

Luis Fernando González-Beltrán
(Organizador)

Educação no Século XXI:

Perspectivas
Contemporâneas
sobre
Ensino-Aprendizagem

VOL IX



**EDITORA
ARTEMIS**
2026

Luis Fernando González-Beltrán
(Organizador)

Educação no Século XXI:

Perspectivas
Contemporâneas
sobre
Ensino-Aprendizagem

VOL IX



EDITORA
ARTEMIS
2026



O conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons Atribuição-Não-Comercial NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0). Direitos para esta edição cedidos à Editora Artemis pelos autores.

Permitido o download da obra e o compartilhamento, desde que sejam atribuídos créditos aos autores, e sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

A responsabilidade pelo conteúdo dos artigos e seus dados, em sua forma, correção e confiabilidade é exclusiva dos autores. A Editora Artemis, em seu compromisso de manter e aperfeiçoar a qualidade e confiabilidade dos trabalhos que publica, **conduz a avaliação cega pelos pares de todos manuscritos publicados, com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.**

Editora Chefe	Prof. ^a Dr. ^a Antonella Carvalho de Oliveira
Editora Executiva	M. ^a Viviane Carvalho Mocellin
Direção de Arte	M. ^a Bruna Bejarano
Diagramação	Elisangela Abreu
Organizador	Prof. Dr. Luis Fernando González Beltrán
Imagem da Capa	tanor/123RF
Bibliotecário	Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

Conselho Editorial

Prof.^a Dr.^a Ada Esther Portero Ricol, Universidad Tecnológica de La Habana “José Antonio Echeverría”, Cuba
Prof. Dr. Adalberto de Paula Paranhos, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil
Prof. Dr. Agustín Olmos Cruz, Universidad Autónoma del Estado de México, México
Prof.^a Dr.^a Alda Rocío Ortiz Muñiz, Universidad Autónoma Metropolitana, México
Prof.^a Dr.^a Amanda Ramalho de Freitas Brito, Universidade Federal da Paraíba, Brasil
Prof.^a Dr.^a Ana Clara Monteverde, Universidad de Buenos Aires, Argentina
Prof.^a Dr.^a Ana Júlia Viamonte, Instituto Superior de Engenharia do Porto (ISEP), Portugal
Prof. Dr. Ángel Mujica Sánchez, Universidad Nacional del Altiplano, Peru
Prof.^a Dr.^a Angela Ester Mallmann Centenaro, Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil
Prof.^a Dr.^a Begoña Blandón González, Universidad de Sevilla, Espanha
Prof.^a Dr.^a Carmen Pimentel, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil
Prof.^a Dr.^a Catarina Castro, Universidade Nova de Lisboa, Portugal
Prof.^a Dr.^a Cirila Cervera Delgado, Universidad de Guanajuato, México
Prof.^a Dr.^a Cláudia Neves, Universidade Aberta de Portugal
Prof.^a Dr.^a Cláudia Padovesi Fonseca, Universidade de Brasília-DF, Brasil
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos, Universidade Federal da Grande Dourados, Brasil
Dr. Cristo Ernesto Yáñez León – New Jersey Institute of Technology, Newark, NJ, Estados Unidos



Prof. Dr. David García-Martul, Universidad Rey Juan Carlos de Madrid, Espanha

Prof.ª Dr.ª Deuzimar Costa Serra, Universidade Estadual do Maranhão, Brasil

Prof.ª Dr.ª Dina Maria Martins Ferreira, Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Prof.ª Dr.ª Edith Luévano-Hipólito, Universidad Autónoma de Nuevo León, México

Prof.ª Dr.ª Eduarda Maria Rocha Teles de Castro Coelho, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Portugal

Prof. Dr. Eduardo Eugênio Spers, Universidade de São Paulo (USP), Brasil

Prof. Dr. Eloi Martins Senhoras, Universidade Federal de Roraima, Brasil

Prof.ª Dr.ª Elvira Laura Hernández Carballido, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México

Prof.ª Dr.ª Emilas Darlene Carmen Lebus, Universidad Nacional del Nordeste, Argentina

Prof.ª Dr.ª Erla Mariela Morales Morgado, Universidad de Salamanca, Espanha

Prof. Dr. Ernesto Cristina, Universidad de la República, Uruguay

Prof. Dr. Ernesto Ramírez-Briones, Universidad de Guadalajara, México

Prof. Dr. Fernando Hitt, Université du Québec à Montréal, Canadá

Prof. Dr. Gabriel Díaz Cobos, Universitat de Barcelona, Espanha

Prof.ª Dr.ª Gabriela Gonçalves, Instituto Superior de Engenharia do Porto (ISEP), Portugal

Prof.ª Dr.ª Galina Gumovskaya – Higher School of Economics, Moscow, Russia

Prof. Dr. Geoffroy Roger Pointer Malpass, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Brasil

Prof.ª Dr.ª Gladys Esther Leoz, Universidad Nacional de San Luis, Argentina

Prof.ª Dr.ª Glória Beatriz Álvarez, Universidad de Buenos Aires, Argentina

Prof. Dr. Gonçalo Poeta Fernandes, Instituto Politécnico da Guarda, Portugal

Prof. Dr. Gustavo Adolfo Juarez, Universidad Nacional de Catamarca, Argentina

Prof. Dr. Guillermo Julián González-Pérez, Universidad de Guadalajara, México

Prof. Dr. Håkan Karlsson, University of Gothenburg, Suécia

Prof.ª Dr.ª Iara Lúcia Tescarollo Dias, Universidade São Francisco, Brasil

Prof.ª Dr.ª Isabel del Rosario Chiyon Carrasco, Universidad de Piura, Peru

Prof.ª Dr.ª Isabel Yohena, Universidad de Buenos Aires, Argentina

Prof. Dr. Ivan Amaro, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Prof. Dr. Iván Ramon Sánchez Soto, Universidad del Bío-Bío, Chile

Prof.ª Dr.ª Ivânia Maria Carneiro Vieira, Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Prof. Me. Javier Antonio Albornoz, University of Miami and Miami Dade College, Estados Unidos

Prof. Dr. Jesús Montero Martínez, Universidad de Castilla - La Mancha, Espanha

Prof. Dr. João Manuel Pereira Ramalho Serrano, Universidade de Évora, Portugal

Prof. Dr. Joaquim Júlio Almeida Júnior, UNIFIMES - Centro Universitário de Mineiros, Brasil

Prof. Dr. Jorge Ernesto Bartolucci, Universidad Nacional Autónoma de México, México

Prof. Dr. José Cortez Godinez, Universidad Autónoma de Baja California, México

Prof. Dr. Juan Carlos Cancino Díaz, Instituto Politécnico Nacional, México

Prof. Dr. Juan Carlos Mosquera Feijoo, Universidad Politécnica de Madrid, Espanha

Prof. Dr. Juan Diego Parra Valencia, Instituto Tecnológico Metropolitano de Medellín, Colômbia

Prof. Dr. Juan Manuel Sánchez-Yáñez, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, México

Prof. Dr. Juan Porras Pulido, Universidad Nacional Autónoma de México, México



Prof. Dr. Júlio César Ribeiro, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil

Prof. Dr. Leiníg Antonio Perazolli, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Brasil

Prof.^a Dr.^a Livia do Carmo, Universidade Federal de Goiás, Brasil

Prof.^a Dr.^a Luciane Spanhol Bordignon, Universidade de Passo Fundo, Brasil

Prof. Dr. Luis Fernando González Beltrán, Universidad Nacional Autónoma de México, México

Prof. Dr. Luis Vicente Amador Muñoz, Universidad Pablo de Olavide, Espanha

Prof.^a Dr.^a Macarena Esteban Ibáñez, Universidad Pablo de Olavide, Espanha

Prof. Dr. Manuel Ramiro Rodríguez, Universidad Santiago de Compostela, Espanha

Prof. Dr. Manuel Simões, Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto, Portugal

Prof.^a Dr.^a Márcia de Souza Luz Freitas, Universidade Federal de Itajubá, Brasil

Prof. Dr. Marcos Vinicius Meiado, Universidade Federal de Sergipe, Brasil

Prof.^a Dr.^a Mar Garrido Román, Universidad de Granada, Espanha

Prof.^a Dr.^a Margarida Márcia Fernandes Lima, Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Prof.^a Dr.^a María Alejandra Arecco, Universidad de Buenos Aires, Argentina

Prof.^a Dr.^a Maria Aparecida José de Oliveira, Universidade Federal da Bahia, Brasil

Prof.^a Dr.^a Maria Carmen Pastor, Universitat Jaume I, Espanha

Prof.^a Dr.^a Maria da Luz Vale Dias – Universidade de Coimbra, Portugal

Prof.^a Dr.^a Maria do Céu Caetano, Universidade Nova de Lisboa, Portugal

Prof.^a Dr.^a Maria do Socorro Saraiva Pinheiro, Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Prof.^a Dr.^a M^aGraça Pereira, Universidade do Minho, Portugal

Prof.^a Dr.^a Maria Gracinda Carvalho Teixeira, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil

Prof.^a Dr.^a María Guadalupe Vega-López, Universidad de Guadalajara, México

Prof.^a Dr.^a Maria Lúcia Pato, Instituto Politécnico de Viseu, Portugal

Prof.^a Dr.^a Maritza González Moreno, Universidad Tecnológica de La Habana, Cuba

Prof.^a Dr.^a Mauriceia Silva de Paula Vieira, Universidade Federal de Lavras, Brasil

Prof. Dr. Melchor Gómez Pérez, Universidad del Pais Vasco, Espanha

Prof.^a Dr.^a Ninfa María Rosas-García, Centro de Biotecnología Genómica-Instituto Politécnico Nacional, México

Prof.^a Dr.^a Odara Horta Boscolo, Universidade Federal Fluminense, Brasil

Prof. Dr. Osbaldo Turpo-Gebera, Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, Peru

Prof.^a Dr.^a Patrícia Vasconcelos Almeida, Universidade Federal de Lavras, Brasil

Prof.^a Dr.^a Paula Arcoverde Cavalcanti, Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Prof. Dr. Rodrigo Marques de Almeida Guerra, Universidade Federal do Pará, Brasil

Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares, Universidade Federal do Piauí, Brasil

Prof. Dr. Sergio Bitencourt Araújo Barros, Universidade Federal do Piauí, Brasil

Prof. Dr. Sérgio Luiz do Amaral Moretti, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Prof.^a Dr.^a Silvia Inés del Valle Navarro, Universidad Nacional de Catamarca, Argentina

Prof.^a Dr.^a Solange Kazumi Sakata, Instituto de Pesquisas Energéticas e Nucleares (IPEN)- USP, Brasil

Prof.^a Dr.^a Stanislava Kashtanova, Saint Petersburg State University, Russia

Prof.^a Dr.^a Susana Álvarez Otero – Universidad de Oviedo, Espanha

Prof.^a Dr.^a Teresa Cardoso, Universidade Aberta de Portugal

Prof.^a Dr.^a Teresa Monteiro Seixas, Universidade do Porto, Portugal

Prof. Dr. Valter Machado da Fonseca, Universidade Federal de Viçosa, Brasil

Prof.^a Dr.^a Vanessa Bordin Viera, Universidade Federal de Campina Grande, Brasil

Prof.^a Dr.^a Vera Lúcia Vasilévski dos Santos Araújo, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Brasil

Prof. Dr. Wilson Noé Garcés Aguilar, Corporación Universitaria Autónoma del Cauca, Colômbia

Prof. Dr. Xosé Somoza Medina, Universidad de León, Espanha

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

E24 Educação no século XXI [livro eletrônico] : Perspectivas Contemporâneas sobre Ensino-Aprendizagem IX / Organizador Luis Fernando González Beltrán. – 1. ed. – Curitiba, PR: Editora Artemis, 2026.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Edição bilíngue.

Inclui bibliografia.

