Experiencias investigativas de **Terapia Ocupacional** en **educación**

Alexandra Marcela Canchala Obando
Luis Alberto Zambrano Montero
Compiladores



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

Editorial
Unimar

Colección Resultado de Investigación

Catalogación en la publicación – Biblioteca Nacional de Colombia

España Galvis, María Valentina, autora

Experiencias investigativas de terapia ocupacional en educación / María Valentina España Galvis [y otros quince] ; compiladores, Alexandra Marcela Canchala Obando, Luis Alberto Zambrano Montero. -- San Juan de Pasto, Nariño : Editorial Unimar, 2026.

1 recurso en línea : archivo de texto: PDF.

Incluye datos curriculares de los autores -- Incluye datos curriculares de los compiladores -- Incluye referencias bibliográficas.

ISBN 978-628-7898-09-7

1. Terapia ocupacional - Educación 2. Comportamiento de los estudiantes - Investigaciones 3. Animales domésticos - Uso terapéutico 4. Juegos educativos - Uso terapéutico I. Pantoja Pantoja, Nicolás Sebastián, autor II. Camacho Pinzón, Lía del Pilar, autora III. Yarce Pinzón, Eunice, autora IV. Ibarra Narváez, Danna Catalina, autora V. Jojoa Marcillo, Mayerly Elizabeth, autora VI. Villota Barba, Geraldine Vanessa, autora VII. Lagos Salas, Diana Graciela, autora VIII. Pantoja Trujillo, Brayan Sebastián, autor IX. Pauta Yela, Jairo Andrés, autor X. Canchala Obando, Alexandra Marcela, compiladora XI. Zambrano Montero, Luis Alberto, compilador

CDD: 615.851508837 ed. 23 CO-BoBN– a1179309

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

Título del libro: *Experiencias investigativas de terapia ocupacional en educación*
e-ISBN: 978-628-7898-09-7
DOI: https://doi.org/10.31948/editorialunimar.301
Formato: 18 x 26 cm – digital
Páginas: 71
Año: 2026

© Editorial Unimar, Universidad Mariana
© Alexandra Marcela Canchala Obando (Compiladora)
© Luis Alberto Zambrano Montero (Compilador)
© María Valentina España Galvis
© Nicolás Sebastián Pantoja Pantoja
© Lía del Pilar Camacho Pinzón
© Eunice Yarce-Pinzón
© Danna Catalina Ibarra Narváez
© Mayerly Elizabeth Jojoa Marcillo
© Geraldine Vanessa Villota Barba
© Diana Graciela Lagos-Salas
© Brayan Sebastián Pantoja Trujillo
© Jairo Andrés Pauta Yela
© Dennis Yulitza Rubio Goyes
© Luis Alberto Zambrano Montero
© María Paula Serrato Mendoza
© Marcela Canchala Obando
© Christian Fernando Pasuy Muñoz
© Natalia Julieth Guzmán Córdoba

Pares evaluadores

Dr. **Elias Alberto Bedoya Marrugo**
Fundación Universitaria Tecnológico Comfenalco Cartagena, Colombia

Mag. **Claudia María Payan Villamizar**
Universidad del Valle, Colombia

Mag. **Angela Patricia Álvarez Lara**
Universidad del Valle, Colombia

Editorial Unimar

Luz Elida Vera Hernández
Coordinadora editorial

Laura Daniela Arévalo Pantoja
Corrección de estilo

Manuel Insandara
Diseño y diagramación

Correspondencia:

Editorial Unimar, Universidad Mariana
San Juan de Pasto, Nariño, Colombia, Calle 18 No. 34 – 104
Tel: 6027244460 - Ext. 185
E-mail: editorialunimar@umariana.edu.co

Depósito Digital

Biblioteca Nacional de Colombia, Grupo Procesos Técnicos, Calle 24, No. 5 - 60 Bogotá D.C., Colombia.

Biblioteca Hna. Elisabeth Guerrero N. f. m. i. Calle 18 No. 34 - 104 Universidad Mariana, San Juan de Pasto, Colombia.

Disponible en: http://editorial.umariana.edu.co/libros

Cítese como: Canchala-Obando, A. M. y Zambrano-Montero, l. A. (comp.) (2026). *Experiencias investigativas de terapia ocupacional en educación.* Editorial Unimar. https://doi.org/10.31948/editorialunimar.301

Las opiniones contenidas en el presente libro no comprometen a la Editorial Unimar ni a la Universidad Mariana, puesto que son responsabilidad única y exclusiva de los autores; de igual manera, ellos han declarado que, en su totalidad, es producción intelectual propia, en donde aquella información tomada de otras publicaciones o fuentes, propiedad de otros autores, está debidamente citada y referenciada, tanto en el desarrollo del documento como en las secciones respectivas a la bibliografía.

El material de este libro puede ser reproducido sin autorización para uso personal o en el aula de clase, siempre y cuando se mencione como fuente su título, autores y editorial.



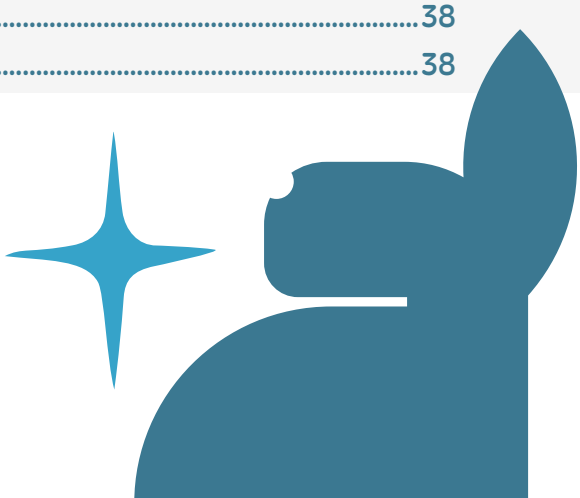
Este libro está bajo licencia internacional:
CC BY Reconocimiento

Contenido

Prólogo 8
Introducción 9

Capítulo 1
Influencia de las mascotas en bienestar emocional de universitarios 10
Materiales y métodos 12
Consideraciones bioéticas 13
Resultados 13
Discusión 21
Conclusiones 24
Referencias 24

Capítulo 2
Habilidades visoespaciales y su relación en el perfil del juego en escolares 28
Materiales y métodos 30
Resultados 31
Discusión 34
Conclusiones 38
Referencias 38



Capítulo 3

Conocimiento y actitudes de los docentes acerca de la educación inclusiva 42

Materiales y métodos. 44

Resultados 45

Discusión 53

Conclusiones 55

Referencias 55

Capítulo 4

Convivencia y habilidades sociales en ámbito educativo rural 58

Materiales y métodos 59

Resultados 60

Discusión 65

Conclusiones 67

Referencias 68

Prólogo

Este libro presenta los resultados de un proceso de investigación desarrollado por docentes y estudiantes del programa de terapia ocupacional en el ámbito educativo. Asimismo, recopila experiencias investigativas que contribuyen a la visibilización del quehacer de la terapia ocupacional en el contexto educativo colombiano.

Los capítulos que componen esta publicación vinculan la investigación académica con la realidad de las instituciones educativas del Departamento de Nariño. Cada investigación evidencia un proceso metodológico claro, articulado con la formación académica; de igual manera, ofrece una comprensión de las dinámicas escolares presentes en el desempeño ocupacional de los estudiantes.

Las experiencias documentadas aportan nuevas perspectivas sobre el rol del terapeuta ocupacional en educación, el cual emplea enfoques metodológicos cuantitativos que amplían las posibilidades investigativas en el área.

Este libro compilado constituye un aporte al conocimiento disciplinar, al documentar experiencias que permiten comprender la participación del terapeuta ocupacional en contextos educativos y su relevancia en los procesos formativos.

Introducción

A lo largo del tiempo, la terapia ocupacional ha evidenciado su consolidación en el ámbito educativo como una disciplina que contribuye a la comprensión y transformación de los procesos de aprendizaje y la participación estudiantil. Este libro presenta cuatro experiencias investigativas, organizadas en cuatro capítulos, los cuales abordan diversos contextos educativos y evidencian la versatilidad de la práctica profesional en áreas como el bienestar emocional, el desarrollo de habilidades específicas, la educación inclusiva y la convivencia escolar.

El primer capítulo analiza la relación entre la tenencia de mascotas y el bienestar emocional en estudiantes universitarios. Esta investigación aborda aspectos del desempeño académico y la participación educativa en la educación superior, en la cual se analiza cómo el vínculo humano-animal influye en la capacidad de los estudiantes para afrontar las demandas académicas.

El segundo capítulo estudia el desarrollo infantil, específicamente la relación entre las habilidades visoespaciales y el juego como ocupación principal en la infancia. También se analizan las implicaciones de estas habilidades en el aprendizaje y el desarrollo integral de los niños.

El tercer capítulo se centra en la educación inclusiva, el cual analiza los conocimientos y actitudes de los docentes frente a la implementación de prácticas inclusivas. Los resultados aportan elementos que orientan la formación y el acompañamiento del personal educativo en esta área.

El cuarto capítulo presenta las dinámicas de convivencia escolar y el desarrollo de habilidades sociales en contextos rurales. Esta investigación identifica los desafíos particulares de la educación rural, así como las oportunidades de intervención desde la terapia ocupacional.

Capítulo 1.

Influencia de las mascotas en bienestar emocional de universitarios[1]

María Valentina España Galvis[2]

Nicolás Sebastián Pantoja Pantoja[3]

Lía del Pilar Camacho Pinzón[4]

Eunice Yarce-Pinzón[5]

Cítese como: España Galvis, M. V., Pantoja Pantoja, N. S., Camacho Pinzón, L. P. y Yarce-Pinzón, E. (2026). Influencia de las mascotas en bienestar emocional de universitarios. En A. M. Canchala Obando y L. A. Zambrano Montero (Comps.), *Experiencias investigativas de terapia ocupacional en educación* (pp. 10–27). Editorial Unimar. https://doi.org/10.31948/editorialunimar.301.c463

Introducción

En los entornos universitarios a nivel global, la salud mental de los estudiantes se ha convertido en una problemática latente, aunque a menudo invisible. El aumento constante de exigencias académicas, sociales y personales genera una presión considerable que afecta directamente el bienestar de los jóvenes (Rosero, 2025).

Pinto et al. (2022) plantean que factores como el estrés académico, las dificultades para adaptarse a la vida universitaria, la sensación de soledad y la escasez de redes de apoyo emocional agravan esta situación. De la misma forma, es importante señalar que las universidades con frecuencia no cuentan con los recursos suficientes para atender adecuadamente a los estudiantes, pues los servicios de acompañamiento suelen estar saturados y el estigma asociado a la búsqueda de ayuda impide que muchos se acerquen a estos espacios (Castillo et al., 2024).

[1] Articulo resultado de investigación titulada: "Influencia de la tenencia de mascotas en el bienestar emocional de estudiantes universitarios: Un estudio desde la ocupación", realizado entre el 15 de marzo de 2024 hasta el 30 de mayo de 2025 en la ciudad de San Juan de Pasto, Nariño, Colombia.

[2] Terapeuta Ocupacional, egresada Universidad Mariana

[3] Terapeuta Ocupacional, egresado Universidad Mariana

[4] Magister en Trastornos cognoscitivos y del aprendizaje, Especialista en Trastornos cognoscitivos y del aprendizaje, Terapeuta Ocupacional, Universidad Metropolitana. Profesora investigadora del Programa de Terapia Ocupacional, Facultad Ciencias de la Salud de la Universidad Metropolitana, Barranquilla, Colombia.

[5] Magister en Pedagogía, Especialista es Gestión para el Desarrollo Empresarial, Terapeuta Ocupacional. Profesora Investigadora del Programa de Terapia Ocupacional, Facultad Ciencias de la Salud, Universidad Mariana, San Juan de Pasto, Colombia.

Actualmente, la salud mental de los estudiantes universitarios representa una preocupación creciente a nivel mundial, como lo evidencia el aumento sostenido de casos de ansiedad, depresión y otros trastornos psicológicos (Sánchez y Benítez, 2021). Ante este panorama, resulta esencial identificar y proponer estrategias de intervención accesibles, efectivas y culturalmente pertinentes para apoyar el bienestar emocional de esta población.

Dentro de las alternativas no convencionales que han ganado reconocimiento, la tenencia de mascotas emerge como un factor protector del bienestar emocional. Diversos estudios han documentado que la interacción con animales de compañía puede reducir niveles de estrés, disminuir sentimientos de soledad y mejorar el estado de ánimo general de las personas (Olazabal y Villamil, 2024). Cabe señalar que la tenencia de mascotas es diferente de la terapia asistida por animales, la cual forma parte de un proceso terapéutico guiado, mientras que la primera se centra en la relación cotidiana entre una persona y su mascota.

Desde la perspectiva de la terapia ocupacional, el cuidado de mascotas constituye una Actividad Instrumental de la Vida Diaria (AIVD) reconocida en el marco de trabajo de la Asociación Americana de Terapia Ocupacional (AOTA). Esta actividad implica responsabilidades específicas como la alimentación, la higiene, el ejercicio, la atención veterinaria y el establecimiento de rutinas de cuidado que estructuran el tiempo y promueven hábitos saludables.

Para los estudiantes universitarios, armonizar el rol de cuidador de mascotas con las demandas del rol estudiantil requiere habilidades de organización del tiempo, priorización de actividades y gestión de recursos. En coherencia, los animales de compañía, como perros y gatos, ofrecen una presencia constante y un apoyo afectivo que fortalece el equilibrio emocional. Algunos estudios muestran que interactuar frecuentemente con mascotas puede disminuir los niveles de cortisol (hormona del estrés) y favorecer la liberación de neurotransmisores como la serotonina y la dopamina, lo que se traduce en un mejor estado de ánimo y bienestar psicológico. Asimismo, las tareas cotidianas asociadas al cuidado de una mascota también refuerzan habilidades personales como la responsabilidad, la empatía y la autoestima (Barcelos et al., 2023).

Por tanto, comprender cómo la relación con los animales puede incidir positivamente en la salud mental permite orientar el diseño de programas ajustados a las realidades sociales, basados en la interacción humano-animal (Zapata-Herrera et al., 2021). En el contexto universitario, la tenencia de mascotas surge como una alternativa para promover la salud mental estudiantil. Más allá de ofrecer compañía, los animales pueden actuar como un soporte emocional, lo que ayuda a reducir niveles de ansiedad y estrés derivados de las exigencias académicas (Barreto, 2024). Además, el vínculo cotidiano con una mascota promueve la actividad física, fortalece la autoestima y fortalece el sentido de responsabilidad, al tiempo que brinda propósito y estabilidad emocional en la vida diaria (Amiot y Bastian, 2023).

Estas interacciones, consideradas como ocupaciones significativas, pueden convertirse en fuentes genuinas de apoyo psicológico, el cual proporciona alivio emocional inmediato y fomenta habilidades personales como la empatía y el compromiso a largo plazo (Mota, 2024). Sin embargo, a pesar del potencial de esta estrategia, existe escasa evidencia empírica que analice específicamente cómo la convivencia con mascotas, entendida como una actividad ocupacional constante, repercute en el bienestar psicológico de los estudiantes universitarios, tanto en Pasto (Universidad Mariana) como en Barranquilla (Universidad Metropolitana).

Al analizar la tenencia de mascotas desde una perspectiva ocupacional, se busca no solo atender a la necesidad urgente de fortalecer la salud emocional en contextos universitarios, sino también proponer nuevas formas de intervención basadas en la cotidianidad del cuidado animal, lo que enriquece el campo de la terapia ocupacional (Rosero y Yarce, 2022).

Por ello, este estudio se propuso abordar dicho vacío mediante la investigación del impacto de la tenencia de mascotas en la salud mental y el desempeño académico de esta población estudiantil. Su objetivo es generar evidencia que permita diseñar programas institucionales que incluyan la interacción con mascotas como herramienta de apoyo emocional, lo que fomenta entornos universitarios más humanos, empáticos y comprometidos con el bienestar integral de sus estudiantes, especialmente desde las Vicerrectorías de Desarrollo Humano Integral de las instituciones participantes.

Sus hallazgos podrían incidir en el desarrollo de políticas universitarias orientadas a crear ambientes más inclusivos, comprensivos y abiertos al uso terapéutico de las mascotas en los campus (Barreto, 2024).

Materiales y métodos

La investigación se planteó bajo un enfoque cuantitativo, centrado en la recolección y el procesamiento de datos numéricos para identificar patrones y verificar hipótesis, de acuerdo con la definición de Hernández y Mendoza (2023). Además, se adoptó un enfoque empírico-analítico, basado en la observación sistemática y el uso de métodos estadísticos, con el fin de garantizar la objetividad y replicabilidad de los resultados. El análisis se realizó mediante estadística descriptiva con el software Epidat 4.2. El tipo de estudio es descriptivo, lo que permite registrar con precisión las particularidades del fenómeno sin intervenir en el entorno; los resultados se presentan en tablas descriptivas (Hernández y Mendoza, 2023).

La población objetivo estuvo conformada por estudiantes de pregrado de la Universidad Mariana y la Universidad Metropolitana de Barranquilla, con una estimación de 7000 estudiantes en cada institución. La muestra estuvo compuesta por 115 estudiantes, de los cuales 82 cumplieron con el criterio de tener mascotas para continuar la exploración de hábitos, rutinas y vínculo emocional. La selección se

realizó mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia, y la participación dependió de la aceptación del consentimiento informado.

