



Educación y Psicología

para el
**aprendizaje
escolar**

Mendoza Gaona, Jexy Gieleny
Espinoza Celi, Nathaly Yaribel
Martínez Aguilar, Ámbar Sofía
Quezada Espinoza, Mónica Elizabeth
Ramírez Quichimbo, Rosa Euliria

Pucha Muñoz, Charlie Daniel
Romero Añazco, Elder José
Sarmiento Cunin, Jessica Patricia
Loza Lala, Glenda Angelica



Educación y Psicología para el Aprendizaje Escolar

EDITORIAL
 **edulearn**
Academy SAS

Educación y Psicología para el Aprendizaje Escolar

Mendoza Gaona, Jexy Gieleny
Espinoza Celi, Nathaly Yaribel
Martínez Aguilar, Ámbar Sofía
Quezada Espinoza, Mónica Elizabeth
Ramírez Quichimbo, Rosa Euliria
Pucha Muñoz, Charlie Daniel
Romero Añazco, Elder José
Sarmiento Cunin, Jessica Patricia
Loza Lala, Glenda Angelica

Editorial EduLearn Academy SAS

Website: <https://editorial.edulearn.ec/>

Email: editorial@edulearn.ec

Telf. (+593) 992663228

Machala, Ecuador

Primera edición, 2026 – 05 – 06

ISBN: [978-9907-9539-4-7](https://www.isbn-international.org/product/978-9907-9539-4-7)

DOI: [10.64973/edu.2025.2536](https://doi.org/10.64973/edu.2025.2536)

Distribución online

Cita:

Mendoza Gaona, J. G., Espinoza Celi, N. Y., Martínez Aguilar, Á. S., Quezada Espinoza, M. E., Ramírez Quichimbo, R. E., Pucha Muñoz, C. D., Romero Añazco, E. J., Sarmiento Cunin, J. P., & Loza Lala, G. A. (2026). *Educación y psicología para el aprendizaje escolar* (1.ª ed.). [Editorial EduLearn Academy SAS](https://editorial.edulearn.ec). <https://doi.org/10.64973/edu.2025.2536>



Esta obra ha sido sometida a un riguroso proceso de evaluación académica bajo la modalidad de doble par ciego, con el fin de garantizar la calidad científica y editorial de su contenido. El texto y las ideas aquí desarrolladas están protegidos por la normativa vigente en materia de propiedad intelectual; queda estrictamente prohibida su reproducción total o parcial, distribución, comunicación pública o cualquier otra forma de utilización no autorizada, en cualquier medio o soporte, ya sea electrónico, mecánico, óptico, de grabación, fotocopia u otros. Toda infracción constituirá una vulneración a los derechos exclusivos de su(s) autor(es) y de la editorial, dando lugar a las acciones legales correspondientes.

Todos los derechos reservados © 2026

Jexy Gieleny Mendoza Gaona

Ministerio de Educación – Ecuador

ORCID: [0009-0009-0856-8315](https://orcid.org/0009-0009-0856-8315)

Email: jexy.mendoza@educacion.gob.ec

Profesional en el ámbito educativo con título de tercer nivel en Pedagogía de la Informática obtenido en la Universidad Técnica de Machala y título de cuarto nivel como Magíster en Educación Básica por la Universidad Casa Grande. Actualmente se desempeña como docente en la Unidad Educativa Jaime Oswaldo Vélez Zambrano, perteneciente a la Dirección Distrital 03D02 Cañar–El Tambo–Suscal, donde ejerce sus funciones con compromiso y responsabilidad en la formación académica y humana de los estudiantes.

Nathaly Yaribel Espinoza Celi

Ministerio de Educación, Ecuador

ORCID: [0009-0005-8642-5652](https://orcid.org/0009-0005-8642-5652)

Email: nathaespinoza27@gmail.com

Profesional graduada como Ingeniera Ambiental por la Escuela Superior Politécnica de Chimborazo, Facultad de Ciencias. Actualmente se desempeña como docente en la Unidad Educativa Particular Santa Teresita, donde ejerce su labor con compromiso y responsabilidad en la formación académica y humana de los estudiantes.

Ambar Sofía Martínez Aguilar

Ministerio de Educación, Ecuador

ORCID: [0009-0002-0270-7934](https://orcid.org/0009-0002-0270-7934)

Email: sofiamar637@gmail.com

Profesional graduada como Licenciada en Psicología Clínica por la Universidad Técnica de Machala, en la Facultad de Ciencias Químicas y de la Salud, y Magíster en Educación Básica por la Universidad Estatal de Milagro. Cuenta con experiencia laboral en el área de la salud y

educación, desempeñándose como ayudante en el Departamento de Psicología Clínica de la Clínica Aguilar, secretaria en Consultorios Médicos y Odontológicos Montero, maestra auxiliar en la Unidad Educativa Particular Julio María Matovelle y maestra integradora en la Unidad Educativa Easy Peasy, destacándose por su compromiso con el acompañamiento integral y el desarrollo académico de niños y jóvenes.

Mónica Elizabeth Quezada Espinoza

Ministerio de Educación, Ecuador

ORCID: [0009-0007-0117-6103](https://orcid.org/0009-0007-0117-6103)

Email: eli10112002@gmail.com

Profesional graduada como Licenciada en Psicología Clínica por la Universidad Técnica de Machala, en la Facultad de Ciencias Químicas y de la Salud, y Magíster en Educación Básica por la Universidad Estatal de Milagro. Ha desarrollado experiencia en el área de psicología clínica como ayudante en el Centro de Salud Tipo C Velasco Ibarra y en la Universidad Técnica de Machala, participando en procesos de aplicación y apoyo en la realización de pruebas psicológicas, así como en actividades de acompañamiento y atención en el ámbito clínico y educativo.

Rosa Euliria Ramírez Quichimbo

Ministerio de Educación, Ecuador

ORCID: [0009-0006-1420-644X](https://orcid.org/0009-0006-1420-644X)

Email: rosaramirezq73@gmail.com

Profesional de la educación con formación académica en el Instituto Pedagógico Leonidas García, donde obtuvo el título de Profesora de Educación Primaria; además, es Licenciada en Ciencias de la Educación con especialización en Administración y Supervisión Educativa por la Universidad de Guayaquil y Magíster en Gestión Educativa por la

Universidad Espíritu Santo. Cuenta con una amplia trayectoria en el ámbito educativo, desempeñándose como docente y directora en la Escuela de Educación Básica Dr. Abel Romeo Castillo desde mayo de 2006 hasta mayo de 2016, y actualmente como docente en la Unidad Educativa Fiscomisional San Ignacio de Loyola, destacándose por su compromiso con la gestión y formación integral de los estudiantes.

Charlie Daniel Pucha Muñoz

Universidad Técnica de Machala

ORCID: [0009-0009-9846-6872](https://orcid.org/0009-0009-9846-6872)

Email: danielpucha655@gmail.com

Profesional graduado como Licenciado en Psicología Clínica por la Universidad Técnica de Machala, en la Facultad de Ciencias Químicas y de la Salud, y Magíster en Educación Básica por la Universidad Estatal de Milagro. Ha desarrollado experiencia en el área de psicología clínica como ayudante en el Hospital Teófilo Dávila y en la guardería Cangurito de la Universidad Técnica de Machala, participando en la aplicación y apoyo en la realización de pruebas psicológicas, así como en procesos de acompañamiento y atención orientados al bienestar integral de niños y pacientes.

Elder José Romero Añazco

Universidad Técnica de Machala

ORCID: [0009-0004-7912-2867](https://orcid.org/0009-0004-7912-2867)

Email: tatianamicaela2002@gmail.com

Profesional graduado como Licenciado en Psicología Clínica por la Universidad Técnica de Machala, en la Facultad de Ciencias Químicas y de la Salud. Además, cuenta con certificación en el curso de Lengua de Señas otorgado por el Instituto Superior Tecnológico Juan Montalvo. Ha desarrollado experiencia en el área de Psicología Clínica como

ayudante en el Hospital Básico Luis Moscoso Zambrano, participando en la aplicación de pruebas y test psicológicos, así como en procesos de apoyo y atención orientados al bienestar integral de los pacientes.

Jessica Patricia Sarmiento Cunin

Ministerio de Educación, Ecuador

ORCID: [0009-0007-1016-5131](https://orcid.org/0009-0007-1016-5131)

Email: jennya.mora@docentes.educacion.edu.ec

Profesional graduada como Licenciada en Ciencias de la Educación Básica por la Universidad Nacional de Educación, con certificación en el itinerario académico de Pedagogía de la Lengua y la Literatura. Actualmente labora como docente en la Unidad Educativa Jaime Oswaldo Vélez Zambrano, perteneciente a la Dirección Distrital 03D02 Cañar–El Tambo–Suscal, donde desempeña sus funciones con responsabilidad y compromiso, contribuyendo a la formación integral, académica y humana de los estudiantes.

Glenda Angelica Loza Lala

Ministerio de Educación, Ecuador

ORCID: [0009-0009-0922-2236](https://orcid.org/0009-0009-0922-2236)

Email: glenda.loza@educacion.gob.ec

Profesional graduada como Licenciada en Pedagogía del Idioma Inglés por la Universidad Nacional de Chimborazo, en la Facultad de Ciencias de la Educación, Humanas y Tecnologías, y Magíster en Enseñanza de Inglés como Lengua Extranjera por la Universidad Nacional de Educación. Actualmente ejerce como docente en el área de lengua extranjera de la Unidad Educativa Jaime Oswaldo Vélez Zambrano, perteneciente a la Dirección Distrital 03D02 Cañar–El Tambo–Suscal, destacándose por su compromiso con la capacitación continua y el fortalecimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje del idioma inglés.

Sinopsis

Educación y Psicología para el aprendizaje escolar es una obra orientada a comprender el aprendizaje desde una mirada amplia, integradora y profundamente humana. A lo largo de sus capítulos, el libro propone que aprender no es un proceso aislado ni exclusivamente individual, sino una experiencia en la que intervienen factores psicológicos, pedagógicos, emocionales, sociales e institucionales que se relacionan entre sí de manera constante.

Desde esta perspectiva, la obra invita a superar explicaciones simplistas sobre las dificultades escolares y a reconocer que enseñar y aprender exige observar con mayor profundidad lo que ocurre en el aula, en los vínculos educativos y en las condiciones que ofrece la institución.

El texto desarrolla, con lenguaje claro y accesible, los procesos psicológicos que influyen en el aprendizaje, como la atención, la memoria, la motivación, la emoción, la autorregulación y las diferencias individuales, mostrando cómo estos elementos se manifiestan en la vida escolar. Al mismo tiempo, analiza los factores educativos que pueden favorecer o dificultar la experiencia de aprender, entre ellos la enseñanza, la evaluación, la retroalimentación, el clima pedagógico, las barreras institucionales y la cultura educativa.

Más allá de la comprensión teórica, el libro ofrece un conjunto de estrategias pedagógicas y psicoeducativas orientadas a mejorar el

aprendizaje de manera realista y aplicable. Finalmente, organiza estos aportes en una propuesta didáctica que permite a docentes, directivos y profesionales DECE diseñar respuestas más coherentes, inclusivas y sostenibles. Así, esta obra se convierte en una guía útil para quienes buscan fortalecer el aprendizaje escolar desde una articulación consciente entre educación y psicología, transformando la reflexión en acción educativa con sentido.

Palabras clave: Educación; Psicología; aprendizaje escolar; estrategias pedagógicas; propuesta didáctica.

Synopsis

Education and Psychology for School Learning is a book designed to understand learning through a broad, integrative, and deeply human perspective. Throughout its chapters, it proposes that learning is not an isolated or exclusively individual process, but rather an experience shaped by psychological, pedagogical, emotional, social, and institutional factors that interact constantly. From this viewpoint, the book invites readers to move beyond simplistic explanations of school difficulties and to recognize that teaching and learning require a deeper observation of what happens in the classroom, in educational relationships, and in the conditions provided by the institution.

Written in clear and accessible language, the book explores the psychological processes that influence learning, such as attention, memory, motivation, emotion, self-regulation, and individual differences, showing how these elements are expressed in everyday school life. At the same time, it analyzes the educational factors that may support or hinder learning, including teaching practices, assessment, feedback, the pedagogical climate, institutional barriers, and school culture.

Beyond theoretical understanding, the book offers a set of pedagogical and psychoeducational strategies aimed at improving learning in a realistic and applicable way. Finally, it organizes these contributions into a didactic proposal that enables teachers, school leaders, and DECE

professionals to design responses that are more coherent, inclusive, and sustainable. In this way, the book becomes a useful guide for those who seek to strengthen school learning through a conscious articulation between education and psychology, transforming reflection into meaningful educational action.

Keywords: Education; Psychology; school learning; pedagogical strategies; didactic proposal.

Introducción

Hablar del aprendizaje escolar implica superar una visión limitada centrada únicamente en contenidos, calificaciones o resultados observables. Aprender en la escuela constituye una experiencia compleja en la que convergen múltiples dimensiones: la enseñanza, los procesos psicológicos, las emociones, la motivación, los vínculos interpersonales y las condiciones institucionales que configuran la vida educativa. En este sentido, comprender el aprendizaje exige una perspectiva amplia e integradora que articule educación y psicología, evitando interpretaciones simplistas o respuestas pedagógicas automáticas.

Durante mucho tiempo, las dificultades escolares han sido explicadas desde enfoques parciales. En algunos casos, se ha atribuido el aprendizaje exclusivamente al esfuerzo individual del estudiante; en otros, se ha asumido que una mejor exposición del contenido basta para garantizar resultados satisfactorios. Asimismo, ha sido frecuente establecer una separación rígida entre educación y psicología, como si la primera se limitara a enseñar y la segunda únicamente a explicar comportamientos. No obstante, la experiencia escolar demuestra que estas divisiones resultan insuficientes, ya que aprender implica la interacción constante entre procesos cognitivos, decisiones pedagógicas, relaciones humanas y condiciones contextuales.

Este libro surge con el propósito de ofrecer una comprensión integradora del aprendizaje escolar. Más que presentar fórmulas o recetas, propone una guía reflexiva y práctica dirigida a docentes, directivos y profesionales DECE interesados en comprender cómo aprenden los estudiantes y de qué manera es posible fortalecer ese proceso desde sus distintos roles. A lo largo de sus capítulos, la obra aborda la comprensión del aprendizaje escolar, los procesos psicológicos que intervienen en él, los factores educativos que pueden favorecerlo o dificultarlo, las estrategias pedagógicas y psicoeducativas orientadas a su mejora, y finalmente el diseño de una propuesta didáctica enfocada en la acción educativa.

