

**LA GESTIÓN DEL AULA COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA DE MOTIVACIÓN A
ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN BÁSICA MEDIA
CLASSROOM MANAGEMENT AS A DIDACTIC STRATEGY TO MOTIVATE MIDDLE-
LEVEL BASIC EDUCATION STUDENTS**

Autores: ¹Evelyn Lissette Malavé González, ²Ángel Alberto Matamoros Dávalos.

¹ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0004-7173-0382>

²ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3809-1724>

¹E-mail de contacto: evelyn.malavegonzalez3353@upse.edu.ec

²E-mail de contacto: amatamoros@upse.edu.ec

Afiliación: ¹*Universidad Estatal Península de Santa Elena, (Ecuador). ²*Universidad Católica de Santiago de Guayaquil, (Ecuador).

Artículo recibido: 5 de Septiembre del 2026.

Artículo revisado: 7 de Septiembre del 2026.

Artículo aprobado: 7 de Septiembre del 2026.

¹Licenciada en Contabilidad y Auditoría, Contadora Pública Auditora, graduada en la Universidad Estatal Península de Santa Elena, (Ecuador), con 8 años de experiencia laboral. Magíster en Administración Pública, graduada en la Universidad Estatal Península de Santa Elena, (Ecuador). Maestrante en Educación Básica de la Universidad Estatal Península de Santa Elena, (Ecuador).

²Licenciado en Ciencias de la Comunicación Social, graduado en la Universidad de Guayaquil (Ecuador), con 20 años de experiencia laboral. Magíster Universitario en formación del Profesorado de Educación Secundaria de Ecuador, especialidad: Orientación Educativa, graduado en la Universidad Nacional de Educación a Distancia UNED, (España). Doctor en Educación, graduado en la Universidad César Vallejo, (Perú). Doctorante en comunicación y periodismo en la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil, (Ecuador).

Resumen

La presente investigación analiza la gestión del aula como estrategia didáctica orientada a fortalecer la motivación en estudiantes de Educación Básica Media. El estudio parte de la constatación de que las condiciones organizativas, relacionales y ambientales del aula inciden de forma directa sobre el interés, la participación y el compromiso académico del estudiantado de los niveles quinto, sexto y séptimo de Educación General Básica. Se adoptó un enfoque cuantitativo con diseño no experimental de tipo descriptivo, mediante la aplicación de un cuestionario estructurado con escala Likert de cinco niveles a ocho docentes y un instrumento de frecuencia a sesenta estudiantes de dichos niveles. Los resultados indican que, si bien los docentes reconocen el peso del clima emocional y las normas de convivencia participativas sobre la motivación estudiantil, permanece una disparidad notable entre el uso sistemático de estrategias didácticas variadas y la organización intencional del espacio físico del aula como recurso motivador. Se concluye que la gestión efectiva del aula, entendida como un proceso pedagógico intencional que articula el ambiente, las normas, las interacciones y las estrategias metodológicas, constituye un factor determinante para activar la motivación intrínseca de los estudiantes de Básica Media y, con ello, mejorar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. El estudio identifica, además, un conjunto de variables externas al diseño, entre ellas la participación familiar, la experiencia docente, el tamaño del grupo y la infraestructura escolar que la

literatura reconoce como factores que pueden mediar o moderar la relación entre gestión del aula y motivación, y que se recomienda incorporar en investigaciones posteriores de alcance correlacional.

Palabras clave: Gestión del aula, Motivación escolar, Estrategias didácticas, Clima de aula, Motivación intrínseca.

Abstract

This research analyzes classroom management as a didactic strategy aimed at strengthening motivation among Middle Basic Education students. The study departs from the observation that the organizational, relational, and environmental conditions of the classroom directly affect the interest, participation, and academic engagement of fifth-, sixth-, and seventh-grade students. A quantitative approach with a non-experimental, descriptive design was adopted, applying a structured five-level Likert-scale questionnaire to eight teachers and a frequency instrument to sixty students at those grade levels. Findings indicate that, while teachers acknowledge the weight of emotional climate and participatory classroom norms on student motivation, a significant gap persists in the systematic use of varied didactic strategies and in the intentional organization of classroom physical space as a motivational resource. The study concludes that effective classroom management, understood as an intentional pedagogical process articulating environment, norms, interactions, and methodological strategies, constitutes a determining factor for activating the intrinsic motivation of

Middle Basic Education students and, thereby, improving the quality of the teaching-learning process. The study also identifies a set of variables external to the design, among them family involvement, teacher experience, group size, and school infrastructure, that the literature recognizes as potential mediators or moderators of the relationship between classroom management and motivation, recommended for incorporation in future correlational research.

Keywords: Classroom management, School motivation, Instructional strategies, Classroom climate, Intrinsic motivation.

Sumário

Esta pesquisa analisa a gestão da sala de aula como estratégia didática orientada a fortalecer a motivação nos estudantes do Ensino Básico Médio. O estudo parte da constatação de que as condições organizativas, relacionais e ambientais da sala de aula incidem diretamente sobre o interesse, a participação e o engajamento acadêmico dos alunos do quinto ao sétimo ano do Ensino Básico Geral. Adotou-se uma abordagem quantitativa, com desenho não experimental de tipo descritivo, mediante a aplicação de um questionário estruturado com escala Likert de cinco níveis a oito docentes e um instrumento de frequência a sessenta estudantes dos referidos anos. Os resultados indicam que, embora os docentes reconheçam o peso do clima emocional e das normas de convivência participativas sobre a motivação estudantil, persiste uma lacuna significativa no uso sistemático de estratégias didáticas variadas e na organização intencional do espaço físico da sala de aula como recurso motivador. Conclui-se que a gestão eficaz da sala de aula, entendida como um processo pedagógico intencional que articula ambiente, normas, interações e estratégias metodológicas, constitui um fator determinante para ativar a motivação intrínseca dos estudantes do Ensino Básico Médio.

Palavras-chave: Gestão de sala de aula, Motivação escolar, Estratégias de ensino, Clima de sala de aula, Motivação intrínseca.

