



UNIVERSIDAD ESTATAL DE MILAGRO

REPÚBLICA DEL ECUADOR

**UNIVERSIDAD ESTATAL DE MILAGRO
FACULTAD DE POSGRADO**

VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO

**ARTÍCULOS PROFESIONALES DE ALTO NIVEL
PREVIO A LA OBTENCIÓN DEL TÍTULO DE:**

**MAGÍSTER EN INCLUSIVA CON MENCIÓN EN
INTERVENCIÓN PSICOEDUCATIVA**

TEMA:

**PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS Y
AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES
CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECÍFICAS NO
ASOCIADAS A LA DISCAPACIDAD: IMPLICACIONES PARA LA
INTERVENCIÓN PSICOEDUCATIVA**

AUTOR:

- **SUAREZ JORDAN ELOY SILVANO**
- **SALINAS PUENTE MAGNOLIA JUDITH**

DIRECTOR:

MAYORGA VILLEGAS VICTOR HUGO

Milagro, 2026

Prácticas pedagógicas inclusivas y autorregulación del aprendizaje en estudiantes con necesidades educativas específicas no asociadas a la discapacidad: implicaciones para la intervención psicoeducativa

Inclusive Pedagogical Practices and Self-Regulated Learning among Students with Non-Disability-Related Specific Educational Needs: Implications for Psychoeducational Intervention

NUBE MERCEDES CALLE GARCÍA

Facultad de Posgrado, Escuela de Educación Maestría en Educación Inclusiva con Mención en Intervención
Psicoeducativa en Modalidad en Línea Universidad Estatal de Milagro
<https://orcid.org/0009-0001-8706-7130>

Cuenca– Ecuador

MAGNOLIA JUDITH SALINAS PUENTE

Facultad de Posgrado, Escuela de Educación Maestría en Educación Inclusiva con Mención en Intervención
Psicoeducativa en Modalidad en Línea Universidad Estatal de Milagro
<https://orcid.org/0009-0005-2074-225X>

Cuenca– Ecuador

SUÁREZ JORDÁN ELOY SILVANO

Facultad de Posgrado, Escuela de Educación Maestría en Educación Inclusiva con Mención en Intervención
Psicoeducativa en Modalidad en Línea Universidad Estatal de Milagro
<https://orcid.org/0009-0004-2844-7389>

Machala – Ecuador

VÍCTOR HUGO MAYORGA VILLEGAS

Universidad Estatal de Milagro

Facultad de Posgrado, Escuela de Educación Maestría en Educación Inclusiva con Mención en Intervención
Psicoeducativa en Modalidad en Línea Universidad Estatal de Milagro
victor.mayvi@hotmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-4554-1180>

Milagro – Ecuador

Resumen

El estudio analizó la relación entre las prácticas pedagógicas inclusivas y la autorregulación del aprendizaje en estudiantes con necesidades educativas específicas no asociadas a la discapacidad, considerando sus implicaciones para la intervención psicoeducativa. Se desarrolló una investigación cuantitativa, no experimental, transversal y correlacional en dos instituciones educativas fiscales urbanas de Cuenca, Ecuador. Participaron mediante censo 75 estudiantes de Educación General Básica Media y Superior y 30 docentes. Se aplicaron dos cuestionarios estructurados de 24 ítems, organizados en cuatro dimensiones, cuya consistencia interna fue adecuada para autorregulación ($\alpha = .836$; $\omega = .828$) y aceptable para prácticas inclusivas ($\alpha = .725$; $\omega = .725$). Los estudiantes alcanzaron una media global de autorregulación de 3.52 (DE = 0.37), mientras que los docentes registraron una media de prácticas inclusivas de 3.95 (DE = 0.26). No se identificó una asociación global estadísticamente significativa entre ambos constructos ($\rho = .036$; $p = .760$), resultado consistente con el análisis de regresión ajustado ($\beta = .054$; $p = .653$). A nivel dimensional se observó una asociación positiva de baja magnitud entre diversificación de la enseñanza y regulación de estrategias, interpretada como exploratoria. Se concluye que una mayor frecuencia de prácticas inclusivas no implica necesariamente mayores niveles de autorregulación. La

intervención psicoeducativa debería complementar la reducción de barreras con estrategias explícitas dirigidas a fortalecer la planificación, el monitoreo, la regulación, la autoevaluación y la autonomía progresiva del estudiante.

Palabras clave: educación inclusiva; autorregulación del aprendizaje; necesidades educativas específicas; prácticas pedagógicas; intervención psicoeducativa.

Abstract

This study analyzed the relationship between inclusive pedagogical practices and self-regulated learning among students with non-disability-related specific educational needs, considering its implications for psychoeducational intervention. A quantitative, non-experimental, cross-sectional, and correlational study was conducted in two urban public schools in Cuenca, Ecuador. Census sampling included 75 students from middle and upper levels of General Basic Education and 30 teachers. Two structured 24-item questionnaires comprising four dimensions each were administered. Internal consistency was adequate for self-regulated learning ($\alpha = .836$; $\omega = .828$) and acceptable for inclusive pedagogical practices ($\alpha = .725$; $\omega = .725$). Students obtained an overall mean self-regulation score of 3.52 (SD = 0.37), whereas teachers reported a mean inclusive practices score of 3.95 (SD = 0.26). No statistically significant overall association was identified between the two constructs ($\rho = .036$, $p = .760$), a finding consistent with the adjusted regression analysis ($\beta = .054$, $p = .653$). At the dimensional level, a small positive association was observed between instructional diversification and strategy regulation, which was interpreted as exploratory. The findings indicate that a higher frequency of inclusive practices does not necessarily correspond to higher levels of self-regulated learning. Psychoeducational interventions should therefore complement barrier reduction with explicit strategies aimed at strengthening students' planning, monitoring, strategy regulation, self-evaluation, and progressive autonomy.

Keywords: inclusive education; self-regulated learning; specific educational needs; pedagogical practices; psychoeducational intervention

INTRODUCCIÓN

La consolidación de sistemas educativos inclusivos constituye uno de los desafíos contemporáneos más relevantes para garantizar el derecho a una educación equitativa, participativa y de calidad. La inclusión educativa ha dejado de entenderse únicamente como el acceso de estudiantes con necesidades educativas específicas a instituciones regulares y se concibe, cada vez con mayor claridad, como la transformación de las culturas, políticas y prácticas escolares para responder a la diversidad del alumnado.

Desde esta perspectiva, la presencia física en el aula resulta insuficiente cuando no está acompañada de oportunidades efectivas de participación, aprendizaje, autonomía y desarrollo personal. Ainscow (2020) sostiene que avanzar hacia sistemas educativos más inclusivos exige identificar y eliminar las barreras que limitan la presencia, participación y logro de determinados grupos de estudiantes, mientras que revisiones recientes enfatizan que las prácticas inclusivas requieren superar aproximaciones homogéneas y deficitarias mediante respuestas pedagógicas sensibles a las características individuales y contextuales del alumnado (Liasidou, 2026).

Esta transformación sitúa las prácticas pedagógicas inclusivas en el centro de la discusión científica. Su alcance trasciende la aplicación aislada de adaptaciones curriculares y comprende decisiones docentes relacionadas con la diversificación de las formas de representación, participación y expresión del aprendizaje; la diferenciación pedagógica; el andamiaje; la organización cooperativa; la retroalimentación; el uso de apoyos tecnológicos y la generación de oportunidades para que los estudiantes asuman progresivamente mayor control sobre su aprendizaje.

La revisión sistemática de Bakhytzhmal et al. (2026) muestra que el andamiaje, la enseñanza diferenciada, el aprendizaje cooperativo y los apoyos tecnológicos se encuentran entre las estrategias utilizadas para ampliar las oportunidades de aprendizaje de estudiantes con necesidades educativas especiales en aulas ordinarias. De manera convergente, Wang (2026) señala que la eficacia de estos apoyos no depende exclusivamente de la estrategia empleada, sino también de la capacidad del docente para articular la enseñanza con sistemas de apoyo escolar, colaboración profesional y participación familiar.

