Mauricio. Critical Interculturality and CALL in English Language Teaching: A ten-year revision of research in Colombia. Vol. 43 No. 2 (Jul-Dic., 2025), 121-142. <https://doi.org/10.31948/ru.v43i2.4709>

**Quintero Moya**, Sandra Yohana. La autorregulación de la labor docente en el aula de clase en una institución educativa en Santander, Colombia. Vol. 43 No. 2 (Jul-Dic., 2025), 89-103. <https://doi.org/10.31948/ru.v43i2.4494>

**Ramírez Martínez**, Jimmy Spencer. Fortalecimiento del clima escolar en estudiantes de noveno grado mediante habilidades sociales. Vol. 43 No. 2 (Jul-Dic., 2025), 44-59. <https://doi.org/10.31948/ru.v43i2.4335>

**Rodríguez Gómez**, Hansel Fernando. Asociación de las habilidades académicas de lectura y el proceso de metacomprepción en estudiantes rurales. Vol. 43 No. 2 (Jul-Dic., 2025), 27-43. <https://doi.org/10.31948/ru.v43i2.4661>

**Rodríguez Torres**, Daniela María. Condiciones de acceso al programa de Trabajo Social de Unicervantes para estudiantes pertenecientes a grupos étnicos, 2019-2023. Vol. 43 No. 2 (Jul-Dic., 2025), 13-26. <https://doi.org/10.31948/ru.v43i2.4646>

**Salamanca Leguizamón**, Carolina. Uso de las tecnologías de la información y la comunicación para el desarrollo de las inteligencias múltiples en la formación docente. Vol. 43 No. 2 (Jul-Dic., 2025), 143-163. <https://doi.org/10.31948/ru.v43i2.4370>

**Torres-Rojas**, Ingrid Selene. Formación integral y adaptación universitaria de estudiantes de Derecho y Trabajo Social, Unicervantes sede Mocoa. Vol. 43 No. 2 (Jul-Dic., 2025), 60-74. <https://doi.org/10.31948/ru.v43i2.4403>

## Índice Temático

**Adaptación:** Gómez-Burbano; Torres-Rojas (2025, Vol. 43 No. 2)

**Aprendizaje activo:** González Rodríguez; Fernández-Guayana (2025, Vol. 43 No. 2)

**Aprendizaje:** Arteaga-Perdomo; Castro Castro; Díaz Carrillo; García Martínez; Quintero Moya; Montenegro Mora (2025, Vol. 43 No. 2)

**Aula:** Castro Castro; Díaz Carrillo; García Martínez; Quintero Moya (2025, Vol. 43 No. 2)

**Autorregulación del aprendizaje:** González Rodríguez; Fernández-Guayana (2025, Vol. 43 No. 2)

**CALL:** Potes-Morales (2025, Vol. 43 No. 2)

**Clima escolar:** Ramírez Martínez; Pereira Mendoza; Jiménez Ruiz (2025, Vol. 43 No. 2)

**Cognición educativa:** Bolaños Melo (2025, Vol. 43 No. 2)

**Cognición:** González Rodríguez; Fernández-Guayana (2025, Vol. 43 No. 2)

**Comprensión:** Rodríguez Gómez (2025, Vol. 43 No. 2)

**Comunicación asertiva:** Ramírez Martínez; Pereira Mendoza; Jiménez Ruiz (2025, Vol. 43 No. 2)

**Comunidad educativa:** León Buitrago; Díaz Sánchez (2025, Vol. 43 No. 2)

**Contexto social:** Arteaga-Perdomo (2025, Vol. 43 No. 2)

**Convivencia escolar:** León Buitrago; Díaz Sánchez (2025, Vol. 43 No. 2)

**Critical Interculturality:** Potes-Morales (2025, Vol. 43 No. 2)

**Curriculum flexible:** Arteaga-Perdomo (2025, Vol. 43 No. 2)

**Derechos humanos:** León Buitrago; Díaz Sánchez (2025, Vol. 43 No. 2)

**Didáctica:** Arteaga-Perdomo (2025, Vol. 43 No. 2)

**Diversidad:** Arteaga-Perdomo (2025, Vol. 43 No. 2)

**Docente:** Castro Castro; Díaz Carrillo; García Martínez; Quintero Moya (2025, Vol. 43 No. 2)

**Educación superior:** Gómez-Burbano; Torres-Rojas; Jurado Erazo; Rodríguez Torres (2025, Vol. 43 No. 2)

**Educación:** Bolaños Melo; Castro Castro; Díaz Carrillo; García Martínez; Quintero Moya; Montenegro Mora (2025, Vol. 43 No. 2)