ISBN 978-65-82858-26-0

DOI 10.37572/EdArt_300926260

1. Educação. 2. Ensino e aprendizagem. I. González Beltrán, Luis Fernando.

CDD 370

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422



Editora Artemis

Curitiba-PR Brasil

www.editoraartemis.com.br

e-mail: publicar@editoraartemis.com.br

PRÓLOGO

Los procesos de enseñanza y aprendizaje se desarrollan actualmente en escenarios caracterizados por una creciente diversidad estudiantil, nuevas formas de producción y acceso al conocimiento, transformaciones tecnológicas aceleradas y demandas profesionales cada vez más complejas. En este contexto, las instituciones educativas enfrentan el desafío de promover aprendizajes significativos e inclusivos y, al mismo tiempo, desarrollar prácticas pedagógicas capaces de incluir dimensiones cognitivas, motivacionales, sociales, corporales y tecnológicas.

El volumen *Educação no século XXI: Perspectivas Contemporâneas sobre Ensino-Aprendizagem IX* reúne investigaciones que permiten aproximarse a estos desafíos desde diferentes perspectivas. Sus contenidos destacan el análisis de los procesos de aprendizaje y acompañamiento de los estudiantes, las estrategias y metodologías utilizadas en distintos contextos formativos y las oportunidades y tensiones derivadas de la transformación digital y del creciente uso de la inteligencia artificial en la educación.

La obra se organiza en tres ejes temáticos. El primero, **Aprendizaje, Inclusión y Desarrollo del Estudiante**, concentra la atención en los sujetos que aprenden y en las condiciones necesarias para favorecer trayectorias educativas más equitativas y significativas. Los capítulos exploran la diversidad del estudiantado y las prácticas de acompañamiento universitario, la construcción de entornos neuroinclusivos en la educación superior, el desarrollo de estrategias de aprendizaje autorregulado, la relación entre interés situacional, motivación y permanencia académica, las competencias cognitivas necesarias para afrontar las exigencias del aprendizaje universitario y el papel del cuerpo y de la cognición incorporada en la construcción de aprendizajes significativos. En conjunto, estas investigaciones muestran que aprender es un proceso multidimensional que requiere atender tanto a las capacidades cognitivas como a las diferencias individuales, las motivaciones y las condiciones institucionales. Con ello se pueden estudiar, explicar y resolver problemas como los bajos desempeños en lectura y matemáticas en la prueba PISA 2025, la correlación negativa entre procrastinación y aprendizaje autorregulado, y el creciente abandono escolar.

El segundo eje, **Prácticas Pedagógicas y Formación Profesional**, muestra un sólido equilibrio al reunir experiencias y estudios centrados en las estrategias mediante las cuales la enseñanza se concreta en contextos educativos y profesionales diversos. La alfabetización académica y el aprendizaje de lenguas extranjeras, la creación de materiales por parte de los propios estudiantes, las estrategias para la enseñanza de las artes visuales, la formación deportiva en edades tempranas y el aprendizaje basado

en retos y procesos de mejora continua muestran distintas posibilidades de innovación metodológica. Más allá de sus particularidades disciplinares, estos trabajos comparten la búsqueda de experiencias educativas capaces de promover participación, autonomía, motivación y desarrollo de competencias.

El tercer eje, **Tecnologías, Inteligencia Artificial e Innovación en la Educación Superior**, aborda uno de los campos que actualmente experimenta transformaciones más aceleradas. Los capítulos analizan la relación entre experiencia digital y uso académico de herramientas de inteligencia artificial, la necesidad de una formación crítica frente a los sistemas generativos, los retos y oportunidades de la articulación entre aprendizaje presencial y virtual, las nuevas competencias profesionales demandadas por la transformación tecnológica, el empleo de Design Thinking y simulaciones gamificadas como arquitecturas de aprendizaje, el desarrollo de chatbots educativos con arquitecturas de recuperación de información y apoyo socioemocional para la tutoría universitaria, y las posibilidades de la inteligencia artificial aplicada a la formación docente y a la simulación clínica.

La tecnología, en estos estudios, no se reduce a un fin en sí misma, sino a un elemento que modifica las formas de aprender, enseñar y ejercer profesionalmente. Su incorporación educativa exige, por ello, reflexión pedagógica, desarrollo de nuevas competencias, análisis crítico y capacidad para reconocer tanto sus posibilidades como sus límites.

Los tres ejes que componen este volumen convergen en una misma preocupación: comprender cómo ofrecer experiencias educativas pertinentes ante estudiantes, contextos y formas de conocimiento que están cambiando rápidamente. Inclusión, autorregulación, innovación pedagógica, formación profesional, cultura digital e inteligencia artificial forman parte de un escenario en el que la educación debe seguir colocando en el centro los procesos humanos de aprendizaje, pensamiento y construcción de conocimiento.

Esperamos que los trabajos reunidos en esta obra contribuyan al intercambio académico y profesional y estimulen nuevas investigaciones, experiencias y propuestas capaces de responder de manera crítica, creativa e inclusiva a los desafíos educativos del siglo XXI.

Dr. Luis Fernando González Beltrán

Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)

APRENDIZAJE, INCLUSIÓN Y DESARROLLO DEL ESTUDIANTE

CAPÍTULO 1..... 1

ACERCAMIENTO A LA DIVERSIDAD ESTUDIANTIL: UNA EXPERIENCIA DE
ACOMPañAMIENTO EN EL CUCEA DE LA UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA

José Alfredo Flores Grimaldo

María Isabel Enciso Ávila

Alicia Zúñiga Llamas

Jonathan Alejandro González García

 https://doi.org/10.37572/EdArt_3009262601

CAPÍTULO 2..... 12

A CONCEPTUAL FRAMEWORK FOR ENHANCING NEUROINCLUSIVITY IN HIGHER
EDUCATION

B. Edward Benoit

Shendah Benoit

 https://doi.org/10.37572/EdArt_3009262602

CAPÍTULO 3..... 29

TALLER PARA DESARROLLAR ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE
AUTORREGULADO EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

Ana Karen Cervantes Silva

Patricia Covarrubias-Papahiu

 https://doi.org/10.37572/EdArt_3009262603

CAPÍTULO 4..... 41

EL ROL DEL INTERÉS SITUACIONAL EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: UNA REVISIÓN
NARRATIVA SOBRE DINÁMICAS MOTIVACIONALES, AUTORREGULACIÓN Y
RETENCIÓN ACADÉMICA

Gemita Carrasco-Contreras

Fabiola Sáez-Delgado

Jorge Vergara-Morales

Pilar Jara-Coatt

 https://doi.org/10.37572/EdArt_3009262604

CAPÍTULO 5..... 65

¿LLEGAN LOS ESTUDIANTES A LA UNIVERSIDAD SIN LAS COMPETENCIAS COGNITIVAS NECESARIAS PARA EL APRENDIZAJE ACADÉMICO?

Humberto Álvarez Sepúlveda

 https://doi.org/10.37572/EdArt_3009262605

CAPÍTULO 6..... 80

THE BODY AS A LEARNING TOOL: AN EMBODIED PERSPECTIVE ON MEANINGFUL LEARNING

Karla Marisol Valencia Quiroz

Carlos Alberto Guerrero Velázquez

 https://doi.org/10.37572/EdArt_3009262606

PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS Y FORMACIÓN PROFESIONAL

CAPÍTULO 7..... 90

LENGUAS EXTRANJERAS Y ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA EN LA FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS DE LA UNCPBA

Claudia Cañedo Martínez

Luciana Demeo Fanchi

Mariana Fernández Najle

 https://doi.org/10.37572/EdArt_3009262607

CAPÍTULO 8..... 102

TOWARD AN EFFECTIVE YEAR-LONG TOEIC METHODOLOGY: LEARNER-CREATED MATERIALS, MOTIVATION, AND COGNITIVE ENGAGEMENT

Jason Pipe

 https://doi.org/10.37572/EdArt_3009262608

CAPÍTULO 9..... 129

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA DE LOS PROFESORES DE ARTES VISUALES EN EL NIVEL MEDIO SUPERIOR

Rosalinda del Carmen Navarro González

 https://doi.org/10.37572/EdArt_3009262609

CAPÍTULO 10.....137

LA HALTEROFILIA COMO DEPORTE FORMATIVO EN EDADES TEMPRANAS:
ROMPIENDO TABÚES

Tatiana Jahaira Chauca-Chicaiza

 https://doi.org/10.37572/EdArt_30092626010

CAPÍTULO 11.....149

USO DEL CICLO MEJORA CONTINUA PARA ALINEAR LOS BLOQUES FORMATIVOS
DE UN SEMESTRE PARA TRABAJAR CON UN SOLO SOCIO FORMADOR

Jesús Benjamín Rodríguez García

Luquey Beltrán Félix

Cinthya Flores Rivera

 https://doi.org/10.37572/EdArt_30092626011

**TECNOLOGÍAS, INTELIGENCIA ARTIFICIAL E INNOVACIÓN EN LA EDUCACIÓN
SUPERIOR**

CAPÍTULO 12157

EXPERIENCIA DIGITAL Y USO ACADÉMICO DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN
EDUCACIÓN SUPERIOR: IMPLICACIONES PARA EL APRENDIZAJE SOSTENIBLE

Franklin Steve Salazar Visurraga

 https://doi.org/10.37572/EdArt_30092626012

CAPÍTULO 13.....174

DA VIGILÂNCIA AO PENSAMENTO: INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL E FORMAÇÃO
CRÍTICA DE JUVENTUDES LATINO-AMERICANAS

Michele Marta Moraes Castro

 https://doi.org/10.37572/EdArt_30092626013

CAPÍTULO 14.....192

APRENDIZAJE PRESENCIAL Y VIRTUAL: RETOS Y OPORTUNIDADES EN LA
EDUCACIÓN CONTEMPORÁNEA

Enrique Díaz Chong

Washington Ávila Ortega

Liliana Bermúdez Sánchez

Rodis Vera Guzmán

Julio Bermúdez Sánchez

 https://doi.org/10.37572/EdArt_30092626014

CAPÍTULO 15206

NUEVAS REALIDADES TECNOLÓGICAS Y NUEVAS COMPETENCIAS EN LA PROFESIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN JURÍDICA

Paola Iliana de la Rosa Rodríguez

 https://doi.org/10.37572/EdArt_30092626015

CAPÍTULO 16222

FROM ENGAGEMENT TO SUSTAINABLE ACTION. GAMIFIED DESIGN THINKING AND BUSINESS SIMULATION AS A STRATEGIC LEARNING ARCHITECTURE

César Lugo Medrano

Cinthya Flores Rivera

María Yolanda Burgos López

Jesús Benjamín Rodríguez García

 https://doi.org/10.37572/EdArt_30092626016

CAPÍTULO 17237

CHATBOT EDUCATIVO CON ARQUITECTURA HÍBRIDA RAG Y APOYO SOCIOEMOCIONAL PARA LA TUTORÍA UNIVERSITARIA

Leonardo Miguel Moreno Villalba

Francisco Jacob Ávila Camacho

Hilda María Torres Rodríguez

Juan Manuel Stein Carrillo

Adolfo Meléndez Ramírez

 https://doi.org/10.37572/EdArt_30092626017

CAPÍTULO 18284

DESARROLLO DOCENTE EN SIMULACIÓN CLÍNICA ASISTIDA POR INTELIGENCIA ARTIFICIAL: UNA REVISIÓN SISTEMATIZADA

Margarita Rojas Aguilera

Christian Javier Vázquez Reyes

Silvia Elena Enríquez Cruz

 https://doi.org/10.37572/EdArt_30092626018

SOBRE O ORGANIZADOR.....298

ÍNDICE REMISSIVO299

CAPÍTULO 4

EL ROL DEL INTERÉS SITUACIONAL EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: UNA REVISIÓN NARRATIVA SOBRE DINÁMICAS MOTIVACIONALES, AUTORREGULACIÓN Y RETENCIÓN ACADÉMICA

Data de submissão: 10/08/2026

Data de aceite: 28/08/2026

Pilar Jara-Coatt

Research and Innovation Group in
Socioemotional Learning, Well-Being
and Mental Health to Foster Thriving
(THRIVE4ALL)

Facultad de Educación
Universidad Católica de la
Santísima Concepción, Chile
<https://orcid.org/0000-0002-9975-8713>

Gemita Carrasco-Contreras

Estudiante Programa de Magíster en
Ciencias de la Educación
Universidad Católica de la
Santísima Concepción, Chile
<https://orcid.org/0009-0005-8141-5105>

