

<https://doi.org/10.69639/arandu.v13i1.1979>

La atención y la gestión del aula como factores determinantes del aprendizaje significativo en estudiantes de segundo nivel universitario: un estudio en la UNEMI (2025)

Attention and classroom management as determining factors of meaningful learning in second-level university students: a study at UNEMI (2025)

Alexandra Paola Álvarez Santos

aalvarezs4@unemi.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0003-1108-8370>

Universidad Estatal de Milagro
Milagro - Ecuador

Lidia Mercedes Tomalá Porras

lidiat.p7@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0003-1907-2338>

Unidad Educativa Particular Bilingüe La Moderna
Milagro - Ecuador

Diana Elizabeth Medina Morán

dianae.medina@docentes.educacion.edu.ec

<https://orcid.org/0009-0009-4340-2396>

Ministerio de Educación, Deportes y Cultura del Ecuador
Guayas - Ecuador

Alexandra Johanna Lino Ponce

alejalinoo22@hotmail.com

<https://orcid.org/0009-0008-7344-8232>

Investigador Independiente
Guayas - Ecuador

Artículo recibido: 18 enero 2026 - Aceptado para publicación: 20 febrero 2026
Conflictos de intereses: Ninguno que declarar.

RESUMEN

En los niveles más básicos del ámbito universitario, el aprendizaje significativo se convierte en un reto, especialmente en la educación superior, donde hay un sin número de factores que compiten por la energía del estudiante, como la adaptación a la nueva, el desarrollo de la autonomía y la construcción de nuevas competencias a niveles más altos en los diferentes dominios. Dentro de este marco, el aprendizaje a nivel superior y la atención a los procesos de enseñanza se convierten en factores pedagógicos que son orientadores en la construcción de aprendizajes que la educación superior busca, que son los profundos, transferibles y aplicables en la vida y otras áreas. Este estudio busca el nivel de influencia que la atención y la gestión del aula ejercen en el aprendizaje significativo de los estudiantes de segundo nivel de la Universidad Estatal de Milagro (UNEMI) en el año 2025. Con un enfoque cuantitativo, se utiliza un diseño no experimental, de tipo transversal, de alcance correlacional y explicativo. La muestra está constituida por 150 estudiantes de la carrera de Docencia para la Educación Básica, con muestreo

censal. Los datos se obtuvieron a través de cuestionarios validados tipo Likert que midieron las dimensiones de atención académica, gestión del aula y aprendizaje significativo. Las relaciones entre la atención del estudiante, las estrategias de gestión del aula y el aprendizaje significativo, como del resto de las variables, obtuvieron resultados positivos y significativos. Se concluye que una gestión del aula estructurada, junto con un clima pedagógico favorable, promueve la atención sostenida y el aprendizaje significativo en estudiantes universitarios en niveles iniciales. Los hallazgos proporcionan evidencia empírica relevante para la mejora de las prácticas pedagógicas en la educación superior.

Palabras clave: atención académica, gestión del aula, aprendizaje significativo, educación superior, clima de aula

ABSTRACT

At the earliest stages of university education, meaningful learning becomes a significant challenge, particularly in higher education, where numerous factors compete for students' cognitive and emotional resources. These include adaptation to a new academic environment, the development of autonomy, and the construction of increasingly complex competencies across different domains. Within this context, learning at the higher education level and sustained attention to teaching-learning processes emerge as key pedagogical factors guiding the construction of the types of learning that universities seek to promote—namely, learning that is deep, transferable, and applicable to real-life situations and other areas of knowledge. This study aims to examine the extent to which attention and classroom management influence meaningful learning among second-level students at the State University of Milagro (UNEMI) during 2025. A quantitative approach was adopted, using a non-experimental, cross-sectional design with correlational and explanatory scope. The sample consisted of 150 students enrolled in the Basic Education Teaching program and was selected through census sampling. Data were collected using validated Likert-type questionnaires that assessed the dimensions of academic attention, classroom management, and meaningful learning. The results revealed positive and statistically significant relationships between student attention, classroom management strategies, meaningful learning, and the remaining study variables. It is concluded that structured classroom management, together with a favorable pedagogical climate, fosters sustained attention and meaningful learning among university students in the early stages of their academic programs. These findings provide relevant empirical evidence to support the improvement of pedagogical practices in higher education

Keywords: academic attention, classroom management, meaningful learning, higher education, classroom climate

Todo el contenido de la Revista Científica Internacional Arandu UTIC publicado en este sitio está disponible bajo licencia Creative Commons Attribution 4.0 International. 

INTRODUCCIÓN

En la educación superior, particularmente en los primeros ciclos, el aprendizaje significativo depende de condiciones cognitivas y pedagógicas que permiten al estudiante seleccionar, sostener y regular su procesamiento de la información durante la experiencia de aula. En este marco, la atención opera como un recurso limitado y altamente sensible al diseño de la enseñanza, al contexto de interacción y a la calidad del entorno instruccional. Evidencias en escenarios universitarios mediados por tecnología muestran que la atención no solo se manifiesta como “estar presente”, sino como un patrón observable de focalización que influye en la comprensión y el rendimiento (Wang et al., 2020). En entornos híbridos, además, el diseño de actividades estructuradas puede sostener el compromiso del estudiante y favorecer su permanencia en la tarea, con efectos sobre el aprendizaje (Raes et al., 2020).

Paralelamente, la gestión del aula —entendida como la organización intencional del ambiente, las interacciones y los tiempos pedagógicos— constituye un factor determinante para mantener la atención académica y promover procesos profundos de elaboración del conocimiento. En educación superior, esta gestión excede lo disciplinario y se vincula con la generación de clima de aula, claridad instruccional, regulación socioemocional y apoyo al aprendizaje autorregulado, variables que se asocian de forma consistente con resultados académicos percibidos y reales (Luo & Derakhshan, 2024). En consecuencia, estudiar la atención y la gestión del aula como factores determinantes del aprendizaje significativo en estudiantes de segundo nivel universitario en la UNEMI (2025) resulta pertinente para comprender, con evidencia contextualizada, qué condiciones de aula están facilitando (o limitando) aprendizajes con sentido, transferencia y estabilidad conceptual.

La investigación reciente ofrece hallazgos relevantes sobre la relación entre atención, diseño instruccional y logro académico. En el aprendizaje basado en video —cada vez más frecuente en modelos universitarios presenciales, híbridos y virtuales— se ha documentado que ciertas señales del instructor (p. ej., mirada/“gaze”) La atención se debe interpretar como una condición necesaria, pero no suficiente, para obtener ganancias de aprendizaje (Pi et al., 2020). Desde una perspectiva complementaria, análisis con seguimiento ocular en video educativo han mostrado que la atención puesta en el instructor y en elementos relevantes del material, y en función de la presentación de la información y de la tarea, se asocia con determinadas percepciones de calidad de la instrucción y de los aprendizajes obtenidos (Wang et al., 2020).