Introducción

La gestión del aula representa una de las dimensiones pedagógicas con mayor influencia sobre la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, en la medida en que determina las

condiciones organizativas, ambientales y relacionales dentro de las cuales ocurre la interacción educativa. Lejos de limitarse a la imposición de disciplina o al control del comportamiento, la gestión eficaz del aula implica un conjunto intencional de decisiones docentes que abarcan la distribución del espacio físico, establecer normas de convivencia, selección de estrategias didácticas, el manejo del tiempo pedagógico y la construcción de un clima emocional propicio para el aprendizaje (Robert, 2003).

En la etapa de Educación Básica Media, correspondiente a los niveles quinto, sexto y séptimo de Educación General Básica (EGB) en el sistema ecuatoriano, donde los estudiantes tienen entre nueve y once años de edad, estas decisiones adquieren una relevancia particular, dado que en este período los niños desarrollan actitudes, hábitos y disposiciones hacia el aprendizaje que esperan consolidarse en los niveles educativos posteriores (Carolyn, 2021). La motivación escolar, entendida como el conjunto de procesos psicológicos que activan, orientan y sostienen la conducta del estudiante hacia el logro de metas académicas, ha sido identificada por la investigación educativa contemporánea como uno de los predictores más robustos del rendimiento y del bienestar escolar (Ryan, 2000).

La teoría de la autodeterminación, formulada por estos autores, distingue entre motivación extrínseca (dependiente de recompensas o sanciones externas) y motivación intrínseca, derivada del interés genuino, la curiosidad y el sentido de competencia. Su planteamiento central es que la emergencia de la motivación intrínseca depende de la satisfacción de tres necesidades psicológicas básicas: autonomía, competencia y vinculación, necesidades que el entorno de aula puede favorecer o frustrar según

cómo se organice la interacción cotidiana entre docente y estudiantes. En consecuencia, las características de la gestión del aula no son aspectos lejanos del quehacer docente, sino variables pedagógicas con efectos directos sobre la calidad motivacional de la experiencia educativa del estudiante.

La calidad del vínculo que el docente construye con sus estudiantes constituye, en esa misma línea, uno de los contextos motivacionales más estudiados en las últimas dos décadas. Wentzel (2009) sostiene que los estudiantes que perciben a sus docentes como figuras cercanas, seguras y dispuestas a ofrecer ayuda tienden a mostrar mayor persistencia ante las tareas, mejor autorregulación y actitudes más favorables hacia el aprendizaje, efectos que se producen con independencia del contenido curricular específico que se esté enseñando.

Esta dimensión relacional se entrelaza con una segunda variable que la investigación internacional ha documentado con creciente detalle: la organización física del espacio de aprendizaje. El estudio HEAD (Holistic Evidence and Design), desarrollado por Barrett (2015) con una muestra de 3766 estudiantes de educación primaria y 153 aulas en el Reino Unido, encontró que las diferencias en el diseño físico del aula como la iluminación, temperatura, disposición del mobiliario y estimulación visual, explican alrededor del 16% de la variación en el progreso de aprendizaje de los estudiantes durante un año lectivo, una cifra que sitúa a la organización del espacio entre los factores de aula con mayor peso empírico demostrado hasta la fecha.

La investigación internacional ha documentado de manera consistente que los docentes que implementan prácticas eficaces de gestión del aula, organizando el espacio de forma flexible,

estableciendo normas de manera participativa, alternando estrategias didácticas y manteniendo un clima emocional seguro, logran mayores niveles de compromiso y participación activa en sus estudiantes, en comparación con aquellos que adoptan enfoques predominantemente reactivos o centrados en la sanción (Weinstein, 2013). Estudios desarrollados en el contexto latinoamericano han señalado, además, que la motivación de los estudiantes de educación básica decae de manera significativa cuando la gestión del aula se percibe como monótona, rígida o desconectada de sus intereses y contextos de vida (2006).

En el Ecuador, la producción científica reciente sobre clima y gestión del aula confirma esta tendencia. Parco (2025), en una revisión de veinte estudios publicados entre 2019 y 2025, concluyen que un clima escolar positivo, caracterizado por relaciones de respeto, apoyo emocional e inclusión, favorece de manera significativa tanto la motivación intrínseca como la extrínseca del estudiantado ecuatoriano, con variaciones según el nivel educativo. En un sentido convergente, según Tasayco y Bermeo (2025), señalan que las dinámicas organizativas del aula y las estrategias de manejo pedagógico inciden de forma directa sobre el rendimiento, la motivación y el desarrollo integral del estudiantado en instituciones de Educación General Básica, mientras que León (2021), reportan una asociación consistente entre clima de aula y logro académico también en niveles universitarios, lo que sugiere que el fenómeno no es exclusivo de la educación básica sino que se extiende a lo largo de la trayectoria escolar.

El currículo nacional de Educación General Básica vigente enfatiza el desarrollo de competencias comunicacionales, socioemocionales y de pensamiento crítico

como ejes que deben atravesar todas las áreas y niveles del sistema educativo (Ministerio del Ecuador, 2023). Sin embargo, estudios recientes sobre la práctica docente en instituciones de EGB del país señalan que la gestión del aula sigue siendo concebida por muchos docentes principalmente en términos de control disciplinario, antes que como una estrategia didáctica intencional orientada a potenciar la motivación y el aprendizaje significativo de los estudiantes según Guamán Gómez y Espinoza (2022). Esta brecha entre el marco curricular vigente y las prácticas efectivas de aula representa un campo de investigación y de intervención pedagógica de alta pertinencia.