Fabiola Sáez-Delgado

Research and Innovation Group in
Socioemotional Learning, Well-Being
and Mental Health to Foster Thriving
(THRIVE4ALL)
Facultad de Educación
Universidad Católica de la
Santísima Concepción, Chile
<https://orcid.org/0000-0002-7993-5356>

Jorge Vergara-Morales

Núcleo de Investigación en
Interacciones Sociales: Biología,
Cognición y Sociedad (NIIS)
Facultad de Salud y Cs. Sociales
Escuela de Psicología
Universidad de Las Américas
Concepción, Chile
<https://orcid.org/0000-0003-3655-813X>

RESUMEN: El análisis de los factores afectivo-motivacionales en la educación superior ha transitado de modelos estáticos y disposicionales hacia enfoques dinámicos e interactivos altamente sensibles al contexto. El presente capítulo ofrece una revisión narrativa profunda y pragmática sobre el Interés Situacional (IS) en estudiantes universitarios, esclareciendo su delimitación conceptual y diferenciándolo del interés individual. Con un énfasis particular en el contexto de la educación superior en América Latina, caracterizada por profundas brechas socioeconómicas y desafíos de equidad, se examina el Modelo de Cuatro Fases de Desarrollo del Interés, detallando los micro-mecanismos cognitivos que median la transición de estados atencionales pasajeros a orientaciones motivacionales estables. Asimismo, se discute el impacto del IS en tres dimensiones críticas del entorno universitario actual: (a) el aprendizaje en entornos virtuales (síncronos y asíncronos) y su interacción con la autoeficacia percibida; (b) la promoción de

estrategias de aprendizaje autorregulado y su rol mitigador ante el abandono escolar; y (c) la estructuración de tareas de alta demanda cognitiva mediante prácticas de enseñanza recíproca e interacciones sociales en el aula. Los hallazgos revelan de manera categórica que el interés situacional retrospectivo (evaluado posterior a la tarea) es el predictor primordial del esfuerzo y la posterior inversión de tiempo de estudio autónomo. Finalmente, se proponen directrices instruccionales específicas para el diseño de entornos de aprendizaje universitarios de alto interés, se discuten implicancias prácticas para la docencia superior y se plantean líneas futuras de investigación de cara a los nuevos desafíos tecnológicos y de equidad educativa.

PALABRAS CLAVE: interés situacional; educación superior; América Latina; diseño instruccional; aprendizaje autorregulado; deserción universitaria.

THE ROLE OF SITUATIONAL INTEREST IN HIGHER EDUCATION: A NARRATIVE REVIEW OF MOTIVATIONAL DYNAMICS, SELF-REGULATION, AND ACADEMIC RETENTION

ABSTRACT: The analysis of affective-motivational factors in higher education has shifted from static and dispositional models toward dynamic and interactive approaches that are highly context-sensitive. This chapter offers an in-depth and pragmatic narrative review of Situational Interest (SI) among college students, clarifying its conceptual definition and distinguishing it from individual interest. With a particular emphasis on the context of higher education in Latin America – characterized by deep socioeconomic gaps and equity challenges – this chapter examines the Four-Phase Model of Interest Development, detailing the cognitive micro-mechanisms that mediate the transition from transient attentional states to stable motivational orientations. Furthermore, the impact of SI on three critical dimensions of the current university environment is discussed: (a) learning in virtual environments (synchronous and asynchronous) and its interaction with perceived self-efficacy; (b) the promotion of self-regulated learning strategies and their role in mitigating dropout rates; and (c) the structuring of cognitively demanding tasks through reciprocal teaching practices and social interactions in the classroom. The findings categorically reveal that retrospective situational interest (assessed after the task) is the primary predictor of effort and subsequent investment of time in independent study. Finally, specific instructional guidelines are proposed for the design of engaging university learning environments; practical implications for higher education teaching are discussed; and future lines of research are suggested in light of new technological challenges and issues of educational equity.

KEYWORDS: situational interest; higher education; Latin America; instructional design; self-regulated learning; college dropout rates.

1. INTRODUCCIÓN

En la realidad contemporánea de la investigación en psicología educativa y del desarrollo en el ámbito de la educación superior, el análisis de los factores afectivo-motivacionales ha transitado de manera decidida desde modelos analíticos estáticos y

puramente disposicionales hacia enfoques dinámicos, contextualizados e interactivos. Históricamente, la literatura tradicional dio prioridad a variables de rasgo estables en el tiempo, bajo la premisa de que las orientaciones motivacionales de los estudiantes eran puramente internas y difíciles de modificar mediante intervenciones pedagógicas a corto plazo. Sin embargo, las demandas estructurales del siglo XXI en el escenario de la educación superior global, y con especial crudeza en el territorio de América Latina, han obligado a investigadores y diseñadores curriculares a redirigir su foco de atención hacia variables motivacionales maleables, sensibles al contexto micro-instruccional y dependientes de la arquitectura didáctica implementada por el docente en el aula académica.

1.1. ENCUADRE EPISTEMOLÓGICO: GIRO DINÁMICO Y EL ENMASCARAMIENTO MOTIVACIONAL EN AMÉRICA LATINA

La educación superior en América Latina ha experimentado en las últimas décadas un proceso acelerado de masificación y de democratización de su matrícula. No obstante, esta apertura institucional no ha venido acompañada de mecanismos institucionales suficientes para mitigar las marcadas brechas socioeconómicas y de capital escolar con las que ingresan los estudiantes de primer año, muchos de los cuales representan la primera generación familiar en acceder a la formación profesional. En esta coyuntura crítica, el ingreso a la universidad se configura frecuentemente como una transición de alta vulnerabilidad, donde los alumnos deben enfrentar demandas de autonomía cognitiva sin haber recibido un andamiaje didáctico previo. De hecho, la evidencia empírica regional subraya que estas trayectorias de inserción universitaria se ven fuertemente tensionadas por variables cognitivo-motivacionales complejas y por la autopercepción de autonomía, las cuales inciden críticamente en la adaptación del estudiante al entorno de educación superior (Cobo-Rendón *et al.*, 2022, 2024; López-Angulo *et al.*, 2021, Vergara-Morales, 2024; Véliz Palomino y Ortega, 2023).

Es precisamente bajo este contexto de inequidad estructural donde se produce un fenómeno crítico que la literatura especializada sugiere como el “enmascaramiento” de los procesos motivacionales. Con frecuencia, las dinámicas de exclusión y la falta de andamiaje metodológico en las aulas universitarias tradicionales quedan encubiertas bajo el rótulo simplista de una supuesta “falta de interés, flojera o carencia de vocación” por parte del estudiantado. Este sesgo disposicional oculta el hecho de que las metodologías docentes tradicionales, predominantemente transmisionistas e indiferentes al contexto social, fallan sistemáticamente en ofrecer espacios significativos que conecten con las vivencias y proyecciones de los alumnos. El Interés Situacional (IS), al ser una variable

maleable, inmediata y moldeable por el ambiente, emerge no solo como un constructo psicológico, sino como una herramienta de equidad pedagógica fundamental para dinamizar el potencial de los estudiantes vulnerables y compensar las diferencias de capital cultural inicial. Para ello, resulta vital comprender cómo el IS actúa en estrecho vínculo con variables clave del bienestar estudiantil y del soporte psicosocial, tales como la autonomía (Vergara-Morales y Del Valle, 2021), la satisfacción académica (Vergara-Morales y Rodríguez, 2025; Del Valle *et al.*, 2020); el apoyo social percibido y la autoeficacia social (López-Angulo *et al.*, 2021; López-Angulo *et al.*, 2024), elementos que resguardan la salud mental de los jóvenes frente a las altas exigencias del contexto académico (Sáez-Delgado *et al.*, 2024).

1.2. ANTECEDENTES TEÓRICOS DEL TEMA: LA DUALIDAD Y EVOLUCIÓN TEÓRICA DEL INTERÉS

El andamiaje teórico que sostiene la conceptualización del interés en psicología educativa se fundamenta en su carácter relacional y dialéctico: no se concibe como una propiedad aislada del sujeto ni del objeto, sino como el estado psicológico interactivo resultante de la aproximación activa del estudiante hacia un dominio o actividad de aprendizaje específica (Hidi y Renninger, 2006). La literatura científica contemporánea ha formalizado una distinción fundamental y dicotómica entre el interés individual y el interés situacional (Schraw y Lehman, 2001). El interés individual se asienta sobre bases disposicionales de largo plazo, caracterizándose por un elevado conocimiento previo acumulado, un valor de logro consolidado y una afectividad positiva estable. Por su parte, el interés situacional se define como un estado psicológico de corta duración temporal, altamente variable e inmediato, gatillado de manera directa por estímulos externos y características específicas de la tarea o del contexto didáctico (Guo y Fryer, 2025; Schraw y Lehman, 2001).

La evolución de los modelos teóricos contemporáneos ha permitido superar visiones dicotómicas estáticas a través del reconocimiento de trayectorias de desarrollo integradas. De acuerdo con el Modelo de Cuatro Fases del Desarrollo del Interés (Hidi y Renninger 2006), el interés situacional constituye la fase ontogenética obligatoria y la condición de posibilidad para la emergencia y estabilización de un interés individual posterior. En consecuencia, si la micro-instrucción universitaria fracasa recurrentemente en el desencadenamiento y mantenimiento del interés situacional, resulta teóricamente inviable que el estudiante desarrolle un compromiso de largo plazo con su disciplina (Rotgans y Schmidt, 2017; Wild *et al.*, 2025). El interés situacional se posiciona de este

modo en el núcleo de las teorías motivacionales como un eslabón mediador indispensable entre la acción didáctica externa y el desarrollo de la autonomía motivacional intrínseca del sujeto. En este sentido, las prácticas pedagógicas del docente destinadas a promover la autorregulación del aprendizaje no son meros complementos instruccionales, sino verdaderas plataformas de andamiaje que sostienen la transición motivacional y promueven la permanencia (López-Angulo *et al.*, 2022; Sáez-Delgado *et al.*, 2022).

1.3. ANTECEDENTES EMPÍRICOS DEL TEMA: EL INTERÉS SITUACIONAL COMO PREDICTOR DEL ÉXITO ACADÉMICO

La investigación empírica de la última década ha aportado evidencias robustas respecto al rol multifacético del IS en los procesos de aprendizaje en educación superior. Lejos de ser un mero distractor recreativo o un estado superficial de entretenimiento pasivo, el IS ha demostrado correlacionarse significativamente con procesos cognitivos de alto nivel, tales como el procesamiento profundo de la información, el uso estratégico de la metacognición y el despliegue de habilidades de aprendizaje autorregulado (Gavín-Chocano *et al.*, 2024). Asimismo, estudios empíricos longitudinales confirman que las fluctuaciones en el IS de los estudiantes inciden directamente sobre la persistencia académica ante tareas complejas y, en último término, sobre el rendimiento y logro académico del estudiantado (Lange, 2024; Martinussen *et al.*, 2025).

En la frontera de la investigación motivacional contemporánea, se ha evidenciado un hallazgo psicométrico de alta relevancia: la disociación entre el IS prospectivo (evaluado de manera anticipada al desarrollo de una tarea académica) y el IS retrospectivo (evaluado tras la finalización real de la tarea) (Yan *et al.*, 2025). Diversas investigaciones revelan que el interés prospectivo, o la curiosidad inicial provocada por la novedad visual del recurso didáctico, posee una correlación débil con el esfuerzo sostenido. Por el contrario, es el interés situacional retrospectivo el único factor que predice de forma robusta la inversión posterior de tiempo de estudio y trabajo autónomo del estudiante fuera del aula virtual o física (Yan *et al.*, 2025). En paralelo, la literatura reciente ha comenzado a desvelar que el fracaso sistemático en el mantenimiento del IS en el aula universitaria activa de forma acumulativa variables motivacionales cognitivas precursoras de la intención de abandono y la consecuente deserción en la educación superior (López-Angulo *et al.*, 2024; Wild y Grassinger, 2023). Esta relación predictiva se vuelve crítica cuando se analiza el efecto conjunto de la autoeficacia y la disposición al estudio, donde el desajuste afectivo y motivacional precipita de manera directa las intenciones de deserción o cambio de carrera en el alumnado universitario (López-Angulo *et al.*, 2024; López-Angulo *et al.*, 2025).