En definitiva, esta obra invita a mirar el aprendizaje escolar con mayor profundidad, a cuestionar explicaciones reduccionistas y a construir respuestas pedagógicas más conscientes, inclusivas y humanas. Su propósito es convertir la reflexión en criterio de acción y la comprensión del aprendizaje en una tarea compartida, orientada al fortalecimiento de una educación más coherente, significativa y comprometida con una mejora educativa sostenida

ÍNDICE GENERAL

ÍNDICE GENERAL.....	15
CAPÍTULO 1: COMPRENDER EL APRENDIZAJE ESCOLAR DESDE LA EDUCACIÓN Y LA PSICOLOGÍA.....	19
1. Abrir la pregunta: ¿qué entendemos por aprendizaje escolar?	19
2. Dos campos que dialogan: educación y psicología.....	21
3. El aprendizaje no ocurre en el vacío: factores que lo configuran	22
4. Superar explicaciones reduccionistas	25
5. Una mirada integral del estudiante y de la experiencia escolar	27
CAPÍTULO 2: PROCESOS PSICOLÓGICOS QUE INFLUYEN EN EL APRENDIZAJE	31
1. Introducción	31
2. La atención: puerta de entrada al aprendizaje.....	33
3. La memoria: aprender más allá del momento	35
4. La motivación: disposición, sentido y persistencia	37
5. Emoción y clima de aprendizaje: cuando aprender también se siente	
39	
6. Funciones ejecutivas y autorregulación: organizarse para aprender	
41	
7. Diferencias individuales: comprender sin etiquetar.....	44
CAPÍTULO 3: FACTORES EDUCATIVOS QUE FAVORECEN O DIFICULTAN EL APRENDIZAJE.....	47

1. Introducción	47
1. La enseñanza como mediación del aprendizaje	49
2. La evaluación como parte del aprendizaje	51
3. La retroalimentación y su capacidad de orientar	52
4. El clima pedagógico y la convivencia como condición de aprender 54	
5. Barreras educativas e institucionales	55
6. Cultura educativa, expectativas y sentido de la escuela.....	57
CAPÍTULO 4: ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS Y PSICOEDUCATIVAS PARA MEJORAR EL APRENDIZAJE.....	61
1. Introducción	61
1. Activar lo que el estudiante ya sabe.....	63
2. Hacer visible el camino del aprendizaje	64
3. Devolver información que ayude a avanzar	66
4. Sostener la motivación y la participación	68
5. Acompañar lo emocional sin separar lo pedagógico.....	69
6. Prevenir, incluir y ajustar sin improvisar	71
CAPÍTULO 5: DISEÑO DE UNA PROPUESTA DIDÁCTICA PARA EL APRENDIZAJE ESCOLAR.....	74
1. Introducción	74
2. Del análisis a la decisión: elegir qué problema atender	76

3. Traducir el problema en metas de mejora	79
4. Diseñar una combinación de estrategias con sentido.....	82
5. Distribuir responsabilidades sin fragmentar el trabajo	84
6. Dar forma a la implementación: de la intención al proceso	87
7. Seguimiento, evaluación y ajuste: aprender de la propia propuesta	89
8. Sostener la propuesta en el tiempo: condiciones para su viabilidad	91
9. Modelo sintético de propuesta didáctica	92
10. Cierre del capítulo	95
REFERENCIAS	96

Índice de Ilustraciones

Ilustración 1 Rendimiento, enseñanza y aprendizaje: tres planos de la experiencia escolar.....	20
Ilustración 2 Factores que configuran el aprendizaje escolar.....	24
Ilustración 3 <i>Mirada integral del estudiante en contexto.</i>	28
Ilustración 4 <i>Procesos psicológicos clave del aprendizaje escolar.</i>	32
Ilustración 5 <i>De la atención a la consolidación del aprendizaje.</i>	35
Ilustración 6 <i>Autorregulación: del apoyo pedagógico a la autonomía.</i>	43
Ilustración 7 <i>Factores educativos que condicionan el aprendizaje.</i>	48
Ilustración 8 <i>Ciclo de evaluación formativa y retroalimentación.</i>	53
Ilustración 9 <i>Barreras, cultura educativa y condiciones de aprendizaje.</i>	58
Ilustración 10 <i>Estrategias pedagógicas y psicoeducativas para mejorar el aprendizaje.</i>	62
Ilustración 11 <i>Hacer visible el camino del aprendizaje.</i>	66
Ilustración 12 <i>Prevenir, incluir y ajustar sin improvisar.</i>	72
Ilustración 13 <i>Red de corresponsabilidad para la mejora del aprendizaje.</i>	85

Ilustración 14 *Modelo integrador de propuesta didáctica de mejora.* 92

Índice de Tablas

Tabla 1 Criterios para seleccionar un problema prioritario de aprendizaje 78

Tabla 2 *Ejemplo de formulación de metas de mejora* 80

Tabla 3 *Relación entre problema, meta y estrategias*..... 83

Tabla 4 *Distribución ampliada de responsabilidades en la propuesta didáctica*..... 86

Tabla 5 *Fases sugeridas para la implementación de la propuesta* 87

Tabla 6 *Indicadores sugeridos para el seguimiento de la propuesta* 90

Tabla 7 *Modelo sintético para diseñar una propuesta didáctica de mejora* 94

CAPÍTULO 1: COMPRENDER EL APRENDIZAJE ESCOLAR DESDE LA EDUCACIÓN Y LA PSICOLOGÍA.

“La educación no es preparación para la vida, la educación es la vida en sí misma”.

- John Dewey.

1. Abrir la pregunta: ¿qué entendemos por aprendizaje escolar?

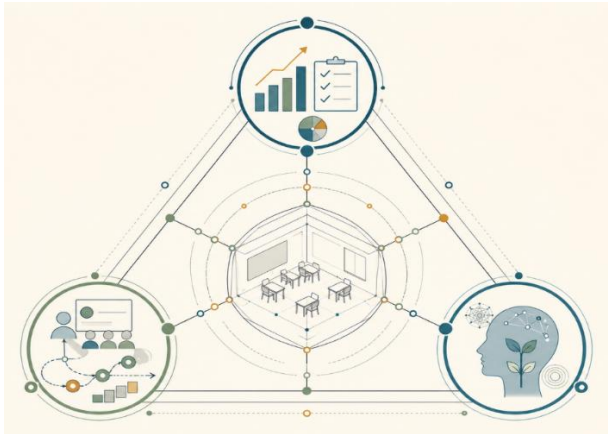
En la experiencia escolar suele asumirse, con demasiada facilidad, que aprender equivale a memorizar contenidos, repetir información o aprobar evaluaciones. Sin embargo, esa comprensión resulta estrecha para explicar lo que realmente ocurre en el aula. Un estudiante puede recordar datos para una prueba y, aun así, no haber construido una comprensión significativa ni una relación duradera con lo aprendido.

Del mismo modo, una calificación alta no siempre expresa apropiación profunda, y una dificultad visible no necesariamente revela incapacidad. Aprender en la escuela implica comprender, relacionar, reelaborar, participar y otorgar sentido a lo que se enseña dentro de una experiencia formativa concreta (López & López, 2024; Artunduaga, 2024).

Por ello conviene distinguir entre rendimiento, enseñanza y aprendizaje, el rendimiento muestra una parte del proceso, generalmente visible en tareas, pruebas o productos. La enseñanza organiza intenciones, mediaciones, recursos y condiciones para que algo pueda ser aprendido.

Ilustración 1

Rendimiento, enseñanza y aprendizaje: tres planos de la experiencia escolar.



Nota. La figura diferencia rendimiento, enseñanza y aprendizaje como dimensiones relacionadas pero no equivalentes dentro de la experiencia escolar.

El aprendizaje, en cambio, remite a una transformación progresiva del estudiante en su manera de comprender, interpretar, actuar y participar frente al conocimiento. No ocurre de forma inmediata ni lineal. Se construye con avances, pausas, errores, apoyos y reajustes. Ampliar la mirada desde el inicio permite evitar una visión reducida del fenómeno escolar y abre una pregunta más fecunda: qué sucede realmente cuando un estudiante aprende o encuentra obstáculos para hacerlo (Artunduaga, 2024; López & López, 2024).

2. Dos campos que dialogan: educación y psicología

Comprender el aprendizaje escolar exige el diálogo entre educación y psicología. La educación aporta una mirada sobre la enseñanza, el currículo, la evaluación, la mediación pedagógica y el sentido formativo de la experiencia escolar. La psicología, por su parte, contribuye a explicar procesos como atención, memoria, motivación, emoción, desarrollo, autorregulación y diferencias individuales. Cuando ambas perspectivas se articulan, el aprendizaje deja de verse como un hecho aislado o puramente técnico y empieza a comprenderse como una experiencia humana compleja, situada y relacional (López & López, 2024).

Si se observa el aprendizaje solo desde la educación, existe el riesgo de reducirlo a métodos, contenidos o resultados visibles, sin considerar suficientemente cómo los estudiantes procesan, sienten e interpretan lo que ocurre en el aula. Si se lo mira solo desde la psicología, también puede perderse de vista el peso de la enseñanza, del contexto escolar y de las decisiones pedagógicas. Una explicación exclusivamente pedagógica o exclusivamente psicológica resulta limitada, porque el aprendizaje escolar no pertenece por completo a un solo campo. Se configura precisamente en la intersección entre ambos (López & López, 2024).

Esta articulación no implica mezclar disciplinas sin criterio, sino reconocer su complementariedad. Un ejemplo escolar simple lo muestra con claridad. Cuando un estudiante no participa en clase, la educación

permite preguntarse por el tipo de consigna, el clima pedagógico o la forma de acompañamiento. La psicología ayuda a considerar factores como inseguridad, ansiedad, atención o motivación. Ninguna de estas miradas, por separado, explica suficientemente lo que ocurre. En cambio, juntas permiten una comprensión más amplia y una intervención más ajustada (Vera & Mendoza, 2024; Delgado et al., 2025).

3. El aprendizaje no ocurre en el vacío: factores que lo configuran

El aprendizaje escolar no depende de una sola causa, intervienen factores cognitivos, emocionales, sociales, pedagógicos e institucionales que se influyen mutuamente. Entre los factores cognitivos se encuentran procesos como la atención, la memoria, la comprensión y la organización mental de la información. Cuando estos procesos se ven favorecidos, el estudiante puede concentrarse mejor, conectar ideas y sostener con mayor claridad su trabajo. Cuando se debilitan por fatiga, distracción o sobrecarga, el aprendizaje se vuelve más frágil. La atención, en particular, cumple una función reguladora clave para seleccionar información relevante y sostener el esfuerzo cognitivo en contextos educativos (Vera & Mendoza, 2024).

A ello se suman los factores emocionales, aprender no es una actividad puramente intelectual. Las emociones influyen en la atención, la memoria, la motivación y la disposición para participar. Un estudiante que se siente seguro, acompañado y reconocido suele contar con

mejores condiciones para implicarse en la tarea. En cambio, el miedo al error, la frustración o la sensación reiterada de incapacidad pueden interferir con la experiencia de aprender. La evidencia reciente en educación socioemocional insiste en que la dimensión emocional no es periférica, sino estructural en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Delgado et al., 2025).

También intervienen factores sociales, el aprendizaje escolar ocurre en relación con otros: compañeros, docentes, familias y equipos educativos. Las interacciones cotidianas, la calidad del vínculo pedagógico, las expectativas compartidas y el sentido de pertenencia afectan la manera en que el estudiante se sitúa frente a la escuela. Aprender, por tanto, no es solo incorporar información, sino hacerlo dentro de una red de relaciones que puede facilitar confianza, participación y compromiso, o bien generar retraimiento, inseguridad y desconexión (Tiburcio & Pacheco, 2025).

Los factores pedagógicos también son decisivos, la claridad de las consignas, la secuencia de dificultad, la retroalimentación, la organización de las actividades y la forma de evaluar influyen directamente en la experiencia de aprender. Una enseñanza poco clara o poco sensible a la diversidad puede aumentar confusión y dependencia. En cambio, una mediación pedagógica que acompaña, explica, orienta y ajusta favorece comprensión y participación. En esta línea, la literatura reciente subraya que las competencias pedagógicas y

socioemocionales del profesorado, junto con la personalización del apoyo, influyen de manera importante en los logros de aprendizaje (Muñoz et al., 2024; Banda & Soplapuco, 2025).

Por último, existen factores contextuales e institucionales que no deben quedar fuera de la mirada. El clima escolar, la cultura institucional, la organización del tiempo, las normas de convivencia y las oportunidades de acompañamiento condicionan la experiencia escolar.

Ilustración 2

Factores que configuran el aprendizaje escolar.



Nota. La figura organiza los factores cognitivos, emocionales, sociales, pedagógicos e institucionales que influyen de manera interdependiente en el aprendizaje escolar.

Un entorno donde los estudiantes se sienten respetados, seguros y acompañados favorece bienestar y aprendizaje. En cambio, contextos marcados por desorganización, trato injusto o escasa pertenencia pueden dificultar tanto el rendimiento como el desarrollo integral. El aprendizaje, en consecuencia, no ocurre en el vacío, sino en instituciones concretas que pueden facilitar o limitarlo (Tiburcio & Pacheco, 2025).

4. Superar explicaciones reduccionistas

Una comprensión más amplia del aprendizaje escolar exige cuestionar explicaciones reduccionistas que siguen muy presentes en el discurso educativo. Una de las más frecuentes consiste en culpar solo al estudiante. Cuando se afirma que no aprende porque no quiere, porque no se esfuerza o porque carece de capacidad, se omite una parte decisiva del problema. Esa interpretación deja fuera la calidad de la enseñanza, el vínculo pedagógico, las condiciones emocionales, el contexto escolar y las oportunidades reales de apoyo. No todo obstáculo escolar puede atribuirse al sujeto de manera aislada (López & López, 2024; Artunduaga, 2024).

Otra reducción habitual consiste en pensar que aprender depende únicamente de la voluntad individual. Sin duda, la disposición personal importa, pero no basta. La motivación también se construye en relación con el sentido de las tareas, el reconocimiento del esfuerzo, la seguridad emocional y la percepción de que es posible avanzar.

Cuando la escuela ignora estas condiciones, corre el riesgo de exigir voluntad allí donde antes debería ofrecer mejores mediaciones, apoyos y contextos de aprendizaje (Delgado et al., 2025; Tiburcio & Pacheco, 2025).

También conviene superar la tendencia a confundir conducta con comprensión. Un estudiante silencioso no siempre está comprendiendo, y uno inquieto no necesariamente carece de capacidad para aprender. Del mismo modo, interpretar las dificultades como incapacidades fijas empobrece la mirada educativa y reduce las posibilidades de intervención. Las diferencias de ritmo, de historia escolar, de condiciones emocionales o de apoyos disponibles requieren una lectura más cuidadosa que la simple clasificación entre quien puede y quien no puede (López & López, 2024).

Ignorar el papel de la enseñanza y del contexto también es una forma de reducción. Cuando el foco queda exclusivamente sobre el estudiante, la escuela deja de observarse a sí misma. Sin embargo, la forma de enseñar, de retroalimentar, de acompañar y de organizar el ambiente escolar influye de manera real en lo que se aprende y en cómo se aprende. Superar estas explicaciones no significa negar la responsabilidad personal del estudiante, sino ubicarla dentro de un entramado más amplio, donde la acción educativa y las condiciones institucionales también cuentan (Muñoz et al., 2024; Banda & Soplapuco, 2025).

5. Una mirada integral del estudiante y de la experiencia escolar

Frente a esas reducciones, resulta más fecundo comprender al estudiante como un sujeto activo, situado y en desarrollo. Esto significa reconocer que no llega a la escuela como una hoja en blanco ni como un problema a corregir, sino como una persona con historia, emociones, expectativas, formas de vincularse y maneras particulares de participar en el aprendizaje. El estudiante no solo recibe enseñanza. Interpreta, ensaya, duda, se implica y transforma lo que vive en la experiencia escolar. Por eso, aprender también es una construcción subjetiva y relacional (López & López, 2024).

