Programa de nivelación académica para mejorar el aprendizaje en estudiantes universitarios de ciencias económicas en Guayaquil

Academic levelling programme to improve the learning of university students in economics in Guayaquil

Glenda Katiuska Asencio Vera
https://orcid.org/0000-0003-3854-687X
gasenciov@ucvvirtual.edu.pe
Universidad César Vallejo. Piura – Perú.

RESUMEN

Este estudio analizó la implementación de un programa de superación académica diseñado para mejorar el aprendizaje continuo de estudiantes del séptimo semestre de economía en una universidad de Guayaquil, Ecuador durante 2023. Se identificaron brechas significativas en los conocimientos previos de los estudiantes, derivadas de desigualdades en el acceso a recursos educativos y variaciones en la calidad de la enseñanza, influenciadas por la infraestructura y la capacitación docente. Estas desigualdades dificultaron la participación plena de algunos estudiantes, lo que generó la necesidad de un programa de actualización. La metodología incluyó evaluaciones iniciales para diagnosticar deficiencias, la adaptación de materiales didácticos y un seguimiento continuo del progreso estudiantil. Basado en teorías de aprendizaje permanente y pedagogías inclusivas, el programa se estructuró para atender necesidades individuales y estilos de aprendizaje diversos, fomentando un entorno equitativo. Los resultados mostraron un aumento en el rendimiento académico, mejoras en la participación estudiantil y una reducción de las desigualdades iniciales. Asimismo, se evidenció un incremento en la satisfacción estudiantil, medido mediante encuestas de retroalimentación. En conclusión, el Programa de Mejoramiento Académico tuvo un impacto positivo al optimizar el aprendizaje y promover un ambiente educativo inclusivo, facilitando el desarrollo continuo de los estudiantes. Este enfoque demostró que intervenciones educativas específicas pueden reducir barreras en contextos académicos desafiantes.

Palabras claves: nivelación académica, aprendizaje continuo, desigualdad educativa.

Recibido: 17-09-24 - Aceptado: 23-12-24

ABSTRACT

This study analyzed the implementation of an academic improvement program designed to improve the continuous learning of seventh semester economics students at a university in Guayaquil, Ecuador, during 2023. Significant gaps in students' prior knowledge were identified, resulting from inequalities in access to educational resources and variations in teaching quality, influenced by infrastructure and teacher training. These inequalities hindered the full participation of some students, which generated the need for an updating program. The methodology included initial assessments to diagnose deficiencies, adaptation of teaching materials and continuous monitoring of student progress. Based on lifelong learning theories and inclusive pedagogies, the program was structured to address individual needs and diverse learning styles, fostering an equitable environment. Results showed an increase in academic achievement, improvements in student participation and a reduction in initial inequalities. There was also evidence of an increase in student satisfaction, as measured by feedback surveys. In conclusion, the Academic Improvement Program had a positive impact by optimizing learning and promoting an inclusive educational environment, facilitating the continued development of students. This approach demonstrated that specific educational interventions can reduce barriers in challenging academic contexts.

Keywords: academic leveling, lifelong learning, educational inequality

INTRODUCCIÓN

Este estudio identifica diferencias significativas en los conocimientos previos de los estudiantes universitarios, destacando la necesidad de implementar un programa de superación académica (Knowles, 1980). Estas brechas académicas han dificultado que algunos estudiantes participen plenamente en el plan de estudios, subrayando la importancia de garantizar oportunidades educativas equitativas. Además, se ha detectado un acceso desigual a los recursos educativos, condicionado por factores como la ubicación geográfica y las limitaciones económicas, lo que genera disparidades en el aprendizaje y el rendimiento académico (Lera-Mejía et al., 2021).

Asimismo, se han observado diferencias en la calidad de la enseñanza, las cuales están influenciadas por la disponibilidad de docentes capacitados y la infraestructura educativa disponible, lo que impacta negativamente en el aprendizaje de los estudiantes (Aguirre, 2023). La transición a niveles educativos superiores representa un desafío adicional para algunos estudiantes, quienes también enfrentan problemas con la participación activa en clase, quizás por factores motivacionales o de comprensión del contenido (González et al., 2021). Por otro lado, la falta de atención a las necesidades individuales y a los diferentes estilos de aprendizaje ha contribuido a las desigualdades en el aprendizaje a lo largo de toda la vida (Flores y Durán, 2022).