1.4. VACÍO DE INVESTIGACIÓN, PREGUNTAS DIRECTRICES Y OBJETIVOS DE ESTE CAPÍTULO

A pesar del notable desarrollo de la investigación sobre el IS a nivel global, persiste un importante vacío de conocimiento en la literatura científica. En primer lugar, la inmensa mayoría de la evidencia empírica disponible proviene de contextos educativos occidentales, industrializados y de altos ingresos (WEIRD), existiendo una alarmante escasez de sistematizaciones teóricas y empíricas adaptadas a las realidades singulares de la educación superior en América Latina, donde las tensiones de equidad y vulnerabilidad estudiantil reconfiguran las dinámicas motivacionales en el aula. En segundo lugar, los hallazgos en torno a la mediación del IS en entornos virtuales (síncronos y asíncronos), así como su interacción dialéctica con la autoeficacia y la estructura de las tareas cognitivas complejas, se encuentran fragmentados en la literatura actual, dificultando su transferencia directa a directrices instruccionales claras para los docentes universitarios.

Frente a este escenario de fragmentación teórica, el presente capítulo de libro se propone responder a las siguientes preguntas directrices: ¿Cuáles son las distinciones fundamentales entre el interés individual y situacional en la educación superior? ¿De qué manera los micro-mecanismos de transición del IS median el compromiso y mitigan el riesgo de abandono universitario bajo contextos de inequidad? ¿Cómo interactúa el IS con la autoeficacia de los estudiantes bajo modalidades virtuales sincrónicas y asíncronas, y de qué forma se puede estructurar un diseño instruccional óptimo que promueva la autorregulación del aprendizaje?

Para dar respuesta a estas interrogantes, el objetivo general de este capítulo es ofrecer una revisión narrativa exhaustiva, crítica y de alto rigor técnico sobre el estado del arte del IS en la educación universitaria, proponiendo un modelo comprensivo adaptado que integre las variables contextuales, la autoeficacia, el aprendizaje autorregulado y las interacciones sociales en el aula. De forma específica, se busca: (a) delimitar teórica y conceptualmente el constructo del IS y diferenciarlo del interés individual; (b) analizar las trayectorias de desarrollo motivacional mediante el Modelo de Cuatro Fases; (c) sistematizar la evidencia empírica en relación con el aprendizaje virtual, las estrategias autorregulatorias y la prevención de la deserción universitaria; y (d) proponer directrices instruccionales concretas que guíen el diseño de entornos de aprendizaje de alto interés orientados a favorecer la retención y la equidad formativa en la educación superior.

2. DESARROLLO Y DELIMITACIÓN TEÓRICA

2.1. DELIMITACIÓN CONCEPTUAL DEL INTERÉS SITUACIONAL Y SU DISTINCIÓN CON EL INTERÉS INDIVIDUAL

Para comprender la complejidad de las dinámicas motivacionales dentro de las aulas universitarias, resulta imperativo deconstruir y definir epistemológicamente el concepto de interés. En el marco de la psicología educativa contemporánea, el interés no se concibe como un estado puramente unidimensional o un rasgo afectivo estático del estudiante, sino como un fenómeno esencialmente relacional e interactivo que vincula activamente al sujeto con un objeto, contenido, dominio disciplinar o actividad concreta de su entorno de aprendizaje (Hidi y Renninger, 2006). Bajo este prisma, la literatura científica traza límites teóricos esenciales e irreductibles entre dos expresiones conceptual y funcionalmente diferenciadas: el interés individual y el interés situacional (Schraw y Lehman, 2001).

El interés individual de un estudiante universitario denota una orientación motivacional preexistente, de carácter disposicional, estable y profundamente integrada en la estructura cognitiva del sujeto. Esta dimensión se distingue por un elevado volumen de conocimiento previo acumulado sobre un dominio, un valor intrínseco consolidado y un afecto positivo perdurable. Un estudiante con un fuerte interés individual hacia un área del conocimiento buscará autónomamente oportunidades para interactuar con tareas asociadas a ese dominio, mostrando resiliencia ante obstáculos conceptuales de gran complejidad y un procesamiento profundo y autorregulado de la información (Yan *et al.*, 2025). No obstante, el desafío de esta dimensión desde una perspectiva puramente pedagógica reside en su resistencia al cambio inmediato y su naturaleza de desarrollo tardío, lo que limita la capacidad del docente para influir directamente sobre ella en una sesión de clase.

Por el contrario, el interés situacional se define como un estado psicológico transitorio, de corta duración pero de gran intensidad afectiva y cognitiva, desencadenado directamente por las características, estímulos y dinámicas presentes en el ambiente instruccional (Guo y Fryer, 2025). A diferencia del interés individual, el IS no requiere de un conocimiento previo especializado ni de una inclinación vocacional preexistente en el estudiante. Este emerge dinámicamente cuando un diseño instruccional específico, una metodología activa (como el aprendizaje basado en problemas o el estudio de casos) o un recurso didáctico innovador logran capturar la atención focalizada de la persona, promoviendo una experiencia subjetiva de valor y relevancia formativa.

Una distinción psicométrica y conceptual de alta relevancia introducida por la literatura en educación superior es la diferencia entre el interés situacional evaluado de manera prospectiva (antes de iniciar la resolución de una tarea académica) en comparación con aquel evaluado retrospectivamente (inmediatamente después de haber completado dicha tarea). Investigaciones empíricas conducidas en aulas universitarias que implementan metodologías activas indican que las puntuaciones de interés prospectivo y retrospectivo muestran correlaciones sumamente débiles. Esto evidencia que el interés situacional no es una respuesta cognitiva estática o un simple reflejo condicionado ante un estímulo visualmente llamativo o un título sugerente; por el contrario, representa una experiencia subjetiva de cambio continuo a medida que el estudiante procesa de manera real y activa las demandas, dificultades y retroalimentaciones de la actividad instruccional. Este carácter dinámico del interés se ve enriquecido por el rol mediador de los estados de activación neurocognitiva, el rendimiento y la reducción del estrés académico durante la realización de tareas (Vizcaino-Escobar *et al.*, 2024), donde la regulación emocional del estudiante juega un papel determinante para canalizar las tensiones de la evaluación hacia un engagement situacional constructivo (Sáez-Delgado *et al.*, 2024).

La relevancia metodológica de esta distinción estriba en su impacto diferencial sobre el esfuerzo y el comportamiento real del estudiante. Mientras que la curiosidad inicial o el interés prospectivo cumple el rol indispensable de capturar la atención inicial y orientar al estudiante hacia la instrucción, únicamente el interés situacional retrospectivo predice de forma robusta y significativa la posterior inversión de tiempo y esfuerzo en el estudio autónomo fuera del aula de clases. Por consiguiente, un diseño instruccional que confíe únicamente en artificios novedosos o estímulos visuales superficiales fallará en mantener el compromiso cognitivo de los estudiantes a mediano y largo plazo. El interés situacional efectivo en educación superior debe ser conceptualizado, por tanto, como un proceso interactivo complejo donde los atributos de la tarea convergen dinámicamente con la experiencia inmediata de logro, competencia y andamiaje del estudiante.

2.2. EL MODELO DE CUATRO FASES Y LAS TRAYECTORIAS DE DESARROLLO: MICRO-MECANISMOS DE TRANSICIÓN

La conceptualización del interés situacional como un estado modificable y potencialmente precursor de una motivación sostenida exige examinar detalladamente las trayectorias de desarrollo a través de las cuales las reacciones afectivas efímeras pueden transformarse en orientaciones personales estables. El marco teórico de

consenso global para el abordaje de esta transición es el Modelo de Cuatro Fases del Desarrollo del Interés formulado por (Hidi y Renninger 2006). Este modelo conceptualiza una secuencia jerárquica y progresiva que comprende cuatro etapas bien delimitadas: (a) interés situacional desencadenado, (b) interés situacional mantenido, (c) interés individual emergente, y (d) interés individual bien desarrollado. Cada una de estas etapas se distingue cuantitativa y cualitativamente en virtud de los niveles de conocimiento previo, el valor atribuido a la tarea y el grado de afecto positivo experimentado por el estudiante (Rotgans y Schmidt, 2017).

En el contexto de la docencia universitaria, el estudio de las dos primeras fases (las cuales estructuran propiamente el interés situacional) resulta medular para prevenir fenómenos disfuncionales como la disminución del compromiso académico o la deserción temprana (López-Angulo *et al.*, 2024). El interés situacional desencadenado representa una reacción afectiva inmediata y de muy corta duración, provocada por variaciones perceptuales o cognitivas salientes en el aula de clases, estrechamente vinculada a procesos de atención involuntaria y curiosidad inicial. Sin embargo, las investigaciones son contundentes al señalar que esta captura atencional primaria es insuficiente para sostener un comportamiento académico persistente. Es en la transición hacia el interés situacional mantenido donde el diseño instruccional del docente juega un rol decisivo. Esta segunda fase se define por la focalización prolongada de la atención a lo largo del tiempo, sostenida por actividades que poseen un significado personal claro, relevancia disciplinar explícita, o que demandan una interacción y participación social cooperativa activa por parte de los estudiantes (Lentillon-Kaestner y Roure, 2024).

Aportaciones científicas sumamente recientes han refinado este modelo de desarrollo al descifrar los sutiles micro-mecanismos cognitivos y de comportamiento que subyacen a estas transiciones de fase. Estudios de vanguardia fundamentados en modelos psicométricos rigurosos y análisis de trayectorias latentes han demostrado empíricamente que el interés situacional y la curiosidad momentánea operan a través de vías claramente diferenciadas en la promoción del interés a largo plazo (Yan *et al.*, 2025). La curiosidad momentánea se activa primordialmente ante la percepción de una “brecha de información” o un vacío cognitivo, movilizándolo al estudiante a buscar una resolución o respuesta inmediata. Por su parte, el interés situacional involucra un procesamiento afectivo-cognitivo mucho más holístico y significativo con respecto al objeto de estudio. La evidencia de carácter longitudinal revela que la estimulación repetida, sistemática y de alta calidad del interés situacional en las asignaturas universitarias es el factor clave que altera positivamente la trayectoria de crecimiento

del interés individual del estudiante (Rotgans y Schmidt, 2017; Yan *et al.*, 2025). Esta dinamización no es ajena a las diferencias individuales y de género que influyen en las fases de la autorregulación (Contreras-Saavedra *et al.*, 2024; Sáez-Delgado *et al.*, 2021). Asimismo, se ha observado empíricamente que la trayectoria de desarrollo del aprendizaje autorregulado en estudiantes de secundaria a menudo presenta comportamientos subóptimos o invariantes en el tiempo (Sáez-Delgado *et al.*, 2023; Sáez-Delgado *et al.*, 2022), lo que acentúa la importancia de consolidar en la educación superior un andamiaje instruccional sistemático que rompa esta inercia y revitalice el interés a través de metodologías activas y tecnologías interactivas.

Este hallazgo reviste un elevado valor técnico e instruccional: únicamente el interés situacional retrospectivo posee un poder predictivo significativo sobre la posterior inversión de tiempo en estudio autónomo. La curiosidad inicial o el interés prospectivo cumplen una función puramente introductoria, pero si la experiencia real de resolución de la tarea resulta frustrante, carente de andamiaje cognitivo o inaccesible para el estudiante, el interés situacional se extingue abruptamente, clausurando cualquier esfuerzo conductual autónomo subsiguiente. En consecuencia, el mantenimiento exitoso del interés situacional no radica en lo espectacular del estímulo inicial, sino en la solidez metodológica de la experiencia transitada por el estudiante durante la ejecución y resolución de la tarea instruccional.

