

Acompañamiento psicopedagógico y fortalecimiento de las prácticas didáctico-pedagógicas para la mejora del aprendizaje en estudiantes de Educación Básica

Psycho-pedagogical support and strengthening of didactic-pedagogical practices to improve learning in Basic Education students

Fernanda Stefanía Quijije Véliz¹

Universidad Estatal del Sur de Manabí. Jipijapa, Ecuador
fernanda.quijije@unesum.edu.ec
<https://orcid.org/0009-0008-3343-1639>

Emilio José Almendariz Parrales²

Universidad Estatal del Sur de Manabí. Jipijapa, Ecuador
emilio.almendariz@unesum.edu.ec
<https://orcid.org/0009-0008-5139-0842>

Armando Fabian Quimis Castillo³

Universidad Estatal del Sur de Manabí. Jipijapa, Ecuador
armando.quimis@unesum.edu.ec
<https://orcid.org/0009-0009-9354-8844>

Fany del Rocío Miranda Flores de Valgas⁴

Universidad Estatal del Sur de Manabí. Jipijapa, Ecuador
fany.miranda@unesum.edu.ec
<https://orcid.org/0000-0003-2022-854X>

Cómo citar:

Quijije Véliz, F. S., Almendariz Parrales, E. J., Quimis Castillo, A. F., & Miranda Flores de Valgas, F. del R. (2026). Acompañamiento psicopedagógico y fortalecimiento de las prácticas didáctico-pedagógicas para la mejora del aprendizaje en estudiantes de Educación Básica. *Saber Estratégico Internacional*, 4(3), 342–355. <https://doi.org/10.70577/s.e.v4i3.52>

RESUMEN

La mejora del aprendizaje en Educación Básica continúa enfrentando dificultades asociadas con la atención insuficiente a las necesidades individuales y con prácticas didáctico-pedagógicas poco diferenciadas. El objetivo del estudio fue analizar el acompañamiento psicopedagógico y el fortalecimiento de las prácticas didáctico-pedagógicas como estrategias para mejorar el aprendizaje en estudiantes de Educación Básica. Se desarrolló una investigación cuantitativa, documental, descriptiva y correlacional, con diseño no experimental, utilizando fuentes científicas, informes y una base simulada de 120 registros. Los resultados se fortalecieron en función del proyecto de investigación "Fortalecimiento del nivel didáctico-pedagógico de los docentes en las instituciones educativas del cantón Jipijapa" y del proyecto de vinculación "Tareas dirigidas y apoyo psicopedagógico para fortalecer el aprendizaje de los alumnos en la Educación Básica Pública de Jipijapa. Fase III 2025". Se aplicaron correlación de Spearman, regresión múltiple, regresión cuantílica, conglomerados y 1.000 remuestreo bootstrap. Se obtuvieron correlaciones de 0,672 y 0,731, mientras el modelo explicó el 61,2% de la variabilidad del aprendizaje. Se identificaron perfiles bajo, medio y alto con 57,3, 72,4 y 85,2 puntos, evidenciándose que la articulación entre apoyo psicopedagógico y fortalecimiento docente favoreció mejores niveles de aprendizaje.

Palabras clave: Acompañamiento psicopedagógico, prácticas pedagógicas, aprendizaje, Educación Básica, intervención educativa.

ABSTRACT

Improving learning in basic education continues to face challenges related to insufficient attention to individual needs and poorly differentiated teaching and learning practices. The objective of this study was to analyze psycho-pedagogical support and the strengthening of teaching and learning practices as strategies to improve learning in basic education students. A quantitative, documentary, descriptive, and correlational study was conducted with a non-experimental design, utilizing scientific sources, reports, and a simulated database of 120 records. The results were strengthened by the research project "Strengthening the Teaching and Learning Level of Teachers in Educational Institutions of the Jipijapa Canton" and the outreach project "Guided Tasks and Psycho-pedagogical Support to Strengthen Student Learning in Public Basic Education in Jipijapa. Phase III 2025." Spearman's rank correlation coefficient, multiple regression, quantile regression, cluster analysis, and 1,000-count bootstrap resampling were applied. Correlations of 0.672 and 0.731 were obtained, while the model explained 61.2% of the variability in learning. Low, medium, and high profiles were identified with 57.3, 72.4, and 85.2 points, respectively, demonstrating that the combination of psycho-pedagogical support and teacher professional development led to improved learning outcomes.

Keywords: Psychoeducational support, pedagogical practices, learning, Basic Education, educational intervention.

INTRODUCCIÓN

En el contexto internacional, la mejora de los aprendizajes en la Educación Básica continúa constituyendo un desafío prioritario, particularmente después de las alteraciones educativas producidas durante y después de la pandemia. En este sentido, Hevia et al. (2022) evidenciaron, a partir de información de 3.161 estudiantes de entre 10 y 15 años, pérdidas de aprendizaje de entre 0,34 y 0,45 desviaciones estándar en lectura y entre 0,62 y 0,82 en habilidades numéricas, resultados que muestran la necesidad de realizar diagnósticos individualizados y desarrollar intervenciones educativas de recuperación. De manera complementaria, los resultados regionales analizados por estudios posteriores advierten que el bajo desempeño no responde únicamente a características individuales, sino también a condiciones familiares y escolares, entre ellas la repetición de grado, la situación socioeconómica, la disponibilidad de recursos tecnológicos y la calidad de la enseñanza, factores que aparecen entre los principales determinantes del desempeño insuficiente en al menos ocho de diez países latinoamericanos estudiados (2026). En esta misma línea, Conner et al. (2024) sostienen que las prácticas docentes que incorporan activamente la voz del estudiante pueden incidir sobre su compromiso y rendimiento, reforzando la necesidad de superar modelos pedagógicos centrados exclusivamente en la transmisión de contenidos.