La fundamentación teórica de esta investigación articula tres referentes conceptuales complementarios. El primero es la teoría del aprendizaje significativo de (Ausubel, 1983), que sostiene que el estudiante solo aprende de manera profunda cuando encuentra sentido y conexión entre los nuevos conocimientos y su experiencia previa, condición que el ambiente de aula puede facilitar o dificultar. El segundo es la teoría de la autoeficacia de Bandura (1997), según la cual las percepciones que el estudiante construye sobre su propia capacidad de logro, en gran medida moldeadas por el tipo de retroalimentación y las oportunidades de participación que el docente ofrece en el aula que inciden directamente sobre su nivel de esfuerzo y persistencia. El tercero es el modelo ecológico del aula de Doyle (1986), que concibe la gestión como un proceso de organización de un entorno complejo y multidimensional en el que el docente debe equilibrar simultáneamente demandas académicas, sociales y emocionales. A estos tres referentes se suma, como se detalla en el apartado metodológico, un cuerpo de literatura sobre variables asociadas o intervinientes como la participación familiar,

experiencia docente, tamaño del grupo, infraestructura escolar y uso de tecnologías que, sin ser objeto directo de medición en el presente estudio, resulta indispensable para interpretar con prudencia los hallazgos y para orientar diseños de investigación futuros.

En este marco, el presente estudio se propone analizar de qué manera las prácticas de gestión del aula inciden sobre la motivación de los estudiantes de Educación Básica Media, tomando como referente instituciones de Educación General Básica del Distrito 24D02 La Libertad - Salinas. La pregunta que orienta la investigación es: ¿en qué medida las estrategias de gestión del aula implementadas por los docentes actúan como factor de motivación en los estudiantes de Educación Básica Media? El objetivo general es analizar la gestión del aula como estrategia didáctica de motivación en estudiantes de Educación Básica Media; los objetivos específicos son: (i) identificar las principales estrategias de gestión del aula utilizadas por los docentes en los niveles de Básica Media; (ii) determinar el nivel de motivación percibido por los estudiantes en relación con las condiciones de gestión del aula; y (iii) identificar las dimensiones de la gestión del aula que requieren fortalecimiento prioritario, a partir de la percepción de docentes y estudiantes de Educación Básica Media.

Materiales y Métodos

La investigación se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo con diseño no experimental de tipo descriptivo orientado a caracterizar el estado actual de las prácticas de gestión del aula y su relación con los niveles de motivación percibida en los estudiantes de Educación Básica Media, a partir de datos numéricos obtenidos mediante instrumentos estructurados, sin manipulación de variables ni establecimiento de relaciones causales. El corte fue transversal: los

instrumentos se aplicaron en un único momento del año lectivo, lo que permite describir la situación observada en ese punto temporal, pero no dar cuenta de su evolución.

El estudio se ubica en un nivel descriptivo-correlacional incipiente, en la medida en que busca caracterizar por separado las dos variables centrales como es la gestión del aula y motivación escolar; y contrastar sus tendencias generales, sin llegar a estimar coeficientes de asociación estadística entre ellas, lo cual se señala explícitamente como una limitación en el apartado correspondiente. La población estuvo conformada por docentes y estudiantes de quinto, sexto y séptimo año de EGB de instituciones fiscales del Distrito 24D02 La Libertad - Salinas, provincia de Santa Elena.

Para esta fase del estudio se trabajó con una muestra intencional no probabilística de ocho (8) docentes de los referidos niveles, seleccionados por su vinculación directa con los subniveles de Básica Media, y sesenta (60) estudiantes de los mismos niveles, elegidos por conveniencia y accesibilidad.

El carácter no probabilístico de la muestra implica que los resultados deben interpretarse como una aproximación descriptiva al contexto estudiado, y no como una generalización estadística válida para el conjunto de instituciones del distrito o del país. Con el propósito de delimitar con precisión el objeto de medición de cada instrumento, se operacionalizaron las dos variables centrales del estudio a partir de los referentes teóricos descritos en la introducción. La Tabla 1 sintetiza esta operacionalización.

Tabla 1. Operacionalización de las variables de estudio.

Variable	Definición conceptual	Dimensiones	Indicadores / ítems
Gestión del aula (variable independiente)	Conjunto intencional de decisiones docentes sobre el ambiente, las normas, el tiempo y las estrategias del aula (Robert, 2003)	Normas de convivencia participativas Organización del espacio físico Variedad de estrategias didácticas Clima emocional del aula	Ítems 1 a 4 del cuestionario docente (escala Likert de 5 niveles)
Motivación escolar (variable dependiente)	Procesos psicológicos que activan, orientan y sostienen la conducta del estudiante hacia metas académicas (Ryan, 2000)	Motivación para participar Bienestar y sentido de pertenencia asociados a las normas de aula	Ítems 1 y 2 del instrumento de frecuencia aplicado a estudiantes (escala de 5 niveles)

Fuente: Elaboración propia.

Para la recolección de datos se emplearon dos instrumentos. El primero fue un cuestionario estructurado de seis ítems con escala Likert de cinco niveles (totalmente de acuerdo, de acuerdo, neutral, en desacuerdo y totalmente en desacuerdo), aplicado a los docentes, cuyos ítems indagaron sobre las dimensiones descritas en la Tabla 1: normas de convivencia participativas, organización del espacio físico, variedad de estrategias didácticas y clima emocional del aula. El segundo fue un cuestionario de frecuencia de cinco niveles (siempre, casi siempre, a veces, casi nunca, nunca) dirigido a los estudiantes, que exploró su percepción de motivación en relación con la

gestión del aula. Ambos instrumentos fueron sometidos a un proceso de validación de contenido por juicio de dos expertos en didáctica y psicología educativa, siguiendo el procedimiento propuesto por Escobar y Cuervo (2008), quienes recomiendan evaluar cada ítem en función de cuatro criterios: claridad (el ítem se comprende sin ambigüedad), coherencia (el ítem guarda relación lógica con la dimensión que pretende medir), relevancia (el ítem es esencial para la dimensión evaluada) y suficiencia (el conjunto de ítems de cada dimensión la cubre de manera adecuada). Los jueces revisaron de forma independiente la redacción, la pertinencia teórica y la extensión

de cada instrumento, y sus observaciones fueron incorporadas antes de la aplicación definitiva. No se calculó un coeficiente cuantitativo de concordancia entre jueces, por lo que la validación debe entenderse como un juicio cualitativo experto y no como una validación psicométrica completa; esta limitación se retoma más adelante.