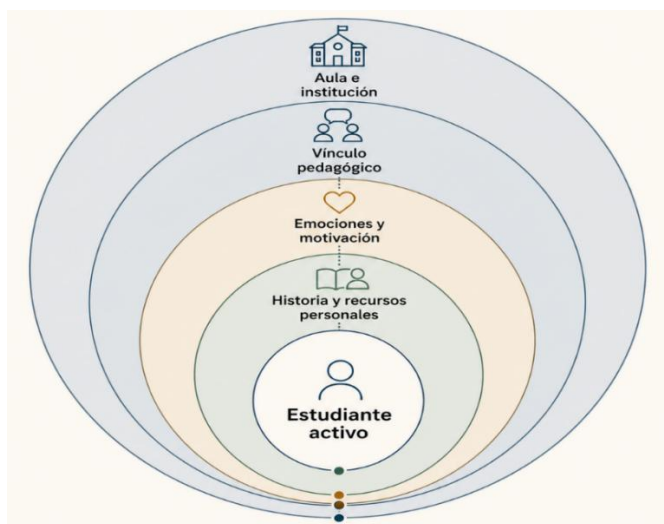
En esta mirada, el vínculo pedagógico adquiere un lugar central. La relación con el docente no es un aspecto secundario del proceso escolar, sino una condición que puede favorecer confianza, atención, participación y sentido. Cuando el estudiante percibe que hay acompañamiento, escucha y expectativas realistas de avance, aumenta la posibilidad de comprometerse con la tarea. El clima de aula y las relaciones cotidianas inciden directamente en la seguridad afectiva y en la disposición para aprender. Por eso, la experiencia escolar necesita ser leída también desde los vínculos que la sostienen (Tiburcio & Pacheco, 2025; Delgado et al., 2025).

Comprender al estudiante de manera integral implica atender además a su experiencia emocional de aprender. No se aprende igual cuando predominan el miedo, la desconfianza o la sensación reiterada

de fracaso que cuando existe un entorno de respeto, reconocimiento y posibilidad de mejora. La dimensión emocional no reemplaza al contenido, pero sí condiciona la forma en que ese contenido es recibido, procesado y aprovechado. De allí la importancia de una escuela que no solo instruya, sino que también acompañe de manera pedagógica y humana (Delgado et al., 2025).

Ilustración 3

Mirada integral del estudiante en contexto.



Nota. La figura representa al estudiante como sujeto activo, situado y en desarrollo, en interacción con vínculos, emociones, recursos personales y condiciones escolares.

Finalmente, esta perspectiva permite entender el aprendizaje como una construcción situada. Lo que el estudiante logra no depende

solo de características internas, sino de la interacción entre sus recursos personales y las condiciones que ofrece la escuela. Acompañar mejor, observar mejor y enseñar mejor son decisiones que nacen de esta comprensión. Ver al estudiante como sujeto de aprendizaje en contexto permite pasar de la lógica del problema individual a una lógica más educativa, relacional e inclusiva (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, 2024; López & López, 2024).

Cierre

Comprender el aprendizaje escolar desde la educación y la psicología permite superar visiones simplistas y abrir una mirada más amplia, crítica y útil para la práctica educativa. Aprender no es solo rendir, comportarse o repetir. Es un proceso complejo y relacional en el que intervienen procesos cognitivos, emociones, vínculos, decisiones pedagógicas y condiciones institucionales. Cuando esa complejidad se reconoce, también se amplían las posibilidades de interpretar mejor lo que sucede en la escuela y de tomar decisiones más conscientes (Delgado et al., 2025).

Esta comprensión inicial funciona como umbral para el resto del libro. Si educación y psicología se necesitan mutuamente para leer con mayor profundidad la experiencia escolar, el paso siguiente consiste en detenerse en los procesos psicológicos que influyen de manera más directa en el aprendizaje. Atender, recordar, motivarse, emocionarse y autorregularse no son detalles secundarios, sino parte esencial de lo que

ocurre cuando un estudiante aprende. Sobre esa base avanzará el próximo capítulo (Vera & Mendoza, 2024).

CAPÍTULO 2: PROCESOS PSICOLÓGICOS QUE INFLUYEN EN EL APRENDIZAJE

“Nunca ayudes a un niño con una tarea en la que siente que puede tener éxito.” -

María Montessori.

1. Introducción

En el capítulo anterior se planteó que el aprendizaje escolar no puede reducirse al rendimiento visible ni a una condición aislada del estudiante. Esa apertura obliga ahora a una pregunta más precisa: qué ocurre en el sujeto cuando aprende y por qué algunos procesos facilitan, sostienen o dificultan la experiencia escolar. Comprender el aprendizaje exige mirar con más detenimiento procesos como la atención, la memoria, la motivación, la emoción, la autorregulación y las diferencias individuales, no como piezas sueltas, sino como dimensiones que actúan de manera interdependiente dentro de situaciones educativas concretas (López et al., 2024).

El propósito de este capítulo no es convertir la psicología del aprendizaje en un glosario técnico ni trasladar al aula una mirada clínica sobre el estudiante. Lo que se busca es ofrecer una comprensión clara y aplicada de algunos procesos psicológicos que ayudan a interpretar mejor lo que ocurre en la vida escolar. Cuando un estudiante parece desconectado, olvida con rapidez, evita participar, se bloquea ante una tarea o necesita más apoyo para organizarse, no basta con describir la conducta. Conviene entender también qué procesos pueden estar

implicados y de qué manera el contexto educativo los favorece o los obstaculiza (Mestas et al., 2024).

Ilustración 4

Procesos psicológicos clave del aprendizaje escolar.



Nota. La figura sintetiza los seis procesos psicológicos abordados en el capítulo y su relación con la experiencia educativa.

En ese sentido, este recorrido se organiza alrededor de seis núcleos clave. Cada uno será abordado desde tres preguntas sencillas: qué es, cómo se manifiesta en la experiencia escolar y qué implicaciones tiene para la enseñanza y el acompañamiento. Esa estructura permite mantener la continuidad entre psicología y educación y evita que los procesos sean presentados como rasgos fijos del estudiante o como explicaciones definitivas de su desempeño. Conocer estos procesos no sirve para etiquetar mejor, sino para observar mejor, interpretar con más

criterio y tomar decisiones pedagógicas más ajustadas (Vera & Mendoza, 2024).

2. La atención: puerta de entrada al aprendizaje

La atención es uno de los procesos psicológicos más visibles en la experiencia escolar, pero también uno de los más simplificados. Con frecuencia se habla de prestar atención como si se tratara de una decisión puramente voluntaria y siempre disponible. Sin embargo, la atención no funciona como un recurso ilimitado ni depende solo del deseo del estudiante.

Es un proceso cognitivo que permite seleccionar información relevante, sostener el foco en una tarea y filtrar estímulos que compiten entre sí. En el aula, esto significa que aprender no empieza por recordar, sino por lograr involucrarse mentalmente con una propuesta (Vera & Mendoza, 2024).

La atención escolar se ve influida por múltiples factores. La relevancia de la tarea, la claridad de la consigna, el ritmo de la clase, la fatiga, el estrés, el interés y el entorno físico pueden favorecerla o fragmentarla. Por eso, no resulta suficiente exigir atención como si bastara con ordenarla. Una actividad poco clara, excesivamente larga o emocionalmente desconectada del estudiante puede producir dispersión incluso cuando existe disposición para aprender. Del mismo modo, una propuesta significativa, bien secuenciada y con metas comprensibles

tiende a sostener mejor la implicación cognitiva (Vera & Mendoza, 2024).

En la vida escolar, la atención se manifiesta de maneras diversas. Puede observarse en la capacidad de seguir una explicación, concentrarse en una lectura, escuchar una consigna o sostener el trabajo hasta concluir una tarea. También se hace visible cuando se fragmenta: el estudiante parece entrar y salir de la actividad, pierde el hilo con facilidad, necesita repetición constante o se agota cognitivamente antes de terminar.

Estas situaciones no deben interpretarse de inmediato como desinterés o falta de disciplina. Muchas veces expresan una relación compleja entre tarea, contexto, estado emocional y recursos cognitivos disponibles (Villavicencio & Romero, 2024).

La implicación educativa de esta idea es importante. Si la atención no depende solo de la voluntad, entonces también debe ser diseñada pedagógicamente. La escuela no solo la exige, también la favorece o la debilita según cómo organiza el ambiente, las actividades y el vínculo con el conocimiento. Esta comprensión ayuda a desplazar la lectura moralizante del estudiante que no presta atención y a sustituirla por una pregunta más útil: qué condiciones de la tarea y del contexto están dificultando su involucramiento cognitivo (Vera & Mendoza, 2024).

3. La memoria: aprender más allá del momento

Comprender algo durante una clase no garantiza haberlo aprendido, esa diferencia es fundamental para pensar la memoria en la escuela. Aprender no consiste solo en captar una explicación en el momento, sino en poder conservar, recuperar y utilizar posteriormente lo trabajado. Desde esta perspectiva, la memoria forma parte del aprendizaje no como un simple depósito de información, sino como un proceso que permite sostener, reorganizar y reactivar conocimientos a lo largo del tiempo (Gómez et al., 2025).

Ilustración 5

De la atención a la consolidación del aprendizaje.



Nota. La figura muestra la relación entre atención, memoria de trabajo, memoria a largo plazo y recuperación significativa del aprendizaje.

En términos sencillos, conviene diferenciar entre memoria de trabajo y memoria a largo plazo. La memoria de trabajo permite

mantener activa cierta información mientras se realiza una tarea. Por ejemplo, cuando un estudiante sigue una consigna de varios pasos, resuelve un problema o relaciona ideas durante una explicación.

La memoria a largo plazo, en cambio, hace posible recuperar aprendizajes ya consolidados para reutilizarlos en otros momentos. Esta diferencia ayuda a entender por qué un estudiante puede parecer que comprende durante la clase y, sin embargo, no logra recordar o aplicar después lo que trabajó (Vargas-Tipula et al., 2024).

La memoria también se ve afectada por la sobrecarga cognitiva. Cuando la tarea exige demasiados elementos a la vez, el estudiante puede sostener solo una parte del proceso y perder otras. Esto no siempre significa falta de esfuerzo ni ausencia de comprensión, sino límite en los recursos disponibles en ese momento.

Por ende, la secuenciación de contenidos, la recuperación frecuente de lo aprendido y la repetición con sentido siguen siendo decisiones centrales para enseñar mejor. El aprendizaje necesita tiempo, retorno y oportunidades de evocación, no solo exposición inicial (Vera & Mendoza, 2024).

También conviene recordar que olvidar forma parte del proceso, no todo olvido indica fracaso. En muchos casos, señala que el aprendizaje todavía necesita más elaboración, más conexiones o más recuperación contextualizada. Esta idea es pedagógicamente valiosa

porque desplaza la expectativa de fijación inmediata y permite pensar el ritmo de aprendizaje como un proceso de consolidación progresiva. Desde esta mirada, la memoria no se reduce a retener, sino que participa en la construcción paulatina de aprendizajes que puedan ser usados con mayor autonomía (Gómez et al., 2025).

4. La motivación: disposición, sentido y persistencia

La motivación escolar suele interpretarse de forma simplificada. A veces se la confunde con entusiasmo visible o con buena actitud permanente. Sin embargo, motivarse para aprender no equivale a estar siempre animado, sino a encontrar razones para implicarse, sostener el esfuerzo y persistir ante la dificultad.

La motivación se relaciona con el sentido que el estudiante atribuye a la tarea, con su expectativa de logro y con la percepción de que avanzar es posible. Por eso, no depende solo de una disposición individual previa, sino también de la experiencia educativa que se va construyendo (Acuña et al., 2025).

En términos comprensibles, puede hablarse de una motivación más ligada al interés, al gusto o al valor personal de aprender, y de otra más vinculada a recompensas, reconocimiento o exigencias externas. Ambas formas pueden coexistir en la escuela.

El problema aparece cuando el aprendizaje queda sostenido únicamente por presión, miedo o obligación, porque en esos casos la

participación suele volverse más frágil y más dependiente del control externo. La disposición a aprender mejora cuando el estudiante encuentra sentido en la tarea, percibe que puede avanzar y reconoce alguna relación entre lo que hace y su propia experiencia de logro (Acuña et al., 2025).

La experiencia repetida de fracaso afecta con fuerza la motivación. Un estudiante que siente que haga lo que haga no progresa, tiende a retraerse, evitar la tarea o implicarse de manera mínima. En cambio, cuando percibe avances, recibe apoyo y cuenta con retroalimentación útil, aumenta la posibilidad de sostener el esfuerzo incluso ante tareas exigentes. Esto muestra que la motivación no debe moralizarse.

No se trata de juzgar al estudiante desmotivado, sino de comprender qué experiencias escolares están debilitando su disposición para aprender (Villavicencio & Romero, 2024).

Desde la enseñanza, la motivación se construye también en el modo de presentar las tareas, en la claridad de los objetivos, en la experiencia de progreso y en la relación pedagógica. Un docente no controla por completo la motivación de sus estudiantes, pero sí influye en sus condiciones de posibilidad.

Cuando la escuela ofrece tareas con sentido, metas alcanzables, apoyo oportuno y reconocimiento del esfuerzo, favorece una

disposición más estable para aprender. En este punto, la motivación deja de ser una explicación superficial del desempeño y se convierte en una dimensión a comprender y cuidar dentro del proceso educativo (Acuña et al., 2025).

5. Emoción y clima de aprendizaje: cuando aprender también se siente

El aula nunca es un espacio puramente cognitivo. En toda experiencia de aprendizaje intervienen emociones que influyen en la participación, en la confianza, en la persistencia y en la interpretación de las propias posibilidades. Aprender también se siente. El miedo al error, la ansiedad frente a tareas complejas, la inseguridad para intervenir, la frustración sostenida o la vergüenza ante la exposición pueden bloquear procesos que, en otras condiciones, podrían desarrollarse con mayor facilidad. Del mismo modo, las experiencias de seguridad, reconocimiento y logro favorecen una disposición más abierta hacia el aprendizaje (Armas et al., 2025).

La dimensión emocional no es un añadido externo al trabajo escolar. Está conectada con lo pedagógico. Un contexto donde equivocarse implica humillación o donde la participación se vive con tensión afecta directamente la confianza para aprender.

En cambio, un aula donde el error puede analizarse, donde existe respeto relacional y donde la dificultad no se interpreta de inmediato como incapacidad genera mejores condiciones para que el

estudiante se implique en la tarea. La emoción no reemplaza al contenido, pero sí condiciona la manera en que ese contenido se recibe, se procesa y se aprovecha (Tiburcio & Pacheco, 2025).

El clima de aprendizaje resulta central en este punto. Un clima escolar positivo se asocia con mayor bienestar socioemocional, motivación e interés, mientras que un clima negativo puede desencadenar ansiedad, estrés, retraimiento y bajo rendimiento. Esto no significa que todo aprendizaje deba volverse cómodo o exento de exigencia, sino que la exigencia necesita sostenerse dentro de relaciones pedagógicas que no bloqueen la participación. La forma en que el aula acoge la pregunta, el error, la diferencia y el esfuerzo modifica de manera real la experiencia de aprender (Villavicencio & Romero, 2024).