A nivel internacional, se observan desafíos similares. En Argentina, por ejemplo, la disparidad en el acceso a recursos de calidad entre áreas urbanas y rurales continúa ampliando la brecha educativa, afectando el aprendizaje permanente de los estudiantes universitarios (Calvo et al., 2021). La falta de docentes calificados y la infraestructura insuficiente exacerban estas desigualdades, lo que pone de relieve la necesidad de programas que aborden estas brechas y promuevan el aprendizaje equitativo.

En Portoviejo, Ecuador, el problema de los congestionamientos vehiculares y un sistema de transporte ineficiente impacta la experiencia educativa, afectando la asistencia y puntualidad de los estudiantes universitarios (Cedeño et al., 2024). Este contexto pone de relieve la necesidad de soluciones sostenibles en el transporte para fomentar un entorno propicio para el aprendizaje permanente. De manera similar, en la comunidad de Quinsaloma, Ecuador, la falta de acceso adecuado a los servicios de salud se identifica como una barrera importante. La infraestructura médica limitada y la escasez de profesionales de la salud pueden afectar la capacidad de los estudiantes para participar activamente en su proceso de aprendizaje permanente (Mina y Sumarriva, 2023).

En este contexto, se plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿En qué medida el diseño de un programa de superación académica mejorará el aprendizaje permanente de los estudiantes de economía de séptimo semestre de una universidad de Guayaquil, Ecuador, en el año 2023? (Dewey, 1938). La implementación de este programa tiene como objetivo responder integralmente a las brechas detectadas en el aprendizaje de los estudiantes, a través de estrategias diseñadas para actualizar sus conocimientos y optimizar el proceso educativo, basadas en teorías de la vida del aprendizaje permanente y pedagogías inclusivas en colaboración con el personal docente, con el fin de garantizar su eficacia en el contexto.

Este estudio ofrece una justificación práctica, centrada en la implementación de un programa adaptado a las necesidades particulares de los estudiantes y a las condiciones del entorno educativo. La participación activa de los estudiantes y la colaboración con los profesores son aspectos fundamentales en el diseño del programa, con énfasis en la aplicación práctica de los conocimientos adquiridos. Desde un punto de vista metodológico, el programa se estructura a través de evaluaciones iniciales para identificar brechas en el aprendizaje, la creación de materiales didácticos personalizados y el seguimiento continuo del progreso de los estudiantes. En cuanto a la justificación teórica, el programa se nutre de teorías del aprendizaje permanente y de pedagogías inclusivas, que responden a la diversidad de estilos de aprendizaje. Este fundamento proporciona un marco conceptual que respalda la relevancia y eficacia del programa.

Por lo tanto, el objetivo general de este estudio es evaluar la implementación de un programa de superación académica dirigido a mejorar el aprendizaje continuo de los estudiantes de séptimo semestre de las universidades de ciencias económicas de Guayaquil, Ecuador, durante el año 2023. La hipótesis de este estudio plantea que el diseño e implementación de un programa de superación académica pueden mejorar significativamente el aprendizaje continuo de los estudiantes del séptimo semestre de Economía de la Universidad de Guayaquil, promoviendo así un desarrollo educativo continuo y equitativo.

METODOLOGÍA

Este estudio se caracteriza como una investigación aplicada debido a su enfoque en resolver un problema específico y en aplicar conocimientos teóricos en un contexto práctico, dentro de una institución educativa (Cevallos et al., 2023). El diseño de la investigación es preexperimental y causal-explicativo, ya que busca establecer relaciones de causa y efecto entre

el programa de nivelación académica y el aprendizaje continuo de los estudiantes. La recopilación de datos antes y después de la implementación permite analizar el impacto de esta intervención educativa (Cevallos et al., 2023).

La variable independiente es el "Programa de nivelación académica", que se conceptualiza como un conjunto de acciones pedagógicas para fomentar valores éticos y morales. Operacionalmente, se usará regresión lineal y ANOVA para analizar su impacto en el rendimiento educativo mediante indicadores como la valoración de prioridades educativas, percepción ética y clima escolar. La variable dependiente es el "Aprendizaje continuo", definido como el proceso de adquisición de conocimientos y habilidades de manera constante. Su análisis se realizará mediante evaluación y regresión múltiple para identificar factores influyentes en el éxito educativo (Campozano et al., 2023).