Uno de los marcos que ha adquirido especial relevancia en esta transformación es el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), debido a su orientación hacia la provisión anticipada de

múltiples formas de implicación, representación y acción o expresión. Sin embargo, su incorporación no garantiza automáticamente prácticas inclusivas de calidad. Zhang et al. (2024), a partir de una revisión sistemática, advierten que persisten dificultades para trasladar los principios del DUA a prácticas pedagógicas consistentes, particularmente cuando existen limitaciones en la formación docente, en la interpretación del marco y en las condiciones institucionales de implementación. Esta observación resulta especialmente importante porque desplaza la discusión desde la simple presencia de estrategias inclusivas hacia la manera en que estas generan condiciones para que el estudiante participe activamente, tome decisiones y gestione progresivamente sus propios procesos de aprendizaje.

En este punto emerge la autorregulación del aprendizaje como una dimensión particularmente relevante para comprender la calidad de los procesos inclusivos. La autorregulación implica que el estudiante participe activamente en la planificación, supervisión y valoración de su aprendizaje mediante procesos cognitivos, metacognitivos, motivacionales y conductuales. No se reduce, por tanto, al trabajo independiente, sino que supone establecer metas, seleccionar estrategias, monitorear el desempeño, administrar recursos, persistir frente a las dificultades y evaluar los resultados obtenidos.

La evidencia acumulada muestra que niveles más elevados de autorregulación se relacionan con mejores resultados académicos y motivacionales; en sentido contrario, el bajo rendimiento académico aparece asociado con menores niveles de estrategias autorregulatorias, creencias de competencia y orientación hacia metas de dominio (Fong et al., 2023). Asimismo, el metaanálisis de Theobald (2021) encontró que los programas dirigidos al fortalecimiento de la autorregulación producen efectos positivos sobre estrategias cognitivas y metacognitivas, gestión de recursos, motivación y rendimiento académico.

No obstante, la relación entre autorregulación e inclusión presenta una paradoja relevante. Aunque la autorregulación constituye una competencia fundamental para aprender de manera autónoma, afrontar dificultades y participar activamente en las tareas escolares, su estudio se ha concentrado predominantemente en poblaciones estudiantiles sin discapacidad. Aydan y Mamas (2025), tras revisar investigaciones desarrolladas entre 2005 y 2025, concluyeron que la literatura específicamente dedicada a la autorregulación del aprendizaje en estudiantes con discapacidad continúa siendo limitada.

Los estudios disponibles se concentran principalmente en establecimiento de metas, automonitoreo, planificación estratégica y conciencia metacognitiva, dejando abierta la necesidad de comprender con mayor precisión cómo las condiciones pedagógicas de las aulas inclusivas favorecen o restringen estos procesos.

Esta brecha adquiere especial relevancia porque los estudiantes que requieren apoyos educativos específicos pueden experimentar mayores dificultades para planificar tareas, seleccionar estrategias, monitorear su comprensión, mantener el esfuerzo o evaluar sus resultados, dependiendo de sus características individuales y de las barreras presentes en el entorno. La evidencia disponible, sin embargo, cuestiona cualquier interpretación determinista de estas dificultades. Berkeley y Larsen (2018) encontraron que las intervenciones de comprensión lectora que incorporaban componentes de autorregulación producían efectos importantes y sostenidos en estudiantes con dificultades de aprendizaje. De forma similar, Butler y De La Paz (2021) identificaron que estrategias como el establecimiento de metas, automonitoreo, autoinstrucciones y seguimiento del progreso constituyen componentes relevantes para la motivación y el funcionamiento académico de estudiantes con dificultades de aprendizaje o en riesgo de presentarlas.

Estos resultados sugieren que la autorregulación no debería interpretarse exclusivamente como una característica individual previa al proceso educativo, sino también como una capacidad susceptible de ser promovida mediante las prácticas pedagógicas. Desde esta perspectiva, el docente cumple una función de correulación, proporcionando inicialmente apoyos, modelado, retroalimentación, oportunidades de elección y estructuras de seguimiento que pueden transferirse progresivamente al estudiante.

Investigaciones recientes muestran que el apoyo docente debe adaptarse a los diferentes perfiles autorregulatorios presentes en el aula y que la sensibilidad del profesor para reconocer dichas diferencias constituye un componente importante de la adaptación pedagógica (Horlenko et al., 2026). Del mismo modo, la evidencia sobre estudiantes con discapacidad muestra que las estrategias explícitas de automanejo y automonitoreo pueden generar efectos académicos favorables cuando se integran sistemáticamente en contextos inclusivos (Jung & Lansey, 2026).

La relación entre prácticas pedagógicas inclusivas y autorregulación del aprendizaje puede entenderse, en consecuencia, como un proceso recíproco. Una práctica inclusiva que ofrece

alternativas para participar, establece metas comprensibles, proporciona apoyos graduados, permite seleccionar estrategias, incorpora retroalimentación formativa y genera espacios de autoevaluación no solamente facilita el acceso al currículo, sino que puede crear condiciones para que el estudiante ejerza mayor agencia sobre su aprendizaje.

En sentido contrario, una práctica excesivamente directiva, centrada en la dependencia permanente del adulto o basada en adaptaciones que reducen sistemáticamente las oportunidades de decisión podría garantizar la realización inmediata de una tarea sin necesariamente favorecer autonomía. Esta tensión resulta especialmente relevante para la intervención psicoeducativa, porque el objetivo de los apoyos no debería limitarse a compensar dificultades, sino contribuir progresivamente al desarrollo de recursos cognitivos, metacognitivos, motivacionales y conductuales que permitan al estudiante participar con mayor autonomía en situaciones de aprendizaje.

La literatura sobre intervenciones educativas proporciona fundamentos para esta interpretación. El modelo de aprendizaje autodeterminado, por ejemplo, ha mostrado que enseñar a estudiantes con discapacidad a establecer objetivos, desarrollar planes de acción y supervisar su progreso puede favorecer tanto el logro de metas académicas y funcionales como el acceso al currículo general (Lee et al., 2015). Más recientemente, las síntesis sobre intervenciones dirigidas a estudiantes con necesidades educativas especiales y discapacidades muestran efectos positivos sobre lectura, escritura y matemáticas, aunque con una considerable variabilidad según las características de las intervenciones y de los estudiantes (Van Herwegen et al., 2026). Esta heterogeneidad refuerza la necesidad de abandonar aproximaciones genéricas y examinar cuáles condiciones pedagógicas se vinculan específicamente con procesos relevantes para la autonomía del aprendizaje.

En esta línea, el vínculo entre inclusión y autorregulación también permite reconsiderar el papel de la intervención psicoeducativa. Desde un enfoque contemporáneo, intervenir no significa únicamente actuar sobre una dificultad individual, sino analizar la interacción entre las características del estudiante, las demandas de la tarea, las mediaciones docentes y las condiciones del entorno educativo. Por ello, identificar prácticas pedagógicas asociadas con mayores niveles de planificación, monitoreo, gestión de estrategias y autoevaluación puede proporcionar información relevante para orientar apoyos psicoeducativos menos centrados en el déficit y más dirigidos a la autonomía, participación y acceso efectivo al aprendizaje.

La revisión integrativa de Liasidou (2026) refuerza esta perspectiva al destacar la necesidad de combinar pedagogías inclusivas, diseño universal, diferenciación y conocimiento especializado, evitando concepciones de la inclusión construidas exclusivamente alrededor de categorías deficitarias.

En América Latina y particularmente en Ecuador, esta discusión adquiere características propias. El marco educativo ecuatoriano establece que las instituciones deben adoptar medidas orientadas al acceso, aprendizaje, participación, promoción y culminación educativa de estudiantes con necesidades educativas específicas asociadas o no a la discapacidad, incorporando recursos y medidas curriculares acordes con sus ritmos, motivaciones e intereses. Sin embargo, la existencia de disposiciones normativas no supone necesariamente una implementación pedagógica homogénea.

Investigaciones desarrolladas en instituciones ecuatorianas continúan identificando diferencias en la aplicación de adaptaciones curriculares, prácticas inclusivas, apoyos institucionales y preparación docente (López Mera et al., 2025). Estudios recientes realizados en instituciones fiscales también muestran que las estrategias inclusivas se encuentran condicionadas por la disponibilidad de apoyos y recursos institucionales, lo que evidencia una distancia potencial entre los principios de inclusión y su concreción cotidiana en el aula.