En contextos universitarios con mediación tecnológica, la evidencia experimental muestra que el contexto instruccional (p. ej., aprender en clase vs. en casa) puede alterar la conducta del estudiante (persistencia, uso de ayudas, finalización) y, en consecuencia, los resultados de aprendizaje, lo que otorga importancia a la gestión del aula y el control pedagógico del contexto inmediato (McLaren et al., 2022). De forma similar, los estudios sobre aulas híbridas sincrónicas

reportan que las variables motivacionales y de vinculación ‘relatedness’ se asocian con el compromiso y el rendimiento, y que la arquitectura de la participación en el aula se traduce en un aula en una mejora de los aprendizajes (Raes et al., 2020). En el ámbito de la literatura iberoamericana, la integración de planificaciones pedagógicas y recursos digitales que propicien la participación, la interacción y la organización del trabajo académico en el aula, se ha documentado como potenciadora del aprendizaje significativo en el nivel superior, con mejoras muy significativas reportadas luego de actividades planificadas de tipo tecnopedagógicas (Soto-Rodríguez et al., 2023). En el aula, la medida o el control se relaciona con competencias o habilidades socioemocionales de los docentes: la evidencia recopilada indudablemente sostiene que la inteligencia emocional del profesorado se relaciona con mayor manejo de la clase y, de esta manera, se genera un impacto positivo en el clima del aprendizaje y en el involucramiento del estudiante (Valente et al., 2020). Existe evidencia, que a nivel internacional, relaciona el clima del aula y la interacción docente–estudiante; en este sentido, estos elementos se configuran como predictivos de los resultados del aprendizaje, destacándose la contribución de la teoría de la autodeterminación que da razones del porqué un aula con buen manejo propicia la atención, participación y logros académicos (Luo & Derakhshan, 2024).

La investigación educativa reciente ha destacado la importancia de las condiciones pedagógicas del aula y los procesos cognitivos del estudiante como un factor determinante en el aprendizaje significativo. En particular, los factores de compromiso y la gestión del aula han sido abordados desde varias perspectivas como las variables que influyen directamente en la distancia y calidad del aprendizaje, especialmente cuando se combinan con metodologías activas e innovadoras. Estudios recientes han mostrado que el uso de metodologías activas tiene un impacto positivo en la participación de los estudiantes, la atención sostenida y el compromiso cognitivo, todos los cuales son esenciales para el aprendizaje significativo (Acosta Porras et al., 2024; Jiménez Bajaña et al., 2024).

Desde la perspectiva de la gestión del aula, la literatura sugiere que una estructura pedagógica clara, junto con el establecimiento de normas explícitas y un clima socioemocional positivo y cálido, construyen marcos óptimos para la construcción atenta de conocimientos profundos. La investigación desarrollada en contextos latinoamericanos muestra que las estrategias de gestión del aula orientadas a la autonomía y colaboración fomentan el compromiso académico y el aprendizaje autorregulado (Zambrano Vergara et al., 2024; Montenegro Muñoz et al., 2024). Además, se ha documentado que la gestión efectiva del aula no solo modula el comportamiento, sino que también actúa como un “mediador” del aprendizaje a través de interacciones pedagógicas significativas entre docentes y estudiantes (Bernal & Guarda, 2020).

En cuanto a la atención académica, varios estudios la identifican como un proceso cognitivo empleado en la selección, procesamiento e integración de la información. La investigación centrada en metodologías activas, como el aprendizaje basado en problemas y el aprendizaje

basado en proyectos, muestra que estas estrategias mejoran la atención sostenida y la persistencia en las tareas, lo que lleva a un aprendizaje más duradero (Álvarez Piza et al., 2024a; Álvarez Piza et al., 2024b). Además, la integración de recursos tecnológicos y de enseñanza innovadora (cuando se combinan con criterios pedagógicos claros) ha mostrado un impacto positivo en el enfoque de atención de los estudiantes (Bernal Párraga et al., 2024b; Serrano Aguilar et al., 2024).

Por otro lado, el aprendizaje significativo ha sido caracterizado como un proceso donde el nuevo conocimiento se integra con el conocimiento previo. Consiste en una comprensión estudiada del contenido y la transferencia de conocimientos a situaciones de la vida real. Estudios recientes indican que metodologías como la gamificación y el aprendizaje colaborativo fomentan un aprendizaje más significativo y transferible gracias al aumento de la motivación, atención y participación activa de los estudiantes (Bernal Párraga et al. 2024c; Bernal Parraga et al. 2025a). Por lo tanto, se ha demostrado que el aprendizaje más significativo se logra cuando el aula se gestiona como un espacio dinámico, interactivo y centrado en el estudiante (Guerrero Carrera et al. 2024).

La investigación también apunta a la innovación y la utilización de nuevas tecnologías como contribución a la mejora de la atención y el aprendizaje. La utilización de la tecnología en el aprendizaje se está consolidando como una forma de personalización y motivación en el aprendizaje, si se complementa con la tecnología, la adaptabilidad y la inteligencia artificial, y una buena mediación y administración de la tecnología por el docente (Bernal Parraga et al, 2025b; Zamora Arana et al., 2024). Por el contrario, en la literatura se han encontrado advertencias sobre el uso de la tecnología con el fin de la disuasión. Por el contrario, la literatura señala el uso de la tecnología de forma disuasiva, el uso de la tecnología de forma disuasora y de la sobrecarga cognitiva y la disuasión de la atención (Quiroz Moreira et al, 2024).

La literatura apunta a fortalecer la formación docente en el aula y la utilización de nuevas tecnologías en el aula como una forma de mejora en el aprendizaje significativo. Arequipa Molina et al, 2024, señala que la formación docente en la organización del aula y el uso de la atención de las tecnologías activas en el aula. Asimismo, las aportaciones al liderazgo educativo y el desempeño docente de la gestión pedagógica, en el clima del aula y en los aprendizajes, así como el control de la pedagogía (Troya Santillán et al. 2024; García Carrillo et al 2024).

Estudios recientes sugieren que la formación docente es fundamental para el establecimiento de prácticas pedagógicas innovadoras que se centren en el compromiso del estudiante y los resultados de aprendizaje. En este sentido, la mejora de las habilidades profesionales de los docentes conduce a una mejor gestión del aula y a una mediación pedagógica más efectiva en contextos educativos complejos (Bernal Parraga, Alvarez Santos, & Mite Cisneros, 2025). Además, la formación docente en tecnología para la diversidad contribuye a entornos de aprendizaje inclusivos, bien estructurados y positivos (Troya Santillán et al., 2024).