La aplicación de los instrumentos se realizó de manera presencial dentro de las instituciones educativas participantes, previa coordinación con las autoridades de cada plantel. A los docentes se les explicó el propósito del estudio, el carácter voluntario de su participación y el tratamiento confidencial de la información antes de la firma del consentimiento informado. Dado que la muestra estudiantil corresponde a menores de edad, la aplicación de los instrumentos a los estudiantes se realizó únicamente con el consentimiento informado previo de sus representantes legales, además del asentimiento verbal de los propios estudiantes. El cuestionario de frecuencia fue leído en voz alta ítem por ítem para los grupos de quinto año, con el fin de asegurar la comprensión de la escala por parte de los estudiantes más jóvenes, mientras que los estudiantes de sexto y séptimo lo completaron de forma autónoma bajo supervisión docente.

El análisis de los datos cuantitativos se realizó mediante estadística descriptiva, calculando frecuencias absolutas y porcentajes por ítem para cada uno de los dos instrumentos. Los resultados se organizaron por tabla y se interpretaron a la luz de los referentes teóricos y de la literatura empírica revisada, contrastando las respuestas docentes con las respuestas estudiantiles cuando ambos instrumentos indagaban dimensiones convergentes. No se aplicaron pruebas de estadística inferencial ni de correlación entre

variables, en coherencia con el alcance descriptivo del diseño adoptado. La participación de docentes y estudiantes fue voluntaria y se garantizó la confidencialidad de las respuestas mediante la codificación anónima de los instrumentos.

El estudio se ajustó a los principios éticos establecidos en la Declaración de Helsinki para la investigación con seres humanos, particularmente en lo referido al consentimiento informado y a la protección de la población estudiantil menor de edad, cuya participación se autorizó exclusivamente a través de sus representantes legales. Los datos recolectados se emplearon con fines estrictamente académicos y no se registró información que permitiera identificar individualmente a los participantes en los resultados presentados.

Un diseño no experimental y descriptivo como el adoptado en este estudio permite documentar el estado de la gestión del aula y de la motivación percibida, pero no aísla el efecto de esas dos variables del conjunto más amplio de condiciones en que ocurre la experiencia escolar. La literatura educativa reciente identifica al menos cinco grupos de variables externas al diseño que pueden influir, mediar o moderar la relación entre gestión del aula y motivación estudiantil, y que conviene explicitar para interpretar los hallazgos con la debida cautela.

El primer grupo corresponde a la participación familiar. Sengonul (2022) en una revisión sobre la relación entre involucramiento parental y logro académico, encuentra que el nivel socioeconómico familiar modula la fuerza de esa relación, de modo que un mismo nivel de acompañamiento docente puede traducirse en niveles distintos de motivación según el capital cultural y económico del hogar. En un sentido

convergente, Lozano y Maldonado (2021) reportan que la combinación de participación parental, clima familiar y confianza del estudiantado se asocia con la propensión al abandono escolar, lo que sugiere que la motivación observada en el aula no puede desligarse por completo de lo que ocurre fuera de ella.

El segundo grupo remite a las características del docente: su formación inicial, sus años de experiencia y su nivel de capacitación continua en gestión del aula. Los ocho docentes de la muestra no fueron estratificados por años de experiencia ni por tipo de formación recibida, de modo que no es posible determinar si las diferencias observadas en el uso de estrategias didácticas variadas donde el ítem más crítico del instrumento docente, responden a una limitación generalizada del sistema o a la trayectoria particular de cada profesional. La literatura sugiere que ambas explicaciones son plausibles: la formación docente en gestión del aula suele abordarse de manera marginal y predominantemente teórica en los programas de formación inicial, a la vez que otros factores como el tamaño del grupo condicionan directamente el repertorio de estrategias que un docente puede sostener de forma consistente en el tiempo.

El tercer grupo agrupa las condiciones de infraestructura y tamaño del grupo. El hallazgo de Barrett (2015) según el cual el diseño físico del aula explica alrededor del 16% de la variación en el progreso de aprendizaje, es coherente con la brecha detectada en la Tabla 2 de este estudio en torno a la organización intencional del espacio, pero también advierte que buena parte de esa variación depende de condiciones estructurales de las dimensiones del aula, iluminación natural, mobiliario disponible, que exceden la voluntad individual

del docente y que no fueron registradas en el presente estudio. El cuarto grupo corresponde al uso de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) como recurso de gestión y motivación.

Aunque este estudio no incluyó ítems específicos sobre disponibilidad o uso de TIC en el aula, la literatura reciente sobre clima escolar y bienestar en Ecuador subraya que la incorporación de metodologías activas mediadas por tecnología modifica la percepción estudiantil del ambiente de aprendizaje y su relación con la motivación intrínseca, por lo que su ausencia como variable de control constituye un vacío a subsanar en futuros diseños.

El quinto grupo, de naturaleza más individual, incluye variables socioemocionales del propio estudiantado como la autoeficacia percibida, autorregulación, historia de trayectoria escolar previa que, según Garrido Macías et al. (2013), pueden actuar como mediadoras entre el clima del aula y el rendimiento, de modo que un mismo entorno de gestión favorable no produce necesariamente el mismo nivel de motivación en todos los estudiantes.

Asimismo, la deserción o el ausentismo previo, estudiados por Suberviola (2021) como fenómenos predictivos de largo plazo, recuerdan que la motivación medida en un único momento del año lectivo es una fotografía y no una trayectoria. Ninguna de estas variables fue medida ni controlada en el presente estudio, por lo que no es posible atribuir a la gestión del aula, de manera aislada, la totalidad de las diferencias observadas entre docentes ni entre estudiantes. Su enumeración cumple, en cambio, dos propósitos: primero, delimitar con honestidad el alcance explicativo de los hallazgos que se presentan en la siguiente sección; segundo, ofrecer una agenda concreta

de variables a incorporar en diseños correlacionales o cuasiexperimentales posteriores, tal como se retoma en el apartado de recomendaciones.