Para la recolección de datos, se utilizó la técnica de la encuesta, mediante un cuestionario estructurado dividido en tres instrumentos:

- Cuestionario de características sociodemográficas (edad, sexo, programa, universidad).
- Cuestionario de hábitos y rutinas de cuidado de mascotas, basado en Poves (2017), incluye preguntas sobre tenencia, tipo de animales, cuidado y vínculo emocional.
- Escala Lexington de Vínculo con los Animales de Compañía (LAPS), adaptada al idioma español por González et al. (2014), compuesta por 21 ítems agrupados en seis subescalas: confianza, lealtad, antropomorfización, compañerismo, apoyo emocional y dependencia, puntuadas en una escala de 0 a 3.

Consideraciones bioéticas

Este estudio fue presentado y aprobado por el Comité de Investigación del programa de Terapia Ocupacional de la Universidad Mariana, acogiéndose a los lineamientos institucionales mediante el uso del consentimiento informado y la confidencialidad de datos, conforme a la Resolución 8430 de 1993 del Ministerio de Salud y Protección Social.

Resultados

Características sociodemográficas de los estudiantes participantes

Tabla 1
Descripción de características sociodemográficas de los participantes

Rango de edad	Fr	%
17 a 21 años	68	59,13
22 a 26	39	33,91
27 a 31	7	6,09
Mayor de 31	1	0,87
Sexo	**Fr**	**%**
Mujer	98	85,22
Hombre	17	14,78
Universidad	**Fr**	**%**
Universidad Mariana - Pasto	64	55,65
Universidad Metropolitana - Barranquilla	51	44,35

Programa académico	Fr	%
Terapia ocupacional	96	83,48
Fisioterapia	6	5,22
Licenciatura educación básica primaria	13	11,30

Los resultados de la Tabla 1 señalaron que la muestra de estudiantes universitarios se caracteriza principalmente por estar conformada por jóvenes entre 17 y 21 años (59,13 %), lo que sugiere una población en etapa inicial de formación profesional. Además, predomina el género femenino (85,22 %), lo que evidencia una marcada participación de mujeres en el grupo estudiado. La mayoría de los participantes pertenecen a la Universidad Mariana (55,65 %) y, en su gran mayoría, al programa de Terapia Ocupacional (83,48 %), lo que reflejó una concentración específica en un programa académico del área de salud.

Hábitos y rutinas de los estudiantes universitarios en el cuidado de las mascotas

Tabla 2
Tenencia de mascota en casa

Tiene mascota	Fr	%
Si	82	71,30
No	33	28,70
Total	115	100,00

Los resultados de la Tabla 2 señalaron que la mayoría de las personas encuestadas tiene al menos una mascota en casa, lo que representa el 71,30 % del total, mientras que el 28,70 % no posee ninguna. Este resultado evidenció una alta prevalencia de tenencia de mascotas entre los participantes, lo que podría reflejar una tendencia hacia la compañía animal como parte del entorno familiar o estilo de vida.

Tabla 3
Descripción de mascota según especie (n = 82)

Especie	Fr	%
Ave	2	2,44
Gato	7	8,54
Perro	53	64,63
Gato y perro	11	13,41
Otros (incluido gato o perro)	9	10,98
Total	82	100,00

El 64,63 % de las personas tienen perros, lo que indica que esta es la mascota más común. Estos resultados muestran una clara preferencia por los perros como animales de compañía, lo cual coincide con tendencias generales observadas en diversos contextos socioculturales, donde los perros son valorados por su sociabilidad y adaptabilidad al entorno familiar.

Tabla 4

Descripción según el responsable del cuidado básico de la mascota en casa (n = 82)

Responsable del cuidado básico	Nunca		Casi nunca		A veces		Siempre	
	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%
El estudiante	4	4,88	2	2,44	32	39,02	44	53,66
Otra persona de la familia	7	8,54	11	13,41	36	43,90	28	34,15
Tareas compartidas	2	2,44	9	10,98	40	48,78	31	37,80

La Tabla 4 evidenció que el estudiante es el principal responsable del cuidado básico de la mascota, ya que el 53,66 % de los encuestados señaló que 'siempre' asume esta responsabilidad, constituyéndose en el dato más relevante de la distribución. Los resultados reflejaron que, aunque existen distintas formas de asignación del cuidado, la mayor carga de responsabilidad recae en el estudiante, lo que evidencia su compromiso y participación activa en la atención de su mascota.

Tabla 5

Descripción según la frecuencia del desarrollo de actividades para el cuidado de la mascota (n = 82)

Desarrollo de actividades	Nunca		Casi nunca		A veces		Siempre	
	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%
Aseo	1	1,22	2	2,44	27	32,93	52	63,41
Proporcionarle agua y alimento	-	-	-	-	19	23,17	63	76,83
Llevarlo al veterinario	6	7,32	9	10,98	31	37,80	36	43,90
Pasearlo o facilitar su ejercicio físico	3	3,66	7	8,54	32	39,02	40	48,78
Jugar con él y/o brindarle juguetes adecuados	2	2,44	3	3,66	19	23,17	58	70,73
Llevarlo de vacaciones	12	14,63	19	23,17	26	31,71	25	30,49

La interpretación de los datos de la Tabla 5 mostró que las actividades básicas de cuidado, como proporcionarle agua y alimento (76,83 %) y jugar con la mascota o brindarle juguetes adecuados (70,73 %), son las tareas que los encuestados realizan con mayor frecuencia, lo que refleja un alto nivel de compromiso y atención cotidiana hacia los animales de compañía. Asimismo, el aseo de la mascota también presentó una alta frecuencia de realización, con un 63,41 % que indicó hacerlo 'siempre'.

Tabla 6

Descripción de la importancia de interactuar con la mascota

Interacción con la mascota	Bastante importante		Muy importante		Nada importante	
	Fr	%	Fr	%	Fr	%
Por amistad y compañerismo	27	32,93	53	64,63	2	2,44
Ser un cuidador responsable	15	18,29	65	79,27	2	2,44
Enseñárselo a los demás, hablar sobre el	31	37,80	33	40,24	18	21,95
Considerarlo como un miembro de la familia	26	31,71	53	64,63	3	3,66
Considerarlo como un animal sin vínculo especial	8	9,76	16	19,51	58	70,73

El aspecto más valorado en la interacción con la mascota es 'ser un cuidador responsable', ya que el 79,27 % de los encuestados lo consideró 'muy importante', constituyéndose en el dato más relevante. Los resultados mostraron que la interacción humano-animal en esta población se fundamenta principalmente en el afecto, la responsabilidad y la integración familiar.

Tabla 7

Descripción según el gusto al interactuar con la mascota

Desarrollo de actividades	Bastante		Mucho		Poco		Nada	
	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%
Cuidarlo	27	32,93	52	63,41	2	2,44	1	1,22
Observarlo	23	28,05	52	63,41	5	6,10	2	2,44
Acariciarlo	12	14,63	66	80,49	3	3,66	1	1,22
Jugar con él	15	18,29	62	75,61	3	3,66	2	2,44
Su compañía	18	21,95	62	75,61	1	1,22	1	1,22

Desarrollo de actividades	Bastante		Mucho		Poco		Nada	
	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%
La seguridad que da	18	21,95	58	70,73	5	6,10	1	1,22
La tranquilidad que da	21	25,61	59	71,95	1	1,22	1	1,22
La alegría que transmite	16	19,51	63	76,83	1	1,22	2	2,44
Su carácter	32	39,02	41	50,00	7	8,54	2	2,44

La mayoría de los participantes disfruta mucho de acariciar a sus mascotas (80,49 %). Los resultados evidenciaron que la relación con las mascotas está marcada por emociones positivas, apego y satisfacción afectiva.

Bienestar emocional que reflejan los estudiantes universitarios con animales de compañía

Tabla 8

Descripción según el vínculo de confianza

Preguntas	Total/ acuerdo		De acuerdo		En desacuerdo		Total/ desacuerdo	
	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%
Muy frecuentemente confío en mi mascota	35	42,68	38	46,34	6	7,32	3	3,66
Mi mascota me entiende	20	24,39	45	54,88	14	17,07	3	3,66
Quiero a mi mascota porque nunca me juzga	30	36,59	38	46,34	11	13,41	3	3,66
Mi mascota y yo tenemos una relación muy cercana	43	52,44	34	41,46	4	4,88	1	1,22
Mi mascota sabe cuándo me siento mal	28	34,15	47	57,32	7	8,54	-	-
Promedio		38,05		49,26		10,2		3,05

La mayoría de los participantes (52,44 %) afirmó tener una relación muy cercana con sus mascotas. Este dato resalta la importancia que estas tienen en la vida de las personas encuestadas y sugiere la existencia de un vínculo emocional fuerte y profundo. Esta percepción de cercanía se ve respaldada por otros resultados, como el alto porcentaje de personas que confía en sus mascotas y considera que estas las entienden. En conjunto, los hallazgos indicaron que las mascotas son percibidas como miembros importantes de la familia y que aportan un alto valor emocional a sus cuidadores. Asimismo, el promedio (49,26 %) evidenció una mayor tendencia a estar de acuerdo con la existencia de un vínculo de confianza con sus mascotas.

Tabla 9

Descripción según el vínculo de lealtad

Preguntas	Total/ acuerdo		De acuerdo		En desacuerdo		Total/ desacuerdo	
	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%
Creo que mi mascota es mi mejor amigo	36	43,90	35	42,68	8	9,76	3	3,66
Quiero a mi mascota porque es más leal conmigo que muchas personas en mi vida	29	35,37	36	43,90	15	18,29	2	2,44
Las mascotas merecen tanto respeto como los humanos	63	76,83	19	23,17	-	-	-	-
Promedio		52,03		36,58		14,02		3,05

Se evidenció que la mayoría de los participantes en el estudio (76,83 %) considera que las mascotas merecen el mismo respeto que los humanos. Este dato es especialmente significativo, ya que refleja un cambio en la percepción de las mascotas, que son percibidas cada vez más como miembros de la familia en lugar de objetos. Esta alta valoración del respeto hacia los animales indica un vínculo emocional profundo y una creciente conciencia sobre el bienestar animal. Asimismo, se observa que la mayor tendencia, con un promedio de 52,03, corresponde a quienes manifestaron estar de acuerdo con mantener un vínculo de lealtad con su mascota.

Tabla 10

Descripción según el vínculo de antropomorfización

Preguntas	Total/ acuerdo		De acuerdo		En desacuerdo		Total/ desacuerdo	
	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%
Creo que las mascotas deben tener los mismos derechos y privilegios como miembros de la familia	37	45,12	36	43,90	8	9,76	1	1,22
Muy seguido hablo de mi mascota con otras personas	22	26,83	40	48,78	18	21,95	2	2,44
Siento que mi mascota es parte de la familia	60	73,17	21	25,61	-	-	1	1,22
Estoy dispuesto a hacer lo necesario por el cuidado de mi mascota	45	54,88	32	39,02	3	3,66	2	2,44
Juego con mi mascota muy seguido	40	48,78	37	45,12	4	4,88	1	1,22
Promedio		49,75		40,48		10,06		1,70

Según los datos de la Tabla 10, la mayoría de los encuestados (73,17 %) consideró a sus mascotas como parte integral de su familia. Este alto porcentaje indicó un profundo vínculo emocional y un nivel significativo de antropomorfización (promedio de 49,75), entendido como la atribución de características humanas a los animales. Al percibir a sus mascotas como miembros del núcleo familiar, los participantes evidenciaron un fuerte apego y la disposición de brindarles cuidado y afecto similar a los otorgados a sus seres cercanos. Este hallazgo reflejó un cambio en la percepción de las mascotas, las cuales ya no se conciben únicamente como animales de compañía, sino como compañeros leales y miembros valiosos del hogar.

Tabla 11

Descripción según el vínculo de compañerismo

Preguntas	Total/ acuerdo		De acuerdo		En desacuerdo		Total/ desacuerdo	
	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%
Disfruto mostrarle fotos de mi mascota a la gente	37	45,12	32	39,02	11	13,41	2	2,44
Considero que mi mascota es una magnífica compañía	50	60,98	29	35,37	2	2,44	1	1,22

Preguntas	Total/ acuerdo		De acuerdo		En desacuerdo		Total/ desacuerdo	
	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%
No estoy muy apegado a mi mascota	3	3,66	10	12,20	36	43,90	33	40,24
Considero a mi mascota un amigo	41	50,00	37	45,12	3	3,66	1	1,22
Promedio		39,94		32,92		15,85		11,28

Un alto porcentaje de los encuestados (60,98 %) consideró que sus mascotas son una magnífica compañía. Este dato reflejó un fuerte vínculo emocional y un alto nivel de satisfacción con la compañía de sus animales. Al considerar a sus mascotas como excelentes compañeros, los participantes demostraron un elevado grado de apego y disfrute de la relación que mantienen con ellos.

Este resultado, junto con el alto porcentaje de personas que disfrutan de mostrar fotos de sus mascotas (45,12 %), refuerza la idea de que estas desempeñan un papel fundamental en la vida social y emocional de los encuestados. Asimismo, el promedio (39,94) evidenció una tendencia significativa con la existencia de un vínculo de compañerismo con su mascota.

Tabla 12

Descripción según el vínculo de apoyo emocional

Preguntas	Total/ acuerdo		De acuerdo		En desacuerdo		Total/ desacuerdo	
	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%
Es frecuente que mis sentimientos hacia la gente se vean afectados por cómo ellos reaccionan hacia mi mascota	18	21,95	39	47,56	21	25,61	4	4,88
Pienso que el afecto que siento hacia mi mascota me ayuda a estar saludable	29	35,37	44	53,66	8	9,76	1	1,22
Mi mascota me hace sentir feliz	52	63,41	29	35,37			1	1,22
Promedio		40,24		45,53		17,68		2,44

La Tabla 12 evidencia que un alto porcentaje de los encuestados (63,41 %) afirmó que sus mascotas los hacen sentir felices. Este dato destaca el impacto positivo de las mascotas en el bienestar emocional de las personas. Al indicar que sus mascotas les proporcionan felicidad, los participantes subrayan el papel fundamental que estos animales desempeñan en sus vidas, como fuente de alegría y compañía.

Este resultado, junto con el alto porcentaje de personas que consideraron que el afecto hacia sus mascotas contribuye a su salud (53,66 %), evidencia la importancia de la relación humano-animal para el bienestar general. Por tanto, se observó una mayor tendencia de los encuestados a estar de acuerdo (promedio de 45,53) con la existencia de un vínculo de apoyo emocional con su mascota.

Tabla 13
Descripción según el vínculo de dependencia

Preguntas	Total/ acuerdo		De acuerdo		En desacuerdo		Total/ desacuerdo	
	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%
Mi mascota significa más para mí que cualquiera de mis amigos	35	42,68	32	39,02	12	14,63	3	3,66
Pienso que mi mascota es solo un animal	4	4,88	6	7,32	29	35,37	43	52,44
Tener una mascota contribuye a mi felicidad	42	51,22	37	45,12	2	2,44	1	1,22
Promedio		98,78		30,48		17,48		19,10

En su mayoría, los participantes (51,22 %) afirmaron que tener una mascota contribuye significativamente a su felicidad, lo que indica que los animales de compañía desempeñan un papel importante en el bienestar emocional. Este hallazgo se complementa con la percepción de que las mascotas son más importantes que muchos amigos (42,68 %), lo que refleja un fuerte vínculo afectivo.

Asimismo, resultó relevante que una proporción considerable (52,44 %) manifestara estar en desacuerdo con considerar a sus mascotas como 'animales', lo que refuerza las perspectivas actuales sobre la relación humano-animal. En consecuencia, los resultados generales sugieren que las mascotas constituyen una fuente significativa de compañía, alegría y bienestar, lo cual se evidenció en el alto promedio (98,78) de respuestas que indican estar de acuerdo con la existencia de un vínculo de dependencia con la mascota.

Discusión

Los resultados obtenidos en esta investigación destacaron el papel crucial que desempeña la tenencia de mascotas en el bienestar emocional de los estudiantes universitarios, lo que señala cómo la interacción humano-animal contribuye a la regulación del estrés y a una mejora del estado de ánimo. Estos hallazgos se alinean con investigaciones previas que evidencian el impacto positivo del vínculo humano-animal en la salud mental (Correa et al., 2024; Romero y Ramírez, 2024).

La población participante estuvo conformada mayoritariamente por mujeres (85,22 %) provenientes de la Universidad Mariana y la Universidad Metropolitana. Esta tendencia concuerda con lo reportado por Poves (2017), quien señala que las mujeres suelen establecer lazos afectivos más profundos con sus mascotas, motivadas por una mayor empatía y sensibilidad hacia los animales. De igual modo, Fuentes et al. (2022) afirman que muchas mujeres recurren a sus mascotas como una estrategia para el manejo del estrés, lo que respalda la relevancia del vínculo emocional en este grupo.

En cuanto a la variable etaria, el 59,13 % de los participantes se encuentra entre los 17 y 21 años, etapa en la que se experimentan altos niveles de ansiedad y presión emocional. Esto es acorde con el estudio de Estrada et al. (2024), en el que se encontró que el rango con mayor presencia de alteración emocional corresponde a jóvenes universitarios entre los 16 y 25 años. En este contexto, la compañía de una mascota puede desempeñar un papel protector, al ofrecer consuelo y contención emocional (Reyes-Jiménez et al., 2021). Asimismo, Lucero et al. (2023) encontraron que los estudiantes con mascotas presentan menores niveles de estrés y mayor capacidad de afrontamiento.

