



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA

Estrategia educativa basada en narrativas digitales y la Teoría del Aprendizaje Socioemocional
para fortalecer la autorregulación en estudiantes de grado 9° de la Institución Educativa John F. Kennedy
del municipio de Puerto Boyacá

Ronaldo Caicedo Hurtado

Zicney Sharink Alarcón Ayala

Jenniffer Jiménez Orozco

Maestría en Tecnología e Innovación Educativa

Universidad Santo Tomás

11 de junio de 2025



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA

Estrategia educativa basada en narrativas digitales y la Teoría del Aprendizaje Socioemocional
para fortalecer la autorregulación en estudiantes de grado 9° de la Institución Educativa John F. Kennedy
del municipio de Puerto Boyacá

Trabajo de grado presentado como requisito parcial para optar por el título de Magíster en
tecnología e innovación educativa

Director:

Jaime Alfonso Chaparro Parra

Estudiantes:

Ronaldo Caicedo Hurtado

Zicney Sharink Alarcón Ayala

Jenniffer Jiménez Orozco

Maestría en Tecnología e Innovación Educativa

Universidad Santo Tomás

8 de mayo de 2026



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA

Agradecimientos

En primer lugar, agradecemos a Dios por brindarnos fortaleza, sabiduría y perseverancia durante cada etapa de este camino. Su guía nos permitió mantener la esperanza y la motivación aun en los momentos de mayor dificultad.

A nuestras familias, gracias por su amor incondicional, comprensión y apoyo constante. Cada palabra de ánimo, cada sacrificio y cada gesto de paciencia fueron fundamentales para alcanzar esta meta.

A nuestros estudiantes, quienes fueron la inspiración principal de esta investigación. Sus emociones, experiencias y necesidades nos llevaron a reflexionar sobre la importancia de construir aulas más humanas, empáticas e innovadoras. Gracias por permitirnos aprender junto a ustedes y por recordarnos diariamente el verdadero sentido de educar.

Finalmente, y no menos importante expresamos nuestro profundo agradecimiento a la Universidad Santo Tomás, por acompañarnos con compromiso, calidad humana y excelencia académica durante todo este proceso formativo. Gracias a cada docente, asesor y espacio de aprendizaje que contribuyó a fortalecer nuestra mirada investigativa y nuestra pasión por transformar la educación desde la reflexión y la innovación.



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA

Dedicatoria

Dedicamos este proyecto de grado, fruto de tres semestres de esfuerzo, entrega y profundo crecimiento personal y profesional, a todas las personas que hicieron posible este sueño académico y humano.

A nuestras familias, quienes fueron el soporte silencioso en cada noche de desvelo, en cada momento de cansancio y en cada desafío enfrentado durante este camino. Gracias por comprender nuestras ausencias, por alentarnos cuando las fuerzas parecían agotarse y por creer en nosotras incluso en los momentos de mayor incertidumbre. Este logro también les pertenece.

A nuestros estudiantes, inspiración constante de esta investigación, quienes con sus emociones, experiencias y formas de habitar el aula nos permitieron comprender que educar va mucho más allá de transmitir conocimientos. Ellos nos recordaron que cada niño y joven necesita espacios seguros para expresarse, sentirse escuchado y construir bienestar emocional. Desde allí nació nuestro interés por las narrativas digitales como una herramienta capaz de transformar el aula en un escenario de empatía, creatividad y regulación emocional.

A cada experiencia vivida durante estos tres semestres: las largas jornadas de estudio, las reuniones interminables, las dudas metodológicas, los aprendizajes compartidos, las metas alcanzadas y también los errores que nos permitieron crecer. Todo ello fortaleció nuestra vocación docente y reafirmó nuestro compromiso con una educación más humana, sensible e innovadora.

Como grupo de tres docentes, hoy entendemos que este proyecto representa mucho más que un requisito de grado. Representa la unión de sueños, saberes y esperanzas puestas al servicio de la educación y del bienestar emocional de nuestros estudiantes.



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA

Hoy, al culminar esta etapa, sentimos que avanzamos con más convicción en el camino de la educación; una educación que escucha comprende y reconoce las emociones como parte fundamental del desarrollo integral de los estudiantes. Este proyecto marca el cierre de una etapa importante, pero también el inicio de nuevos retos y oportunidades para continuar construyendo escenarios educativos más humanos, inclusivos y significativos.

Que este logro sea siempre un recordatorio de que los sueños contruidos con amor, esfuerzo y vocación sí pueden transformar realidades.



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA

Nota de aceptación:

Firma del presidente del Jurado

Firma del Jurado

Firma del Jurado

Ciudad, día de mes de año



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA

Contenido

	Pág.
Resumen.....	13
Abstract.....	14
Introducción	15
Justificación	17
Capítulo I. Delimitación del marco de trabajo para el abordaje de la realidad.....	19
1.1 Planteamiento del problema	19
1.2 Pregunta de investigación.....	22
1.3 Propósito y objetivos	22
1.3.1 Objetivo general	23
1.3.2 Objetivos específicos.....	23
Capítulo II. Marco referencial	24
2.1 Antecedentes investigativos.....	24
2.1.1 Internacionales	25
2.1.2 Nacionales	27
2.1.3 Regionales	28
2.2 Marco teórico	29
2.3 Marco conceptual	33
2.3.1 Alfabetización multimodal	33
2.3. 2 Autorregulación emocional.....	33



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS

PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA

2.3.3 Estrategia educativa.....	34
2.3.4 Narrativas digitales.....	35
2.4 Marco Legal	36
Capítulo III. Metodología.....	38
3.1 Enfoque metodológico	38
3.2 Diseño metodológico.....	38
3.3 Alcance de análisis de datos	39
3.4 Población, muestra y muestreo	40
3.5 Técnicas de recolección de información.....	41
3.6 Técnicas de análisis de datos	42
3.7 Aspectos éticos	43
Capitulo IV. Resultados.....	44
4.1 Resultados del diagnóstico	44
4.1.1 Resultados escala de Likert	44
4.1.2 Resultados de la entrevista	57
4.2 Propuesta didáctica.....	59
4.2.1 Introducción	59
4.2.2 Actividades (planeación)	61
4.3 Aplicación de la propuesta.....	67
4.3.1 Desarrollo de las actividades	68
4.4 Discusión.....	79
4.5 Conclusiones	81



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA

4.6 Recomendaciones.....	82
Referencias.....	81
Apéndices.....	89

Índice de tablas

	Pág.
Tabla 1 Competencias fundamentales del SEL	31
Tabla 2 Conceptos del SEL.....	32
Tabla 3 Tipos de narrativas digitales.....	35
Tabla 4 Operacionalización de variables.....	40



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA

Índice de figuras

	Pág.
Figura 1 Datos hallados categoría 1.....	45
Figura 2 Hallazgos segunda categoría.	48
Figura 3 Hallazgos tercera categoría.....	50
Figura 4 Hallazgos categoría 4.	53
Figura 5 Hallazgos categoría 5	54
Figura 6 Hallazgos categoría 6	55
Figura 7 Hallazgos categoría 7.	56
Figura 8 Evidencia fotográfica de la cartilla didáctica generada.....	61
Figura 9 Proceso de socialización de la cartilla de trabajo.....	68
Figura 10 Evidencia fotográfica aplicación actividad inicial planeación 1	69
Figura 11 Evidencia fotográfica actividad central planeación 1.....	70
Figura 12 Evidencia fotográfica productos de la actividad de cierre planeación 1.....	71
Figura 13 Evidencia fotográfica actividad inicial planeación 2	73
Figura 14 Evidencia fotográfica actividad central planeación 2.....	74
Figura 15 Productos de la actividad de cierre planeación 2.	75
Figura 16 Evidencia fotográfica actividad inicial planeación 3.	76
Figura 17 Productos actividad central planeación 3.....	77
Figura 18 Producto actividad de cierre planeación 3.	78



Apéndices

	Pág.
Apéndice A Instrumentos de recolección de información	89
Apéndice B Cartilla didáctica-entregable institución educativa.....	95



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA

Resumen

La presente investigación tuvo como objetivo desarrollar una estrategia educativa basada en narrativas digitales y la Teoría del Aprendizaje Socioemocional orientada al fortalecimiento de la autorregulación en estudiantes de grado 9° de la Institución Educativa John F. Kennedy del municipio de Puerto Boyacá. La metodología de estudio fue desde un enfoque mixto de tipo secuencial con un alcance descriptivo e interpretativo, las técnicas de recolección de información fueron encuesta y la entrevista, las técnicas de análisis fueron a partir de estadística descriptiva y un análisis narrativo de tópicos, las fuentes se seleccionaron por muestreo no probabilístico por conveniencia en total 30 estudiantes de grado noveno, dos docentes de área y la psicorientadora de la institución. Los resultados permitieron evidenciar que, el consumo desregulado de narrativas digitales y la falta de integración de estas en el currículo afectan negativamente la autorregulación emocional, y existe brecha significativa entre las prácticas digitales de los estudiantes y las estrategias pedagógicas del aula. Se concluye que la implementación de una estrategia educativa basada en narrativas digitales y el modelo SEL (Aprendizaje Socioemocional) fortalece la capacidad de los estudiantes para gestionar sus emociones y conductas. La mediación pedagógica de entornos digitales resulta esencial para transformar el consumo pasivo en una herramienta de desarrollo personal y mejora de la convivencia escolar.

Palabras clave: Autorregulación socioemocional, narrativas digitales, aprendizaje socioemocional (SEL), estrategia educativa, educación media.



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA

Abstract

The objective of this study was to develop an educational strategy based on digital narratives and the Theory of Social-Emotional Learning aimed at strengthening self-regulation among 9th-grade students at the John F. Kennedy School in the municipality of Puerto Boyacá. The study employed a sequential mixed-methods approach with a descriptive and interpretive scope; Data collection techniques included the student survey and interviews; analysis techniques were based on descriptive statistics and a narrative topic analysis; participants were selected through non-probabilistic convenience sampling, comprising a total of 30 ninth-grade students, two subject teachers, and the school's guidance counselor. The results showed that unregulated consumption of digital narratives and the lack of their integration into the curriculum negatively affect emotional self-regulation, and there is a significant gap between students' digital practices and classroom teaching strategies. It is concluded that the implementation of an educational strategy based on digital narratives and the SEL (Social-Emotional Learning) model strengthens students' ability to manage their emotions and behaviors. Pedagogical mediation of digital environments is essential for transforming passive consumption into a tool for personal development and improving school community life.

Keywords: Social-emotional self-regulation, digital narratives, social-emotional learning (SEL), educational strategy, secondary education.



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA

Introducción

El presente trabajo de grado está realizado como requisito parcial para obtener el título de magister en Tecnología e Innovación Educativa, el cual tuvo como objetivo de desarrollar una estrategia educativa basada en narrativas digitales y la Teoría del Aprendizaje Socioemocional orientada al fortalecimiento de la autorregulación en estudiantes de grado 9º de la Institución Educativa John F. Kennedy del municipio de Puerto Boyacá. Esta propuesta parte del reconocimiento de que las dinámicas digitales forman partes de la vida cotidiana de los adolescentes y, por tanto, representan una oportunidad pedagógica para promover experiencias de aprendizaje más significativo, humano y contextualizado. Bajo esa premisa el texto está estructurado en apartados que describen lo realizado.

Inicialmente se desarrolla la contextualización y delimitación del objeto de estudio, donde se describe el planteamiento del problema conjunto a la pregunta centra de investigación, así mismo, se desarrolla la justificación desde sus componentes empíricos, sociales, educativos, éticos y normativos. Finalmente se precisa los objetivos de estudio tanto general como específicos.

Se aborda el marco de referencial, el cual incorpora los antecedentes investigativos desde los contextos internacional nacional y regional, los cuales se integraron como insumos para afianzar el horizonte metodológico y aportar a la comprensión y discusión del objeto problema, a sí mismo, se explora el marco teórico desde los fundamentos epistemológicos de la Teoría del Aprendizaje Socioemocional, en esta se describen los conceptos previos que desarrolla este enfoque y además se puntualiza en las categorías de estudio que acoge el trabajo de grado. Consecutivamente se halla el marco conceptual que implica el abordaje de las definiciones previas derivadas del esquema de análisis categorial. Por último, se encuentra el marco legal que contiene la normativa legal vigente con relación a al objeto de estudio y desde el contexto educativo.

Se precisa el enfoque metodológico con su respectivo diseño y alcance de análisis de la información, conjuntamente se enuncia la población, muestra y muestreo seleccionado para delimitar las



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA

fuentes participantes, además, se puntualiza en las técnicas de recolección de información, fase de validación por juicio de expertos, taxonomía y método de análisis. Así mismo, se encuentran los aspectos éticos que se adoptan con aras de abordar el objeto de estudio bajo los lineamientos de tratamientos de datos.

Finalmente, se desarrolla los resultados de la investigación de forma integral, en un primer momento, se describen los hallazgos logrados con las técnicas de recolección de información, en un segundo momento, se estructura la propuesta educativa de índole didáctica e innovadora, con sus respectivas actividades, metodología y proceso de aplicación. Consecuentemente, se encuentra la aplicación de las actividades planificadas y su sistematización, finalmente, se concluye y recomienda algunos elementos para próximas investigaciones.



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA

Justificación

La presente investigación surge con el objetivo de desarrollar una estrategia educativa basada en narrativas digitales y la Teoría del Aprendizaje Socioemocional orientada al fortalecimiento de la autorregulación en estudiantes de grado 9° de la Institución Educativa John F. Kennedy. Desde la noción teórica, la investigación se sustenta en la Teoría del Aprendizaje Socioemocional (SEL), propuesta y desarrollada por la Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, la cual plantea que el desarrollo de competencias socioemocionales favorece no solo el rendimiento académico, sino también la convivencia, el bienestar y la toma de decisiones responsables.

Autores como Goleman (1996) sostienen que la educación contemporánea debe trascender los modelos centrados exclusivamente en la memorización y priorizar la formación integral del estudiante mediante el fortalecimiento de habilidades emocionales, sociales y cognitivas aplicables a la vida cotidiana. En coherencia con lo anterior, esta investigación se justifica porque busca promover experiencias pedagógicas significativas que permitan a los estudiantes comprender sus emociones, gestionar impulsos y orientar conscientemente sus acciones sin desligarse del currículo escolar.

A nivel conceptual y pedagógico, la investigación se fundamenta en las narrativas digitales como un recurso emergente dentro de los procesos educativos contemporáneos. Diversos estudios en educomunicación y alfabetización multimodal, desarrollados por autores como Jenkins (2006) y Kress (2010) señalan que los niños y adolescentes construyen gran parte de sus formas de interacción, aprendizaje y representación emocional a través de contenidos digitales y lenguajes multimedia.

En este sentido, las narrativas digitales no solo constituyen un medio de entretenimiento, sino también un dispositivo pedagógico capaz de favorecer el pensamiento crítico, la conexión emocional y la reinterpretación de experiencias personales. Por ello, la investigación se justifica en la necesidad de comprender cómo estas dinámicas digitales pueden convertirse en herramientas educativas orientadas al fortalecimiento de la autorregulación y al desarrollo de competencias socioemocionales.



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA

Desde la perspectiva metodológica, la investigación se respalda en un enfoque mixto, dado que este permite comprender las percepciones, subjetividades y dinámicas escolares relacionadas con la autorregulación en contextos mediados por consumos digitales. Según Bisquerra (2022), este enfoque aporta una mirada amplia y holística sobre el objeto de estudio, superando las mediciones tradicionales de conducta y permitiendo construir una propuesta didáctica contextualizada que favorezca escenarios reflexivos, experiencias significativas y procesos de acompañamiento emocional en el aula.

En el ámbito empírico, el estudio se sustenta en la necesidad de generar antecedentes investigativos relacionados con la convivencia escolar, la regulación emocional y el uso crítico de tecnologías en contextos educativos. Investigaciones recientes sobre ciudadanía digital y bienestar socioemocional evidencian que el consumo desregulado de contenidos digitales puede influir en las dinámicas emocionales, relacionales y académicas de los adolescentes. En este sentido, la investigación adquiere relevancia porque aporta insumos pedagógicos y metodológicos para futuras investigaciones y para la formulación de planes de área, proyectos educativos institucionales y secuencias didácticas que articulen las Competencias Socioemocionales (CSE) con el currículo escolar, favoreciendo una educación más pertinente, contextualizada e integral.

Finalmente, el carácter innovador de la presente investigación radica en articular, en el contexto escolar local, las narrativas digitales con los principios del Aprendizaje Socioemocional (SEL) para intervenir una necesidad institucional real; el déficit de autorregulación en estudiantes de grado noveno, influenciado por consumos digitales desregulados. Esta propuesta responde además a las transformaciones educativas promovidas por organismos internacionales como la UNESCO, quien resalta la importancia de integrar competencias digitales y socioemocionales en los procesos formativos del siglo XXI. Así mismo, la investigación se articula con los propósitos formativos de la maestría y su línea de investigación en innovación educativa, al proponer una estrategia pedagógica contextualizada que integra tecnología, mediación didáctica y desarrollo humano para responder a problemáticas reales del entorno escolar. Además, responde a un mandato normativo reciente; la Ley 2503 de 2025, la cual enfatiza la



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA

responsabilidad del sistema educativo de integrar estrategias pedagógicas que fortalezcan las competencias socioemocionales, promuevan el bienestar estudiantil y desarrollen capacidades para la vida en entornos digitales.

Dicha Ley establece que las instituciones educativas deben incorporar metodologías innovadoras para prevenir riesgos psicoemocionales asociados al uso de tecnologías y asegurar procesos formativos que integren la alfabetización digital crítica. En coherencia con este marco, la investigación se justifica porque ofrece una estrategia concreta, contextualizada y basada en evidencia, que atiende las obligaciones actuales del sistema educativo, suple vacíos pedagógicos frente al manejo emocional en un entorno altamente digitalizado.

Capítulo I. Delimitación del marco de trabajo para el abordaje de la realidad

1.1 Planteamiento del problema

En las últimas décadas, las narrativas digitales se han constituido como una de las formas más dominantes en los procesos de socialización, construcción de identidades, nociones, percepciones y otras formas de interacción social. La multiplicidad de contenido digital según García y Silva (2023) como videos que contienen reels, microficciones y relatos transmedia, han configurado nuevas formas de concebir y significar el mundo. Sin embargo, la extensión y expansión de este contenido ha gestado tensiones en el sector educativo, particularmente, en la influencia que el consumo de estas narrativas tiene en el desarrollo cognitivo y socioemocional de los niños, niñas y adolescentes.

Según Bort y Gil (2023), mencionan que las narrativas digitales, aunque ofrecen una gama amplia de oportunidades para la alfabetización multimodal y la armonización de la educación con la era digital; el consumo desregulado y en exceso pueden afectar de forma estructural las funciones ejecutivas, la atención sostenida, la gestión y regulación de emociones, entre otras competencias fundamentales en la adolescencia y claves para el proceso de educación escolar.



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA

En el contexto latinoamericano, esta situación presenta una particularidad, según Rodríguez (2024) la región ha venido presentado una creciente de acceso a dispositivos móviles y plataformas en medios digitales entre adolescentes y niños con escasa vigilancia y control de su uso y consumo. Esta situación según el autor ha generado la presencia de afectaciones que van desde factores de riesgo por la navegación en webs inseguras, hasta eventos que reflejan cambios en la estructura cerebral que complejizan y afectan las habilidades sociales y el aprendizaje.

En otros contextos académicos y escolares como en los países de la Unión Europea y Asia, según Martínez y Moreno (2023), las narrativas digitales, su uso e influencia en la educación cuenta con otra perspectiva distinta, ya que allí, la armonización de los medios digitales en sector educativo y la praxis pedagógica; ha permitido avanzar en la integración de metodologías que van más allá de medición convencional de comportamientos por el consumo de contenido digital.