**EFL in Colombia:** Potes-Morales (2025, Vol. 43 No. 2)

**ELT:** Potes-Morales (2025, Vol. 43 No. 2)

**Empatía:** Ramírez Martínez; Pereira Mendoza; Jiménez Ruiz (2025, Vol. 43 No. 2)

**Enseñanza:** Arteaga-Perdomo; Bolaños Melo; Castro Castro; Díaz Carrillo; García Martínez; Quintero Moya; Montenegro Mora (2025, Vol. 43 No. 2)

**Estilos de enseñanza:** Montenegro Mora (2025, Vol. 43 No. 2)

**Estrategias educativas:** Acosta Cotes; Salamanca Leguizamón (2025, Vol. 43 No. 2)

**Estudiante:** Cervera Perera; López Gamboa; Muñoz Díaz; Ramírez Martínez; Pereira Mendoza; Jiménez Ruiz (2025, Vol. 43 No. 2)

**Evaluación formativa:** Arteaga-Perdomo (2025, Vol. 43 No. 2)

**Formación docente:** Cervera Perera; López Gamboa; Muñoz Díaz; Montenegro Mora (2025, Vol. 43 No. 2)

- Formación integral:** Gómez-Burbano; Torres-Rojas (2025, Vol. 43 No. 2)
- Gestión de aula:** González Rodríguez; Fernández-Guayana (2025, Vol. 43 No. 2)
- Grupos étnicos:** Jurado Erazo; Rodríguez Torres (2025, Vol. 43 No. 2)
- Habilidades académicas:** Rodríguez Gómez (2025, Vol. 43 No. 2)
- Habilidades comunicativas:** Bolaños Melo (2025, Vol. 43 No. 2)
- Habilidades sociales:** Ramírez Martínez; Pereira Mendoza; Jiménez Ruiz (2025, Vol. 43 No. 2)
- Habilidades técnicas:** Brítez; Montiel; Espínola (2025, Vol. 43 No. 2)
- Inclusión:** León Buitrago; Díaz Sánchez (2025, Vol. 43 No. 2)
- Information and Communication Technologies (ICT):** Potes-Morales (2025, Vol. 43 No. 2)
- Innovación educativa:** Montenegro Mora (2025, Vol. 43 No. 2)
- Innovación:** Brítez; Montiel; Espínola (2025, Vol. 43 No. 2)
- Inteligencia:** Acosta Cotes; Salamanca Leguizamón (2025, Vol. 43 No. 2)
- Interculturalidad:** León Buitrago; Díaz Sánchez (2025, Vol. 43 No. 2)
- Interculturality:** Potes-Morales (2025, Vol. 43 No. 2)
- Justicia social:** Cervera Perera; López Gamboa; Muñoz Díaz (2025, Vol. 43 No. 2)
- Lectura:** Rodríguez Gómez (2025, Vol. 43 No. 2)
- Literature review:** Potes-Morales (2025, Vol. 43 No. 2)
- Metacomprepción:** Rodríguez Gómez (2025, Vol. 43 No. 2)
- Metodologías educativas:** Montenegro Mora (2025, Vol. 43 No. 2)