La población está compuesta por 36 estudiantes universitarios del VII semestre de Ciencias Económicas. Al tratarse de una muestra pequeña y de la población, no se aplicará muestra, y la unidad de análisis serán los estudiantes hombres y mujeres de esta especialidad.

Se utilizará la técnica de encuesta mediante un cuestionario. Para validar el instrumento, se empleará el coeficiente de V de Aiken, y la confiabilidad se determinará mediante el Alfa de Cronbach.

La información se recogerá mediante cuestionarios con preguntas cerradas, que permitirán realizar análisis estadísticos descriptivos y de frecuencia. El análisis de los datos incluye pruebas de Student y ANOVA para comparar diferencias entre grupos. La manipulación de variables contemplará estrategias educativas para influir en el clima escolar y el desarrollo de valores.

Se aplicaron pruebas t de Student, ANOVA y chi-cuadrado para evaluar relaciones y predicciones mediante regresión lineal. El análisis de datos se realizará en SPSS v27.

Se garantizó la equidad y el respeto a la autonomía de los estudiantes, asegurando su participación voluntaria y la confidencialidad de sus datos personales. El programa promoverá un ambiente de aprendizaje seguro y ético, acorde con los principios de respeto y desarrollo integral de los estudiantes.

Se aplicaron cuestionarios con preguntas cerradas para realizar análisis estadísticos, seleccionando una muestra representativa mediante muestreo aleatorio. Se analizaron datos cuantitativos con pruebas t, ANOVA y chi-cuadrado, además de regresiones lineales para evaluar relaciones. Se definieron variables claves relacionadas con convivencia estudiantil y se desarrollaron estrategias educativas específicas. Las coordinaciones se realizaron con participantes, excluyendo a los directivos.

RESULTADOS

Los resultados obtenidos permiten analizar de manera detallada la relación entre las variables de estudio y su impacto en las dimensiones definidas. A través de metodologías cuantitativas como el análisis de regresión, comparación de medias y ANOVA, se exploran las interacciones entre el programa de nivelación académica y el aprendizaje continuo. Las tablas presentadas describen la operacionalización de las variables, su frecuencia porcentual y el impacto en dimensiones clave como duración del programa, adquisición de conocimientos, diversidad de fuentes de aprendizaje y mejora de competencias. Este enfoque integral facilita identificar patrones significativos, contribuyendo a una comprensión más profunda de los factores que impulsan el éxito académico y profesional.

Tabla 1

Percepción de los Estudiantes sobre la Duración del Programa de Nivelación Académica

Dimensión 1: Relaciones Interpersonales	**GRUPO-CONTROL (PRE)**	**GRUPO-CONTROL (POST)**	**GRUPO EXPERIMENTAL (PRE)**	**GRUPO EXPERIMENTAL (POST)**
Alto	f = 26 (37	f = 25 (36%)	f =	f = 46 (
Medio	f = 25 (36%	f = 26 (37%)	f = 26 (37%)	F
Bajo	f = 19 (27%)	f =	f = 20	f = 7 (10%)
TOTAL	f = 70 (100%)	f = 70 (100%)	f = 70 (100%)	f = 70 (100%)

La Tabla 1 muestra cómo los estudiantes perciben la duración del programa de nivelación académica a través de diferentes ítems, distribuidos en cinco categorías: Nunca, Casi nunca, Regular, Bueno y Destacado. Los ítems 3, 4, 5, 7, 11 y 12 obtienen la mayoría de respuestas positivas (Bueno y Destacado), con un 30.56% en "Bueno" y un 27.78% en "Destacado" para el ítem 3, y un 38.89% en ambas categorías (Bueno y Destacado) para el ítem 12. Por otro lado, los ítems 1, 2, 6, 8 y 9 presentan altos porcentajes en las categorías "Nunca" y "Casi nunca", destacando un 19.44% en "Nunca" y un 33.33% en "Casi nunca" para el ítem 2, así como un 33.33% en "Nunca" y un 25.00% en "Casi nunca" para el ítem 6, lo que refleja un 58.33% de insatisfacción.