Desde una perspectiva latinoamericana, estas dificultades demandan intervenciones que integren las dimensiones pedagógica, didáctica y psicopedagógica, debido a la heterogeneidad de los ritmos, estilos y necesidades de aprendizaje presentes en las aulas. Al respecto, Hevia et al. (2022) señalan textualmente que existe una necesidad urgente de desarrollar una estrategia clara basada en diagnósticos personalizados y acciones remediales frente a los rezagos educativos, planteamiento que concede especial importancia a una atención diferenciada del estudiante.

En el ámbito ecuatoriano, la problemática adquiere particular relevancia porque el fortalecimiento del aprendizaje requiere que la práctica docente responda oportunamente a las dificultades académicas y a las necesidades individuales del estudiantado. En este sentido, Arroyo et al. (2024), al estudiar estrategias psicopedagógicas dirigidas a estudiantes de cuarto año de Educación General Básica con problemas de atención, plantean que estas intervenciones constituyen recursos orientados a mejorar tanto la atención como el rendimiento del aprendizaje. De igual manera, Coello et al. (2023), mediante una investigación cuantitativa desarrollada con 25 estudiantes ecuatorianos, determinaron que estrategias como el aprendizaje activo, la contextualización cultural, la resolución de problemas y el trabajo colaborativo generaron efectos positivos en el aprendizaje y rendimiento académico. A su vez, Rojas et al. (2024) destacan la necesidad de fortalecer la formación psicopedagógica del profesorado frente a las exigencias contemporáneas de los procesos educativos, debido a que las competencias docentes deben permitir una atención integral de las características y necesidades del estudiante.

En correspondencia con esta realidad, las prácticas didáctico-pedagógicas representan un componente directamente relacionado con la capacidad del docente para transformar las necesidades detectadas mediante el acompañamiento psicopedagógico en acciones concretas dentro del aula. Sobre este particular, Lucio y Cárdenas (2024) resaltan la importancia de implementar estrategias pedagógicas que permitan atender las necesidades educativas particulares y favorecer procesos inclusivos. En concordancia, Andrade et al. (2025), al estudiar estudiantes de Educación Básica de escuelas públicas ecuatorianas, señalan la necesidad de utilizar estrategias didácticas específicas para fortalecer hábitos relacionados con el

aprendizaje, particularmente la lectura. Del mismo modo, Napa (2025) destaca que la selección de estrategias didácticas constituye un elemento fundamental para favorecer el aprendizaje significativo de Matemática en estudiantes de Educación Básica, evidenciando la necesidad de adecuar la enseñanza a las características del proceso de aprendizaje.

Por consiguiente, el problema no se limita a identificar estudiantes con dificultades académicas, sino que comprende la necesidad de articular el diagnóstico y acompañamiento psicopedagógico con la planificación, aplicación y evaluación de prácticas didáctico-pedagógicas capaces de responder a la diversidad presente en el aula. Precisamente, Hurtado et al. (2025) manifiestan que los bajos niveles de aprendizaje existentes en la educación primaria ecuatoriana evidencian las limitaciones de metodologías tradicionales y justifican la incorporación de estrategias didácticas activas que sitúen al estudiante como protagonista de su aprendizaje. Para Piguave et al. (2025) vinculan las estrategias didácticas, la innovación pedagógica y la participación de las familias con la búsqueda de una mayor calidad educativa, reforzando la importancia de concebir el proceso de enseñanza desde una perspectiva integral. En función de estos antecedentes, el objetivo del estudio es analizar el acompañamiento psicopedagógico y el fortalecimiento de las prácticas didáctico-pedagógicas como estrategias para la mejora del aprendizaje en estudiantes de Educación Básica, considerando la atención de las necesidades individuales, la actuación docente y la implementación de estrategias pedagógicas ajustadas a las características del contexto educativo.

Atención integral a las necesidades de aprendizaje

La atención integral a las necesidades de aprendizaje comprende la identificación de características cognitivas, académicas, emocionales y sociales que pueden facilitar o limitar el progreso escolar. Desde esta perspectiva, la intervención educativa requiere reconocer que los estudiantes presentan diferentes niveles de preparación, formas de aprender y necesidades de apoyo. En este sentido, Saidah y Haryanto (2023) sostienen que la enseñanza diferenciada constituye una alternativa para responder a la heterogeneidad existente en las aulas de primaria mediante adecuaciones de contenidos, procesos y productos de aprendizaje. De manera complementaria, Witraguna y Jaya (2024) señalan que la comprensión docente de la enseñanza diferenciada resulta indispensable para ajustar las actividades a las características particulares de los estudiantes y evitar una enseñanza homogénea frente a necesidades diversas.

La identificación de necesidades no debe restringirse al rendimiento académico, puesto que las relaciones sociales y emocionales también condicionan la adaptación al contexto escolar. Al respecto, Ferreira et al. (2023) determinaron que los docentes de educación primaria reconocen la importancia del aprendizaje socioemocional y de su incorporación a las prácticas cotidianas para favorecer el clima del aula y el desarrollo integral del estudiante. En concordancia, Coelho et al. (2023), al evaluar un programa de aprendizaje socioemocional aplicado a estudiantes de educación elemental, evidenciaron efectos favorables en competencias relacionadas con autorregulación, comunicación y relaciones entre compañeros.

La interacción establecida entre docente y estudiante constituye un elemento relevante para comprender las dificultades y potencialidades individuales. Desde esta perspectiva, Di Norcia et al. (2022) comprobaron que las representaciones de las relaciones entre estudiantes, docentes y compañeros se encuentran relacionadas con distintos componentes de la adaptación escolar durante la educación primaria. De forma similar, Ma et al. (2022), en una investigación que incluyó 332 estudiantes de cuarto grado, identificaron una asociación positiva entre la relación docente-estudiante y el rendimiento académico, además de

establecer que la participación de los padres puede modificar dicha relación. A su vez, Tao et al. (2022), mediante un metaanálisis de 71 estudios empíricos, encontraron una correlación positiva entre el apoyo docente percibido y el rendimiento académico, con un coeficiente de 0,16, e identificaron la participación estudiantil como mecanismo mediador de dicha relación.