- Motivación:** González Rodríguez; Fernández-Guayana; Jurado Erazo; Rodríguez Torres (2025, Vol. 43 No. 2)
- Participación social:** Cervera Perera; López Gamboa; Muñoz Díaz (2025, Vol. 43 No. 2)
- Pedagogía:** Montenegro Mora (2025, Vol. 43 No. 2)
- Pensamiento crítico:** Ramírez Martínez; Pereira Mendoza; Jiménez Ruiz (2025, Vol. 43 No. 2)
- Políticas educativas:** León Buitrago; Díaz Sánchez (2025, Vol. 43 No. 2)
- Práctica docente:** Montenegro Mora (2025, Vol. 43 No. 2)
- Práctica pedagógica:** Acosta Cotes; Salamanca Leguizamón (2025, Vol. 43 No. 2)
- Primaria:** Montenegro Mora (2025, Vol. 43 No. 2)
- Procesos cognitivos:** Bolaños Melo (2025, Vol. 43 No. 2)
- Profesor:** Cervera Perera; López Gamboa; Muñoz Díaz (2025, Vol. 43 No. 2)
- Recursos educativos:** Acosta Cotes; Salamanca Leguizamón (2025, Vol. 43 No. 2)
- Robótica:** Brítez; Montiel; Espínola (2025, Vol. 43 No. 2)
- Saber pedagógico:** Bolaños Melo (2025, Vol. 43 No. 2)
- Tecnología educacional:** Acosta Cotes; Salamanca Leguizamón (2025, Vol. 43 No. 2)
- Tecnología:** Brítez; Montiel; Espínola (2025, Vol. 43 No. 2)
- Trabajo social:** Jurado Erazo; Rodríguez Torres (2025, Vol. 43 No. 2)
- Transición:** Gómez-Burbano; Torres-Rojas (2025, Vol. 43 No. 2)
- Vida universitaria: Gómez-Burbano; Torres-Rojas (2025, Vol. 43 No. 2)

# Guía para los autores

## Revista UNIMAR

Julio-diciembre 2025

Vol. 43 No. 2

Rev. Unimar

e-ISSN: 2216-0116 ISSN: 0120-4327 DOI: <https://doi.org/10.31948/rev.unimar>

Revista

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 editorial.

### 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, entendiendo 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=xwTivN0AAAAJ&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, Tesauro 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 fundamente 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 acepta 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.

**Conflictos 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.

**Fuentes de financiamiento:** Declarar las fuentes de financiación de forma transparente contribuye a la integridad en la publicación científica. Es responsabilidad de los autores informar si su investigación fue financiada, por quién, e incluir: el nombre completo de la entidad financiadora (institución, organismo, empresa, etc.); el número de proyecto o código de subvención (si aplica); el reconocimiento de todos los apoyos recibidos, incluso parciales; y la evitación de ambigüedades que puedan dar lugar a conflictos de interés. Ejemplo 1. El trabajo de investigación del cual se deriva el artículo fue financiado por Nombre de financiador, ciudad, País, a través del proyecto No. XXX. O ejemplo 2. El autor declara que no recibió financiamiento específico para esta investigación.

**Declaración uso inteligencia artificial:** Si usó inteligencia artificial en uno de los [4 casos permitidos por la revista](#), ubique la información según corresponda. En caso de no haber utilizado dicha herramienta, se deberá indicar que el manuscrito no cuenta con el apoyo de inteligencia artificial en su desarrollo.

**Ejemplo 1:** En la elaboración de este artículo, el autor o los autores utilizaron la herramienta/servicio 'nombre herramienta/servicio' para ajustar la redacción, traducción, análisis de datos y/o ajustes de brillo, contrastes y/o balances de color en tablas y/o figuras. Después del uso de esta herramienta/servicio, el autor o los autores revisaron y modificaron cuidadosamente el contenido; por lo tanto, asumen la responsabilidad total de la publicación.

**Ejemplo 2:** En la elaboración de este artículo, el autor o los autores no utilizaron ninguna herramienta o servicio de inteligencia artificial para elaborar el manuscrito.

## Citas

Tipo de cita	Formato y ejemplo
	<p><b>Con énfasis en la cita:</b> <b>"Cita" (Autor, año, página)</b></p>
<b>Cita textual de menos de 40 palabras</b>	<p>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...</p>
	<p><b>Con énfasis en el autor:</b> <b>Autor (año, página) "cita"</b></p>
	<p>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...</p>
	<p><b>Con énfasis en la cita:</b> <b>"Cita" (Autor, año, página)</b></p>
<b>Cita textual de más de 40 palabras</b>	<p>Como el juicio tuvo lugar en ausencia del reo, el juez ordenó a un piquete de soldados reducir aprisión al señor Miño, pero él había emprendido viaje a Lima días atrás.</p> <p>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)</p>
	<p><b>Con énfasis en el autor:</b> <b>Autor (año, página) "cita"</b></p>
	<p>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):</p> <p>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)</p>
	<p><b>Con énfasis en la cita:</b> <b>"Cita" (Autor, año, página)</b></p>
<b>Paráfrasis</b>	<p>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).</p>
	<p><b>Con énfasis en el autor:</b> <b>Autor (año, página) "cita"</b></p>
	<p>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.</p>

<b>Varios autores en una cita</b>	Cuando hay dos autores siempre se citarán sus apellidos separados por "y"
	Cuando hay dos o más autores se cita el apellido del primero seguido de "et al."
	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.