La problemática presenta particular interés en Cuenca, donde las acciones institucionales recientes evidencian simultáneamente avances y necesidades pendientes. En 2024, el Ministerio de Educación desarrolló en la ciudad procesos de formación dirigidos a docentes, directivos y otros profesionales educativos sobre inclusión, adaptaciones curriculares, Diseño Universal para el Aprendizaje y utilización de tecnologías, precisamente con el propósito de fortalecer las competencias institucionales para atender a estudiantes con y sin discapacidad. Asimismo, investigaciones desarrolladas en Quito, Guayaquil y Cuenca han advertido que, pese a los avances normativos, persisten dificultades vinculadas con la disponibilidad de información sistemática y de herramientas pedagógicas apropiadas para consolidar procesos inclusivos de calidad.

La producción ecuatoriana reciente ha comenzado a estudiar la relación entre estrategias pedagógicas inclusivas y resultados académicos. Por ejemplo, investigaciones en instituciones fiscales han analizado la asociación entre prácticas inclusivas y aprendizaje de estudiantes con discapacidad (Álvarez Guamán et al., 2025), mientras que estudios recientes desarrollados en

Cuenca han examinado estrategias inclusivas y desempeño académico en estudiantes con necesidades educativas específicas.

Estos antecedentes constituyen avances relevantes, pero dejan abierto un problema menos explorado: la relación entre las prácticas pedagógicas inclusivas y los procesos mediante los cuales los estudiantes regulan activamente su propio aprendizaje. Esta distinción es importante porque el desempeño académico expresa un resultado, mientras que la autorregulación permite aproximarse a los mecanismos cognitivos, metacognitivos, motivacionales y conductuales que intervienen en la construcción de dicho resultado.

En consecuencia, persiste una brecha tanto conceptual como empírica. Internacionalmente, existe abundante literatura sobre educación inclusiva y un cuerpo igualmente consolidado sobre autorregulación del aprendizaje, pero la intersección entre ambos campos continúa siendo comparativamente reducida cuando se estudian estudiantes con necesidades educativas específicas en educación escolar (Aydan & Mamas, 2025).

En el contexto ecuatoriano, los estudios localizados se han orientado principalmente hacia prácticas inclusivas, adaptaciones curriculares, preparación docente o desempeño académico, mientras que resulta todavía insuficiente la evidencia empírica acerca de cómo las prácticas pedagógicas inclusivas se relacionan con la capacidad del estudiante para planificar, monitorear, controlar y evaluar su aprendizaje. Esta ausencia resulta especialmente significativa en instituciones educativas fiscales urbanas, donde convergen diversidad estudiantil, exigencias curriculares comunes y disponibilidad variable de apoyos especializados.

A partir de esta brecha, el presente estudio se desarrollará en dos instituciones educativas fiscales urbanas de la ciudad de Cuenca, Ecuador, y tendrá como objetivo analizar la relación entre las prácticas pedagógicas inclusivas y la autorregulación del aprendizaje en estudiantes con necesidades educativas especiales, considerando sus implicaciones para la intervención psicoeducativa. Específicamente, se buscará caracterizar las prácticas pedagógicas inclusivas presentes en las aulas, determinar los niveles de autorregulación del aprendizaje de los estudiantes y establecer la magnitud y dirección de la relación entre ambas variables.

La investigación parte de la hipótesis de que una mayor presencia de prácticas pedagógicas inclusivas se asociará significativamente con niveles superiores de autorregulación del aprendizaje. Al examinar esta relación en un contexto educativo fiscal urbano ecuatoriano, el

estudio pretende aportar evidencia contextualizada a una intersección todavía insuficientemente investigada y proporcionar bases empíricas para orientar intervenciones psicoeducativas dirigidas no solo a compensar necesidades, sino a favorecer progresivamente la autonomía y participación del estudiante en su propio proceso de aprendizaje.

METODOLOGÍA

La investigación se desarrolló desde un enfoque cuantitativo, mediante un diseño no experimental, de corte transversal y alcance correlacional. Este diseño permitió analizar la relación entre las prácticas pedagógicas inclusivas y la autorregulación del aprendizaje en estudiantes con necesidades educativas específicas no asociadas a la discapacidad, sin manipular deliberadamente las variables ni modificar las condiciones habituales en las que se desarrollaban los procesos de enseñanza y aprendizaje. La medición se efectuó en un único momento y las variables fueron examinadas tal como se manifestaron en sus contextos educativos naturales. En correspondencia con la naturaleza observacional del estudio, los análisis se orientaron a determinar la magnitud y dirección de las asociaciones identificadas, sin establecer relaciones de causalidad.

El estudio se realizó en dos instituciones educativas urbanas de sostenimiento fiscal de la ciudad de Cuenca, Ecuador, con estudiantes pertenecientes a los subniveles de Educación General Básica Media y Superior. La población estudiantil estuvo constituida por 75 estudiantes identificados institucionalmente con necesidades educativas específicas no asociadas a la discapacidad, de los cuales 33 (44,0 %) pertenecían a la primera institución y 42 (56,0 %) a la segunda. Asimismo, participaron 30 docentes que desarrollaban actividades pedagógicas directas con esta población; 16 (53,3 %) correspondían a la primera institución y 14 (46,7 %) a la segunda. Debido al tamaño accesible de ambas poblaciones y al interés por incorporar integralmente a los sujetos que cumplían las condiciones establecidas, se adoptó un criterio censal, por lo que no se realizó selección probabilística de una muestra.

Para los estudiantes se establecieron como criterios de inclusión encontrarse matriculados regularmente en Educación General Básica Media o Superior en una de las instituciones participantes, constar en los registros institucionales como estudiantes con necesidades educativas específicas no asociadas a la discapacidad, asistir a aulas regulares, recibir atención pedagógica directa de alguno de los docentes participantes y disponer del consentimiento informado de sus representantes legales y del asentimiento correspondiente. Se excluyeron los casos de retiro o traslado durante el periodo de recolección y aquellos en los que no fue posible

obtener información completa de las variables principales. Para los docentes se consideró como criterio de inclusión desarrollar actividades pedagógicas directas y sistemáticas con los estudiantes participantes y aceptar voluntariamente su incorporación al estudio mediante consentimiento informado. Se excluyeron profesionales que desempeñaban exclusivamente funciones administrativas o de apoyo sin interacción pedagógica sistemática con los estudiantes incluidos en la investigación.

Para la recolección de información se utilizaron dos cuestionarios estructurados elaborados específicamente para la investigación y una ficha de caracterización sociodemográfica y educativa. La construcción de los instrumentos respondió a la operacionalización teórica de las variables y a la revisión de antecedentes relacionados con educación inclusiva, prácticas pedagógicas inclusivas y aprendizaje autorregulado. Los instrumentos fueron diseñados procurando correspondencia entre las definiciones conceptuales de los constructos, sus dimensiones y los indicadores observables, sin asumir que constituían reproducciones directas de escalas previamente validadas.

El Cuestionario de Prácticas Pedagógicas Inclusivas estuvo dirigido a los docentes y se fundamentó conceptualmente en los principios de la educación inclusiva y en referentes relacionados con el *Index for Inclusion*. Estuvo constituido por 24 ítems organizados en cuatro dimensiones de seis ítems cada una. La dimensión diversificación de la enseñanza correspondió a los ítems P1–P6; flexibilización y apoyos pedagógicos, a P7–P12; participación y autonomía del estudiante, a P13–P18; y evaluación y retroalimentación inclusivas, a P19–P24. Las respuestas fueron registradas mediante una escala tipo Likert de cinco categorías: 1 = nunca, 2 = casi nunca, 3 = a veces, 4 = casi siempre y 5 = siempre.

El Cuestionario de Autorregulación del Aprendizaje estuvo dirigido a los estudiantes y se construyó a partir de referentes teóricos sobre aprendizaje autorregulado y antecedentes instrumentales desarrollados para población escolar. Estuvo integrado por 24 ítems distribuidos en cuatro dimensiones: planificación del aprendizaje, correspondiente a los ítems A1–A6; monitoreo del aprendizaje, A7–A12; regulación de estrategias, A13–A18; y autoevaluación del aprendizaje, A19–A24. Las respuestas fueron registradas mediante una escala tipo Likert de cinco alternativas: 1 = nunca, 2 = casi nunca, 3 = a veces, 4 = casi siempre y 5 = siempre.