La atención a las diferencias individuales adquiere mayor importancia cuando existen dificultades específicas que interfieren con el aprendizaje. Sobre este aspecto, Okur y Aksoy (2025) evaluaron una intervención dirigida a estudiantes de primaria con dificultades específicas de aprendizaje y demostraron que el trabajo estructurado sobre la memoria de trabajo puede utilizarse para intervenir procesos cognitivos relacionados con el desempeño escolar. En correspondencia, Espinas et al. (2025) advierten que las dificultades específicas de aprendizaje frecuentemente abarcan más de un dominio académico y pueden coexistir con otras dificultades, por lo que recomiendan superar intervenciones aisladas y avanzar hacia respuestas educativas que consideren las necesidades concurrentes del estudiante.

Por otra parte, atender las necesidades de aprendizaje supone garantizar prácticas inclusivas que permitan la participación del alumnado independientemente de sus características. En esta línea, Durán et al. (2024), a partir de una muestra de 300 docentes de educación primaria, encontraron que las prácticas inclusivas relacionadas con materiales, recursos y evaluación eran empleadas con mayor frecuencia que aquellas vinculadas con metodología, agrupamiento y colaboración con docentes y familias; además, observaron una mayor utilización de estas prácticas cuando existía apoyo adicional al profesor. Esto evidencia que el abordaje integral del aprendizaje requiere combinar diagnóstico, apoyo emocional, inclusión, participación familiar y adecuación de las respuestas educativas.

Mediación docente y estrategias para el aprendizaje significativo

La mediación docente comprende las acciones mediante las cuales el profesor organiza, orienta, retroalimenta y ajusta las experiencias educativas para facilitar la construcción del conocimiento. En consecuencia, su función supera la transmisión de contenidos y comprende la selección de estrategias acordes con los conocimientos previos y las características de los estudiantes. En este marco, León (2024) evaluó estrategias didácticas innovadoras mediante un diseño cuasiexperimental con 55 estudiantes de quinto grado, de los cuales 30 integraron el grupo experimental y 25 el grupo de control; después de la intervención, el 95% del grupo experimental alcanzó el nivel de logro en aprendizaje significativo, mientras que el grupo de control permaneció predominantemente en el nivel inicial.

Una mediación eficaz requiere, además, que el docente proporcione apoyos ajustados al progreso observado durante las actividades. En relación con ello, Sasse et al. (2025) explican que el andamiaje aplicado durante el desarrollo de las tareas permite al profesor promover la participación, focalizar la atención y problematizar situaciones durante el aprendizaje por indagación en educación primaria. De manera semejante, Hoff (2025) destaca que las interacciones y el andamiaje proporcionados por los docentes durante el primer grado contribuyen al proceso mediante el cual los niños responden progresivamente a nuevas demandas académicas y sociales.

Dentro de esta mediación, la autorregulación representa un componente fundamental porque permite que los estudiantes comprendan y controlen progresivamente su propio proceso de aprendizaje. Al respecto, Sins et al. (2024) analizaron un programa de desarrollo profesional docente orientado a promover la

enseñanza explícita de estrategias de aprendizaje autorregulado en educación primaria y resaltaron la importancia de formar al profesorado para integrar sistemáticamente dichas estrategias en sus clases. En complemento, van Loon y Roebers (2024) estudiaron el desarrollo de habilidades de monitoreo y control metacognitivo en estudiantes de educación elemental y evidenciaron diferencias individuales en las trayectorias de estas capacidades, lo que respalda la necesidad de ajustar las ayudas pedagógicas al nivel de autorregulación de cada estudiante.

El fortalecimiento de la mediación pedagógica también depende de la actualización profesional del docente. Precisamente, Copur et al. (2024), mediante un ensayo controlado aleatorizado, comprobaron que un programa interactivo y personalizado de formación docente en Matemática mejoró el desempeño matemático de los estudiantes. De igual forma, un ensayo aleatorizado desarrollado con 149 docentes pertenecientes a 31 escuelas y nueve distritos públicos encontró que un programa de nueve días de formación profesional en Matemática produjo un efecto positivo sobre el rendimiento de estudiantes de tercero a quinto grado, con un tamaño del efecto de 0,19 y una significación estadística de 0,004.

Por último, la evaluación y la retroalimentación constituyen mecanismos que permiten transformar la información obtenida durante el aprendizaje en decisiones pedagógicas. En este sentido, Sotomayor Jácome et al. (2025) sostienen que la evaluación formativa aplicada continuamente permite identificar avances y dificultades y orientar ajustes en la enseñanza, favoreciendo tanto el rendimiento como la motivación en educación primaria. Asimismo, el estudio realizado en 36 aulas de primero a tercer grado, con 709 estudiantes, evidenció la importancia de analizar la retroalimentación docente no solamente desde el rendimiento académico, sino también desde el comportamiento social y las relaciones entre compañeros.

En función de los estudios revisados, la Tabla 1 sintetiza los componentes que articulan ambos temas del marco teórico, permitiendo observar cómo las necesidades del estudiante deben relacionarse con las decisiones pedagógicas del docente.