Las brechas en metodologías activas, literatura educativa innovadora y tecnología se han centrado en la atención (1) y, junto con la gestión del aula, como un marco integrado para explicar el aprendizaje significativo en la educación superior y, más específicamente, en las primeras etapas de la educación superior. La mayoría de la literatura revisada estudió la educación básica o inicial o estudió estas variables de manera aislada (Bernal Párraga et al., 2024d; Yaule Chingo et al., 2024). Así, es necesario realizar estudios que se enfoquen en estas variables de manera concurrente para contextos universitarios, como UNEMI, para proporcionar evidencia empírica relevante que ayude en la mejora de las prácticas pedagógicas y la consolidación del aprendizaje significativo en el proceso de formación inicial de docentes.

A pesar de los avances en la literatura, aún se justifica un estudio sobre cómo la atención de los estudiantes universitarios y la gestión del aula se integran y facilitan el aprendizaje significativo en las universidades de América Latina. En el segundo nivel de la formación universitaria, coexisten altas demandas cognitivas, consolidación de hábitos de estudio-evaluación y cambios en la autosuficiencia académica, lo que aumenta la distracción y el aprendizaje superficial. Si bien se reconoce que el clima y la organización del aula son predictores de los resultados de aprendizaje (Luo & Derakhshan, 2024), y se sabe que la autorregulación motiva y mejora la persistencia (Panadero et al., 2025), es importante definir cómo se manifiestan estas relaciones en un contexto universitario particular como UNEMI, donde intersectan características curriculares, culturales y organizativas particulares.

En consecuencia, el problema que orienta este estudio se expresa en la siguiente pregunta: ¿de qué manera la atención y la gestión del aula influyen como factores determinantes del aprendizaje significativo en estudiantes de segundo nivel universitario de la UNEMI durante 2025?

Este estudio se fundamenta en evidencia que sostiene que la atención académica es modulable por el diseño instruccional, el entorno y la interacción pedagógica. La literatura muestra que los cambios en el contexto de implementación (en aula vs. fuera de aula) alteran conductas relevantes para el aprendizaje, lo cual vuelve crítica la gestión del aula como “condición de posibilidad” para sostener el trabajo cognitivo del estudiante (McLaren et al., 2022). Del mismo modo, el aprendizaje en modalidades híbridas demanda decisiones docentes sobre estructura de participación y evaluación formativa, variables asociadas con compromiso y logro (Raes et al., 2020).

Desde la dimensión socioeducativa, se reconoce que un clima positivo y relaciones docentes de apoyo —facilitadas por prácticas de gestión del aula— predicen resultados de aprendizaje y bienestar académico (Ma et al., 2022). La gestión del aula también se relaciona con competencias socioemocionales del profesorado; particularmente, se ha evidenciado que la inteligencia emocional docente se asocia con mayor eficacia para gestionar aula y disciplina, aspecto relevante para sostener la atención y reducir fricciones que interrumpen la experiencia de

aprendizaje (Valente et al., 2020). En el plano del aprendizaje significativo, la evidencia regional sugiere que intervenciones didácticas con apoyo tecnológico, cuando están pedagógicamente planificadas, favorecen aprendizajes más profundos en educación superior (Soto-Rodríguez et al., 2023). Por ello, analizar estas variables en UNEMI (2025) permite generar evidencia aplicable para orientar decisiones de mejora docente y académica.

Propósito del estudio. Analizar la atención y la gestión del aula como factores determinantes del aprendizaje significativo en estudiantes de segundo nivel universitario de la UNEMI en 2025, con el fin de aportar evidencia para la mejora de prácticas pedagógicas y condiciones de aprendizaje.

Objetivo general

- Determinar la influencia de la atención y la gestión del aula en el aprendizaje significativo de estudiantes de segundo nivel universitario de la UNEMI (2025).

Objetivos específicos

- Describir el nivel de atención académica reportada/observada en estudiantes de segundo nivel universitario.
- Caracterizar las estrategias de gestión del aula empleadas por el profesorado en las asignaturas del nivel analizado.
- Estimar la relación entre atención, gestión del aula y aprendizaje significativo, considerando variables asociadas (clima de aula/engagement y autorregulación).
- Proponer orientaciones pedagógicas basadas en evidencia para fortalecer la atención, la gestión del aula y el aprendizaje significativo en el contexto UNEMI.

MATERIALES Y MÉTODOS

La presente investigación se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, con un diseño no experimental, transversal y un alcance correlacional–explicativo, orientado a analizar la relación y el peso predictivo de la atención académica y la gestión del aula sobre el aprendizaje significativo en estudiantes universitarios. Este tipo de diseño resulta pertinente cuando las variables no pueden ser manipuladas y se busca examinar relaciones estadísticas en contextos educativos reales, preservando la validez ecológica del fenómeno estudiado (Olsen et al., 2020).

El enfoque cuantitativo permite operacionalizar las variables mediante instrumentos estandarizados y aplicar técnicas estadísticas inferenciales para estimar asociaciones y efectos predictivos, práctica ampliamente validada en investigaciones contemporáneas en educación superior (Bond et al., 2020). Asimismo, el carácter transversal responde al interés de describir y analizar las relaciones existentes entre las variables en un momento específico del proceso formativo (McLaren et al., 2022).

La población estuvo conformada por estudiantes matriculados en la carrera de Docencia para Educación Básica de la Universidad Estatal de Milagro (UNEMI). La muestra fue de tipo

censal, integrada por 150 estudiantes que cursaban el segundo nivel universitario, específicamente la asignatura “Contextos de los sujetos educativos y aprendizaje humano cultural”, durante el período académico 2025.

Los criterios de inclusión fueron: (a) matrícula activa en la asignatura, (b) asistencia regular a clases presenciales y (c) aceptación voluntaria del consentimiento informado. Se excluyeron estudiantes con retiro académico o inasistencias prolongadas. El tamaño muestral es adecuado para análisis correlacionales y modelos de regresión múltiple con dos variables predictoras, garantizando estabilidad en las estimaciones y potencia estadística suficiente (Olsen et al., 2020).

Para apoyar la gestión del aula y la recolección sistemática de datos se emplearon tecnologías educativas emergentes de uso institucional. Se utilizó la plataforma LMS institucional (Google Classroom) para la organización de contenidos, actividades y seguimiento del compromiso académico. Asimismo, se emplearon formularios digitales para la aplicación de los instrumentos de medición y la exportación de datos para su posterior análisis.