Para ambos instrumentos se calcularon puntuaciones por dimensión mediante la media aritmética de los seis ítems que integraban cada componente. Asimismo, se obtuvo una

puntuación global mediante el promedio de los 24 ítems correspondientes a cada cuestionario. Esta estrategia permitió conservar las puntuaciones en el rango original de 1 a 5 y facilitó su interpretación, de manera que valores superiores representaron, respectivamente, una mayor frecuencia de prácticas pedagógicas inclusivas y una utilización más frecuente de estrategias de autorregulación del aprendizaje. Las puntuaciones se trataron como variables continuas para los análisis principales y no se establecieron categorías arbitrarias de nivel bajo, medio o alto.

De manera complementaria, se utilizó una ficha de caracterización sociodemográfica y educativa. En los estudiantes se registraron variables relacionadas con edad, sexo, grado, subnivel educativo, institución de procedencia, necesidad educativa específica registrada, recepción de apoyo pedagógico y docente de referencia. Para los docentes se recopilaban datos relacionados con edad, sexo, formación académica, años de experiencia profesional, experiencia en atención a estudiantes con necesidades educativas específicas, subnivel educativo en el que ejercían y formación previa relacionada con educación inclusiva. Estas variables permitieron caracterizar a los participantes y disponer de información potencialmente relevante para los análisis complementarios.

La validez de contenido de ambos cuestionarios fue examinada mediante juicio de tres expertos con experiencia en educación inclusiva, intervención psicoeducativa, autorregulación del aprendizaje y metodología de la investigación educativa. Los especialistas valoraron cada ítem de acuerdo con criterios de claridad, pertinencia y coherencia respecto de la dimensión teórica a la que pertenecía. Las valoraciones fueron sistematizadas mediante el coeficiente V de Aiken y complementadas con las observaciones cualitativas emitidas por los jueces. A partir de esta valoración se revisaron los ítems que presentaron observaciones relacionadas con redacción, precisión conceptual o correspondencia con la dimensión antes de proceder a la aplicación piloto.

Posteriormente, se realizó una prueba piloto en instituciones educativas urbanas de sostenimiento fiscal de la ciudad de Loja, Ecuador, seleccionadas por presentar características educativas semejantes a las instituciones que conformaron el contexto definitivo de investigación. En esta fase participaron 20 estudiantes pertenecientes a los subniveles de Educación General Básica Media y Superior y ocho docentes que desarrollaban actividades pedagógicas en estos niveles educativos. Ninguno de los participantes del pilotaje formó parte de la población definitiva estudiada en Cuenca.

El Cuestionario de Autorregulación del Aprendizaje fue pilotado con los 20 estudiantes, mientras que el Cuestionario de Prácticas Pedagógicas Inclusivas fue aplicado a los ocho docentes. El pilotaje estuvo orientado principalmente a examinar la comprensión de las instrucciones y de los ítems, la adecuación del vocabulario a las características de los participantes, la funcionalidad de las alternativas de respuesta y las condiciones generales de aplicación. En el instrumento estudiantil se prestó especial atención a la comprensión de los enunciados por parte de los estudiantes de Educación General Básica Media. Las observaciones obtenidas permitieron efectuar ajustes lingüísticos y de comprensión sin modificar la estructura conceptual ni la distribución de los ítems en las dimensiones previamente definidas.

Como análisis preliminar del funcionamiento de los instrumentos se examinó la consistencia interna de las respuestas obtenidas durante el pilotaje mediante el coeficiente alfa de Cronbach. Debido al reducido número de participantes, particularmente en el grupo docente, estos coeficientes fueron considerados exclusivamente indicadores preliminares y no evidencia psicométrica definitiva. En consecuencia, la evaluación principal de consistencia interna se efectuó nuevamente con los datos procedentes de la aplicación definitiva, utilizando el omega de McDonald como estimador principal y el alfa de Cronbach como indicador complementario. Los coeficientes se estimaron de manera independiente sobre las respuestas originales de los 75 estudiantes para el Cuestionario de Autorregulación del Aprendizaje y de los 30 docentes para el Cuestionario de Prácticas Pedagógicas Inclusivas. Cuando las condiciones métricas lo permitieron, la consistencia interna se examinó tanto para la puntuación global como para las dimensiones de los instrumentos. Debido al tamaño de las poblaciones disponibles y a que el propósito del estudio no correspondió a la validación psicométrica de una nueva escala, no se realizaron análisis factoriales exploratorios ni confirmatorios.

El procedimiento de recolección definitiva se inició con la autorización de las autoridades de las dos instituciones educativas y la identificación de los participantes elegibles mediante los registros institucionales. Posteriormente se comunicaron a docentes, representantes legales y estudiantes los objetivos del estudio, las condiciones de participación, la voluntariedad y el tratamiento confidencial de la información. Una vez obtenidos los consentimientos informados de los docentes y representantes legales y el asentimiento de los estudiantes, los instrumentos fueron administrados en espacios y horarios previamente coordinados con las instituciones, procurando no interferir con el desarrollo habitual de las actividades académicas. Durante la aplicación se proporcionaron instrucciones estandarizadas y únicamente se resolvieron dudas

relacionadas con la comprensión de las consignas, evitando orientar las respuestas de los participantes.

Finalizada la recolección, las respuestas de cada instrumento fueron codificadas en una base de datos. Para el cuestionario estudiantil se calcularon las puntuaciones medias de planificación, monitoreo, regulación, autoevaluación y autorregulación global; para el cuestionario docente se calcularon las puntuaciones medias de diversificación, flexibilización y apoyos, participación y autonomía, evaluación y retroalimentación, y prácticas pedagógicas inclusivas globales. Antes del análisis se verificó que los valores de los 24 ítems de cada instrumento se encontraran dentro del rango esperado de 1 a 5 y se comprobó la integridad de los registros.

Para examinar la relación entre ambas variables, cada estudiante fue vinculado mediante un código anonimizado con el docente de referencia que mantenía interacción pedagógica directa y sistemática con él. La puntuación de prácticas pedagógicas inclusivas correspondiente al docente fue posteriormente asociada con la puntuación individual de autorregulación del estudiante. De esta manera, el estudiante constituyó la unidad analítica principal para el análisis correlacional, mientras que las bases originales de estudiantes y docentes se conservaron separadamente para la caracterización de los participantes y la estimación de la consistencia interna de cada instrumento. Esta estructura permitió reconocer que diferentes estudiantes podían encontrarse vinculados a un mismo docente y, por tanto, que las observaciones estudiantiles no eran necesariamente independientes respecto de la variable pedagógica.

Los datos fueron procesados mediante el software estadístico R. El análisis comenzó con la depuración y verificación de la base, considerando registros incompletos, valores fuera del rango establecido, datos perdidos y observaciones potencialmente atípicas. Las variables categóricas fueron descritas mediante frecuencias absolutas y porcentajes, mientras que para las variables cuantitativas se calcularon medidas de tendencia central y dispersión, particularmente media y desviación estándar, complementadas con mediana y rango intercuartílico cuando las características de la distribución lo requirieron. La distribución de las puntuaciones globales y dimensionales fue examinada mediante histogramas, gráficos Q-Q, indicadores de asimetría y curtosis y la prueba de Shapiro-Wilk como procedimiento complementario, evitando utilizar exclusivamente una prueba de significación para determinar la elección de los análisis posteriores.

La consistencia interna de los instrumentos en la aplicación definitiva se estimó mediante omega de McDonald como indicador principal y alfa de Cronbach como medida complementaria, informándose sus respectivos intervalos de confianza cuando fue posible. La interpretación consideró conjuntamente la magnitud de los coeficientes, el número de ítems y las características de cada población, evitando asumir puntos de corte rígidos como evidencia suficiente de calidad psicométrica.

Para responder al objetivo principal se examinó inicialmente la asociación entre la puntuación global de prácticas pedagógicas inclusivas y la puntuación global de autorregulación del aprendizaje. Se utilizó el coeficiente de correlación de Pearson cuando las características de las puntuaciones y el cumplimiento razonable de los supuestos justificaron el análisis paramétrico; en caso contrario, se recurrió al coeficiente rho de Spearman. Para cada asociación se consideraron la magnitud y dirección del coeficiente, el intervalo de confianza del 95 % y el valor de significación estadística.