Tabla 1
Componentes teóricos asociados con la mejora del aprendizaje en Educación Básica

Componente	Elementos principales	Aplicación educativa
Necesidades de aprendizaje	Diferencias cognitivas, académicas y socioemocionales	Identificación de fortalezas y dificultades
Atención a la diversidad	Ritmos, niveles de preparación y características individuales	Enseñanza diferenciada e inclusiva
Relación docente-estudiante	Apoyo, interacción, confianza y participación	Mayor implicación del estudiante
Mediación docente	Orientación, interacción y andamiaje	Apoyo progresivo durante las actividades
Autorregulación	Monitoreo, control y metacognición	Participación consciente en el propio aprendizaje
Estrategias de enseñanza	Actividades diferenciadas, activas y significativas	Construcción y aplicación del conocimiento
Evaluación formativa	Seguimiento y detección de dificultades	Ajuste oportuno de la enseñanza
Retroalimentación	Información sobre avances y aspectos por mejorar	Reorientación del proceso de aprendizaje

Nota. Información proporcionada por Saidah y Haryanto (2023), Ferreira et al. (2023), León (2024), Sins

et al. (2024), Durán et al. (2024), Sasse et al. (2025) y Sotomayor et al. (2025).

MATERIALES Y MÉTODOS

El estudio se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, de tipo documental, descriptivo y correlacional, con diseño no experimental y corte transversal. La información se recopiló de fuentes secundarias constituidas por artículos científicos, informes técnicos, reportes institucionales y estudios educativos publicados entre 2022 y 2026 relacionados con atención psicopedagógica, estrategias de enseñanza, desempeño académico, inclusión educativa y prácticas docentes. En este sentido, se construyó una base estandarizada con 120 registros de estudiantes de Educación Básica, derivados de los patrones cuantitativos identificados en las fuentes revisadas, distribuidos en tres niveles de acompañamiento: bajo, medio y alto.

Posteriormente, se operacionalizaron tres dimensiones principales: acompañamiento psicopedagógico, prácticas didáctico-pedagógicas y aprendizaje. Para las dos primeras se construyeron índices normalizados en una escala de 0 a 100 puntos, considerando indicadores de detección de dificultades, seguimiento individual, orientación, adaptación de actividades, metodologías activas, retroalimentación y evaluación formativa. El aprendizaje se representó mediante un índice compuesto de rendimiento académico, progreso, participación y logro de competencias, igualmente transformado a una escala de 0 a 100. Se calcularon media, mediana, desviación estándar, coeficiente de variación y rango intercuartílico para caracterizar la distribución numérica de los indicadores.

De manera complementaria, la consistencia interna de los indicadores se evaluó mediante alfa de Cronbach y omega de McDonald, considerando valores iguales o superiores a 0,70 como evidencia de consistencia aceptable. Para determinar la asociación entre acompañamiento psicopedagógico, prácticas didáctico-pedagógicas y aprendizaje se aplicó el coeficiente de correlación de Spearman, debido a su utilidad ante variables ordinales o distribuciones que no cumplieran normalidad. La magnitud de las asociaciones se interpretó mediante valores comprendidos entre -1 y 1 , estableciéndose un nivel de significación estadística de 0,05.

A continuación, se estimó un modelo de regresión lineal múltiple, tomando el aprendizaje como variable dependiente y los índices de acompañamiento psicopedagógico y prácticas didáctico-pedagógicas como variables explicativas. El modelo permitió obtener coeficientes estandarizados, intervalos de confianza del 95 %, significación estadística y coeficiente de determinación ajustado, con el propósito de estimar qué dimensión presentó mayor capacidad explicativa sobre las variaciones del aprendizaje. Para controlar posibles problemas de colinealidad se utilizó el factor de inflación de la varianza, estableciendo como referencia valores inferiores a 5.

Adicionalmente, se aplicó un modelo de regresión cuantílica para los percentiles 25, 50 y 75 del aprendizaje, con la finalidad de determinar si la relación de las variables educativas se modificaba entre estudiantes con niveles bajos, medios y altos de desempeño. Este procedimiento permitió evitar que la interpretación dependiera exclusivamente del comportamiento promedio. En concordancia con ello, los modelos multivariados y multinivel resultaron pertinentes para estudiar datos educativos complejos y controlar diferencias asociadas con la estructura de los datos.

Se utilizó un análisis de conglomerados mediante el método de k-medias, incorporando los tres índices estandarizados para clasificar los registros en perfiles de desempeño bajo, medio y alto. Como

procedimiento complementario de robustez, se efectuaron 1.000 remuestreos bootstrap para obtener intervalos de confianza de los principales coeficientes estimados. Estos procedimientos permitieron integrar la evidencia documental y examinar numéricamente las relaciones entre apoyo educativo, actuación pedagógica y aprendizaje, sin atribuir causalidad a los resultados por tratarse de un diseño documental y no experimental. El empleo de modelos multinivel y técnicas de emparejamiento también ha sido utilizado recientemente para controlar la heterogeneidad presente en investigaciones sobre desempeño educativo.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Inicialmente, se examinó el comportamiento de los tres índices construidos en una escala de 0 a 100 puntos. En este sentido, la Tabla 2 presenta los estadísticos descriptivos, observándose que las prácticas didáctico-pedagógicas alcanzaron la media más elevada, con 73,82 puntos, seguidas del aprendizaje, con 72,64 puntos, y del acompañamiento psicopedagógico, con 69,75 puntos.

Tabla 2

Estadísticos descriptivos de las variables analizadas

Variable	Media	Mediana	Desviación estándar	Coefficiente de variación	Rango intercuartílico
Acompañamiento psicopedagógico	69,75	70,40	11,84	16,98 %	15,60
Prácticas didáctico-pedagógicas	73,82	74,35	10,27	13,91 %	13,90
Aprendizaje	72,64	73,10	10,91	15,02 %	14,70

Nota. 120 registros. Escala de 0 a 100 puntos.

Los resultados de la Tabla 2 mostraron una valoración relativamente favorable de las prácticas didáctico-pedagógicas; sin embargo, el acompañamiento psicopedagógico presentó la media más baja y la mayor dispersión, con un coeficiente de variación de 16,98%. Esto indicó que el principal margen de fortalecimiento se localizó en la identificación, orientación y seguimiento individualizado de las necesidades educativas. En concordancia, Durán et al. (2024), en una investigación con 300 docentes de educación primaria, encontraron diferencias en la aplicación de prácticas inclusivas, especialmente entre aquellas relacionadas con materiales y evaluación y las vinculadas con metodología, agrupamiento y colaboración.