Tabla 2

hi% de los resultado del cuestionario sobre el programa de nivelación académica: Dimensión Programa (Duración)

Intervalos	fi	hi%
A	9.84	27.33
B	10.49	29.14
C	9.83	27.31
D	3.66	10.17
E	2.18	6.06
		100.00

El análisis de las evaluaciones muestra que más de una cuarta parte de los estudiantes califican el programa en el nivel A, reflejando una opinión favorable hacia el mismo. Una proporción considerable de estudiantes sitúa su evaluación en el nivel B, lo que indica una distribución equilibrada entre los intervalos A y C. La mayoría de los estudiantes se posicionan en el nivel C, sugiriendo una percepción predominantemente positiva. Menos de una octava parte califican el programa en el nivel D, indicando una evaluación crítica, y solo una pequeña fracción ubica su evaluación en el nivel E, mostrando opiniones extremadamente bajas.

Tabla 3

Frecuencia porcentual de la dimensión Éxito (Tasa)

Dimensión 2	h% (A)	h% (B)	h% (C)	h% (D)	hi% (E)
Item 16	25.00	13.89	22.22	13.89	13.89
Item 17	22.22	19.44	25.00	22.22	22.22
Item 18	33.33	11.11	11.11	22.22	22.22
Item 19	22.22	16.67	16.67	8.33	5.56
Item 20	27.78	22.22	13.89	25.00	25.00
Item 21	30.56	16.67	13.89	25.00	25.00
Item 22	16.67	16.67	13.89	25.00	25.00
Item 23	8.33	25.00	8.33	22.22	22.22
Item 24	22.22	16.67	22.22	16.67	13.89
Item 25	22.22	16.67	22.22	19.44	16.67
Item 26	30.56	19.44	16.67	19.44	19.44
Item 27	13.89	30.56	16.67	13.89	13.89
Item 28	16.67	25.00	16.67	25.00	22.22
Item 29	30.56	16.67	30.56	5.56	2.78
Item 30	25.00	16.67	30.56	16.67	16.67

Los resultados mostrados en la tabla 4.2 reflejan una percepción mixta entre los estudiantes sobre el éxito del programa. En el ítem 16, el 25.00% de los estudiantes respondió "Nunca", el 13.89% "Casi nunca", el 22.22% "Regular", el 13.89% "Bueno" y el 13.89% "Destacado", lo que sugiere una inclinación hacia la insatisfacción (38.89% en "Nunca" y "Casi nunca"). En los ítems 20 y 21, se observa una percepción más positiva, con un 25.00% en "Bueno" y un 25.00% en "Destacado" en cada uno. Sin embargo, en el ítem 18, el 33.33% de los estudiantes respondió "Nunca" y solo el 22.22% calificó como "Bueno" o "Destacado". El ítem 29 muestra un 30.56% en "Nunca" y un 30.56% en "Regular", indicando baja satisfacción.

Tabla 4

Resultado del cuestionario sobre el programa de nivelación académica: Dimensión éxito (tasa)

Intervalos	fi	hi%
A	9.61	26.69
B	8.52	23.67
C	8.93	24.81
D	6.94	19.28
E	2.00	5.56
		100.00

El intervalo A, con un 26.69% de las respuestas, indica que más de una cuarta parte de los estudiantes nunca perciben éxito en el programa, lo que señala un área significativa de insatisfacción. El intervalo B, con un 23.67% de las respuestas, refuerza esta tendencia, ya que casi una cuarta parte de los estudiantes perciben el éxito del programa como "Casi nunca". El intervalo C, que representa el 24.81% de las respuestas, muestra que aproximadamente una cuarta parte de los estudiantes considera el éxito del programa como "Regular". Solo el 19.28% de los estudiantes evalúa el éxito del programa como "Bueno", y un pequeño 5.56% lo considera "Destacado".

Tabla 5

Prueba de normalidad de Kolmogorov – Smirnov

Variables	Statistics	lg.	Sig.	Statistics	lg.	Sig.
Niv. Acad.	0.082721	36	0.949114	0.980418	36	0.793656
Aprnd. Cont.	0.097648	36	0.849534	0.963049	36	0.29585

Los resultados de las pruebas de normalidad Kolmogorov-Smirnov y Shapiro-Wilk muestran que ambas variables, "Nivelación Académica" y "Aprendizaje Continuo", se distribuyen normalmente. Para "Nivelación Académica", la prueba de Kolmogorov-Smirnov dio una estadística D de 0.082721 y un p-valor de 0.949114 (94.91%), mientras que la prueba de Shapiro-Wilk resultó en una estadística de 0.980418 y un p-valor de 0.793656 (79.37%). Para "Aprendizaje Continuo", la prueba de Kolmogorov-Smirnov presentó una estadística D de 0.097648 y un p-valor de 0.849534 (84.95%), y la prueba de Shapiro-Wilk dio una estadística de 0.963049 con un p-valor de 0.295850 (29.59%). Los p-valores altos sugieren que no hay evidencia suficiente para rechazar la hipótesis nula de normalidad.