Respecto a las condiciones del hogar, se identificó que el 71,30 % de los encuestados convive con al menos una mascota, lo cual es relevante si se considera que los perros, en particular, generan altos niveles de apego debido a su naturaleza afectiva e interactiva (Bericat, 2025). En línea con ello, Cavalli y Bentosela (2021) subrayan que la convivencia con animales domésticos contribuye a mitigar el estrés y a promover la estabilidad emocional.

El análisis de las actividades cotidianas mostró que los estudiantes adoptan un rol activo en el cuidado de sus mascotas; el 76,83 % indicó encargarse de su alimentación. Además, el 70,73 % declaró que jugar con su mascota es una de sus actividades frecuentes, lo que sugiere que estas interacciones promueven la reducción del estrés y fortalecen el vínculo afectivo (Alfaro et al., 2021; Barcelos, 2023).

Cabe resaltar que los caninos fueron los animales más comunes entre los encuestados (64,63 %), lo cual se asocia con una mayor capacidad de establecer vínculos emocionales estrechos, como indican Cavalli y Bentosela (2021). Además, se ha demostrado que el contacto con perros reduce los niveles de cortisol y eleva la oxitocina, lo que genera efectos positivos en el estado emocional (Barrera y Bentosela, 2021).

En relación con la responsabilidad en el cuidado, el 53,66 % de los encuestados manifestó ser el principal cuidador de su mascota, y el 76,83 % se responsabiliza de proveer alimento y agua. Según Arias et al. (2024), asumir este tipo de responsabilidades fortalece la organización personal y el sentido de propósito, aspectos fundamentales para el bienestar psicológico. Barcelos (2023) añade que estas rutinas también fomentan la estabilidad emocional en los universitarios.

En ese sentido, uno de los aspectos más destacados fue la elevada puntuación obtenida en la escala de vínculo emocional. El 79,27 % considera que ser un cuidador responsable es muy importante, y el 73,17 % percibe a su mascota como parte de la familia. Este nivel de humanización de los animales ha sido identificado como un factor protector ante situaciones de estrés (Alban et al., 2023). En consonancia, Arias et al. (2024) señalan que esta relación fomenta valores como la empatía y la responsabilidad, con un impacto favorable en la salud emocional.

El contacto físico también se evidenció como un aspecto relevante, ya que el 80,49 % de los estudiantes manifestó disfrutar acariciar a su mascota. Esta actividad favorece la liberación de oxitocina, lo que contribuye a reducir el estrés y promover sensaciones de calma y bienestar (Barrera y Bentosela, 2021). A su vez, Guzmán y Valencia (2024) encontraron una relación positiva entre el estrés percibido y los niveles de empatía en estudiantes con mascotas, con puntuaciones elevadas especialmente en mujeres (94,9 ± 13,91), lo que sugiere que la compañía animal fortalece la regulación emocional y las competencias socioafectivas.

Más de la mitad de los encuestados (52,44 %) expresó tener una relación muy cercana con su mascota. Este tipo de apego se ha vinculado con menores niveles de ansiedad y mayor estabilidad emocional (Bericat, 2025). En cuanto a la percepción de lealtad, el 76,83 % afirmó que sus mascotas merecen el mismo respeto que los seres humanos, lo que refleja un vínculo emocional profundo. En esta línea, Zapata et al., (2021) señalan que muchas personas consideran a sus animales de compañía como miembros activos del núcleo familiar.

La humanización de las mascotas fue una constante, con un 73,17 % de participantes que señalaron que su mascota es parte del hogar. Correa et al. (2024) explican que este fenómeno responde a la percepción de las mascotas como compañeros emocionales esenciales para el bienestar psicológico. A su vez, el 75,61 % indicó que la presencia de su mascota le genera bienestar, lo que confirma lo planteado por Amiot y Bastian (2023), quienes afirman que las mascotas disminuyen la soledad y mejoran la salud mental de sus cuidadores. No obstante, Rodríguez et al. (2020) advierten que, aunque el 90 % de los cuidadores considera a sus mascotas parte de la familia, la salud mental institucional ha prestado escasa atención a estos vínculos en el ámbito clínico.

El apoyo emocional brindado por las mascotas se reflejó en el 70,73 % de los encuestados, quienes afirmaron sentirse consolados por su mascota en momentos difíciles. Barcelos et al. (2023) documentan que la interacción con animales ayuda a disminuir el cortisol y aumentar la serotonina, lo que promueve estados de calma y bienestar. Igualmente, el estudio de Balvín et al. (2023) encontró que menores niveles de estrés se asocian con un mayor bienestar (OR ajustada 17; IC95%: 6.3–46.8), lo cual sugiere que las mascotas pueden ser aliadas importantes en contextos académicos exigentes.

Por último, la dependencia emocional hacia las mascotas se evidenció en un 39,02 % de los estudiantes, quienes reportaron una fuerte necesidad emocional del animal, mientras que el 50 % recurre a él en momentos de dificultad. Alban et al. (2023) advierten que, si bien este vínculo puede ser protector, es importante equilibrarlo con otras fuentes de apoyo para evitar una dependencia excesiva.

En la misma línea, Andrade et al. (2024) indican que la relación humano-animal incide en diversas esferas de la vida estudiantil, lo que incluye el bienestar emocional, el desarrollo social e incluso la estabilidad económica. Por ello, se sugiere que las universidades consideren la inclusión de programas que fomenten la convivencia con mascotas o promuevan terapias asistidas con animales como estrategia para potenciar el bienestar integral del estudiantado.

Conclusiones

Tener una mascota influye de manera positiva en el bienestar emocional de los estudiantes universitarios, al fortalecer vínculos afectivos como la confianza y el apoyo emocional, lo que contribuye a reducir el estrés, la ansiedad y la soledad. Además, fomenta la estabilidad emocional, la adopción de hábitos saludables y el desarrollo de habilidades socioemocionales como la empatía.

Sin embargo, pese a estos beneficios, el entorno universitario aún no incorpora formalmente el potencial terapéutico del vínculo humano-animal, lo que evidencia la necesidad de desarrollar estrategias que integren a las mascotas en el bienestar estudiantil.

Referencias

Alfaro, R., Román, A., Tames, P., Sánchez, F. y Fuentes, T. (2021). Percepción universitaria sobre el cuidado responsable de animales de compañía en Costa Rica. *Revista de Medicina Veterinaria*, (42), 59-66. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0122

Amiot, C., & Bastian, B. (2023). What is beneficial in our relationships with pets? Exploring the psychological factors involved in human–pet relations and their associations with human wellbeing. *Anthrozoös*, *36*(4), 579-603. https://doi.org/10.1080/08927936.2023.2210437

Arias, D. M., González, M. N., González, J. A., Solano, K., & Abril, M. E. (2024). Implementation of an animal welfare and responsible pet ownership program in educational institutions in Cuenca. *Archivos Latinoamericanos De Producción Animal*, *32* (Supl. 1), 155-158. https://doi.org/10.53588/alpa.320518

Balvín, A., Saldarriaga, A., Martelo, D., Ríos, M., Quevedo, N., Lemos-Hoyos, M., Henao-Pérez, M., López-Medina, D. (2023). Aproximación al vínculo humano-animal y su relación con el estrés y bienestar en estudiantes de medicina. *Revista Lasallista de Investigación*, *20*(2), 10-27.

Barcelos, A., Kargas, N., Maltby, J., & Mills, D. S. (2023). Potential psychosocial explanations for the impact of pet ownership on human well-being: Evaluating and expanding current hypotheses. *Human-Animal Interactions*, https://doi.org/10.1079/hai.2023.0008

Barrera, G. y Bentosela, M. (2021). Los perros y su estrecho vínculo con las personas ¿Qué los hace únicos? *Revista De Psicología*, *21*(1), 155-171. https://doi.org/10.24215/2422572Xe102

Barreto, D. (2024). Hacia una sociedad más inclusiva en Colombia: El papel de los animales de apoyo emocional en entornos laborales y universitarios, caso Sentencia T-236/24. *Cultura Latinoamericana*, *40*(2), 112-136. https://editorial.ucatolica.edu.co/index.php/RevClat/article/view/6944

Bericat, E. (2025). Personas y Perros. La relación humano-perro en la sociedad contemporánea: imágenes, emociones y experiencias. *Revista Española de Sociología*, *34*(1), 4. https://doi.org/10.22325/fes/res.2025.251

Castillo, G., Romero, M. y Rodríguez, V. (2024). Estrategias y desafíos en la atención a la discapacidad psicosocial en el ámbito universitario. *Intersticios. Revista sociológica de pensamiento crítico*, *18*(1/2), 233-256. https://intersticios.es/article/view/23877

Cavalli, C. y Bentosela, M. (2021). Empatía en perros domésticos: rol del contagio emocional y el ofrecimiento de ayuda. *Revista De Psicología*, *23*(1), 87–109. https://doi.org/10.24215/2422572Xe080

Correa, M., Posada, V. y Gómez, A. (2024). The anthropomorphization of the human-animal bond in family dynamics: A documentary review. *Pensamiento Americano*, *17*(33). https://doi.org/10.21803/penamer.17.33.618

Estrada, E., Quispe, Y., Ayay, G. y Yupanqui, E. (2024). Depresión, ansiedad y estrés como predictores del disfrute de la actividad física en estudiantes universitarios: un estudio transversal. *Retos*, *61*, 164-172. https://doi.org/10.47197/retos.v61.109802

Fuentes, A., Longo, A. y Vailati, P. (2022). PANKs y PETS: Un apego casi maternal. *Revista de Psicología*, *31*(2), 23-32. http://dx.doi.org/10.5354/0719-0581.2022.69225

González, M., Quezada, L., & Ladero, R. (2014). Psychometric Properties of the Lexington Attachment to Pets Scale: Mexican Version (LAPS-M). *Anthrozoös*, *27*(3), 351–359. https://doi.org/10.2752/175303714X13903827487926

Guzmán, E. y Valencia, M. (2024). Estrés Percibido y Empatía en Estudiantes Universitarios que tienen Mascotas. *Prometeo Conocimiento Científico*, *4*(1). https://doi.org/10.55204/pcc.v4i1.e66

Hernández, R. y Mendoza, C. (2023*). Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Interamericana. https://www.google.com.co/books/edition/Metodolog%C3%ADa_de_la_investigaci%C3%B3n/aq8y0AEACAAJ?hl=es-419

Lucero, P., Torres, A., Villacís, J. y Morales, C. (2023). Estudio comparativo entre la tenencia o no de mascotas en los niveles de estrés de los estudiantes de 17-19 años de una institución educativa de Quito en el periodo 2022-2023. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, *4*(1), 2760-2772. https://doi.org/10.56712/latam.v4i1.452

Mota, A. (2024). Las mascotas de apoyo emocional en pacientes con trastorno de neurodesarrollo con ansiedad y/o depresión. *Revista Académica CUNZAC*, *7*(2), 145–160. https://doi.org/10.46780/cunzac.v7i2.144

Olazabal, V. Z. R. y Villamil, D. A. R. (2024). Bienestar psicológico y felicidad a través del vínculo entre personas y sus mascotas: Un trabajo de revisión sistemática. *Revista de Psicología*, *14*(2), 25-45. https://doi.org/10.36901/psicologia.v14i2.1690

Pinto, E., Villa, A. y Pinto, H. (2022). Estrés académico en estudiantes de la Universidad de La Guajira, Colombia. *Revista de ciencias sociales*, *28*(5), 87-99. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8471675

Poves, A. (2017). Actitudes, tenencia y vínculo con animales de compañía: relación con la personalidad, recursos y salud psicológica. [Tesis doctoral, Universidad de Sevilla]. https://idus.us.es/handle/11441/70049

Resolución 8430 (1993, 4 de octubre). Ministerio de Salud y Protección Social. Por la cual se establecen las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud. https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/DIJ/RESOLUCION-8430-DE-1993.pdf

Reyes-Jiménez, J., Torres-Porras, J., Alcántara-Manzanares, J. y Rodríguez-Hidalgo, J. (2021). La actitud hacia el bienestar animal de estudiantes universitarios y personas mayores de sesenta años: el género y la edad como elementos clave. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, *40*, 81-96. https://ojs.uv.es/index.php/dces/article/view/18048

Rodríguez, M., Daverio, R., Agostinelli, J., Calligaro, C., Nicolas, F., Biragnet, C., Sánchez, G. y Díaz, M. (2020). ¡Mascotas a terapia! Actitudes de los terapeutas hacia la incorporación de mascotas en la evaluación familiar. *Calidad De Vida Y Salud*, *13*, 94-109. http://revistacdvs.uflo.edu.ar/index.php/CdVUFLO/article/view/282

Romero, V. y Ramírez, D. (2024). Bienestar psicológico y felicidad a través del vínculo entre personas y sus mascotas: Un trabajo de revisión sistemática. *Revista de Psicología*, *14*(2), 25-45. https://doi.org/10.36901/psicologia.v14i2.1690

Rosero, S. (2025). Más allá de las notas: Salud mental y suicidio en el ámbito universitario. *Revista Realidad Educativa*, *5*(1), 110-142. https://doi.org/10.38123/rre.v5i1.474

Rosero, A. y Yarce, E. (2022). El cuidado de las mascotas en el envejecimiento activo de las personas mayores. En E. Yarce-Pinzón (comp.), Terapia ocupacional en personas mayores. *Prácticas investigativas estudiantiles* (pp. 63-91). Editorial UNIMAR https://doi.org/10.31948/editorialunimar.167.c181

Sánchez, J., Benítez, E. (2021). Estudio de la salud mental en estudiantes universitarios de la rama sociosanitaria. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, *1*(1), 27-40.

Zapata-Herrera, M., Sanmartín-Laverde, C. y Hoyos-Duque, T. (2021). Comprensión del vínculo persona mayor-mascota como alternativa para la promoción de la salud. *MedUNAB*, *24*(2), 193-202. https://www.redalyc.org/journal/719/71968598003/71968598003.pdf

Capítulo 2.

Habilidades visoespaciales y su relación en el perfil del juego en escolares[6]

Danna Catalina Ibarra Narváez[7]

Mayerly Elizabeth Jojoa Marcillo[8]

Geraldine Vanessa Villota Barba[9]

Diana Graciela Lagos-Salas[10]

Cítese como: Ibarra Narváez, D. C., Jojoa Marcillo, M. E., Villota Barba, G. V. y Lagos-Salas, D. G. (2026). Habilidades visoespaciales y su relación en el perfil del juego en escolares. En A. M. Canchala Obando y L. A. Zambrano Montero (Comps.), *Experiencias investigativas de terapia ocupacional en educación* (pp. 28–41). Editorial Unimar. https://doi.org/10.31948/editorialunimar.301.c464

Introducción

La etapa del desarrollo infantil, especialmente entre los 5 y 6 años, es fundamental, ya que en este periodo se establecen los cimientos de diversas habilidades cognitivas y motoras esenciales en la vida de los niños. Entre estas, las habilidades visoespaciales destacan por su relevancia en el proceso de aprendizaje y en las actividades cotidianas de los infantes.

Según Gardner (como se citó en Andrade, 2020), la inteligencia visoespacial se relaciona con la capacidad de percibir la realidad y sus detalles, así como con la habilidad de crear e imaginar representaciones en dos o tres dimensiones. Esta inteligencia permite estimular destrezas como manejar, comprender y transformar el espacio, lo que facilita la formación de modelos mentales que pueden ser rotados, manipulados de forma abstracta o representados gráficamente. La inteligencia visoespacial está presente en múltiples actividades de la vida diaria.

En este sentido, Pérez-Marfil et al. (2023) señalan que las habilidades visoespaciales constituyen procesos fundamentales para el desarrollo infantil, ya

[6] Articulo resultado de investigación titulada: Habilidades visoespaciales y su relación en el perfil del juego en niños de 5 a 6 años que asisten a la institución educativa del municipio Consacá, Pasto, Nariño, desarrollada entre el 15 de marzo de 2023 a 30 de mayo de 2024.

[7] Terapia Ocupacional, Universidad Mariana.

[8] Terapia Ocupacional, Universidad Mariana.

[9] Terapia Ocupacional, Universidad Mariana.

[10] Magíster en Intervención en la Discapacidad y la Dependencia, Universidad de Coruña - España. Profesora investigadora de Terapia Ocupacional, Universidad Mariana de Pasto, Colombia.

que contribuyen a diversas áreas, como el juego, el aprendizaje y la vida cotidiana. En particular, destacan su importancia en el desarrollo de la creatividad, la resolución de problemas y la coordinación motora.

Además, Vargas et al. (2020) consideran que las habilidades visoespaciales son funciones cerebrales vinculadas con la habilidad del niño para ubicarse en el espacio y resolver problemas de manera adecuada. Asimismo, fortalecen la formulación y planificación de objetivos, así como la atención a múltiples componentes cuando los niños presentan un desarrollo óptimo en esta inteligencia, aspectos cruciales en los procesos madurativos de la primera infancia.

En el marco de estas consideraciones, se establecen consideraciones entre las habilidades visoespaciales y el desarrollo lúdico de los niños. Según García y Meza (2022), aquellos con habilidades visoespaciales bien desarrolladas muestran mayor destreza en actividades como juegos de construcción, armado de rompecabezas y dibujo. Los autores concluyen que estas habilidades son esenciales para el desarrollo integral del niño. En ese sentido, proporcionar oportunidades para su fortalecimiento permite a los niños alcanzar su máximo potencial tanto en el juego como en otras áreas de su vida.