Por eso, comprender la dimensión emocional del aprendizaje no implica psicologizar cada conducta, sino reconocer que las condiciones relacionales importan. Un estudiante puede saber más de lo que logra mostrar cuando el contexto le genera miedo o desconfianza.

También puede involucrarse mejor cuando el entorno le ofrece seguridad emocional, trato respetuoso y acompañamiento. Esta comprensión resulta especialmente importante para docentes, directivos y equipos educativos, porque les permite leer con mayor profundidad comportamientos que, de otro modo, podrían interpretarse solo como apatía o resistencia (Armas et al., 2025).

6. Funciones ejecutivas y autorregulación: organizarse para aprender

Las funciones ejecutivas permiten organizar la conducta y el pensamiento en función de metas. Entre las más citadas se encuentran la memoria de trabajo, el control inhibitorio y la flexibilidad cognitiva.

En la vida escolar, estas capacidades participan cuando el estudiante sigue instrucciones, organiza tareas, mantiene un objetivo, inhibe respuestas impulsivas, revisa errores y ajusta su actuación ante nuevas demandas. No son un diagnóstico en sí mismas ni una etiqueta sobre el estudiante. Son una dimensión del funcionamiento del aprendizaje que ayuda a explicar por qué algunos procesos de organización y control resultan más fáciles o más difíciles en determinadas condiciones (Ponce-Figueroa, 2023; Real et al., 2026).

La memoria de trabajo permite sostener información mientras se realiza una tarea. El control inhibitorio ayuda a frenar respuestas precipitadas y a resistir distracciones. La flexibilidad cognitiva facilita cambiar de estrategia, reconsiderar una decisión o adaptarse a una consigna distinta.

En el contexto escolar, estas capacidades se relacionan con seguir secuencias, resolver problemas, manejar tiempos, revisar procedimientos y sostener metas de trabajo. Cuando se debilitan o se ven desbordadas por la tarea, el estudiante puede parecer desorganizado, impulsivo o poco constante, aunque en realidad esté

mostrando dificultades de regulación que requieren comprensión y apoyo (Ponce-Figueroa, 2023; Real et al., 2026).

La autorregulación se vincula estrechamente con estas funciones, pero no debe pensarse como un rasgo fijo que algunos poseen y otros no. Es un proceso gradual mediante el cual el estudiante aprende a planificar, monitorear, evaluar y ajustar su propio trabajo.

La investigación reciente en contextos escolares muestra que la autorregulación puede aprenderse y fortalecerse, especialmente cuando la escuela ofrece oportunidades para revisar, corregir y tomar decisiones sobre el propio proceso de aprendizaje. En este sentido, la autonomía no aparece por generación espontánea. Se construye con acompañamiento, práctica y mediaciones adecuadas (Mestas et al., 2024; Ponce-Figueroa, 2023).

Esto tiene una consecuencia pedagógica importante, si las funciones ejecutivas y la autorregulación forman parte del aprendizaje, entonces la escuela también puede contribuir a fortalecerlas.

Ilustración 6

Autorregulación: del apoyo pedagógico a la autonomía.



Nota. La figura representa la progresión desde apoyos pedagógicos externos hacia planificación, monitoreo, revisión y autonomía del estudiante.

Consignas claras, tareas secuenciadas, apoyo para organizar el trabajo, oportunidades de revisión y acompañamiento gradual ayudan a que el estudiante no solo cumpla actividades, sino que aprenda a organizarse mejor para aprender. Comprender estas capacidades desde una perspectiva educativa permite abandonar lecturas rígidas y reemplazarlas por decisiones pedagógicas más conscientes (Mestas et al., 2024; Ponce-Figueroa, 2023).

7. Diferencias individuales: comprender sin etiquetar

Los procesos psicológicos del aprendizaje no se expresan del mismo modo en todos los estudiantes. No todos atienden con la misma facilidad, recuerdan al mismo ritmo, participan de la misma manera ni responden igual ante una misma propuesta pedagógica. Estas diferencias no deberían sorprender. Forman parte de la diversidad real del aula. El problema aparece cuando esa diversidad se interpreta rápidamente como déficit fijo, incapacidad o desinterés, sin una observación más cuidadosa de las trayectorias, de las condiciones del contexto y de las formas singulares de aprender y participar (Vélez et al., 2025).

Comprender las diferencias individuales exige distinguir entre diversidad y carencia. La diversidad remite a la coexistencia de múltiples características, capacidades, estilos de participación, contextos y ritmos de aprendizaje dentro de una misma aula. Desde esta mirada, no todos los estudiantes necesitan lo mismo ni responden igual a una misma mediación.

Esa constatación no obliga a clasificar rápidamente, sino a observar con mayor finura. Una respuesta educativa flexible no nace de etiquetar más, sino de comprender mejor qué necesita cada estudiante para implicarse y avanzar (Vélez et al., 2025).

También conviene ser cautelosos con las interpretaciones apresuradas. Un estudiante que tarda más no siempre comprende

menos. Uno que participa poco no necesariamente está desinteresado. Otro que necesita más apoyo para organizarse no debe ser leído automáticamente desde una lógica de incapacidad. Las trayectorias escolares son distintas, y la misma propuesta educativa puede producir efectos diferentes según experiencias previas, contexto familiar, vínculos, estado emocional y recursos personales disponibles. Por ello, la observación pedagógica necesita ser más cuidadosa que clasificatoria (Vélez et al., 2025).

Esta perspectiva resulta especialmente valiosa para docentes, directivos y equipos DECE porque les ayuda a responder con mayor flexibilidad y menor sesgo. Comprender sin etiquetar no significa relativizar las dificultades, sino leerlas dentro de una experiencia educativa más amplia. La diversidad estudiantil no debería ser tratada como excepción molesta, sino como parte constitutiva de la realidad escolar. Desde ahí se abre la posibilidad de acompañar mejor y de construir respuestas pedagógicas más inclusivas y más justas (Vélez et al., 2025).

Cierre

Atención, memoria, motivación, emoción, autorregulación y diferencias individuales forman parte de una comprensión más completa del aprendizaje escolar. Ninguno de estos procesos opera de manera aislada ni al margen del contexto educativo.

Se articulan entre sí y se expresan en situaciones concretas de aula, en el vínculo con la tarea, en la relación con el docente, en el clima escolar y en las condiciones institucionales. Conocerlos no debe servir para etiquetar a los estudiantes, sino para interpretar con mayor profundidad su experiencia de aprendizaje y evitar conclusiones apresuradas sobre lo que pueden o no pueden hacer (Vera & Mendoza, 2024; López et al., 2024; Vélez et al., 2025).

Comprender estos procesos permite observar mejor y decidir mejor. La pregunta que sigue, entonces, ya no es solo qué ocurre psicológicamente cuando un estudiante aprende, sino qué condiciones educativas favorecen o dificultan esos procesos en la práctica escolar. Sobre esa transición avanzará el próximo capítulo, centrado en los factores educativos que facilitan u obstaculizan el aprendizaje.

CAPÍTULO 3: FACTORES EDUCATIVOS QUE FAVORECEN O DIFICULTAN EL APRENDIZAJE

“El maestro que intenta enseñar sin inspirar en el alumno el deseo de aprender está tratando de forjar un hierro frío.” - Horace Mann.

1. Introducción

Después de comprender que el aprendizaje escolar está atravesado por procesos psicológicos complejos, el paso siguiente consiste en mirar con más detenimiento las condiciones educativas en las que esos procesos se activan, se sostienen o se debilitan. La atención, la memoria, la motivación, la emoción y la autorregulación no actúan en el vacío. Se expresan dentro de experiencias concretas de enseñanza, evaluación, retroalimentación, convivencia y organización institucional.

Por ello, comprender el aprendizaje escolar exige no solo mirar al estudiante, sino también observar cómo la escuela diseña, acompaña y regula las condiciones en las que ese aprendizaje ocurre. El propio marco normativo ecuatoriano subraya que los procesos de refuerzo y acompañamiento pedagógico y socioemocional forman parte de la experiencia educativa y del seguimiento de los logros de aprendizaje (MINEDUC, 2024).

Este capítulo se centra justamente en esos factores educativos. Su intención no es presentar una lista mecánica de variables, sino ofrecer una lectura integrada de aquellos elementos de la vida escolar que pueden favorecer u obstaculizar el aprendizaje. La enseñanza, la

evaluación, la retroalimentación, el clima pedagógico, las barreras institucionales y la cultura educativa no son aspectos periféricos. Forman parte del núcleo de la experiencia escolar y condicionan de manera concreta la posibilidad de comprender, participar, persistir y avanzar.

Ilustración 7

Factores educativos que condicionan el aprendizaje.



Nota. La figura organiza los principales factores escolares que pueden favorecer o dificultar la comprensión, participación y avance de los estudiantes.

Las revisiones recientes sobre evaluación formativa y retroalimentación coinciden en que la forma en que se enseña y se evalúa modifica de manera significativa la calidad de los aprendizajes y

la capacidad de los estudiantes para regular su propio proceso (Velasquez, 2024; Castañeda, 2025).

Leer el aprendizaje desde esta perspectiva ayuda a superar una interpretación reduccionista según la cual el estudiante fracasa o progresa casi exclusivamente por sus características personales. Si los procesos psicológicos ya explicados importan, también importa cómo se organiza la tarea, qué tipo de mediación se ofrece, qué lugar ocupa el error, cómo se comunica el criterio de logro y qué condiciones relacionales e institucionales se sostienen en la escuela.

Observar estos factores permite interpretar con más precisión lo que ocurre en el aula y abre la posibilidad de tomar decisiones pedagógicas mejor fundamentadas (Romero, 2024; González, 2024).

1. La enseñanza como mediación del aprendizaje

La enseñanza no puede entenderse solo como transmisión de contenidos. Es una mediación que organiza tiempos, recursos, explicaciones, secuencias, consignas y oportunidades de participación. Desde esta perspectiva, enseñar no consiste únicamente en exponer información, sino en construir condiciones para que los estudiantes puedan comprender, relacionar, practicar y reorganizar lo aprendido.

Cuando la mediación pedagógica es clara, gradual y sensible a la diversidad, el aprendizaje encuentra mejores condiciones para desarrollarse. Cuando es confusa, fragmentada o poco conectada con

las necesidades reales del grupo, puede aumentar la desorientación, la dependencia y la desconexión con la tarea (Sánchez et al., 2024).

Esta idea tiene implicaciones importantes para la interpretación del rendimiento. Si una parte del grupo no logra avanzar, la pregunta no debería dirigirse de inmediato solo al estudiante. También conviene revisar la forma en que se presentaron los contenidos, el grado de claridad de las consignas, la secuencia de dificultad y el tipo de apoyo brindado durante la tarea.

La enseñanza puede reducir o aumentar la complejidad percibida de una actividad. Puede acercar el conocimiento o volverlo inaccesible. En ese sentido, la experiencia de aprender está profundamente ligada a cómo la escuela media el encuentro entre el estudiante y el saber (Sánchez et al., 2024; MINEDUC, 2024).

También conviene recordar que una enseñanza aparentemente neutra no siempre es una enseñanza justa. Hay propuestas que favorecen más a quienes ya dominan ciertos códigos escolares, mientras dejan rezagados a quienes necesitan más andamiaje, mayor explicitación o diversas vías de acceso al conocimiento.

Por ello, enseñar mejor exige observar no solo qué se enseña, sino cómo se habilita la participación real del estudiante en la tarea. La mediación pedagógica no es un añadido. Es una condición central del aprendizaje escolar (Maldonado-Chacón, 2024; González, 2024).

2. La evaluación como parte del aprendizaje

La evaluación influye en el aprendizaje mucho antes de convertirse en una calificación. Según cómo se organice, puede ayudar a comprender, regular, retroalimentar y orientar el proceso, o puede limitarse a clasificar resultados cuando ya es tarde para intervenir. La investigación reciente en español subraya que la evaluación formativa y la retroalimentación son fundamentales para mejorar los logros de aprendizaje, aunque su aplicación todavía enfrenta dificultades y una persistente prioridad de prácticas tradicionales centradas en el resultado final (Velasquez, 2024).

Una evaluación que solo mide productos finales ofrece información limitada. En cambio, cuando la evaluación se integra al proceso, permite identificar avances, dificultades, brechas de comprensión y necesidades de ajuste. Esto no significa dejar de exigir rigor, sino ampliar el foco. También importa conocer cómo llegó el estudiante a una respuesta, qué comprendió, qué estrategia utilizó y en qué punto del proceso encontró mayor dificultad. Desde esta perspectiva, evaluar no es interrumpir el aprendizaje, sino formar parte de él (MINEDUC, 2024; Velasquez, 2024).

En el plano escolar, esta diferencia es decisiva. Una evaluación que comunica criterios, acompaña durante la tarea y permite corregir a tiempo favorece mayor conciencia sobre el propio aprendizaje. Por el contrario, una evaluación centrada solo en el error final puede reforzar

inseguridad, dependencia o desmotivación. La forma en que se evalúa modifica la relación del estudiante con la dificultad, con el esfuerzo y con la posibilidad de mejora. Por eso, la evaluación no debe verse solo como mecanismo de verificación, sino como herramienta pedagógica estratégica (Castañeda, 2025).

3. La retroalimentación y su capacidad de orientar

La retroalimentación es uno de los factores educativos más influyentes sobre el aprendizaje cuando ofrece información clara, oportuna y útil para ajustar el proceso. No basta con señalar que algo está bien o mal. La retroalimentación formativa ayuda cuando permite al estudiante comprender su progreso, reconocer errores, valorar aciertos y decidir qué hacer a continuación. La evidencia revisada en 2025 muestra que la retroalimentación tiene impacto positivo en el aprendizaje y en la enseñanza, favoreciendo autorregulación y autonomía, pero exige integración efectiva y formación docente para aprovechar su potencial (Castañeda, 2025).

Ilustración 8

Ciclo de evaluación formativa y retroalimentación.



Nota. La figura muestra la evaluación y la retroalimentación como procesos orientadores que permiten observar, comprender, ajustar y mejorar el aprendizaje.

Su valor no depende solo del contenido del comentario, sino también del momento en que se entrega y del tipo de vínculo que construye. Una retroalimentación inmediata puede ser muy útil cuando permite corregir una comprensión equivocada en pleno proceso. Una retroalimentación más diferida puede ayudar a revisar con mayor profundidad una producción ya elaborada.

En ambos casos, su potencia aumenta cuando no humilla, no descalifica y no se reduce a una marca correctiva sin orientación.

Retroalimentar bien es acompañar el pensamiento del estudiante, no solo señalarle un déficit (Castañeda, 2025; Velasquez, 2024).

También conviene advertir que la retroalimentación no opera igual en cualquier cultura escolar. En contextos donde prevalece una evaluación tradicional, muchos docentes desean avanzar hacia formas más formativas, pero encuentran obstáculos en el uso de criterios, en el tiempo disponible y en las prácticas institucionales instaladas. Esto muestra que la retroalimentación no depende solo de buena voluntad individual. Necesita condiciones pedagógicas y culturales que la sostengan (Velasquez, 2024).