En Colombia, el tema no es tan distinto a las situaciones que se observan en el panorama latinoamericano, según Ochoa y Díaz (2021), el consumo de narrativas digitales sin control en estas edades, ha gestado una brecha entre la escuela, el aprendizaje y el desarrollo socioemocional, situación que limita la posibilidad de aprovechar estas narrativas como herramientas pedagógicas para la integración crítica en el aula con aras de fortalecer las habilidades socioemocionales como la autorregulación.

De acuerdo con Medina (2024), aunque Colombia ha avanzado en materia de políticas orientadas a la educación socioemocional con los Estándares de Competencias Ciudadanas y los lineamientos del SEL, su implementación está un tanto aislada de acciones efectivas en el aula que podrían fomentar la estructuración de espacios de reflexión y pensamiento crítico que ponen al juicio de los adolescentes el mal uso de las narrativas digitales en su vida, sobre todo en temas de desarrollo integral, cognitivo y social y además, de su vinculación con el aprendizaje y formación escolar.

Entendiendo los descriptores manifestados en el contexto nacional y regional, la presente investigación se sitúa en el municipio de Puerto Boyacá. Históricamente se manifiesta que este territorio



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA

estuvo marcado por dinámicas de violencia asociadas a grupos armados ilegales y conflictos sociales que han dejado huellas significativas en la estructura familiar y comunitaria. En este contexto, la población estudiantil de la Institución Educativa John F. Kennedy proviene, en gran medida, de familias con limitaciones socioeconómicas y estructuras familiares fragmentadas, influenciadas por fenómenos como la migración interna, la desintegración familiar y las secuelas del conflicto social.

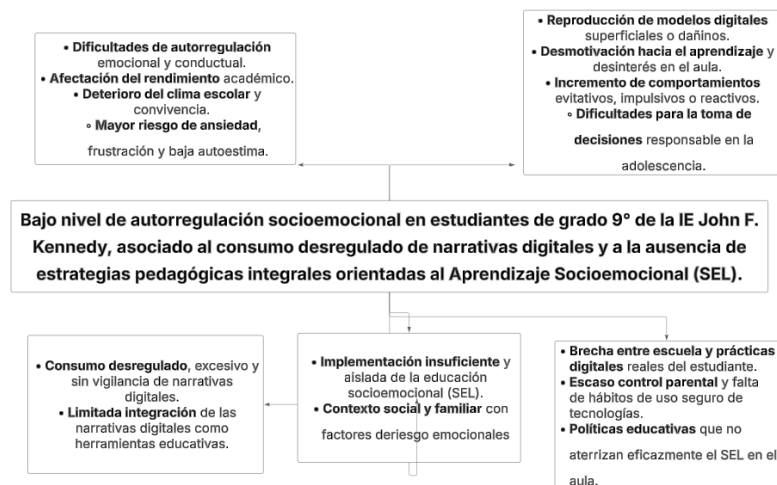
Los estudiantes de noveno grado en la institución enfrentan, además de los desafíos propios de la adolescencia, la presión constante por cumplir con estándares materialistas promovidos a través de las redes sociales. Este fenómeno influye en su percepción de sí mismos, generando sentimientos de insuficiencia, competencia y desconexión con los valores que tradicionalmente se promueven en el ámbito escolar.

La muestra de la investigación incluye un grupo de aproximadamente 30 estudiantes aleatorios del noveno grado, 1 docente líder y 1 docente de apoyo, vinculándose como profesional idóneo la psicorientadora escolar, quienes serán los integrantes en el proceso de intervención. Se realizará una recopilación de datos tanto cualitativos como cuantitativos, mediante encuestas, entrevistas y observación participativa.



Figura 1

Árbol de problemas



Fuente: elaboración propia.

1.2 Pregunta de investigación

¿Cómo una estrategia educativa apoyada en narrativa digitales y la Teoría del Aprendizaje Socioemocional pueden fortalecer la autorregulación en estudiantes de 9° de la Institución Educativa John F. Kennedy de Puerto Boyacá?

1.3 Propósito y objetivos

El propósito de esta investigación está orientado a comprender y transformar la praxis pedagógica que incide en la autorregulación como competencia socioemocional de los estudiantes de grado noveno. Esto a partir de una identificación de las situaciones que inciden para el diseño, planificación e implementación de estrategias didácticas basadas en narrativas digitales y en los principios de la Teoría del Aprendizaje Socioemocional. La naturaleza de este propósito es innovar en la intervención de un



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA

objeto de estudio poco común y que articula plenamente con los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) del Ministerio de Educación Nacional, orientados al desarrollo integral, contemplando dimensiones cognitivas y socioemocionales.

1.3.1 Objetivo general

Desarrollar una estrategia educativa basada en narrativas digitales y la Teoría del Aprendizaje Socioemocional orientada al fortalecimiento de la autorregulación en estudiantes de grado 9° de la Institución Educativa John F. Kennedy del municipio de Puerto Boyacá.

1.3.2 Objetivos específicos

1. Identificar las percepciones de los estudiantes frente al consumo de narrativas digitales y sus efectos en el desarrollo socioemocional de la autorregulación.
2. Diseñar una estrategia educativa apoyada en narrativa digitales y la Teoría del Aprendizaje Socioemocional orientada al fortalecimiento de la autorregulación.
3. Implementar e interpretar el impacto de la estrategia en el aula.

Capítulo II. Marco referencial

A continuación, se desarrolla el marco referencial en el cual se apoya en análisis del objeto de estudio. En primer lugar, se incorporan los antecedentes investigativos desde los contextos internacional, nacional y regional, en segundo lugar, se integra el marco teórico, en el cual se precisa los aportes epistemológicos de la Teoría del Aprendizaje Socioemocional como fundamento didáctico e insumo central para la proyección de la propuesta educativa. En tercer lugar, se halla el marco conceptual donde se estructuran las definiciones previas derivadas del esquema categorial de análisis. Por último, se aborda el marco legal que sustenta la relación objeto de estudio y normativa legal vigente en el territorio colombiano y con respecto a la educación.

2.1 Antecedentes investigativos

Para la selección de los antecedentes investigativos internacionales, nacionales y regionales se realizó un rastreo de investigaciones en bases de datos como Scopus, Dialnet, Google Académico, Web Side, entre otros como en reportorio de trabajos de grado y posgrado de universidades nacionales y extranjeras. Los criterios de inclusión fueron los siguientes: ser investigaciones publicadas en los últimos cinco años, contener resultados conexos a las categorías de análisis para que dichos insumos sirvieran como referentes teóricos, conceptuales o metódicos y que su estructura metodología contuviera un rigor científico.

En ese orden de ideas, en adelante se desarrollan cada uno de estos según su nivel de procedencia, haciendo hincapié en su objetivo general, estructura metodológica, resultados y relevancia con el presente estudio.

Es preciso manifestar que, finalizado el proceso de rastreo y selección de investigaciones, se halló que la mayoría de las investigaciones publicadas a la fecha no integran las competencias socioemocionales y las narrativas digitales en este grado académico. Por el contrario, los autores han abordado la inteligencia emocional, las competencias socioemocionales la narrativas y recursos digitales como



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA

elementos separados y enfocados a algún tema dentro de los núcleos básicos del conocimiento, especialmente, el de ciencias básicas; matemáticas y humanísticas; español. En este sentido, los antecedentes que aquí se derivan, acogen los aportes metodológicos, conceptuales y empáticos que tiene para nutrir esta investigación.

2.1.1 Internacionales

En Ecuador, la investigación *Fortalecer la inteligencia emocional mediante la aplicación de estrategias pedagógicas innovadoras para mejorar el rendimiento académico de los estudiantes de educación básica*, realizada por Pallasco et al. (2025) se enfocó en desarrollar una estrategia didáctica enfocada al fortalecimiento de la inteligencia emocional para el rendimiento académico. La investigación se desarrolló desde un enfoque mixto, con una muestra de 35 estudiantes de grado sexto y los docentes de planta de las asignaturas de inglés y matemáticas. Las técnicas de recolección de información fueron la observación y los test de medición inicial y de salida. Los resultados permitieron identificar que, el desarrollo de estrategias de educación emocional fortalece el rendimiento académico, ya que hay una correlación positiva entre estas dos. La tesis no solo brinda aportes a nivel pedagógico, sino que también brinda aportes clave a nivel conceptual para trabajar la inteligencia emocional y competencias socioemocionales en el contexto educativo.

En Brasil, Bernal et al. (2025) en su investigación titulada *El impacto de la autorregulación emocional en el rendimiento académico: estrategias para el desarrollo de habilidades socioemocionales en educación básica*, se centraron en desarrollar una estrategia didáctica para fortalecer las habilidades y competencias socioemocionales en un grupo de alumnos de básica secundaria. La metodología fue de corte mixto apoyado en un diseño cuasi experimental, la muestra estuvo compuesta por 150 alumnos, las técnicas de recolección de información fueron la observación directa y la encuesta. Los resultados permitieron hallar que, los estudiantes a mayor nivel de autorregulación emocional pueden gestionar con mayor facilidad el proceso de aprendizaje, involucrándose activamente sin experimentar tensiones o situaciones de estrés que bloqueen sus procesos cognitivos. El estudio brinda aportes clave a nivel



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA

metodológico, ya que brinda un gran aporte en temas de operacionalización de variables y técnicas de recolección de información muy cercana a las características de la muestra que en esta tesis requieren brindar.

Villarreal (2024) en Ecuador con su investigación *Estrategias pedagógicas para la educación emocional mediante cuentos digitales*, se enfocó en analizar la eficiencia del uso de cuentos y narrativas digitales como estrategia didáctica para fortalecer la educación emocional en un grupo de alumnos de básica primaria y secundaria. La metodología fue de corte cualitativo de tipo documental. Los resultados del estudio permitieron evidenciar que los contenidos digitales cuentan con dos vertientes en el proceso de educación, la primera relacionada con el desarrollo del pensamiento crítico a raíz de que material en el proceso de enseñanza estimula los estilos variados de aprendizaje y se desliga de los métodos tradicionales de enseñanza, siendo óptimo para internalizar y construir conocimiento, lo segundo, se vincula con que algunos alumnos no desarrollan las destrezas propuestas porque su método de aprendizaje requiere de acompañamiento con otro tipo de actividades. En concreto, el estudio ilustra indispensables para pensarse la estructura de la planeación de las actividades en el aula, previendo situaciones que no ayuden al proceso que se quiere lograr en cada sesión.

Giler y Bravo (2023) en su estudio *Competencias socioemocionales y autorregulación del aprendizaje en estudiantes de bachillerato*, se enfocó en comprender la relación y alcance de la educación centrada en competencias socioemocionales y el rendimiento académico. La metodología de investigación fue de corte cuantitativa de tipo cuasiexperimental, la técnica de recolección fue la encuesta pre y post y la prueba metacognitiva. Los resultados de la investigación permitieron hallar que, la integración del modelo de aprendizaje socioemocional cubre las demandas cognitivas de los alumnos y potencia el aprendizaje en cualquier núcleo del conocimiento, favoreciendo la estimulación sensorial, el autoconocimiento, la autorregulación, la capacidad crítica y la resolución de problemas de forma creativa y eficiente. El estudio brinda grandes aportes en temas metodológicos, ya que propone unos instrumentos de recolección desde le



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA

enfoque cuantitativo que pueden ser válidos para el presente estudio, además, brinda algunos aportes que sirven para la discusión de hallazgos empíricos.

2.1.2 Nacionales

Vásquez (2025) en su tesis *Estrategia didáctica basada en aulas en paz para el desarrollo de las competencias socioemocionales asertividad y autorregulación en estudiantes de segundo grado Colegio Compartir Suba*, se enfocó en desarrollar una estrategia educativa orientada al fortalecimiento de competencias socioemocionales en un grupo de estudiantes de bachillerato. La metodología fue de corte cualitativo apoyado en un diseño de investigación acción educativa, los instrumentos de recolección de información fueron la encuesta, la observación directa y los test de valoración. Los resultados permitieron hallar que, los estudiantes fortalecen sus competencias socioemocionales cuando las actividades en su estructura metodológica prevén el desarrollo de actividades en interfaz digital y de forma experiencial, debido a que pueden llevar a práctica en contexto real los aprendizajes adquiridos. La tesis brinda aportes importantes con relación a la sistematización de la experiencia que sirve como referente para adoptar los diarios de campo y formas de categorizar cualitativamente los hallazgos.

Polo et al. (2022) en su tesis de maestría *Escuela formadora de líderes, para el fortalecimiento de las competencias socioemocionales, en los estudiantes de grado noveno y décimo, del colegio ciudad Chengdú I.E.D.*, se enfocaron en desarrollar una estrategia de fortalecimiento de competencias socioemocionales en el marco de un proyecto regional direccionado por la Universidad Cooperativa de Colombia, la metodología de estudio fue de tipo cuantitativo de diseño cuasi experimental, las técnicas de recolección de información fueron la encuesta pre y post. Los resultados permitieron hallar que, es necesario relacionar los contenidos curriculares con las estrategias educativas para que no haya una desconexión entre los DBA y las competencias socioemocionales. La tesis brinda aportes clave para robustecer la planificación de las actividades y el desarrollo metodológico en el aula, especialmente en la CSE Autorregulación.



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA

Maldonado (2021), en su tesis *Autorregulación del aprendizaje, motivación y rendimiento académico de los estudiantes de Grados 9° y 10° de la Institución Educativa Distrital Taganga de la ciudad de Santa Marta*, se enfocó en desarrollar una estrategia educativa orientada al fortalecer la CSE Autorregulación y determinar su incidencia en el rendimiento académico. La metodología de estudio fue de tipo cuantitativo de tipo cuasi experimental, las técnicas de recolección de información fueron el cuestionario EMA y el cuestionario MSLQ, la muestra fue seleccionada por muestreo probabilístico, en total 40 participantes. Los resultados permitieron identificar que, cuando se desarrollan las competencias socioemocionales hay un mayor nivel de motivación intrínseca y extrínseca, se aumenta el rendimiento académico ya que los alumnos tienen un mayor nivel de capacidad de agencia, además, cuentan con más habilidades para la gestión creativa de soluciones ante problemas de cualquier tipo. La tesis brinda un esquema estructurado en cuanto a la recolección de información de la CSE, entendiendo que plantea un esquema categorial de análisis preciso que evidencia la rigurosidad científica de datos cuantitativos, útil para empelar en la fase diagnóstica y evaluativa de este proyecto.

Londo et al. (2023), en su investigación *Impacto de un programa corto de narrativas digitales para fortalecer la regulación y manejo de emociones en niños y adolescentes de dos Instituciones Educativas*, se centraron en desarrollar una estrategia educativa orientada a analizar el impacto logrado con el uso de narrativas digitales para la educación emocional, la metodología fue de corte mixto de tipo cuasi experimental. Los hallazgos permitieron reconocer que, las narrativas digitales brindan flexibilidad psicológica a los alumnos para abordar los temas y tópicos relacionados con el aprendizaje emocional, así mismo mencionan que, el uso de estos recursos aumenta el pensamiento optimista y disminuye la ansiedad y la depresión. El artículo brinda aportes conceptuales para entender la influencia de las narrativas digitales en el desarrollo socioemocional y otras áreas de carácter académico.

2.1.3 Regionales

Suarique (2024) en su estudio *Mindfulness como estrategia para potencializar la autorregulación emocional en los niños y niñas del grado primero del colegio Mundo de los Niños en Cóbbita, Boyacá*, se



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA

enfocó en desarrollar una estrategia pedagógica apoyada en técnicas de Mindfulness para fortalecer la autorregulación en niños de básica primaria. La investigación fue de tipo investigación acción participativa. A pesar de que la investigación no cuenta con un apoyo de herramientas digitales, está enfocada en el desarrollo de competencias socioemocionales que se abordan en este trabajo de grado, y dentro del documento, el autor menciona varios aportes clave para trabajar estrategias que aborda este trabajo de grado, algunas vinculadas a un esquema experiencial donde los alumnos se apoyan en comprender elementos conceptuales de su emociones en contenido digital y llevarlas a la práctica en actividades de grupo, apoyando la noción que plantean otros autores a nivel nacional donde se ratifica que la educación emocional no solo puede estar relacionada con el consumo de contenido digital o estrategias mediadas por esta categoría, sino que por el contrario, involucre actividades vivenciales.

Bonilla y García (2024) en su estudio *Publicación: Fortalecimiento de la Competencia Socioemocional de Asertividad Mediante una Secuencia Didáctica Apoyada en Videoarte Para 10° en Moniquirá Boyacá*, se enfocó en desarrollar una estrategia de educación socioemocional para el fortalecimiento de competencias socioemocionales, mediante un diseño metodológico de investigación acción educativa de diseño mixto alcance descriptivo con un grupo de 160 participantes. Los hallazgos permitieron identificar que, los contenidos digitales como herramienta educativa funcionan para desarrollar las competencias socioemocionales, los autores sostienen que, estos estimulan los estilos de aprendizaje variados que tiene los alumnos en el aula. A la vez afirman que, mediante estos procesos pedagógicos se disminuye las brechas de desigualdad de participación a raíz de la estimulación de la motivación intrínseca.

2.2 Marco teórico

En adelante, se desarrolla el marco teórico. Este integra los fundamentos y conceptos que propone la Teoría del Aprendizaje Socioemocional, los cuales aportan horizontes didácticos y categoriales para comprender y analizar el objeto de estudio.



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA

En ese sentido, La Teoría del Aprendizaje Socioemocional por sus siglas en inglés SEL, se constituye como un enfoque pedagógico y epistemológico que integra las dimensiones cognitivas, sociales, emocionales y conductuales para desarrollar estrategias en favor del desarrollo de competencias del alumno para la vida escolar y cotidiana. Según Romero et al. (2025), en esta teoría, el aprendizaje no solo es concebido de forma cognitiva, por el contrario, se afirma que el proceso de construcción de conocimiento se ve influenciado por otras variables internas y externas, especialmente en la niñez y la adolescencia.

Los fundamentos de esta teoría afirman que, habilidades como la regulación emocional, la toma de decisiones, la autoconciencia, entre otras, como las habilidades sociales son clave e influyen de forma estructural en el desempeño y rendimiento académico, incluso, permeando la convivencia escolar y el bienestar integral, siendo necesarias para que el alumno interactúe con pares de forma sana. Por lo anterior, se considera que la teoría dialoga con variables más amplias de la vida cotidiana como la formación ciudadana, la inclusión educativa y la alfabetización emocional.

Ahora, dentro de los fundamentos epistemológicos y pedagógicos según Solís (2021); se halla que la Teoría del Aprendizaje Socioemocional integra varias nociones, inicialmente, parte de la premisa neurocientífica que las emociones son un elemento central que modula la atención, la toma de decisiones y la memoria, desde allí, no es posible aprender si activar la dimensión individual. Así mismo, acoge la perspectiva sistémica, en la que se afirma que además de las emociones existen otros factores que se interrelacionan de forma externa al individuo y tiene que ver con la interacción, estos son; la escuela, la familia, la comunidad, las dinámicas culturales y el tejido social, incluyendo la influencia digital.

Así mismo, dentro de la teoría SEL, se encuentran otros dos ejes clave: 1) la formación para la vida y 2) la comprensión de la adolescencia. En el primero, la teoría afirma que el aprendizaje no puede estar ligado exclusivamente a comprender temas conceptuales sin un contexto, ya que perpetúa el proceso de formación tradicional centrado en la memorización, por el contrario, se busca que las competencias socioemocionales sean habilidades prácticas que impulsen al estudiante a cuestiones más complejas para



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS

PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA

afrontar retos reales que emergen en el día a día. En la segunda, la teoría busca que en el ciclo vital adolescente haya una reorganización emocional, y se favorezcan aspectos como la búsqueda de la identidad, la comprensión de sí y la experimentación social.