## 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.<sup>a</sup> 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, comotambién, el formato y ejemplo correspondiente para cada caso. Se recomienda incluir el DOI de aquellos artículos, libroso 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>Documento web</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 impasse; 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 galeradas 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.

# 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 ORCID code: <https://orcid.org/0000-0002-1369-0199>. Link Google Scholar: <https://scholar.google.es/citations?user=xwTivN0AAAAJ&hl=esp>

**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 redoubling 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.

**Funding Sources:** transparently declaring sources of funding contributes to the integrity of scientific publishing. It is the responsibility of the authors to disclose whether their research was funded, by whom, and to include: the full name of the funding entity (institution, organization, company, etc.); the project number or grant code (if applicable); acknowledgment of all support received, even partial; and the avoidance of ambiguities that could lead to conflicts of interest.

*Example 1:* The research work from which this article is derived was funded by [Name of Funder], [City], [Country], through project No. XXX.

*Example 2:* The author declares that no specific funding was received for this research.

**Artificial Intelligence Use Statement:** If AI tools were used in one of the four cases permitted by the journal, provide the information accordingly. If no such tools were used, it must be explicitly stated that the manuscript was developed without AI assistance.

*Example 1:* In the preparation of this article, the author(s) used the tool/service '[Name of Tool/Service]' for language editing, translation, data analysis, and/or brightness, contrast, and/or color balance adjustments in tables and/or figures. Following the use of this tool/service, the author(s) carefully reviewed and revised the content; therefore, they take full responsibility for the publication.

*Example 2:* In the preparation of this article, the author(s) did not use any artificial intelligence tools or services in the development of the manuscript.

## Quotations

Quotation Type	Format and example
<b>Quote of fewer than 40 words</b>	<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>

---

<b>With an emphasis on the quote:</b>	<b>"Quote" (Author, year, page)</b>
---------------------------------------	-------------------------------------

---

**Quote of more than 40 words**

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.

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)

---

<b>With an emphasis on the author:</b>	<b>Author (year, page) "quote"</b>
--	------------------------------------

---

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)

---

<b>With an emphasis on the quote:</b>	<b>"Quote" (Author, year, page)</b>
---------------------------------------	-------------------------------------

---

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**

---

<b>With an emphasis on the author:</b>	<b>Author (year, page) "quote"</b>
--	------------------------------------

---

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 Rivera and Vera (2017) affirm that... names will always be cited separated by "and"

**Multiple authors in one citation**

When there are two or more authors, Hernández et al. (2022) affirm... the lastname of the first is cited followed by "et al."

When dealing with a corporate author, The World Health Organization (WHO, the name of the organization and the 2022), affirms that... acronym are cited the first time; the second time, only the acronym is used.

## 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.

<b>Font Type</b>	<b>Format and example</b>
<b>Single printedbook</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 book chapter</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</i> , 11(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</i> , 11(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 7<sup>a</sup> 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>, registo 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 oralemalunosdoensino fundamental, desenvolvidade 15 dejaneirode2009a31 de julhode2011, 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 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 descriptiva, 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.

**Fontes de financiamento:** A declaração transparente das fontes de financiamento contribui para a integridade na publicação científica. É responsabilidade dos autores informar se sua pesquisa foi financiada, por quem, e incluir: o nome completo da entidade financiadora (instituição, órgão, empresa etc.); o número do projeto ou código da subvenção (se aplicável); o reconhecimento de todos os apoios recebidos, mesmo que parciais; e evitar ambiguidades que possam gerar conflitos de interesse.

*Exemplo 1:* O trabalho de pesquisa do qual se origina este artigo foi financiado por [Nome do financiador], [Cidade], [País], por meio do projeto nº XXX.

*Exemplo 2:* O autor declara que não recebeu financiamento específico para esta pesquisa.

**Declaração sobre o uso de inteligência artificial:** Se foi utilizada inteligência artificial em um dos quatro casos permitidos pela revista, a informação deve ser indicada conforme o caso. Caso nenhuma ferramenta tenha sido utilizada, deve-se declarar que o manuscrito não contou com o apoio de inteligência artificial em seu desenvolvimento.