4. El clima pedagógico y la convivencia como condición de aprender

El aprendizaje también depende del clima en el aula. No se trata de un aspecto accesorio ni únicamente convivencial. El clima pedagógico influye en la participación, en la seguridad para preguntar, en la confianza para equivocarse y en la disposición para sostener tareas exigentes. La investigación realizada en Ecuador en 2024 concluyó que el clima áulico es un factor clave que influye en el rendimiento académico y que la labor docente contribuye de manera importante a generar un ambiente favorable para el aprendizaje (Romero, 2024).

Un clima positivo no significa ausencia de exigencia, sino presencia de condiciones relacionales que hacen posible aprender con menor temor y mayor implicación. Cuando los estudiantes se sienten

seguros, respetados, escuchados y acompañados, aumenta la probabilidad de que participen, pregunten y persistan.

En cambio, un ambiente marcado por desconfianza, hostilidad, humillación o miedo al error puede bloquear la participación incluso de quienes poseen recursos para avanzar. El clima no reemplaza a la enseñanza, pero condiciona profundamente la manera en que esa enseñanza es vivida por el estudiantado (Tiburcio & Pacheco, 2025; Romero, 2024).

Esto tiene consecuencias directas para la práctica docente. Las normas de interacción, el modo en que se responde a la equivocación, la forma de organizar la palabra en el aula y el trato cotidiano entre docentes y estudiantes forman parte de la experiencia de aprendizaje.

En esta línea, el clima escolar puede favorecer bienestar, confianza y fortalecimiento de habilidades, o por el contrario producir estrés, apatía y retraimiento. Pensar el aprendizaje sin incluir el clima pedagógico deja fuera una de sus condiciones más concretas (Tiburcio & Pacheco, 2025).

5. Barreras educativas e institucionales

No todas las dificultades de aprendizaje nacen en el estudiante. Algunas se construyen en la propia organización escolar. Desde la perspectiva de la inclusión, conviene desplazar la mirada desde los

supuestos déficits individuales hacia las barreras para el aprendizaje y la participación.

Estas barreras pueden estar en las metodologías, en la comunicación, en la evaluación, en la organización del tiempo, en la falta de apoyos, en la rigidez de los materiales o en decisiones institucionales que excluyen sin declararlo abiertamente. González advierte que, aunque el lenguaje de las barreras está cada vez más presente, muchas veces los equipos docentes siguen sin definir las con claridad al momento de planificar sus respuestas educativas (González, 2024).

Las barreras institucionales pueden expresarse de formas muy diversas. Algunas tienen que ver con aspectos pedagógicos, otras con el quehacer docente, otras con la gestión de la convivencia o con la disponibilidad de recursos y apoyos. Estudios previos sobre bachillerato en Yucatán mostraron que factores institucionales vinculados al modelo educativo, a los aspectos pedagógicos y a la organización escolar pueden constituir barreras importantes para el aprendizaje. Aunque ese estudio es anterior, sigue siendo útil para recordar que el contexto institucional no es neutro y puede obstaculizar trayectorias de manera sistemática (Sunza-Chan et al., 2021).

Desde esta perspectiva, cuando el aprendizaje no progresa conviene preguntarse no solo qué le ocurre al estudiante, sino qué obstáculos produce o mantiene la propia institución. La accesibilidad, la

flexibilidad, la claridad de los instrumentos, la adecuación de recursos y la existencia de apoyos oportunos forman parte de esa reflexión.

El lineamiento ecuatoriano de 2024 sobre evaluación para estudiantes con necesidades educativas específicas insiste justamente en la accesibilidad universal y en la equiparación de oportunidades dentro de los entornos, herramientas y materiales educativos (MINEDUC, 2024).

6. Cultura educativa, expectativas y sentido de la escuela

Además de factores visibles como la evaluación o el clima, existe una dimensión más silenciosa pero igualmente poderosa: la cultura educativa. Cada institución transmite, explícita o implícitamente, ideas sobre qué significa aprender, quiénes pueden avanzar, cómo se interpreta el error, cuánto vale la participación y qué tipo de estudiante se considera “adecuado”.

Estas creencias compartidas moldean expectativas, prácticas y decisiones cotidianas. Cuando la cultura escolar naturaliza el fracaso de algunos grupos o sostiene bajas expectativas, el aprendizaje se ve afectado incluso antes de que aparezca la tarea concreta (González, 2024; MINEDUC, 2024).

Las expectativas docentes y el sentido que la escuela comunica sobre aprender influyen en la implicación de los estudiantes. Una cultura educativa que solo recompensa el resultado rápido puede desalentar

procesos más lentos pero valiosos. Una cultura que identifica error con incapacidad reduce la seguridad para intentar.

Por el contrario, una cultura que entiende el aprendizaje como proceso, que acompaña la dificultad y que distribuye expectativas de avance de manera más justa favorece mayor participación y persistencia. La cultura escolar, por tanto, no es un fondo abstracto. Se expresa en decisiones concretas y afecta la experiencia de aprender (Velasquez, 2024; Tiburcio & Pacheco, 2025).

Ilustración 9

Barreras, cultura educativa y condiciones de aprendizaje.



Nota. La figura relaciona barreras institucionales, cultura escolar y condiciones pedagógicas como elementos que pueden limitar o ampliar la participación estudiantil.

Por ello, pensar en factores educativos que favorecen o dificultan el aprendizaje exige incluir esta dimensión cultural. No alcanza con modificar una técnica o introducir un recurso aislado si la lógica de fondo sigue siendo selectiva, rígida o poco sensible a la diversidad. El aprendizaje escolar necesita coherencia entre discurso, relación pedagógica y organización institucional. Sin esa coherencia, incluso buenas iniciativas aisladas pueden perder fuerza (González, 2024; Castañeda, 2025).

Cierre

Comprender los factores educativos que favorecen o dificultan el aprendizaje permite ampliar la mirada iniciada en los capítulos anteriores. El aprendizaje escolar no depende solo de procesos psicológicos internos. También se configura en la calidad de la enseñanza, en la forma de evaluar, en el tipo de retroalimentación, en el clima pedagógico, en las barreras institucionales y en la cultura educativa que la escuela sostiene.

Ninguno de estos elementos actúa por separado. Se influyen mutuamente y terminan configurando condiciones más propicias o más restrictivas para comprender, participar y avanzar (Velasquez, 2024; Romero, 2024; González, 2024).

Esta comprensión tiene una consecuencia pedagógica decisiva. Si parte importante del aprendizaje depende de factores educativos,

entonces mejorar la experiencia escolar exige revisar prácticas, relaciones y decisiones institucionales, no solo esperar cambios en el estudiante. Sobre esa base, el siguiente capítulo avanzará hacia estrategias pedagógicas y psicoeducativas más concretas para fortalecer el aprendizaje desde el aula y desde la institución.

CAPÍTULO 4: ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS Y PSICOEDUCATIVAS PARA MEJORAR EL APRENDIZAJE

“La gran meta de la educación no es el conocimiento, sino la acción.” - Herbert Spencer.

1. Introducción

Después de haber comprendido qué es el aprendizaje escolar, qué procesos psicológicos intervienen en él y qué factores educativos pueden favorecerlo o dificultarlo, corresponde avanzar hacia un plano más concreto. Comprender mejor no basta si esa comprensión no se traduce en decisiones de aula y de acompañamiento capaces de mejorar la experiencia de aprender.

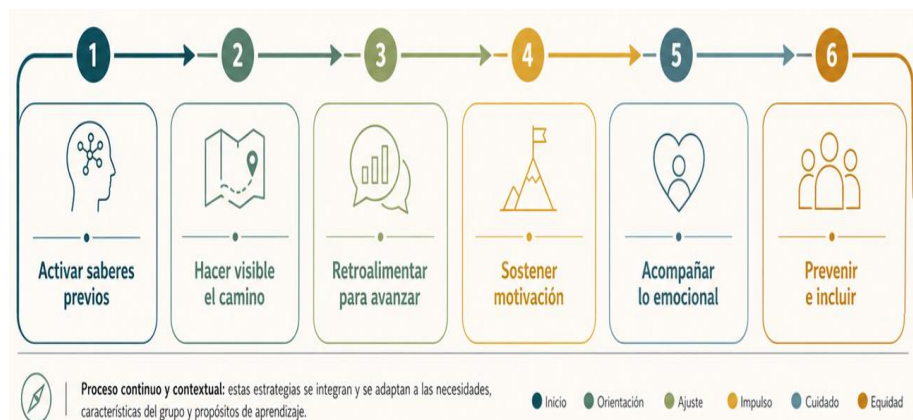
Este capítulo asume justamente esa tarea, no busca ofrecer recetas rápidas ni técnicas descontextualizadas, sino organizar un conjunto de estrategias pedagógicas y psicoeducativas que ayuden a intervenir con mayor criterio, sensibilidad y coherencia. La literatura reciente en español coincide en que las estrategias más valiosas son aquellas que logran conectar comprensión del estudiante, claridad pedagógica y seguimiento real del proceso (León, 2024; Velasquez, 2024).

Desde esta perspectiva, mejorar el aprendizaje no depende de acumular actividades llamativas ni de multiplicar apoyos sin dirección. Depende de tomar decisiones con intención pedagógica. Activar conocimientos previos, secuenciar el recorrido, retroalimentar con

sentido, sostener la motivación, acompañar lo emocional y prevenir dificultades antes de que se agraven son acciones que adquieren valor cuando responden a necesidades observadas y se aplican dentro de una lógica articulada.

Ilustración 10

Estrategias pedagógicas y psicoeducativas para mejorar el aprendizaje.



Nota. La figura sintetiza las seis estrategias centrales propuestas para mejorar la experiencia de aprendizaje desde una intervención coherente y contextualizada.

La escuela mejora menos cuando improvisa respuestas aisladas y mejora más cuando logra sostener prácticas consistentes y comprensibles para estudiantes y docentes (Banda & Soplapuco, 2025; MINEDUC, 2024a).

1. Activar lo que el estudiante ya sabe

Ningún aprendizaje nuevo llega a una mente vacía. Todo estudiante se aproxima a una tarea con ideas previas, experiencias, nociones parciales, intuiciones y formas ya existentes de comprender. Por eso, una de las estrategias más importantes para mejorar el aprendizaje consiste en activar lo que el estudiante ya sabe antes de introducir un contenido nuevo.

Esta activación no es un ritual de inicio ni un simple recordatorio, es una condición cognitiva y pedagógica que favorece la comprensión, porque permite vincular lo nuevo con estructuras previas de significado. Cuando esa conexión no se produce, los contenidos pueden aparecer como información suelta, desconectada y difícil de integrar (León, 2024; Bello & Candela, 2024).

En el contexto escolar, activar conocimientos previos puede realizarse mediante preguntas breves, situaciones problematizadoras, ejemplos cercanos, diálogo inicial o pequeños organizadores que ayuden a situar el tema. Lo importante no es la forma externa de la estrategia, sino su función: permitir que el estudiante recupere referentes previos y prepare un terreno de comprensión.

Cuando la enseñanza omite este paso, aumenta el riesgo de que el aprendizaje se vuelva mecánico, superficial o rápidamente olvidable. En cambio, cuando el contenido se presenta conectado con algo ya

conocido, la comprensión suele ganar profundidad y estabilidad (León, 2024; Bello & Candela, 2024).

Esto también ayuda a evitar una enseñanza que supone erróneamente que todos parten del mismo punto. Explorar saberes previos permite al docente reconocer similitudes, vacíos, malentendidos y posibilidades reales del grupo. De ese modo, la activación no solo beneficia al estudiante, sino que ofrece información valiosa para ajustar la mediación pedagógica. Enseñar mejor empieza, muchas veces, por preguntar mejor qué saben, qué creen saber y desde dónde están intentando comprender (León, 2024).

2. Hacer visible el camino del aprendizaje

Otra línea de acción fundamental consiste en hacer visible el recorrido del aprendizaje. Muchos estudiantes se sienten desorientados no solo por la dificultad del contenido, sino porque no logran ver con claridad qué se espera de ellos, por dónde empezar, cómo avanzar y qué criterios permiten saber si van por buen camino. Aquí cobran importancia el andamiaje y la secuenciación.

Ambas estrategias ayudan a organizar el proceso en pasos comprensibles, sin abandonar al estudiante frente a tareas demasiado complejas ni resolverle todo de antemano (León, 2024; Mota, Fajardo, & Alvarado, 2025).

Secuenciar no significa fragmentar en exceso ni simplificar hasta vaciar de sentido el aprendizaje. Significa ordenar el recorrido para que el estudiante pueda reconocer progresivamente metas, relaciones y dificultades. El andamiaje, por su parte, consiste en ofrecer apoyos temporales y bien orientados que permitan avanzar sin generar dependencia permanente. Una buena explicación inicial, una consigna claramente desglosada, un ejemplo modelado, una pregunta guía o una ayuda visual pueden funcionar como soportes que facilitan la comprensión mientras el estudiante gana mayor autonomía (León, 2024; Mota et al., 2025).

La diferencia entre acompañar y sobreproteger es decisiva. Acompañar implica sostener el proceso hasta que el estudiante pueda asumirlo con mayor control. Sobreproteger, en cambio, implica hacer por él lo que todavía podría aprender a hacer con ayuda. Por eso, las estrategias de andamiaje más efectivas no cancelan el esfuerzo del estudiante, sino que lo vuelven más abordable. Hacen visible el camino para que este pueda ser recorrido con mayor claridad, confianza y sentido (León, 2024).

Ilustración 11

Hacer visible el camino del aprendizaje.



Nota. La figura representa la secuenciación, el andamiaje, las metas y los criterios como apoyos que orientan el avance progresivo del estudiante.

También es importante explicitar metas y criterios. Cuando el estudiante sabe qué se espera, qué debe observar en su propio trabajo y cómo se valorará el proceso, puede orientar mejor su esfuerzo. Ver el camino del aprendizaje no solo reduce confusión. También fortalece la autorregulación, porque permite tomar decisiones con mayor conciencia sobre el propio avance (León, 2024; Velasquez, 2024).

3. Devolver información que ayude a avanzar

La retroalimentación tiene verdadero valor educativo cuando ayuda al estudiante a avanzar. No basta con corregir ni con señalar

errores. Una retroalimentación útil orienta, aclara, sugiere revisión y permite reconocer tanto logros como aspectos por mejorar. En ese sentido, no funciona como complemento accesorio del aprendizaje, sino como parte del mismo.

Estudios recientes enfatizan que la retroalimentación más potente es aquella que combina oportunidad, especificidad, claridad y una intención explícita de mejora (Velasquez, 2024; Banda & Soplapuco, 2025).

Corregir, juzgar y orientar no son lo mismo. Corregir puede limitarse a marcar la falla. Juzgar puede dejar al estudiante con una impresión general de insuficiencia o aprobación. Orientar, en cambio, ofrece información para revisar el camino recorrido.

Comentarios como vuelve a leer esta parte, explica mejor esta relación, revisa el criterio que usaste o compara tu respuesta con la consigna ayudan más que una marca cerrada de correcto o incorrecto. La retroalimentación orientadora devuelve al estudiante la posibilidad de pensar qué revisar y cómo mejorar (Banda & Soplapuco, 2025; Imaicela et al., 2025).