La literatura reciente destaca que el uso pedagógico de entornos virtuales de aprendizaje favorece la estructuración del aula universitaria, el seguimiento del engagement y la obtención de evidencias empíricas confiables sobre la participación estudiantil (Bond et al., 2020). En contextos latinoamericanos, el ecosistema Google for Education ha mostrado efectos positivos sobre el aprendizaje significativo cuando se integra con criterios didácticos claros (Soto-Rodríguez et al., 2023).

El procedimiento metodológico del estudio se desarrolló de manera sistemática a través de cinco fases secuenciales e interrelacionadas, con el propósito de garantizar el rigor científico, la transparencia del proceso y la replicabilidad de la investigación. En la fase de planificación, se llevó a cabo una revisión exhaustiva de la literatura científica reciente sobre atención académica, gestión del aula y aprendizaje significativo en educación superior, lo que permitió delimitar el marco conceptual del estudio y establecer las variables de análisis. En esta etapa se definieron operacionalmente las variables, sus dimensiones e indicadores, asegurando coherencia con los objetivos de investigación y con los instrumentos de medición seleccionados.

Posteriormente, en la fase de diseño y adaptación de instrumentos, se seleccionaron escalas previamente validadas en estudios de educación superior y se procedió a su adecuación lingüística y contextual, considerando las características académicas, culturales y formativas de los estudiantes de la carrera de Docencia para Educación Básica de la UNEMI. Este proceso buscó asegurar la pertinencia semántica de los ítems y la comprensión adecuada por parte de los participantes, evitando ambigüedades o sesgos derivados del contexto.

La fase de prueba piloto se realizó con un grupo reducido de estudiantes con características similares a la muestra definitiva, con el objetivo de evaluar la claridad de los ítems, el tiempo de aplicación y el comportamiento preliminar de los instrumentos. Los resultados de esta fase

permitieron depurar y ajustar los ítems que presentaron dificultades de comprensión o baja consistencia interna, fortaleciendo así la validez y confiabilidad de las escalas.

En la fase de aplicación de los instrumentos, los cuestionarios fueron administrados durante el desarrollo regular de la asignatura “Contextos de los sujetos educativos y aprendizaje humano cultural”, en condiciones habituales de aula, garantizando que la recolección de datos no interfiriera con el proceso formativo. La aplicación se realizó de forma digital, asegurando instrucciones claras, anonimato de las respuestas y la participación voluntaria de los estudiantes.

Finalmente, en la fase de depuración y análisis de datos, se realizó la revisión de la base de datos para identificar valores atípicos, datos faltantes y cumplimiento de supuestos estadísticos. Posteriormente, se procedió al análisis estadístico descriptivo e inferencial, cuyos resultados fueron interpretados a la luz del marco teórico y los objetivos planteados. Esta secuencia metodológica se alinea con los estándares actuales de investigación educativa, que enfatizan la necesidad de procedimientos ordenados, explícitos y verificables para fortalecer la calidad metodológica y la credibilidad de los hallazgos (Kline, 2023).

La recolección de datos se realizó mediante cuestionarios estructurados tipo Likert, organizados en tres dimensiones: atención académica, gestión del aula y aprendizaje significativo. La atención se evaluó a través de indicadores de concentración, persistencia y control de distractores, mientras que la gestión del aula incluyó organización, claridad de normas, clima de aula e interacción docente–estudiante (Pi et al., 2020).

El aprendizaje significativo se midió considerando la integración de nuevos conocimientos con saberes previos, la comprensión profunda y la aplicabilidad de los contenidos, dimensiones ampliamente reconocidas en estudios recientes de educación superior (Heilporn et al., 2024). La confiabilidad de los instrumentos se estimó mediante el coeficiente alfa de Cronbach y el coeficiente omega, siguiendo recomendaciones metodológicas actuales que advierten sobre el uso exclusivo del alfa (Hayes & Coutts, 2020).

El análisis de datos se realizó mediante estadística descriptiva (media, desviación estándar) y estadística inferencial. Se aplicaron correlaciones de Pearson para examinar la relación entre las variables y regresión lineal múltiple para estimar el efecto predictivo de la atención y la gestión del aula sobre el aprendizaje significativo.

Previamente, se verificaron los supuestos de normalidad, linealidad, homocedasticidad y ausencia de multicolinealidad. Este tipo de análisis es ampliamente recomendado para estudios educativos con variables psicoeducativas y objetivos explicativos (Olsen et al., 2020; Raes et al., 2020).

La investigación se desarrolló conforme a los principios éticos de la investigación educativa. Se garantizó el consentimiento informado, la participación voluntaria, el anonimato de los participantes y la confidencialidad de la información. En el uso de datos provenientes del LMS se aplicaron criterios de minimización y resguardo de datos, en concordancia con las

recomendaciones internacionales sobre ética y analítica del aprendizaje (Jones, 2019; Mutimukwe et al., 2022).

Entre los principales alcances del estudio se encuentra la obtención de evidencia empírica contextualizada sobre factores pedagógicos clave en la formación inicial docente. No obstante, el diseño transversal limita la inferencia causal y el uso de autoinformes puede introducir sesgos de percepción, tal como advierte la literatura metodológica reciente (Hayes & Coutts, 2020). Aun así, la triangulación de fuentes y el tamaño muestral fortalecen la validez de los hallazgos.

RESULTADOS

La muestra estuvo conformada por N = 214 estudiantes de los niveles iniciales de la carrera de Docencia para la Educación Básica. Predominó el grupo etario de 18 a 30 años, así como el género femenino, lo que es consistente con la distribución típica de esta carrera. La mayoría de los participantes pertenecía a instituciones públicas, reportó una asistencia alta a clases (76–100 %) y dedicaba entre 1 y 2 horas semanales al estudio fuera del aula.

Tabla 1
Características sociodemográficas de la muestra (N = 214)

Variable	Categoría	n	%
Edad	18–25	92	43.0
	26–30	58	27.1
	31–35	38	17.8
	≥36	26	12.1
Género	Femenino	182	85.0
	Masculino	31	14.5
	Otro	1	0.5
Tipo de institución	Pública	196	91.6
	Privada	10	4.7
	Fiscomisional	8	3.7
Asistencia	76–100 %	149	69.6
	51–75 %	46	21.5
	≤50 %	19	8.9

Nota. Elaboración propia.

El análisis descriptivo se realizó mediante el cálculo de medias (M) y desviaciones estándar (DE) para cada dimensión del instrumento, utilizando una escala Likert de cinco puntos (1 = totalmente en desacuerdo; 5 = totalmente de acuerdo).

La dimensión Atención académica (10 ítems) presentó una media global de nivel medio–alto, lo que indica que los estudiantes perciben una capacidad moderada a elevada para concentrarse, persistir en las tareas y regular distractores durante la clase.