2.3. EL INTERÉS SITUACIONAL EN ENTORNOS VIRTUALES DE APRENDIZAJE E INSTRUCCIÓN EN LÍNEA (SÍNCRONICO VS. ASÍNCRONICO)

La masificación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y la diversificación de las modalidades de enseñanza en el ámbito universitario han transformado drásticamente las condiciones en las que se activa, mantiene e interactúa la motivación de los estudiantes. En los entornos de aprendizaje en línea, la literatura científica actual ha comenzado a explorar sistemáticamente el concepto de compromiso o participación situacional (*situational engagement*), el cual se encuentra estrechamente imbricado con el interés situacional. Las experiencias en aulas virtuales con frecuencia adolecen de una cierta desconexión afectiva derivada de la separación física y la limitación de interacciones cara a cara, lo que sitúa al interés situacional en un lugar de absoluta centralidad para el diseño de entornos virtuales de aprendizaje eficaces y significativos (Vilhunen *et al.*, 2025). Durante la transición pospandemia y el retorno masivo a la presencialidad o a los formatos híbridos, las experiencias de los estudiantes latinoamericanos evidenciaron profundas brechas de adaptación y barreras tecnológicas

que impactaron directamente sus niveles de engagement y satisfacción con el entorno formativo (Lobos *et al.*, 2023).

Un aspecto de gran complejidad técnica y pedagógica examinado por la investigación contemporánea es el comportamiento del interés situacional bajo distintos formatos de mediación tecnológica, concretamente en la instrucción asincrónica frente a la instrucción sincrónica en formatos de videoconferencia. Estudios empíricos basados en diseños experimentales y modelos de regresión múltiple revelan que las características estructurales de estas modalidades alteran la forma en que el alumnado experimenta el interés (Lange, 2024). Las clases virtuales de carácter síncrono, al proveer canales de retroalimentación inmediata, interacción social con el docente en tiempo real y espacios de co-construcción sincrónica, registran de manera consistente niveles basales más elevados de atención focalizada y afectividad positiva inicial. No obstante, estas modalidades exigen también del estudiante un esfuerzo constante de autorregulación atencional para evitar la fatiga por pantalla, mientras que los entornos asíncronos imponen una demanda sustancialmente mayor sobre la autonomía del estudiante, requiriendo de un sólido andamiaje instruccional para evitar el desvanecimiento del interés debido a la monotonía perceptiva. Bajo esta lógica, el auge de las analíticas de aprendizaje y de las herramientas digitales inteligentes ofrece un enorme potencial para personalizar la enseñanza, diseñar intervenciones oportunas y sostener la motivación dentro de estos ecosistemas híbridos o virtuales (Mella-Norambuena *et al.*, 2023; Quevedo Piratova *et al.*, 2025).

Aún más crítico resulta el descubrimiento de cómo la autoeficacia percibida de los estudiantes universitarios interactúa con estas modalidades de aprendizaje virtual para modular de manera diferencial el interés situacional (Lange, 2024; Vilhunen *et al.*, 2025). La autoeficacia percibida, conceptualizada en la teoría social cognitiva como las creencias personales en la propia capacidad para organizar y ejecutar con éxito las acciones requeridas para alcanzar determinados logros académicos, funciona como un potente filtro cognitivo que determina si una demanda tecnológica será interpretada como un desafío motivante o como una amenaza frustrante. La autoeficacia para autorregular el estudio, en especial bajo condiciones de alta incertidumbre o limitaciones tecnológicas, se erige como el amortiguador psicológico por excelencia de la salud mental del estudiante (Sáez-Delgado *et al.*, 2024) y como una de las variables que más fuertemente predice el éxito del aprendizaje autorregulado en el modelo b-learning (Ilabaca-Faúndez *et al.*, 2026).

Tabla 1. Variables Contextuales, Modalidades Virtuales y su Impacto Diferencial en las Dimensiones del Interés Situacional.

Variable del Contexto	Dimensión del IS Afectada	Micro-mecanismo de Acción	Rol de la Autoeficacia / Efecto Moderador
Instrucción Sincrónica(Videoconferencia en tiempo real)	IS Desencadenado e IS Mantenido	Interactividad social inmediata, retroalimentación del docente fluida y presencia de pares en tiempo real.	Atenúa las diferencias individuales de autoeficacia. Mantiene niveles estables de atención por andamiaje social.
Instrucción Asíncrona (Trabajo autónomo y plataformas)	IS Mantenido (crítico para persistencia)	Andamiaje cognitivo fragmentado y autorregulado; exige recursos didácticos de alta claridad e interactividad.	Efecto moderador severo: Estudiantes con baja autoeficacia experimentan caídas drásticas en el IS retrospectivo.
Tareas de Alta Demanda Cognitiva	IS Mantenido vs. Ansiedad	Discrepancia óptima o disonancia cognitiva. Reto óptimo (desafío) que despliega estrategias profundas.	El autoconcepto académico modera la respuesta. Si el autoconcepto es bajo, el IS colapsa y genera frustración.

Como se resume en la Tabla 1, la interacción persona-contexto difiere marcadamente entre formatos instruccionales síncronos y asíncronos. En contextos síncronos, la presencia mediadora del docente y del grupo mitiga los efectos de la baja autoeficacia, mientras que en formatos asíncronos, la autoeficacia actúa como un modulador decisivo para sostener el interés situacional retrospectivo y, consecuentemente, promover la inversión de tiempo de estudio autónomo (Lange, 2024; Vilhunen *et al.*, 2025). La literatura contemporánea señala, de hecho, que el tiempo de interacción activa y las creencias previas sobre el aprendizaje en las plataformas virtuales influyen de manera significativa en el rendimiento final de los estudiantes universitarios (Lobos *et al.*, 2021), lo que justifica el diseño de recursos digitales altamente interactivos y bien estructurados que estimulen la autoeficacia del usuario.

2.4. INTERÉS SITUACIONAL, ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE AUTORREGULADO Y SU ROL MITIGADOR ANTE EL ABANDONO UNIVERSITARIO

El impacto del interés situacional en las trayectorias de formación en la educación superior trasciende la mera estimulación atencional de corta duración; se erige como

una variable predictiva crucial en la adopción y despliegue de estrategias de aprendizaje autorregulado (SRL) y como un factor protector de primer orden frente al fenómeno de la deserción universitaria. A lo largo de su transición e inserción en la vida académica universitaria, los estudiantes se enfrentan a un incremento exponencial en la complejidad cognitiva de los contenidos, lo que les exige el uso activo de estrategias metacognitivas, la gestión del esfuerzo y la autorregulación emocional (Gavín-Chocano *et al.*, 2024). La evidencia científica contemporánea demuestra que el compromiso afectivo y cognitivo del estudiante, catalizado por el interés, actúa como el motor energético que viabiliza el despliegue voluntario de estas complejas estrategias autorregulatorias. Cuando un ambiente de aprendizaje despierta de manera recurrente el interés situacional, los estudiantes no solo reportan una disposición afectiva favorable, sino que activan de forma reflexiva procesos de planificación, monitoreo metacognitivo y auto-ajuste de sus propios métodos de estudio. La validación y uso de instrumentos robustos para medir estas fases y estrategias del aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios hispanohablantes ha permitido consolidar modelos empíricos altamente precisos (López-Angulo *et al.*, 2024; Sáez-Delgado *et al.*, 2021).

Sin embargo, la promoción de la autorregulación del aprendizaje no es un proceso que dependa únicamente del estudiante; las creencias, conocimientos y la propia autoeficacia docente en el diseño instruccional juegan un rol fundamental en la efectividad y frecuencia con que se promueven estas competencias en el aula universitaria (Ilabaca-Faúndez *et al.*, 2025; Ilabaca-Faúndez *et al.*, 2024). Las investigaciones indican que aquellos docentes con mayor preparación y autoeficacia instruccional implementan con mayor frecuencia prácticas explícitas destinadas a guiar a los estudiantes en sus procesos de planificación, ejecución y autorreflexión, maximizando la probabilidad de generar un interés situacional retrospectivo de alta calidad.

Por el contrario, cuando las experiencias micro-instruccionales en el aula universitaria fallan sistemáticamente en propiciar el interés situacional, se produce un rápido agotamiento de los recursos energéticos y atencionales del estudiante, favoreciendo el surgimiento de las variables motivacionales cognitivas precursoras del abandono universitario (López-Angulo *et al.*, 2024). Modelos de ecuaciones estructurales de alta sofisticación analítica confirman que la intención de abandono no se configura de forma sutil o aleatoria, sino que representa el desenlace acumulativo de crisis motivacionales reiteradas y de una insatisfacción profunda con la experiencia académica e instruccional vivida cotidianamente en las aulas (López-Angulo *et al.*, 2024; Wild y Grassinger, 2023). De hecho, las variables cognitivo-motivacionales asociadas al autoconcepto,

junto con las intenciones de deserción a nivel de carrera o de institución, configuran un modelo predictivo robusto del abandono en la educación superior latinoamericana (López-Angulo *et al.*, 2023; Muñoz-Inostroza *et al.*, 2024). Al cronificarse este estado de apatía motivacional, se desencadena una espiral de descompromiso caracterizada por un descenso en la autoeficacia y dificultades severas para autorregular la conducta académica, lo que deriva en deserción definitiva. En este escenario, el interés situacional retrospectivo emerge como un potente mecanismo de andamiaje.

2.5. ESTRUCTURA DE TAREAS COGNITIVAS, PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA RECÍPROCA E INTERACCIÓN ENTRE PARES

El análisis exhaustivo del interés situacional en las aulas de educación superior requiere de un examen riguroso de las características físicas y sociales de las tareas académicas. La literatura especializada ha superado la noción de que las tareas cognitivas ejercen una influencia uniforme sobre el estudiantado; su capacidad para activar el interés situacional está fuertemente moderada por una interacción compleja entre el nivel de dificultad de la tarea y variables personales clave como el autoconcepto académico del estudiante (Martinussen *et al.*, 2025). El autoconcepto funciona como un esquema cognitivo que preestructura de forma decisiva la valoración afectiva y la respuesta frente al reto académico. Esto resalta la necesidad de diseñar programas de entrenamiento específicos, tanto intracurriculares como extracurriculares, orientados a fortalecer de forma sistemática estas habilidades disposicionales, la autoeficacia y las atribuciones causales (Inzunza y Sáez-Delgado, 2024; Sáez-Delgado *et al.*, 2020; Sáez-Delgado *et al.*, 2018). Estos programas, en muchos casos apoyados de manera exitosa por desarrollos tecnológicos móviles como la app 4Planning (Lobos *et al.*, 2021) o mediante metaanálisis sobre la efectividad de las tecnologías (Sáez-Delgado *et al.*, 2023), evidencian que el andamiaje estructurado optimiza los recursos cognitivos y afectivos de los estudiantes.

Estudios experimentales revelan que cuando se implementan actividades de una elevada complejidad cognitiva, aquellos estudiantes con un alto autoconcepto académico experimentan un incremento en su interés situacional debido al desafío implicado. Sin embargo, esta misma estructura puede causar sobrecarga cognitiva y desinterés defensivo en estudiantes con un bajo autoconcepto. Para amortiguar estas disparidades, las prácticas de enseñanza basadas en la enseñanza recíproca han demostrado poseer una robusta efectividad (Lentillon-Kaestner y Roure, 2024). En este modelo, los estudiantes asumen de manera rotativa el rol de docentes y aprendices, transformando la resolución de la tarea en una práctica eminentemente colaborativa y dialógica. La diversificación

metodológica a través de dinámicas activas y de gamificación, como el diseño de Escape Rooms en entornos educativos para potenciar la motivación, (Jara-Coatt *et al.*, 2025) o el modelado de prácticas formativas basadas en el Lesson Study y criterios de idoneidad didáctica en la formación docente (Morales-Maure *et al.*, 2025) demuestran que las innovaciones lúdicas y colaborativas actúan como un potente catalizador del interés situacional en dominios tradicionalmente considerados de alta complejidad o rigidez.

Desde una perspectiva psicosocial profunda, la efectividad de la enseñanza recíproca para mantener el interés situacional se fundamenta en la Teoría de la Autodeterminación, de modo específico en la satisfacción de la necesidad psicológica básica de relación social (relatedness) o pertenencia. Cuando a los estudiantes universitarios se les otorga la autonomía necesaria para autoseleccionar a sus compañeros de trabajo, se observa un incremento significativo en sus sentimientos de conexión social, confianza mutua y apoyo intersubjetivo (Lentillon-Kaestner y Roure, 2024). Esta dinámica de colaboración entre pares se ve fuertemente potenciada cuando se aplican metodologías de aprendizaje activo como el método del caso en entornos digitales (Chiappe *et al.*, 2024), donde los estudiantes deben argumentar, tomar decisiones y co-construir soluciones. La interacción de alta fidelidad social mitiga los costos emocionales de las tareas exigentes y consolida un clima de seguridad que previene el desinterés. Este incremento en la satisfacción de la necesidad de vinculación social opera como una fuente nutricia directa de interés situacional, amortiguando de manera eficaz los costos emocionales inherentes a la resolución de tareas cognitivamente desafiantes.