Esta perspectiva también resignifica el error. Cuando el error se trata como marca de incapacidad, suele generar cierre, evitación o vergüenza. Cuando se lo entiende como parte del proceso, se convierte en fuente de información para ajustar el aprendizaje. Una escuela que

retroalimenta bien no borra el error, pero tampoco lo absolutiza. Lo incorpora como oportunidad de revisión y crecimiento. En este punto, la calidad del comentario pedagógico influye no solo en la comprensión, sino también en la confianza y en la disposición para seguir intentando (Velasquez, 2024; Imaicela et al., 2025).

4. Sostener la motivación y la participación

La motivación y la participación no pueden dejarse al azar ni reducirse a una cualidad del estudiante. También se construyen pedagógicamente. Una tarea puede favorecer implicación cuando resulta significativa, desafiante y alcanzable al mismo tiempo. Si es demasiado fácil, difícilmente compromete. Si es demasiado difícil, puede desalentar. Si carece de sentido para el estudiante, se vuelve un trámite.

Por tal motivo, sostener la motivación exige diseñar experiencias donde el aprendizaje aparezca como algo posible, valioso y conectado con una meta comprensible (Mendoza et al., 2025; León, 2024).

Participar no es simplemente hablar más ni hacer más actividades. Participar, en un sentido pedagógico fuerte, implica comprometerse cognitivamente y emocionalmente con la tarea. Un estudiante puede estar muy activo y, sin embargo, no estar realmente aprendiendo. Del mismo modo, puede mostrarse reservado, pero estar implicado intelectualmente. Por eso, la participación que interesa fortalecer es

aquella que combina atención, sentido, esfuerzo y posibilidad de intervención.

Las decisiones docentes influyen mucho en ello: el tipo de pregunta, la forma de presentar el reto, la legitimación de la duda y la manera de reconocer avances modifican la disposición del estudiante frente al aprendizaje (Mendoza et al., 2025; León, 2024).

La experiencia de avance también resulta decisiva. Cuando el estudiante percibe que puede comprender, resolver o mejorar, aumenta su disposición a sostener el esfuerzo. En cambio, cuando acumula experiencias reiteradas de fracaso o de desconexión con la tarea, la motivación tiende a debilitarse. Esto muestra que motivar no equivale a insistir con discursos de ánimo. Implica ofrecer experiencias pedagógicas en las que el estudiante pueda reconocer que avanzar es posible. La expectativa docente, en este punto, importa mucho, porque puede ampliar o restringir el horizonte de participación (Mendoza et al., 2025).

5. Acompañar lo emocional sin separar lo pedagógico

Aprender también está atravesado por emociones. Frustración, inseguridad, cansancio, temor al error, ansiedad ante la exposición o bloqueo frente a tareas complejas forman parte de la vida escolar. Por eso, acompañar lo emocional no debe verse como una tarea paralela a la enseñanza, sino como una condición que puede fortalecer o debilitar la experiencia de aprender.

El Ministerio de Educación del Ecuador subraya que el acompañamiento socioemocional constituye un elemento fundamental del proceso de enseñanza y aprendizaje y que aporta a la formación integral del estudiantado (MINEDUC, 2024a).

Este acompañamiento no requiere un enfoque clínico ni terapéutico dentro del aula. Requiere una mirada educativa, humana y profesional. Escuchar, contener, reconocer señales de desborde, ofrecer seguridad relacional y sostener el vínculo en momentos de dificultad son acciones que favorecen la continuidad del aprendizaje. Cuando un estudiante se siente humillado, ignorado o permanentemente expuesto al juicio, disminuye su confianza para participar.

Por el contrario, cuando encuentra un entorno donde puede equivocarse, pedir ayuda y volver a intentar, se fortalece su disposición para permanecer en la tarea (MINEDUC, 2024a; Ynga, Olivera, & Ramírez, 2024).

Acompañar emocionalmente no significa reducir la exigencia ni convertir toda dificultad en problema personal. Significa reconocer que el aprendizaje ocurre mejor cuando existen condiciones mínimas de seguridad, escucha y apoyo. También supone saber cuándo una situación requiere articulación con otros actores institucionales.

En este punto, la coordinación entre docentes, directivos y DECE resulta importante, porque algunas situaciones pueden

sostenerse desde la mediación pedagógica cotidiana y otras requieren seguimiento más específico. Lo decisivo es no separar lo emocional de lo pedagógico, como si fueran dos mundos independientes (MINEDUC, 2024a).

6. Prevenir, incluir y ajustar sin improvisar

Mejorar el aprendizaje también requiere anticiparse a las dificultades. Una intervención educativa de calidad no espera a que los problemas se agraven para actuar. Observa señales tempranas, identifica barreras, ajusta decisiones y acompaña de manera oportuna. La prevención, en este sentido, no es alarmismo ni control excesivo. Es capacidad de leer lo que está ocurriendo antes de que el rezago, la desconexión o la exclusión se consoliden (MINEDUC, 2024b).

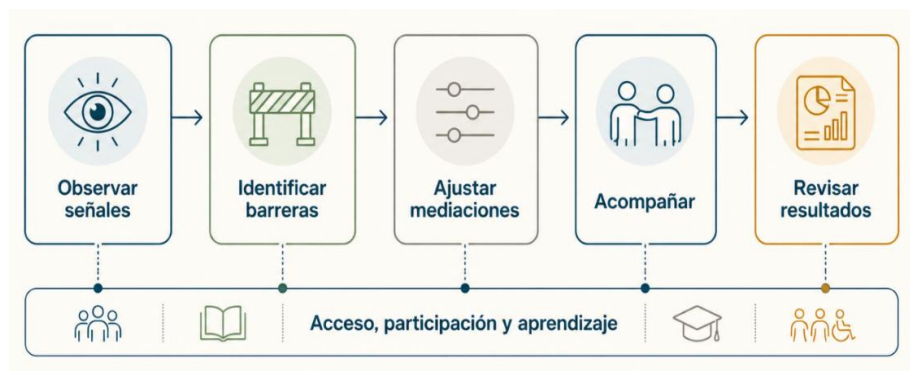
La inclusión, por su parte, no debería confundirse con simplificación indiscriminada. Incluir no es bajar expectativas para algunos ni aplicar una misma respuesta para todos. Es ofrecer condiciones flexibles y pertinentes que permitan acceso, participación y aprendizaje desde la diversidad real del aula.

El enfoque del Diseño Universal para el Aprendizaje ha sido señalado como una vía para construir entornos de aprendizaje más flexibles y accesibles, reconociendo que la diversidad educativa no es excepción, sino punto de partida (Gómez & Cruz, 2025; MINEDUC, 2024b).

En la práctica, esto supone ajustes razonables, adaptaciones pertinentes, revisión de materiales, flexibilización metodológica y seguimiento continuo. La respuesta educativa más justa no es la más rígida ni la más permisiva, sino la más sensible a la necesidad observada. Una escuela que previene e incluye no improvisa apoyos aislados cuando la dificultad ya es muy visible. Sostiene mecanismos de observación, toma decisiones compartidas y revisa si sus respuestas realmente están ayudando a aprender (Gómez & Cruz, 2025; MINEDUC, 2024b).

Ilustración 12

Prevenir, incluir y ajustar sin improvisar.



Nota. La figura muestra la prevención, la inclusión y los ajustes razonables como decisiones pedagógicas orientadas a garantizar acceso, participación y aprendizaje.

Esta línea de acción reúne el horizonte ético y práctico del capítulo. Enseñar mejor implica también enseñar de forma más justa.

Eso exige reconocer la diversidad sin etiquetar, responder sin tardanza y ajustar sin perder de vista el propósito formativo. La prevención y la inclusión no son añadidos administrativos. Son decisiones pedagógicas que afectan directamente la posibilidad de que cada estudiante permanezca, participe y avance (MINEDUC, 2024b; Gómez & Cruz, 2025).

Cierre

Las estrategias pedagógicas y psicoeducativas resultan valiosas cuando se articulan con una comprensión real del aprendizaje y con necesidades concretas del contexto educativo. Activar conocimientos previos, hacer visible el recorrido, retroalimentar con sentido, sostener la motivación, acompañar lo emocional y prevenir dificultades no son acciones aisladas. Forman parte de una misma lógica de intervención que busca mejorar la experiencia de aprender con mayor coherencia, sensibilidad y propósito (León, 2024; MINEDUC, 2024a; MINEDUC, 2024b).

Intervenir, entonces, no es improvisar ni aplicar técnicas por moda. Es decidir con criterio, observación y seguimiento. Cuando las estrategias responden a necesidades reales y se sostienen dentro de una cultura pedagógica reflexiva, aumentan sus posibilidades de producir cambios significativos. Sobre esa base, el siguiente capítulo podrá organizar estas decisiones dentro de una propuesta didáctica más estructurada para el aprendizaje escolar.

CAPÍTULO 5: DISEÑO DE UNA PROPUESTA DIDÁCTICA PARA EL APRENDIZAJE ESCOLAR

“La buena didáctica es aquella que deja que el pensamiento del otro no se interrumpa y que le permite, sin notarlo, ir tomando buena dirección.” - Enrique Tierno Galván.

1. Introducción

A lo largo de este libro se ha sostenido una idea central: comprender el aprendizaje escolar exige una mirada integradora que articule educación, psicología, enseñanza, evaluación, vínculos y contexto. Sin embargo, una comprensión amplia solo alcanza su mayor valor cuando logra traducirse en decisiones pedagógicas concretas, organizadas y sostenibles. Ese es el propósito de este capítulo final: convertir la reflexión acumulada en una propuesta didáctica capaz de orientar la acción educativa con mayor coherencia, profundidad y viabilidad.

Diseñar una propuesta didáctica no equivale a redactar un documento formal ni a reunir actividades atractivas sin articulación. Implica tomar decisiones fundamentadas sobre qué problema atender, por qué atenderlo, cómo intervenir, quiénes participarán, con qué criterios se hará el seguimiento y de qué manera se sostendrán los cambios en el tiempo.

Desde una perspectiva educativa, esto exige claridad pedagógica; desde una perspectiva psicológica, exige comprender que las transformaciones del aprendizaje no dependen solo de recursos

técnicos, sino también de procesos subjetivos, motivacionales, emocionales y relacionales que deben ser considerados en el diseño de toda intervención (Moya et al., 2024; Delgado et al., 2025).

Una propuesta didáctica bien construida no nace de la improvisación, sino del análisis. Tampoco busca resolver todos los problemas al mismo tiempo. Su potencia reside en seleccionar un foco relevante, organizar estrategias pertinentes y sostener un proceso de observación y ajuste. En ese sentido, el diseño didáctico es una forma de mediación entre el conocimiento pedagógico y la realidad concreta del aula. No parte de una idealización del estudiante ni de la institución, sino de un reconocimiento cuidadoso de sus necesidades, posibilidades y tensiones.

Además, una propuesta didáctica no debe entenderse como un producto terminado y rígido, sino como una estructura abierta a revisión. El aprendizaje escolar es dinámico; por ello, una respuesta educativa pertinente debe estar preparada para ajustarse a partir de la evidencia que va emergiendo en la práctica.

Desde la psicología del aprendizaje, esto implica reconocer que los procesos cognitivos y emocionales evolucionan en interacción con la enseñanza y con el contexto. Desde la pedagogía, implica asumir que enseñar mejor también supone revisar continuamente cómo se está enseñando y qué efectos produce esa enseñanza en los estudiantes (León, 2024; Velasquez, 2024).

En este espacio, el capítulo se organiza como un itinerario de diseño con sentido pedagógico y psicoeducativo. Cada apartado responde a una pregunta clave: qué problema atender, cómo formular metas, cómo combinar estrategias, cómo distribuir responsabilidades, cómo implementar la propuesta, cómo hacer seguimiento y cómo sostener la mejora.

La intención no es ofrecer un formato único, sino una lógica de construcción que pueda ser adaptada por docentes, directivos y profesionales DECE según las características de su institución.

2. Del análisis a la decisión: elegir qué problema atender

Toda propuesta didáctica necesita un punto de entrada claro. En la práctica escolar suele haber múltiples señales de dificultad al mismo tiempo: bajo rendimiento, escasa participación, dificultades de comprensión, ansiedad ante la evaluación, problemas de convivencia, desorganización en el trabajo autónomo o debilidad en la retroalimentación. Sin embargo, intentar abordar todo simultáneamente suele producir dispersión y poca eficacia. Por eso, el primer paso del diseño consiste en identificar un problema prioritario de aprendizaje.

Desde una perspectiva pedagógica, priorizar significa delimitar el foco de intervención para evitar que la propuesta se convierta en una suma de intenciones generales. Desde una perspectiva psicológica, significa reconocer que las dificultades visibles pueden tener múltiples

causas y que, por tanto, es necesario formular el problema con precisión para no caer en explicaciones apresuradas o moralizantes.

No es lo mismo afirmar que “los estudiantes no quieren aprender” que identificar que existe “baja persistencia ante tareas complejas asociada a inseguridad, escasa claridad en los criterios de logro y retroalimentación insuficiente”. La segunda formulación abre mejores posibilidades de comprensión e intervención.

Estos criterios ayudan a que la decisión no dependa solo de impresiones subjetivas, sino de una lectura más pedagógica y organizativa del contexto. También conviene distinguir entre síntoma y problema pedagógico. Un síntoma es la manifestación visible; por ejemplo, que muchos estudiantes no entregan tareas.

El problema pedagógico puede estar en otro nivel: consignas poco claras, tareas desconectadas del sentido formativo, escaso acompañamiento, retroalimentación tardía o expectativas poco explícitas. Esta distinción es importante porque una propuesta bien diseñada no se limita a reaccionar ante el síntoma, sino que intenta comprender su lógica de producción.

Tabla 1*Criterios para seleccionar un problema prioritario de aprendizaje*

Criterio	Pregunta orientadora	Ejemplo de aplicación	de
Relevancia	¿Afecta de manera directa la experiencia de aprendizaje?	Dificulta la comprensión, participación o permanencia	o
Urgencia	¿Está generando rezago, malestar o exclusión?	Aumenta frustración o desconexión escolar	o
Viabilidad	¿Existen condiciones reales para intervenir?	El equipo docente puede actuar sobre la mediación y el seguimiento	
Claridad diagnóstica	¿Puede formularse de manera concreta?	“Baja comprensión de consignas escritas”	de
Potencial de mejora	¿Es posible observar cambios progresivos?	Sí, mediante seguimiento de participación y producciones	de y

Nota. La tabla presenta criterios básicos para priorizar un problema de aprendizaje dentro de una propuesta didáctica, considerando su impacto pedagógico, urgencia institucional y posibilidad real de intervención.

En consecuencia, elegir el problema no es una fase menor, sino el momento en que la institución decide qué quiere transformar de forma deliberada. Diseñar comienza cuando la dificultad deja de ser una

queja difusa y se convierte en un objeto pedagógico de análisis e intervención.

3. Traducir el problema en metas de mejora

Una vez delimitado el problema, la propuesta necesita traducirlo en metas. El problema describe una dificultad; la meta expresa el cambio que se desea producir frente a esa dificultad. Esta transformación del diagnóstico en objetivo es una operación central del diseño didáctico, porque permite pasar de la preocupación a la dirección de trabajo.