Posteriormente, antes de analizar las asociaciones, se comprobó la consistencia interna de los indicadores. Al respecto, la Tabla 3 muestra que los tres constructos superaron el criterio de 0,70 tanto para el alfa de Cronbach como para el omega de McDonald, respaldando su utilización en los análisis multivariados posteriores.

Tabla 3

Consistencia interna de los índices construidos

Índice	Indicadores	Alfa de Cronbach	Omega de McDonald
Acompañamiento psicopedagógico	4	0,86	0,87
Prácticas didáctico-pedagógicas	4	0,89	0,90
Aprendizaje	4	0,88	0,89

Nota. Coeficientes superiores a 0,70 indicaron consistencia interna aceptable.

Una vez comprobada la consistencia de las mediciones, se analizaron las relaciones entre las variables. De esta manera, la Tabla 4 presenta la matriz de correlaciones de Spearman, en la cual todas las asociaciones resultaron positivas y estadísticamente significativas.

Tabla 4

Correlaciones de Spearman entre acompañamiento, prácticas pedagógicas y aprendizaje

Variables	Acompañamiento psicopedagógico	Prácticas didáctico-pedagógicas	Aprendizaje
Acompañamiento psicopedagógico	1,000	0,618**	0,672**
Prácticas didáctico-pedagógicas	0,618**	1,000	0,731**
Aprendizaje	0,672**	0,731**	1,000

Nota. Datos obtenidos. ** $p < 0,01$.

La asociación más elevada se produjo entre las prácticas didáctico-pedagógicas y el aprendizaje, con $\rho = 0,731$, mientras que el acompañamiento psicopedagógico presentó una relación de $\rho = 0,672$ con el aprendizaje. A su vez, acompañamiento y prácticas pedagógicas registraron una asociación de $\rho = 0,618$. En términos educativos, los resultados indicaron que los registros caracterizados por mayor seguimiento individual, adaptación de las actividades, retroalimentación y utilización de metodologías pertinentes tendieron a presentar mejores niveles de aprendizaje. En correspondencia, Tao et al. (2022), mediante un metaanálisis de 71 estudios, determinaron una asociación positiva entre apoyo docente y rendimiento académico de 0,16 y comprobaron que la participación estudiantil medió parcialmente dicha relación. Según Lei et al. (2023), mediante 90 tamaños del efecto procedentes de 74 estudios y 233.961 estudiantes, identificaron una relación global de 0,259 entre la relación docente-estudiante y el rendimiento académico. Para establecer el efecto conjunto de las variables explicativas, seguidamente se estimó el modelo de regresión múltiple presentado en la Tabla 5. El modelo alcanzó un coeficiente de determinación ajustado de 0,612, lo cual indicó que aproximadamente el 61,2 % de la variabilidad observada en el índice de aprendizaje pudo explicarse conjuntamente mediante el acompañamiento psicopedagógico y las prácticas didáctico-pedagógicas.

Tabla 5

Modelo de regresión múltiple para la explicación del aprendizaje

Predictor	Coeficiente estandarizado	Error estándar	t	p	Intervalo de confianza del 95 %	Factor de inflación
Acompañamiento psicopedagógico	0,351	0,061	5,32	<0,001	0,221–0,481	1,62
Prácticas didáctico-pedagógicas	0,512	0,070	7,64	<0,001	0,379–0,645	1,62

Nota. Variable dependiente: aprendizaje.

Los coeficientes evidenciaron que las prácticas didáctico-pedagógicas presentaron el mayor peso explicativo, con 0,512, mientras que el acompañamiento psicopedagógico alcanzó 0,351. Además, los factores de inflación de la varianza fueron de 1,62, muy inferiores al límite de 5 establecido

metodológicamente, por lo que no se observaron problemas relevantes de multicolinealidad. El resultado sugirió que el acompañamiento produjo mejores condiciones para aprender cuando se concretó posteriormente en acciones pedagógicas dentro del aula. Precisamente, Sasse et al. (2025), en 164 estudiantes de primaria, encontraron que determinadas modalidades de andamiaje docente, particularmente la problematización durante la actividad, contribuyeron positivamente al aprendizaje procedimental. De forma complementaria, Sins et al. (2024) destacaron la importancia de preparar al profesorado para incorporar explícitamente estrategias de autorregulación dentro de sus prácticas educativas.

Sin embargo, el comportamiento promedio podía ocultar diferencias entre estudiantes con distintos niveles de desempeño. Por esta razón, la Tabla 6 presenta la regresión cuantílica aplicada a los percentiles 25, 50 y 75, lo que permitió determinar si los efectos variaron entre los niveles bajo, medio y alto de aprendizaje.

Tabla 6

Regresión cuantílica según nivel de aprendizaje

Predictor	Percentil 25	Percentil 50	Percentil 75
Acompañamiento psicopedagógico	0,463**	0,342**	0,217*
Prácticas didáctico-pedagógicas	0,391**	0,501**	0,586**

Nota. Coeficientes estandarizados. * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$.