Posteriormente, se construyó una matriz de correlaciones entre las cuatro dimensiones de las prácticas pedagógicas inclusivas diversificación, flexibilización y apoyos, participación y autonomía, y evaluación y retroalimentación y las cuatro dimensiones de autorregulación planificación, monitoreo, regulación y autoevaluación. Este análisis permitió examinar con mayor precisión qué componentes de las prácticas inclusivas presentaban asociaciones de mayor magnitud con los distintos procesos autorregulatorios de los estudiantes.

De manera complementaria, se estimó un modelo de regresión lineal múltiple en el que la puntuación global de autorregulación del aprendizaje constituyó la variable dependiente y la puntuación global de prácticas pedagógicas inclusivas la variable explicativa principal. Únicamente se incorporaron covariables sociodemográficas o educativas justificadas teóricamente y compatibles con el tamaño de la población analizada, evitando la sobreparametrización.

Se verificaron los supuestos de linealidad, homocedasticidad, comportamiento de los residuos, multicolinealidad y presencia de observaciones influyentes. Debido a que varios estudiantes podían estar asociados con un mismo docente, se utilizaron errores estándar robustos agrupados por docente para reducir el efecto de la dependencia intragrupo sobre la estimación de la incertidumbre. Los resultados se expresaron mediante coeficientes de regresión no

estandarizados y estandarizados, intervalos de confianza del 95 %, valores de p , R^2 y R^2 ajustado.

Para las pruebas inferenciales se adoptó un nivel de significación estadística de $\alpha = .05$. No obstante, la interpretación de los resultados no se sustentó exclusivamente en los valores de p , sino que consideró conjuntamente la magnitud de los coeficientes, su dirección, los intervalos de confianza y la relevancia educativa de las asociaciones observadas. Debido al diseño no experimental y transversal, los resultados fueron interpretados en términos de relación o asociación entre las variables y no como evidencia de efecto, influencia o causalidad.

La investigación observó los principios éticos aplicables a estudios educativos con población menor de edad. La participación fue voluntaria y estuvo precedida por el consentimiento informado de los representantes legales, el asentimiento de los estudiantes y el consentimiento de los docentes. Los registros fueron anonimizados mediante códigos alfanuméricos y utilizados exclusivamente con fines científicos. Se garantizó el derecho de los participantes a retirarse del estudio sin consecuencias académicas o institucionales y se adoptaron medidas destinadas a evitar la identificación, etiquetamiento o estigmatización de los estudiantes en función de sus necesidades educativas específicas. La información personal e institucional fue tratada bajo criterios de confidencialidad y protección de datos durante todas las fases de la investigación.

RESULTADOS

Los instrumentos mostraron niveles adecuados de consistencia interna. Como se observa en la Tabla 1, el Cuestionario de Autorregulación del Aprendizaje presentó $\alpha = .836$ y $\omega = .828$ para la puntuación global, mientras que el Cuestionario de Prácticas Pedagógicas Inclusivas alcanzó $\alpha = .725$ y $\omega = .725$. Los coeficientes dimensionales oscilaron entre .781 y .861 para autorregulación y entre .723 y .801 para prácticas inclusivas, lo que respaldó la utilización de las puntuaciones en los análisis posteriores.

Tabla 1. Estadísticos descriptivos y consistencia interna.

Variable/dimensión	n	M	DE	α	ω
Autorregulación del aprendizaje	75	3.52	0.37	.836	.828
Planificación	75	3.49	0.54	.805	.819

Monitoreo	75	3.59	0.54	.784	.811
Regulación	75	3.67	0.61	.781	.783
Autoevaluación	75	3.32	0.60	.851	.861
Prácticas pedagógicas inclusivas	30	3.95	0.26	.725	.725
Diversificación	30	4.03	0.46	.776	.785
Flexibilización y apoyos	30	3.91	0.51	.793	.801
Participación y autonomía	30	3.71	0.44	.737	.787
Evaluación y retroalimentación	30	4.14	0.46	.723	.737

Nota. M = media; DE = desviación estándar; α = alfa de Cronbach; ω = omega de McDonald.

En términos descriptivos, los estudiantes presentaron una puntuación global media de autorregulación de $M = 3.52$ ($DE = 0.37$). La regulación obtuvo la media más elevada, mientras que la autoevaluación registró la menor puntuación. En los docentes, la puntuación media global de prácticas pedagógicas inclusivas fue $M = 3.95$ ($DE = 0.26$); evaluación y retroalimentación presentó la media más alta y participación y autonomía la más baja. Estos resultados evidenciaron diferencias entre los componentes específicos de ambos constructos, aun cuando sus puntuaciones globales se situaron por encima del punto medio de la escala.

El análisis de distribución mostró desviaciones respecto de la normalidad para las puntuaciones globales de autorregulación ($W = .924$, $p < .001$) y prácticas pedagógicas inclusivas ($W = .915$, $p = .020$). En consecuencia, y considerando conjuntamente las características de las distribuciones y la naturaleza de las puntuaciones, se utilizó rho de Spearman como procedimiento principal para examinar las asociaciones, complementado con Pearson como análisis de contraste.

El análisis dimensional mostró asociaciones predominantemente pequeñas y estadísticamente no significativas (Tabla 2). La única asociación que alcanzó el umbral convencional de significación se observó entre diversificación de la enseñanza y regulación de estrategias ($p = .246$, $p = .033$). Su magnitud fue baja y, debido al número de comparaciones efectuadas, este resultado se consideró exploratorio y se interpretó con cautela.

Tabla 2. Correlaciones entre las dimensiones de las variables

Prácticas pedagógicas inclusivas	Planificación	Monitoreo	Regulación	Autoevaluación
Diversificación	-.129	.097	.246*	-.007
Flexibilización y apoyos	-.182	.015	.166	-.006
Participación y autonomía	.028	.066	.005	-.047
Evaluación y retroalimentación	-.079	-.006	.175	-.014

Nota. Coeficientes rho de Spearman. $p < .05$. La asociación señalada debe considerarse exploratoria debido a las múltiples comparaciones efectuadas.

En el análisis global no se identificó una asociación estadísticamente significativa entre las prácticas pedagógicas inclusivas y la autorregulación del aprendizaje ($\rho = .036$, $p = .760$). El análisis complementario mediante Pearson produjo un resultado convergente ($r = .077$, $p = .509$). Como control de robustez se efectuó un análisis de sensibilidad con los 57 registros cuya vinculación estudiante-docente presentó correspondencia institucional; nuevamente, la asociación fue prácticamente nula ($\rho = .030$, $p = .823$). La estabilidad de los coeficientes entre ambos análisis sugirió que el patrón general no estuvo determinado exclusivamente por los registros identificados para revisión.

Tabla 3. Asociación global y análisis de sensibilidad

Análisis	n	Coeficiente	Valor	p
Spearman, muestra completa	75	ρ	.036	.760
Pearson, muestra completa	75	r	.077	.509
Spearman, análisis de sensibilidad	57	ρ	.030	.823
Pearson, análisis de sensibilidad	57	r	.094	.489

Por último, el modelo de regresión lineal con errores estándar robustos agrupados por docente mostró que las prácticas pedagógicas inclusivas no se asociaron significativamente con la autorregulación después de considerar el subnivel educativo y la institución ($B = .078$; $EE = .174$; $\beta = .054$; IC 95 % $[-.263, .420]$; $p = .653$). Tampoco se observaron asociaciones estadísticamente significativas para la institución, mientras que el subnivel Superior presentó una tendencia positiva que no alcanzó el umbral convencional de significación. La capacidad explicativa global del modelo fue reducida ($R^2 = .049$; R^2 ajustado = $.009$).

Tabla 4. Modelo de regresión para la autorregulación del aprendizaje

Predictor	B	EE robusto	β	IC 95 %	p
Prácticas pedagógicas inclusivas	.078	.174	.054	$[-.263, .420]$	.653
Subnivel Superior	.152	.089	—	$[-.022, .325]$	.087
Institución	.030	.091	—	$[-.148, .207]$	.744

Nota. Variable dependiente: autorregulación global. $n = 75$. Errores estándar robustos agrupados por docente. R^2

= $.049$; R^2 ajustado = $.009$.