Desde el punto de vista pedagógico, una meta útil debe ser comprensible, pertinente y observable. No basta con plantear “mejorar el aprendizaje”, porque esa formulación, aunque bien intencionada, resulta demasiado amplia para orientar acciones concretas.

En cambio, una meta como “fortalecer la comprensión de consignas y la capacidad de revisión autónoma en estudiantes de séptimo año durante el segundo quimestre” ofrece un horizonte mucho más operativo. Permite seleccionar estrategias, definir indicadores y distribuir responsabilidades con mayor precisión.

Desde la psicología educativa, formular metas también tiene un valor motivacional. Las metas claras contribuyen a reducir incertidumbre, organizan la expectativa de logro y favorecen la autorregulación.

Cuando docentes y estudiantes saben qué se espera, por qué importa y cómo puede alcanzarse, aumenta la percepción de sentido y de control sobre el proceso (Acuña et al., 2025; Mestas et al., 2024). En cambio, objetivos vagos o excesivamente abstractos pueden generar desorientación y disminuir la implicación.

Una propuesta sólida suele trabajar con un objetivo general y varios objetivos específicos. El objetivo general marca la dirección de fondo; los específicos descomponen esa dirección en cambios más abordables. Esta organización no solo mejora la planificación, sino que también ayuda a sostener una mirada progresiva del aprendizaje. En lugar de esperar transformaciones globales e inmediatas, se reconocen avances parciales que pueden ser observados, acompañados y valorados.

Tabla 2

Ejemplo de formulación de metas de mejora

Elemento	Formulación poco precisa	Formulación mejorada
Problema	Los estudiantes aprenden poco	Baja comprensión de consignas y escasa revisión del propio trabajo
Objetivo general	Mejorar el aprendizaje	Fortalecer la comprensión de consignas y la capacidad de autorrevisión

Objetivo específico 1	Participar más	Incrementar la participación en tareas guiadas y de revisión
Objetivo específico 2	Esforzarse más	Desarrollar estrategias de planificación y monitoreo del trabajo
Objetivo específico 3	Tener mejores notas	Mejorar la calidad de las producciones escritas según criterios explícitos

Nota. La tabla compara ejemplos de formulaciones generales y formulaciones mejoradas de metas de aprendizaje, con el fin de mostrar cómo convertir un problema educativo en objetivos más claros, observables y operativos.

Además, es recomendable que las metas integren no solo el rendimiento observable, sino también dimensiones del proceso, como participación, autonomía, autorregulación, seguridad para preguntar o disposición frente al error. Esto es especialmente importante en un libro que ha insistido en que el aprendizaje no puede reducirse a un resultado visible, sino que involucra procesos cognitivos, emocionales y relacionales.

Formular metas, entonces, no es un trámite administrativo. Es una manera de dar sentido al trabajo pedagógico y de ordenar la intervención en torno a cambios significativos, no solo a actividades aisladas.

4. Diseñar una combinación de estrategias con sentido

Una propuesta didáctica se fortalece cuando sus estrategias responden de forma coherente al problema elegido y a las metas definidas. Diseñar estrategias no significa acumular recursos, talleres o dinámicas motivacionales sin articulación. Significa seleccionar acciones pedagógicas y psicoeducativas que dialoguen entre sí y que, juntas, aumenten las posibilidades de transformación.

La clave no está en la cantidad de estrategias, sino en la relación entre ellas. Una estrategia es pertinente cuando responde al problema definido; es viable cuando puede implementarse con los recursos y tiempos disponibles; es coherente cuando se articula con las demás; y es significativa cuando tiene potencial real de modificar la experiencia de aprendizaje.

Desde el enfoque educativo, las estrategias pueden agruparse en cuatro grandes núcleos: estrategias de mediación pedagógica, estrategias de evaluación formativa, estrategias psicoeducativas y estrategias inclusivas y preventivas (León, 2024; Bello et al., 2024; Velasquez, 2024; Gómez & Cruz, 2025).

Desde la psicología del aprendizaje, esta combinación es importante porque ningún problema escolar se explica por una sola variable. Por ejemplo, una baja participación puede relacionarse con inseguridad, falta de claridad en la tarea, escasa experiencia de éxito,

miedo al error o ausencia de apoyo oportuno. Si la respuesta se limita a “motivar más”, puede ser insuficiente.

En contraste, si la propuesta combina claridad en las consignas, andamiaje gradual, retroalimentación específica y un clima emocional seguro, aumenta la probabilidad de una mejora sostenida.

Tabla 3

Relación entre problema, meta y estrategias

Problema priorizado	Meta de mejora	Estrategias pedagógicas	Estrategias psicoeducativas
Baja comprensión de consignas	Mejorar comprensión y ejecución autónoma	Modelado, secuenciación, ejemplos, criterios explícitos	Reducción de ansiedad ante la tarea, acompañamiento inicial
Escasa revisión del trabajo	Fortalecer autorregulación	Rúbricas simples, revisión entre pares, retroalimentación formativa	Monitoreo de frustración, apoyo a la perseverancia
Baja participación en clase	Incrementar implicación activa	Preguntas graduadas, tareas cooperativas, tiempos de espera	Clima seguro, validación del error, apoyo emocional
Dependencia excesiva del docente	Favorecer autonomía progresiva	Andamiaje temporal, autoevaluación, metas por pasos	Fortalecimiento de autoeficacia y confianza

Nota. La tabla relaciona problemas priorizados, metas de mejora y estrategias pedagógicas y psicoeducativas, evidenciando la necesidad de coherencia entre diagnóstico, propósito de intervención y acciones propuestas.

Diseñar con sentido también exige evitar dos extremos: la dispersión y la rigidez. La dispersión aparece cuando se suman acciones inconexas; la rigidez, cuando se pretende resolver una realidad compleja con una sola técnica. Una propuesta madura es flexible, pero no improvisada; diversa, pero no caótica.

5. Distribuir responsabilidades sin fragmentar el trabajo

Ninguna propuesta didáctica se vuelve real si no queda claro quién hace qué. El aprendizaje escolar es una responsabilidad compartida, pero esa corresponsabilidad necesita traducirse en funciones reconocibles.

Desde la perspectiva pedagógica, el docente ocupa un lugar central porque es quien media de forma directa entre el estudiante y el conocimiento. Observa, explica, retroalimenta, ajusta y registra evidencias del proceso. Sin embargo, no puede sostener solo toda la complejidad de la mejora. Necesita un entorno institucional que facilite tiempos, espacios de coordinación, criterios compartidos y seguimiento.

El directivo no cumple una función meramente administrativa. Desde una visión de liderazgo pedagógico, su papel consiste en generar condiciones para que la propuesta sea viable: coordinar tiempos,

promover acuerdos, acompañar el proceso, facilitar revisión y sostener la continuidad.

Ilustración 13

Red de corresponsabilidad para la mejora del aprendizaje.



Nota. La figura representa la distribución de responsabilidades entre docente, directivo, DECE, equipo docente y familia, evitando concentrar la mejora únicamente en el estudiante o en el docente.

El DECE, por su parte, aporta una lectura psicoeducativa de gran valor. No reemplaza el trabajo del docente ni patologiza la experiencia escolar, sino que ayuda a comprender condiciones emocionales, relacionales o contextuales que están interfiriendo con el aprendizaje. También puede colaborar en el seguimiento de casos que requieren una atención más cuidadosa y en la articulación con familias u otros actores cuando sea necesario.

Tabla 4*Distribución ampliada de responsabilidades en la propuesta didáctica*

Actor	Función principal	Tareas específicas	Riesgo si no se clarifica
Docente	Implementar y ajustar estrategias	Enseñar, observar, retroalimentar, registrar avances	Sobrecarga o trabajo intuitivo sin seguimiento
Directivo	Coordinar y sostener la mejora	Organizar la tiempos, revisar avances, promover acuerdos	Propuesta dispersa o de corta duración
DECE	Apoyar y articular desde una lectura psicoeducativa	Acompañar, orientar, derivar cuando corresponda, apoyar seguimiento	Psicologización excesiva o ausencia de apoyo contextual
Equipo docente	Dar coherencia a las decisiones	Compartir criterios, revisar evidencias, ajustar prácticas	Respuestas aisladas y contradictorias
Familia, cuando corresponda	Acompañar desde el hogar	Comprender metas, apoyar hábitos y comunicación	Desconexión entre escuela y entorno

Nota. La tabla organiza la distribución de responsabilidades entre los actores educativos implicados en la propuesta didáctica, precisando funciones, tareas específicas y riesgos asociados a la falta de claridad en los roles.

Desde la psicología educativa, esta distribución de responsabilidades también cumple una función protectora: evita que el problema quede depositado únicamente en el estudiante o únicamente en el docente. Reubica la mejora en una lógica de sistema, donde la enseñanza, los vínculos y las condiciones institucionales también son parte de la respuesta.

6. Dar forma a la implementación: de la intención al proceso

Una propuesta didáctica no se agota en su diseño escrito. Necesita una forma de implementación que la convierta en proceso, seguimiento y experiencia real de aula. Implementar implica decidir cuándo, cómo, con qué gradualidad y con qué apoyos comenzará la propuesta.

Desde el enfoque pedagógico, una implementación clara suele organizarse en fases:

Tabla 5

Fases sugeridas para la implementación de la propuesta

Fase	Propósito	Acciones principales
1. Socialización y organización	Compartir foco, metas y criterios	Reunión de equipo, revisión del problema, acuerdos básicos
2. Preparación pedagógica	Diseñar recursos e instrumentos	Consignas, rúbricas, materiales, criterios de seguimiento

3. Aplicación en aula	Poner en marcha las estrategias	Mediación, retroalimentación, acompañamiento progresivo
4. Acompañamiento y monitoreo	Observar el proceso	Registro de evidencias, reuniones breves de revisión
5. Ajuste y consolidación	Corregir y fortalecer lo que funciona	Modificación de estrategias, apoyos específicos
6. Evaluación final de ciclo	Valorar logros y pendientes	Análisis de resultados, toma de decisiones futuras

Nota. La tabla describe las fases sugeridas para la implementación de la propuesta didáctica, desde la socialización inicial hasta la evaluación final, con el propósito de orientar una aplicación gradual y sistemática.

Desde la psicología del aprendizaje, la implementación no debe ser entendida como una secuencia fría de pasos. Requiere considerar cómo reaccionan los estudiantes frente al cambio. Toda innovación pedagógica moviliza emociones, expectativas y, a veces, resistencias. Por eso, la introducción de nuevas formas de evaluación, retroalimentación o trabajo autónomo necesita acompañamiento y explicitación.

También es importante reconocer que algunas mejoras no se hacen visibles de inmediato. Procesos como la comprensión profunda, la participación sostenida o la autorregulación requieren tiempo de

consolidación. En consecuencia, implementar no es solo iniciar, sino sostener. Una propuesta pierde fuerza cuando la institución espera resultados inmediatos y abandona la intervención demasiado pronto.

7. Seguimiento, evaluación y ajuste: aprender de la propia propuesta

Toda propuesta de mejora necesita mecanismos de seguimiento. Sin observación sistemática, la intervención corre el riesgo de quedarse en la intención o de sostenerse por inercia, sin saber si realmente está ayudando a aprender. El seguimiento cumple una doble función: aporta evidencia para tomar decisiones y promueve una cultura profesional de revisión reflexiva.

Desde la pedagogía, el seguimiento debe ir más allá de comprobar si “se hicieron” las actividades. Debe preguntarse qué efectos están produciendo. Para ello, conviene combinar distintos tipos de evidencia: producciones estudiantiles, niveles de participación, registros de observación, autoevaluaciones, resultados de tareas, percepciones del equipo docente y, cuando corresponda, apreciaciones del propio estudiantado sobre su proceso.

La evaluación formativa y la retroalimentación constituyen aquí un soporte central, porque permiten valorar avances y dificultades durante el proceso, no solo al final (Velasquez, 2024; Vda. de Calderón et al., 2025).

Desde la psicología educativa, el seguimiento también debe atender indicadores menos visibles, pero muy relevantes: aumento de la confianza para participar, disminución de la evitación, mayor persistencia frente a tareas complejas, mejor disposición a revisar errores o mayor capacidad para organizar el propio trabajo. Estos cambios no siempre se reflejan de inmediato en una calificación, pero son señales valiosas de transformación del aprendizaje.

Tabla 6

Indicadores sugeridos para el seguimiento de la propuesta

Dimensión	Indicadores posibles	Fuente de evidencia
Comprensión	Responde mejor a consignas, explica procedimientos	Producciones, observación, revisión guiada
Participación	Interviene con mayor frecuencia y pertinencia	Registro de aula
Autorregulación	Planifica, revisa y corrige con más autonomía	Rúbricas, autoevaluación, observación
Motivación	Sostiene el esfuerzo, muestra mayor implicación	Observación, entrevistas breves
Dimensión emocional	Disminuye miedo al error, pide ayuda con más seguridad	Observación docente, apoyo DECE
Inclusión	Mayor acceso y participación de estudiantes con distintas necesidades	Registros de adecuaciones y participación

Nota. La tabla reúne indicadores posibles para el seguimiento de la propuesta didáctica en distintas dimensiones del aprendizaje, incluyendo comprensión, participación, autorregulación, motivación, dimensión emocional e inclusión.

El ajuste forma parte del seguimiento. Diseñar bien no significa acertar en todo desde el inicio, sino estar dispuesto a revisar lo que no funciona. Una propuesta madura no interpreta el ajuste como fracaso, sino como parte natural del proceso de mejora.

Si una estrategia no está produciendo los efectos esperados, la pregunta no debe ser quién tiene la culpa, sino qué aspecto de la mediación, del tiempo, del apoyo o del criterio necesita ser reconsiderado.

8. Sostener la propuesta en el tiempo: condiciones para su viabilidad

Una propuesta didáctica solo se vuelve significativa cuando logra cierta continuidad. Las mejoras efímeras, aunque bien intencionadas, rara vez modifican de manera profunda la experiencia escolar. Por ello, además del diseño y la implementación, es necesario pensar en las condiciones que harán viable su sostenimiento.

Entre esas condiciones destacan cuatro: coherencia institucional, tiempos realistas, acuerdos compartidos y formación y revisión continua. Desde el plano psicológico, la sostenibilidad también

depende de que la propuesta resulte comprensible y emocionalmente habitable para quienes participan en ella. Si el equipo docente la vive como una exigencia añadida sin sentido, o si los estudiantes la perciben como una carga más, su continuidad será frágil. Por eso, sostener una propuesta implica también construir significado compartido alrededor de ella.

La inclusión merece un lugar especial en este punto. Una propuesta sostenible no puede dejar fuera a quienes requieren más apoyos ni asumir que todos aprenden de la misma manera.

El Diseño Universal para el Aprendizaje y la atención a barreras para el aprendizaje ofrecen aquí una orientación valiosa: la diversidad no es una excepción, sino una condición normal de la enseñanza (Gómez & Cruz, 2025; González, 2024). Sostener la propuesta en el tiempo, por tanto, también significa revisarla continuamente desde criterios de accesibilidad, participación y justicia educativa.