Asimismo, resulta relevante analizar las implicaciones de las habilidades espaciales dentro de los procesos de juego. De acuerdo con Bolaños et al. (2023), el juego constituye un método de aprendizaje mediante el cual el niño explora la realidad social y a través de la interacción con otros, lo que amplía su capacidad para comprender el entorno físico y social.

En este contexto, Navas y Castro (2023) definen el juego como una ocupación que permite al niño expresar pensamientos y emociones en un entorno de recreación. De este modo, no solo se considera un medio de entretenimiento, sino también una modalidad terapéutica, que promueve el desarrollo físico, intelectual, emocional y social del infante. Además, el juego es una actividad esencial en el desarrollo psicomotor, ya que prepara al niño para afrontar las exigencias de la vida adulta y contribuye a la construcción de la identidad.

De acuerdo con la AOTA (2020), el juego se define como una actividad lúdica motivada intrínsecamente, controlada internamente y seleccionada de manera libre, que puede incluir la suspensión de la realidad. Según Serrada (2022), está relacionado con la exploración, el humor, la toma de riesgos, los concursos y las celebraciones. Por su parte, Rodríguez y Velásquez (2023), definen el juego como un fenómeno complejo y multidimensional que se ve influenciado por factores socioculturales.

En relación con lo anterior, se reconoce la actividad lúdica como un proceso favorecedor del desarrollo pediátrico, aspecto que será abordado en el presente capítulo. Adicionalmente, como plantean Lagos et al. (2022), el juego cumple funciones significativas que permiten al niño descubrir su entorno y adquirir habilidades y actitudes aplicables en diversas situaciones de la vida cotidiana.

Sobre la base de estas consideraciones, se fundamenta la importancia del presente estudio, el cual se orienta a establecer la posible asociación entre las habilidades visoespaciales y su relación con el desarrollo del perfil del juego en infantes de 5 a 6 años que asisten a la institución educativa del municipio de Consacá.

Materiales y métodos

El proceso metodológico se desarrolló bajo un paradigma cuantitativo, que, según Sampieri (2018), busca describir, explicar y comprobar mediante la medición numérica y el análisis estadístico de datos obtenidos a través de instrumentos estandarizados y validados. En ese sentido, se pretendió establecer la relación entre las habilidades visoespaciales y el desarrollo del perfil del juego en infantes, lo que garantiza la confiabilidad de la información a partir de los resultados obtenidos.

Se utilizó un enfoque empírico-analítico mediante una investigación de tipo descriptivo-correlacional. El componente descriptivo permitió caracterizar las variables de estudio, mientras que el correlacional se orientó a analizar la posible relación entre ellas. Este contexto, se buscó establecer la correlación entre el nivel de desarrollo de las habilidades visoespaciales, manifestadas en procesos perceptivo-motores y evaluadas a través del Test de Figura Compleja de Rey, y el perfil del juego, evaluado a través de la Escala de Juego Susan Knox.

Los instrumentos para la recolección de datos facilitaron la comprensión de las características de la población en relación con las habilidades visoespaciales y el perfil de juego, los cuales se describen seguidamente.

La Escala de Juego de Susan Knox, desarrollada en 1968, es un instrumento que permite evaluar diversas habilidades a partir de la observación del juego libre en diversos contextos. Denominada 'Escala de Juego Preescolar de Knox, Revisada', está dirigida a niños de 0 a 6 años y valora habilidades motrices finas y gruesas, intereses, lenguaje y participación en el entorno físico y social. Este instrumento facilita la identificación de áreas específicas en las que el infante presenta dificultades y requiere intervención, así como el seguimiento de su desarrollo. Para su aplicación, se requiere la presencia de los niños para que proporcionen información tanto cuantitativa como cualitativa. La escala comprende cuatro categorías:

a. Manejo del espacio, que incluye las dimensiones de actividad motora amplia e intereses.

b. Manejo del material, que comprende las dimensiones de manipulación, construcción, propósito y atención.

c. Imitación, que incluye las dimensiones de imitación y dramatización.

d. Participación, que está conformada por el tipo de cooperación y el lenguaje.

El Test de la Figura Compleja de Rey es una prueba clásica de evaluación neuropsicológica que permite valorar habilidades visoconstructivas y aprendizaje incidental. Asimismo, ofrece información cualitativa relevante para evaluar la atención, la planificación y la organización estratégica en los infantes. Este instrumento permite analizar el nivel de desarrollo perceptivo-motor, la atención, la memoria, las habilidades visoespaciales y el estilo de procesamiento de información (Shin et al., 2006). Está dirigido a una población entre los 5 y 11 años y se compone de dos fases:

a. Fase de copia

b. Fase de reproducción de memoria

Los instrumentos fueron aplicados a 14 escolares pertenecientes a la institución previamente mencionada.

Para el procesamiento de los datos, se elaboró una base de datos en Excel, que permitió la codificación de las variables de interés. Posteriormente, se realizó el análisis estadístico a través del software SPSS versión 23, de acuerdo con el plan de análisis establecido, el cual calcula frecuencias y porcentajes para las variables cualitativas. Para el análisis bivariado, se utilizó la prueba Chi-Cuadrado, con el fin de establecer la asociación entre las variables (Escala de Susan Knox y Test de Figura de Rey), que considera un nivel de confianza del 95 % y un valor de significancia de $p < 0,05$.

Resultados

A continuación, se presentan las variables sociodemográficas correspondientes al sexo y la edad, con el fin de brindar información al lector sobre la población con la que se trabajó.

Tabla 1
Descripción según el género

Género	Frecuencia	Porcentaje
Femenino	6	42.8 %
Masculino	8	51,1 %
Total	**14**	**100 %**

Según se muestra en la Tabla 1, el 42,8 % de la población corresponde a 6 personas de sexo femenino, mientras que el 51,1 % restante corresponde a 8 personas de sexo masculino.

Tabla 2
Descripción según la edad

Edad	Frecuencia	Porcentaje
5 años	7	50 %
6 años	7	50 %
Total	**14**	**100 %**

Según se muestra en la Tabla 2, se evidencia una proporción equitativa entre los escolares de 5 y 6 años.

Habilidades visoespaciales de los infantes de 5 a 6 años, a partir del Test de la Figura de Rey.

Tabla 3
Descripción Test de la Figura de Rey copia

Test de la Figura de Rey copia	Frecuencia	Porcentaje
Rango normal	2	14,2
Rango con alteración	12	85,7
Total	**14**	**100%**

Según se muestra en la Tabla 3, se destaca que el 85,7 % de la población, correspondiente a 12 personas, se encuentra en el rango de alteración en la copia del Test de Figura de Rey. Por otro lado, únicamente 2 escolares, equivalentes al 14,2 % de la población, se encuentran en el rango normal en relación con copia

Tabla 4
Descripción Test de la Figura de Rey memoria

Test de la Figura de Rey memoria	Frecuencia	Porcentaje
Rango normal	0	
Rango con alteración	14	100%
Total	**14**	**100%**

Los 14 escolares evaluados presentaron un rango de alteración en relación con la memoria en el Test de Figura de Rey. Este hallazgo es relevante en la población participante, ya que indica dificultades en los procesos de memoria visual y/o memoria a corto plazo.

Perfil del juego de los infantes de 5 a 6 años a partir del test de la escala de Susan Knox.

Tabla 5
Descripción escala de Susan Knox manejo de espacio

Escala de Susan Knox manejo de espacio	Frecuencia	Porcentaje
Rango normal	13	92%
Rango con alteración	1	7,1%
Total	**14**	**100%**

Según se muestra en la Tabla 5, se destaca que el 92 % de la población, correspondiente a 13 personas, se encuentra en el rango normal en el manejo del espacio según la escala de Susan Knox. Por su parte, únicamente 1 escolar, equivalente al 7,1 % de la población, se encuentra en un rango de alteración en el manejo del espacio.

Tabla 6
Descripción escala de Susan Knox manejo de material

Escala de Susan Knox manejo de material	Frecuencia	Porcentaje
Rango normal	7	50%
Rango con alteración	7	50%
Total	**14**	**100%**

Según se muestra en la Tabla 6, se evidencia una proporción equitativa entre los escolares que se encuentran en un rango normal y aquellos que presentan un rango de alteración en el manejo de material.

Tabla 7
Descripción escala de Susan Knox manejo de imitación

Escala de Susan Knox manejo de imitación	Frecuencia	Porcentaje
Rango normal	8	57%
Rango con alteración	6	42,8%
Total	**14**	**100%**

Según se muestra en la Tabla 7, se destaca que el 57 % de la población, se encuentra en un rango normal en relación con el manejo de imitación en la escala de Susan Knox. En cuanto al 42,8 % restante de la población, se encuentra en un rango de alteración en el manejo de la imitación.

Tabla 8
Descripción escala de Susan Knox manejo de participación

Escala de Susan Knox manejo de participación	Frecuencia	Porcentaje
Rango normal	9	64,2%
Rango con alteración	5	35,7%
Total	**14**	**100%**

Según se muestra en la Tabla 8, se destaca que el 64,2 % de la población se encuentra en un rango normal en relación con el manejo de la participación según la escala de Susan Knox. Por su parte, el 35,7 % restante de la población, se encuentra en un rango de alteración en el manejo de la participación.

Relación de las habilidades visoespaciales en el desarrollo del perfil del juego en niños de 5 a 6 años en estudio

Tabla 9
Relación entre las habilidades visoespaciales y el desarrollo del perfil del juego en niños de 5 a 6 años en la Institución Educativa Municipal de Consacá

Variables Rango Figura Rey	Alteración		Normal		Total		Chi Cuadrado (Prueba exacta Fisher)	Valor p
	(F)	(%)	(F)	(%)	(F)	(%)		
Alteración	4	44,4	4	80	8	57,1	1,659	0,301
Normal	5	55,6	1	20	6	42,9		

Se evidencia que no existe una asociación estadísticamente significativa entre las habilidades visoespaciales y el desarrollo del perfil de juego en niños de 5 a 6 años, dado que se obtuvo un valor de $p > 0.05$, con un intervalo de confianza del 95 %.

Sin embargo, se observa que, entre los niños que presentaron alteración en la escala Knox, el 44,4 % (n=4) presentó alteraciones en las habilidades visoespaciales, mientras que el 55,6 % (n=5) presentó habilidades visoespaciales dentro del rango normal. Asimismo, entre los niños con alteración en el desarrollo del perfil de juego, el 57,1 % (n=8) evidenció alteraciones en las habilidades visoespaciales y el 42,9 % (n=6) mostró habilidades visoespaciales normales.

Discusión

La presente investigación, titulada *Habilidades visoespaciales y su relación con el perfil del juego en niños de 5 a 6 años que asisten a la Institución Educativa del Municipio de Consaca*, se llevó a cabo mediante la aplicación del Test de Susan Knox y el Test de Figura de Rey. Estos test permitieron establecer la relación entre las habilidades

visoespaciales y el desarrollo del perfil de juego en niños de 5 a 6 años. El valor de p > 0,301 supera el valor de significancia establecido (p > 0,05).

Se encontró que los infantes con alteraciones en la escala de juego de Knox presentaron un 44,4 % (n=4) de dificultades en las habilidades visoespaciales. En ese sentido, García y Meza (2022) sostienen que el juego representa un papel fundamental en el desarrollo de estas habilidades, ya que facilita la exploración del entorno, la manipulación de objetos y la experimentación con diversas perspectivas espaciales. Esto incluye la comprensión de la forma, el tamaño y la posición relativa de los objetos, como ocurre durante la interacción con bloques de construcción.

Además, los juegos de rol contribuyen al desarrollo de la comprensión espacial y la orientación. Los hallazgos de la presente investigación se relacionan con la evidencia de dificultades en la escala de juego Knox, en particular en los componentes visoconstructivos. De acuerdo con López y Loaiza (2021), el juego es esencial para el fortalecimiento de las habilidades visoespaciales en los niños, debido a que les permite explorar y manipular objetos en entornos tridimensionales, lo que fomenta la percepción visual y la coordinación motora.

En consecuencia, se destaca la importancia de brindar oportunidades para participar en actividades que estimulen estas habilidades, tales como juegos de construcción, rompecabezas y deportes que requieran coordinación motora y percepción espacial. Estas actividades proporcionan un entorno dinámico y estimulante que incentiva el aprendizaje sobre el espacio y los objetos que los rodean, el cual promueve su desarrollo cognitivo y motor.

De igual manera, Herrera y Gonzales. (2023) afirman que el juego simbólico desempeña un papel crucial en el desarrollo de las habilidades visoespaciales en los infantes, ya que ofrece un espacio seguro y estimulante para explorar y experimentar con diferentes situaciones, roles y escenarios imaginarios. Durante este tipo de juego, los niños representan situaciones de la vida cotidiana mediante el uso simbólico de objetos y materiales, lo que favorece la comprensión y manipulación de conceptos espaciales de manera significativa y creativa.

Según García-Cernaz (2019), al crear y manipular escenarios imaginarios, los niños interactúan constantemente con el espacio que los rodea, lo que contribuye al desarrollo de habilidades de percepción visual, comprensión espacial y relaciones espaciales. Asimismo, el juego simbólico promueve el pensamiento abstracto, la resolución de problemas y la creatividad, ya que los niños deben visualizar y manipular mentalmente objetos y situaciones. Esta actividad lúdica también promueve la capacidad de manipulación y organización, debido a que los niños coordinan y estructuran sus juegos de acuerdo con sus intereses e ideas. De esta manera, el juego simbólico proporciona un entorno de aprendizaje enriquecedor que impulsa el desarrollo integral de las habilidades visoespaciales en los infantes, preparándolos para comprender e interactuar eficazmente con su entorno físico y social.

Monar et al. (2025) mencionan que la importancia del juego en el desarrollo de las habilidades visoespaciales se evidencia en la manera en que las actividades de representación de roles sociales contribuyen a establecer bases sólidas para la formación de la personalidad infantil. Al participar en estas actividades, los niños fortalecen vínculos afectivos, desarrollan habilidades de comunicación asertiva y adquieren la capacidad de tomar decisiones independientes. Asimismo, estas experiencias fomentan el desarrollo de la autonomía, lo que promueve la responsabilidad y el autocontrol.

De esta manera, los niños pueden sentirse seguros de sí mismos y de sus capacidades, lo que les permite desenvolverse de forma más eficaz en su entorno. En esta línea, Álvarez et al. (2025) afirman que el juego constituye una base esencial para el desarrollo de las habilidades visoespaciales, ya que ayuda a los niños a construir y estructurar la realidad, regular su conducta y reorganizar su percepción del mundo. Además, el juego forma parte de la cultura infantil, ya que les enseña a convivir en sociedad, autorregularse y ejercer su libertad de manera adecuada. Estos hallazgos permiten relacionar la evidencia de la presente investigación con la importancia del perfil de juego en el desarrollo de las habilidades visoespaciales.

De acuerdo con Delgado (2020), es fundamental implementar actividades lúdicas orientadas a estimular las habilidades visoespaciales, mediante juegos que involucren movimientos de cubos, organizadores de láminas y deportes que requieran coordinación motora. Estas actividades permiten que los niños comprendan el espacio en el que se desenvuelven y reconozcan las características de los objetos que los rodean.

Por otro lado, se observa que los niños con alteraciones en el desarrollo del perfil de juego presentan un 57,1 % (n=8) de dificultades en las habilidades visoespaciales. Navas y Castro (2023), mencionan que el desarrollo del perfil de juego no solo promueve habilidades visoespaciales—esenciales para la comprensión de conceptos matemáticos y científicos, la interpretación de mapas y gráficos y la resolución de problemas geométricos—sino que también influye en actividades cotidianas como la conducción, la navegación y la organización del espacio. Estas habilidades son fundamentales para la creación y manipulación de modelos dimensionales.

Albornoz (2019) establece que un adecuado desarrollo del perfil de juego promueve la creatividad, la colaboración y la expresión personal en los niños. Al asumir diversos roles y situaciones, los niños expanden su comprensión del mundo y desarrollan competencias espaciales, sociales y emocionales esenciales para su crecimiento y desarrollo integral. Asimismo, el juego proporciona un entorno de aprendizaje seguro y motivador, en el que los niños pueden explorar, experimentar y adquirir conocimientos de forma activa y significativa, lo que los prepara para afrontar con mayor seguridad los desafíos futuros en el ámbito educativo y social.

En el presente estudio se evidenció una relación entre los registros con señales de alteración en la escala de juego de Knox y dificultades en las habilidades visoespaciales, dado que el 44,4 % (n=4) presentó problemas en la habilidad visoespacial. Estos hallazgos coinciden con los planteamientos de Cáceres et al. (2018), quienes sostienen que el juego es esencial para el desarrollo de habilidades visoespaciales, ya que facilita la exploración del entorno, la manipulación de objetos y la experimentación con diversas perspectivas espaciales. El análisis realizado permitió corroborar que las modificaciones en la escala de juego Knox están vinculadas con dificultades en los componentes visoconstructivos, lo que respalda los resultados obtenidos en esta investigación.

De manera similar, Agamez et al. (2022) sostienen que el juego promueve el desarrollo de habilidades visoespaciales, al proporcionar un entorno tridimensional en el que los niños pueden fortalecer su percepción visual y coordinación motora. En concordancia con estos planteamientos, los resultados obtenidos evidencian la importancia de ofrecer actividades que estimulen estas habilidades, como juegos de construcción y deportes que requieren coordinación motora y percepción espacial.