3. DISCUSIÓN

3.1. IMPLICACIONES EDUCATIVAS Y DIRECTRICES INSTRUCCIONALES PARA EL DISEÑO DE ENTORNOS DE APRENDIZAJE UNIVERSITARIOS DE ALTO INTERÉS

La copiosa evidencia teórica y empírica sistematizada a lo largo de este trabajo confluye en una premisa fundamental para la pedagogía en la educación superior: el interés situacional no es una variable accidental, azarosa o meramente espontánea, sino un estado psicológico flexible y de modelamiento que puede ser intencionado de forma sistemática a través de un diseño instruccional riguroso y fundamentado en la evidencia. Para transitar con éxito desde la simple captura atencional superficial hacia el sostenimiento del esfuerzo cognitivo profundo y autónomo, resulta imperativo traducir los modelos teóricos contemporáneos en directrices instruccionales concretas aplicables en las aulas físicas, virtuales e híbridas de nuestras universidades.

Figura 1. Modelo Comprensivo de Dinamización del Interés Situacional en la Educación Superior.



Como se ilustra en el esquema conceptual del proceso motivacional, la dinamización del estudiante universitario no depende de la sola presencia del diseño metodológico. Por el contrario, se configura como un proceso interactivo altamente dinámico que requiere pasar por filtros individuales y psicosociales cognitivos, permitiendo que la curiosidad efímera evolucione hacia un interés situacional mantenido o retrospectivo real. Este es el único estado capaz de sostener los resultados académicos profundos y duraderos de retención escolar a largo plazo (Yan *et al.*, 2025). En esta transición instruccional de alta fidelidad, la incorporación de metodologías de “Educación Extendida 4.0” apoyadas en Inteligencia Artificial y el aprendizaje a lo largo de la vida (Arias *et al.*, 2025) abre un abanico sin precedentes para la personalización de las tareas cognitivas, adaptando en tiempo real el nivel de desafío y el andamiaje que cada estudiante requiere para evitar la frustración y mantener su interés activo.

3.2. LIMITACIONES DE LA LITERATURA CIENTÍFICA ACTUAL

A pesar de la robustez de los hallazgos reportados en la literatura científica contemporánea, es menester reconocer una serie de limitaciones críticas que restringen el alcance comprensivo de los modelos motivacionales actuales. En primer lugar, la inmensa mayoría de las investigaciones empíricas de alto impacto sobre el IS se han llevado a cabo en contextos socioculturales occidentales, educados, industrializados, ricos y democráticos (WEIRD, por sus siglas en inglés), lo que limita sustancialmente la validez ecológica y la generalización de estos resultados a la realidad de las universidades

de América Latina y el Sur Global, donde las brechas socioeconómicas, de capital cultural y de conectividad tecnológica reconfiguran sustancialmente la autoeficacia y el interés del alumnado. En segundo lugar, existe una preponderancia de diseños de investigación de carácter transversal y basados exclusivamente en medidas de autoinforme de papel y lápiz o digitales aplicadas en momentos únicos. Esta aproximación metodológica resulta insuficiente para captar la naturaleza intrínsecamente fluctuante, dinámica y fluida del IS a lo largo de una sesión de clase o durante el transcurso de una trayectoria formativa semestral.

3.3. FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

Para superar las limitaciones metodológicas y conceptuales detectadas, se identifican tres líneas prioritarias para el desarrollo de futuras investigaciones en el ámbito de la psicología educativa y la docencia universitaria. En primer término, resulta de absoluto valor estratégico el desarrollo de estudios longitudinales de nivel micro y de diseños de métodos mixtos que incorporen la Metodología de Muestreo de Experiencias (ESM) mediante dispositivos móviles. Este enfoque metodológico permitiría monitorizar e identificar de manera ecológica, en tiempo real y dentro del flujo natural de la clase, las sutiles fluctuaciones y transiciones que experimenta el interés situacional de los estudiantes universitarios latinoamericanos frente a distintos estímulos instruccionales.

En segundo lugar, es de suma urgencia investigar los efectos diferenciales que el advenimiento y la integración masiva de herramientas de Inteligencia Artificial Generativa (IAGen) ejercen sobre las trayectorias de desarrollo del interés situacional. Será fundamental analizar de manera crítica de qué forma el pensamiento computacional y el pensamiento crítico interactúan con estas nuevas dinámicas tecnológicas en las revisiones sistemáticas y procesos formativos del alumnado (Álvarez *et al.*, 2025), determinando si estas tecnologías facilitan la resolución de problemas lógicos complejos o si inducen a estados de pasividad cognitiva. Interesa indagar si el uso de tutores virtuales inteligentes y agentes personalizados de aprendizaje promueve un andamiaje óptimo que dinamice la autoeficacia y el interés retrospectivo, o si, contrariamente, propicia una desafección cognitiva y una atrofia de las capacidades de autorregulación del estudiante. Finalmente, se sugiere profundizar en el estudio de la intersección entre el interés situacional y variables de bienestar docente, analizando cómo el entusiasmo pedagógico y la autoeficacia instruccional del profesor universitario actúan como un catalizador emocional y un andamiaje de contagio afectivo de alta efectividad para la estimulación del interés del alumnado.

4. CONCLUSIONES

La presente revisión narrativa ha permitido consolidar, estructurar e integrar de manera rigurosa el estado del arte científico en relación con el constructo del interés situacional, reafirmando su estatus epistemológico como una variable predictiva y de intervención de primer orden en el panorama actual de la educación superior. A través del análisis pormenorizado del Modelo de Cuatro Fases, se ha evidenciado sólidamente que el interés situacional, en su compleja transición desde su fase desencadenada hacia su fase mantenida, constituye un mecanismo de andamiaje genético e instruccional absolutamente imprescindible para el surgimiento posterior de intereses individuales estables y compromisos vocacionales duraderos en los estudiantes de nivel superior (Hidi y Renninger, 2006; Rotgans y Schmidt, 2017).

Uno de los aportes técnico-conceptuales más significativos que se desprenden de esta síntesis es la necesaria desmitificación del interés prospectivo o inicial. La evidencia científica acumulada es contundente y unánime al respecto: la mera curiosidad primaria, la novedad visual o la expectativa atencional previa a la tarea no garantizan el esfuerzo cognitivo profundo ni la persistencia en el aprendizaje. Únicamente el interés situacional retrospectivo –aquel experimentado y evaluado por el estudiante de forma posterior a la ejecución real de la demanda cognitiva– posee la capacidad predictiva robusta para anticipar de manera consistente la posterior inversión de tiempo en estudio y trabajo autónomo fuera del espacio físico del aula (Yan *et al.*, 2025). Por consiguiente, las instituciones universitarias y sus equipos docentes deben abandonar las prácticas didácticas basadas únicamente en la intuición o la novedad superficial, promoviendo en su lugar diseños micro-instruccionales rigurosos, adaptativos y sólidamente andamiados orientados a consolidar experiencias exitosas de logro y competencia. Al hacerlo, no solo se optimiza el despliegue estratégico de habilidades de aprendizaje autorregulado y el procesamiento cognitivo profundo (Gavín-Chocano *et al.*, 2024), sino que se erige un poderoso escudo protector capaz de mitigar las variables cognitivas y afectivas que prefiguran las intenciones de deserción temprana, resguardando la retención, la equidad formativa y el éxito académico de los futuros profesionales (López-Angulo *et al.*, 2024).

5. AGRADECIMIENTOS

Agradecer al proyecto FONDECYT Regular Nro. 1261276 titulado: “Programa de intervención multinivel para el fortalecimiento del interés situacional y el aprendizaje autorregulado en aulas de educación superior”. Al Research and Innovation Group in Socioemotional Learning, Well-being, and Mental Health to Foster Thriving (THRIVE4ALL) de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, J., Chiappe, A., Boude, O., & Sáez-Delgado, F. (2025). Cultivando mentes para la era digital: una revisión sistemática del pensamiento computacional y crítico. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 29(2), 1-28. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v29i2.30889>
- Arias, J., Salas, J., Chiappe, A., & Sáez-Delgado, F. (2025). The Extended Education 4.0: Lifelong Learning in Times of Artificial Intelligence. *Applied Sciences*, 15(17), 9352. <https://doi.org/10.3390/app15179352>
- Chiappe, A., Delgado Rivas, E., Idrovo Carlier, S., & Sáez-Delgado, F. (2024). Evaluation of participation in the case method: elements to consider for its incorporation in digital environments. *Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 32(125), 1-28. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362024003204845>
- Cobo-Rendón, R., López-Angulo, Y., Sáez-Delgado, F., & Mella-Norambuena, J. (2022). Engagement, motivación académica y ajuste de estudiantado universitario. *Revista Electrónica Educare*, 26(3), 1-19. <https://doi.org/10.15359/ree.26-3.15>
- Cobo-Rendón, R., López-Angulo, Y., Sáez-Delgado, F., & Mella-Norambuena, J. (2024). Explorando el bienestar estudiantil: El impacto de la Percepción de autonomía en estudiantes de Psicología. *Revista de Ciencias Sociales (RCS)*, 30(3), 569-582. <https://doi.org/10.31876/rcs.v30i3.42696>
- Contreras-Saavedra, C., Sáez-Delgado, F., Contreras-Saavedra, C. E., Mella-Norambuena, J., & López-Angulo, Y. (2024). Género y autorregulación en estudiantes. *Salud, Ciencia y Tecnología*, 4(615), 1-10. <https://doi.org/10.56294/saludcyt2024615>
- Del Valle, M., Vergara, J., Bernardo, A. B., Díaz, A., & Gahona, I. (2020). Estudio de Perfiles Motivacionales Latentes Asociados con la Satisfacción y Autoeficacia Académica de Estudiantes Universitarios. *Revista iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 4(57), 137-147. <https://www.redalyc.org/journal/4596/459664769011/html/>
- Díaz-Mujica, A., Sáez-Delgado, F., Cobo-Rendón, R., Del Valle, M., López-Angulo, Y., & Pérez-Villalobos, M. (2022). Systematic review for the definition and measurement of self-efficacy in university students. *Interdisciplinaria*, 39(2), 37-54. <https://doi.org/10.16888/interd.2022.39.2.3>
- Gavín-Chocano, Ó., García-Martínez, I., Pérez-Navío, E., & Luque de la Rosa, A. (2024). Learner engagement, motivación académica y estrategias de aprendizaje de estudiantes universitarios. *Educación XX1*, 27(1), 57-79. <https://doi.org/10.5944/educxx1.36951>
- Guo, Z., & Fryer, L. K. (2025). What really triggers students' situational interest in learning activities?: An exploratory review of the six most researched types of situational interest sources in educational settings. *Current Psychology*, 44(4), 587-601. <https://doi.org/10.1007/s12144-024-07176-x>
- Hidi, S., & Renninger, K. A. (2006). The four-phase model of interest development. *Educational Psychologist*, 41(2), 111-127. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102_4
- Ilabaca-Faúndez, A. I., Sáez-Delgado, F., Lobos, K., & López-Angulo, Y. (2026). Aprendizaje autorregulado en modalidad Blended-Learning en universidades: una revisión sistemática. *Interdisciplinaria. Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 43(1).
- Ilabaca-Faúndez, A., Sáez-Delgado, F., Sánchez-Rosas, J., & Peñuelas, S. P. (2025). Efecto de las creencias, el conocimiento y la autoeficacia docente sobre la promoción de la autorregulación del aprendizaje en universidades latinoamericanas. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 57, 22-3277. <https://doi.org/10.14349/rlp.2025.v57.3>

Ilabaca-Faúndez, A., Sáez-Delgado, F., Sánchez-Rosas, J., & Vizcaíno, A. (2024). Promoción de la Autorregulación del Aprendizaje por docentes universitarios de ciencias básicas y ciencias sociales en Chile, Argentina y Cuba. *Formación Universitaria*, 17(5), 101-110. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062024000400101>