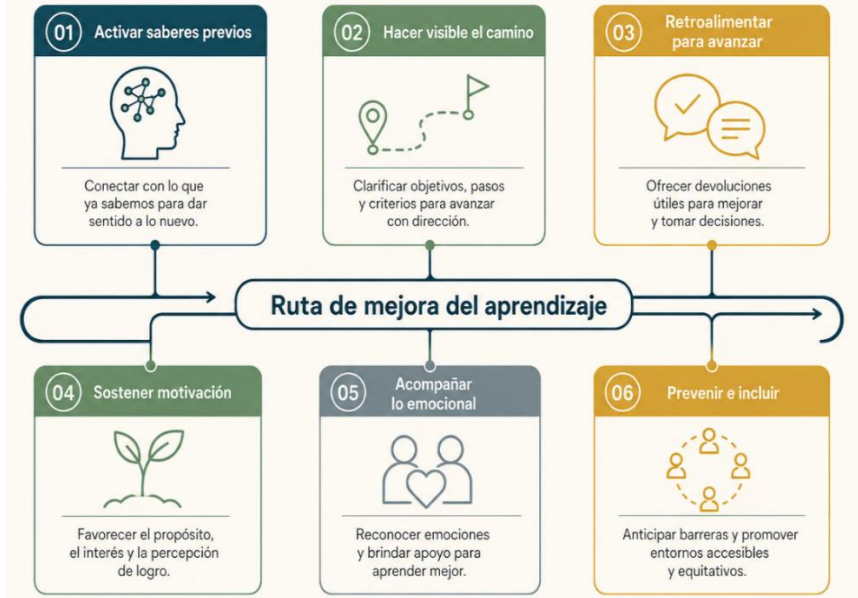
9. Modelo sintético de propuesta didáctica

Para facilitar la aplicación de lo desarrollado, se presenta a continuación un esquema integrador. De forma seguida se muestra la imagen de resumen del modelo sintético de la propuesta.

Ilustración 14

Modelo integrador de propuesta didáctica de mejora.

Estrategias para mejorar el aprendizaje



Nota. La figura sintetiza los componentes esenciales de una propuesta didáctica: diagnóstico, justificación, metas, estrategias, responsables, implementación, seguimiento, ajuste y sostenibilidad.

De manera seguida, se propone la tabla 7 para el modelo sintético para diseñar una propuesta didáctica de mejora, lo cual es parte de una alternativa para optimar la educación y el proceso educativo.

Tabla 7*Modelo sintético para diseñar una propuesta didáctica de mejora*

Componente	Pregunta clave	Producto esperado
Diagnóstico	¿Qué dificultad queremos transformar?	Problema priorizado
Justificación	¿Por qué es importante intervenir?	Fundamentación pedagógica y psicoeducativa
Meta general	¿Qué cambio central buscamos?	Objetivo general
Metas específicas	¿Qué avances concretos esperamos?	Objetivos específicos
Estrategias	¿Cómo vamos a intervenir?	Plan de acciones pedagógicas y psicoeducativas
Responsables	¿Quién hará qué?	Distribución de funciones
Implementación	¿Cuándo y en qué fases se hará?	Cronograma o secuencia
Seguimiento	¿Cómo sabremos si avanzamos?	Indicadores e instrumentos
Ajuste	¿Qué haremos si algo no funciona?	Criterios de revisión
Sostenibilidad	¿Cómo se mantendrá la mejora?	Acuerdos, tiempos y seguimiento institucional

Nota. La tabla sintetiza los componentes esenciales del diseño de una propuesta didáctica de mejora, integrando diagnóstico, metas, estrategias, responsables, implementación, seguimiento, ajuste y sostenibilidad.

10. Cierre del capítulo

Diseñar una propuesta didáctica para el aprendizaje escolar no consiste en llenar un formato ni en ordenar actividades de manera decorativa. Consiste en construir una respuesta pedagógica y psicoeducativa con sentido, capaz de transformar la comprensión del aprendizaje en decisiones organizadas, observables y sostenibles. Ese tránsito del análisis a la acción constituye la madurez de una práctica educativa reflexiva.

Desde la educación, esto exige claridad sobre el problema, coherencia entre metas y estrategias, y compromiso con el seguimiento. Desde la psicología, exige reconocer que el aprendizaje se configura en la interacción entre procesos cognitivos, emociones, vínculos, motivación y condiciones contextuales. Por eso, una propuesta didáctica valiosa no trabaja solo sobre contenidos o resultados, sino también sobre las condiciones humanas y relacionales que hacen posible aprender.

En definitiva, mejorar el aprendizaje escolar requiere algo más que buena voluntad, requiere foco, criterio, articulación institucional y capacidad de revisar la propia práctica. Cuando docentes, directivos y profesionales DECE convierten esta tarea en una responsabilidad compartida, la escuela deja de reaccionar tardíamente ante las dificultades y empieza a construir respuestas más conscientes, inclusivas y pedagógicamente sólidas.

REFERENCIAS

- Acuña Llanganate, D. F., Lapo Fernández, J. M., Poveda Valverde, F. X., & Romero, E. (2025). La motivación por aprender y su efecto en el rendimiento académico de los estudiantes de educación básica superior. *Reincisol*, 4(7), 549–573. [https://doi.org/10.59282/reincisol.V4\(7\)549-573](https://doi.org/10.59282/reincisol.V4(7)549-573)
- Acuña Llanganate, D. F., Lapo Fernández, J. M., Poveda Valverde, F. X., & Romero, E. (2025). La motivación por aprender y su efecto en el rendimiento académico de los estudiantes de educación básica superior. *Reincisol*, 4(7), 549–573. [https://doi.org/10.59282/reincisol.V4\(7\)549-573](https://doi.org/10.59282/reincisol.V4(7)549-573)
- Artunduaga Murillo, N. (2024). Factores asociados al rendimiento académico en educación secundaria: Una revisión sistemática. *Revista de Psicología y Educación*, 19(2), 73–85. <https://doi.org/10.23923/rpye2024.02.252>
- Banda Sánchez, D. R., & Soplapuco-Montalvo, J. P. (2025). Análisis de la retroalimentación en la educación básica escolar en la actualidad. *Minerva*, 6(18), 165–173. <https://doi.org/10.47460/minerva.v6i18.253>
- Bello Vilcapoma, V., Candela Carbonero, M. Y., & Gil Auris Pariona, R. (2024). Modelo 5E en la mediación pedagógica para el logro de las competencias en el área de ciencia y tecnología. *Aula*

Virtual, 5(12), 928–947.
<https://doi.org/10.5281/zenodo.13312708>

Bello Vilcapoma, V., Candela Carbonero, M. Y., & Gil Auris Pariona, R. (2024). Modelo 5E en la mediación pedagógica para el logro de las competencias en el área de ciencia y tecnología. *Aula Virtual*, 5(12), 928–947.
<https://doi.org/10.5281/zenodo.13312708>

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2024). Retos y perspectivas de la educación inclusiva: Una mirada regional. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2024). Retos y perspectivas de la educación inclusiva: Una mirada regional. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Delgado Palma, M. M., Piguave Delgado, K. M., Posligua Burgos, K. J., & Palma Holguín, S. T. (2025). El rol de las emociones en el proceso de aprendizaje: Una mirada desde la educación socioemocional. *Pedagogical Constellations*, 4(1), 187–217.
<https://doi.org/10.69821/constellations.v4i1.93>

Delgado Palma, M. M., Piguave Delgado, K. M., Posligua Burgos, K. J., & Palma Holguín, S. T. (2025). El rol de las emociones en el

proceso de aprendizaje: Una mirada desde la educación socioemocional. *Pedagogical Constellations*, 4(1), 187–217. <https://doi.org/10.69821/constellations.v4i1.93>

Gómez Martín, M., & Cruz Cruz, P. (2025). El Diseño Universal para el Aprendizaje como enfoque inclusivo en el objetivo 4 de desarrollo sostenible: Revisión sistemática. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (47), 47–67. https://doi.org/10.7179/PSRI_2025.47.03

Gómez Martín, M., & Cruz Cruz, P. (2025). El Diseño Universal para el Aprendizaje como enfoque inclusivo en el objetivo 4 de desarrollo sostenible: Revisión sistemática. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (47), 47–67. https://doi.org/10.7179/PSRI_2025.47.03

González Gángara, D. (2024). Identificando barreras al aprendizaje. *Revista de Orientación Educativa AOSMA*, (33), 74–87.

González Gángara, D. (2024). Identificando barreras al aprendizaje. *Revista de Orientación Educativa AOSMA*, (33), 74–87.

Imaicela Vega, R. E., Conza Chuquirima, J. H., Conza Chuquirima, M. E., Jiménez Chuquirimarca, K. de la N., Cango Alejandro, M. C., & Vega Lanchi, M. M. (2025). Estrategias de retroalimentación formativa para potenciar el desempeño

escolar. Revista InveCom, 5(1), e5012084.
<https://doi.org/10.5281/zenodo.12549650>

León Auris, M. E. (2024). Estrategias didácticas en el aprendizaje significativo en educación básica. *Revista Scientific*, 9(33), 212–230. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2024.9.33.10.212-230>

León Auris, M. E. (2024). Estrategias didácticas en el aprendizaje significativo en educación básica. *Revista Scientific*, 9(33), 212–230. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2024.9.33.10.212-230>

Maldonado-Chacón, M. C. (2024). La personalización del aprendizaje en la educación inclusiva. *Retos de la Ciencia*, 8(18), 50–62.

Mendoza Laz, P. E., Rivas Quiroz, J. J., Freire Jáuregui, J. P., Ugsha Quishpe, M. N., & López Vera, J. R. (2025). La motivación y su importancia en el aprendizaje significativo. *Revista InveCom*, 5(3), e050328.
<https://doi.org/10.5281/zenodo.14217937>

Mestas Yucra, E. E., Bustinza Choquehuanca, S. A., Vargas Ramos, E., Cornejo Valdivia, G., & Cruz Huisa, R. M. (2024). Autorregulación del aprendizaje en estudiantes del VII ciclo de educación secundaria. *Ciencia Latina Revista Científica*

Multidisciplinar, 8(3), 3524–3533.
https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i3.11571

Mestas Yucra, E. E., Bustinza Choquehuanca, S. A., Vargas Ramos, E., Cornejo Valdivia, G., & Cruz Huisa, R. M. (2024). Autorregulación del aprendizaje en estudiantes del VII ciclo de educación secundaria. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(3), 3524–3533.
https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i3.11571

Ministerio de Educación del Ecuador. (2024a). Guía práctica para el acompañamiento socioemocional en el Sistema Nacional de Educación.

Ministerio de Educación del Ecuador. (2024b). Instructivo de evaluación estudiantil 2024.

Ministerio de Educación del Ecuador. (2024c). Lineamiento para la evaluación de los aprendizajes para estudiantes con necesidades educativas específicas asociadas o no a la discapacidad en instituciones de educación formal.

Moya López, C. F., López Tobar, F. R., Ortega Poveda, N. W., Malla Morocho, J. E., & Espinoza Cacay, D. J. (2024). Psicología y educación, aportes desde la perspectiva: Conductual, y proceso de aprendizaje. *Arandu UTIC*, 11(2), 141–160.
<https://doi.org/10.69639/arandu.v11i2.255>

- Muñoz Pilozo, A. G., Villalva Pilozo, A. M., Medina Castro, A. R., & Pilozo Mendoza, J. J. (2024). Factores determinantes en el éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Scientific*, 9(33), 45–63. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2024.9.33.2.45-63>
- Ponce-Figueroa, M. A. (2023). Estimulación de funciones ejecutivas y su influencia en el rendimiento académico. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 8(2), 723–738. <https://doi.org/10.35381/r.k.v8i2.2947>
- Real Fernández, M., Navarro Soria, I., & Delgado Domenech, B. (2026). Funciones ejecutivas en estudiantes de secundaria: Análisis diferencial por sexo y curso. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 13(1), 43–52. <https://doi.org/10.21134/rpcna.2026.13.1.4>
- Romero Espinosa, J. M., Vásquez Ramos, M. G., Ortega Jiménez, A. D., & Yaguachi Yanangomez, M. Y. (2024). Impacto del clima áulico en el rendimiento académico de estudiantes de segundo año en Ecuador. *Revista Scientific*, 9(32), 145–168. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2024.9.32.7.145-168>

- Sánchez, S. B. I., Sánchez, E. A. G., & Arroyo, D. M. G. (2024). Habilidades pedagógicas del proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Cientific*, 9(33), 45–63.
- Sunza-Chan, S. P., Ramírez de Arellano de la Peña, J. A., Sevilla-Santo, D. E., & Martín-Pavón, M. J. (2021). Factores institucionales que constituyen barreras para el aprendizaje en estudiantes de bachillerato en Yucatán. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 5(9), 83–99. <https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog21.11050907>
- Tiburcio Cruz, P. F., & Pacheco Salazar, B. (2025). El clima escolar como estrategia favorecedora de los aprendizajes y el rendimiento académico. *ASCE Magazine*, 4(3), 2576–2602.
- Vargas-Típula, W. G., Zavala-Cáceres, E. M., & Zúñiga-Aparicio, P. (2024). Estrategias para el aprendizaje desde la neurociencia: Revisión sistemática. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 9(1, edición especial), 97–114. <https://doi.org/10.35381/r.k.v9i1.3556>
- Vda. de Calderón, M. M. W., Castañeda Castañeda, I. A., & Chuquinaira Sama, H. (2025). Retroalimentación en la evaluación formativa: Retos y desafíos. *Revista Científica UISRAEL*, 12(2), 13–29.

- Velasquez Diaz, W. S. (2024). La evaluación formativa y la retroalimentación: Un reto en los estudiantes de secundaria. *Aula Virtual*, 5(12), 133–160. <https://doi.org/10.5281/zenodo.11121674>
- Velasquez Diaz, W. S. (2024). La evaluación formativa y la retroalimentación: Un reto en los estudiantes de secundaria. *Aula Virtual*, 5(12), 133–160. <https://doi.org/10.5281/zenodo.11121674>
- Vélez Castro, E. M., Vidal Velásquez, E. M., Chancay Cevallos, E. K., Zambrano Muñoz, E. A., & Calvache Cevallos, G. F. (2025). La diversidad en el aula para el aprendizaje. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(3), 3875–3896. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i3.18016
- Vera Arias, M. J., & Mendoza Vega, A. J. (2024). La atención como proceso cognitivo para estimular el aprendizaje de los estudiantes. *Revista Scientific*, 9(32), 320–339. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2024.9.32.15.320-339>
- Ynga Rojas de Comeca, E. de J., Olivera Ylla, C. A., & Ramírez Mendoza, P. N. (2024). Competencias socioemocionales y la práctica pedagógica en una institución de educación básica

primaria. Aula Virtual, 5(12), 1330–1343.
<https://doi.org/10.5281/zenodo.14063779>

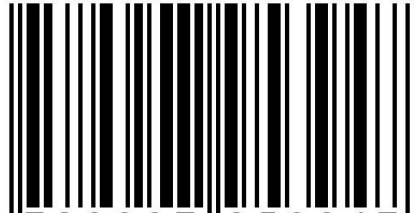
EDITORIAL



edulearn

Academy SAS

ISBN: 978-9907-9539-4-7



9 789907 953947