La siguiente tabla aborda las competencias propuestas por la teoría del aprendizaje socioemocional.

Tabla 1

Competencias fundamentales del SEL

Competencia	Características
Autoconciencia	Esta competencia tiene que ver con la capacidad que el sujeto tiene para comprender y entender emociones, reconocer sus debilidades y fortalezas, entender los valores y cómo estos elementos permean e influyen directamente en su conducta.
Autorregulación	Esta competencia busca desarrollar la habilidad para gestionar emociones e impulsos en un marco de relaciones, estrategias para controlar sus acciones y mantener la conducta orientada a logros y metas.
Conciencia social	Se enfoca en que el sujeto tenga la facultad para comprender las normas sociales de interacción en su contexto inmediato y en otros escenarios distintos, cuente con una conducta empática y sea capaz de reconocer las realidades diversas en el tejido social.
Habilidades relacionales	Esta competencia se centra en la estructuración de una comunicación afectiva, capaz de resolver problemas y conflictos sin orden de complejidad, y, sobre todo, centrado en el trabajo colaborativo.
Toma de decisiones responsable	Busca que las acciones que tenga el sujeto estén elegidas bajo acciones con conciencia, las cuales consideren las consecuencias éticas, personales, morales y sociales.

Fuente: Stannett (2022).

Para efectos de esta investigación se tomará como eje central la competencia socioemocional de autorregulación. A continuación, se desarrolla la tabla de conceptos previos que integra la teoría con aras de ampliar los aportes teóricos alineado con el objeto de estudio.



Tabla 2

Conceptos del SEL

Concepto	Características
Inteligencia emocional	Se comprende como el conjunto de habilidades de naturaleza cognitiva y afectiva que permiten a ser humano comprender, regular y expresar emociones de forma adaptativa y consciente. Según la teoría SEL, estas influyen directamente en la forma en la que el sujeto construye el conocimiento por su afectación a la memoria, la atención y la resolución de problemas.
Competencias socioemocionales	Se reconocen como las habilidades de interrelación que le permiten y posibilidad al sujeto el manejo emocional, la interacción social, la toma de decisiones responsable, la autoconciencia y la autorregulación, para la teoría SEL, se constituyen como habilidades competencias que deben abordar e intervenir en el contexto escolar para fortalecer el proceso de desarrollo humano integral en todas las demás etapas del ciclo vital individual.
Pensamiento crítico	Se considera como aquella habilidad que permite al sujeto evaluar intencionalidades, fuentes, y riesgos en su cotidianidad con una conciencia más profunda. Es una habilidad clave para que el estudiante cambie su forma de concebir los conflictos y acciones moralmente incorrectas en sus sistemas de interacción.
Alfabetización multimodal	Se comprende como la capacidad de comprender, analizar, crear, comunicar mensajes mediante múltiples modos semióticos. Estas permiten a los alumnos en un contexto digital, interpretar narrativas digitales más allá de lo superficial y su utilidad en su vida diaria.
Motivación intrínseca	Es el impulso interno que tiene el sujeto para el aprendizaje basado en el interés, la curiosidad y la satisfacción personal. Para el SEL, esta competencia es clave para el desarrollo socioemocional ya que el alumno aprende de forma autónoma motivado por interés de superación y desarrollo personal y no como un esquema obligado.

Fuente: Zamora et al. (2019).

En conclusión, la teoría aporta fundamentos claves para comprender la relación sujeto – narrativas digitales y consumismo, permitiendo ahondar en tres elementos clave: las narrativas digitales y su influencia directamente en la autorregulación, los impulsos y autoimagen, la autorregulación como una



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA

competencia socioemocional y eje estructural en el aprendizaje y, los fundamentos como estrategia educativa basada en SEL.

2.3 Marco conceptual

En adelante, se desarrollan los conceptos que fundamentan las categorías de estudio de la presente investigación. Estos aportes epistemológicos y conceptuales permiten precisar las definiciones operativas relacionadas con las narrativas digitales, el Aprendizaje Socioemocional (SEL) y la autorregulación, así como comprender su relación dentro del contexto educativo. Del mismo modo sirvieron como base para el análisis e interpretación de la información recopilada.

2.3.1 Alfabetización multimodal

De acuerdo con López y Bobadilla (2023), la alfabetización multimodal se define como la capacidad de la persona / alumno para analizar, interpretar y producir mensajes a partir de múltiples métodos semióticos, algunos de estos como imágenes, textos, sonidos, interacción, gestualidad o movimiento. Según el autor, implica que la persona tenga la facultad de comprender como los significados no se producen únicamente con el uso del lenguaje verbal, sino que, convergen en una integración simultánea de recursos expresivos propios del entorno digital.

En el contexto escolar, esta modalidad adquiere una importancia y vértebra clave, ya que en los procesos de educación actual existe un predominio amplio de los contenidos multimedia de niños, niñas y adolescentes. Según Bretaño (2025), la alfabetización multimodal permite el estímulo de los múltiples y variados estilos de aprendizaje que tienen los alumnos en las aulas, aportando al desarrollo de habilidades como el pensamiento crítico, destrezas para discernir mensajes y narrativas en mensajes digitales.

2.3. 2 Autorregulación emocional

De acuerdo con Jurado et al. (2022); la regulación emocional se refiere a la capacidad que tiene el ser humano de identificar, gestionar y modular sus propias respuestas emocionales para comportarse o actuar de forma consciente y coherente con la situación en un marco de valores. Esta implica que la



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA

persona tenga la facultad de enfrentar y transformar situaciones estresantes en situaciones manejables sin perder la tranquilidad. Según el autor, cuando se logra esta habilidad, hay destreza para identificar, comprender y luego ajustar la intensidad de lo que se siente.

Ahora, desde el enfoque del Aprendizaje Socioemocional, la autorregulación es una de las competencias fundamentales que aportan al desarrollo integral del niños, niñas o adolescentes, ya que influye en su estado de bienestar emocional, entre otras dimensiones de relacionamiento como la convivencia escolar, la resolución de conflictos y en concreto, del rendimiento académico. Particularmente, en la etapa de vida adolescente, esta habilidad es crucial y retoma un papel importante ya que están inmersos en la experimentación de fluctuaciones emocionales y expuestos a estímulos digitales por el uso de redes sociales y otras tecnologías de la información que pueden permear y afectar la estabilidad emocional y el control de impulsos (Acevedo, 2025).

2.3.3 Estrategia educativa

Una estrategia educativa según Rios et al. (2023); se define como el conjunto de acciones planificadas, organizadas, coherentes y contextualizadas para lograr un propósito pedagógico en el marco de la enseñanza y el aprendizaje. Para el autor, las estrategias educativas se consolidan con el fin de orientar la intervención de forma eficiente integrando objetivos, indicadores de desempeño, recursos, actividades metodológicas, evaluación y medicaciones pedagógicas, esta última en el caso de la diversidad y las necesidades educativas especiales. Los anterior, posibilita la transformación de prácticas escolares y el fortalecimiento de habilidades específicas en los estudiantes.

Es preciso mencionar que, a diferencia de las técnicas o actividades aisladas, las estrategias educativas son un complejo más amplio que dimensiona las necesidades contextuales y objetos de aprendizaje con los cuales se va a direccionar el abordaje conceptual y práctico. Lo cual articula procesos reflexivos, metodológicos y evaluativos.

2.3.4 Narrativas digitales

Las narrativas digitales de acuerdo con Choez (2021), son todas aquellas formas contemporáneas de representación y construcción del sentido que abarca múltiples modos semióticos: textos, imágenes, videos, movimientos, hipervínculos, e interactividad. Según el autor, se generan con el fin de comunicar un cuerpo de ideas, sentimientos, nociones y conceptos en medios digitales. Estas narrativas se enmarcan y configuran en un entorno multimodal y a la vez dinámico que armoniza recursos audiovisuales y digitales para generar experiencias interpretativas profundas y culturalmente situadas.

Tabla 3

Tipos de narrativas digitales

Tipo	Características
Microficciones digitales	Se conocen como relatos breves, los cuales incorporan el desarrollo de una idea o emoción en pocos segundos. Su brevedad es su característica singular, ya que está orientado a potenciar la atención y la identificación personal con el público.
Reels y videos cortos	Son todo tipo de contenidos de rápida circulación que integran música, textos sobrepuestos, efectos visuales, filtros, y transiciones. Una de sus características es que promueve la inmediatez y la síntesis de la narrativa.
Relatos transmedia	Son todas las historias que se despliegan en múltiples plataformas: video, imagen, texto, redes sociales, que tienen como objetivo motivar a las personas a explorar diversos puntos de vistas e interacciones.
Storytelling digital	Son narraciones estructuradas que emplean la multimedia para narrar historias bajo un intencionalidad reflexiva y moral. Además, busca activar experiencias profundas y de naturaleza personal.
Videoarte educativo	Son producciones audiovisuales con fines expresivos e interpretativos en la cual la imagen, la sonoridad y el ritmo construyen los significados y conceptos emocionales y estéticos.

Ahora, las narrativas digitales según Ochoa y Díaz (2021); cumplen diversas funciones didácticas en un marco educativo que favorecen el aprendizaje activo y significativo, dentro de los elementos más comunes se hallan: 1) la alfabetización multimodal que se atribuye a que los alumnos interpreten y produzcan mensajes en múltiples modos semióticos, 2) la motivación y engagement, en el cual, los formatos visuales y sonoros generen estimulación entre en los alumnos, logrando una participación fluida y dinámica. 3) pensamiento crítico, los alumnos desarrollan destrezas para evaluar las intencionalidades



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS

PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA

con un juicio propio y 4) Construcción de experiencias significativa, ya que permite conectar con las vivencias y experiencias de cada uno para facilitar el proceso de introspección y desarrollo reflexivo.

2.4 Marco Legal

A continuación, se incorpora los aportes legales que sustenta el objeto de estudio.

Ley o norma	Año	Descripción general	Artículo(s) que aplican	Aplicabilidad para el proyecto
Ley General de Educación (Ley 115 de 1994)	1994	Establece los principios y objetivos para el sistema educativo colombiano, promoviendo la calidad educativa y el respeto por los valores humanos.	Art. 3 Derecho a la educación, Art. 13 Principio de la equidad y la inclusión, Art. 14 Desarrollo de valores en la educación.	Proporciona los lineamientos para integrar valores humanos en la educación, facilitando la implementación de redes sociales como herramientas pedagógicas.
Ley de Protección de Datos Personales (Ley 1581 de 2012)	2012	Regula el tratamiento de datos personales en Colombia, estableciendo las condiciones para su recolección, almacenamiento y uso.	Art. 15 Derecho de Habeas Data.	Asegura que los datos personales de los estudiantes sean manejados adecuadamente, protegiendo su privacidad al utilizar redes sociales para el aprendizaje.
Ley 1266 de 2008 sobre Habeas Data en el Sector Educativo	2008	Regula el manejo de datos personales en el sector educativo, asegurando la protección de la	Art. 2 Definición de la información personal en el sector educativo, Art. 6 Condiciones	Garantiza que los datos educativos y personales de los estudiantes sean tratados con



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS

PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA

		información en las instituciones educativas.	para el tratamiento de datos personales.	responsabilidad en el marco del proyecto.
Directiva Ministerial 14 de 2016 sobre Uso de Tecnologías en el Aula	2016	Establece directrices para la integración de las tecnologías en el aula, promoviendo el uso responsable de las TIC para el aprendizaje.	Art. 1 Objetivo de la integración de las TIC en la educación, Art. 3 Desarrollo de habilidades socioemocionales a través de las TIC.	Permite la integración de redes sociales en el aula como parte de la estrategia educativa, con enfoque en el uso responsable de las tecnologías.
Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) - UNICEF	1989	Reconoce los derechos fundamentales de los niños, incluyendo el derecho a la participación, la educación y el respeto de su dignidad y desarrollo.	Art. 12 Derecho a la participación, Art. 29 Objetivos de la educación.	Garantiza el derecho de los estudiantes a participar en actividades educativas basadas en redes sociales y promueve el desarrollo de valores a través de la participación activa.
Directrices de Uso Responsable de Redes Sociales para Adolescentes (MinTIC)	2010	Promueve la educación sobre el uso responsable de las redes sociales para prevenir riesgos y fomentar el comportamiento ético entre los adolescentes.	Directrices sobre el uso de plataformas digitales y redes sociales.	Asegura que el proyecto promueva el uso responsable de las redes sociales, involucrando tanto a estudiantes como a padres en la educación digital.

Capítulo III. Metodología

3.1 Enfoque metodológico

Para el desarrollo de la presente investigación se planteó un enfoque mixto. Según Zuñiga et al. (2023), en este tipo de enfoques metodológicos se privilegia la recolección y análisis de información de naturaleza cualitativa y cuantitativa para generar un concepto más amplio y heurístico del objeto de estudio. En este caso, se sostiene que el uso de este enfoque en el presente trabajo de grado es pertinente, ya que permite integrar dimensiones subjetivas y emocionales, requeridas de una interpretación cualitativa con elementos medibles mediante escalas que admiten un análisis cuantitativo.

Dentro de este enfoque mixto, se tomó el diseño secuencial ya que, para efectos de la recolección de información se realizó de forma sistemática, primero atendiendo al cuestionario que comprende una naturaleza cuantitativa y consecuentemente, la aplicación de una técnica cualitativa (observación) para contrastar y triangular la información.

3.2 Diseño metodológico

La investigación se realizó bajo un diseño de investigación acción participante [IAP]. En este caso, ya que implicó un proceso de recolección y análisis de información e intervención secuenciada para entender la naturaleza del problema, diseñar una estrategia educativa basada en los datos empíricos recolectados y aplicarla con el grupo participante.

Fals (2015) la investigación acción participativa involucra un proceso metodológico de naturaleza colorativa orientado entre el investigador y los sujetos de estudio (comunidad estudiantil), para comprender un problema y generar acciones transformadoras. Esta se caracteriza por implicar procesos de reflexión-acción-reflexión, transformación de prácticas escolares y una producción colectiva de conocimiento. En este caso, siendo clave para transformar comportamientos asociados a la autorregulación articulando el diagnóstico, la acción pedagógica y la evaluación para promover la reflexión emocional y digital.

3.3 Alcance de análisis de datos

En este caso como la investigación recubre dos enfoques metodológicos, se cuenta con dos niveles distintos de comprensión y análisis de datos.

Desde el enfoque cuantitativo el alcance fue de tipo descriptivo. Según Chacha et al. (2021), este nivel se caracteriza por describir y detallar las propiedades y características de las variables de estudio. Su objeto central es ofrecer un panorama detallado de las dimensiones que integran o se involucran con el tema central de análisis. En este caso, la investigación descriptiva resulta ser un método clave para recolectar información cuantificable para ser suada en un arco de análisis estadístico de la población participante.

Desde el enfoque cualitativo, el alcance fue de tipo interpretativo. Según Hurtado (2000), este nivel atiende a las necesidades cualitativas de análisis y procesamiento de información, donde se ahonda en las nociones, percepciones, conceptos y narrativas que brindan los participantes en la interacción entrevistado - entrevistador. En este trabajo de grado resultó importante ya que, permitió comprender los significados socioemocionales que los estudiantes atribuyen a sus prácticas digitales y a su proceso de autorregulación, complementando los hallazgos empíricos cuantitativos para orientar la estrategia educativa bajo un esquema más contextualizado.

Es preciso manifestar que, todo el análisis está orientado desde la operacionalización de variables.



Tabla 4
Operacionalización de variables

Variable	Dimensiones	Indicadores
Variable independiente: Estrategia educativa basada en narrativas digitales y la Teoría del Aprendizaje Socioemocional	- Uso pedagógico de narrativas digitales.	- Frecuencia y calidad del uso de narrativas digitales.
	- Diseño de actividades	- Participación activa en actividades socioemocionales.
	Participativas y reflexivas.	- Percepción de utilidad de la estrategia en el aprendizaje y en la gestión emocional.
Variable dependiente: Autorregulación socioemocional	Autoconocimiento emocional. Manejo de emociones e impulsos.	- Capacidad para reconocer y expresar emociones adecuadamente.
	Motivación y persistencia.	- Control emocional ante situaciones académicas o sociales. - Capacidad para mantener la atención y cumplir metas personales.
	Toma de decisiones responsable.	- Mejor convivencia y clima emocional en el aula.

Fuente: con base en los planteamientos del MEN (2016) e ICFES (2015)

3.4 Población, muestra y muestreo

La población total de participación fueron los estudiantes de la Institución Educativa John F. Kennedy de Puerto Boyacá. Pero para determinar las fuentes de participación, se realizó la aplicación de un muestreo no probabilístico por conveniencia. Lo anterior debido a que este método permite seleccionar de forma intencional a los participantes estando directamente inmersos en el fenómeno a estudiar y presentaban accesibilidad y pertinencia para el proceso de IAP (realizada en la Fase de Pre-investigación - Detección de la necesidad).

Los criterios de inclusión fueron los siguientes: ser estudiantes matriculados en grado noveno en el año lectivo correspondiente, tener disponibilidad de participación voluntaria, que sus padres hayan firmado el consentimiento y asentimiento informado por efectos de ética investigativa, y que hayan sido



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA

autorizados por las directivas de la institución para participar en el proceso con los investigadores. La muestra estuvo integrada por:

- 30 estudiantes del grado 9°
- 2 docentes líder del área
- 1 psicorientadora

3.5 Técnicas de recolección de información

La recolección de información se realizó bajo la lógica de la investigación secuencial mixta y de investigación acción participativa. En ese sentido, se empleó tres técnicas las cuales se diseñaron específicamente para explorar las percepciones, experiencias y prácticas socioemocionales y digitales de los estudiantes y docentes, así como su relación con la autorregulación y, por otro lado, para sistematizar los hallazgos logrados con la implementación de la propuesta educativa en su fase de aplicación. A continuación, se detalla cada una de estas con su instrumento.

1. Entrevista: la cual permitió explorar narrativas personales, experiencias emocionales, percepciones sobre redes sociales y situaciones de autorregulación. El instrumento de esta técnica fue el cuestionario de preguntas abiertas derivado del esquema categorial de análisis. El cual se encuentra estructurado en dos ejes: Percepciones sobre narrativas digitales en el aprendizaje y Aproximaciones al Aprendizaje Socioemocional (SEL). La entrevista tiene una duración aproximada de 40 minutos y está diseñada para generar relatos amplios que permitan el análisis narrativo posterior. Las entrevistas fueron registradas, transcritas y analizadas bajo criterios narrativos.

2. Encuesta: esta técnica permite obtener datos de manera sistemática, organizada y objetiva a partir de las percepciones, opiniones o experiencias de los participantes frente a un fenómeno determinado. En ese sentido, facilita el análisis de variables y la interpretación de resultados mediante preguntas estructuradas. En este caso el instrumento es la escala de Likert, la cual se aplicó con fines descriptivos de naturaleza cuantitativa. Su propósito era ofrecer un panorama concreto acorde a las

tendencias generales en el grupo de estudiantes, vinculadas a las categorías centrales del estudio. Este cuenta con la siguiente taxonomía: siete categorías temáticas (CT) y varios ítems por categoría. Cada ítem se responde en un rango de 1 a 5, donde: 1 = Totalmente en desacuerdo, 2 = En desacuerdo, 3 = Ni de acuerdo ni en desacuerdo, 4 = De acuerdo, 5 = Totalmente de acuerdo. (Para ampliar ver apéndice 2).

3. Observación participante: esta técnica no se empleó en el proceso de diagnóstico, por el contrario, se aplicó exclusivamente en la fase de aplicación de la propuesta educativa, ya que su naturaleza era ofrecer un panorama amplio sistematizado de los hechos experimentados cronológicamente sobre los ventos que emergían en cada actividad planteada con el grupo de estudio y dentro del aula. Es preciso mencionar que con base en esta técnica se logra la sistematización de datos empíricos de naturaleza cualitativa que evidencian el valor del trabajo de grado en su carácter práctico y reflexivo. El instrumento de esta técnica fue la guía de observación.