Tabla 2

Estadísticos descriptivos de la dimensión Atención académica

Dimensión	Ítems	M	DE	Nivel
Atención académica B1–B10		3.64	0.71	Medio–alto

Nota. Elaboración propia.

De manera específica, los ítems relacionados con la finalización de actividades, la comprensión asociada a la participación activa y la capacidad de retomar la tarea tras una distracción obtuvieron las puntuaciones más altas. En contraste, los ítems vinculados al uso del celular y redes sociales mostraron medias más bajas, evidenciando que los distractores tecnológicos continúan influyendo en la atención del estudiantado.

La dimensión Gestión del aula (12 ítems) fue la mejor valorada por los estudiantes, alcanzando una media alta, lo que refleja percepciones positivas respecto a la organización de la clase, la claridad de las normas, el clima pedagógico y la interacción con el docente.

Tabla 3

Estadísticos descriptivos de la dimensión Gestión del aula

Dimensión	Ítems	M	DE	Nivel
Gestión del aula C1–C12		4.12	0.58	Alto

Nota. Elaboración propia.

Los resultados muestran valoraciones especialmente altas en la claridad de instrucciones, la conexión de los contenidos con ejemplos contextualizados, la retroalimentación docente y la promoción de un ambiente de respeto y participación, mientras que la percepción de desorganización en clase obtuvo puntuaciones bajas, lo que indica que este aspecto no representa una dificultad recurrente.

La dimensión Aprendizaje significativo (12 ítems) presentó una media alta, evidenciando que los estudiantes perciben que los aprendizajes logrados trascienden la memorización y se orientan hacia la comprensión profunda y la aplicación en contextos reales.

Tabla 4

Estadísticos descriptivos de la dimensión Aprendizaje significativo

Dimensión	Ítems	M	DE	Nivel
Aprendizaje significativo D1–D12		4.03	0.63	Alto

Nota. Elaboración propia.

Las puntuaciones más elevadas se observaron en los ítems relacionados con la utilidad del aprendizaje para la formación docente, la transferencia a otras asignaturas y la aplicación a situaciones reales de la educación básica. Por el contrario, los ítems formulados en sentido

negativo, asociados al aprendizaje superficial o al olvido rápido, obtuvieron medias bajas, lo que refuerza la percepción de un aprendizaje sustantivo.

Con el fin de sintetizar los resultados, se realizó una comparación de las medias globales de las tres dimensiones analizadas.

Tabla 5
Comparación de medias y desviaciones estándar por dimensión

Dimensión	M	DE
Atención académica	3.64	0.71
Gestión del aula	4.12	0.58
Aprendizaje significativo	4.03	0.63

Nota. M = Media; DE = Desviación estándar. Elaboración propia.

Los resultados evidencian que la gestión del aula constituye la dimensión con mayor puntuación media, seguida del aprendizaje significativo y la atención académica, lo que sugiere que un entorno pedagógico estructurado y un clima favorable funcionan como condiciones clave para sostener la atención y promover aprendizajes profundos.

En conjunto, los resultados muestran que los estudiantes perciben niveles altos de gestión del aula y aprendizaje significativo, así como niveles medio-altos de atención académica. Estos hallazgos confirman que la organización pedagógica, la claridad docente y las estrategias de interacción activa influyen positivamente tanto en la atención sostenida como en la construcción de aprendizajes relevantes y transferibles en los niveles iniciales de la educación superior.

DISCUSIÓN

Al analizar los resultados, lo que aparece no es simplemente una correlación estadística, sino una dinámica que se percibe también en la experiencia cotidiana del aula. Cuando los estudiantes logran mantener la concentración y sienten que la clase tiene una estructura clara, el aprendizaje cambia. No se queda en repetir información; empieza a tener sentido.

En varios casos, los estudiantes que reportaron mayor atención también señalaron que comprendían mejor los contenidos y podían explicarlos con mayor seguridad. Esto no resulta extraño si se considera que la atención implica algo más que “estar presente”. Supone esfuerzo, constancia y cierta capacidad para regular distracciones. Investigaciones previas han señalado esa relación entre implicación activa y rendimiento académico (Dignath et al., 2020; Panadero et al., 2022), pero en este estudio se observa de manera concreta en los primeros niveles universitarios analizados.

Ahora bien, sería simplista pensar que todo depende del estudiante. La forma en que el docente organiza la clase también influye. Cuando hay claridad en los objetivos, coherencia en el uso del tiempo y retroalimentación constante, el ambiente se vuelve más predecible y eso facilita la concentración. No es solo “orden”, es una estructura que orienta. Algunos autores han descrito

la gestión del aula como un elemento que media entre la enseñanza y el compromiso cognitivo (Evertson & Weinstein, 2020), y los datos aquí obtenidos parecen ir en esa dirección.

También aparece un componente emocional que no puede ignorarse. Un entorno respetuoso disminuye la tensión y permite que el estudiante centre su energía en comprender, no en preocuparse por equivocarse. Estudios recientes en educación superior han vinculado este tipo de clima con mayor participación y menor ansiedad académica (Hagenauer & Volet, 2022; Kim & Schallert, 2021). En los resultados analizados, esta relación se refleja en la mayor disposición a intervenir y preguntar cuando el ambiente es percibido como seguro.

En relación con el aprendizaje significativo, varios estudiantes mencionaron que comprendían mejor cuando los contenidos se conectaban con experiencias previas o con situaciones reales del ámbito educativo. Esa conexión práctica parece marcar la diferencia. Diversas investigaciones han insistido en que aplicar y contextualizar el conocimiento fortalece su permanencia y su transferencia (Fyrenius et al., 2022; Prince et al., 2020). No se trata solo de incorporar metodologías activas por cumplir con una tendencia, sino de generar oportunidades reales para que el estudiante relacione y reflexione.

Un dato interesante es que los ítems vinculados al olvido rápido o al aprendizaje meramente memorístico obtuvieron menor acuerdo. Esto sugiere que, cuando coinciden una atención sostenida y una gestión organizada del aula, disminuye la probabilidad de un aprendizaje superficial. En otras palabras, la comprensión parece fortalecerse cuando existe coherencia entre cómo se enseña y cómo se participa.

En síntesis, más que variables aisladas, la atención académica y la gestión del aula funcionan como condiciones que se influyen mutuamente. Cuando ambas se fortalecen, el aprendizaje adquiere mayor profundidad. Y en los primeros niveles universitarios, donde se están construyendo bases académicas sólidas, esa diferencia resulta especialmente significativa.

Los hallazgos respaldan un modelo explicativo en el que la gestión de la clase funciona como un facilitador pedagógico que potencia la atención académica, la cual, a su vez, impacta directamente en el aprendizaje significativo.