El estudio presenta limitaciones que deben considerarse al interpretar sus resultados. En primer lugar, el tamaño y el carácter no probabilístico de la muestra docente ($n = 8$) restringen la posibilidad de generalizar los hallazgos más allá del contexto institucional estudiado. En segundo lugar, el diseño transversal impide establecer si las percepciones registradas se mantienen estables a lo largo del año lectivo o varían según el momento de aplicación. En tercer lugar, ambos instrumentos se basan en autorreporte, una técnica sujeta a sesgos de deseabilidad social, particularmente relevante en el caso de los

docentes al valorar sus propias prácticas. Finalmente, como se detalló en el apartado anterior, el diseño no incorporó variables asociadas como la participación familiar, experiencia docente, tamaño de grupo, infraestructura y uso de TIC, cuya inclusión permitiría, en investigaciones futuras, distinguir el efecto específico de la gestión del aula del efecto conjunto de estos otros factores.

Resultados y Discusión

A continuación, se presentan los resultados de los dos instrumentos aplicados: el cuestionario docente ($n = 8$) y el cuestionario de frecuencia para estudiantes ($n = 60$), organizados por ítem e interpretados en relación con la literatura especializada revisada en los apartados anteriores.

Tabla 2. *¿Establece normas de convivencia de manera participativa con sus estudiantes al inicio del año lectivo?*

Escala	Frecuencia	Porcentaje (%)
Totalmente de acuerdo	5	62.5
De acuerdo	2	25
Neutral	1	12.5
En desacuerdo	0	0
Totalmente en desacuerdo	0	0
Total	8	100

Fuente: Elaboración propia.

En relación con el establecimiento participativo de normas de convivencia (Tabla 2), el 87.5% de los docentes se ubicó en las categorías de acuerdo o totalmente de acuerdo. Este resultado es alentador, se puede sostener que las normas construidas de manera conjunta con los estudiantes generan mayor sentido de pertenencia y reducen significativamente los episodios de disrupción en el aula. No obstante, el 12.5% que se ubicó en la categoría neutral sugiere que no todos los docentes internalizan aún el establecimiento de normas como un proceso pedagógico intencional, sino como una formalidad de inicio del año lectivo. Esta brecha

adquiere un matiz adicional Lozano y Maldonado (2021), nos indica que: cuando la construcción de normas no se revisa ni se sostiene a lo largo del año, su efecto protector sobre el sentido de pertenencia tiende a diluirse con el tiempo. Respecto a la organización intencional del espacio físico del aula (Tabla 3), el 62.5% de los docentes se mostró de acuerdo o totalmente de acuerdo, frente a un 12.5% que manifestó estar en desacuerdo y un 25% que se ubicó en la categoría neutral. Estos resultados revelan que, si bien existe una disposición favorable hacia la gestión del ambiente físico, una proporción considerable del cuerpo docente

aún no ha incorporado de forma sistemática la organización del espacio como herramienta didáctica. La investigación de Robert (2003) ha demostrado que variables ambientales como la distribución del mobiliario, la iluminación, la

disposición de materiales y la señalización del aula influyen de manera directa sobre los niveles de atención y motivación de los estudiantes, especialmente en los subniveles de Básica Media.

Tabla 3. *¿Organiza el espacio físico del aula de manera intencional para favorecer la motivación y el aprendizaje de sus estudiantes?*

Escala	Frecuencia	Porcentaje (%)
Totalmente de acuerdo	2	25
De acuerdo	3	37.5
Neutral	2	25
En desacuerdo	1	12.5
Totalmente en desacuerdo	0	0
Total	8	100

Fuente: Elaboración propia.

Este hallazgo cobra mayor peso si se considera la evidencia de (Barrett, 2015): si el diseño físico del aula explica por sí solo cerca del 16% de la variación en el progreso de aprendizaje de un grupo, la brecha detectada aquí no es un asunto estético secundario, sino una dimensión con consecuencias medibles sobre el aprendizaje, aunque su magnitud exacta en este contexto no pudo estimarse con el diseño empleado.

Tabla 4. *¿Utiliza estrategias didácticas variadas para mantener el interés y la atención de sus estudiantes durante la clase?*

Escala	Frecuencia	Porcentaje (%)
Totalmente de acuerdo	1	12.5
De acuerdo	2	25
Neutral	3	37.5
En desacuerdo	2	25
Totalmente en desacuerdo	0	0
Total	8	100

Fuente: Elaboración propia.

El ítem referido a la variedad de estrategias didácticas (Tabla 4) arrojó el resultado más crítico entre los ítems docentes: el 62.5% de los encuestados se ubicó entre las categorías neutral y en desacuerdo, y solo el 12.5% afirmó estar totalmente de acuerdo. Esta distribución evidencia una tendencia a la monotonía metodológica que, según (Brophy, 2010), constituye uno de los principales factores de

desmotivación en los estudiantes de educación básica: cuando las actividades de aula son predecibles y repetitivas, el interés decrece progresivamente y aumenta la conducta disruptiva. Estos hallazgos son consistentes con lo reportado en instituciones de EGB de la región andina ecuatoriana, donde la clase magistral sigue predominando por encima de enfoques más activos y participativos, y con el señalamiento de Garrido et al. (2013) sobre el papel mediador que la variedad metodológica ejerce entre el clima de aula y el rendimiento académico. Como se discutió en el apartado de variables intervinientes, esta monotonía podría estar asociada tanto a vacíos de formación docente como a condiciones organizacionales como tamaño del grupo, carga horaria, que no fueron medidas directamente en este estudio.

Tabla 5. *¿Considera usted que el clima emocional del aula influye de manera significativa sobre la motivación de sus estudiantes?*

Escala	Frecuencia	Porcentaje (%)
Totalmente de acuerdo	4	50
De acuerdo	3	37.5
Neutral	1	12.5
En desacuerdo	0	0
Totalmente en desacuerdo	0	0
Total	8	100

Fuente: Elaboración propia.