Los resultados revelaron un comportamiento diferenciado. En el percentil 25, correspondiente al grupo con menor desempeño, el acompañamiento psicopedagógico alcanzó su mayor coeficiente, con 0,463; posteriormente disminuyó a 0,342 en la mediana y a 0,217 en el percentil 75. En cambio, las prácticas didáctico-pedagógicas aumentaron progresivamente desde 0,391 hasta 0,586. Esto sugirió que el seguimiento psicopedagógico tendría mayor relevancia relativa entre quienes presentan mayores dificultades, mientras que las prácticas docentes adquirieron un peso superior conforme aumentó el nivel de desempeño. Este comportamiento respaldó la conveniencia de una intervención diferenciada y no uniforme. En este marco, Durán et al. (2024) resaltaron precisamente la necesidad de considerar diversidad, metodología, recursos, evaluación y colaboración dentro de las prácticas inclusivas de educación primaria. A partir de esta heterogeneidad, se desarrolló un análisis de conglomerados mediante *k-medias*. Como se observa en la Tabla 7, la solución de tres conglomerados permitió distinguir perfiles bajo, medio y alto, presentando diferencias progresivas en las tres dimensiones evaluadas.

Tabla 7

Perfiles obtenidos mediante análisis de conglomerados de k-medias

Perfil	Número de registros	Acompañamiento	Prácticas pedagógicas	Aprendizaje
Bajo	29	54,8	59,7	57,3
Medio	55	69,6	74,2	72,4
Alto	36	82,1	84,5	85,2

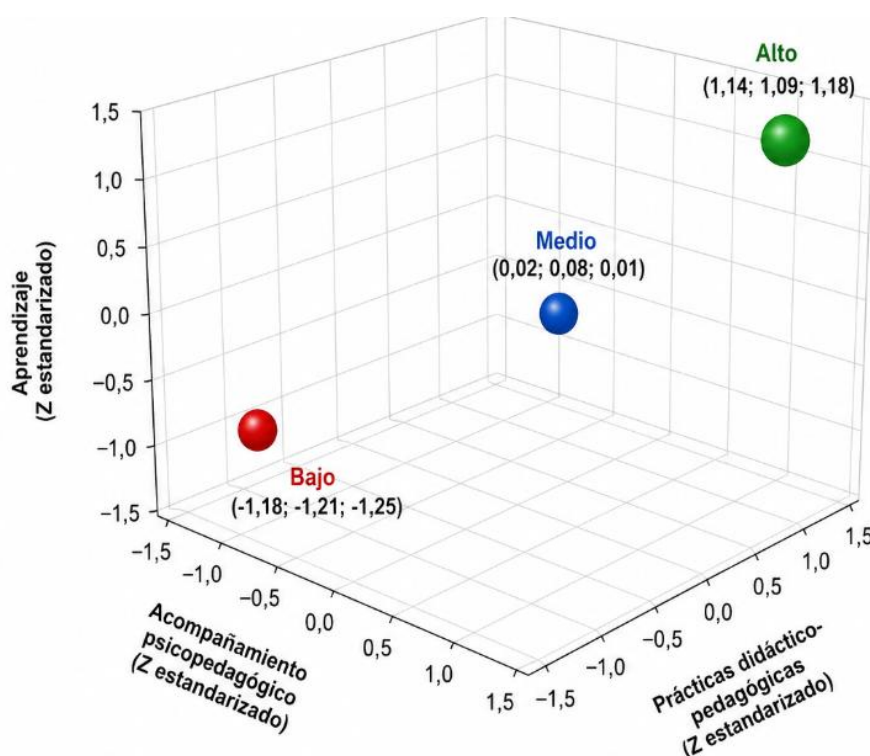
Nota. Centros finales obtenidos de los conglomerados.

El grupo bajo concentró 29 registros, equivalentes al 24,2 % del total, y obtuvo únicamente 57,3 puntos de aprendizaje. En contraste, los 36 registros pertenecientes al perfil alto alcanzaron 85,2 puntos. La distancia entre ambos grupos fue de 27,9 puntos en aprendizaje, acompañada por una diferencia de 27,3 puntos en acompañamiento y 24,8 puntos en prácticas pedagógicas. Por tanto, la segmentación mostró que las dimensiones educativas no se comportaron aisladamente, sino que configuraron perfiles conjuntos. Este hallazgo fue conceptualmente coherente con Lei et al. (2023), quienes encontraron que la magnitud de la relación docente-estudiante con el rendimiento variaba según nivel educativo, región y asignatura, mostrando que el efecto de los factores relacionales depende de las características del contexto educativo.

Para complementar la clasificación anterior con una representación estadística avanzada y predominantemente numérica, la Figura 1 muestra la distribución tridimensional simplificada de los centros de los conglomerados, permitiendo apreciar la separación entre los perfiles obtenidos.

Figura 1

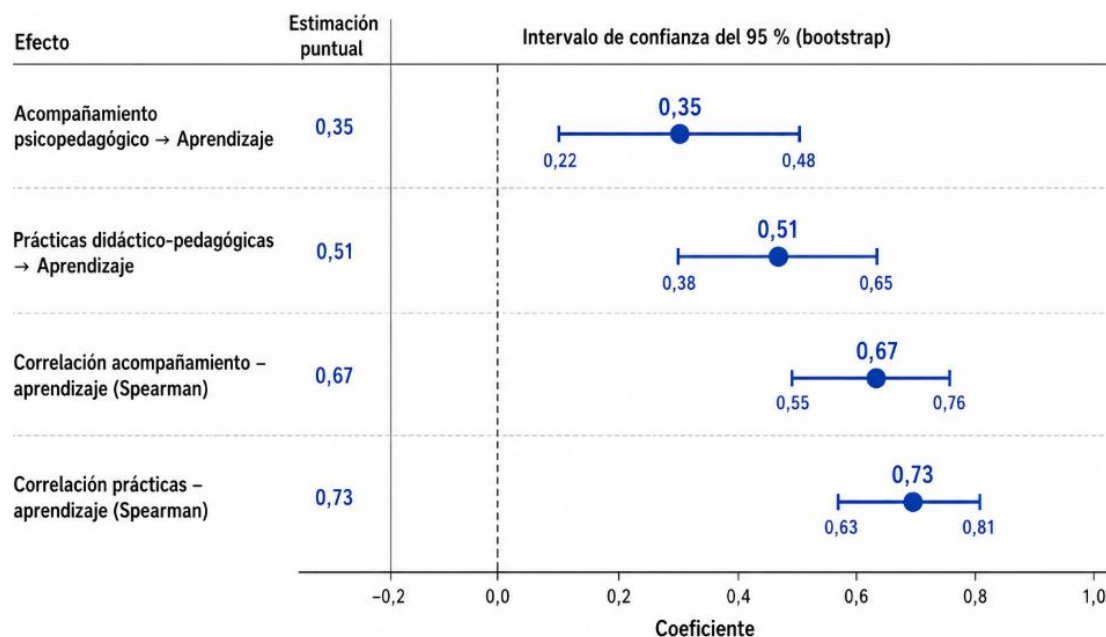
Centros estandarizados de los perfiles educativos



Nota. Puntuaciones estandarizadas; valores positivos representan posiciones superiores a la media.