Es preciso mencionar que, para garantizar la calidad de la estructura y aplicabilidad de los instrumentos de investigación, se realizó un método de validación por juicio de expertos, el cual consistió en evaluar los criterios de claridad, coherencia, pertinencia, relevancia y congruencia con los objetivos del estudio apoyado en una rubrica general que permitía la recepción de observaciones frente a cambios o ajustes clave para precisar la calidad.

3.6 Técnicas de análisis de datos

Para el análisis cuantitativo correspondiente a la información recolecta con la técnica de encuesta y su instrumento correspondiente la escala de Likert se empleó el método estadístico descriptiva, específicamente, se realizó un análisis de frecuencias absolutas y relativas porcentuales, mediante la estandarización de las respuestas sobre una base centesimal. Lo que permitió determinar el peso porcentual de cada indicador conexas a su variable. Es preciso manifestar que el orden de la ilustración de los datos corresponde a la secuencia lógica de la operacionalización de variables dispuesta en la Tabla 4.



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA

Para el análisis de datos cualitativo se utilizó el método narrativo sobre las entrevistas semiestructuradas, el cual se realizó mediante la transcripción literal de las entrevistas para conservar fidelidad al discurso. Aquí, se aplicó una codificación abierta (en Excel), extrayendo unidades de significado relacionadas con emociones, autorregulación, prácticas digitales, tensiones y percepciones docentes y discutiéndolas con los conceptos previos, antecedentes investigativos y fundamentos teóricos citados en el marco de referencia.

3.7 Aspectos éticos

Para el desarrollo de la investigación se tuvieron en cuenta varios aspectos de naturaleza ética esto con el fin de garantizar el respeto, la protección y el bienestar de los participantes. En este sentido inicialmente se dispuso del consentimiento y el asentimiento informados para precisar la posibilidad de la recolección de información con permiso de los padres o tutores legales. Se tuvieron en cuenta la Resolución 8430 de 1993 del Ministerio de Salud de Colombia, la Ley 1098 de 2006 (Código de Infancia y Adolescencia), la Ley 1581 de 2012 sobre protección de datos personales (Habeas Data) y los lineamientos éticos establecidos en la Declaración de Helsinki para investigaciones con seres humanos. Además, se entregó un documento metodológico de estructura técnica a la gerencia administrativa de la institución donde se explicaba los objetivos, metodología y desarrollo de la investigación para que aceptara y diera aval de inmersión en el contexto institucional sin afectar las dinámicas curriculares y cronológicas que llevan desde su calendario académico.



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA

Capítulo IV. Resultados

El presente capítulo desarrolla los resultados logrados en el trabajo de grado. En primer lugar, se describen los análisis generados con la implementación de los instrumentos de recolección de información, en segundo lugar, se plantea la estructura de la propuesta didáctica con todos sus componentes metodológicos, en tercer lugar, se sistematiza los hallazgos de la aplicación de la propuesta con el grupo participante, en cuarto lugar, se integra la discusión crítica apoyada en los referentes teóricos y precedentes acogidos en el capítulo dos y por último, las respectivas conclusiones y recomendaciones.

4.1 Resultados del diagnóstico

4.1.1 Resultados escala de encuesta

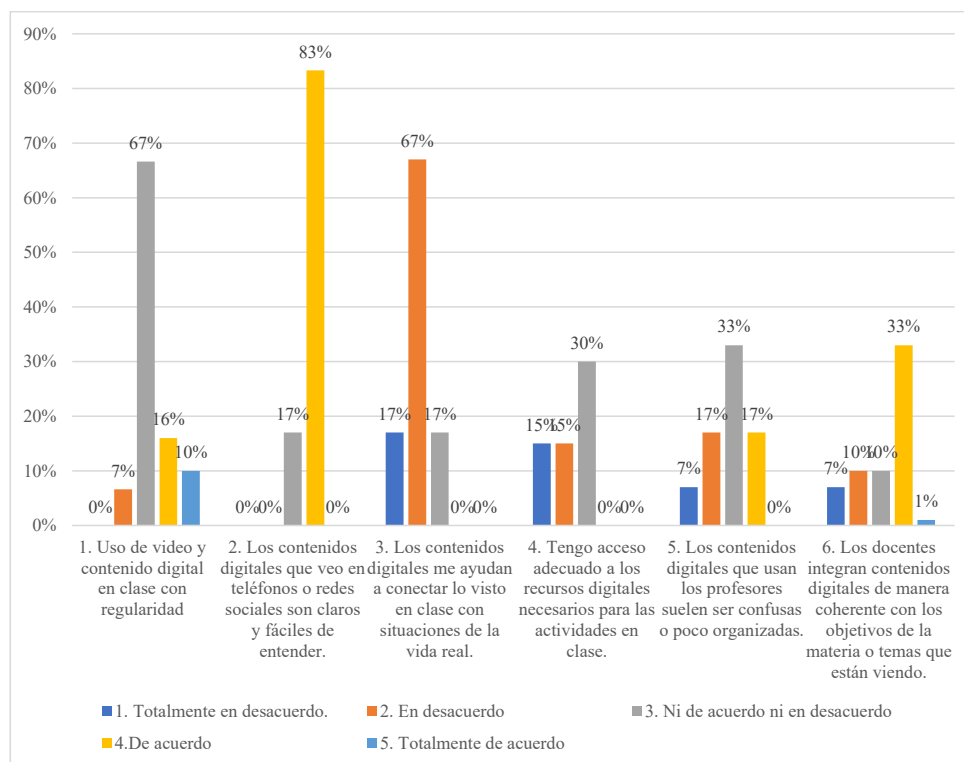
En adelante se desarrollan los hallazgos relacionados con los datos estadísticos derivados de la encuesta tipo Likert aplicada a los estudiantes, en esta se hace una precisión sobre los indicadores revisados conforme a las respuestas de cada categoría. Posteriormente, se realiza el análisis cualitativo de la entrevista por categoría.

Caben mencionar que, las figuras que en adelante se exponen están elaboradas en lógica a la sistematización estadística dispuesta en la operacionalización de variables, esto implica que cada una ilustra la dimensión y sus indicadores de frecuencia, como se detalla en los instrumentos de recolección de información (ej. Uso pedagógico de narrativas digitales con la frecuencia: 1: totalmente en desacuerdo, 2: en desacuerdo, 3: ni de acuerdo ni en desacuerdo, 4: de acuerdo, 5: totalmente de acuerdo). En este caso, los resultados no solo evidencian frecuencias porcentuales, sino que permiten inferir patrones de percepción, niveles de aceptación del contenido digital y posibles áreas de mejora en la integración pedagógica de recursos tecnológicos.

Para la dimensión 1 (CT1): *Uso pedagógico de narrativas digitales* de la variable independiente: *Estrategia educativa basada en narrativas digitales y la Teoría del Aprendizaje Socioemocional*, se hallaron los siguientes datos como se ilustran en figura 1.

Figura 2

Datos hallados categoría 1.



Fuente elaboración propia a partir de los datos recolectados.

- Nota: los números de la parte inferior: 1, 2, 3, 4, 5, 6, hacen parte de los indicadores de frecuencia dispuestos en la operacionalización de variables: Frecuencia y calidad del uso de narrativas digitales (ver tabla 4).

De acuerdo con la figura 1, para la dimensión 1 denominada: “Utilizo videos, cómics digitales, historias interactivas en clase con regularidad”, se encontró que: 16,7 % De acuerdo, el 66,7 % Neutral, el 6,7 % En desacuerdo y el 10 % Totalmente de acuerdo. La mayor concentración se ubica en la categoría neutral (66,7 %), seguida por un 26,7 % de percepción positiva (acuerdo + totalmente de acuerdo) y un 6,7 % de percepción negativa. En este caso, se infiere que no hay una falta de claridad en la intencionalidad



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA

pedagógica y las experiencias de uso son fragmentado, además de no formar parte central de la práctica docente cotidiana, sino que su uso es ocasional, circunstancial o dependiente del tema.

Para la dimensión dos denominada: “Los contenidos digitales que veo en teléfonos o redes sociales son claros y fáciles de entender.”, se halló que, existe una concentración altamente significativa en la categoría “De acuerdo” (83,3 %), sin presencia de desacuerdo. Esta distribución muestra que, hay una tendencia positiva, ausencia de polarización y homogeneidad en la percepción de los estudiantes, siendo un consenso amplio sobre la claridad del contenido digital consumido. Lo anterior se puede reflejar en que los alumnos, poseen competencias de comprensión digital consolidadas, sin embargo, se infiere que el problema no está relacionado con la dificultad que los mismos tienen para entender los formatos digitales, sino en su integración pedagógica.

A la vez, se afirma que, precede una alfabetización digital, hay dominio de lenguaje audiovisual contemporáneo y hay familiaridad estructural con narrativas digitales. Es clave mencionar que, esta claridad no implica o relaciona de forma amplia un aprendizaje significativo ni desarrollo emocional, lo que revela una brecha entre consumo digital y mediación educativa.

Para la dimensión 3 denominada: “Los contenidos digitales me ayudan a conectar lo visto en clase con situaciones de la vida real.” Se halló que, el 83,4 % se ubica en desacuerdo o totalmente en desacuerdo. No hay respuestas positivas. Esta distribución refleja que, hay una tendencia negativa contundente, además, la concentración de las categorías está en desacuerdo siendo una ausencia total de percepción favorable. En este aspecto se refleja la falta de intencionalidad pedagógica, escasa contextualización y débil aprendizaje significativo, siendo una desconexión que limita procesos reflexivos y de transferencia. emocional.

Para la dimensión 4 denominada: “Tengo acceso adecuado a los recursos digitales necesarios para las actividades en clase.” Se halló que, el 16,7 % está en totalmente en desacuerdo, el 16,7 % en desacuerdo, el 50 % neutral. En este caso la tendencia media con inclinación negativa, hay ausencia de



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS

PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA

percepción positiva e indefinición negativa. Aquí, la mitad del grupo de alumnos no percibe claridad sobre el acceso, mientras un tercio evidencia limitaciones, en esto puede inferir factores como: recursos insuficientes, conectividad inestable o infraestructura limitada, lo cual configura que el acceso no esté garantizado como una condición pedagógica estable.

Para la dimensión cinco “Los contenidos digitales que usan los profesores suelen ser confusos o poco organizados.” se halló que, el 33,3 % está en totalmente de acuerdo, el 6,7 % totalmente en desacuerdo, el 6,7 % de acuerdo, el 33,3 % neutral y el 3,3 % en desacuerdo. Lo anterior refleja una polarización importante, la cual sugiere experiencias diferenciadas según docente o asignatura incluso derivada de la temática abordada en el aula. Aquí una proporción significativa considera que los contenidos carecen de organización, lo cual puede afectar de forma directa la comprensión, generando una disminución del impacto pedagógico y siendo limitada en coherencia a la filosofía de la didáctica.

Para la dimensión 6 denominada: “Los docentes integran contenidos digitales de manera coherente con los objetivos de la materia”, se halló que, el 33,3 % está en de acuerdo, el 16,7 % en desacuerdo, el 16,7 % neutral, el 10 % totalmente de acuerdo y el 6,7 % totalmente en desacuerdo. Esta distribución refleja que, la tendencia es moderada inclinada a lo positivo y hay una distribución media, aunque una parte importante reconoce coherencia, casi una cuarta parte no la percibe, indica que no hay integración curricular, hay dependencia del docente y falta de lineamientos institucionales unificados, cuya coherencia no es sistemática, sino variable.

En general para esta categoría se reconoce que, cualitativamente hay una alta neutralidad en el uso de las narrativas digitales en la praxis pedagógica y con enfoque socioemocional, falta de claridad en el consumo digital, el uso es intermitente e instrumental, hay brechas en contextualización, limitaciones estructurales de acceso y falta de integración pedagógica heterogénea.



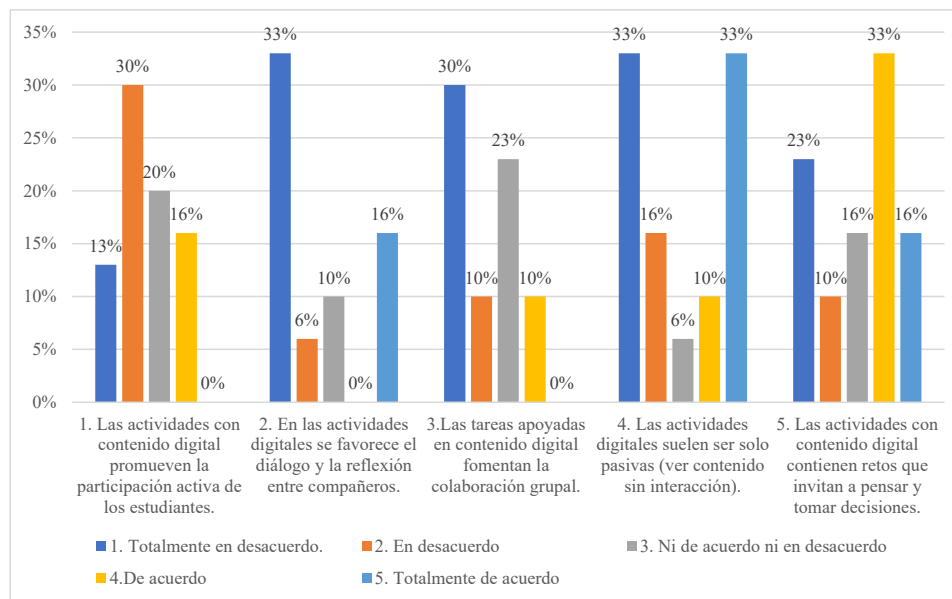
UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS

PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA

Para la segunda subcategoría (CT2): Claridad y comprensión de los contenidos digitales, se hallaron los siguientes datos como se muestran en la Figura 2.

Figura 3

Hallazgos segunda categoría.



Fuente elaboración propia a partir de los datos recolectados.

Acorde con a la figura 2, para la dimensión 1 denominada: “Las actividades con contenido digital promueven la participación activa de los estudiantes.” Se halló que, el 43 % presenta percepción negativa, el 20 % mantiene neutralidad y el 16 % percepción positiva, lo cual refleja una mayor concentración en percepción negativa, y este comportamiento estadístico muestra que, en este grupo, las actividades digitales no están garantizando participación activa de forma consistente.

Se infiere que, la mayor concentración de respuestas de los alumnos se ubica en los niveles de acuerdo, lo que indica que los estudiantes reconocen que la inclusión de contenido digital dinamiza la



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA

clase y genera mayor implicación, no obstante, hay un segmento del grupo que sus respuestas están más orientadas a posiciones neutrales, lo cual sugiere que la participación no depende exclusivamente del recurso digital en sí, sino de cómo se estructura la actividad. En general, este resultado refleja que el contenido digital tiene potencial participativo, pero su eficacia depende de la mediación docente y del diseño didáctico.

Para la dimensión dos denominada: “En las actividades digitales se favorece el diálogo y la reflexión entre compañeros.”, se halló que, 33% está en una posición de desacuerdo, el 10% neutral, el 6% en desacuerdo y el 16% en totalmente desacuerdo. Lo anterior permite ver que, hay una debilidad en la dimensión colaborativa del uso digital. **“En este caso se manifiesta que, aspectos como el diálogo y la reflexión en el aula requieren diseño intencional, el uso de preguntas problematizadoras, el trabajo en equipo, debates estructurados para poder recrear una dinámica más colorativa, además, si el recurso digital se usa solo como material expositivo, el componente dialógico se reduce considerablemente y no hay una conexión con los alumnos más allá de una socialización temática mediada por las TIC’s.”**

Para la dimensión tres denominada: “Las tareas apoyadas con contenido digital fomentan la colaboración grupal.”, se halló que, el 40 % tiene una percepción negativa, el 10 % positiva y el 23 % neutral. En esta dimensión se reconoce una percepción más favorable, esto puede deberse al uso de herramientas compartidas, actividades grupales apoyadas en plataformas o trabajos que requieren coordinación, sin embargo, se puede inferir que, en las respuestas que no son tan positivas, la colaboración no es constante en todas las asignaturas o docentes. En general, aquí se afirma que, el contenido digital tiene mayor impacto en la colaboración que en el diálogo reflexivo.

Para la dimensión cuatro denominada: “Las actividades digitales suelen ser solo pasivas (ver contenido sin interacción).” Se halló que, 49 % rechaza que sean pasivas, el 10 % considera que sí son pasivas. En este caso, la tendencia favorable y hay baja polarización. Sin embargo, en términos cualitativos, aquellos ubicados en el ítem totalmente de acuerdo, refleja que los estudiantes no perciben las



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA

actividades como exclusivamente pasivas y, por otro lado, hay presencia significativa en categorías intermedias, lo que sugiere experiencias mixtas.

Para la dimensión cinco denominado: “Las actividades con contenido digital contienen retos que invitan a pensar y tomar decisiones.”, se halló que, el 49 % es de percepción positiva, el 33 % negativa y el 16 % neutral. En la cual hay tendencia favorable moderada y dispersión significativa frente a la pregunta. Es preciso mencionar que, la tendencia positiva evidenciada refleja que los estudiantes sí identifican presencia de desafíos cognitivos en las actividades digitales. No obstante, para aquellos ubicados en respuestas no de acuerdo, se infiere que, no todas las experiencias digitales incorporan retos significativos o de corte socioemocional.

Para la 3 subcategoría (CT3): Relación entre contenidos digitales y la vida cotidiana, se hallaron los siguientes datos como se observan en la siguiente figura.

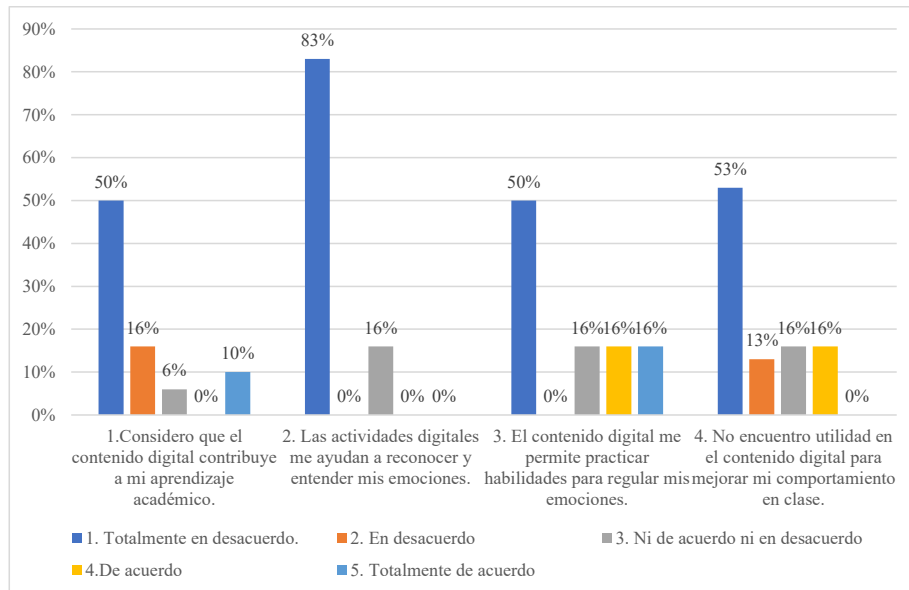
Figura 4

Hallazgos tercera categoría.



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS

PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA



Fuente elaboración propia a partir de los datos recolectados.