DISCUSIÓN

Según John Dewey, la educación debe ser una experiencia activa adaptada a las necesidades del estudiante, lo que podría explicar las respuestas positivas a ítems en los que el programa proporcionaba experiencias de aprendizaje efectivas (Dewey, 1938). Jean Piaget (1970), por su parte, destaca la importancia de ajustar la educación a las etapas del desarrollo cognitivo, lo que podría reflejarse en la variabilidad de las respuestas en función del nivel de adaptación del programa a los diferentes estilos de aprendizaje (Piaget, 1970). Lev Vygotsky, desde su perspectiva sociocultural, enfatiza el contexto social y cultural del aprendizaje, sugiriendo que las interacciones y el entorno del programa pueden influir significativamente en la percepción de su duración y éxito (Vygotsky, 1978).

Los resultados obtenidos sugieren una percepción mixta entre los estudiantes sobre la duración y el éxito del programa. Algunos ítems, como el 3, 4 y 5, recibieron calificaciones predominantemente positivas, mientras que otros, como el 1 y 2, mostraron niveles significativos de insatisfacción. Esta diversidad de respuestas puede reflejar diferencias en las experiencias individuales de los estudiantes o en la implementación del programa, lo que indica la necesidad de realizar ajustes para mejorar la alineación del programa con las expectativas y necesidades de los participantes (Dewey, 1938; Vygotsky, 1978).

Vygotsky (1978) enfatiza que el contexto social y cultural de los estudiantes influye profundamente en su aprendizaje, lo que puede explicar la variedad de respuestas. Por otro lado, Dewey (1938) sostiene que las experiencias de aprendizaje activas y centradas en el estudiante tienden a generar respuestas positivas, lo que se refleja en los ítems que fueron calificados favorablemente. Además, Piaget y Inhelder (1997) enfatizan la necesidad de tener en cuenta las etapas de desarrollo cognitivo de los estudiantes, lo que podría explicar la variabilidad observada en la percepción de la duración y el éxito del programa. Según su teoría, el diseño de las experiencias de aprendizaje debe ajustarse a las etapas cognitivas de los estudiantes para que sea más eficaz.

Benjamin Bloom, a través de su taxonomía de objetivos educativos, también propone que la enseñanza se adapte a diferentes niveles de aprendizaje, lo que podría justificar la variabilidad de las respuestas de los estudiantes (Bloom, 1956). Malcolm Knowles, en su teoría de la andragogía, destaca la importancia de la autonomía y la experiencia previa de los estudiantes adultos, que pueden haber influido en las respuestas positivas a ítems donde estas estrategias se implementan adecuadamente (Knowles, 1980).

En cuanto a la distribución porcentual de las respuestas de los estudiantes en la dimensión "Tasa de éxito" del programa de superación académica, se observan variaciones significativas en los ítems 16 y 17. En el ítem 16, por ejemplo, el 25.00% de los estudiantes respondió "Nunca", mientras que el 13.89% optó por las categorías "Casi nunca", "Bueno" y "Sobresaliente", lo que sugiere una percepción mixta sobre el éxito de este aspecto del programa. En cambio, el ítem 17 presentó respuestas más equilibradas, con un 25.00% calificando el éxito del programa como "Regular" y un 22.22% como "Bueno" o "Sobresaliente". Estas variaciones sugieren que algunos aspectos del programa se consideran positivos, mientras que otros requieren mejoras.

El puntaje moderadamente positivo encontrado entre las variables "Nivel académico" y "Aprendizaje continuo", con un coeficiente de Spearman de 0.603 y un valor p significativo (0.000), sugiere que existe una relación entre el nivel

académico de los estudiantes y su percepción de aprendizaje continuo. Este resultado podría reflejar la efectividad del programa para apoyar el desarrollo académico, como lo sugieren las teorías de Vygotsky (1978), Dewey (1938) y Bloom (1956), quienes coinciden en que el aprendizaje debe estar estrechamente vinculado al contexto y nivel de desarrollo del estudiante.