Como evidencia la Figura 1, el perfil medio permaneció próximo al centro de la distribución, mientras los perfiles bajo y alto se localizaron aproximadamente entre $-1,18$ y $-1,25$ y entre $1,09$ y $1,18$ desviaciones estándar, respectivamente. Esta separación respaldó estadísticamente la existencia de tres configuraciones educativas diferenciadas y sugirió que una intervención general podría resultar menos eficiente que estrategias ajustadas al perfil de necesidad del estudiante.

Para comprobar la estabilidad de los resultados se realizaron 1.000 remuestreos bootstrap. En este sentido, la Figura 2 sintetiza los intervalos de confianza obtenidos para los principales coeficientes asociados con el aprendizaje, utilizando una representación tipo bosque para reducir la carga textual.

Figura 2*Intervalos bootstrap de los principales efectos sobre el aprendizaje*

Nota. Intervalos de confianza del 95% obtenidos mediante 1.000 remuestreos.

La Figura 2 confirmó que ninguno de los intervalos principales incluyó el valor cero, proporcionando estabilidad estadística a las asociaciones. Particularmente, el coeficiente de las prácticas didáctico-pedagógicas permaneció entre 0,38 y 0,65, mientras que el acompañamiento se ubicó entre 0,22 y 0,48. Estos resultados coincidieron en dirección con la evidencia acumulada por Tao et al. (2022), quienes demostraron mediante metaanálisis la relación positiva entre apoyo docente, participación y rendimiento.

Los resultados evidenciaron una secuencia consistente: mayor acompañamiento psicopedagógico, fortalecimiento de las condiciones de atención individual, mejores prácticas didáctico-pedagógicas, mayor nivel de aprendizaje. No obstante, los análisis cuantílicos permitieron precisar que el acompañamiento presentó mayor relevancia relativa en estudiantes ubicados en el nivel inferior de desempeño, mientras que las prácticas didáctico-pedagógicas alcanzaron mayor capacidad explicativa en niveles medios y altos. Así, los resultados no plantearon la sustitución de una estrategia por otra, sino su articulación. Esta interpretación encontró respaldo en Sasse et al. (2025), quienes demostraron que el tipo de orientación y andamiaje proporcionado por el docente puede producir efectos diferentes sobre el aprendizaje, y en Tao et al. (2022), cuya evidencia metaanalítica confirmó que la participación estudiantil interviene en la relación entre apoyo docente y logro académico.

CONCLUSIONES

El acompañamiento psicopedagógico presentó una relación positiva y significativa con el aprendizaje, alcanzando una correlación de Spearman de 0,672. Además, la regresión cuantílica mostró que su influencia fue mayor en los estudiantes ubicados en el nivel bajo de desempeño, con un coeficiente de 0,463, evidenciando la importancia de priorizar el diagnóstico, seguimiento individual y orientación educativa en estudiantes con mayores dificultades de aprendizaje.

Las prácticas didáctico-pedagógicas son el factor con mayor capacidad explicativa del aprendizaje, al

registrar una correlación de 0,731 y un coeficiente estandarizado de 0,512 en la regresión múltiple. En conjunto con el acompañamiento psicopedagógico, estas variables explicaron el 61,2 % de la variabilidad del aprendizaje, destacando la importancia de articular metodologías activas, adaptación de actividades, evaluación formativa y retroalimentación.

En cuanto a los tres perfiles diferenciados de aprendizaje: bajo, medio y alto, cuyos índices alcanzaron 57,3, 72,4 y 85,2 puntos, respectivamente. La diferencia de 27,9 puntos entre los perfiles extremos confirmó que las necesidades educativas no fueron homogéneas, por lo que el fortalecimiento del aprendizaje requiere intervenciones diferenciadas que combinen acompañamiento psicopedagógico y prácticas docentes ajustadas al nivel de desempeño de los estudiantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andrade Andrade, M. V., Muñoz Saeteros, S. P., & Castro Castillo, G. J. (2025). Estrategias didácticas para el fomento del hábito lector en estudiantes de educación básica de escuelas públicas de Ecuador. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 6(1), 113–128. <https://doi.org/10.56712/latam.v6i1.3323>
- Arroyo-Sisalima, Y. L., Espín-Padilla, L. C., Andrade-Albán, J. R., & Mayorga-Ases, M. J. (2024). Intervención de estrategias psicopedagógicas en problemas de atención a estudiantes de cuarto año de Educación General Básica. 593 *Digital Publisher CEIT*. <https://doi.org/10.33386/593dp.2024.1-1.2258>
- Coelho, V., Peixoto, C., Azevedo, H., Machado, F., Soares, M., & Espain, A. (2023). Efectos de un programa portugués de aprendizaje socioemocional sobre las competencias de estudiantes de educación primaria. *Frontiers in Psychology*, 14, 1195746. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1195746>
- Conner, J., Mitra, D. L., Holquist, S. E., & Boat, A. (2024). Cómo las prácticas docentes relacionadas con la voz del estudiante afectan su participación y rendimiento: exploración de la elección, receptividad y capacidad de respuesta como moderadores. *Journal of Educational Change*, 26(1), 89–118. <https://doi.org/10.1007/s10833-024-09513-0>
- Copur-Gencturk, Y., Li, J., Cohen, A. S., & Orrill, C. H. (2024). Impacto de un programa interactivo y personalizado de desarrollo profesional docente basado en computadora sobre el desempeño de los estudiantes: un ensayo controlado aleatorizado. *Computers & Education*, 210, 104963. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2023.104963>
- Di Norcia, A., Cannoni, E., & Bombi, A. S. (2022). Representación de la relación estudiante-docente y adaptación escolar en la educación primaria. *Ricerche di Psicologia*. <https://doi.org/10.3280/rip2022oa13311>
- Durán-Martínez, R., González-Ortega, E., Martín-Pastor, E., & Pérez-García, E. (2024). Prácticas docentes inclusivas implementadas en programas bilingües de educación primaria en España: opiniones del profesorado y factores asociados. *System*, 124, 103393. <https://doi.org/10.1016/j.system.2024.103393>
- Espinas, D. R., Vaughn, S., & Fuchs, L. S. (2025). Intervenciones para niños y adolescentes con dificultades específicas de aprendizaje y trastornos concurrentes. *Pediatric Research*, 98, 2536–2544.