Asimismo, Herrera y Gonzales (2023) afirman que el juego simbólico contribuye significativamente al desarrollo de las habilidades visoespaciales en los infantes. En ese sentido, los hallazgos del presente estudio evidencian que los niños que participan en juegos simbólicos muestran una mayor capacidad para comprender y manipular conceptos espaciales. Estos resultados sugieren que el juego simbólico no solo enriquece la creatividad y el pensamiento abstracto, sino que también promueve el desarrollo de habilidades visoespaciales.

Por su parte, García-Cernaz (2019) establece que, al interactuar con escenarios imaginarios se promueve el desarrollo de habilidades de percepción visual y comprensión espacial. Los resultados obtenidos en esta investigación respaldan esta afirmación, al evidenciar que el juego simbólico facilita este tipo de interacciones y contribuye al fortalecimiento de las habilidades visoespaciales. Además, este tipo de juego fomenta la planificación y la organización, aspectos observados en la manera en que los niños estructuran y coordinan sus actividades lúdicas.

En esta línea, San Vicente (2021) menciona que el juego, en relación con el desarrollo de habilidades visoespaciales, se vincula con la formación de la personalidad infantil. En concordancia con ello, la presente investigación evidenció que los niños que participan en actividades de representación de roles sociales desarrollan habilidades de comunicación y autonomía, lo que contribuye a su desarrollo integral. Del mismo modo, Acosta et al. (2023) afirman que el juego ayuda a los niños a construir y estructurar la realidad, regulando su conducta y su percepción del mundo. Los hallazgos de este estudio corroboran esta afirmación, al demostrar que el juego constituye un elemento fundamental del desarrollo cultural y social infantil, lo que favorece la adaptación e interacción de los niños con su entorno físico y social.

Por otro lado, se encontró que los niños con un perfil de juego alterado presentan un 57,1 % (n=8) de habilidades visoespaciales alteradas. Navas y Castro (2023) mencionan que el desarrollo del perfil de juego promueve habilidades visoespaciales esenciales para la comprensión de conceptos matemáticos y científicos, así como para actividades cotidianas. Los resultados coinciden con esta perspectiva y subrayan la importancia de un desarrollo adecuado del perfil de juego para el bienestar y éxito académico de los niños.

En ese sentido, Perero (2019) sostiene que un adecuado desarrollo del perfil de juego fomenta la creatividad, la cooperación y la autoexpresión en los niños. Los hallazgos de la presente investigación muestran que, al experimentar con diversos roles y situaciones, los niños amplían su comprensión del mundo y desarrollan habilidades espaciales, sociales y emocionales, lo que respalda las conclusiones de este autor.

Finalmente, Agamez et al. (2022) describen al juego como una herramienta innovadora en los procesos de enseñanza y aprendizaje. El presente estudio respalda esta afirmación, al evidenciar que el juego interactivo permite a los niños desarrollar habilidades de liderazgo y fortalecer su relación con el entorno. Asimismo, Novo (2021) enfatiza la importancia de recursos educativos, como la construcción de bloques y actividades de concentración, aspecto que se refleja en los resultados de esta investigación al observar que dichos recursos proporcionan un ambiente de aprendizaje lúdico y efectivo.

Conclusiones

La terapia ocupacional estudia el juego como una ocupación fundamental para el crecimiento y el desarrollo. Las actividades lúdicas desarrolladas con los niños, parten de las características del contexto y se relacionan con el desarrollo de las habilidades visoespaciales. Diversos estudios han implementado escalas como las de Susan Knox para evaluar el juego en la población infantil, esto evidencia que, en muchos casos, los niños suelen experimentar dificultades en los procesos escolares. Por tanto, el desarrollo de estos procesos evaluativos permite comprender las características particulares de los niños durante esta etapa.

Al respecto, los resultados evidenciaron una correlación significativa entre la práctica de juego y el aumento de competencias visoespaciales en los participantes del estudio. Asimismo, se observó que el desarrollo de actividades en espacios abiertos, el uso de materiales de ensamble y el juego de roles fomentan habilidades visoespaciales que constituyen un elemento importante para la etapa inicial de aprestamiento.

El estudio demostró que el juego es esencial para el crecimiento infantil, ya que no solo fomenta destrezas visoespaciales, sino también otros elementos, como la construcción, la organización y la lateralización. Estos elementos favorecen la integración social, cognitiva y motora de los niños. En consecuencia, se resalta la importancia de promover entornos de juego diversos y enriquecidos que respalden el desarrollo integral infantil.

Referencias

Acosta, S., Espín, M., Rosero, E. y Estupiñán, M. (2023). El juego en el desarrollo integral infantil, una revisión sistemática. *Revista Multidisciplinaria de Desarrollo Agropecuario, Tecnológico, Empresarial y Humanista*, *5*(3), 7-7.

Agamez, L., Álvarez, L., Almario, Y., Argoty, Y. y García, L. (2022). Recurso didáctico basado en los conceptos de inclusión e interculturalidad para fortalecer las habilidades visoespaciales en los estudiantes de grado transición de la institución educativa José Antonio Galán, del municipio de Puerto Caicedo, departamento de Putumayo [Disertación de maestría inédita, Universidad el Bosque]. https://hdl.handle.net/20.500.12495/9733

Albornoz, E. (2019). El juego y el desarrollo de la creatividad de los niños/as del nivel inicial de la escuela Benjamín Carrión. *Revista Conrado*, *15*(66), 209-213. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442019000100209&lng=es&tlng=es.

Álvarez, F., Morocho, M., Lunavictoria, J., Crespo, M. y Calle, J. (2025). Importancia del juego en la formación de la personalidad del niño. *Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales Y Humanidades*, *6*(2), 2990 – 3001. https://doi.org/10.56712/latam.v6i2.3812

Andrade, A. (2020). El juego y su importancia cultural en el aprendizaje de los niños en educación inicial. *Journal of Science and Research*, *5*(2), 132-149. https://doi.org/10.5281/zenodo.3820949

Asociación Americana de Terapia Ocupacional. (2020). Occupational therapy practice framework: Domain and process (4th ed.). *American Journal of Occupational Therapy*, *74*(Suppl. 2), 7412410010. https://doi.org/10.5014/ajot.2020.74S2001

Bolaños, D., Revelo. y Ruales, R. (2023). Factores del contexto y estrategias pedagógicas que influyen en los procesos de atención en preescolares. *Revista Criterios*, *30*(2), 127–139 https://hdl.handle.net/20.500.14112/28462

Cáceres, F., Granada, M. y Pomés, M. (2018). Inclusión y Juego en la Infancia Temprana. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, *12*(1), 181-198. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782018000100181

García-Cernaz, S. (2019). Un estudio longitudinal-microanalítico del desarrollo del juego simbólico infantil a partir de técnicas de análisis de las artes temporales. *Anuario en Temas de Psicología*, *5*(1), 160-167. http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/114278

García, G. y Meza, M. (2022). Actividades lúdicas y la inteligencia espacial en estudiantes del nivel de Educación Inicial del Distrito de Pichanaki. [Tesis de especialidad, Universidad Nacional de Huancavelica https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/63968

Delgado, C. (2020). Nociones del espacio interior entre las lógicas de coherencia espacial y la percepción visual. El interiorismo de Zaha Hadid. *Cuadernos Del Centro de Estudios En Diseño y Comunicación. Esayos*, *86*, 117–133. https://doi.org/https://dx.doi.org/10.18682/cdc.vi86.3782

Herrera, M. y Gonzales, A. (2023). El Juego Simbólico en el Desarrollo de Competencias en la Primera Infancia. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, *16*(2), 39-49. https://doi.org/10.37843/rted.v16i2.372

Lagos, D., Delgado, C., Toro, D., Bárcenas, E., Chaves, M., Pizarro, T. y Gómez, Y. (2022). Las reacciones de enderezamiento y su aporte en el niño. *Boletín Informativo CEI*, *9*(2), 61–64. https://revistas.umariana.edu.co/index.php/BoletinInformativoCEI/article/view/3149

López, M. y Loaiza, A. (2021). El juego como estrategia pedagógica para el fortalecimiento del desarrollo del pensamiento espacial en los niños y niñas de grado primero del Liceo Mixto Emperador de Cali–Valle. [Tesis de pregrado, Institución Universitaria Antonio José Camacho]. https://repositorio.uniajc.edu.co/handle/uniajc/326

Monar, M., Moreno-Del Pozo, G. y Monar, M. (2025). Importancia del juego en el desarrollo social y emocional en niños de educación inicial. *Revista Científica Arbitrada De Investigación En Comunicación, Marketing Y Empresa REICOMUNICAR*, *8*(15), 463-483. https://doi.org/10.46296/rc.v8i15.0337

Navas, A. y Castro, E. (2023). Juegos de desarrollo motor en las nociones espaciales en escolares de educación inicial. *Polo del Conocimiento*, *8*(9), 1115-1135. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9152555

Novo, L. (2021). Matemáticas en el Grado de Educación Infantil: la importancia del juego y los materiales manipulativos. *Educación Matemática en la Infancia*, *10*(2), 28-50. https://uvadoc.uva.es/handle/10324/51756

Pérez-Marfil, M., Fernández-Alcántara, M., Pérez-García, M., Pérez-García, P., García- Navarro, X. y Muñoz-González, Ó. L. (2023). Estimulación de funciones ejecutivas en niños y niñas en edad escolar. *Universidad y Sociedad*, *15*(1), 429-435. https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/3778

Rodríguez, M. y Velásquez, L. (2023). *Análisis de habilidades visoespaciales en estudiantes de transición a través de juegos digitales basados en cuadrículas*. [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional] http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/18659

San Vicente, A. (2021). La importancia del juego en el desarrollo psicomotor. *Educación y Psicopedagogía*, *4*(1), 37-52. https://www.unae.edu.py/ojs/index.php/educacion/article/view/324

Shin, M., Park, S., Park, S., Seol, S. y Kwon, J. (2006). Clinical and empirical applications of the Rey-Osterrieth Complex Figure Test. *Nat Protoc*, *1*, 892-899. https://doi.org/10.1038/nprot.2006.115

Serrada, S. (2022). *Influencia de la praxis de ideación en el juego del niño con trastorno del espectro del autismo*. [Tesis doctoral, Universidad Rey Juan Carlos] https://hdl.handle.net/10115/21379

Vargas, E., Gallego, A., Peláez, O., Arroyave, L. y Rodríguez, L. (2020). El juego como estrategia pedagógica para la enseñanza de las matemáticas: retos maestros de primera infancia. *Infancias imágenes*, *19*(2), 133-142. https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/infancias/article/view/14133

Capítulo 3.

Conocimiento y actitudes de los docentes acerca de la educación inclusiva[11]

Brayan Sebastián Pantoja Trujillo

Jairo Andrés Pauta Yela

Dennis Yulitza Rubio Goyes

Luis Alberto Zambrano Montero[12]

Cítese como: Pantoja Trujillo, B. S., Pauta Yela, J. A., Rubio Goyes, D. Y. y Zambrano Montero, L. A. (2026). Conocimiento y actitudes de los docentes acerca de la educación inclusiva. En A. M. Canchala Obando y L. A. Zambrano Montero (Comps.), *Experiencias investigativas de terapia ocupacional en educación* (pp. 42–57). Editorial Unimar. https://doi.org/10.31948/editorialunimar.301.c465

Introducción

La educación inclusiva es un proceso orientado a garantizar que todos los estudiantes accedan, participen y adquieran aprendizajes, independientemente de sus particularidades individuales o de su condición socioeconómica (UNESCO, 2020). Este modelo educativo ha adquirido gran relevancia en las últimas décadas, transformándose en una prioridad dentro de las políticas educativas tanto a nivel global como nacional. En Colombia, el marco normativo para la educación inclusiva establece lineamientos específicos para su implementación (Decreto 1421, 2017).

En este contexto, el rol docente surge como un factor determinante para el éxito de los procesos de inclusión. Los docentes no solo facilitan el aprendizaje, si no que sus conocimientos, creencias y actitudes frente a la educación inclusiva influyen directamente en la calidad de las experiencias educativas ofrecidas a sus estudiantes (Sharma y Sokal, 2013). La evidencia científica ha demostrado consistentemente que las percepciones y competencias del profesorado constituyen elementos decisivos en el éxito o fracaso de las iniciativas inclusivas en las instituciones educativas (Herrera et al., 2024).

[11] Articulo resultado de investigación titulada: Conocimiento y actitudes de los docentes acerca de la educación inclusiva en la institución educativa Rafael Uribe Uribe de Buesaco Nariño.
[12] Magíster en Desarrollo Infantil. Profesor investigador de Terapia Ocupacional.

A pesar de los avances normativos y de las declaraciones institucionales orientadas a fortalecer la inclusión, la implementación efectiva de prácticas inclusivas continúa enfrentando desafíos significativos. Diversas investigaciones han señalado que las actitudes negativas de los docentes hacia la educación inclusiva, así como la falta de conocimientos específicos sobre estrategias pedagógicas inclusivas, representan barreras importantes para la consolidación de entornos educativos verdaderamente inclusivos (Tello y Uribe, 2025).

En el contexto colombiano, particularmente en el departamento de Nariño, se hace evidente la necesidad de generar evidencia científica que permita comprender la relación entre las actitudes y los conocimientos de los docentes respecto a la educación inclusiva (Vera y Yarce, 2022). Este análisis es fundamental para el diseño de estrategias eficaces de formación docente y para el fortalecimiento de las prácticas pedagógicas inclusivas en las instituciones educativas de la región. En concordancia con ello, el presente estudio se centra en analizar la relación entre las actitudes y los conocimientos sobre educación inclusiva entre los docentes de una Institución Educativa situada en el norte del departamento de Nariño.

Desde esta perspectiva, la terapia ocupacional se ha consolidado en el ámbito educativo como una disciplina que contribuye significativamente al desarrollo de procesos inclusivos. De acuerdo con la legislación colombiana, la terapia ocupacional en el contexto educativo tiene la capacidad de coordinar y proporcionar servicios a la comunidad educativa que enfrenta barreras de aprendizaje, ya sean temporales o permanentes, mediante el diseño de programas orientados a la promoción, prevención, evaluación e intervención (Ley 949, 2005).

Los profesionales en terapia ocupacional se enfrentan constantemente a situaciones de desigualdad y exclusión dentro del contexto escolar, lo que requiere una comprensión integral de la relación entre el individuo, la educación y el entorno (Carbonell et al., 2021). Estos son elementos fundamentales para el ejercicio profesional en este campo (López et al., 2024). En este sentido, el trabajo del terapeuta ocupacional en la educación inclusiva se orienta al acompañamiento de los estudiantes dentro del entorno escolar, mediante intervenciones dirigidas al fortalecimiento de habilidades motoras, procesos cognitivos, interacción social y funciones (López et al., 2024).

Asimismo, las actitudes de los docentes hacia la educación inclusiva han sido definidas como predisposiciones evaluativas que integran aspectos cognitivos, afectivos y conductuales frente a la inclusión de estudiantes en aulas regulares (Vera y Yarce, 2022). Investigaciones previas han demostrado que las actitudes positivas se caracterizan por la empatía hacia el estudiante, el respeto por su derecho a la participación, el reconocimiento de sus procesos y avances, y la valoración de las diferencias individuales, lo que promueve ambientes propicios para el aprendizaje (Ruiz et al., 2025).

En contraste, las actitudes negativas se manifiestan mediante prácticas discriminatorias que generan desigualdad en el aula, evidencian intolerancia frente a las diferencias, promueven comentarios despectivos y emplean etiquetas excluyentes hacia los estudiantes. Esta distinción resalta la importancia de las actitudes docentes dentro de los procesos educativos, debido a que los profesores constituyen actores fundamentales para el desarrollo del aprendizaje de los estudiantes (Bell et al., 2024).

Por otra parte, el conocimiento sobre educación inclusiva comprende el conjunto de saberes teóricos y prácticos que los docentes poseen acerca de los principios, estrategias metodológicas, recursos y adaptaciones curriculares necesarias para atender de manera efectiva la diversidad estudiantil (Vera y Yarce, 2022).

La importancia de esta investigación se sustenta en diversos aspectos. En primer lugar, la educación inclusiva es un derecho fundamental que las instituciones educativas deben garantizar, en el cual se promueva el acceso y la participación de todos los estudiantes, independientemente de sus condiciones particulares. (Naciones Unidas, 2006). En segundo lugar, la terapia ocupacional desempeña un papel esencial en el contexto educativo, ya que los terapeutas ocupacionales cuentan con competencias necesarias para organizar y brindar servicios dirigidos a la comunidad educativa, especialmente a estudiantes que presentan barreras en el aprendizaje (Ley 949, 2005).

Finalmente, la generación de evidencia científica sobre las variables que influyen en la implementación de la educación inclusiva contribuye al fortalecimiento de las políticas educativas locales y al diseño de estrategias de formación docente más eficaces.

Materiales y métodos.

La investigación se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo de tipo empírico-analítico, con un alcance descriptivo-correlacional, lo que permitió la recolección y el análisis numérico de los datos para identificar la relación entre los conocimientos y las actitudes de los docentes frente a la educación inclusiva.