Para la dimensión 1 denominada “Considero que el contenido digital contribuye a mi aprendizaje académico.”, se halló que, el 60 % de los estudiantes se ubica en percepción positiva (categorías 4 y 5), el 22 % en percepción negativa (categorías 1 y 2) y el 6 % en posición neutral. En este caso se menciona que, la mayoría de los estudiantes reconoce que estos recursos facilitan la comprensión de los temas, posiblemente porque integran elementos visuales, narrativos y explicativos que simplifican conceptos complejos. No obstante, para aquellos que manifestaron una percepción menos favorable se infiere que, se relaciona con la calidad del recurso, la planificación pedagógica o los estilos de aprendizaje individuales.

Para la dimensión dos denominada: “Las actividades digitales me ayudan a reconocer y entender mis emociones.”, se halló que, que el 83 % presenta percepción positiva, el 0 % percepción negativa y el 16 % neutral. Se observa una tendencia altamente favorable y baja dispersión en las respuestas cualitativamente, se manifiesta que, en los hallazgos positivos las actividades que incluyen narrativas digitales tienen un componente socioemocional significativo, por el contrario, para el caso que su



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA

percepción fue más negativa, se infiere que no todas las experiencias digitales integran explícitamente elementos emocionales.

Para la dimensión tres denominada: “El contenido digital me permite practicar habilidades para regular mis emociones.” se halló que, el 66 % de los alumnos presenta percepción positiva, el 0 % negativa y el 16 % neutral, evidenciándose una tendencia favorable moderada con dispersión hacia categorías superiores. Así mismo, se logra inferir que, para aquellas respuestas ubicadas en margen positivo, se evidencia que los alumnos reconocen oportunidades para ejercitar habilidades de autorregulación emocional mediante el uso de contenido digital.

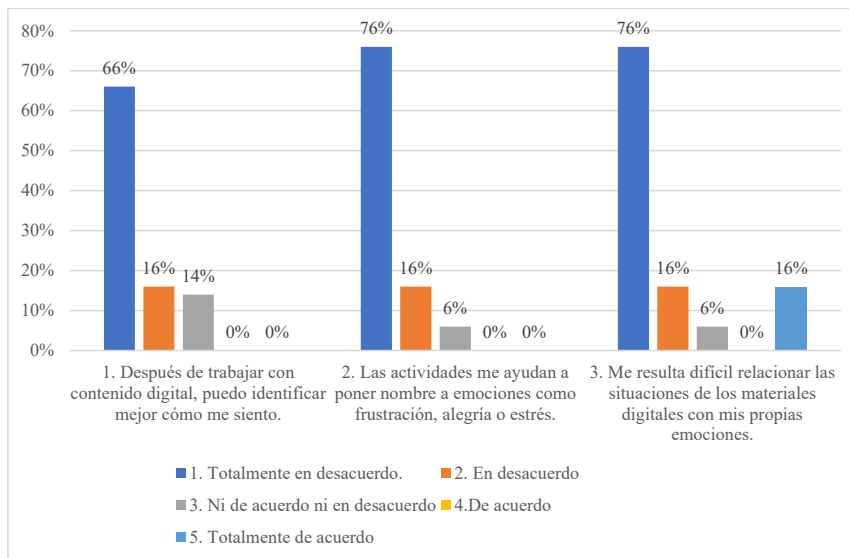
Dimensión cuatro denominada “No encuentro utilidad en el contenido digital para mejorar mi comportamiento en clase.”, se halló que, al tratarse de un enunciado negativo, el 66 % se ubica en percepción positiva (desacuerdo con la afirmación), el 16 % en percepción negativa y el 16 % neutral, lo cual, evidencia tendencia favorable moderada con dispersión significativa. Así mismo, los alumnos reconocen utilidad en el contenido digital para mejorar su comportamiento en clase, aunque algunos con descontextualización porque hay una carencia entre la mediación pedagógica y de la gestión del aula.

Para la subcategoría 4, (CT4): Acceso a recursos digitales, se hallaron los siguientes datos ilustrados en la siguiente figura.



Figura 5

Hallazgos categoría 4.



Fuente elaboración propia a partir de los datos recolectados.

De acuerdo con los datos expuestos en la interior figura se identifica que, para la dimensión 1 denominada “Después de trabajar con contenido digital, puedo identificar mejor cómo me siento.”, se halló que, el 66 % de los estudiantes se ubica en percepción positiva, el 30 % en percepción negativa (16 % + 14 %) y el 0 % en neutralidad. En este caso, la mayoría de los alumnos reconoce que el trabajo con contenido digital no facilita la identificación de sus propios estados emocionales, pero hay percepción negativa que indica que para un grupo importante esta conexión emocional no se logra plenamente, se reafirma que esto esta generado a raíz de la mediación pedagógica y la praxis en el aula.

Para la dimensión dos denominada: “Las actividades me ayudan a poner nombre a emociones como frustración, alegría o estrés.” Se halló que, el 76 % presenta percepción positiva, el 22 % percepción negativa (16 % + 6 %) y 0 % neutral. Lo anterior refleja que, inclinación positiva indica que las



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS

PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA

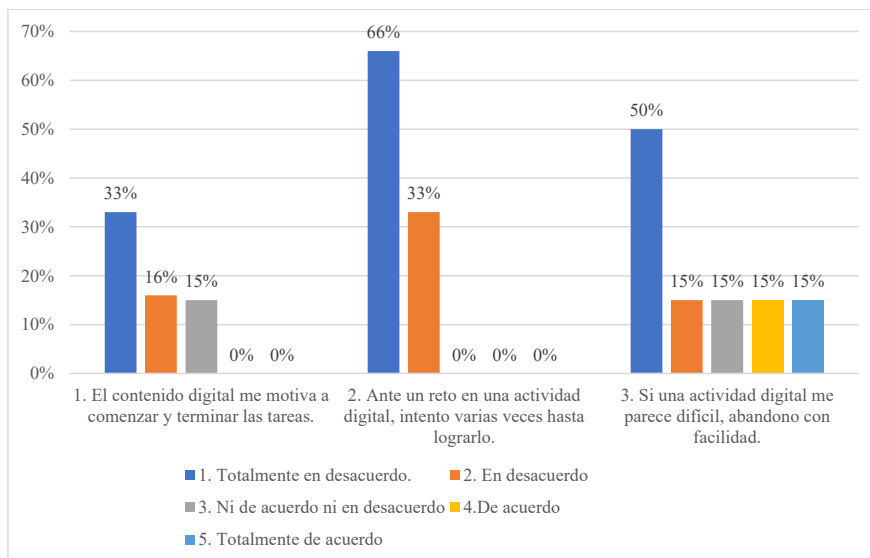
actividades digitales están facilitando procesos de alfabetización emocional, pero, no todas las experiencias digitales incorporan explícitamente ejercicios de reconocimiento emocional.

Para la dimensión tres denominada: “Me resulta difícil relacionar las situaciones de los materiales digitales con mis propias emociones.” Se halló que, el 76 % se ubica en percepción positiva (desacuerdo con la afirmación), el 22 % en percepción negativa y el 0 % en neutralidad. Lo anterior refleja que, la mayoría de los estudiantes no encuentra dificultad para vincular las situaciones presentadas en los materiales digitales con sus propias experiencias emocionales o cotidianas en sus sistemas de interacción social bien sea en casa, escuela o culturalmente.

Para la categoría 5 (CT5): Participación y dinamismo en actividades digitales, se hallaron los siguientes resultados como se evidencia en la siguiente figura.

Figura 6

Hallazgos categoría 5



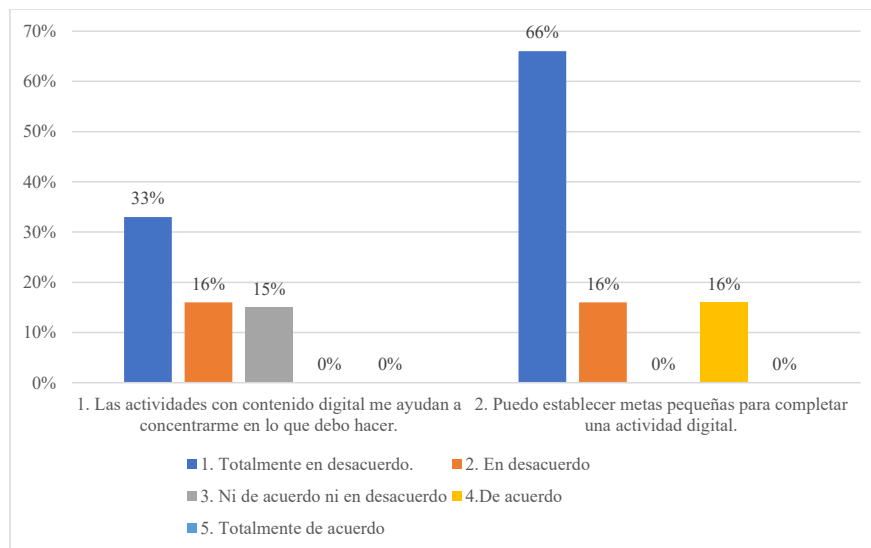
Fuente elaboración propia a partir de los datos recolectados.

Los datos de la figura interior reflejan que el 50 % de los estudiantes manifiesta desacuerdo, mientras que un 30 % se mantiene neutral y solo un 20 % expresa acuerdo. Estos resultados indican una percepción limitada de participación activa. Lo interior, permite evidenciar que los alumnos consumen contenido digital como un distractor, pero no como una herramienta pedagógica y educativa conexas a las emociones o temas curriculares. Esto se evidencia en los datos sobre la participación activa y colaborativa.

Para la subcategoría 6, (CT6): Autorregulación emocional y contenidos digitales se hallaron los siguientes datos como se reflejan en la siguiente figura.

Figura 7

Hallazgos categoría 6



Fuente elaboración propia a partir de los datos recolectados.



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS

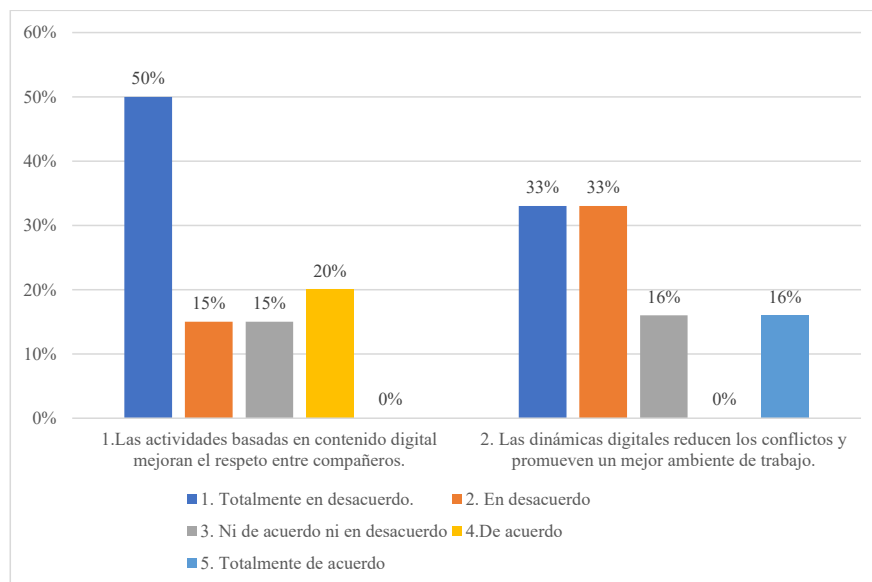
PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA

Los datos de la anterior gráfica muestran que el 83,3 % de los estudiantes manifiesta estar totalmente en desacuerdo, mientras que solo un 16,7 % se mantiene neutral. No se registran respuestas de acuerdo. Este resultado es crítico y evidencia que los contenidos digitales utilizados hasta el momento no han sido diseñados con un enfoque socioemocional, y los contenidos que consumen deviene de una actividad de ocio y recreación más que de corte educativo controlado.

Para la subcategoría 7 (CT7): Convivencia y clima emocional, se hallaron los resultados que se evidencia en la siguiente figura.

Figura 8

Hallazgos categoría 7.



Fuente elaboración propia a partir de los datos recolectados.



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA

Los datos que refleja la anterior figura muestran que, el 50 % de los estudiantes manifiesta desacuerdo, un 33,3 % se mantiene neutral y solo un 16,7 % expresa de acuerdo. Estos datos reflejan que el uso actual de contenidos digitales no ha tenido un impacto significativo en la convivencia escolar.

4.1.2 Resultados de la entrevista

En adelante, se desarrollan los hallazgos de la entrevista aplicada a los docentes y orientadora de la institución, es clave el análisis respecto a los dos ejes temáticos: Percepción sobre el uso pedagógico de narrativas digitales y la Teoría del Aprendizaje Socioemocional.

Ese orden de ideas, para el eje temático 1: Percepciones sobre el uso pedagógico de las narrativas digitales. Se halló la existencia de una categoría emergente; uso instrumental y no planificado de las narrativas digitales. Dentro de las descripciones de los participantes se identificó que en las aulas los profesores suelen usar principalmente estas como un instrumento central para socializar los contenidos curriculares con el grupo de trabajo, sin embargo, no se identificó que estas acciones fueran parte de un proceso pedagógico planificado o contextualizado que no contiene actividades interactivas.

“En mi clase no solemos usar actividades mediadas por videos o así, en ciertos temas si claro que sí, pero no es muy común [...] estos los usamos como herramientas auxiliares para explicar los temas que trabajamos en el plan curricular o los planes de área de cada asignatura” (comunicación personal, Peña, N.2025).

Estos resultados podemos relacionarlos con los hallazgos logrados con la encuesta, ya que los alumnos evidencian que los docentes trabajan temas sin narrativas digitales que no logran una conexión con los alumnos. Los contenidos que los alumnos consumen son más de ocio y recreación, narrativas que no están relacionadas con temas curriculares ni de gestión o regulación emocional. Esta percepción cualitativa también explica los resultados cuantitativos donde la mayoría de los estudiantes se ubicó en posiciones neutrales frente al uso regular de narrativas digitales. Es clave mencionar que, en algunos casos



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA

es común que los docentes privilegien el uso de metodologías magistrales que no implican el uso de narrativas digitales o tecnologías de la información en su praxis.

Así como la categoría anterior, emergió otra: Alta motivación estudiantil frente a recursos narrativos digitales. En los relatos los docentes coinciden que cuando usan recursos o narrativas digitales los alumnos evidencian mayor interés, participación y disposición emocional hacia la actividad. Esto puede ser a que hay mayor facilidad para desarrollar la motivación intrínseca y extrínseca, estos formatos conectan con los lenguajes cotidianos de los adolescentes y facilitan la atención inicial.

“Algo clave que podemos decir es que cuando usamos los computadores y videos entretenidos que explican de forma creativa las cosas que trabajamos en la clase ellos se motivan se animan más [...] se nota que ponen más atención” (comunicación personal, 17 de diciembre de 2025, Peña, N.).

A la vez se halló otra categoría emergente 3: Barreras pedagógicas y formativas para la integración de narrativas digitales, en esta, los docentes narran que en la institución educativa se hallan limitaciones relacionadas con la falta de formación docente, escasez de tiempo para planear actividades innovadoras y dificultades de acceso a recursos tecnológicos. Esto corresponde a que es una institución ubicada en una zona del departamento de Boyacá que no cuenta con los mismo privilegios de las instituciones educativas de ciudades y urbes capitalinas que el gobierno dota de mayor herramientas y espacios de desarrollo integral (Laboratorio de Economía de la Educación – LEE, 2022) y en efecto, estas barreras condicionan la frecuencia y la calidad del uso pedagógico de las narrativas digitales, además, muestra que estas dificultades no responden únicamente a factores estudiantiles, sino a condiciones estructurales del contexto institucional.

“En la institución puede que muchos alumnos quieran trabajar en computador, en videos, en cosas que los usan cotidianamente, pero no hay ni una buena conexión ni tabletas que permitan ese tipo de actividades [...] a uno le toca a veces traer todo descargado para trabajar con esos contenidos digitales. (comunicación personal, 17 de diciembre de 2025, Peña, N.).



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA

Por otro lado, en las narrativas de los docentes se identificó una categoría emergente 4:

Reconocimiento de la importancia de la autorregulación emocional en el aula. Esta se vio cuando se abordó el tema de la educación emocional y otros componentes propuestos del núcleo que integra el trabajo de grado para poder definir sucesos, hechos o eventos que afectasen esta categoría y poder plantear una propuesta educativa más rigurosa. Así, los entrevistados reconocen de manera explícita que la autorregulación emocional es una competencia fundamental para el desarrollo integral de los estudiantes, la cual es indispensable para fomentar la convivencia escolar, el rendimiento académico y la toma de decisiones responsables, pero es de difícil abordaje porque muchos de ellos no están capacitados o cuentan con las estrategias de trabajo correctas.

“El tema es clave para nosotros como docentes, eso ayuda mucho al clima escolar, la cuestión es que aquí todo está desarticulado, o son competencias curriculares o son DBA, pero no todo se relaciona con competencias socioemocionales, a pesar de que la evidencia muestra que son indispensables en las pruebas saber porque con esos los califican” (comunicación personal, 17 de diciembre de 2025, Peña, N.). Lo anterior, evidencia una brecha entre el discurso pedagógico y la práctica educativa, lo que refuerza la necesidad de estrategias didácticas intencionadas.

4.2 Propuesta didáctica

4.2.1 Introducción

A partir de los resultados logrados con la implementación del diagnóstico de la fase de investigación (fase de la IAP- Planificación de la Acción), se identificó la necesidad en el grupo de alumnos de encaminar acciones centradas en fortalecer el desarrollo de habilidades socioemocionales con el uso de las narrativas digitales, que, son en gran parte una de las herramientas más comunes de interacción que estos tienen como medio de ocio, recreación e incluso formación en algunas temáticas curriculares.

En concreto, los hallazgos del diagnóstico permitieron evidenciar que el uso pedagógico de narrativas digitales en el aula no se encuentra plenamente consolidado e integrado, ya que su incorporación



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA

suele ser ocasional y no responde a una planificación didáctica sistemática que permita aprovechar su potencial formativo, más bien se usa como un material conexo a explicar algún tema dentro de las asignaturas, a la vez, se reconoce que, los docentes no emplean estas herramientas para abordar o trabajar la autorregulación en este curso. En este sentido, la presente propuesta didáctica surge como una estrategia pedagógica orientada a integrar las narrativas digitales con el desarrollo de competencias socioemocionales.

La propuesta se fundamenta en la premisa de que los contenidos digitales, las redes sociales y los dispositivos tecnológicos forman parte del entorno cultural y comunicativo de los adolescentes. En ese sentido, se orienta a la finalidad de fortalecer el desarrollo de la autorregulación emocional en los estudiantes mediante el uso pedagógico de narrativas digitales como recurso educativo. Respecto a su estructura, combinan el análisis de contenidos digitales, la reflexión colectiva, el trabajo colaborativo y la creación de narrativas digitales por parte de los estudiantes. A la vez, la propuesta se desarrolla bajo un enfoque participativo, en el cual los estudiantes asumen un papel activo en la construcción del conocimiento, favoreciendo el diálogo.

Finalmente, en términos metodológicos, las actividades se organizan en tres momentos pedagógicos: 1) actividad inicial, 2) actividad central y 3) actividad de cierre, lo cual permite estructurar el proceso de aprendizaje desde la exploración de conocimientos previos hasta la consolidación de reflexiones colectivas. Allí, cada una de la secuencia incluye un propósito estructural que fortalece una a una las actividades propuestas para mejorar el aprendizaje contextualizado.

Es preciso mencionar que, para efectos de aplicabilidad y didáctica del trabajo en grupo, se consolidó una cartilla “Narrativas digitales para la Autorregulación Emocional” para facilitar la socialización del contenido temático, el trabajo con el grupo y como proceso innovador. Tal como se evidencia en la siguiente imagen.

Figura 9

Evidencia fotográfica de la cartilla didáctica generada.



Fuente: elaboración propia.