Inzunza, B., & Sáez-Delgado, F. (2024). Programas de entrenamiento para promover la autorregulación del aprendizaje en estudiantes universitarios: Una revisión sistemática. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, 15(44), 186-212. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2024.44.1898>

Jara-Coatt, P., Troncoso-Buchhosrt, F., Bravo-Gómez, C., Poblete-Cerda, D., Guerra-Valdebenito, D., Sáez-Delgado, F., & Contreras-Saavedra, C. (2025). Scape Room: una estrategia para la motivación matemática en estudiantes de primaria. *Revista Espacios*, 46(6), 146-155. <https://doi.org/10.48082/espacios-a25v46n06p13>

Lange, C. (2024). Analysis of situational interest and its relation to self-efficacy in asynchronous and synchronous video lectures. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 21(1), 1-17. <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00431-4>

Lentillon-Kaestner, V., & Roure, C. (2024). Situational interest within the reciprocal teaching style: Roles of dyad composition and students' personal variables. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 95(2), 509-518. <https://doi.org/10.1080/02701367.2023.2265450>

Lobos, K., Cobo-Rendón, R., Sáez-Delgado, F., Mella-Norambuena, J., & Cisternas, N. (2023). Return to face-to-face classrooms in higher education: students experiences in Chile, Venezuela, and Ecuador. *Emerging Science Journal*, 7, 217-237. <https://doi.org/10.28991/ESJ-2023-SIED2-017>

Lobos, K., Sáez-Delgado, F., Bruna, D., Cobo-Rendon, R., & Díaz-Mujica, A. (2021). Design, validity and effect of an intra-curricular program for facilitating self-regulation of learning competences in university students with the support of the 4Planning app. *Education Sciences*, 11(8), 449. <https://doi.org/10.3390/educsci11080449>

Lobos, K., Sáez-Delgado, F., Cobo-Rendon, R., Mella-Norambuena, J., Maldonado-Trapp, A., Cisternas, N., & Bruna, C. (2021). Learning beliefs, time on platform, and academic performance during the COVID-19 in University STEM students. *Frontiers in Psychology*, 12, 780852. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.780852>

López-Angulo, Y., Cobo-Rendón, R., Sáez-Delgado, F., & Díaz, A. (2021). Exploratory Factor Analysis of the Student Adaptation to College Questionnaire short version in a sample of Chilean university students. *Universal Journal of Educational Research*, 9(4), 813-818. <https://doi.org/10.13189/ujer.2021.090414>

López-Angulo, Y., Cobo-Rendón, R., Sáez-Delgado, F., Mella-Norambuena, J., Pérez-Villalobos, M. V., & Díaz-Mujica, A. (2024). Variables motivacionales cognitivas e intención de abandono escolar como precursores del abandono universitario. *Frontiers in Education*, 9, Artículo 1416183. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1416183>

López-Angulo, Y., Muñoz-Inostroza, K., Sáez-Delgado, F., Chandía, E., Mella-Norambuena, J., & Brito-Alvarez, F. (2025). Validation of Scales to Measure Dropout and Changing Majors Intentions of Chilean University Students. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*. <https://doi.org/10.1177/15210251251360672>

López-Angulo, Y., Sáez-Delgado, F., Gaeta, M. L., Mella-Norambuena, J., González-Robaina, Y., & Muñoz-Inostroza, K. (2024). Validation of the self-regulation of learning instrument for undergraduates. *Frontiers in Education*, 9, Artículo 1464424. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1464424>

López-Angulo, Y., Sáez-Delgado, F., Mella-Norambuena, J., Vergara-Morales, J., Bernardo, A., & Díaz-Mujica, A. (2024). Validación de la Escala Cognitivo-Conductual de Autoeficacia Social en estudiantes universitarios chilenos. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica (RIDEP)*, 73(3), 19-35. <https://doi.org/10.21865/RIDEP73.3.02>

López-Angulo, Y., Sáez-Delgado, F., Mella-Norambuena, J., Bernardo, A., & Díaz-Mujica, A. (2023). Predictive model of the dropout intention of Chilean university students. *Frontiers in Psychology*, 13, Article 893894, 1-17. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.893894>

López-Angulo, Y., Sáez-Delgado, F., Torres, K., Vega, C., Fuentes, C., & García, T. (2022). Prácticas docentes de autorregulación del aprendizaje para la promoción de la permanencia universitaria en contexto de pandemia. *Revista E-Psi*, 11(1), 141-156. <https://artigos.revistaepsi.com/2022/Ano11-Volume1-Artigo8.pdf>

López-Angulo, Y., Sáez-Delgado, F., Núñez González, K., & Almeyda Vázquez, A. (2022). Diseño y evaluación de un programa de capacitación para el desarrollo de la competencia orientación profesional en profesores preuniversitarios. *Revista Cubana de Educación Superior*, 41(2). <http://scielo.sld.cu/pdf/rces/v41n2/0257-4314-rces-41-02-8.pdf>

López-Angulo, Y., Villalobos, M., Bernardo, A., Sáez-Delgado, F., & Mujica, A. (2021). Propiedades psicométricas de la Escala Multidimensional de Apoyo Social Percibido en estudiantes universitarios chilenos. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 1(58), 127-140. <https://doi.org/10.21865/RIDEP58.1.11>

Martinussen, L. J., Riege, A., Richter, J., Briseid, E. M., Maugesten, M., & Reber, R. (2025). Prospective mathematics teachers' situational interest for word problems. *Educational Psychology*, 45(4), 377-394. <https://doi.org/10.1080/01443410.2025.2477814>

Mella-Norambuena, J., Cobo-Rendon, R., Lobos, K., Sáez-Delgado, F., & Maldonado-Trapp, A. (2021). Smartphone Use among Undergraduate STEM Students during COVID-19: An Opportunity for Higher Education? *Education Sciences*, 11(417), 1-14. <https://doi.org/10.3390/educsci11080417>

Mella-Norambuena, J., Sáez-Delgado, F., López-Angulo, Y., Sáez, Y., & León-Ron, V. (2023). Analíticas de aprendizaje y su potencial para una educación de calidad sostenible. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(1), 5446-5468. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.4840

Morales-Maure, L., Chacón-Rivadeneira, K., García-Marimón, O., Sáez-Delgado, F., & Campos-Nava, M. (2025). Enhancing Mathematics Teacher Training in Higher Education: The Role of Lesson Study and Didactic Suitability Criteria in Pedagogical Innovation. *Trends in Higher Education*, 4(3), 39, 1-18. <https://doi.org/10.3390/higheredu4030039>

Muñoz-Inostroza, K., López-Angulo, Y., Sáez-Delgado, F., Pinto-Vigueras, J., Melo-Moreno, P., & Bernardo, A. (2024). Measuring Dropout Intention in College Students: A Systematic Literature Review. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 24(6), 20-33. <https://articlegateway.com/index.php/JHETP/article/view/7019>

Pérez-Villalobos, M., Cobo-Rendón, R., Sáez-Delgado, F., & Díaz-Mujica, A. (2018). Revisión Sistemática de la Habilidad de Autocontrol del Estudiante y su Rendimiento Académico en la Vida Universitaria. *Revista Formación Universitaria*, 11(3), 49-62. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062018000300049>

Quevedo Piratova, D. A., Sánchez Duarte, M., Chiappe, A., & Sáez-Delgado, F. (2025). Intelligent Classrooms: How AI and IoT Can Reshape Learning Spaces. *European Journal of Education*, 60(1), e70000. <https://doi.org/10.1111/ejed.70000>

Rojas-García, P., Sáez-Delgado, F., Badilla-Quintana, M. G., & Jiménez-Pérez, L. (2022). Análisis de intervenciones educativas con videojuegos en educación secundaria: una revisión sistemática. *Texto Livre*, 15(e37810), 1-20. <https://doi.org/10.35699/1983-3652.2022.37810>

Rotgans, J. I., & Schmidt, H. G. (2017). Interest development: Triggering situational interest affects the growth trajectory of individual interest. *Contemporary Educational Psychology*, 49, 175-184. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2017.02.003DOCX>

Sáez-Delgado, F., Bustos, C., & Díaz, A. (2018). Cuestionario de Autoeficacia para la Autorregulación de la Disposición al Estudio. *Revista Avaliação Psicológica*, 17(1), 92-100. <http://dx.doi.org/10.15689/ap.2017.1701.10.13348>

Sáez-Delgado, F., Bustos, C., Lobos, K., Mella, J., & Díaz, A. (2021). Escala estrategias de disposición al estudio en universitarios: Propiedades psicométricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 23, 1-15. <https://doi.org/10.24320/redie.2021.23.e08.3253>

Sáez-Delgado, F., Bustos, C., Pérez, M., Mella, J., Lobos, K., & Díaz, A. (2018). Willingness to Study, Self-Efficacy and Causal Attributions in Chilean University Students. *Journal of Educational Psychology-Propósitos y Representaciones*, 6(1), 223-245. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2018.v6n1.179>

Sáez-Delgado, F., Díaz, A. E., Panadero, E., & Bruna, D. V. (2018). Revisión Sistemática sobre Competencias de Autorregulación del Aprendizaje en Estudiantes Universitarios y Programas Intracurriculares para su Promoción. *Formación Universitaria*, 11(6), 83-98. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062018000600083>

Sáez-Delgado, F., Díaz-Mujica, A., Bustos, C., & Pérez-Villalobos, M. (2020). Impacto de un Programa Intracurricular Para la Disposición al Estudio en Universitarios. *Revista Formación Universitaria*, 13(4), 101-110. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000400101>

Saez-Delgado, F., García-Vásquez, H., Mella-Norambuena, J., López-Angulo, Y., Olea-González, C., & Contreras-Saavedra, C. (2023). Rendimiento académico y autorregulación del aprendizaje en estudiantado Secundario Técnico Profesional chileno durante el COVID-19. *Revista Educación*, 47(2). <http://doi.org/10.15517/revedu.v47i2.53640>

Sáez-Delgado, F., Lobos, K., López-Angulo, Y., Mella-Norambuena, J., & Pinochet, P. (2023). Fomento de la autorregulación del aprendizaje desde una comprensión cualitativa durante la pandemia Covid-19. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 28(96), 159-186.

Sáez-Delgado, F., López-Angulo, Y., & Arias-Roa, N. (2022). Revisión sistemática sobre autorregulación del aprendizaje en estudiantes de secundaria. *Perspectiva Educacional*, 61(2), 167-191. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.61-Iss.2-Art.1247>

Sáez-Delgado, F., López-Angulo, Y., Mella-Norambuena, J., & Casanova, D. (2022). Prácticas docentes para promover la autorregulación del aprendizaje durante la pandemia COVID-19: escalas de medición y modelo predictivo. *Formación Universitaria*, 15(1), 95-104. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062022000100095>

Sáez-Delgado, F., Medina, N., Mella-Norambuena, J., & Contreras, C. (2024). Regulación emocional y autorregulación académica en docentes de escuelas rurales durante la transición pospandemia. *Revista Andina de Educación*, 8(1), 1-9. <https://doi.org/10.32719/26312816.2024.8.1.8>

Sáez-Delgado, F., Mella-Norambuena, J., Bizama, M., & Gatica, J. (2024). Autorregulación del aprendizaje en estudiantes chilenos de educación primaria. *Revista Española de Pedagogía*, 82(288), 311-334. <https://doi.org/10.22550/2174-0909.4057>

Sáez-Delgado, F., Mella-Norambuena, J., León-Ron, V., López-Angulo, Y., & Sandoval-Henríquez, F. (2024). Self-efficacy to self-regulate the study, mental health, and sociodemographic variables in Ecuadorian students during COVID-19. *Diálogos Sobre Educación*, (30). <https://doi.org/10.32870/dse.v0i30.1428>

Sáez-Delgado, F., Mella-Norambuena, J., López Angulo, Y., Olea-González, C., García-Vásquez, H., & Porter, B. (2021). Association between self-regulation of learning, forced labor insertion, technological barriers, and dropout intention in Chile. *Frontiers in Education*, 6, Artículo 801865. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.801865>