La población estuvo conformada por 56 docentes de la Institución Educativa Rafael Uribe Uribe en Buesaco, Nariño, con edades comprendidas entre los 25 y 70 años. A partir de esta población, se seleccionó una muestra correspondiente al 50 % (n=28) mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia. La muestra estuvo integrada por seis docentes de sedes rurales, ocho docentes de educación primaria y catorce docentes de educación secundaria.

Para la recolección de información, se empleó la técnica de encuesta mediante la aplicación de dos instrumentos validados. El primero fue el *Cuestionario de Conocimientos de Docentes en Educación Inclusiva* (Álvarez et al., 2024), que incluye 22 ítems con escala Likert de cuatro puntos distribuidos en tres dimensiones. El

segundo instrumento correspondió al *Cuestionario de Percepciones del Profesorado acerca de la Inclusión* (Cardona et al., como se citó en Plata et al., 2021), compuesto por 11 ítems con una escala de uno a cinco puntos organizados en tres dimensiones.

El 26 de agosto de 2024 se realizó una prueba piloto con ocho docentes de la Universidad Mariana, lo que permitió adaptar los instrumentos al contexto educativo colombiano, de acuerdo con el Índice de Inclusión propuesto por el Ministerio de Educación Nacional (2017). Posteriormente, el 13 de septiembre de 2024 se llevó a cabo la recolección de datos en las instalaciones de la institución educativa, durante un tiempo aproximado de 25 minutos y previo consentimiento informado de los participantes (Arias, 2020; Rasinger, 2020).

Resultados

Tabla 1
Nivel del conocimiento sobre estrategias inclusivas en los docentes

Ítem	Nunca	Alguna vez	Muchas veces	Siempre
La educación inclusiva acoge a todos los estudiantes	10.71	14.29	28.57	46.43
Transformación de las prácticas educativas	3.57	14.29	28.57	53.57
Atención a la diversidad cultural y lingüística	0.00	7.14	28.57	64.29
Enfoque interseccional (identidades cruzadas: género, raza, discapacidad, etc.)	3.57	14.29	39.29	42.86
Conocimiento del marco legislativo colombiano	12.00	52.00	24.00	12.00
Promedio general	**5.97**	**20.40**	**29.80**	**43.83**

Con relación a la tabla anterior, se refleja que la mayoría de los docentes encuestados posee un conocimiento significativo sobre la educación inclusiva, particularmente en aspectos relacionados con la adaptación a la diversidad cultural y lingüística, así como la con la transformación de las prácticas educativas. En ese sentido, la mayor proporción de respuestas se concentró en la categoría ‘siempre’ (entre el 42,86 % y el 64,29 %), lo que indica un adecuado nivel de conocimiento en estas áreas.

Sin embargo, se identifican aspectos en los que el conocimiento es más limitado, especialmente en lo relacionado con el marco legislativo de la educación inclusiva en Colombia. La mayoría de docentes manifestó no tener suficiente conocimiento sobre este tema: el 12 % señaló ‘nunca’ y 52 % indicó ‘alguna vez’, lo que evidencia una escasa familiaridad con este tema.

Tabla 2
Descripción sobre estrategias y habilidades docentes

Ítem	Nunca	Alguna vez	Muchas veces	Siempre
Implementación de estrategias de enseñanza diversificadas	7.14	60.71	21.43	10.71
Creación y uso de materiales educativos accesibles	10.71	53.57	28.57	7.14
Evaluación del progreso en contexto inclusivo	14.29	53.57	17.86	14.29
Promedio general	**10.51**	**55.95**	**22.62**	**10.71**

Según la tabla anterior, se observa que la mayoría de los docentes encuestados ha implementado o utilizado 'alguna vez' estrategias y habilidades docentes inclusivas, tales como estrategias de enseñanza diversificada y materiales educativos accesibles con porcentajes que varían entre el 53,57 % y el 60,71 % .

Por otra parte, únicamente el 10,71 % de los participantes indicó que 'siempre' implementa este tipo de estrategias, mientras que el 10,51 % refirió 'nunca' haber tenido experiencia en su aplicación. Estos resultados evidencian un nivel intermedio en la implementación de habilidades docentes inclusivas.

Tabla 3
Descripción conocimientos específicos sobre discapacidades y trastornos

Ítem	Nunca	Alguna vez	Muchas veces	Siempre
Formación en intervenciones para trastornos de aprendizaje (dislexia, TDAH, etc.)	42.86	46.43	10.71	0.00
Implementación de planes individualizados (PIAR)	7.14	57.14	25.00	10.71
Aplicación de técnicas de intervención temprana	28.57	53.57	14.29	3.57
Uso de tecnología asistida para accesibilidad educativa	35.71	50.00	14.29	0.00
Promedio general	**28.57**	**51.78**	**16.07**	**3.57**

Teniendo en cuenta la tabla anterior, se evidencia que la mayoría de los docentes ha recibido 'alguna vez' formación o tiene experiencia en el apoyo a estudiantes con discapacidades y trastornos de aprendizaje, particularmente en aspectos

relacionados con la implementación de intervenciones tempranas, la utilización de planes individualizados como el PIAR y el uso de herramientas tecnológicas para fortalecer el proceso de aprendizaje de los estudiantes con discapacidad. Los porcentajes oscilan entre el 46,43 % y el 57,14 %.

No obstante, únicamente el 3,57 % de los docentes manifestó aplicar 'siempre' este tipo de estrategias, lo que evidencia una escasa ejecución de estos aspectos en la práctica educativa. Por su parte, un porcentaje significativo de participantes (28,57 %) refirió 'nunca' haber recibido formación sobre intervenciones específicas para apoyar estudiantes con trastornos de aprendizaje.

Tabla 4
Promedio global de los conocimientos de docentes en educación inclusiva

Ítems	Nunca (%)	Alguna vez (%)	Muchas veces (%)	Siempre (%)
Conocimientos sobre educación inclusiva	5.97	20.40	29.80	43.83
Estrategias y habilidades docentes	10.51	55.95	22.62	10.71
Conocimientos sobre discapacidades y trastornos	28.57	51.78	16.07	3.57

Respecto a la anterior tabla, se evidencia que la mayoría de los docentes encuestados posee un conocimiento general sobre educación inclusiva, destacándose que el 43,83 % manifestó que 'siempre' aplica estos conceptos. En cuanto a las estrategias y habilidades docentes inclusivas, el 55,95 % de los participantes indicó haberlas implementado 'alguna vez'.

Asimismo, los conocimientos específicos relacionados con discapacidades y trastornos representan el área con mayores dificultades. En este aspecto, el 28,57 % de los docentes señaló que 'nunca' ha recibido formación sobre el tema, mientras que el 51,78 % indicó haberla recibido 'alguna vez'. De manera adicional, únicamente el 3,57 % respondió 'siempre', lo que evidencia una limitada de capacitación en este ámbito.

Por otra parte, a partir de la aplicación del cuestionario de actitudes del profesorado acerca de la inclusión, se obtuvieron los siguientes resultados.

Tabla 5

Resultados de Cuestionario de actitudes del profesorado frente de la inclusión

Ítem	Nada de acuerdo	Parcialmente de acuerdo	Indeciso	Ampliamente de acuerdo	Muy de acuerdo
La inclusión enriquece a todos promueve la diversidad y el respeto	0.00	10.71	14.29	50.00	25.00
Todos los estudiantes tienen derecho a un entorno inclusivo	0.00	3.57	7.14	35.71	53.57
La inclusión requiere reestructuración del entorno escolar	3.57	0.00	3.57	28.57	64.29
Los beneficios de la inclusión superan los desafíos	0.00	3.57	3.57	57.14	35.71
Requiere colaboración entre docentes, familias y profesionales	0.00	3.57	0.00	28.57	67.86
Promedio general	**0.71**	**4.28**	**5.71**	**39.90**	**49.28**

La tabla anterior evidencia que los docentes encuestados presentan una actitud favorable hacia las bases de la educación inclusiva. En ese sentido, el 49,28 % manifestó estar 'muy de acuerdo', con puntuaciones que oscilan entre el 25 % y el 67,86 %, mientras que el 39,9 % indicó estar 'ampliamente de acuerdo', con valores entre el 28,57 % y el 57,14 %.

Los resultados reflejan que los participantes consideran que la educación inclusiva no se limita únicamente a los estudiantes con discapacidad, sino que promueve un entorno educativo accesible y equitativo para todos desde un enfoque diferencial. Igualmente, reconocen que todos los estudiantes, independientemente del tipo de discapacidad, tienen derecho a participar en un entorno inclusivo.

De igual manera, los docentes consideran que la inclusión requiere una reestructuración integral del contexto escolar y perciben que sus beneficios superan los desafíos que implica su implementación. Finalmente, destacan que la colaboración entre docentes, familias y demás profesionales es un elemento esencial para el éxito de los procesos de educación inclusiva.

Tabla 6

Descripción de las actitudes sobre formación y recursos

Ítem	Nada de acuerdo	Parcialmente de acuerdo	Indeciso	Ampliamente de acuerdo	Muy de acuerdo
Formación profesional adecuada para inclusión educativa	32.14	60.71	0.00	3.57	3.57
Disponibilidad de recursos materiales y tecnológicos para inclusión	46.43	39.29	10.71	3.57	0.00
Ha recibido formación continua en metodologías y herramientas inclusivas	28.57	60.71	3.57	7.14	0.00
Cuenta con apoyo institucional (orientadores, profesionales de inclusión)	21.43	50.00	14.29	10.71	3.57
Promedio general	**32.15**	**52.68**	**7.15**	**6.25**	**1.78**

De acuerdo con la tabla anterior, se observa que la mayoría de los docentes encuestados no se siente suficientemente preparada ni apoyada, en términos de formación y recursos, para abordar la diversidad en el aula. Entre el 39,29 % y el 60,71 % de los participantes manifestó estar 'parcialmente de acuerdo' en que su formación profesional les haya proporcionado las herramientas necesarias para implementar estrategias inclusivas.

Además, los docentes señalaron que no cuentan con los recursos materiales y tecnológicos necesarios para crear un entorno educativo inclusivo. De igual manera, refirieron limitaciones relacionadas con la formación continua en educación inclusiva y con el apoyo institucional, especialmente en lo concerniente al acompañamiento de orientadores y otros profesionales especializados.

Tabla 7
Descripción de las actitudes sobre los apoyos personales

Ítem	Nada de acuerdo	Parcialmente de acuerdo	Indeciso	Ampliamente de acuerdo	Muy de acuerdo
La colaboración entre docentes y profesionales de apoyo es esencial para la inclusión	0.00	3.57	0.00	32.14	64.29
Recibe apoyo suficiente de equipos psicopedagógicos y terapeutas para aplicar estrategias inclusivas	25.00	35.71	25.00	14.29	0.00
Cree que es necesario aumentar la inversión en formación y recursos para una enseñanza inclusiva de calidad	0.00	3.57	3.57	21.43	71.43
Promedio general	**8.33**	**14.28**	**26.19**	**22.62**	**45.24**

Según la tabla anterior, los apoyos personales representan un elemento fundamental para el éxito de la educación inclusiva. Entre el 64,29 % y el 71,43 % de los docentes encuestados manifestó estar 'muy de acuerdo' en que la colaboración entre docentes y profesionales de apoyo es esencial para el desarrollo de procesos inclusivos. Además, consideran necesario incrementar la inversión en formación docente y en recursos educativos que permitan brindar una enseñanza inclusiva de calidad.

Por otra parte, 35,71 % de los participantes indicó estar 'poco de acuerdo' con recibir el apoyo necesario por parte de equipos psicopedagógicos y terapeutas para implementar estrategias inclusivas, lo que evidencia una insuficiencia en el acompañamiento profesional requerido para fortalecer estos procesos educativos.

Tabla 8

Promedio global de las actitudes del profesorado acerca de la inclusión

Ítems	Nada de acuerdo (%)	Parcialmente de acuerdo (%)	Indeciso (%)	Ampliamente de acuerdo (%)	Muy de acuerdo (%)
Bases de la inclusión	0.71	4.28	5.71	39.90	49.28
Formación y recursos	32.15	52.68	7.15	6.25	1.78
Apoyos personales	**8.33**	**14.28**	**26.19**	**22.26**	**45.24**

En cuanto a las actitudes del profesorado frente de la inclusión, el 49,28 % de los encuestados manifestó estar 'muy de acuerdo' y el 39,9 % 'ampliamente de acuerdo', lo que refleja una percepción favorable hacia la importancia y los beneficios de la educación inclusiva.

Respecto a la formación y los recursos, la mayoría de los docentes indicó estar 52,68 % 'parcialmente de acuerdo' o 'nada de acuerdo' 32,15 % con que su formación profesional y los recursos disponibles sean suficientes para abordar la diversidad en el aula. En contraste, únicamente el 1,78 % de los participantes señaló estar 'muy de acuerdo', lo que evidencia limitaciones significativas en estos aspectos.

Por último, en la variable relacionada con los apoyos personales, el 45,24 % de los docentes expresó estar 'muy de acuerdo' con que la colaboración con profesionales de apoyo es esencial para el desarrollo de procesos inclusivos. Sin embargo, el 26,19 % se mostró 'indeciso', lo que sugiere que una parte importante de los docentes no percibe un apoyo constante y suficiente por parte de estos profesionales.

Tabla 9

Promedio global de las actitudes del profesorado acerca de la inclusión

	P1 Diversidad	P2 Equidad	P3 Recursos	P4 Beneficios	P5 Compromiso	P6 Formación	P7 Tecnología	P8 Capacitación	P9 Apoyo	P10 Colaboración	P11 Psicopedagogía	P12 Inversión
P1 Definición	0,169	0,22	**0,02**	0,115	0,272	-0,063	-0,139	-0,397	-0,164	0,171	0,218	0,35
P2 Transformación	**0,045**	0,189	0,17	-0,015	0,284	0,11	-0,076	-0,002	0,196	0,302	0,357	0,264
P3 Inclusión	-0,018	0,127	0,265	0,167	0,536	-0,047	0,185	-0,096	0,281	0,496	0,255	0,339
P4 Currículo	-0,017	**0,036**	-0,151	**0,032**	0,218	0,143	-0,016	0,15	0,406	0,101	0,496	0,082
P5 Legislación	**0,014**	-0,04	-0,151	-0,063	0,24	0,284	0,297	0,242	0,341	**0,009**	0,2	0,283
P6 Experiencia	0,056	0,065	-0,162	-0,102	0,411	0,289	0,402	0,246	0,479	0,157	0,382	0,124
P7 Estrategias	-0,159	-0,033	-0,245	-0,291	0,317	0,285	0,389	0,303	0,403	0,06	0,494	0,165
P8 Evaluación	-0,046	-0,132	-0,116	-0,073	0,271	0,197	0,332	0,102	0,383	0,11	0,219	0,085
P9 Intervención	0,183	-0,103	-0,157	-0,217	0,199	0,355	0,302	0,425	0,492	**0,011**	0,14	**0,035**
P10 Adaptaciones	-0,042	**0,041**	-0,187	-0,118	0,228	0,242	0,59	0,191	0,555	**0,049**	0,272	-0,107
P11 Barreras	-0,064	**0,048**	-0,164	**0,034**	0,156	0,418	0,503	0,417	0,395	0,08	0,123	0,08
P12 Beneficios	0,08	-0,25	-0,245	-0,116	0,129	0,251	0,352	0,368	0,13	-0,045	-0,015	v0,12

Del análisis de los datos se evidenció una relación significativa entre los conocimientos y las actitudes de los docentes hacia la educación inclusiva. Se encontró que los profesores con experiencia práctica tendían a valorar en mayor medida el apoyo en las aulas inclusivas, lo que se reflejó en una correlación positiva de r = 0,479. Asimismo, quienes dominaban estrategias de enseñanza específicas mostraron una mejor comprensión de los aspectos psicopedagógicos (r = 0,494).

Uno de los resultados más relevantes fue la fuerte correlación (0,59) entre el conocimiento sobre adaptaciones curriculares y la valoración de la tecnología, lo que sugiere que los docentes que sabían cómo modificar el currículo consideraban la tecnología como una herramienta útil para promover la inclusión. De igual manera, se observó que quienes presentaban una mayor comprensión del concepto de inclusión evidenciaban también un mayor compromiso con estas prácticas (r = 0,536).

No obstante, se identificaron algunas correlaciones negativas o débiles. Por ejemplo, se encontró una correlación negativa (r = -0,397) entre el conocimiento teórico sobre diversidad y la valoración de la capacitación, lo que podría indicar que el dominio conceptual no siempre se traduce en motivación hacia la formación práctica. Además, se evidenció una relación casi nula (r = -0,015) entre el conocimiento sobre transformación educativa y la percepción de sus beneficios.

En términos generales, los conocimientos técnicos y prácticos mostraron una mayor asociación con actitudes positivas hacia elementos concretos de la inclusión, como el uso de tecnologías y los sistemas de apoyo. En contraste, los conocimientos teóricos presentaron menor relación con las actitudes prácticas. Finalmente, el compromiso docente se destacó como un factor clave, al relacionarse positivamente con la mayoría de los aspectos evaluados en torno al conocimiento sobre la educación inclusiva.

Discusión

Los hallazgos de esta investigación evidencian una realidad compleja respecto a los conocimientos y las actitudes los docentes frente a la educación inclusiva en el contexto educativo colombiano. Los resultados indican que, aunque los docentes tienen una comprensión general adecuada sobre la adaptación a diversos contextos culturales, en contraste con los bajos niveles reportados por Arrieta y Álvarez (2019), persisten vacíos significativos en áreas clave que para la implementación efectiva de estrategias inclusivas. En particular, se identificaron debilidades relacionadas con el desconocimiento del marco legal colombiano sobre inclusión educativa, hallazgo que coincide con lo reportado por García (2020) respecto a la limitada familiaridad de los docentes con la normativa vigente.