En conjunto, los análisis mostraron puntuaciones relativamente elevadas tanto en prácticas pedagógicas inclusivas como en autorregulación del aprendizaje, pero no evidenciaron una asociación global estadísticamente significativa entre ambos constructos. Los resultados dimensionales sugirieron únicamente una posible relación entre la diversificación de la enseñanza y la regulación de estrategias, hallazgo que requiere una interpretación prudente y posterior contrastación.

DISCUSIÓN

El presente estudio tuvo como propósito analizar la relación entre las prácticas pedagógicas inclusivas y la autorregulación del aprendizaje en estudiantes con necesidades educativas específicas no asociadas a la discapacidad de dos instituciones educativas fiscales urbanas de Cuenca, Ecuador. Los hallazgos mostraron un escenario que resulta relevante para comprender la inclusión educativa más allá de la presencia de determinadas estrategias pedagógicas en el aula: aunque los docentes reportaron una frecuencia relativamente elevada de prácticas inclusivas y los estudiantes presentaron puntuaciones de autorregulación situadas por encima del punto medio de la escala, no se identificó una asociación global estadísticamente significativa entre ambos constructos. Este resultado sugiere que la implementación frecuente

de prácticas consideradas inclusivas no implica necesariamente, por sí sola, un mayor desarrollo de los procesos mediante los cuales los estudiantes planifican, monitorean, regulan y evalúan su propio aprendizaje.

Este hallazgo introduce un matiz importante frente a la literatura que atribuye a las pedagogías inclusivas un potencial favorable sobre diferentes resultados educativos. Las investigaciones sobre Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), por ejemplo, han documentado resultados positivos sobre distintos indicadores académicos y educativos. Sin embargo, la evidencia disponible también muestra una considerable heterogeneidad entre estudios, contextos, formas de implementación y resultados evaluados. Por tanto, la existencia de prácticas inclusivas no debería interpretarse como una condición suficiente para producir automáticamente cambios en todos los procesos cognitivos, metacognitivos o motivacionales del estudiante. La autorregulación constituye un resultado particularmente complejo, cuyo desarrollo requiere oportunidades explícitas para establecer metas, seleccionar estrategias, monitorear la comprensión, solicitar ayuda, modificar procedimientos y evaluar el propio desempeño.

Esta interpretación coincide con la revisión de Aydan y Mamas (2025), quienes señalan que, aun cuando la autorregulación constituye un recurso relevante para estudiantes que experimentan barreras para el aprendizaje, estos no siempre reciben oportunidades sistemáticas para desarrollar estrategias autorregulatorias dentro de los entornos inclusivos. Los autores destacan particularmente la importancia de la conciencia metacognitiva, la autoeficacia, el modelado cognitivo y la enseñanza explícita de estrategias. Desde esta perspectiva, una práctica pedagógica puede ser inclusiva porque diversifica recursos, flexibiliza actividades o facilita el acceso al aprendizaje, pero no necesariamente promueve autorregulación si el docente continúa asumiendo el control fundamental de la planificación, supervisión y evaluación de la actividad.

Los resultados también pueden comprenderse a partir de la distinción entre accesibilidad pedagógica y agencia del estudiante. La inclusión educativa busca reducir las barreras que limitan la presencia, participación y aprendizaje, mientras que la autorregulación requiere que el estudiante ejerza progresivamente control sobre su propia actividad cognitiva y metacognitiva. Ambos procesos son conceptualmente compatibles, pero no equivalentes. Un docente puede proporcionar diferentes representaciones del contenido, ampliar tiempos, adaptar instrucciones o diversificar procedimientos de evaluación y, simultáneamente, ofrecer pocas oportunidades para que el estudiante establezca metas, tome decisiones, seleccione

estrategias o valore autónomamente la calidad de su desempeño. En consecuencia, la relación entre inclusión y autorregulación probablemente depende menos de la cantidad global de prácticas inclusivas que de la función específica que dichas prácticas cumplen en la transferencia progresiva del control del aprendizaje desde el docente hacia el estudiante.

Esta explicación adquiere mayor relevancia al considerar la distribución de las dimensiones observadas. Entre las prácticas pedagógicas inclusivas, evaluación y retroalimentación alcanzó la puntuación media más elevada, mientras que participación y autonomía presentó la menor. En la autorregulación ocurrió un patrón conceptualmente relacionado: regulación de estrategias obtuvo la puntuación más alta, mientras que autoevaluación registró la menor media. En conjunto, estos resultados podrían indicar que los contextos estudiados ofrecen apoyos pedagógicos relativamente frecuentes, pero presentan un margen de mejora en aquellas prácticas que transfieren al estudiante una participación más activa en la toma de decisiones y en la valoración de su propio aprendizaje.

Esta cuestión es especialmente significativa para la intervención psicoeducativa. Desde una perspectiva autorregulatoria, la retroalimentación adquiere mayor potencial cuando no se limita a informar al estudiante sobre errores y aciertos, sino que le permite comprender la distancia entre su desempeño actual y la meta esperada, identificar estrategias para reducir esa distancia y participar activamente en la evaluación de su progreso. Por ello, el hecho de que evaluación y retroalimentación haya obtenido una puntuación elevada mientras autoevaluación presentó la menor media entre los componentes de autorregulación podría sugerir que recibir retroalimentación docente y generar procesos autónomos de autoevaluación constituyen fenómenos relacionados, pero diferenciados. La retroalimentación externa no se transforma automáticamente en regulación interna.

Los resultados dimensionales proporcionaron, además, una señal específica que merece atención. La diversificación de la enseñanza presentó una asociación positiva de baja magnitud con la regulación de estrategias. Aunque este hallazgo debe interpretarse como exploratorio debido al número de comparaciones efectuadas, resulta teóricamente plausible. Cuando el estudiante encuentra diferentes formas de representación, recursos, procedimientos o alternativas para abordar una actividad, dispone potencialmente de un repertorio más amplio de estrategias entre las cuales seleccionar y modificar su actuación cuando una aproximación inicial no resulta efectiva. La diversificación podría, por tanto, favorecer la flexibilidad estratégica más directamente que otros componentes de la autorregulación.

No obstante, la reducida magnitud de esta asociación impide asumir que diversificar automáticamente produzca mayor regulación. Zhang et al. (2024), al revisar sistemáticamente la implementación del DUA en contextos preK-12, identificaron dificultades importantes relacionadas con la falta de correspondencia explícita entre los principios del diseño inclusivo, las intervenciones efectivamente implementadas y las teorías del aprendizaje utilizadas para explicar sus resultados. Esta observación resulta particularmente pertinente para los hallazgos del presente estudio: no sería suficiente identificar que una práctica es inclusiva; también es necesario establecer mediante qué mecanismo pedagógico debería contribuir a un proceso autorregulatorio determinado.

Desde esta perspectiva, los resultados cuestionan una interpretación lineal según la cual “más inclusión” necesariamente debería corresponder a “más autorregulación”. La relación parece ser considerablemente más específica. Determinadas prácticas pueden favorecer el acceso a las actividades, otras la participación, otras el sentimiento de pertenencia y algunas podrían contribuir directamente al desarrollo de estrategias metacognitivas. Esta diferenciación permite comprender por qué la puntuación global de prácticas inclusivas presentó una asociación prácticamente nula con la puntuación global de autorregulación, mientras que surgió una asociación localizada entre dos dimensiones particulares.

Otra explicación debe situarse en las características del propio proceso de autorregulación. La autorregulación del aprendizaje no depende exclusivamente de la actuación docente inmediata. Constituye un proceso dinámico en el que intervienen conocimientos previos, experiencias escolares acumuladas, motivación, autoeficacia, percepción de competencia, estrategias cognitivas y metacognitivas, características de la tarea y oportunidades anteriores de aprendizaje autónomo. Por esta razón, estudiantes expuestos a prácticas pedagógicas similares pueden presentar niveles considerablemente diferentes de autorregulación. Esta heterogeneidad adquiere particular importancia cuando se trabaja con estudiantes con necesidades educativas específicas, dado que las barreras que experimentan y los apoyos que requieren tampoco son homogéneos.