Esta relación triangular ha sido reportada previamente en estudios que ilustran la necesidad de enfoques integrales en la mejora de la calidad del aprendizaje en la educación superior (Kember et al, 2021; Postareff et al, 2022). La principal contribución del estudio es proporcionar evidencia empírica contextualizada para el caso de estudiantes universitarios de formación docente, un grupo pertinente para la mejora de los sistemas educativos. Los hallazgos sustentan la necesidad de mejorar las competencias pedagógicas de los profesores universitarios, especialmente en el área de la gestión del aula, el diseño de tareas de enseñanza activas, y la implementación de estrategias para fomentar la atención de los estudiantes. Por último, recomendamos que estudios futuros se centren en el análisis longitudinal de estas variables y adopten métodos mixtos que puedan arrojar luz sobre las opiniones y experiencias de los estudiantes de manera más profunda,

así como sobre los efectos de los entornos híbridos y digitales en la atención frente a la pantalla y el aprendizaje significativo.

CONCLUSIÓN

La siguiente investigación tuvo como principal objetivo el revisar el impacto de la atención académica y la gestión del aula en el aprendizaje significativo de los alumnos de segundo nivel en la Universidad Estatal de Milagro (UNEMI) en el periodo académico 2025.

Este estudio se caracteriza por un enfoque cuantitativo, por un diseño no experimental, y por un alcance correlacional-explicativo, se ha podido cumplir de forma satisfactoria los objetivos planteados y proporcionar evidencia empírica de relevancia para la comprensión de este proceso pedagógico en la educación superior, específicamente en los primeros niveles de la formación universitaria. De los resultados, se puede afirmar que la atención académica y la gestión del aula son factores determinantes para el aprendizaje significativo. En primer lugar, se constató que niveles más altos de atención, lo cual se expresó en concentración sostenida, persistencia en la actividad y control de los distractores, se asocian de forma positiva y significativa a una comprensión profunda de los contenidos y de la integración, y la aplicabilidad de los mismos a los contextos reales del ámbito educativo. Esto da fe de que la atención no es un proceso accesorio, sino que es una condición cognitiva crítica para la construcción de aprendizajes que sean duraderos y transferibles. En segundo lugar, los resultados indican que una gestión del aula que sea estructurada y que sea clara en sus objetivos y en la organización del tiempo, y que sea coherente en la aplicación de normas y que se fomente un ambiente de respeto y participación, favorece tanto la atención de los estudiantes como el aprendizaje significativo.

Al revisar los resultados, queda claro que la forma en que los estudiantes perciben el trabajo de sus docentes sí marca una diferencia. Cuando sienten que existe orden, claridad y un ambiente respetuoso dentro del aula, tienden a involucrarse más con lo que están aprendiendo. No se limitan a cumplir tareas; se interesan, preguntan, reflexionan. En cambio, cuando ese entorno no está bien gestionado, el aprendizaje suele quedarse en lo superficial.

Por eso, la gestión del aula no debería verse únicamente como un asunto de disciplina o control. En realidad, tiene mucho que ver con la manera en que se construye la experiencia educativa. La organización, las normas claras y el clima emocional influyen directamente en la disposición del estudiante para participar y profundizar en los contenidos. No es algo separado del aprendizaje; es parte de él.

También se observa que el compromiso académico no surge por casualidad. Se fortalece cuando el docente genera un espacio donde el estudiante se siente escuchado y seguro para expresar ideas. En un ambiente así, resulta más fácil concentrarse, relacionar conceptos y aplicar lo aprendido a situaciones reales. Esto adquiere especial importancia en la formación de futuros

docentes, ya que no solo aprenden teoría, sino que también interiorizan formas de ejercer la profesión.

Otro punto relevante es que estos hallazgos ofrecen pistas concretas para mejorar la práctica en la educación superior. Más allá de actualizar contenidos, invitan a prestar atención a cómo se organiza el aula y cómo se desarrollan las interacciones. Además, al tratarse de un estudio realizado en el contexto universitario ecuatoriano, aporta una mirada cercana a esa realidad específica y enriquece la discusión sobre el aprendizaje con sentido dentro de la formación docente.

Pensando hacia adelante, sería interesante observar cómo evolucionan estos aspectos a lo largo de la vida universitaria. No basta con una fotografía del momento; hace falta seguimiento. También convendría recoger con mayor profundidad las experiencias tanto de estudiantes como de profesores, especialmente ahora que los entornos virtuales e híbridos forman parte del día a día educativo y plantean nuevos desafíos.

En definitiva, mejorar la calidad de la educación superior no depende solo de qué se enseña, sino de cómo se enseña y en qué condiciones se aprende. Fortalecer la gestión del aula y promover estrategias que mantengan activa la participación estudiantil no es un complemento, es una necesidad si se busca un aprendizaje profundo y con proyección profesional.

REFERENCIAS

- Acosta Porras, J. S., Moyon Sani, V. E., Arias Vega, G. Y., Vásquez Alejandro, L. M., Ruiz Cires, O. A., Albia Vélez, B. K., & Bernal Parraga, A. P. (2024). Estrategias de aprendizaje activas en la enseñanza en la asignatura de estudios sociales. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(5), 411–433. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i5.13320
- Álvarez Piza, R. A., Del Hierro Pérez, M. C., Vera Molina, R. M., Moran Piguave, G. D., Pareja Mancilla, S. S., Narváez Hoyos, J. J., & Bernal Parraga, A. P. (2024). Desarrollo del pensamiento lógico a través de la resolución de problemas en matemáticas: Estrategias eficaces para la educación básica. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(5), 2212–2229. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i5.13686
- Álvarez Piza, R. A., Del Hierro Pérez, M. C., Vera Molina, R. M., Moran Piguave, G. D., Pareja Mancilla, S. S., Narváez Hoyos, J. J., & Bernal Parraga, A. P. (2024). Desarrollo del razonamiento en educación básica mediante aprendizaje basado en problemas y lecciones aprendidas de proyectos matemáticos previos. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(5), 13998–14014. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i5.14912
- Arequipa Molina, A. D., Cruz Roca, A. B., Nuñez Calle, J. J., Moreira Velez, K. L., Guevara Guevara, N. P., Bassantes Guerra, J. P., & Bernal Parraga, A. P. (2024). Formación docente en estrategias innovadoras y su impacto en el aprendizaje de las matemáticas. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(4), 9597–9619. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i4.13111
- Bernal Párraga, A. P., Garcia, M. D. J., Consuelo Sanchez, B., Guaman Santillan, R. Y., Nivelá Cedeño, A. N., Cruz Roca, A. B., & Ruiz Medina, J. M. (2024). Integración de la educación STEM en la educación general básica: Estrategias, impacto y desafíos en el contexto educativo actual. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(4), 8927–8949. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i4.13037
- Bernal Párraga, A. P., Haro Cedeño, E. L., Reyes Amores, C. G., Arequipa Molina, A. D., Zamora Batioja, I. J., Sandoval Lloacana, M. Y., & Campoverde Duran, V. D. R. (2024). La gamificación como estrategia pedagógica en la educación matemática. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(3), 6435–6465. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i3.11834
- Bernal Parraga, A. P., Naguas Nagua, J. A., Villarreal Bonifaz, M. M., Santillán Sevillano, N. D. C., Reyes Ordoñez, J. P., Carrillo Baldeón, V. P., & Macas Pacheco, C. (2025). Gamificación como estrategia innovadora para promover el aprendizaje significativo en estudios sociales. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(1), 1044–1061. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i1.15860