*Exemplo 1:* Na elaboração deste artigo, o autor ou os autores utilizaram a ferramenta/serviço '[Nome da ferramenta/serviço]' para ajuste de redação, tradução, análise de dados e/ou ajustes de brilho, contraste e/ou balanço de cores em tabelas e/ou figuras. Após o uso da ferramenta/serviço, o autor ou os autores revisaram e modificaram cuidadosamente o conteúdo; portanto, assumem total responsabilidade pela publicação.

*Exemplo 2:* Na elaboração deste artigo, o autor ou os autores não utilizaram nenhuma ferramenta ou serviço de inteligência artificial para a redação do manuscrito.

## Citações

Tipo de citação	Formato e exemplo	
	<b>Com ênfase na citação:</b>	<b>"Citação" (Autor, ano, página)</b>
<b>Citação com menos de 40 palavras</b>	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...	<b>Autor (ano, página) "citação"</b>
	<b>Com ênfase no autor:</b>	
	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...	

	<b>Com ênfase na citação:</b>	<b>“Citação” (Autor, ano, página)</b>
<b>Citação de mais de 40 palavras</b>	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.	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 veredito anterior e condenou o Dr. Miño. (Ortiz, 1975, p. 213)
	<b>Com ênfase no autor:</b>	<b>Autor (ano, página) “citação”</b>
	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):	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 veredito anterior e condenou o Dr. Miño. (p. 213)
<b>Paráfrase</b>	<b>Com ênfase na citação:</b>	<b>“Citação” (Autor, ano, página)</b>
	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).	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.
	<b>Com ênfase no autor:</b>	<b>Autor (ano, página) “citação”</b>
	Quando houver dois autores, seus Rivera e Vera (2017) afirmam que... sobrenomes sempre serão citados separados por “e”	Quando houver dois ou mais autores, Hernández et al. (2022) afirmam... cita-se o sobrenome do primeiro seguido de “et al.”
<b>Vários autores em uma citação</b>	Ao se tratar de um autor corporativo, A Organização Mundial da Saúde (OMS, 2022), o nome da organização e a sigla são afirmados que... citados pela primeira vez; na segunda vez, apenas a sigla é usada.	Ao se tratar de um autor corporativo, A Organização Mundial da Saúde (OMS, 2022), o nome da organização e a sigla são afirmados que... citados pela primeira vez; na segunda vez, apenas a sigla é usada.

## 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>Pensamiento creativo</i> . ECOE Ediciones.

<b>Capítulo delivro 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(número)</i> , 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(número)</i> , 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>Competencia 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>Competencia 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 pudesse revelar e identificar. Quando os autores já tiverem o laudo de avaliação de seu manuscrito postulado, eles decidirão se o reparamentam 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>

<b>I. Identificación</b>			
<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>			
<b>II. Formación académica</b>			
<b>Posdoctorado</b>			
<b>Título obtenido:</b>			
<b>Universidad otorgante:</b>			
<b>Fecha de obtención del título:</b>			
<b>Doctorado</b>			
<b>Título obtenido:</b>			
<b>Universidad otorgante:</b>			
<b>Fecha de obtención del título:</b>			
<b>Maestría</b>			
<b>Título obtenido:</b>			
<b>Universidad otorgante:</b>			
<b>Fecha de obtención del título:</b>			
<b>Especialización</b>			
<b>Título obtenido:</b>			

<sup>1</sup> Este formato debe ser diligenciado de forma individual por cada uno de los autores.

<b>Universidad otorgante:</b>					
<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> <b>(marque con una x)</b>	<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>b.</b>					
<b>Tipo de publicación:</b> <b>(marque con una x)</b>	<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>c.</b>					

<b>Tipo de publicación:</b> <b>(marque con una x)</b>	<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>Tipo de publicación:</b> <b>(marque con una x)</b>	<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>Tipo de publicación:</b> <b>(marque con una x)</b>	<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>		

#### **V. Información complementaria**

**(únicamente para publicaciones resultado de investigación)**

<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>	Sí:	No:	<b>Nombre de la institución que avala la investigación:</b>	
<b>¿El proyecto de investigación está registrado en Colciencias?: (marque con una x)</b>	Sí:	No:	<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>				

**Nota:** 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 – *Habeas Data*– de la Constitución Política de Colombia.