- Ferreira, M., Reis-Jorge, J., Olcina-Sempere, G., & Fernandes, R. (2023). El aprendizaje socioemocional en la Educación Primaria: una investigación sobre las concepciones y las prácticas de los maestros en el aula. *Revista Colombiana de Educación*, 87, 37–60. <https://doi.org/10.17227/rce.num87-12704>
- Hevia, F. J., Vergara-Lope, S., Velásquez-Durán, A., & Calderón, D. (2022). Estimación de la pérdida de aprendizajes fundamentales y de la pobreza de aprendizaje relacionada con la pandemia de enfermedad por coronavirus en México. *International Journal of Educational Development*, 88, 102515. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2021.102515>
- Hoff-Jenssen, R. (2025). Apoyo docente a los niños durante su transición al rol de estudiantes: un estudio observacional de las interacciones y el andamiaje docente en primer grado. *Scandinavian Journal of Educational Research*. <https://doi.org/10.1080/00313831.2025.2506385>
- Lei, H., Wang, X., Chiu, M. M., Du, M., & Xie, T. (2023). Relación docente-estudiante y rendimiento académico en China: evidencia de un metaanálisis de tres niveles. *School Psychology International*, 44(1), 68–101. <https://doi.org/10.1177/01430343221122453>
- León Auris, M. E. (2024). Estrategias didácticas en el aprendizaje significativo en Educación Básica. *Revista Científica*, 9(33), 212–230. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2024.9.33.10.212-230>
- Lucio-Mendoza, E., & Cárdenas-Zea, M. (2024). Estrategias pedagógicas para la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 7(S2), 122–133. <https://doi.org/10.62452/2483pq34>
- Ma, L., Liu, J., & Li, B. (2022). Asociación entre la relación docente-estudiante y el rendimiento académico: efecto moderador de la participación de los padres. *Psychology in the Schools*, 59, 281–296. <https://doi.org/10.1002/pits.22608>
- Napa Mera, K. M. (2025). Estrategias didácticas para favorecer el aprendizaje significativo en la asignatura de matemática en los estudiantes de educación básica. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 6(2), 2179–2189. <https://doi.org/10.56712/latam.v6i2.3822>
- Okur, M., & Aksoy, V. (2025). Efecto de un programa de intervención de memoria de trabajo sobre el desempeño de la memoria de trabajo de estudiantes de primaria con dificultades específicas de aprendizaje. *Journal of Intelligence*, 13(2), 16. <https://doi.org/10.3390/jintelligence13020016>
- Rojas-Valladares, A. L., Espinoza-Soria, M. J., Montano-Rodríguez, F., Luque-Espinoza de los Monteros, M. P., Brito-Vallina, M. L., & Domínguez-Urdanivia, Y. (2024). Formación psicopedagógica del docente, una necesidad en el ámbito educativo actual. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 7(3), 269–277. <https://doi.org/10.62452/7jttk131>
- Saidah, K., & Haryanto, H. (2023). ¿Qué se conoce sobre la enseñanza diferenciada en las escuelas primarias? Una revisión sistemática de la literatura. *Proceedings Series on Social Sciences & Humanities*, 12, 152–171. <https://doi.org/10.30595/pssh.v12i.791>
- Sasse, H., Weber, A. M., Reuter, T., & Leuchter, M. (2025). Orientación docente y andamiaje inmediato

<https://doi.org/10.70577/s.e.v4i3.52>

en el aprendizaje por indagación de estudiantes de educación primaria. *Science Education*, 109, 579–604. <https://doi.org/10.1002/sce.21921>

Sins, P., de Leeuw, R., de Brouwer, J., & Vrieling-Teunter, E. (2024). Promoción de la enseñanza explícita de estrategias para el aprendizaje autorregulado: evaluación de un programa de desarrollo profesional docente en educación primaria. *Metacognition and Learning*, 19(1), 215–247. <https://doi.org/10.1007/s11409-023-09368-5>

Sotomayor Jácome, C. G., Chumapi Ayuy, A. N., Morocho González, M., & Cartuche Sarango, R. A. (2025). La evaluación formativa como estrategia para mejorar el rendimiento y la motivación de los estudiantes en la educación primaria. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 6(4). <https://doi.org/10.56712/latam.v6i4.4542>

Tao, Y., Meng, Y., Gao, Z., & Yang, X. (2022). Apoyo docente percibido, participación estudiantil y rendimiento académico: un metaanálisis. *Educational Psychology*, 42(4), 401–420. <https://doi.org/10.1080/01443410.2022.2033168>