Sáez-Delgado, F., Mella-Norambuena, J., López-Angulo, F., & León-Ron, V. (2021). Escalas para Medir las Fases de Autorregulación del Aprendizaje en Estudiantes de Secundaria. *Revista Información Tecnológica*, 32(2), 41-50. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642021000200041>

Sáez-Delgado, F., Mella-Norambuena, J., López-Angulo, Y., Sáez, Y., & León-Ron, V. (2023). Invariant and suboptimal trajectories of self-regulated learning during secondary. *Frontiers in Psychology*, 1-12. <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1235846>

Sáez-Delgado, F., Parra, F., Jara-Coatt, P., Mella-Norambuena, J., & López-Angulo, Y. (2023). Efectividad de las intervenciones con tecnologías para promover la autorregulación del aprendizaje en estudiantes universitarios: un metaanálisis. *Texto Livre: Linguagem e Tecnologia*, 12(e46636), 1-12. <https://doi.org/10.1590/1983-3652.2023.46636>

Schraw, G., & Lehman, S. (2001). Situational interest: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 13(1), 23–52. <https://doi.org/10.1023/A:1009004801455>

Vergara-Morales, J., & Del Valle, M. (2021). From the Basic Psychological Needs Satisfaction to Intrinsic Motivation: Mediating Effect of Academic Integration. *Front. Psychol*, 12, 612023. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.612023>

Vergara-Morales, J. (2024). Modelación de factores motivacionales relacionados con la satisfacción académica: un estudio multinivel. *LIBERABIT. Revista Peruana De Psicología*, 30(1), e811. <https://doi.org/10.24265/liberabit.2024.v30n1.811>

Vergara-Morales, J., & Rodríguez, M. (2025). Teacher Autonomous Motivation and Academic Satisfaction: Indirect Effects Through Self-efficacy and Autonomy Support in Chilean University Students. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 23, (67), 551-566. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2025.102227>

Véliz Palomino J. C., & Ortega A. M. (2023). Dropout Intentions in Higher Education: Systematic Literature Review. *Journal on Efficiency and Responsibility in Education and Science*, 16(2), 149-158. <http://dx.doi.org/10.7160/eriesj.2023.160206>

Vilhunen, E., Vesterinen, V.-M., Äijälä, M., Salovaara, J., Siponen, J., Lavonen, J., Salmela-Aro, K., & Riittanen, L. (2025). Fostering university students' situational engagement in online learning for climate education. *The Internet and Higher Education*, 65, Artículo 100987. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2024.100987>

Villouta-Gutiérrez, O., Pérez-Villalobos, C., Rojas-Ponce, R., & Sáez-Delgado, F. (2021). Environmental enrichment and intellectual disability: Systematic review of neurocognitive effects in children and adolescents. *Revista Mexicana de Neurociencia*, 23(1), 34-4. <https://doi.org/10.24775/rmn.21000012>

Vizcaino-Escobar, A., Céspedes-Rodríguez, H., Matos-Matos, A., Sáez-Delgado, F., Klimenko, O., & Afonso-de-León, J. (2024). Aprendizaje autorregulado, rendimiento y estrés académico en estudiantes universitarios. *Revista Médica Electrónica*, 46, 1-21.

Wild, S., Rahn, S. & Meyer, T. Interest and its associations with university entrance grades, lecturers' perceived support, and student dropout. *Int J Educ Vocat Guidance* 25, 1217–1235 (2025). <https://doi.org/10.1007/s10775-024-09684-5>

Wild, S., & Grassinger, R. (2023). The relevance of perceived quality of instruction, achievement motivation, and difficulties in self-regulation for university dropouts. *British Journal of Educational Psychology*, 93(3), 758–772. <https://doi.org/10.1111/bjep.12590>

Yan, Y., Jia, Y., Li, Y., Liu, F., & Zhang, M. (2025). From situational interest and momentary curiosity to personal interest: Developmental trajectories and underlying mechanisms. *Frontiers in Psychology*, 16, Artículo 1700208. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1700208>

Luis Fernando González-Beltrán- Doctorado en Psicología, Profesor Asociado de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala (FESI) UNAM, Miembro de la Asociación Internacional de Análisis Conductual (ABAI), de la Sociedad Mexicana de Análisis de la Conducta, del Sistema Mexicano de Investigación en Psicología, y de La Asociación Mexicana de Comportamiento y Salud. Consejero Propietario perteneciente al Consejo Interno de Posgrado para el programa de Psicología 1994-1999. Jefe de Sección Académica de la Carrera de Psicología. ENEPI, UNAM, de 9 de Marzo de 1999 a Febrero 2003. Secretario Académico de la Secretaría General de la Facultad de Psicología 2012. Con 40 años de Docencia en licenciatura en Psicología, en 4 diferentes Planes de estudios, con 18 asignaturas diferentes, y 10 asignaturas diferentes en el Posgrado, en la FESI y la Facultad de Psicología. Cursos en Especialidad en Psicología de la Salud y de Maestría en Psicología de la Salud en CENHIES Pachuca, Hidalgo. Con Tutorías en el Programa Alta Exigencia Académica, PRONABES, Sistema Institucional de Tutorías. Comité Tutorial en el Programa de Maestría en Psicología, Universidad Autónoma del Estado de Morelos. En investigación 28 Artículos en revistas especializadas, Coautor de un libro especializado, 12 Capítulos de Libro especializado, Dictaminador de libros y artículos especializados, evaluador de proyectos del CONACYT, con más de 100 Ponencias en Eventos Especializados Nacionales, y más de 20 en Eventos Internacionales, 13 Conferencia en Eventos Académicos, Organizador de 17 eventos y congresos, con Participación en elaboración de planes de estudio, Responsable de Proyectos de Investigación apoyados por DGAPA de la UNAM y por CONACYT. Evaluador de ponencias en el Congreso Internacional de Innovación Educativa del Tecnológico de Monterrey; Revisor de libros del Comité Editorial FESI, UNAM; del Comité editorial Facultad de Psicología, UNAM y del Cuerpo Editorial Artemis Editora. Revisor de las revistas "Itinerario de las miradas: Serie de divulgación de Avances de Investigación". FES Acatlán; "Lecturas de Economía", Universidad de Antioquía, Medellín, Colombia, Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica (PSIENCIA). Buenos Aires, Revista "Advances in Research"; Revista "Current Journal of Applied Science and Technology"; Revista "Asian Journal of Education and Social Studies"; y Revista "Journal of Pharmaceutical Research International".

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3492-1145>

ÍNDICE REMISSIVO

A

Academic engagement 222, 223, 224, 225, 226, 227
Acompañamiento tutorial 1
Active and reflective learning 102
Adaptación 2, 4, 6, 43, 50, 66, 92, 97, 161, 193, 209, 210, 240, 277, 279, 288, 291, 293
Alfabetización académica bilingüe 90, 91, 92, 99, 100
Ambientes virtuales 206, 207, 212, 219
América Latina 41, 42, 43, 46, 57, 72, 75, 89, 174, 175, 176, 177, 178, 180, 183, 187, 189, 203, 219, 238
Análisis de caso 29, 36
Apoyo socioemocional 202, 237, 238, 257, 258, 263, 268, 269, 270, 272, 274
Aprendizaje autorregulado 29, 34, 36, 37, 39, 42, 45, 46, 50, 51, 52, 53, 58, 59, 63, 196, 199
Aprendizaje basado en retos 149, 152
Aprendizaje sostenible 157, 159, 163, 170, 171
Arquitectura de software 238
Artes visuales 129, 130, 131, 132, 135, 136

B

Business simulation 222, 223, 235

C

Chatbots educativos 237, 238, 269, 270, 273, 274, 275, 280
Ciclo PHVA 149, 151
Compassionate systems leadership 12, 13, 15, 18, 19, 20, 21, 24, 25, 27
Competencias cognitivas 65, 67, 68, 71, 74, 76, 77
Competencias digitales 157, 161, 194, 203, 219, 284, 288
Competencias transversales 149, 161
Comprensión lectora 65, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 75, 76, 78, 79, 99, 196
Conocimiento factual 65, 67, 68, 71, 72, 73, 76, 77
Cultura digital 174, 175, 176, 177, 178, 179, 182, 188, 189, 195

D

Deporte 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148
Desarrollo docente 202, 284, 286, 287, 288, 289, 290
Deserción estudiantil 238

Deserción universitaria 42, 46, 53

Design Thinking 222, 223, 224, 226, 227, 234, 235, 236

Diseño instruccional 42, 46, 47, 48, 49, 53, 55, 160, 169, 170, 171, 285, 295, 296

Disrupción digital 206

Diversidad estudiantil 1, 10, 11, 196

E

Educación híbrida 193, 196

Educación media superior 3, 7, 30, 129, 136

Educación médica 39, 284, 285, 286, 287, 290, 291, 293, 294, 295

Educación superior 1, 4, 5, 11, 41, 42, 43, 45, 46, 48, 50, 52, 54, 55, 56, 58, 60, 61, 65, 66, 67, 68, 69, 71, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 90, 95, 97, 99, 157, 158, 159, 160, 161, 164, 165, 170, 171, 172, 173, 191, 203, 204, 205, 210, 219, 221, 237, 238, 240, 243, 248, 264, 268, 269, 270, 271, 276, 279, 283, 285

Embodied cognition 80, 81, 82, 84, 85, 87, 89

Escritura académica 65, 67, 71, 73, 76, 97

Estrategias de aprendizaje 29, 36, 37, 38, 42, 52, 53, 59

Estrategias de enseñanza 30, 35, 129, 130, 132, 135, 136, 197

Estudiantes de derecho 206, 212, 218, 219

Experiencia digital 157, 158, 159, 160, 161, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 171

Experiential learning 222, 223, 225, 235

F

Formación deportiva 137, 141

H

Habilidades digitales y académicas 1

Halterofilia 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148

Herramientas tecnológicas 37, 73, 206, 208, 217, 218

Higher education 11, 12, 13, 14, 15, 16, 20, 21, 25, 26, 27, 42, 60, 61, 63, 65, 66, 78, 79, 91, 100, 125, 157, 158, 171, 172, 173, 204, 227, 235, 236, 238, 282, 283

I

Innovación pedagógica 77, 192, 193, 200

Institutional theory 12, 13, 15, 16, 17, 24, 26

Inteligencia artificial 1, 56, 57, 73, 140, 157, 158, 159, 161, 164, 165, 166, 168, 171, 172, 173, 175, 190, 191, 207, 215, 218, 219, 220, 240, 241, 243, 280, 282, 283, 284, 285, 286, 287, 288, 289, 290, 293, 294, 295

Inteligência artificial generativa 174, 175, 179, 184, 188, 189, 191

Interés situacional 41, 42, 43, 44, 45, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58

J

Juventudes 174, 175, 176, 178, 179, 180, 185, 188, 189

L

Language 13, 20, 80, 86, 87, 90, 91, 100, 101, 102, 103, 104, 106, 107, 108, 109, 112, 113, 115, 116, 118, 120, 121, 123, 124, 125, 126, 203, 283, 285, 286, 297

Learner-created materials 102, 105, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 116, 117, 118, 119, 120, 122

Lenguas extranjeras 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 98

M

Mathematics 61, 80, 84, 85

Meaningful learning 80, 81, 83, 84, 156

Metacognitive self-regulated learning 102, 106, 110

Modelos de lenguaje 240, 270, 275, 279, 282, 284, 285, 286, 287, 288, 293, 295

N

Neurodiversity 12, 13, 14, 22, 23, 24, 26, 27, 28

Neuroinclusive 12, 21, 23, 24, 26, 28

P

Política lingüística 90, 92, 94, 95, 99

Práctica docente 90, 92, 172

R

Realidades tecnológicas 206

Recuperación aumentada de generación 237, 238, 274, 275

S

Self-efficacy 42, 59, 60, 62, 63, 79, 102, 106, 107, 108, 110, 117, 120, 121, 122, 123, 126, 127

Sensorimotor processes 80, 82

Simulación clínica 284, 285, 286, 287, 290, 295

Sustainability strategy 222

T

Taller 29, 31, 36, 37

Tecnología educativa 193, 195, 201, 203, 218

TOEIC pedagogy 102

Tutoría universitaria 237, 238



**EDITORIA
ARTEMIS**
2026