El ítem sobre el clima emocional del aula (Tabla 5) obtuvo la valoración más favorable del instrumento docente: el 87.5% de los encuestados se mostró de acuerdo o totalmente de acuerdo con que el clima emocional incide de manera significativa sobre la motivación estudiantil. Este reconocimiento generalizado es coherente con los postulados de la teoría de la autodeterminación Ryan (2000) que sitúa al entorno afectivo y relacional como condición previa indispensable para la emergencia de la motivación intrínseca: los estudiantes solo se permiten el riesgo cognitivo que implica aprender genuinamente cuando perciben el aula como un espacio seguro, respetuoso y emocionalmente predecible.

La centralidad del vínculo docente-estudiante en este proceso ha sido documentada específicamente por Wentzel (2009) para quien las relaciones cercanas y confiables con el profesorado funcionan como un contexto motivacional en sí mismo, independiente del contenido curricular. No obstante, la brecha entre este reconocimiento teórico y la aplicación metodológica sistemática observada en la Tabla 4 sugiere que la conciencia sobre la importancia del clima no se traduce automáticamente en prácticas didácticas coherentes con dicha convicción.

Tabla 6. *¿Te sientes motivado/a a participar en clase cuando tu docente organiza bien el ambiente del aula?*

Escala	Frecuencia	Porcentaje (%)
Siempre	30	50
Casi siempre	18	30
A veces	8	13.3
Casi nunca	3	5
Nunca	1	1.7
Total	60	100

Fuente: Elaboración propia.

Respecto a la percepción estudiantil sobre la relación entre la organización del aula y su motivación para participar (Tabla 6), el 80% de

los estudiantes respondió siempre o casi siempre, lo que constituye el resultado más elevado de todo el instrumento estudiantil. Este dato confirma, desde la perspectiva de los propios aprendices, que las condiciones ambientales del aula no son percibidas como aspectos neutrales o secundarios, sino como factores que inciden directamente sobre su disposición a participar y a comprometerse con las actividades de aprendizaje.

Esta percepción es coherente con la teoría de la autoeficacia de (Bandura, 1997): los entornos bien organizados transmiten al estudiante una señal implícita de que sus esfuerzos tendrán resultados predecibles, lo que fortalece la percepción de competencia y, con ella, la motivación para el esfuerzo. Resulta llamativo, además, el contraste entre este 80% de respuestas favorables por parte de los estudiantes y el 62.5% de docentes que reconoció organizar el espacio de manera intencional (Tabla 3): incluso los intentos parciales u ocasionales de organización espacial parecen ser percibidos por los estudiantes con un peso motivacional mayor al que los propios docentes les atribuyen.

Tabla 7. *¿Las normas de aula que tu docente establece contigo y tus compañeros/as te ayudan a aprender mejor y a sentirte más a gusto en clase?*

Escala	Frecuencia	Porcentaje (%)
Siempre	22	36.7
Casi siempre	20	33.3
A veces	12	20
Casi nunca	4	6.7
Nunca	2	3.3
Total	60	100

Fuente: Elaboración propia.

En relación con la percepción de los estudiantes sobre las normas de aula y su incidencia sobre el aprendizaje y el bienestar escolar (Tabla 7), el 70% de los encuestados respondió siempre o casi siempre, mientras que el 20% señaló que

esto ocurre solo a veces y el 10% restante indicó que casi nunca o nunca. La proporción relativamente alta de estudiantes que solo percibe este efecto de manera parcial podría estar relacionada con la modalidad de construcción de dichas normas: cuando las reglas del aula son impuestas de manera unilateral por el docente, su impacto sobre la motivación y el sentido de pertenencia tiende a ser menor que cuando son construidas de manera consensuada y revisadas periódicamente con los estudiantes (Weinstein, 2013).

Este hallazgo es además consistente con la literatura sobre clima familiar y confianza estudiantil: Lozano y Maldonado (2021), muestran la confianza que un estudiante deposita en las normas de su entorno inmediato, sea familiar o escolar, rara vez depende de un único factor, lo que podría explicar por qué una parte del estudiantado matiza su respuesta hacia la categoría intermedia en lugar de posiciones extremas. La lectura integrada de los resultados de ambos instrumentos permite establecer tres hallazgos centrales. El primero, es la existencia de una brecha entre la valoración teórica que los docentes otorgan a la gestión del aula (particularmente en lo relativo al clima emocional) y su traducción en prácticas didácticas sistemáticas y variadas.

El segundo es la confirmación, desde la perspectiva estudiantil, de que las condiciones de gestión del aula inciden de manera perceptible y significativa sobre la motivación para participar y aprender, hallazgo que refuerza la pertinencia pedagógica de invertir en la formación docente específica sobre gestión del aula en los niveles de Básica Media. El tercer hallazgo es que la organización participativa de las normas de convivencia, cuando ocurre, tiene un efecto positivo sobre el

bienestar y el sentido de pertenencia de los estudiantes, aunque este efecto no se percibe de manera uniforme, lo que sugiere la necesidad de fortalecer los mecanismos de revisión y ajuste de dichas normas a lo largo del año lectivo. Estos resultados son coherentes, ya que se ha demostrado en instituciones de EGB de la región costera ecuatoriana, que los docentes de Básica Media tienden a priorizar la dimensión disciplinaria de la gestión del aula sobre su dimensión didáctica y motivacional, lo que se traduce en entornos de aprendizaje poco estimulantes para los estudiantes de entre nueve y once años.

También, se encontró que la formación inicial y continua de los docentes en Ecuador aborda la gestión del aula de manera marginal y predominantemente teórica, sin que existan espacios de práctica reflexiva que permitan a los docentes desarrollar repertorios amplios y flexibles de estrategias de organización y motivación del aula. Esta doble limitación curricular y formativa constituye el principal obstáculo para el desarrollo de una gestión del aula verdaderamente orientada a la motivación en los subniveles de Básica Media, un diagnóstico que converge con el de Díaz (2026) para el conjunto de la Educación General Básica ecuatoriana.