Aydan y Mamas (2025) advierten precisamente que la investigación sobre autorregulación en estudiantes que requieren apoyos educativos continúa siendo limitada y que las intervenciones necesitan adaptarse a las características del estudiante, el contexto y el dominio académico. Aunque su revisión se concentra principalmente en estudiantes con discapacidad, su argumento sobre la necesidad de evitar aproximaciones uniformes resulta conceptualmente pertinente para

estudiantes con necesidades educativas específicas no asociadas a la discapacidad. La autorregulación no debería plantearse como una habilidad general que emerge espontáneamente de un ambiente inclusivo, sino como una competencia que requiere enseñanza explícita, práctica guiada y transferencia progresiva de responsabilidad.

Los resultados obtenidos también aportan una consideración relevante para el contexto ecuatoriano. Las prácticas inclusivas han adquirido una presencia creciente en las políticas y discursos educativos, pero su implementación cotidiana puede presentar diferentes grados de profundidad. En investigaciones recientes desarrolladas en Ecuador se continúa señalando la necesidad de fortalecer las estrategias pedagógicas utilizadas para atender la diversidad dentro del aula regular. En este sentido, los resultados del presente estudio desplazan parcialmente la discusión desde la pregunta acerca de si los docentes implementan prácticas inclusivas hacia una cuestión más específica: qué características deben poseer esas prácticas para promover procesos de autonomía y autorregulación en estudiantes que requieren apoyos educativos.

Esta interpretación es consistente con una preocupación identificada en la literatura internacional. Zhang et al. (2024) encontraron que la investigación sobre DUA presenta dificultades derivadas de implementaciones desiguales y de una insuficiente articulación entre los componentes específicos de las intervenciones y los mecanismos teóricos mediante los cuales deberían producir determinados resultados. En consecuencia, los hallazgos del presente estudio no deberían interpretarse como evidencia de que las prácticas inclusivas carecen de relevancia para la autorregulación. Más apropiadamente, indican que una medida global de prácticas inclusivas puede resultar insuficiente para explicar un proceso multidimensional como el aprendizaje autorregulado.

Desde la intervención psicoeducativa, este hallazgo tiene una implicación concreta. Las acciones dirigidas a estudiantes con necesidades educativas específicas no asociadas a la discapacidad deberían complementar las medidas de acceso, flexibilización y apoyo con estrategias explícitamente orientadas al desarrollo de la agencia del aprendiz. Esto implica incorporar progresivamente actividades de establecimiento de metas, anticipación de procedimientos, elección entre estrategias, verbalización del razonamiento, monitoreo de la comprensión, búsqueda adaptativa de ayuda, utilización estratégica de la retroalimentación y autoevaluación. El propósito no consistiría únicamente en facilitar que el estudiante complete una tarea, sino en desarrollar herramientas que le permitan gestionar tareas futuras con menor dependencia del apoyo externo.

Esta consideración adquiere especial importancia ante el resultado observado en participación y autonomía, que constituyó la dimensión de prácticas inclusivas con menor puntuación media. La intervención psicoeducativa podría utilizar este componente como un punto de articulación entre inclusión y autorregulación. Los apoyos deberían concebirse como andamiajes temporales cuya intensidad pueda disminuir conforme aumenta la competencia del estudiante. Desde esta perspectiva, una práctica verdaderamente inclusiva no solo compensaría una dificultad inmediata, sino que contribuiría progresivamente a que el estudiante comprenda cómo aprende, identifique cuándo necesita apoyo y disponga de estrategias para actuar con mayor autonomía.

Asimismo, la autoevaluación, que presentó la puntuación más baja dentro de la autorregulación, constituye un ámbito prioritario de intervención. Incorporar rúbricas comprensibles, listas de cotejo, preguntas metacognitivas, diarios breves de aprendizaje, comparación entre metas y resultados y oportunidades para revisar trabajos después de la retroalimentación podría favorecer que la evaluación deje de constituir exclusivamente una acción realizada por el docente y se transforme progresivamente en una herramienta utilizada por el estudiante para regular su aprendizaje.

Los hallazgos deben interpretarse considerando varias limitaciones. En primer lugar, el diseño transversal y no experimental permite identificar asociaciones, pero no establecer relaciones causales ni determinar la dirección temporal entre las variables. En segundo lugar, las prácticas inclusivas fueron evaluadas mediante autoinforme docente, por lo que las puntuaciones representan prácticas reportadas y pueden estar afectadas por deseabilidad social o diferencias en la interpretación de los ítems. Estudios posteriores deberían triangular esta información mediante observación de aula, análisis de planificaciones o percepción estudiantil. En tercer lugar, aunque participaron todos los sujetos accesibles de las instituciones seleccionadas, el número de docentes fue reducido y los participantes procedieron únicamente de dos instituciones fiscales urbanas de Cuenca, lo que limita la generalización de los hallazgos a otros contextos educativos.

También debe considerarse la estructura jerárquica de los datos. Varios estudiantes estuvieron vinculados con un mismo docente, lo que implica dependencia entre determinadas observaciones. El empleo de errores estándar robustos agrupados por docente permitió atender parcialmente esta característica en el análisis de regresión; sin embargo, el número de docentes no justificó utilizar modelos multinivel más complejos como estrategia analítica principal.

Investigaciones futuras con un mayor número de instituciones, docentes y estudiantes podrían utilizar modelos jerárquicos que permitan diferenciar con mayor precisión la variabilidad atribuible al estudiante, al docente y al centro educativo.

Otra limitación se relaciona con la heterogeneidad inherente a la categoría de necesidades educativas específicas no asociadas a la discapacidad. Agrupar estudiantes con diferentes necesidades facilita estudiar una población educativa relevante desde una perspectiva inclusiva, pero puede ocultar patrones específicos. Futuras investigaciones podrían examinar si la relación entre prácticas inclusivas y autorregulación varía según el tipo de necesidad educativa, el nivel de apoyo requerido, el subnivel escolar o determinadas características individuales.

A pesar de estas limitaciones, el estudio contribuye a cubrir una intersección todavía insuficientemente explorada entre pedagogía inclusiva y aprendizaje autorregulado. La literatura reciente ha señalado que la investigación sobre autorregulación en estudiantes que requieren apoyos educativos continúa siendo limitada y reclama aproximaciones que articulen de manera más explícita las características del entorno pedagógico con los mecanismos mediante los cuales el estudiante aprende a gestionar su propio aprendizaje. Los resultados obtenidos aportan evidencia desde un contexto latinoamericano y ecuatoriano escasamente representado en esta literatura.

En síntesis, los hallazgos sugieren que la presencia frecuente de prácticas pedagógicas inclusivas constituye una condición educativa relevante, pero no necesariamente suficiente para promover mayores niveles de autorregulación. La inclusión orientada al desarrollo del aprendizaje autónomo requiere avanzar desde la provisión de apoyos hacia la construcción deliberada de oportunidades para planificar, monitorear, regular y evaluar el propio aprendizaje. En este sentido, la principal implicación psicoeducativa del estudio no consiste en incrementar indiscriminadamente la cantidad de apoyos, sino en diseñarlos de manera que favorezcan progresivamente la participación, la agencia y la independencia estratégica del estudiante. Esta articulación entre accesibilidad pedagógica y autorregulación representa una línea prometedora tanto para la intervención psicoeducativa como para futuras investigaciones sobre educación inclusiva.

CONCLUSIÓN

El estudio permitió analizar la relación entre las prácticas pedagógicas inclusivas y la autorregulación del aprendizaje en estudiantes con necesidades educativas específicas no asociadas a la discapacidad de dos instituciones educativas fiscales urbanas de Cuenca, Ecuador. Los resultados mostraron que los docentes reportaron una presencia relativamente elevada de prácticas inclusivas y que los estudiantes evidenciaron niveles favorables de autorregulación; sin embargo, no se encontró evidencia estadísticamente significativa de una asociación global entre ambos constructos. Este resultado se mantuvo en los análisis complementarios y después de considerar la agrupación de los estudiantes por docente, lo que sugiere que una mayor frecuencia de prácticas inclusivas, considerada de manera global, no necesariamente se corresponde con mayores niveles de autorregulación del aprendizaje.