Nota: Link <https://online.fliphtml5.com/bhljc/owoz/>

4.2.2 Actividades (planeación)

Planeación #1

Título	Reconociendo mis emociones en el mundo digital
Tema	Autoconocimiento emocional a partir del análisis de experiencias digitales cotidianas.
Objetivo de aprendizaje	Favorecer la reflexión e identificación de las emociones que experimentan los alumnos al interactuar con contenidos digitales, su impacto en su comportamiento y procesos de autorregulación.
Indicadores de aprendizaje	Identifica emociones generadas por el consumo de contenido digital. Relaciona experiencias digitales con situaciones de su vida cotidiana. Expresa sus emociones mediante una narrativa digital personal.
Materiales y tiempo	Proyector o televisor Computadores o teléfonos móviles Cartulinas Marcadores Plantillas de guion narrativo Hojas adhesivas (post-it) Sesión programada para 90 minutos de trabajo con el grupo.
Desarrollo metodológico	
Actividad inicial	Esta actividad tiene como propósito central activar conocimientos previos y explorar las emociones asociadas al uso cotidiano de contenidos digitales. Desarrollo: el docente inicia la sesión proyectando diferentes un corto digital de YouTube que forman parte del consumo cotidiano de los adolescentes: Persin, C.



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS

PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA

	(2015). <i>Los peligros de las redes sociales – Experimento social</i>. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=bgZOsFg_RRA Posteriormente, les solicita a los alumnos que en una hoja <i>post-it</i> escriba la emoción que les genera ver esos contenidos. Los estudiantes se acercan al tablero y pegan sus notas en una cartulina titulada “<i>Mapa emocional digital del grupo</i>” este ya debió prepare con anterioridad para incluirlo en el tablero o pared del salón. El docente organiza las respuestas agrupando emociones similares y promueve una breve reflexión colectiva mediante preguntas orientadoras: • ¿Qué emociones aparecen con mayor frecuencia? • ¿Existen emociones negativas relacionadas con el uso de redes sociales? • ¿Cómo influyen estas emociones en nuestro comportamiento cotidiano? Después de generar esta actividad, se busca que los alumnos generen un primer acercamiento reflexivo al vínculo entre tecnología y emociones.
Actividad central	Titulada: Mi historia digital. Esta tiene como propósito desarrollar una narrativa digital personal que permita reconocer experiencias emocionales relacionadas con el uso de tecnología. La actividad “Mi historia digital” se fundamenta en los planteamientos de Dans (2015), quien señala que la identidad digital de los adolescentes se construye como una narrativa del “yo” en los entornos digitales, donde los jóvenes proyectan diferentes versiones de sí mismos a través de las redes sociales y los contenidos que comparten. El docente inicia explicando a los estudiantes que crearán una micro narrativa digital autobiográfica, en la cual contarán una situación real relacionada con el uso de dispositivos digitales. En ese sentido: 1) Primero se presenta un ejemplo breve de narrativa digital (video corto o cómic digital) donde un personaje experimenta emociones mientras utiliza redes sociales. Posteriormente, el docente entrega una plantilla de guion narrativo que incluye tres momentos: Situación inicial: • El estudiante describe una experiencia cotidiana relacionada con el uso de redes sociales, videojuegos o plataformas digitales. Momento emocional • Debe identificar la emoción experimentada durante esa situación. Consecuencia o reflexión • Debe explicar cómo esa emoción influyó en su comportamiento o decisiones. Los estudiantes pueden elegir el formato de producción narrativa: • video corto grabado con celular • cómic digital • historia ilustrada • presentación narrativa con imágenes Durante el proceso de creación el docente acompaña a los estudiantes realizando preguntas orientadoras que favorezcan la reflexión emocional. Referencia de la actividad: Dans, I. (2015). <i>Identidad digital de los adolescentes: la narrativa del yo</i>. Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación. https://doi.org/10.17979/reipe.2015.0.13.145
Actividad de cierre	Titulada: <i>el espejo digital</i>



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS

PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA

	Tiene como propósito promover la reflexión colectiva sobre las experiencias narradas. Aquí cada estudiante presenta brevemente su narrativa digital ante el grupo. Posteriormente, el docente orienta un diálogo reflexivo mediante preguntas como: • ¿Qué aprendiste sobre tus emociones al realizar esta actividad? • ¿En qué situaciones digitales te resulta más difícil controlar tus emociones? • ¿Qué estrategias podrías usar para manejar esas emociones? Finalmente, el grupo construye de manera colectiva tres acuerdos de autorregulación digital, los cuales serán escritos en una cartulina que permanecerá visible en el aula durante el desarrollo de las siguientes sesiones. La actividad “El espejo digital” se fundamenta en investigaciones como la de Palacios et al. (2024), quienes señalan que las redes sociales influyen en el autoconcepto de los adolescentes al exponerlos constantemente a imágenes y representaciones idealizadas que fomentan la comparación social. Esta dinámica puede afectar la forma en que los jóvenes perciben su propia identidad y autoestima en el entorno digital. Palacios Rivas, J. S., Gómez Ceballos, M., Echavarría Durango, S., & Hernández Gómez, D. (2024). <i>Reflejos en la red: Influencia de las redes sociales en el autoconcepto adolescente</i>. Universidad Católica Luis Amigó.
--	--

Planeación #2

Título	Influencers emocionales
Tema	Autorregulación emocional y pensamiento crítico frente a los contenidos digitales consumidos en redes sociales.
Objetivo de aprendizaje	Analizar críticamente las emociones y comportamientos que transmiten los contenidos digitales de Influencers y crear narrativas digitales alternativas.
Indicadores de aprendizaje	Identifica emociones presentes en contenidos digitales difundidos por Influencers. Analiza de forma crítica el impacto emocional de los mensajes difundidos en redes sociales.
Materiales y tiempo	Proyector o televisor Computador o celular con videos descargados Cartulinas Marcadores Plantilla de guion narrativo Celulares de los estudiantes (opcional) Hojas de trabajo 90 minutos de trabajo pedagógico.
Desarrollo metodológico	
Actividad inicial	Título: Emociones transmitidas por Influencers. Esta actividad tiene como propósito activar el conocimiento previo de los estudiantes respecto al consumo cotidiano de contenidos digitales en redes sociales sobre situaciones que experimentan los personajes y sobre el impacto emocional que estos contenidos pueden generar.



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS

PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA

	Para iniciar la sesión, el docente proyecta en el aula una selección breve de tres fragmentos de contenidos digitales populares, similares a los que suelen circular en plataformas como TikTok. Estos contenidos pueden incluir: • Un influencer reaccionando de forma exagerada a una situación cotidiana. • Un video donde se ridiculiza a otra persona. • Un contenido motivacional o inspirador. Antena 3 Noticias. (2015). <i>Un experimento con adolescentes muestra los peligros de las redes sociales</i> [Video]. YouTube. https://vt.tiktok.com/ZSuchrAxN/ Yanish, W. (2023). <i>Child psychologists react to YouTube's biggest kid channels</i> [Video]. Dailymotion. https://vt.tiktok.com/ZSuchtwFa/ https://vt.tiktok.com/ZSuckxgC5/ El docente explica que los estudiantes deberán observar los videos no solo como entretenimiento, sino como narrativas digitales que transmiten emociones y comportamientos. La idea es que no solo lo vean como un espacio de diversión o consumo cotidiano es que profundicen en lo que trasmite tacita y directamente.
Actividad central	Después de observar los videos, el docente plantea una dinámica participativa denominada “Semáforo emocional digital”. Cada estudiante recibe tres tarjetas de colores: • Rojo: emoción negativa o reacción impulsiva • Amarillo: emoción ambigua o confusa • Verde: emoción positiva o reflexiva El docente reproduce nuevamente fragmentos cortos de los videos y solicita a los estudiantes levantar la tarjeta que represente la emoción que consideran que transmite el influencer. Posteriormente se desarrolla un espacio de diálogo orientado mediante preguntas reflexivas como: • ¿Qué emoción transmite el influencer en este contenido? • ¿Creen que esa emoción puede influir en quienes ven el video? • ¿Alguna vez han reaccionado de manera similar a algo que vieron en redes sociales? Mientras los estudiantes participan, el docente registra en el tablero las emociones que aparecen con mayor frecuencia. Esta actividad permite identificar cómo los contenidos digitales no solo informan o entretienen, sino que modelan comportamientos emocionales, lo cual abre el camino para el desarrollo de la actividad central. La actividad “Semáforo emocional digital” se fundamenta en los planteamientos de Extremera y Rey (2022), quienes señalan que el uso de redes sociales está estrechamente relacionado con la inteligencia emocional de los adolescentes. En este sentido, el desarrollo de habilidades para identificar, comprender y regular las emociones resulta clave para promover un uso responsable y saludable de los entornos digitales. Extremera, N., Rey, L., & Arrivillaga, C. (2022). <i>Uso problemático de redes sociales e inteligencia emocional en adolescentes: análisis de las diferencias por género</i>. European Journal of Education and Psychology, 15(1). https://doi.org/10.32457/ejep.v15i1.1748

Código de campo cambiado



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS

PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA

Actividad de cierre	El docente orienta una reflexión final mediante preguntas como: • ¿Creen que los Influencers tienen responsabilidad sobre lo que transmiten? • ¿Qué tipo de contenidos emocionales deberían circular más en redes sociales? • ¿Cómo pueden ustedes influir positivamente en otras personas mediante contenidos digitales? Para cerrar la sesión, el grupo construye colectivamente una frase que sintetice el aprendizaje de la clase, por ejemplo: • “Las redes sociales no solo transmiten información, también transmiten emociones; por eso debemos crear contenidos que construyan bienestar.” Esta frase se escribe en una cartulina que quedará visible en el aula como recordatorio del proceso de aprendizaje.
----------------------------	--

Planeación #3

Título	Historias de decisiones: elegir cómo reaccionar
Tema	Toma de decisiones y autorregulación emocional en contextos digitales.
Objetivo de aprendizaje	Promover en los estudiantes la reflexión sobre la toma de decisiones frente a situaciones emocionales en entornos digitales
Indicadores de aprendizaje	Identifica situaciones emocionales problemáticas que pueden surgir en entornos digitales. Analiza diferentes alternativas de reacción ante una situación emocional. Reconoce las consecuencias de las decisiones impulsivas y reflexivas.
Materiales y tiempo	Proyector o televisor Computador o celular Cartulinas Marcadores Plantillas de guion narrativo Hojas de trabajo Lápices 90 minutos de trabajo con el grupo.
Desarrollo metodológico	
Actividad inicial	Titulada: decisiones en un minuto. Esta tiene como propósito sensibilizar a los estudiantes sobre la importancia de la toma de decisiones en situaciones emocionales, especialmente aquellas que ocurren en contextos digitales. En ese caso, el docente pide al grupo de alumnos que mencione o plantee situaciones breves relacionadas con el uso de redes sociales. Ejemplos de situaciones que el docente puede plantear: • Publicas una foto en redes sociales y alguien comenta algo ofensivo. • Un amigo comparte un rumor sobre ti en un grupo de chat. • Recibes un mensaje que te hace sentir frustrado o molesto. • Un compañero publica un meme burlándose de otra persona del curso. Después de presentar cada situación el docente solicita a los estudiantes que levanten la mano si consideran que reaccionarían de manera impulsiva o que permanezcan sentados si creen que intentarían pensar antes de reaccionar. A partir de esta dinámica el docente genera un breve espacio de reflexión mediante preguntas como: • ¿Por qué a veces reaccionamos impulsivamente en redes sociales?



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS

PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA

	• ¿Qué puede pasar cuando respondemos sin pensar? • ¿Creen que las decisiones que tomamos en internet pueden afectar nuestras emociones o relaciones? Durante esta conversación el docente enfatiza que muchas de las situaciones emocionales que ocurren en redes sociales se relacionan con decisiones tomadas en pocos segundos, lo cual, puede generar consecuencias importantes en la convivencia y bienestar emocional.
Actividad central	Titulada: <i>crea una historia interactiva</i>, la cual tiene como propósito crear una narrativa digital donde el desarrollo de la historia dependa de las decisiones que tome el personaje frente a situaciones emocionales. En ese sentido, les explicará a los alumnos que ellos deben crear una historia interactiva, similar a los videojuegos o historias en las que el lector puede elegir diferentes caminos narrativos. En este caso, el docente explica un ejemplo sencillo, este: “Carlos recibe un comentario ofensivo en su publicación de Instagram.” Luego el docente plantea dos posibles decisiones: - Opción A: responder inmediatamente con otro comentario ofensivo. - Opción B: tomarse un momento para pensar y hablar con un amigo antes de responder. A partir de esta comparación, el docente pregunta a los estudiantes: ¿Qué consecuencias tendría cada decisión? ¿Cómo se sentiría el personaje después? Esto permite evidenciar que una misma situación puede tener resultados distintos dependiendo de las decisiones tomadas. La actividad se fundamenta en los planteamientos de Goleman (1995) sobre inteligencia emocional, quien destaca la importancia de que los estudiantes desarrollen habilidades para reconocer, comprender y regular sus emociones. En este sentido, el uso de historias o situaciones simuladas permite que los adolescentes analicen experiencias cotidianas y reflexionen sobre las emociones que surgen en los entornos digitales. Referente: Goleman, D. (1995). <i>Inteligencia emocional</i>. Nueva York: Bantam Books.
Actividad de cierre	Paso 1: Construcción de la situación narrativa Posteriormente el docente organiza a los estudiantes en grupos de tres o cuatro integrantes. Cada grupo deberá construir una situación inicial relacionada con un conflicto emocional en entornos digitales. Algunas ideas que pueden orientar a los estudiantes son: • recibir comentarios negativos en redes sociales • sentirse excluido de un grupo de chat • reaccionar con enojo ante un mensaje • experimentar frustración al compararse con otros en redes sociales Cada grupo escribirá brevemente la situación inicial de su historia. Paso 2: Diseño de decisiones posibles Una vez definida la situación inicial, los estudiantes deberán construir dos o tres decisiones posibles que el personaje podría tomar frente al conflicto emocional. Por ejemplo: - Decisión 1: reaccionar impulsivamente. - Decisión 2: ignorar el comentario. - Decisión 3: dialogar con la persona involucrada.



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS

PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA

	El docente orienta a los estudiantes para que reflexionen sobre las consecuencias emocionales y sociales de cada decisión. Paso 3: Representación de la narrativa Después de definir las decisiones, los estudiantes elaborarán su historia utilizando uno de los siguientes formatos narrativos: • Storyboard narrativo (secuencia de escenas ilustradas) • Cómic digital • Historia tipo videojuego en papel • Narrativa ilustrada con flechas de decisión La narrativa debe mostrar claramente: 1. Situación inicial 2. Opciones de decisión 3. Consecuencias emocionales de cada elección Durante el proceso de creación el docente acompaña a los grupos y realiza preguntas orientadoras como: • ¿Qué emoción experimenta el personaje? • ¿Cuál decisión ayudaría a regular mejor esa emoción? • ¿Qué aprendizaje deja la historia? Este acompañamiento permite fortalecer el desarrollo de habilidades de reflexión emocional y toma de decisiones conscientes. Cada grupo presenta su narrativa interactiva frente al resto de la clase. Durante la presentación los estudiantes explican: • la situación emocional que eligieron • las decisiones posibles que plantearon • las consecuencias de cada decisión
--	--

4.3 Aplicación de la propuesta

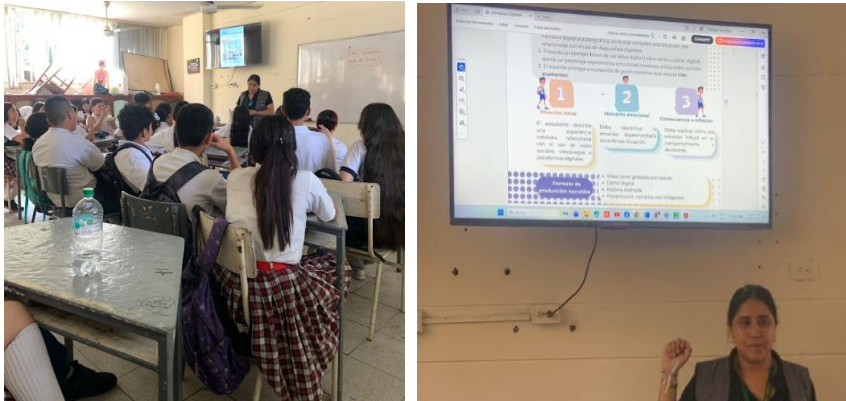
En adelante, se desarrolla los hallazgos logrados con la implementación de la propuesta educativa.

En ese sentido, la sistematización está estructurada a partir de cada una de las planeaciones, donde se describirá cada una de las actividades: inicial, central y de cierre, adjuntando evidencias y narrando los análisis logrados en cada etapa.

Sin embargo, antes de iniciar a desarrollar el proceso de sistematización de la aplicación de las actividades (como se evidencia en la imagen), se realizó una socialización del contenido temático de la cartilla de trabajo que se consolidó con las planeaciones como herramienta didáctica para el grupo. En esta etapa se les menciono las unidades de trabajo, los objetivos a lograr los indicadores de desempeño, los tipos de actividades y entre otros elementos; se recalca la importancia de la disposición a trabajar en el aula entendiendo que por protocolo las temáticas abordan temas sensibles que pueden ser objeto de burla o de discusión, así, se exigió de forma imperante el respeto y trato digno entre pares.

Figura 10

Proceso de socialización de la cartilla de trabajo.



Fuente: elaboración propia.

Nota: en la imagen observa al grupo participante en la fase de socialización de la cartilla didáctica.

4.3.1 Desarrollo de las actividades

Planeación 1: Reconociendo mis emociones en el mundo digital.

Momento inicial: Exploración emocional, en este proceso se logró reconocer la identificación de las emociones del grupo participante y se configuró un espacio didáctico de sensibilización para el desarrollo de la propuesta educativa y el temario de actividades. El interés de sensibilización se centró en la externalización emocional colectiva para que los alumnos entendieran y comenzarán a reconocer la importancia del uso y navegación con las narrativas digitales, no como una dinámica aislada de su proceso académico sino como un elemento transversal ligado a situaciones personales, sociales, familiares y académicas. En ese caso, la construcción del mapa digital de las emociones operó como un dispositivo didáctico de visibilización, en el cual las emociones dejaron de ser individuales para convertirse en un fenómeno observable, clasificable y discutible.

Figura 11

Evidencia fotográfica aplicación actividad inicial planeación 1

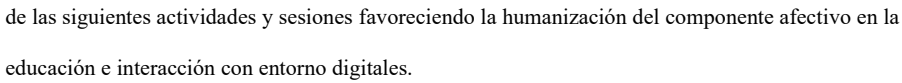


Fuente: elaboración propia.

Nota: por lineamientos legales de habeas data y Ley 1098 de 2006 se dispone la imagen sin ilustrar los rostros de los menores de edad con el fin de garantizar lo dispuesto por la norma con y para la investigación.

Desde un punto de vista didáctico, este tipo de dinámicas colectivas activa los procesos de conciencia emocional primaria, la cual se entiende como la capacidad y habilidad que el ser humano tiene para clasificar y reconocer las emociones en diversos contextos y situaciones concretas. En el grupo, este evento permitió reconocer patrones emocionales vinculados con el consumo digital en estados donde se infiere que los mismos atraviesan una experiencia de ansiedad, sin embargo, también se presenta con otras emociones como la frustración y el desagrado por cuestiones de comparativa social o presión social de grupo, esto sugiere que no siempre hay un entorno saludable y apropiado en estos momentos entre el estudiante y los entornos digitales.