Conviene subrayar, que la interpretación de estos hallazgos debe hacerse a la luz de las variables intervinientes descritas en el apartado metodológico. La brecha entre el reconocimiento teórico del clima emocional y su traducción práctica en estrategias variadas, por ejemplo, podría explicarse tanto por vacíos formativos del profesorado como por condiciones estructurales (tamaño del grupo, carga horaria, disponibilidad de recursos), que este diseño descriptivo no permite discriminar. Los resultados, por tanto, deben leerse como

una fotografía de percepciones en un contexto institucional específico, y no como una relación causal comprobada entre gestión del aula y motivación estudiantil.

Conclusiones

De los resultados obtenidos, del análisis y de su contraste con la literatura especializada, se pueden extraer las siguientes conclusiones sobre la gestión del aula como estrategia didáctica de motivación en la Educación Básica Media: El análisis de las prácticas docentes evidencia que las normas de convivencia participativas y el reconocimiento del clima emocional como factor motivacional constituyen los componentes de la gestión del aula mejor valorados por los docentes encuestados; sin embargo, la variedad de estrategias didácticas y la organización intencional del espacio físico representan dimensiones con menor desarrollo práctico, lo que genera entornos de aprendizaje insuficientemente estimulantes para los estudiantes de Básica Media.

Los datos del instrumento estudiantil confirman que el 80% de los estudiantes percibe una relación directa y positiva entre la organización del aula y su motivación para participar, y el 70% valora favorablemente la incidencia de las normas participativas sobre su bienestar escolar. Estas cifras ratifican que los estudiantes de Básica Media son altamente sensibles a las condiciones de gestión del aula, cuyo efecto sobre su motivación es claramente perceptible desde su propia experiencia.

Los hallazgos permiten identificar tres dimensiones de la gestión del aula que requieren fortalecimiento prioritario en el subnivel de Básica Media: la diversificación de estrategias didácticas, señalada por el 62.5% de los docentes como la práctica menos consolidada,

la organización intencional del espacio físico del aula y la revisión periódica de las normas de convivencia participativas. Estas dimensiones, detectadas tanto desde la percepción docente como desde la experiencia estudiantil, constituyen insumos concretos para orientar procesos de formación docente continua en el subnivel, complementando así los lineamientos curriculares vigentes del Ministerio de Educación con evidencia generada desde la realidad institucional local.

Se concluye que la gestión del aula, entendida como un proceso pedagógico multidimensional e intencional, constituye una estrategia didáctica de alto potencial para activar y sostener la motivación intrínseca de los estudiantes de Educación Básica Media, siempre que supere la dimensión disciplinaria para proyectarse hacia una organización ambiental, relacional y metodológica conscientemente orientada al aprendizaje significativo.

Agradecimientos

Agradezco a Dios, por brindarme la fortaleza, sabiduría y perseverancia necesarias para alcanzar esta meta. Su guía y bendición han sido fundamentales para superar cada desafío y continuar durante este importante proceso de formación profesional y personal. Expreso mi más profundo agradecimiento a mi mami Marjorie González, por compartir conmigo esta etapa académica y conseguir juntas nuestra segunda maestría, a mi papi Luis y hermanas Allison e Ivanna por su amor, apoyo incondicional y motivación constante durante mi formación académica. Gracias por acompañarme y celebrar conmigo cada logro alcanzado.

A las instituciones educativas que contribuyeron al desarrollo y culminación de

este trabajo, mis agradecimientos por brindarme los conocimientos, herramientas y oportunidades necesarias para fortalecer mis competencias profesionales. Agradezco a mi tutor académico Ángel Alberto Matamoras Dávalos, PhD., por su orientación, acompañamiento y valiosas aportaciones durante cada etapa del proceso investigativo. Con gratitud y satisfacción, culmino esta etapa consciente de que los aprendizajes adquiridos no solo enriquecen mi formación profesional, sino que también fortalecen mi compromiso de contribuir desde la educación, la construcción de una sociedad más justa, humana y transformadora.

Referencias Bibliográficas

- Tasayco, A., & Bermeo, S. (2025). Estrategias pedagógicas en el logro de aprendizajes: Una revisión sistemática de estudios recientes. *Aula Virtual*, 6(13), 1528–1545. <https://doi.org/10.5281/zenodo.17093994>
- Ausubel, D., Novak, J., & Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo* (2.^a ed.). Trillas. <https://books.google.com/books?id=2sQm>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman. <https://books.google.com/books?id=8O9sw>
- Barrett, P., Zhang, Y., Davies, F., & Barrett, L. (2015). *Clever classrooms: Summary report of the HEAD Project*. University of Salford. <https://salford-repository.worktribe.com/output/1414916/clever-classrooms-summary-report-of-the-head-project>
- Barrett, P., Davies, F., Zhang, Y., & Barrett, L. (2015). The impact of classroom design on pupils' learning: Final results of a holistic, multi-level analysis. *Building and Environment*, 89, 118–133. <https://doi.org/10.1016/j.buildenv.2015.02.013>
- Brophy, J. (2010). *Motivating students to learn* (3rd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203858318>
- Díaz, I, Flores, J, Ramírez, V., Castro, M. C., Janeta., & Hidalgo, P. (2026). Evaluación formativa como herramienta para mejorar los aprendizajes en la Educación General Básica del Ecuador. *Revista Científica Multidisciplinaria Tsafiki*, 3(1), 803–816. <https://doi.org/10.70577/b78yew02>
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. En M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed., pp. 392–431). Macmillan. <https://books.google.com/books?q=William>
- Escobar, J., & Cuervo, Á. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: Una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6(1), 27–36. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2981181>
- Evertson, C, Emmer, E., & Poole, I. (2021). *Classroom management for elementary teachers* (11th ed.). Pearson. <https://www.pearson.com/en-us/subject-catalog/p/classroom-management-for-elementary-teachers/P2000000001012/9780137342617>
- Garrido, M., Jiménez, N., Landa, A., Páez Espinar, E., & Ruiz Barranco, M. (2013). Factores que influyen en el rendimiento académico: La motivación como papel mediador en las estrategias de aprendizaje y clima escolar. *ReiDoCrea*, 2, 17–25. <https://doi.org/10.30827/Digibug.27620>
- Guamán, V, & Espinoza, E. (2022). Aprendizaje basado en problemas para el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Universidad y Sociedad*, 14(2), 124–131. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/2695>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación* (6.^a ed.). McGraw-Hill Education.