Asimismo, aunque la mayoría de los docentes ha comenzado a implementar estrategias básicas, tales como métodos de enseñanza diversificados y materiales adaptados, lo que refleja un nivel intermedio de experiencia similar al señalado por

Ancaya et al. (2024), se evidenciaron limitaciones importantes en el conocimiento sobre discapacidad, el uso del Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR) y las herramientas tecnológicas especializadas. Esta formación insuficiente, también mencionada por Flórez et al. (2024), genera inconformidad entre los docentes ante la exigencia de aplicar prácticas inclusivas sin contar con la preparación adecuada.

Por otra parte, las actitudes de los docentes mostraron una clara inclinación positiva hacia la educación inclusiva, lo que coincide con planteado por Pérez y Fuentes (2025), quien señala que los docentes conciben la inclusión como un enfoque integral que trasciende la atención exclusiva a estudiantes con discapacidad. Sin embargo, se observó que la formación inicial y continua influye significativamente en el nivel de comprensión y apropiación de este concepto, siendo los docentes con estudios de posgrado quienes evidencian una mayor apropiación de la educación inclusiva.

Adicionalmente, la percepción de no estar suficientemente preparados para manejar la diversidad en el aula, junto con la falta de recursos materiales y tecnológicos, representa una barrera importante para la implementación efectiva de las prácticas inclusivas. Estos resultados respaldan lo expuesto por Pérez y Fuentes (2025) sobre la necesidad de fortalecer la formación docente y mejorar la infraestructura educativa especializada para garantizar procesos de inclusión más efectivos.

Los resultados indican que tener la experiencia práctica favorece significativamente la valoración del trabajo colaborativo, mientras que el conocimiento sobre adaptaciones curriculares contribuye a una mayor apertura hacia el uso de tecnologías educativas, hallazgo que contrasta con lo reportado por Arrieta y Álvarez (2019). No obstante, persiste una brecha considerable entre el conocimiento y la aplicación práctica de las estrategias inclusivas, tal como señalan Hernández-Sampieri et al. (2014).

Lo anterior evidencia la necesidad de replantear los programas de formación docente, con de propósito de promover una integración más efectiva entre la teoría y la práctica. Asimismo, estos hallazgos resaltan la importancia de implementar programas de capacitación continua, fortalecer el apoyo institucional y fomentar la colaboración interdisciplinaria como elementos fundamentales para el desarrollo de una educación verdaderamente inclusiva.

Conclusiones

En cuanto a los resultados obtenidos, se evidenció la necesidad de fortalecer las competencias inclusivas del profesorado. Aunque los docentes de la institución cuentan con una base general en educación inclusiva, requieren una formación más específica en herramientas como el PIAR y en el uso de tecnologías educativas adaptadas. Por ello, es necesario implementar programas de capacitación orientados al fortalecimiento de estas competencias técnicas, en coherencia con la diversidad estudiantil y con el propósito de mejorar la calidad de las prácticas inclusivas en el aula.

Por otra parte, la actitud positiva que predominante entre el profesorado hacia la educación inclusiva constituye un recurso institucional valioso que debe ser aprovechado estratégicamente. En este sentido, es fundamental consolidar estas actitudes a través de procesos de acompañamiento sistemático y apoyo institucional continuo, transformándolas en prácticas pedagógicas efectivas que fomenten la equidad y el desarrollo integral de los estudiantes.

Finalmente, los resultados de la correlación entre conocimientos y actitudes (especialmente entre las adaptaciones curriculares y la valoración tecnológica: 0,59; entre la comprensión conceptual y el compromiso docente: 0,536) evidencian la necesidad de diseñar programas formativos que integren de manera simultánea las competencias teóricas, prácticas y actitudinales. Esto permitiría garantizar una transformación coherente y sostenible de las prácticas educativas inclusivas en la institución.

Referencias

Álvarez, T., Barros, F., Ramones, L., Barros, F. y Astudillo, E. (2024). Las Actitudes y Conocimientos de los Docentes frente a la Educación Inclusiva. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 8*(6), 5683-5698. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i6.15278

Ancaya, M., Távara-Sabalú, C. y Yarin, J. (2024). Estrategias en la formación docente para promover la inclusión educativa: una revisión sistemática. *European Public & Social Innovation Review*, *9*, 1-18. https://doi.org/10.31637/epsir-2024-886

Arias, F. (2020). *El proyecto de investigación: Introducción a la metodología científica* (7ª ed.). Editorial Episteme.

Bell, R., Lema, A. y Martin, Y. (2024). Integración de la docencia y el aprendizaje activo en la educación superior. Metodologías, componentes y actores. *Prohominum. Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, *6*(1), 97-105. https://doi.org/10.47606/ACVEN/PH0230

Carbonell, N., Hernández-Prados, M., R Sarmiento, B. y Mir, M. (2021). De la educación segregada a la educación inclusiva. Aproximación teórica. *Revista Española de Discapacidad*, *9*(1), 163-181. https://doi.org/10.55688/revista_dialnet.v9i1.181

Decreto 1421 (2017, 29 de agosto). Ministerio de Educación Nacional. Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad. https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=87040

Flórez, J., Collazos, C., & Ariel, J. (2024). Social presence and user experience: The influence of the immersive virtual classroom in synchronous distance learning. In *Iberoamerican Workshop on Human-Computer Interaction* (pp. 286-300). Springer Nature Switzerland. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-031-57982-0_22

García, A. M. (2020). Educación inclusiva y marco legal en Colombia. Una mirada desde la alteridad y las diferencias. *Tesis Psicológica*, *15*(2), 72-93. https://doi.org/10.37511/tesis.v15n2a4

Herrera, J., Ochoa, E., Tello, J., & Romero, E. (2024). Challenges and teacher competencies in the inclusive education approach in Colombia. *Pensamiento Americano*, *17*(34), e-679. https://doi.org/10.21803/penamer.17.34.679

Hernández-Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). McGraw-Hill.

Ley 949 (2005, 17 de marzo). Congreso de la República. Por la cual se dictan normas para el ejercicio de la profesión de terapia ocupacional en Colombia. Diario Oficial No. 45.853. https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?id=1295325

López, C., Parra-Esquivel, E. y Salazar, J. (2024). Terapia ocupacional en educación en Latinoamérica: un análisis desde la Comunidad de Práctica Terapia Ocupacional en Educación (TOE). *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, *32*(spe1), e3925. https://doi.org/10.1590/2526-8910.ctoAO392537993

Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Índice de inclusión para educación superior*. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-357277_recurso.pdf

Naciones Unidas. (2006). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Naciones Unidas. https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html

Plata, M., Gozalo, M., Gómez, C. y Barrios, S. (2021). Los docentes que creen en la inclusión educativa ¿tienen una actitud favorable hacia el alumnado de altas capacidades? *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, *1*(1), 379-388. https://dehesa.unex.es/handle/10662/12581

Pérez, M. y Fuentes, D. (2025). Políticas Públicas para el uso de las TIC en la Educación Inclusiva en Colombia. *Telos: Revista De Estudios Interdisciplinarios En Ciencias Sociales*, *27*(1), 335-349. https://doi.org/10.36390/telos271.21

Rasinger, S. M. (2020). *Quantitative research in linguistics: An introduction* (2ª ed.). Bloomsbury Academic.

Ruiz, M., Carmona, N., Ortiz, D. y León, B. (2025). Analizando el rendimiento académico de estudiantes con necesidades diversas: estudio de revisión sobre intervenciones inclusivas. *Revista Peruana De Educación*, *7*(15), 97–110. https://doi.org/10.37260/repe.v7n15.8

Sharma, U., & Sokal, L. (2013). The impact of a teacher education course on pre-service teachers' beliefs about inclusion: An international comparison. *Journal of Research in Special Educational Needs*, *15*(4), 276-284. https://doi.org/10.1111/1471-3802.12043

Tello-Zuluaga, J. y Uribe-Zapata, A. (2025). Instrumentos de evaluación de actitudes docentes frente a la educación inclusiva: Una revisión sistemática. *Cultura Educación y Sociedad*, *16*(1), e5782. https://doi.org/10.17981/culteduso c.16.1.2025.5782

UNESCO. (2020). *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and education - All means all*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718

Vera, A. Y Yarce, E. (2022). Evaluación de un programa de educación inclusiva en un colegio de la ciudad de Pasto. *Revista UNIMAR*, *40*(2), 12-27. https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar40-2-art1

Capítulo 4.

Convivencia y habilidades sociales en ámbito educativo rural[13]

María Paula Serrato Mendoza

Marcela Canchala Obando

Christian Fernando Pasuy Muñoz

Natalia Julieth Guzmán Córdoba

Cítese como: Serrato Mendoza, M. P., Canchala Obando, M., Pasuy Muñoz, C. F. y Guzmán Córdoba, N. J. (2026). Convivencia y habilidades sociales en ámbito educativo rural. En A. M. Canchala Obando y L. A. Zambrano Montero (Comps.), *Experiencias investigativas de terapia ocupacional en educación* (pp. 58–69). Editorial Unimar. https://doi.org/10.31948/editorialunimar.301.c466

Introducción

La convivencia escolar y el desarrollo de habilidades sociales constituyen elementos fundamentales en la formación integral de los estudiantes, dado que influyen directamente en la calidad de las relaciones interpersonales, el bienestar emocional y el desempeño académico dentro del contexto educativo. En los grados noveno y décimo de una institución educativa ubicada en una zona rural del departamento de Nariño, se ha identificado la necesidad de fortalecer estas competencias debido a las transformaciones emocionales y sociales propias de la adolescencia. En ese sentido, la presente investigación tuvo como propósito identificar las habilidades sociales y la percepción de la convivencia escolar, así como analizar la correlación entre ambas dimensiones.

Diversos autores coinciden en que las competencias sociales y la convivencia escolar constituyen elementos esenciales para el desarrollo personal y académico de los estudiantes. Heredia et al. (2024) enfatizan la importancia del aprendizaje colaborativo como estrategia pedagógica para promover la empatía, la comunicación asertiva, el respeto por la diversidad y la resolución pacífica de conflictos, lo cual contribuye a la creación de ambientes escolares positivos y a la prevención de conductas violentas. Asimismo, Masabanda y Gibor (2022)identificaron una correlación inversa, aunque moderada, entre el acoso escolar y las habilidades sociales en adolescentes, lo que evidencia la necesidad de fortalecer estas competencias con el fin de reducir situaciones de violencia y exclusión.

[13] Articulo resultado de investigación titulada: Convivencia escolar y habilidades de interacción social en los estudiantes de la Institución Educativa Concentración de Desarrollo Rural de Yacuanquer

De igual manera, Rojas y Pilco (2023) encontraron una relación significativa entre la autoestima y las habilidades sociales en adolescentes, esto señala que niveles elevados de autoestima promueven el desarrollo de estas competencias y repercuten positivamente en la calidad de la convivencia escolar. Por su parte, Sánchez y Cocunubo (2021) evidenciaron que los programas de convivencia escolar basados en la inteligencia emocional fortelecen habilidades blandas tales como la asertividad, el trabajo en equipo y la empatía, lo que contribuye a la construcción de entornos escolares más estables y cohesivos.

Desde la perspectiva de la terapia ocupacional, las habilidades sociales se definen como un conjunto de comportamientos observables que facilitan la interacción efectiva de los individuos en su entorno, incluyendo dimensiones como la honestidad, la empatía, la resolución de conflictos y la comunicación verbal y no verbal (American Occupational Therapy Association [AOTA], 2020). Este marco teórico es fundamental para el diseño de estrategias didácticas orientadas a promover ambientes educativos saludables y respetuosos (Burbano et al., 2024).

La presente investigación se fundamentó en una metodología cuantitativa de tipo descriptivo-correlacional, bajo un enfoque empírico-analítico. Para la recolección de información se emplearon dos instrumentos estandarizados: el Cuestionario de Habilidades Sociales (CHASO), que permitió evaluar las diferentes dimensiones de la competencia social, y la Escala de Convivencia Escolar, orientada a identificar la percepción de los estudiantes sobre su entorno escolar. Los hallazgos alcanzados contribuirán a fortalecer los programas educativos en contextos rurales y servirán como base para el diseño de intervenciones dirigidas a mejorar la calidad de la convivencia escolar a través del desarrollo de habilidades sociales.

Materiales y métodos

El presente estudio se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, con un diseño descriptivo-correlacional. Su propósito fue caracterizar y analizar la convivencia escolar y las habilidades de interacción social de los estudiantes. La muestra estuvo conformada por 25 estudiantes de los grados noveno y décimo de una institución educativa ubicada en el departamento de Nariño, Colombia, seleccionados mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia. Esta estrategia metodológica resultó adecuada debido a la disponibilidad de los participantes y a la necesidad de contar con el consentimiento informado de sus padres o acudientes.

Para la recopilación de información se utilizaron dos instrumentos estructurados y validados. En primer lugar, se aplicó el Cuestionario de Habilidades Sociales (CHASO), desarrollado por Caballo y Salazar en 2017, el cual evalúa diez dimensiones de las habilidades sociales a través de 40 ítems valorados mediante una escala tipo Likert de cinco opciones de respuesta. Este instrumento permite analizar aspectos como la interacción con desconocidos, la expresión de sentimientos, el manejo de críticas, la asertividad y otras competencias sociales relevantes.

En segundo lugar, el Cuestionario de Evaluación de la Convivencia Escolar, diseñado por Del Rey y Ortega en 2017, orientado a identificar las percepciones de los estudiantes sobre distintas dimensiones del ambiente escolar. El instrumento se encuentra dividido en seis secciones: exigencias académicas, autonomía y desarrollo, inseguridad, apoyo social, equilibrio entre la vida escolar y la vida personal, y reconocimiento y trato justo.

Como parte de la metodología, se utilizó el coeficiente de correlación de Spearman (Rho) para analizar la relación entre las dimensiones de las habilidades sociales y los factores asociados a la convivencia escolar. Este estadístico no paramétrico es apropiado el análisis de variables ordinales o cuando no se cumplen los supuestos de normalidad, ya que permite identificar tanto la fuerza como la dirección de las asociaciones entre los diferentes conjuntos de variables. Para cada correlación, se reportó el valor de Rho y su respectivo nivel de significancia (p-valor). Se consideraron significativas las correlaciones con valores de $p < 0.05$, muy significativas aquellas con $p < 0.01$, y altamente significativas las que presentaron valores de $p < 0.001$.

Resultados

La muestra estuvo conformada por 25 estudiantes de secundaria pertenecientes a una institución educativa rural, de los cuales la mayoría eran mujeres (72 %) y cursaban el grado décimo (68 %). Asimismo, el 68 % de los participantes tenía entre 15 y 16 años, rango de edad acorde con el nivel educativo esperado. Solo se registró un número de estudiantes de 18 años, situación que podría asociarse con fenómenos de rezago escolar o ingreso tardío al sistema educativo.

Los resultados descriptivos presentados en la Tabla 1 evidencian que, en el ámbito de habilidades sociales, la dimensión capacidad para disculparse obtuvo la medida más alta ($M = 3.21$, $DE = 0.98$), lo que sugiere que los estudiantes tienden a reconocer sus errores y ofrecer disculpas cuando lo consideran necesario. En contraste, la dimensión manejo del ridículo presentó la medida más baja ($M = 1.90$, $DE = 0.63$), constituyéndose como el aspecto de mayor dificultad. Este resultado podría indicar la necesidad de implementar estrategias pedagógicos o talleres al fortalecimiento de la seguridad personal y de las competencias comunicativas en contextos sociales y formales.

En relación con la convivencia escolar (Tabla 2), la dimensión mejor valorada fue apoyo social y calidad de las relaciones ($M = 22.80$, $DE = 7.01$), lo que sugiere que los estudiantes perciben un entorno caracterizado por relaciones interpersonales positivas y redes de apoyo presentes. Por otra parte, la dimensión inseguridad obtuvo la medida más baja ($M = 6.64$, $DE = 3.50$), resultado que puede interpretarse de manera favorable, ya que indica bajos niveles de percepción de inseguridad dentro del contexto escolar.