Es clave mencionar que, este proceso inicial sirvió como aporte e insumo de la fase diagnóstica, ya que se realizó un acercamiento al nivel de competencias socioemocionales que tienen los alumnos. Por último, en esta actividad se logró crear un clima de confianza, el cual, es indispensable para el desarrollo

**Figura 12**

Es preciso mencionar que, este proceso narrativo implica no solo que el estudiante en el proceso tenga una implicación básica sino superior donde no solo recuerda, por el contrario, interpreta y resignifica la experiencia que está enmarcando en esa secuencia lógica. En ese sentido, la herramienta digital con la cual se elabora la narrativa digital se convierte en un vehículo y herramienta de mediación cognitiva, la cual favorece la integración de las emociones y pensamientos, facilitando al estudiante avanzar en su proceso de autoconocimiento emocional.



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS

PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA

A la vez, es preciso recalcar que, toda esta experiencia de producción simbólica de sus narrativas digitales favorece la expresión interna y en muchos casos, la verbalización en contextos tradicionales. Es aquí donde formatos digitales como videos, comics, relatos interpuestos amplían la gama de posibilidades al alumno para la expresión, permitiendo que la totalidad del grupo pueda participar activamente. Finalmente, desde el punto de vista pedagógico, se ratifica que las narrativas digitales no solo son una herramienta clave a nivel de recurso didáctico, sino que funciona como una estrategia formativa que promueve los estilos variados de aprendizaje conectado con lo personal y sus procesos reflexivos estructurados.

Momento de cierre: Socialización y acuerdos: el cierre de la actividad se constituyó como un punto clave de consolidación del aprendizaje en el grupo. En el cual, la experiencia individual se convierte en una fuente de conocimiento colectivo y de sensibilización entre pares. En este caso, la socialización de narrativas permitió que los compañeros gestarán empatía ante las narrativas y experiencias de los otros, además de promover el reconocimiento mutuo, fortaleciendo el sentido de pertenencia y cohesión grupal.

Figura 13

Evidencia fotográfica productos de la actividad de cierre planeación 1





UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS

PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA

Es preciso mencionar que, el intercambio de experiencias no solo valida la vivencia individual, sino que amplía la facultad de grupo para comprender lo que otros compañeros experimentan en su día a día. Lo anterior, es un punto clave a favor porque el grupo se consolida como una comunidad de aprendizaje emocional, ya que no es un conocimiento que se trasmite, sino que se construye de manera dialógica. Aquí, la construcción de los acuerdos de autorregulación digital son claves ya que los alumnos deben enfrentarse del tránsito de una reflexión a una acción concreta, es así como no ponen énfasis en solo reconocer la emoción que surge ante un evento, sino que, se proponen acciones realizables en clave a estrategias para gestionarlo avanzando hacia la autorregulación consciente.

Desde una perspectiva pedagógica, la dinámica de grupo refleja la importancia de cerrar los procesos pedagógicos formativos y de naturaleza emocional. Lo anterior, debido a que recoge las dimensiones cognitiva, emocional y social. Además, los acuerdos construidos funcionan como un mecanismo de continuidad ya que supera una actividad puntual y se proyecta como una práctica cotidiana. En concreto, el cierre contribuye a la formación de sujetos reflexivos capaces de regular su comportamiento en contextos digitales.

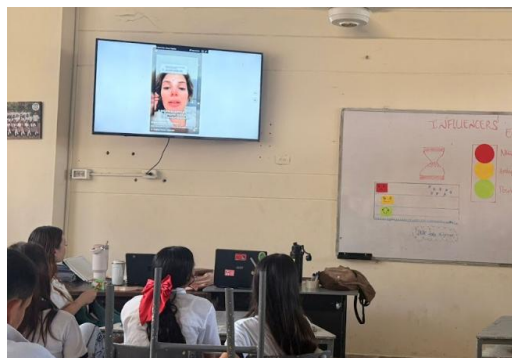
Planeación 2: Influencers emocionales

Momento inicial: Análisis de contenidos digitales, en esta primera etapa después de ver el contenido digital de los Influencers, se logró observar un comportamiento acrítico de los alumnos en el consumo de contenidos digitales, aquí los mismos logran reconocer las emociones presentes en cada uno de los videos, sin embargo, no abren la posibilidad de problematizar su origen e implicaciones o consecuencias. Esta situación se convierte en un elemento clave de análisis porque hace visible la realidad pedagógica, ya que los estudiantes están expuestos al consumo masivo de contenido digital donde hay estímulos emocionales pero los mismos carecen de herramientas para procesarlos e interpretar críticamente, lo cual genera que la actividad no se consolide como parte de un vacío, sino de un contexto saturado de información emocional.

Desde el punto de vista formativo, esta dinámica de visualización funciona como mecanismo de sensibilización, en la que empieza a desplazar la percepción de que el contenido de entretenimiento que consumen es vacío, sin intención a ser un discurso y una narrativa cargada de intencionalidad y emociones que no siempre son procesadas de la forma adecuada. Aquí se marca otro hito en el proceso de alfabetización digital en el grupo porque surge la reflexión sobre lo que yo consumo y de qué manera lo digiero.

Figura 14

Evidencia fotográfica actividad inicial planeación 2



Fuente: elaboración propia.

Nota: en la imagen se evidencia la etapa donde los estudiantes están observando las transmisiones y contenidos de los Influencers.

Momento central: Semáforo emocional digital, con el desarrollo de esta actividad se logró implementar un análisis más estructural y sistemático, lo cual facilitó la comparación y categorización de las emociones en el grupo. Este proceso favoreció el desarrollo de las habilidades y destrezas de análisis y juicio emocional, en las cuales los estudiantes están en la posibilidad de no solo identificar lo que sienten, sino que valoran el nivel de impacto que tiene esa emoción y las consecuencias de dichas emociones. En este punto de la actividad, se evidencia un avance más crítico y significativo orientado hacia la



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS

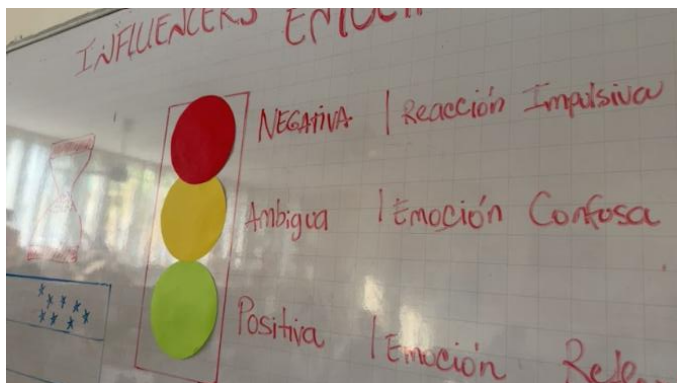
PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA

metacognición emocional, entendiendo que los estudiantes empiezan a reflexionar de forma rápida sobre las reacciones que tienen ante cualquier tipo de evento cotidiano de consumo de contenido digital.

Es clave mencionar que, la categorización de positivo, negativo y ambiguo permite introducir un aspecto clave en el pensamiento crítico, el obligar a los alumnos a justificar sus elecciones y además considerar nuevas posturas, esto con el fin de que sean capaces de proponer alternativas secuenciadas para que no se estanque en una sola opción. Lo anterior, desde una perspectiva pedagógica, demuestra que la autorregulación puede enseñarse de manera implícita o tácita mediante herramientas concretas que facultan la posibilidad de generar procesos internos.

Figura 15

Evidencia fotográfica actividad central planeación 2.



Fuente: elaboración propia.

Nota: en la imagen se evidencia la semaforización lograda por los alumnos a raíz de los videos observados y la actividad propuesta.

Momento de cierre: Reflexión crítica, el cierre de esta actividad representa un elemento clave del punto de reflexión que busca esta planeación en general, ya que visto desde el proceso formativo en el que los estudiantes logran avanzar, la actividad de los Influencers permitió ampliar el foco de análisis,



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS

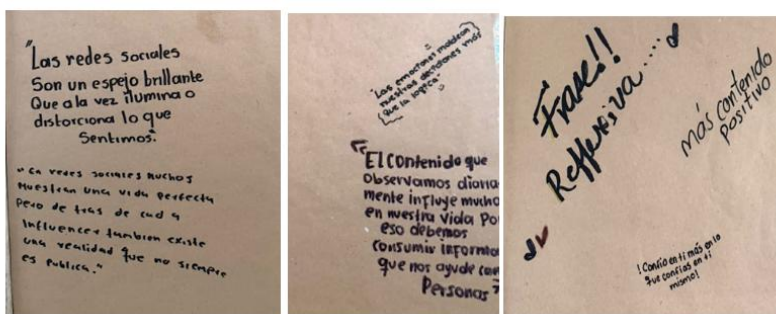
PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA

incorporando dimensiones como la influencia, la intención comunicativa y el impacto social. Asimismo, se reconoce la importancia de que la información consumida provenga de fuentes confiables y, preferiblemente, de profesionales que garanticen mayor validez, credibilidad y rigor. Esto contribuye a que los alumnos identifiquen la relevancia de fundamentar la información en evidencia y no en suposiciones, reduciendo el riesgo de desinformación y favoreciendo el desarrollo de un aprendizaje significativo. Este momento es vital ya que, se promueve la conciencia crítica digital en la que los alumnos, plantean que ya no solo son consumidores, sino que también hacen parte del nicho de alcance de las narrativas digitales y de los potenciales productores de contenido con capacidad de influir en otros.

Ahora, la construcción colectiva de una frase síntesis no es un elemento menor, sino un ejercicio de abstracción conceptual, aquí los estudiantes condensan aprendizaje desde una idea significativa fortaleciendo la internalización del conocimiento y su apropiación. En términos pedagógicos, se manifiesta que es necesario que en los procesos de educación emocional bajo la noción de la influencia de los contextos digitales no se puede limitar exclusivamente al plano individual, requiere acoger las dimensiones social y ética para lograr un verdadero aprendizaje significativo.

Figura 16

Productos de la actividad de cierre planeación 2.



Fuente: elaboración propia.



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA

Nota: en la imagen se evidencia las frases que los estudiantes consolidaron para cerrar la actividad de cierre, las cuales fueron acompañadas con el cuerpo de preguntas reflexivas.

Planeación 3: Historias de decisiones

Momento inicial: Identificación de situaciones problemáticas,

En esta primera actividad se logró evidenciar que los alumnos ya tienen un conocimiento experiencial sobre situaciones conflictivas en entornos digitales, las cuales son derivadas y asociadas a reacciones inmediatas más que a procesos reflexivos. Sin embargo, se nota que en algunos casos se activa a raíz de dichas situaciones problema la conciencia situacional, la cual es fundamental para la autorregulación, ya que no es posible regular aquello que la persona no reconoce como problemático. Además, el ejercicio permitió observar algo clave y son la normalización de ciertas conductas impulsivas en redes sociales, lo cual constituye un desafío pedagógico importante para la sesión.

Figura 17

Evidencia fotográfica actividad inicial planeación 3.



Fuente: elaboración propia.

Nota: en la imagen se evidencia los estudiantes disponiendo de la actividad inicial.



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS

PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA

Momento central: Creación de historias interactivas, la elaboración de historias interactivas

permitió reconocer que las competencias socioemocionales han venido desarrollándose de forma óptima, entendiendo que para esta actividad la simulación de escenarios, situaciones y anticipación de consecuencias motiva a los estudiantes a pensar más allá de la situación problema. Lo anterior favoreció el desarrollo del pensamiento prospectivo, es decir, la capacidad de prever los efectos de las propias acciones antes de llevarlas a cabo.

En esta actividad los estudiantes no solo plantean decisiones, sino que, a la vez, analizan sus implicaciones emocionales, esta práctica permite reconocer que hay una integración entre lo cognitivo y lo afectivo, lo anterior siendo clave para fortalecer la auto regulación y mitigar la impulsividad por la deliberación. Desde un concepto pedagógico, el usar narrativas digitales de carácter interactivo permite que haya un esquema de aprendizaje significativo, ya que hay además de trabajarlo en medio digital hay estudiantes pares a su alrededor, permitiéndoles experimentar esos conceptos de forma simbólica y desde las consecuencias de las decisiones que se toman.

Figura 18

Productos actividad central planeación 3.





Fuente: extraída de los productos de los estudiantes en esta fase de la aplicación de la propuesta.

Momento de cierre: Socialización de narrativas, esta actividad permitió la consolidación de un ambiente apropiado para la socialización y el intercambio de experiencias, ya que los alumnos a presentar sus evidencias y de trabajo autónomo contaron su experiencia personal en la construcción de dicho producto, haciendo énfasis en las decisiones detrás de cada aspecto. Este momento favorece en gran medida la argumentación emocional ya que se expone la naturaleza de sus elecciones, la génesis de sus narrativas y proyecciones sobre el caso.

Lo anterior también permitió validar socialmente las estrategias de regulación propuestas, ya que los alumnos en muchos casos aportan desde su punto de vista otras alternativas validas que pudieron haberse incorporado como herramienta para solucionar el problema, en términos formativos, este cierre evidencia que los estudiantes no solo comprenden la importancia de regular sus emociones, sino que son capaces de proponer alternativas concretas para hacerlo.

Figura 19

Producto actividad de cierre planeación 3.



Fuente: extraída de los productos de los estudiantes en esta fase de la aplicación de la propuesta.



Nota: en la imagen se detalla el pantallazo de un video elaborado por los alumnos como evidencia de la generación de productos de esta etapa de cierre de la planeación 3.

4.4 Discusión

Inicialmente, los resultados del diagnóstico obtenido mediante la encuesta aplicada a el grupo de participantes evidenciaron una baja integración pedagógica de las narrativas digitales, acompañada de percepciones estudiantiles mayoritariamente neutrales frente a su uso en el aula, situaciones que se reconocen como puntos de dificultad el proceso de articulación. Este hallazgo se complementa con lo expresado en las entrevistas, donde se identificó que las prácticas docentes continúan privilegiando metodologías tradicionales, lo cual limita la conexión entre los contenidos curriculares y los intereses digitales del estudiante. Esta situación coincide con lo planteado por Villarreal (2024), quien sostiene que la ausencia de estrategias mediadas por recursos digitales puede generar desarticulación entre los procesos de enseñanza y los estilos de aprendizaje contemporáneos.

Sin embargo, como lo plantea Pallasco et al. (2025), en efecto el desarrollo de estrategias de educación emocional fortalece el rendimiento académico, los estudiantes a mayor nivel de autorregulación emocional pueden gestionar con mayor facilidad el proceso de aprendizaje, involucrándose activamente sin experimentar tensiones o situaciones de estrés que bloqueen sus procesos cognitivos. De acuerdo con Villarreal (2024), los contenidos digitales cuentan con dos vertientes en el proceso de educación, la primera relacionada con el desarrollo del pensamiento crítico a raíz de que material en el proceso de enseñanza estimula los estilos variados de aprendizaje y se desliga de los métodos tradicionales de enseñanza, siendo óptimo para internalizar y construir conocimiento, lo segundo, se vincula con que algunos alumnos no desarrollan las destrezas propuestas porque su método de aprendizaje requiere de acompañamiento con otro tipo de actividades como se realizó en esta propuesta.

De acuerdo Giler y Bravo (2023) la integración del modelo de aprendizaje socioemocional cubre las demandas cognitivas de los alumnos y potencia el aprendizaje en cualquier núcleo del conocimiento, favoreciendo la estimulación sensorial, el autoconocimiento, la autorregulación, la capacidad crítica y la



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA

resolución de problemas de forma creativa y eficiente. Mismo aporte que plantea Vásquez (2025) los estudiantes fortalecen sus competencias socioemocionales cuando las actividades en su estructura metodológica prevén el desarrollo de actividades en interfaz digital y de forma experiencial, debido a que pueden llevar a práctica en contexto real los aprendizajes adquiridos.

Así mismo, es preciso mencionar que de acuerdo con Polo et al. (2022), es necesario relacionar los contenidos curriculares con las estrategias educativas para que no haya una desconexión entre los DBA y las competencias socioemocionales.

Citando a Maldonado (2021), cuando se desarrollan las competencias socioemocionales hay un mayor nivel de motivación intrínseca y extrínseca, se aumenta el rendimiento académico pues los alumnos tienen un mayor nivel de capacidad de agencia, además, cuentan con más habilidades para la gestión creativa de soluciones ante problemas de cualquier tipo.

Ahora, desde el enfoque del Aprendizaje Socioemocional, la autorregulación es una de las competencias fundamentales que aportan al desarrollo integral del niños, niñas o adolescentes, ya que influye en su estado de bienestar emocional, entre otras dimensiones de relacionamiento como la convivencia escolar, la resolución de conflictos y en concreto, del rendimiento académico. Particularmente, en la etapa de vida adolescente, esta habilidad es crucial y retoma un papel importante entendiendo que están inmersos en la experimentación de fluctuaciones emocionales y expuestos a estímulos digitales por el uso de redes sociales y otras tecnologías de la información que pueden permear y afectar la estabilidad emocional y el control de impulsos (Acevedo, 2025).

Asimismo, los hallazgos evidencian que la estrategia permitió a los estudiantes reinterpretar sus experiencias personales, reconocer sus emociones y generar respuestas más conscientes frente a diversas situaciones. Este aspecto es clave, como lo señala Acevedo (2025), el desarrollo de competencias socioemocionales contribuye significativamente al bienestar integral del estudiante y a la construcción de aprendizajes significativos en contextos educativos mediados por la cultura digital.



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA

Sin embargo, es muy importante mencionar que también emergieron limitaciones estructurales, tales como la falta de recursos tecnológicos, dificultades de conectividad y escasa formación docente en el uso pedagógico de herramientas digitales. Estos factores coinciden con lo planteado en estudios nacionales como el de Vásquez (2025), donde se reconoce que la efectividad de las estrategias socioemocionales depende en gran medida de las condiciones institucionales y del acompañamiento docente en su implementación. En consecuencia, aunque la propuesta demostró ser pertinente y efectiva, su sostenibilidad requiere de transformaciones a nivel institucional.

4.5 Conclusiones

A partir del desarrollo de este proceso de investigación se concluye que, una estrategia didáctica apoyada en narrativas digitales y desde la mirada del enfoque del aprendizaje socioemocional constituye una herramienta pedagógica eficaz para el fortalecimiento de la autorregulación en estudiantes de básica secundaria.

En primer lugar, desde la fase de diagnóstico se concluye que existía una limitada integración de las herramientas digitales con las prácticas pedagógicas, creando una desconexión entre el currículo y los niveles de interés de los alumnos. Esta situación reflejó la necesidad de innovar en las metodologías de enseñanza, incorporando recursos acordes a la realidad digital de los adolescentes. Además, se reconoció que los alumnos en su mayoría consumen contenido digital y están expuestos a este sin conocer las implicaciones que este puede llegar a generar a nivel cognitivo, se observa una dificultad de poder categorizar y describir las emociones que experimentar al consumir contenido de alto impacto e influencia sobre sí mismo.

En segundo lugar, se identificó que las narrativas digitales poseen un alto potencial para incrementar la motivación, la participación y la disposición emocional de los estudiantes, los cuales son elementos claves para el proceso de aprendizaje en el aula, hay una ruptura de un modelo de enseñanza



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA

tradicional a uno más dinámico que tiene en cuenta las particularidades y diversos estilos de aprendizaje integrando herramientas familiares con las que ellos interactúan de forma cotidiana.

En tercer lugar, con el desarrollo y la implementación de la propuesta permitió evidenciar que los estudiantes desarrollaron habilidades asociadas a la autorregulación: 1) reconocimiento de las emociones que se experimentan en las situaciones de estrés y eventos cotidianos, 2) control de impulsos a través de la reflexión sobre las consecuencias y la gestión de las emociones, 3) relación positiva con el aumento de la toma de decisiones conscientes ante la experiencia de diversas situaciones cotidianas dentro y fuera del aula. Esto demuestra que el aprendizaje no solo se limita a la adquisición de conocimientos, sino que implica un proceso integral que articula lo cognitivo y lo emocional.