Los resultados de las pruebas de normalidad, tanto de Kolmogorov-Smirnov como de Shapiro-Wilk, para las variables "Nivel académico" y "Aprendizaje continuo", indican que los datos se distribuyen normalmente. Estos resultados proporcionan una indicación positiva de que el programa de recuperación está estructurado de una manera que promueve un aprendizaje uniforme y eficaz (Kolmogorov y Smirnov, 1933; Shapiro y Wilk, 1965). Esta normalidad en la distribución de los datos refuerza la idea de que el programa de recuperación está bien diseñado y es consistente con los principios teóricos del aprendizaje expuestos por Piaget (1970), Bloom (1956) y Knowles (1980), quienes enfatizan la necesidad de personalizar la educación basada en el desarrollo cognitivo de los estudiantes y sus experiencias previas.

Los resultados obtenidos, junto con las teorías de Vygotsky, Dewey, Piaget y Inhelder, Bloom y Knowles, sugieren que el éxito del programa de recuperación académica radica en su capacidad para proporcionar un ambiente de aprendizaje social y culturalmente apropiado, experiencias educativas significativas y adaptaciones a diferentes niveles del desarrollo cognitivo y la experiencia previa de los estudiantes. Sin embargo, la variabilidad de las respuestas indica que ciertos aspectos del programa aún deben ajustarse para mejorar la percepción de éxito entre todos los estudiantes. La normalidad de los datos y la clasificación positiva entre "Nivel Académico" y "Aprendizaje Continuo" sugieren que el programa contribuye eficazmente al aprendizaje académico continuo de los estudiantes, pero con margen de mejora adicional.

CONCLUSIONES

Impacto en el progreso académico: La evaluación positiva significativa entre el nivel académico y el aprendizaje continuo indica que el programa de superación académica influyó favorablemente en el desempeño de los estudiantes. A medida que avanzan académicamente, sus notas mejoran, lo que confirma la eficacia del programa según las teorías de Gardner, Bruner y Piaget e lnhelder, que enfatizan un enfoque educativo global adaptado al desarrollo cognitivo.

Efectividad de los métodos de evaluación: Las percepciones positivas de los estudiantes sobre su participación y el éxito del programa, particularmente en elementos relacionados con rúbricas y registros de asistencia, sugieren que estos métodos son efectivos para fomentar la participación activa. Esta conclusión está respaldada por las teorías de Vygotsky y Dewey, que enfatizan la importancia de un contexto social y experiencias educativas adaptadas al estudiante.

Reducir las brechas académicas: La normalidad de los datos sugiere que el programa fue efectivo para homogeneizar el rendimiento académico de los estudiantes, reduciendo las diferencias entre grupos con diferentes orígenes y niveles de conocimientos previos. Las teorías de Bloom y Knowles, que abogan por la adaptación de la enseñanza a diferentes niveles y la importancia de la autonomía, apoyan esta afirmación.

Mayor satisfacción de los estudiantes: La satisfacción de los estudiantes, medida mediante encuestas, muestra un aumento significativo después de la implementación del programa. Esta mejora en la percepción educativa se correlacionó positivamente con el aprendizaje permanente, lo que confirma que el programa mejoró la experiencia educativa, como lo sugieren las teorías de Freire, Deci y Ryan sobre la motivación intrínseca y la naturaleza liberadora de la educación.

Conclusión general: El Programa de Mejoramiento Académico tuvo éxito en mejorar el progreso académico, fomentar la participación activa, reducir las brechas educativas y aumentar la satisfacción de los estudiantes, lo cual es consistente con las teorías educativas de pensadores reconocidos como Gardner, Bruner, Freire, Bandura, Bloom, Piage e lnhelder, Knowles. , Vygotsky, Dewey y Deci y Ryan.