## Author and research identification format<sup>1</sup>

Julio-diciembre 2025

Revista Unimar | Vol. 43 No. 2  
e-ISSN: 2216-0116 | ISSN: 0120-4327 | DOI: <https://doi.org/10.37948/rev.unimar>



<b>I. Identification</b>			
<b>Full name:</b>			
<b>Date of birth</b> <b>(dd/mm/yy):</b>		<b>Place of birth</b> <b>(municipality/ vereda/ department/country):</b>	
<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>			
<b>II. Academic training</b>			
<b>Posdoctorate</b>			
<b>Qualification obtained:</b>			
<b>Grantor university:</b>			
<b>Date of qualification obtained:</b>			
<b>Doctorate</b>			
<b>Qualification obtained:</b>			
<b>Grantor university:</b>			
<b>Date of qualification obtained:</b>			
<b>Master's Degree</b>			
<b>Qualification obtained:</b>			
<b>Grantor university:</b>			
<b>Date of qualification obtained:</b>			
<b>Specialization</b>			
<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>					
a.					
<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 de la publicación:</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>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 de la publicación:</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> <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>Title 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>d.</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>Title 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>e.</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>Title 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>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>  (Mark with an X)	<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>  (mark with an x)	<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>

<b>I. Identificação</b>			
<b>Nome completo:</b>			
<b>Data de Nascimento (dd/mm/aa):</b>		<b>Local de nascimento (município/vereda/ departamento/país):</b>	
<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 académico:</b>			
<b>Código ORCID:</b>			
<b>II. Formação acadêmica</b>			
<b>Pós-doutorado</b>			
<b>Qualificação obtida:</b>			
<b>Universidade concedente:</b>			
<b>Data da qualificação obtida:</b>			
<b>Doutorado</b>			
<b>Qualificação obtida:</b>			
<b>Universidade concedente:</b>			
<b>Data da qualificação obtida:</b>			
<b>Mestrado</b>			
<b>Qualificação obtida:</b>			
<b>Universidade concedente:</b>			
<b>Data da qualificação obtida:</b>			
<b>Especialização</b>			

<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: (marque com um x)</b>	<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>b.</b>					
<b>Tipo de publicação: (marque com um x)</b>	<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> <b>(marque com um x)</b>	<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> <b>(marque com um x)</b>	<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> <b>(marque com um x)</b>	<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>					
<b>(somente para publicações resultantes de pesquisas)</b>					
<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.

## Declaration of conditions<sup>1</sup>

Through this declaration, I inform that the manuscript (article, book proposal, or informative note) entitled:

that, as the author(s), I (we) submit to Editorial UNIMAR with the purpose of being subjected to the evaluation processes and procedures to determine its possible disclosure, it has not been published or accepted in another publication. In the same way, I (we) declare that the applicant manuscript has not been proposed for evaluation processes, nor will it be sent partially or completely, simultaneously or successively to other journals or publishing entities, during the evaluation process carried out by **Editorial UNIMAR**.

As the author(s) of the manuscript, I (we) take full responsibility for its content, declaring that, in its entirety, it is my (our) own intellectual production, where information taken from other publications or sources, property of other authors, is duly cited and referenced, both in the development of the manuscript and in the final section of bibliographical references.

Likewise, I (we) declare that all the authors who participated in the preparation of the manuscript have been included, without omitting any name, and/or without including people who do not meet the authorship criteria.

Cordially:



---

**Signature**

---

**Full name**

---

**Type of identification document**

---

**Number of identification document**

---

**E-mail**

<sup>1</sup> This format must be signed by all the authors of the applicant manuscript.

## 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

Revista Unimar | Rev. Unimar | Vol. 43 No. 2 | Julio-diciembre 2025 | ISSN: 0120-4327 | DOI: <https://doi.org/10.31948/rev.unimar>

Revista Unimar | Rev. Unimar | Vol. 43 No. 2 | Julio-diciembre 2025 | ISSN: 0120-4327 | DOI: <https://doi.org/10.31948/rev.unimar>



**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).

Entonces, en mi calidad de autor de la obra, sin perjuicios de los usos otorgados por medio de la presente

<sup>1</sup> Este formato debe ser firmado por todos los autores del manuscrito postulante.

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. 2

Julio-diciembre 2025 | e-ISSN: 2216-0116

ISSN: 0120-4327

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

43<sup>vol.</sup>  
nº 2