Tabla 1

Estadísticos descriptivos para las dimensiones de habilidades sociales (HAB)

Dimensión HAB	Media	Mediana	Desv. Std.	Asimetría	Curtosis
Interacción con desconocidos	2.23	2.25	0.688	0.195	-0.249
Expresión de sentimientos positivos	3.13	3.00	0.798	0.528	0.251
Recepción de críticas	2.99	3.25	1.176	0.176	-0.895
Interacción con personas	2.21	2.00	0.948	0.184	-1.026
Control emocional ante críticas	2.77	2.75	0.995	-0.081	-0.673
Habla en público o con superiores	2.80	3.00	1.003	-0.214	-1.066
Manejo del ridículo	1.90	1.75	0.629	0.443	-0.940
Defensa de derechos personales	2.79	2.75	0.759	-0.175	-0.044
Capacidad para disculparse	3.21	3.00	0.978	0.149	-0.563
Negativa a peticiones	3.08	3.25	0.906	-0.064	-0.390

Tabla 2

Estadísticos descriptivos para las dimensiones de convivencia escolar (APAR)

Dimensión APAR	Media	Mediana	DS	Asimetría	Curtosis
Exigencias académicas	10.52	10.00	3.38	0.326	-0.985
Autonomía y desarrollo	21.40	23.00	3.74	0.110	0.673
Inseguridad	6.64	6.00	3.50	0.651	-0.283
Apoyo social y calidad de relaciones	22.80	23.00	7.01	-0.498	-0.050
Equilibrio escuela-vida personal	6.80	7.00	2.12	-0.285	-0.277
Reconocimiento y trato justo	9.68	10.00	2.56	-0.421	-0.272

Los resultados presentados en la Tabla 3 muestran el análisis de correlación de Pearson entre las dimensiones de las habilidades sociales y la percepción de la convivencia escolar. Se identificó una correlación positiva y estadísticamente significativa entre HAB 9 (pedir disculpas) y APAR 5 (equilibrio entre la escuela y la vida personal) (r = 0,413; p = 0,040), lo que indica que los estudiantes con mayor capacidad para reconocer sus errores y ofrecer disculpas tienden a percibir un mejor equilibrio entre sus responsabilidades académicas y su bienestar personal.

Aunque algunas correlaciones no alcanzaron significancia estadística, se observaron asociaciones relevantes entre determinadas variables. En ese sentido, HAB 8 (defender sus derechos) presentó correlaciones positivas con APAR 4 (apoyo social y calidad de relaciones) (r = 0,317) y APAR 1 (exigencias académicas) (r = 0,272), mientras que evidenció una correlación negativa con APAR 2 (autonomía y desarrollo) (r = -0,288).

Adicionalmente, HAB 2 (expresar sentimientos) mostró una correlación negativa moderada con APAR 3 (Inseguridad) (r = -0,270), lo que sugiere que la capacidad para expresar emociones podría relacionarse con menores niveles de inseguridad dentro del entorno escolar.

Tabla 3

Correlaciones paramétricas entre dimensiones de habilidades sociales y percepción de convivencia escolar

		HAB 1 Interactuar con desconocidos	**HAB 2** Expresar sentimientos	**HAB 3** Afrontar críticas	**HAB 5** Mantener calma	**HAB 6** Hablar en público	**HAB 8** Defender sus derechos	**HAB 9** Pedir disculpas	**HAB 10** Rechazar peticiones
APAR 1 Exigencias académicas	Correlación de Pearson	-0,009	0,059	0,198	-0,121	0,152	0,272	0,211	-0,018
	Sig. (bilateral)	0,967	0,78	0,343	0,565	0,469	0,189	0,311	0,934
APAR 2 Autonomía y desarrollo	Correlación de Pearson	-0,086	0,181	-0,037	0,113	-0,35	-0,288	0,127	-0,142
	Sig. (bilateral)	0,684	0,387	0,861	0,592	0,086	0,162	0,545	0,499
APAR 3 Inseguridad	Correlación de Pearson	-0,116	-0,27	0,217	-0,18	-0,057	-0,132	-0,202	0,111
	Sig. (bilateral)	0,582	0,192	0,298	0,388	0,787	0,531	0,332	0,596
APAR 4 Apoyo social y calidad de relaciones	Correlación de Pearson	0,075	0,174	0,27	0,101	0,087	0,317	0,084	0,285
	Sig. (bilateral)	0,723	0,405	0,192	0,632	0,678	0,123	0,69	0,168
APAR 5 Equilibrio escuela-vida personal	Correlación de Pearson	0,126	0,25	0,212	0,022	0,215	0,244	,413*	0,274
	Sig. (bilateral)	0,55	0,228	0,309	0,918	0,301	0,239	0,04	0,185
APAR 6 Reconocimiento y trato justo	Correlación de Pearson	-0,092	0,037	0,002	0,088	-0,091	-0,031	0,099	0,164
	Sig. (bilateral)	0,66	0,862	0,991	0,674	0,666	0,884	0,639	0,433
	N	25	25	25	25	25	25	25	25

***. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).*

**. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).*

El análisis presentado en la Tabla 4, correspondiente a la correlación de *Spearman* entre las dimensiones HAB 4 (interactuar con conocidos) y HAB 7 (afrontar el ridículo), no evidenció correlaciones estadísticamente significativas con ninguna de las dimensiones de percepción de la convivencia escolar evaluadas.

No obstante, se identificaron dos correlaciones de magnitud moderada que, aunque no alcanzaron significancia estadística, resultan relevantes para el análisis. En particular, HAB 7 (afrontar el ridículo) mostró una correlación positiva moderada con APAR 5 (equilibrio entre la escuela y la vida personal) (ρ = 0,318; p = 0,121), así como una correlación negativa moderada con APAR 3 (Inseguridad) (ρ = -0,315; p = 0,125).

Estos hallazgos sugieren una tendencia según la cual los estudiantes con mayor capacidad para afrontar situaciones sociales incómodas podrían experimentar menores niveles de inseguridad y una mejor percepción del equilibrio entre la vida escolar y personal. Aunque estas asociaciones no fueron estadísticamente significativas, podrían construir un punto de partida para futuras generaciones con muestras más amplias.

Tabla 4

Correlaciones no paramétricas dimensiones de habilidades sociales y percepción de convivencia escolar

Variables		**HAB 4** Interactuar con conocidos	**HAB 7** Afrontar el ridículo
APAR 1 Exigencias académicas	Coeficiente de correlación Rho de Spearman	,052	,167
	Sig. (bilateral)	,804	,424
APAR 2 Autonomía y desarrollo	Coeficiente de correlación Rho de Spearman	,027	,033
	Sig. (bilateral)	,898	,876
APAR 3 Inseguridad	Coeficiente de correlación Rho de Spearman	-,251	-,315
	Sig. (bilateral)	,227	,125
APAR 4 Apoyo social y calidad de relaciones	Coeficiente de correlación Rho de Spearman	,189	-,046
	Sig. (bilateral)	,365	,827
APAR 5 Equilibrio escuela y vida personal	Coeficiente de correlación Rho de Spearman	,329	,318
	Sig. (bilateral)	,109	,121

Variables		**HAB 4** Interactuar con conocidos	**HAB 7** Afrontar el ridículo
APAR 6 Reconocimiento y trato justo	Coeficiente de correlación Rho de Spearman	,074	-,160
	Sig. (bilateral)	,726	,446
	N	25	25

**. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).*
***. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).*

Discusión

Las conclusiones derivadas de esta investigación corroboran la relevancia de las competencias sociales como un elemento fundamental para la construcción de ambientes educativos positivos y saludables, especialmente en instituciones rurales, donde las dinámicas socioeducativas pueden presentar desafíos particulares. Se evidenció que la habilidad social más desarrollada entre los estudiantes participantes fue la capacidad para disculparse (M = 3.21), mientras que el manejo del ridículo se estableció como la dimensión de mayor complejidad (M = 1.90). Este descubrimiento con lo propuesto por Sacaca y Pilco (2022), quienes, en su estudio realizado con adolescentes de secundaria, registró bajos niveles en competencias relacionadas con la asertividad, la toma de decisiones y la comunicación efectiva.

Por otra parte, la percepción de la convivencia escolar fue valorada positivamente en dimensiones como el apoyo social y la calidad de las relaciones (M = 22.80), resultado consitente con lo planteado por Heredia et al (2024), quienes señalan que las prácticas de aprendizaje colaborativo constituyen un pilar esencial para la construcción de comunidades escolares más inclusivas y armónicas. Asimismo, la dimensión de inseguridad (M = 6.64) reflejó niveles bajos, lo que representa un indicador favorable del clima escolar. Este resultado coincide con las observaciones de Masabanda y Gibor (2022), quienes identificaron que la presencia de las habilidades sociales bien suele asociarse con menores niveles de acoso escolar y con entornos educativos más seguros.

En relación con los análisis de correlación, se destaca la asociación positiva y significativa entre la capacidad para pedir disculpas y el equilibrio entre la escuela y la vida personal (r = 0.413; p = 0.040). Este hallazgo sugiere que los estudiantes con mayores habilidades para reconocer sus errores y repararlos tienden a experimentar un balance más adecuado entre sus responsabilidades académicas y su bienestar emocional. En este sentido, Castillo (2025) evidenció que los programas de entrenamiento en habilidades sociales contribuyen al fortalecimiento tanto del clima escolar como del desarrollo integral de los adolescentes, mediante

la promoción de competencias como la asertividad y la resolución de conflictos. De igual manera, Caracholi (2025) demostró que, incluso desde edades tempranas, el fortalecimiento de habilidades sociales básicas, como la comunicación y el respeto, influye directamente en la mejora de la convivencia escolar.

Aunque otras correlaciones observadas no alcanzaron significancia estadística, sus tendencias aportan elementos de análisis importantes. Tal es el caso de la relación positiva entre la defensa de derechos personales y el apoyo social ($r = 0.317$), así como las exigencias académicas ($r = 0.272$), lo que sugiere que la asertividad podría estar asociada con percepciones de mayor respaldo en el entorno escolar. Este planteamiento es reforzado por Rojas y Pilco (2023), quien destacó la relación significativa entre autoestima y habilidades sociales, esto señala que ambas dimensiones favorecen la construcción de relaciones interpersonales más sólidas y respetuosas. Asimismo, la correlación negativa entre la expresión de sentimientos positivos y la percepción de inseguridad ($r = -0.270$) coincide con lo planteado por Méndez et al. (2022), quien subrayó la importancia de promover espacios formativos orientados al fortalecimiento de la expresión emocional como estrategia para disminuir la sensación de vulnerabilidad en los estudiantes.

Por otra parte, el análisis no paramétrico relacionado con la capacidad para afrontar el ridículo evidenció una correlación moderada con un mayor equilibrio entre la escuela y la vida personal, así como con una menor percepción de inseguridad. Aunque estas asociaciones no alcanzaron significancia estadística, sugieren la posible existencia de un vínculo entre la seguridad en la interacción social y el bienestar escolar, aspecto que podría ser profundizado en futuras investigaciones con de mayor tamaño. Al respecto, García et al. (2024) resaltaron el valor de la participación estudiantil como un factor protector de la convivencia escolar, mientras que Lamprea y Aravena (2023) destacaron el papel de las pautas de crianza en la configuración de actitudes y comportamientos que favorecen la interacción positiva en el entorno educativo.

Según los hallazgos obtenidos, resulta pertinente fortalecer las competencias socioemocionales como estrategia para mejorar la convivencia escolar. En este contexto, Escobar y Díaz (2024) evidenciaron que las actividades deportivas y recreativas promueven valores como el respeto y la cooperación, lo que contribuye a la construcción de entornos escolares más inclusivos. Adicionalmente, Jiménez-Valencia (2024) señaló que el fortalecimiento de las competencias socioemocionales desde la infancia genera efectos duraderos en la calidad de las relaciones interpersonales y en el rendimiento académico, esto evidencia la necesidad de implementar estrategias continuas a lo largo del proceso formativo. En esta línea, Molina-Isaza et al. (2022), enfatizaron la inteligencia emocional como un recurso estratégico para la gestión de la convivencia escolar y la resolución pacífica de conflictos.

Finalmente, los hallazgos de este estudio refuerzan lo planteado por Miranda et al. (2022) y Prado-Montaño et al. (2022), quienes destacan la importancia de implementar de manera efectiva las políticas de convivencia escolar y articular esfuerzos intersectoriales para abordar las problemáticas asociadas a la convivencia, especialmente en contextos de vulnerabilidad como las zonas rurales.

En ese sentido, los resultados sugieren que el desarrollo de intervenciones específicas orientadas al fortalecimiento de habilidades sociales puede constituir una estrategia efectiva para mejorar la calidad de la convivencia escolar y el bienestar integral de los estudiantes (Canchala y Yarce, 2024). Desde esta perspectiva, la terapia ocupacional contribuye al fortalecimiento de la convivencia escolar mediante la promoción de ambientes inclusivos y seguros que favorecen la salud mental, el desarrollo de competencias sociales y la construcción de relaciones basadas en el respeto y la equidad, tal como lo describe Azocar (2025).

Conclusiones

Los hallazgos muestran que las habilidades sociales individuales, especialmente aquellas relacionadas con la expresión emocional, la asertividad y la autorregulación, representan indicadores significativos de la manera en que los estudiantes interpretan y valoran su experiencia académica dentro de su rol estudiantil. En ese sentido, se destaca la pertinencia de la terapia ocupacional en el ámbito educativo, particularmente en la promoción y fortalecimiento de habilidades sociales orientadas al bienestar y la participación de los estudiantes.

Asimismo, estos resultados ponen de manifiesto la necesidad de incorporar el desarrollo de habilidades socioemocionales en los currículos educativos, no solo como un objetivo formativo individual, sino también como una estrategia sistémica orientada a mejorar la calidad de la convivencia y del clima escolar. De igual manera, los hallazgos indican que el fortalecimiento de estas competencias puede generar efectos positivos tanto en el bienestar individual como en la participación social dentro del contexto educativo, lo que reafirma el rol del terapeuta ocupacional en los procesos relacionados con la convivencia escolar.

Referencias

Azocar, K. (2025). Contribuciones de la terapia ocupacional a la convivencia escolar: desafíos y estrategias para promover la no violencia en comunidades educativas. *Contexto*, *15*, 19-35. https://doi.org/10.54761/contexto.num15.2

Burbano A., Cuastumal, A., Morán, D., Rosero, A., Canchala, A., Yarce, E. y Escobar, M. (2024). Inteligencia emocional y conciencia corporal para fomentar la convivencia escolar. Una experiencia investigativa desde Terapia Ocupacional y Fisioterapia. *Boletín Informativo CEI*, *11*(3), 40–44. https://revistas.umariana.edu.co/index.php/BoletinInformativoCEI/article/view/4319

Canchala, A., & Yarce, E. (2024). Inteligencia emocional y habilidades sociales en escolares: una exploración desde Terapia Ocupacional. *Boletín Informativo CEI*, *11*(2), 154–157. https://revistas.umariana.edu.co/index.php/BoletinInformativoCEI/article/view/4271

Castillo, F. (2025). Programa en habilidades sociales para mejorar la convivencia escolar en alumnos de 1ro de secundaria. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, *9*(1), 3205-3220. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i1.16071

Escobar, A. y Díaz, A. (2024). Incidencia de la educación física, recreación y deporte como una herramienta didáctica para el desarrollo de valores y habilidades sociales. *Revista Latinoamericana de Calidad Educativa*, *1*(4), 230-240. https://doi.org/10.70625/rlce/74

Heredia, G., Ochoa, F., Veloz, A., y Villegas, L. (2024). El aprendizaje colaborativo en el fomento de la convivencia escolar: Una visión que trasciende el aula. *Revista Social Fronteriza*, *4*(4), e44391-e44391. https://doi.org/10.59814/resofro.2024.4(4)391

Jiménez-Valencia, N. (2024). Convivencia en el aula: Un análisis teórico de la inteligencia emocional en primera infancia. *REA: Revista Científica Especializada en Educación y Ambiente*, *3*(1), 149-169. https://doi.org/10.48204/rea.v3n1.5109

Lamprea, S. y Aravena, M. (2023). Pautas de crianza y su relación con la convivencia escolar. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, *7*(2), 2731-2748. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i2.5520

Masabanda, M. y Gibor, I. (2022). Acoso escolar y su relación con las habilidades sociales en adolescentes. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, *6*(6), 0775-10792. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i6.4164

Méndez, Á., Yncera, N. y Cabrera, I. (2022). Premisas y reflexiones teóricas para fundamentar un Programa de Entrenamiento en habilidades sociales en adolescentes. *Dilemas contemporáneos: educación, política y valores*. https://doi.org/10.46377/dilemas.v9i3.3208

Miranda, C., Rodríguez, K. y Morcote, O. (2022). Política pública de convivencia escolar colombiana desde la perspectiva de los docentes. *Justicia*, *27*(41), 13-30. https://doi.org/10.17081/just.27.41.5677

Molina-Isaza, J. y Nova-Herrera, A. (2022). La inteligencia emocional, una oportunidad para la gestión de la convivencia escolar. *Praxis*, *18*(1), 15-32. https://doi.org/10.21676/23897856.3878

Prado-Montaño, L., López-Rodríguez, L. y Gutiérrez-Cárdenas, A. (2022). Construcción de rutas de atención integral a la convivencia escolar en Cali, Colombia: sistematización de la experiencia. *Prospectiva*, (33), 279-303. https://doi.org/10.25100/prts.v0i33.11404

Rojas, V. y Pilco, G. (2023). Autoestima y Habilidades Sociales en Adolescentes. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, *4*(1), 3823-3833. https://doi.org/10.56712/latam.v4i1.529

Sacaca, L. y Pilco, R. (2022). Habilidades sociales en estudiantes de educación secundaria. *Revista Estudios Psicológicos*, *2*(4), 109-120. https://doi.org/10.55189/rep.v2i4.22

Compiladores



Alexandra Marcela Canchala Obando

Magíster en discapacidad; profesional en terapia ocupacional; docente del programa de Terapia Ocupacional, Universidad Mariana; integrante del Grupo BIOH.

Luis Alberto Zambrano Montero

Magíster en desarrollo infantil; especialista en neuropsicopedagogía; profesional en terapia ocupacional; docente investigador del programa de Terapia Ocupacional.



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

Editorial Unimar

Universidad Mariana
Calle 18 No. 34-104 San Juan de Pasto
https://libros.umariana.edu.co/index.php/editorialunimar

@unimareditorial