Por otro lado, desde una noción teórica metodológica en la praxis educativa se afirma que, la articulación entre narrativas digitales y el enfoque SEL favorece la construcción de experiencias pedagógicas significativas, en las cuales el estudiante se posiciona como sujeto activo de su aprendizaje, capaz de reflexionar sobre su realidad y transformarla.

Sin embargo, la investigación también permitió identificar que existen limitaciones estructurales, como la falta de recursos tecnológicos y formación docente, que pueden afectar la implementación sostenida de este tipo de estrategias.

4.6 Recomendaciones

A la Institución Educativa John F. Kennedy:

- **Fortalecimiento de la infraestructura tecnológica:** Se sugiere gestionar ante las entidades gubernamentales y locales la actualización de los recursos digitales y la mejora de la conectividad, con el fin de mitigar las brechas estructurales que limitan el alcance de las innovaciones pedagógicas en el aula.
- **Institucionalización del Aprendizaje Socioemocional (ASE):** Se recomienda integrar de manera transversal en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) el fortalecimiento de la autorregulación,



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA

no como un tema aislado, sino como una competencia esencial que debe promoverse en todas las áreas del conocimiento.

A los docentes y directivos:

- **Capacitación en Narrativas Digitales:** Fomentar espacios de formación docente que trasciendan el uso instrumental de las TIC, enfocándose en el diseño de narrativas digitales que permitan a los estudiantes expresar su subjetividad y reflexionar sobre su proceso de aprendizaje.

A la comunidad académica y futuros investigadores:

- **Estudios longitudinales:** Se recomienda realizar investigaciones que den seguimiento a los estudiantes en grados posteriores (décimo y undécimo), para verificar la permanencia de las habilidades de autorregulación adquiridas a través de la estrategia.
- **Inclusión de la familia:** Se sugiere que futuras propuestas integren de manera activa a los padres y acudientes en el proceso de creación de narrativas, reconociendo que el entorno familiar es determinante en la configuración de la inteligencia emocional de los adolescentes.



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA

Referencias

- Acevedo, H. O. (2025). Gestión Emocional en la Educación Contemporánea: Revisión Sistemática de Estudiantes, Cultura Digital y Aprendizaje Socioemocional. *Ciencia y Reflexión*, 4(4), 621-646.
- Bernal, A. P. B., Minuche, A. D. L. A., Floril, S. C. G., Bravo, J. D. C. B., Ponce, K. G. Q., & Zambrano, J. A. A. (2025). El impacto de la autorregulación emocional en el rendimiento académico: Estrategias para el desarrollo de habilidades socioemocionales en educación básica. *CEP*, 79950(000).
- Bisquerra, R. (2022). Metodología de la investigación educativa. La Muralla S.A.
- Bort Caballero, M., & Gil-Mediavilla, M. (2023). Intervención educativa con narrativas digitales en lengua y literatura española del grado universitario en educación primaria: una perspectiva en femenino. *Formación universitaria*, 16(4), 43-52.
- Breña, JA (2025). Hacia la alfabetización multimodal en los estudios de traducción. *Estudios de Traducción*, 15, 25-33.
- Cásquez, M. (2025). *Estrategia didáctica basada en aulas en paz para el desarrollo de las competencias socioemocionales asertividad y autorregulación en estudiantes de segundo grado Colegio Compartir Suba* [Tesis de posgrado, Universidad Libre]. Repositorio institucional: <https://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/30667/TESIS%20MAESTRIA%20ENTREGA%20FINAL%20TUTOR%20ENERO%20%2029%20-2025%20.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Chacha, K. A. G., Ramos, E. L. H., Villacrés, C. S. Y., & Sánchez, S. I. L. (2021). La investigación jurídica: objeto, paradigma, método, alcance y tipos. *Revista Conrado*, 17(S2), 169-178.
- Choez, J. S. M. (2021). Narrativas digitales como didáctica educativa. *Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional*, 6(3), 846-859.



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA

Fortalecimiento de la Competencia Socioemocional de Asertividad Mediante una Secuencia Didáctica

Apoyada en Videoarte Para 10° en Moniquirá Boyacá. [Tesis de maestría, Universidad de Santander]. Repositorio institucional.

<https://repositorio.udes.edu.co/entities/publication/213d286c-407b-4975-b3df-d19841bbc748>

García-Mera, S., & Silva-Jiménez, M. (2023). Narrativas digitales como estrategias didácticas innovadoras para las docentes de Educación Inicial. *Cátedra*, 6(2), 18-29.

Giler-Medina, P., & Bravo-Cedeño, J. (2023). COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES Y AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES DE BACHILLERATO. *Revista Científica Y Arbitrada De Ciencias Sociales Y Trabajo Social: Tejedora*. ISSN: 2697-3626, 6(13), 80–97. <https://doi.org/10.56124/tj.v6i12ep.0102>

Jurado, R., Revelo, S., & Rosero, Á. (2022). La autorregulación emocional desde una perspectiva educativa. *Fedumar Pedagogía y Educación*, 9(1), 64-73.

Kress, G. R. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. Routledge.

Londoño, D. J., & Maya, Á. P. G. (2023). *Impacto de un programa corto de narrativas digitales para fortalecer la regulación y manejo de emociones en niños y adolescentes de dos Instituciones Educativas* (Tesis de maestría, Universidad Católica de Pereira (Colombia)). Repositorio institucional: <https://www.proquest.com/openview/95066cc57748477bbfade885245c7099/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2026366&diss=y>

López-Pérez, MV, & Bobadilla-Pérez, M. (2023). Alfabetización multimodal y plurialfabetización en Educación Primaria a través de la narrativa transmediática El niño, el topo, el zorro y el caballo, de Charlie Mackesy. *Texto Libro*, 16, e41879.



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS

PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA

- Maldonado, C. (2021). *Autorregulación del aprendizaje, motivación y rendimiento académico de los estudiantes de Grados 9° y 10° de la Institución Educativa Distrital Taganga de la ciudad de Santa Marta* [Tesis de Maestría, Corporación Universitaria Minuto de Dios]. Repositorio institucional: <https://repository.uniminuto.edu/server/api/core/bitstreams/d201cd27-333d-433b-88f7-0a367abdce76/content>
- Martínez-Sánchez, A. D. L. M., & Moreno, R. M. E. (2023). Historias de vida y narrativas digitales: una experiencia de educación intercultural para la formación del profesorado. *Revista Brasileira de Educação*, 28, e280097.
- Medina, L. G. (2024). Perspectivas docentes sobre el Aprendizaje Socioemocional en Colombia: Desigualdad, escaso entrenamiento basado en evidencia, postconflicto y políticas públicas. *Revista Internacional de Pedagogía e Innovación Educativa*, 4(2), 137-169.
- Molina, M. K. R., Castillo, P. M. M., Vanegas, W. J., & Gómez, R. J. M. (2021). Metodología de investigación acción participativa: Una estrategia para el fortalecimiento de la calidad educativa. *Revista de ciencias sociales*, 27(3), 287-298.
- Ochoa-Martínez, O. L., & Díaz-Neri, N. M. (2021). Implementación de una narrativa digital para facilitar el aprendizaje de fracciones en la escuela primaria. *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación*, 11(3), 533-544.
- Ochoa-Martínez, O. L., & Díaz-Neri, N. M. (2021). Implementación de una narrativa digital para facilitar el aprendizaje de fracciones en la escuela primaria. *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación*, 11(3), 533-544.
- Pallasco Alomoto, M. N., Tamami Tualombo, M. A., Simbaña Pillajo, B. J., Cárdenas Cadena, J., & Pallasco Alomoto, L. B. (2025). Fortalecer la inteligencia emocional mediante la aplicación de estrategias pedagógicas innovadoras para mejorar el rendimiento académico de los estudiantes de educación básica. *Ciencia Y Educación*, 6(9.2), 24 - 36. <https://doi.org/10.5281/zenodo.17254424>



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA

Polo, A, Parra, D. y Sánchez, R. (2022). *Escuela formadora de líderes, para el fortalecimiento de las competencias socioemocionales, en los estudiantes de grado noveno y décimo, del colegio ciudad Chengdú I.E. D* [Tesis de maestría Universidad Cooperativa de Colombia]. Repositorio institucional: <https://repository.ucc.edu.co/server/api/core/bitstreams/2107d9b4-bc54-472f-9619-398a8dc5f68c/content>

Rios, T. R. G., Chinga, B. J. C., & Sandoval, T. I. O. (2023). Acompañamiento pedagógico como estrategia educativa. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(1), 2242-2255.

[Laboratorio de Economía de la Educación - LEE \(2022\).](#)

Rodríguez, O. D. A. (2024). Apropiación de las TIC por los estudiantes de doctorado en educación: Un estudio a partir de las narrativas digitales. *Horizontes pedagógicos*, 26(1), 1-8.

Romero Peñafiel, P. T., Pérez Cruz, J. C., Correa Reina, M. J., & Larreta Narváez, E. A. (2025). Implementación de programas de aprendizaje socioemocional para desarrollar habilidades blandas en estudiantes de educación básica. *Revista InveCom*, 5(2).

Solís-Pinilla, J. (2021). Aprendizaje basado en proyectos: una propuesta didáctica para el desarrollo socioemocional. *Revista Saberes Educativos*, (6), 76-94.

Stannett, K. (2022). Aprendizaje socioemocional. *TIRF Insights*.

Suarique, E. N. (2024). Mindfulness como estrategia para potencializar la autorregulación emocional en los niños y niñas del grado primero del colegio Mundo de los Niños en Cóbbita, Boyacá. [Tesis de posgrado, Universidad Nacional Abierta y a Distancia]. Repositorio institucional. <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/61895>

Villarreal Espinosa, V. M. (2024). Estrategias pedagógicas para la educación emocional mediante cuentos digitales. *Alpha International Journal*, 2(1), 4–15. <https://doi.org/10.63380/aij.v2n1.2024.26>



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA

Zamora, E. V., del Valle, M., & Andrés, M. L. (2019). Educar en emociones: los programas de aprendizaje socioemocional (SEL).

Zúñiga, P. I. V., Cedeño, R. J. C., & Palacios, I. A. M. (2023). Metodología de la investigación científica: guía práctica. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 7(4), 9723-9762.



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS

PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA

Apéndices

Apéndice A Instrumentos de recolección de información

Instrumentos de recolección de información

Estrategia educativa basada en narrativas digitales y la Teoría del Aprendizaje Socioemocional para fortalecer la autorregulación en estudiantes de grado 9° de la Institución Educativa John F. Kennedy del municipio de Puerto Boyacá.						
<i>Instrumento de recolección de información objetivo: Identificar las percepciones de los estudiantes frente al uso de narrativas digitales y su relación con la autorregulación socioemocional.</i>						
Nombre completo						
Edad						
Instrucciones de diligenciamiento						
Tiempo estimado: 15–20 minutos.						
Instrucciones: Marca en cada afirmación la opción que mejor refleje tu grado de acuerdo. 1 = Totalmente en desacuerdo · 2 = En desacuerdo · 3 = Ni de acuerdo ni en desacuerdo · 4 = De acuerdo · 5 = Totalmente de acuerdo.						
Frecuencia de uso de dispositivos digitales para estudio: ☐ Nunca ☐ Rara vez ☐ A veces ☐ Frecuente ☐ Siempre						
CT	Ítem	1	2	3	4	5
1	Utilizo videos, cómics digitales, historias interactivas en clase con regularidad.					
	Los contenidos digitales que veo en teléfonos o redes sociales son claros y fáciles de entender.					
	Los contenidos digitales me ayudan a conectar lo visto en clase con situaciones de la vida real.					
	Tengo acceso adecuado a los recursos digitales necesarios para las actividades en clase.					
	Los contenidos digitales que usamos (usan los profesores) suelen ser confusas o poco organizadas.					
	Los docentes integran contenidos digitales de manera coherente con los objetivos de la materia o temas que están viendo.					
2	Las actividades con contenido digital promueven la participación activa de los estudiantes.					
	En las actividades digitales se favorece el diálogo y la reflexión entre compañeros.					
	Las tareas apoyadas en contenido digital fomentan la colaboración grupal.					
	Las actividades digitales suelen ser solo pasivas (ver contenido sin interacción).					
3	Las actividades con contenido digital contienen retos que invitan a pensar y tomar decisiones.					
	Considero que el contenido digital contribuye a mi aprendizaje académico.					
	Las actividades digitales me ayudan a reconocer y entender mis emociones.					
	El contenido digital me permite practicar habilidades para regular mis emociones.					



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS

PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA

	No encuentro utilidad en el contenido digital para mejorar mi comportamiento en clase.						
4	Después de trabajar con contenido digital, puedo identificar mejor cómo me siento.						
	Las actividades me ayudan a poner nombre a emociones como frustración, alegría o estrés.						
	Me resulta difícil relacionar las situaciones de los materiales digitales con mis propias emociones.						
	Puedo explicar por qué reaccioné de cierta manera en una actividad digital.						
5	Cuando me molesta algo en clase, ahora suelo respirar o parar antes de reaccionar.						
	En actividades grupales digitales, controlo mejor mis impulsos para no interrumpir.						
	[R] Sigo reaccionando impulsivamente en actividades, aunque sean digitales.						
	Tengo estrategias (por ejemplo, pedir ayuda, respirar, tomar distancia) cuando me siento frustrado.						
6	El contenido digital me motiva a comenzar y terminar las tareas.						
	Ante un reto en una actividad digital, intento varias veces hasta lograrlo.						
	[R] Si una actividad digital me parece difícil, abandono con facilidad.						
7	Las actividades con contenido digital me ayudan a concentrarme en lo que debo hacer.						
	Puedo establecer metas pequeñas para completar una actividad digital.						
	Antes de decidir, suelo pensar en las consecuencias para mí y para mis compañeros. No se relaciona con las anteriores						
8	Las actividades basadas en contenido digital mejoran el respeto entre compañeros.						
	Las dinámicas digitales reducen los conflictos y promueven un mejor ambiente de trabajo.						

CT: Categoría.



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS

PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA

Guía de preguntas entrevista

Duración estimada: 40 minutos

Propósito: Comprender las percepciones de los docentes u orientadores sobre la influencia de las narrativas digitales en el fortalecimiento de la autorregulación socioemocional de los estudiantes.

Eje temático	Preguntas orientadoras
Percepción sobre el uso pedagógico de narrativas digitales	1. ¿Qué papel considera que tienen las narrativas digitales en el aprendizaje de los estudiantes?
	2. ¿Ha usted utilizado alguna herramienta digital para aclarar...
	3. ¿Cómo ha observado la participación de los estudiantes cuando se utilizan recursos digitales narrativos?
	4. ¿Por qué no ha utilizado alguna narrativa digital?
Teoría del Aprendizaje Socioemocional	3. ¿Qué importancia tiene el trabajo de las emociones y la autorregulación en el aula? Necesitaría un apoyo de una narrativa digital para el trabajo de las emociones en el aula
	4. ¿Qué estrategias utiliza o cree que necesita para promover la reflexión emocional en sus clases?
Cambios en la autorregulación de los estudiantes	5. ¿Ha notado algún cambio en la capacidad de los estudiantes para manejar sus emociones desde que se aplican estrategias digitales?
	6. ¿Qué desafíos ha encontrado en la implementación de actividades con componentes digitales?
Valoración de la estrategia	7. ¿Qué aspectos considera que podrían fortalecerse en el diseño de esta estrategia educativa?



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA

Guía de grupo focal (máx. 7 estudiantes de grado 9º)

Duración estimada: 60–90 minutos

Propósito: Profundizar en las experiencias, percepciones y emociones de los estudiantes frente a la implementación de narrativas digitales en el aula.

Eje de análisis	Preguntas detonadoras	Propósito específico
Experiencia con narrativas digitales	1. ¿Qué tipo de historias, videos o actividades digitales les gustan más en clase?	Identificar la preferencia y motivación hacia las narrativas digitales.
	2. ¿Cómo se sienten cuando participan en este tipo de actividades?	Explorar el componente emocional.
Autorregulación y emociones	3. ¿Han aprendido algo nuevo sobre ustedes mismos al trabajar con narrativas digitales?	Reconocer el vínculo entre lo digital y el autoconocimiento.
	4. ¿Qué hacen cuando se sienten frustrados o enojados durante una actividad?	Analizar estrategias de manejo emocional.
Motivación y persistencia	5. ¿Qué los motiva a continuar una tarea digital, incluso si es difícil?	Evaluar la persistencia y motivación interna.
Clima de aula y convivencia	6. ¿Cómo influyen las actividades digitales en la relación con sus compañeros y profesores?	Observar el impacto social y de convivencia.
Expectativas	7. ¿Qué mejorarían o cambiarían de las actividades digitales para que fueran más útiles o divertidas?	Recoger sugerencias para el diseño final de la estrategia.



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS

PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA

Rubrica de validación de los instrumentos de recolección de información Datos del experto validador

Nombre del experto	
Formación académica	
Experiencia en investigación educativa	
Institución	
Firma	
Fecha	

Rúbrica de Validación y Evaluación por Juicio de Expertos

Propósito: Evaluar la pertinencia, coherencia, relevancia, claridad y suficiencia de los instrumentos aplicados (encuesta tipo Likert, guía de entrevista y guía de grupo focal), en relación con los objetivos y variables del estudio.

Criterio de Evaluación	Descripción del criterio	Instrumento al que aplica	Valoración del Experto (1–4)	Observaciones y sugerencias del experto
Claridad	Los ítems están redactados con lenguaje comprensible, adecuado al nivel de los participantes (estudiantes de 9º y docentes).	Encuesta / Entrevista / Grupo Focal	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4	
Coherencia	Cada ítem corresponde a la dimensión o indicador de la variable que busca medir (según la matriz de operacionalización).	Encuesta / Entrevista / Grupo Focal	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4	
Relevancia	Los ítems son pertinentes y esenciales para recoger información sobre la estrategia de narrativas digitales y la autorregulación socioemocional.	Encuesta / Entrevista / Grupo Focal	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4	
Suficiencia	El número de ítems es suficiente para abarcar las dimensiones de las variables sin redundancia o vacíos.	Encuesta / Entrevista / Grupo Focal	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4	
Pertinencia teórica	Los ítems reflejan adecuadamente los fundamentos de la	Encuesta / Entrevista / Grupo Focal	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4	



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS

PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA

	Teoría del Aprendizaje Socioemocional.			
Relevancia contextual	Los ítems y preguntas están adaptados al contexto educativo y sociocultural de la Institución Educativa John F. Kennedy.	Encuesta / Entrevista / Grupo Focal	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4	
Congruencia con los objetivos	Existe correspondencia entre los ítems y los objetivos específicos del estudio.	Encuesta / Entrevista / Grupo Focal	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4	
Escala de medición adecuada	En la encuesta, la escala tipo Likert es comprensible, equilibrada y permite capturar matices de opinión.	Encuesta / Entrevista / Grupo Focal	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4	
Redacción y formato	La estructura y presentación del instrumento favorecen su aplicación sin ambigüedades.	Encuesta / Entrevista / Grupo Focal	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4	
Viabilidad de aplicación	El tiempo, lenguaje y formato son adecuados para el público objetivo y el contexto escolar.	Encuesta / Entrevista / Grupo Focal	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4	

Escala de valoración: 1 = Deficiente | 2 = Aceptable | 3 = Bueno | 4 = Excelente.

Valoración global del instrumento

Aspecto general	Sí	Parcialmente	No
El instrumento mide efectivamente lo que pretende medir.	☐	☐	☐
Es aplicable al contexto y población definida.	☐	☐	☐
Requiere ajustes antes de su aplicación.	☐	☐	☐

Observaciones generales:



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA

Apéndice B Cartilla didáctica-entregable institución educativa

1. <https://online.fliphtml5.com/bhljc/owoz/>