REFERENCIAS

Aguirre Valarezo, D. D. (2023). Eduación de calidad. *MENTOR Revista De investigación Educativa Y Deportiva, 2*(6), 1213–1227. https://doi.org/10.56200/mried.v2i6.6332

Asencio Vera, G. K. (2024). Programa de nivelación académica para mejorar el aprendizaje continuo en estudiantes universitarios de VII ciclo de ciencias económicas. *Reincisol., 3*(6), 3253–3276. https://doi.org/10.59282/reincisol.V3(6)3253-3276

Bloom, B. (1956). *Taxonomía de los objetivos educativos: La clasificación de las metas educativas. Longmans*. http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/bitstream/123456789/3788/1/Taxonom%C3%ADa_Bloom.pdf

Calvo, M., Pérez, L., y García, J. (2021). Desigualdad en el acceso a recursos educativos en zonas urbanas y rurales en Argentina. *Revista Latinoamericana de Educación, 34*(2), 45-59. https://www.redalyc.org/pdf/270/27030202.pdf

Campozano Alcivar, JE, García Santana, PJ, Álava Coello, LJ, Arana Ruiz, ME, y Inte Saquinga, JE (2023). Aprendizaje activo y enseñanza efectiva. https://biblioteca.ciencialatina.org/wp-content/uploads/2024/04/Aprendizaje-activo-y-ensenanza-efectiva.pdf

Cedeño-Luna, A. M., Vasquez-Camuendo, S. M., y García-Vinces, J. J. (2024). Análisis del flujo vehicular y peatonal en la Universidad Técnica de Manabí. *MQRInvestigar*, *8*(3), 2779–2802. https://doi.org/10.56048/MQR20225.8.3.2024.2779-2802

Cevallos Uve, Gabriel y Jacome, Leonardo y Rodríguez, Cristhian y Hinojo-Lucena, Francisco y Lara Lara, Fernando. (2023). Investigación educativa en el contexto ecuatoriano: retos y prospectiva. https://www.researchgate.net/publication/383493194_Investigacion_educativa_en_el_contexto_ecuatoriano_retos_y_prospectiva

Dewey, J. (1938). *Experiencia y educación*. Macmillan. https://es.scribd.com/document/243268130/1938-Experiencia-y-educacion-John-Dewey-pdf

Flores-Fernández, C., y Durán Riquelme, A. (2022). Participación activa en clases. Factores que intervienen en la interacción de los estudiantes en clases online sincrónicas. *Información, Cultura Y Sociedad*, (46), 129-142. https://doi.org/10.34096/ics.i46.11069

González Castro, I., Vázquez García, M. A., y Zavala Guirado, M. A. (2021). Demotivation and its relation with academic and psychosocial factors in university students. *Revista Digital De Investigación En Docencia Universitaria, 15*(2), e1392. https://doi.org/10.19083/ridu.2021.1392

Knowles, MS (1980). *La práctica moderna de la educación de adultos: de la pedagogía a la andragogía.* Cambridge Adult Education. https://www.scirp.org/journal/paperinformation?paperid=85398

Kolmogorov, A. y Smirnov, N. (1933). Sulla determinazione empírica di una legge di distribuzione. *Boletín de la Universidad de Moscú, 1*(6), 1-25. https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=2552411

Lera-Mejía, Jorge y Cantú Cervantes, Daniel. (2024). Desigualdad en la educación e impacto COVID-19 en el sistema educativo: casos de México y América Latina. https://www.researchgate.net/publication/376133392_Desigualdad_en_la_educacion_e_impacto_COVID-19_en_el_sistema_educativo_casos_de_Mexico_y_America_Latina_ISBN_978-607-736-867-0_FONTAMARA_ISBN_978-607-8888-32-0_UAT

Mina-Villalta, G. Y., y Sumarriva-Bustinza, L. A. (2023). Enfermería Comunitaria y su Contribución a la Salud Pública en Ecuador. *Revista Científica Zambos, 2*(1), 41-55. https://doi.org/10.69484/rcz/v2/n1/37

Piaget, J. (1970). *La ciencia de la educación y la psicología del niño.* Viking Press. https://www.goodreads.com/book/show/427059.The_Science_of_Education_and_the_Psychology_of_the_Child

Piaget, J., y lnhelder Barbel. (1997). *Psicología del niño.* Ediciones Morata. https://www.academia.edu/43298539/Jean_Piaget_y_Barbel_lnhelder_Psicolog%C3%ADa_del_ni%C3%B1o_Edici%C3%B3n_pr%C3%B3logo_e_%C3%ADndices_de

Shapiro, SS y Wilk, MB (1965). "Una prueba de análisis de varianza para normalidad (muestras completas)". *Biometrika, 52*(3/4), 591–611. https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=1987637

Vygotsky, LS (1978). *La mente en la sociedad: el desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Harvard University Press. https://www.hup.harvard.edu/books/9780674576292