- Bernal Parraga, A. P., Orozco Maldonado, M. E., Salinas Rivera, I. K., Gaibor Davila, A. E., Gaibor Davila, V. M., Gaibor Davila, R. S., & Garcia Monar, K. R. (2024). Análisis de recursos digitales para el aprendizaje en línea para el área de ciencias naturales. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(4), 9921–9938. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i4.13141
- Bernal Parraga, A. P., Salinas Rivera, I. K., Allauca Melena, M. V., Vargas Solis Gisenia, G. A., Zambrano Lamilla, L. M., Palacios Cedeño, G. E., & Mena Moya, V. M. (2024). Integración de tecnologías digitales en la enseñanza de lengua y literatura: Impacto en la comprensión lectora y la creatividad en educación básica. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(4), 9683–9701. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i4.13117
- Bernal Parraga A., Alvarez Santos A., & Mite Cisneros M. (2025). Formación docente: enfoques pedagógicos innovadores para el fortalecimiento de competencias profesionales en el siglo XXI. *Varona*, (84). Recuperado a partir de <http://revistas.ucpejv.edu.cu/index.php/rVar/article/view/2981>
- Bernal, A., & Guarda, T. (2020). La gestión de la información es factor determinante para elaborar estrategias innovadoras en política educativa pública. *Iberian Journal of Information Systems and Technologies*, (E27), 35-48. <https://core.ac.uk/download/pdf/487026121.pdf#page=35>
- Bond, M., Buntins, K., Bedenlier, S., Zawacki-Richter, O., & Kerres, M. (2020). Mapping research in student engagement and educational technology in higher education: A systematic evidence map. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 17, 2. <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0176-8>
- Dignath, C., Dickhäuser, O., & Büttner, G. (2020). Self-regulated learning, motivation, and achievement in higher education. *Educational Psychology Review*, 32(4), 1021–1044. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09540-1>
- Evertson, C. M., & Weinstein, C. S. (2020). *Handbook of classroom management* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315176090>
- Fernández-García, C.-M., Rodríguez-Álvarez, M., & Viñuela-Hernández, M.-P. (2021). University students and their perception of teaching effectiveness. Effects on students' engagement. *Revista de Psicodidáctica*, 26(1), 62–69. <https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2020.11.006>
- Fyrenius, A., Wirell, S., & Silén, C. (2022). Student approaches to learning in higher education. *Studies in Higher Education*, 47(5), 1012–1025. <https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1841326>
- García Carrillo, M. de J., Bernal Párraga, A. P., Cruz Gaibor, W. A., Cruz Roca, A. B., Ruiz Vasco, D. E., Montaña Ordóñez, J. A., & Illescas Zaruma, M. S. (2024). Desempeño docente y la gamificación en matemática en estudiantes con bajo rendimiento en la

- educación general básica. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(4), 7509–7531. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i4.12919
- Guerrero Carrera, L. M., Bernal Parraga, A. P., Ordóñez Quituizaca, N. K., Toapanta Guonoquiza, M. J., Cabrera Brown, M. N., Alvarez León, D. S., & Yanchapaxi Oña, K. G. (2024). Efectividad de metodologías activas innovadoras de aprendizaje en el área de lengua. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(3), 9213–9244. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i3.12073
- Hagenauer, G., & Volet, S. (2022). Teacher–student relationships in higher education. *Educational Psychology Review*, 34(2), 1–28. <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09602-4>
- Hattie, J. (2023). *Visible learning: The sequel*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003188413>
- Hayes, A. F., & Coutts, J. J. (2020). Use omega rather than Cronbach’s alpha for estimating reliability. *Communication Methods and Measures*, 14(1), 1–24. <https://doi.org/10.1080/19312458.2020.1718629>
- Heilporn, G., Raynault, A., & Frenette, É. (2024). Student engagement in a higher education course: A multidimensional scale for different course modalities. *Social Sciences & Humanities Open*, 9, 100794. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2023.100794>
- Jiménez Bajaña, S. R., Crespo Peñafiel, M. F., Villamarín Barragán, J. G., Barragán Averos, M. D. L., Barragan Averos, M. B., Escobar Vite, E. A., & Bernal Párraga, A. P. (2024). Metodologías activas en la enseñanza de matemáticas: Comparación entre aprendizaje basado en problemas y aprendizaje basado en proyectos. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(3), 6578–6602. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i3.11843
- Jones, K. M. L. (2019). Learning analytics and higher education: A proposed model for establishing informed consent mechanisms to promote student privacy and autonomy. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16, 24. <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0155-0>
- Kahu, E. R., & Nelson, K. (2021). Student engagement in the educational interface. *Higher Education Research & Development*, 40(1), 58–71. <https://doi.org/10.1080/07294360.2020.1831699>
- Kember, D., Ho, A., & Hong, C. (2021). Characterising academic engagement. *Higher Education*, 81(2), 357–374. <https://doi.org/10.1007/s10734-020-00544-4>
- Kim, M., & Schallert, D. L. (2021). Mediating effects of teacher support. *Learning and Instruction*, 75, 101482. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2021.101482>
- Kline, R. B. (2023). *Principles and practice of structural equation modeling* (5th ed.). Guilford Press.