https://books.google.com.ec/books?id=oLbj_oQEACAAJ

León, X., Mendoza, M., & Gilar, R. (2021). Clima de aula y rendimiento académico: Apuntes en torno al contexto universitario. *Revista Venezolana de Gerencia*, 26(5), 140–156.

<https://doi.org/10.52080/rvgluz.26.e5.10>

Lozano, D., & Maldonado, L. (2021). Asociación entre participación parental en los estudios, clima familiar y confianza del estudiantado con la propensión de deserción escolar del Colegio de Bachilleres Militarizado “General Mariano Escobedo” del Estado de Nuevo León (CBM). *Revista Educación*, 45(2), 1–13.

<https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.42846>

Marzano, R., Marzano, J., & Pickering, D. (2003). *Classroom management that works: Research-based strategies for every teacher*. Association for Supervision and Curriculum Development.

<https://eric.ed.gov/?id=ED482825>

Miño, L., Albán, J., Castelo, F., & Condo, S. (2025). Impacto del clima escolar en la motivación y el aprendizaje del alumnado en Ecuador. *Polo del Conocimiento*, 10(5).

<https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/9592>

Ministerio de Educación del Ecuador. (2023). *Ministerio de Educación del Ecuador*. <https://educacion.gob.ec/>

Ospina, J. (2006). La motivación, motor del aprendizaje. *Revista Ciencias de la Salud*, 4(2).

https://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1692-72732006000200017&script=sci_arttext

Ryan, R., & Deci, E. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78.

<https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>

Şengönül, T. (2022). A review of the relationship between parental involvement and children's academic achievement and the role of family socioeconomic status in this relationship. *Pegem Journal of Education*

and Instruction, 12(2), 32–57.

<https://doi.org/10.47750/pegegog.12.02.04>

Suberviola, I. (2021). Análisis de los factores predictivos del abandono escolar temprano. *Vivat Academia. Revista de Comunicación*, 154, 25–52.

<https://doi.org/10.15178/va.2021.154.e1373>

Evertson, C., & Weinstein, C. (2006). *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues*. Lawrence Erlbaum Associates.

<https://doi.org/10.4324/9780203874783>

Wentzel, K. (2009). Students' relationships with teachers as motivational contexts. En K. R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 301–322). Routledge.

<https://doi.org/10.4324/9780203879498>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-No Comercial 4.0 Internacional. Copyright © Evelyn Lissette Malavé González, Ángel Alberto Matamoros Dávalos.

Declaraciones éticas y editoriales del artículo
Contribución de los autores (Taxonomía CRediT). Evelyn Lissette Malavé González: conceptualización de la investigación, diseño metodológico, desarrollo del proceso investigativo, análisis formal de los datos, redacción del borrador original del manuscrito. Ángel Alberto Matamoros Dávalos: provisión de recursos académicos y materiales para el desarrollo del estudio, apoyo en la administración del proyecto investigativo y revisión editorial del manuscrito antes de su publicación.
Declaración de conflicto de intereses Los autores declaran que no existe conflicto de intereses en relación con la investigación presentada, la autoría del manuscrito ni la publicación del presente artículo.
Declaración de financiamiento La presente investigación no recibió financiamiento específico de agencias públicas, comerciales o de organizaciones sin fines de lucro. En caso de existir financiamiento institucional o externo, este deberá ser declarado explícitamente por los autores en esta sección.
Declaración del editor El editor responsable certifica que el proceso editorial del presente artículo se desarrolló conforme a los principios de integridad científica, transparencia y buenas prácticas editoriales. El manuscrito fue sometido a un proceso de evaluación mediante revisión por pares doble ciego, garantizando la confidencialidad de la identidad de los autores y revisores durante todo el proceso de dictamen académico. Asimismo, el editor declara que el artículo cumple con los criterios científicos, metodológicos y éticos establecidos por la revista.
Declaración de los revisores Los revisores externos que participaron en la evaluación del presente manuscrito declaran haber realizado el proceso de revisión de manera objetiva, independiente y confidencial. Asimismo, manifiestan que no mantienen conflictos de interés con los autores ni con la investigación evaluada, y que sus observaciones y recomendaciones se fundamentan exclusivamente en criterios científicos, metodológicos y académicos.
Declaración ética de la investigación Los autores declaran que la investigación se desarrolló respetando los principios éticos de la investigación científica, garantizando la confidencialidad de los datos y el respeto a los participantes del estudio. En los casos en que la investigación involucre seres humanos, los procedimientos deben ajustarse a los principios éticos establecidos en la Declaración de Helsinki y a las normativas institucionales correspondientes.
Declaración sobre el uso de inteligencia artificial Los autores declaran que el uso de herramientas de inteligencia artificial, en caso de haberse utilizado durante el proceso de investigación o redacción del manuscrito, se realizó únicamente como apoyo técnico para mejorar la claridad del lenguaje o el análisis de información, manteniendo siempre la responsabilidad intelectual sobre el contenido del artículo. Las herramientas de inteligencia artificial no fueron utilizadas como autoras del manuscrito ni sustituyen la responsabilidad académica de los investigadores.
Disponibilidad de datos Los datos que respaldan los resultados de esta investigación estarán disponibles previa solicitud razonable al autor de correspondencia, respetando las normas éticas y de confidencialidad establecidas por la investigación.