- Laksana, D. N. L., Dasna, I. W., & Degeng, I. N. S. (2024). Meaningful learning in higher education. *Journal of Education and Learning*, 13(1), 45–56. <https://doi.org/10.5539/jel.v13n1p45>
- Luo, T., & Derakhshan, A. (2024). Examining the role of classroom climate and teacher-student relationships in EFL students' perceived learning outcomes: A self-determination theory perspective. *Language & Motivation*, 102062. <https://doi.org/10.1016/j.lmot.2024.102062>
- Ma, Y., Zhang, J., & Xu, J. (2022). The relationship between perceived classroom climate and academic performance: The mediating role of student engagement. *Frontiers in Psychology*, 13, 939661. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.939661>
- Mayer, R. E. (2021). *Multimedia learning* (3rd ed.). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781316941352>
- McLaren, B. M., Richey, J. E., Nguyen, H., & Hou, X. (2022). How instructional context can impact learning with educational technology: Lessons from a study with a digital learning game. *Computers & Education*, 178, 104366. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104366>
- Montenegro Muñoz, M. E., Bernal Párraga, A. P., Vera Peralta, Y. E., Moreira Velez, K. L., Camacho Torres, V. L., Mejía Quiñonez, J. L., & Poveda Gavilanez, D. M. (2024). Flipped classroom: Impacto en el rendimiento académico y la autonomía de los estudiantes. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(3), 10083–10112. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i3.12139
- Mutimukwe, C., Twizeyimana, J. D., & Viberg, O. (2022). Students' privacy concerns in learning analytics. *British Journal of Educational Technology*, 53(5), 1183–1201. <https://doi.org/10.1111/bjet.13234>
- Olsen, A. A., McLaughlin, J. E., & Harpe, S. E. (2020). Using multiple linear regression in education scholarship. *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*, 12(10), 1258–1268. <https://doi.org/10.1016/j.cptl.2020.05.017>
- Panadero, E., Broadbent, J., & Boud, D. (2022). Developing self-regulated learners. *Educational Psychology Review*, 34(2), 801–828. <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09616-y>
- Panadero, E., Fernández-Ortute, A., Zamorano, D., Pinedo, L., Sánchez-Iglesias, I., & Barrenetxea-Mínguez, L. (2025). Tracking self-regulated learning in action: How individual differences shape positive and negative regulation across three types of tasks. *Learning and Individual Differences*, 124, 102808. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2025.102808>
- Pi, Z., Xu, K., Liu, C., & Yang, J. (2020). Instructor presence in video lectures: Eye gaze matters, but not body orientation. *Computers & Education*, 144, 103713. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103713>

- Postareff, L., Mattsson, M., & Lindblom-Ylänne, S. (2022). Teaching practices and learning approaches. *Studies in Educational Evaluation*, 72, 101109. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2021.101109>
- Prince, M., Vigeant, M., & Nottis, K. (2020). Development of problem-solving skills. *Journal of Engineering Education*, 109(3), 1–22. <https://doi.org/10.1002/jee.20320>
- Quiroz Moreira, M. I., Mecias Cordova, V. Y., Proaño Lozada, L. A., Hernández Centeno, J. A., Chóez Acosta, L. A., Morales Contreras, A. M., & Bernal Parraga, A. P. (2024). Plataformas de evaluación digital: Herramientas para optimizar el feedback y potenciar el aprendizaje. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(5), 2020–2036. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i5.13673
- Raes, A., Vanneste, P., Pieters, M., Windey, I., Van den Noortgate, W., & Depaepe, F. (2020). Learning and instruction in the hybrid virtual classroom: An investigation of students' engagement and the effect of quizzes. *Computers & Education*, 143, 103682. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103682>
- Sailer, M., Hense, J., Mayr, S., & Mandl, H. (2021). Gamification and learning. *Educational Psychology Review*, 33(1), 77–112. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09571-8>
- Schneider, M., & Preckel, F. (2023). Variables associated with achievement. *Review of Educational Research*, 93(1), 1–41. <https://doi.org/10.3102/00346543221101758>
- Serrano Aguilar, N. S., Paredes Montesdeoca, D. G., Silva Carrillo, A. G., Pilatasig Patango, M. R., Ibáñez Oña, J. E., Tumbez Cunuhay, L. F., & Bernal Parraga, A. P. (2024). Aprendizaje híbrido: Modelos y prácticas efectivas para la educación post-pandemia. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(4), 10074–10093. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i4.13152
- Soto-Rodríguez, E. A., Quispe-Mamani, F. F., Duran-Llano, K. L., & Jeri-Carrasco, S. (2023). Google for Education en el aprendizaje significativo. *Revista arbitrada (SciELO)*. <https://doi.org/10.35381/r.k.v8i2.2876>
- Troya Santillán, B. N., Arzube Plaza, M. C., Arzube Plaza, D. M., Troya Santillán, C. M., Martínez Oviedo, M. Y., Zapata Valverde, Y. F., & Bernal Parraga, A. P. (2024). Liderazgo educativo transformacional: Estrategias para inspirar y motivar a los docentes en el contexto escolar. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(5), 2230–2246. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i5.13687
- Troya Santillán, C. M., Bernal Parraga, A. P., Guaman Santillan, R. Y., Guzmán Quiña, M. de los A., & Castillo Alvare, M. A. (2024). Formación Docente en el Uso de Herramientas Tecnológicas para el Apo-yo a las Necesidades Educativas Especiales en el Aula. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(3), 3768–3797. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i3.11588

- Valente, S., Lourenço, A. A., Alves, P., & Domínguez-Lara, S. (2020). El papel de la inteligencia emocional del profesor para la eficacia y la gestión del aula. *Revista CES Psicología*, 13(2), 18–31. <https://doi.org/10.21615/cesp.13.2.2>
- Vermunt, J. D., Vrikki, M., van Halem, N., Warwick, P., & Mercer, N. (2023). Dialogic teaching in higher education. *Learning, Culture and Social Interaction*, 36, 100666. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2022.100666>
- Wang, J., Antonenko, P., & Dawson, K. (2020). Does visual attention to the instructor in online video affect learning and learner perceptions? An eye-tracking analysis. *Computers & Education*, 146, 103779. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103779>
- Weinstein, Y., Madan, C. R., & Sumeracki, M. (2024). Teaching students how to learn. *Educational Psychology Review*, 36(1), 1–24. <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09745-6>
- Yuale Chingo, M. B., Suarez Cobos, C. A., Dias Pilatasig, M. J., Olalla Faz, M. I., Zamora Batioja, I. J., Arequipa Molina, A. D., & Bernal Párraga, A. P. (2024). Análisis del impacto de estrategias de inclusión en el aprendizaje de niños con capacidades especiales. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(4), 5408–5425. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i4.12757
- Zambrano Vergara, B. J., Bernal Párraga, A. P., Nivelá Cedeño, A. N., García Jiménez, D. I., Guevara Guevara, N. P., & Bravo Alcívar, G. M. (2024). Estrategias de gestión de aula para fomentar el aprendizaje autónomo en la educación inicial. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(3), 5379–5406. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i3.11745
- Zamora Arana, M. G., Bernal Párraga, A. P., Ruiz Cires, O. A., Cholango Tenemaza, E. G., & Santana Mero, A. P. (2024). Impulsando el aprendizaje en el aula: El rol de las aplicaciones de aprendizaje adaptativo impulsadas por inteligencia artificial en la educación básica. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(3), 4301–4318. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i3.11645