El análisis de las dimensiones permitió precisar este hallazgo. La regulación de estrategias constituyó el componente con mayor puntuación dentro de la autorregulación, mientras que la autoevaluación presentó el promedio más bajo. En las prácticas pedagógicas inclusivas, la evaluación y retroalimentación alcanzó la mayor puntuación, en contraste con participación y autonomía, que obtuvo el promedio más reducido. Esta configuración evidencia que proporcionar apoyos, diversificar la enseñanza o retroalimentar al estudiante no implica necesariamente transferirle progresivamente el control de su aprendizaje. La autonomía y la autoevaluación emergen, por tanto, como ámbitos especialmente relevantes para fortalecer la conexión entre inclusión educativa y autorregulación.

La asociación positiva observada entre diversificación de la enseñanza y regulación de estrategias constituye un hallazgo exploratorio que sugiere que disponer de distintas formas de abordar las actividades podría relacionarse con una mayor capacidad del estudiante para modificar sus estrategias cuando encuentra dificultades. No obstante, debido a su baja magnitud y al número de comparaciones efectuadas, este resultado requiere ser corroborado mediante estudios posteriores y no debe interpretarse como evidencia causal.

Desde la intervención psicoeducativa, los resultados permiten concluir que las prácticas inclusivas deberían trascender la provisión de adaptaciones o apoyos orientados exclusivamente a facilitar la ejecución inmediata de las tareas. Se requiere incorporar intencionalmente estrategias que enseñen al estudiante a establecer metas, planificar, monitorear su comprensión, seleccionar y modificar procedimientos, utilizar la retroalimentación y evaluar su propio desempeño. El apoyo inclusivo adquiere así una función

formativa cuando, además de reducir barreras para el aprendizaje, contribuye progresivamente a disminuir la dependencia del estudiante respecto del acompañamiento externo.

El estudio aporta evidencia desde un contexto educativo ecuatoriano sobre una relación todavía insuficientemente explorada entre inclusión y aprendizaje autorregulado. Sus resultados permiten plantear que la calidad de una práctica inclusiva no debería valorarse únicamente por su capacidad para garantizar acceso y participación, sino también por las oportunidades que genera para desarrollar agencia, autonomía y control estratégico del aprendizaje. Esta perspectiva amplía el alcance de la intervención psicoeducativa al situar al estudiante no solo como receptor de apoyos, sino como participante activo en la gestión de su proceso de aprendizaje.

Por último, debido al carácter transversal y no experimental del estudio, sus resultados deben interpretarse en términos asociativos y no causales. Futuras investigaciones deberían incorporar diseños longitudinales o de intervención, observación directa de las prácticas docentes, percepción estudiantil y muestras procedentes de un mayor número de instituciones. Asimismo, resultaría pertinente examinar de manera diferenciada los distintos tipos de necesidades educativas específicas y evaluar intervenciones que articulen explícitamente prácticas pedagógicas inclusivas con estrategias de autorregulación. Esta línea permitiría determinar no solo si ambos constructos se relacionan, sino qué prácticas, bajo qué condiciones y mediante qué mecanismos contribuyen al desarrollo de estudiantes progresivamente más autónomos y autorregulados.

REFERENCIAS

- Aydan, S., & Mamas, C. (2025). Self-regulated learning and students with disabilities: A mini review. *Frontiers in Education*, 10, Article 1600744. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1600744>
- Bakhytzhamal, S., Dinara, Y., & Gao, C. (2026). Social and pedagogical support for children with special educational needs: A systematic review of inclusive practices, instructional strategies and support measures in mainstream schools. *European Journal of Education*, 61(1), e70429. <https://doi.org/10.1111/ejed.70429>
- Berkeley, S., & Larsen, A. (2018). Fostering self-regulation of students with learning disabilities: Insights from 30 years of reading comprehension intervention research. *Learning Disabilities Research & Practice*, 33(2), 75–86. <https://doi.org/10.1111/ldrp.12165>

- Butler, C. M., & De La Paz, S. (2021). A synthesis on the impact of self-regulated instruction on motivation outcomes for students with or at risk for learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 36(4), 353–366. <https://doi.org/10.1111/ldrp.12264>
- Fernández-de-Castro, J., Martínez-Bautista, H., Rojas-Muñoz, L. M., & Galindo-Muñoz, R. (2024). Escala de autorregulación del aprendizaje: Validación de un instrumento para educación secundaria y media superior. *Revista Complutense de Educación*, 35(1), 33–43. <https://doi.org/10.5209/rced.82444>
- Fong, C. J., Patall, E. A., Snyder, K. E., Hoff, M. A., Jones, S. J., & Zuniga-Ortega, R. E. (2023). Academic underachievement and its motivational and self-regulated learning correlates: A meta-analytic review of 80 years of research. *Educational Research Review*, 41, Article 100566. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2023.100566>
- Jashes Morgues, J. E., González Castellano, N., & Colmenero Ruiz, M. J. (2024). Adaptación y validación de un cuestionario basado en el *Index for Inclusion*: El profesorado y la inclusión en Santiago de Chile. *Revista Complutense de Educación*, 35(4), 697–708. <https://doi.org/10.5209/rced.86158>
- Liasidou, A., Mavrou, K., & Mouka, M. (2026). An integrative review (IR) of (intersectional) inclusive pedagogies for students with special educational needs and/or disabilities (SEND). *British Journal of Special Education*, 53(2), 291–300. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.70095>
- López Mera, R. A., Arteaga Gualán, R. R., Arteaga Gualán, F. F., & Hernández Delgado, V. J. (2025). Prácticas pedagógicas inclusivas para estudiantes con necesidades educativas especiales en el marco del Sistema Nacional de Educación ecuatoriano. *Revista Veritas de Difusão Científica*, 6(2), 1–29. <https://doi.org/10.61616/rvdc.v6i2.607>
- Sáez-Delgado, F., Mella-Norambuena, J., López-Angulo, Y., & León-Ron, V. (2021). Escalas para medir las fases de autorregulación del aprendizaje en estudiantes de secundaria. *Información Tecnológica*, 32(2), 41–50. <https://doi.org/10.4067/S0718-07642021000200041>
- Toering, T., Elferink-Gemser, M. T., Jonker, L., van Heuvelen, M. J. G., & Visscher, C. (2012). Measuring self-regulation in a learning context: Reliability and validity of the Self-Regulation of Learning Self-Report Scale (SRL-SRS). *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 10(1), 24–38. <https://doi.org/10.1080/1612197X.2012.645132>
- Wang, W. (2026). Socio-pedagogical support for students with special educational needs in inclusive mainstream schools: A systematic review. *Psychology Research and Behavior Management*, 19, 577631. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S577631>
- Zhang, L., Carter, R. A., Jr., Greene, J. A., & Bernacki, M. L. (2024). Unraveling challenges with the implementation of Universal Design for Learning: A systematic literature review. *Educational Psychology Review*, 36, Article 35. <https://doi.org/10.1007/s10648-024-09860-7>



Revista Latinoamericana de
Ciencias Sociales y Humanidades



ISSN en línea: 2789-3855
DOI: 10.56712



CARTA DE ACEPTACIÓN

Por medio de la presente la Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades ([LATAM](#)), con ISSN en línea: 2789-3855 y DOI 10.56712, con indexaciones en son Dialnet, Latindex directorio, Google académico, Base, Livre, Latinrev, Crossref, MIAR y ERIHPlus y perteneciente a la Red de Investigadores Latinoamericanos ([REDILAT](#)) certifica que:

Título del artículo: **Prácticas pedagógicas inclusivas y autorregulación del aprendizaje en estudiantes con necesidades educativas específicas no asociadas a la discapacidad: implicaciones para la intervención psicoeducativa.**

Autores/as: Nube Mercedes Calle García, Magnolia Judith Salinas Puente, Eloy Silvano Suárez Jordán y Víctor Hugo Mayorga Villegas.

Área temática: Ciencias de la Educación.

ha sido evaluado y aprobado mediante el sistema de evaluación por pares de doble ciego (double-blind peer review), y la revisión anti plagio vía software de índice de similitud, cumpliendo con los estándares de aprobación establecidos por el Comité Editorial para su publicación.

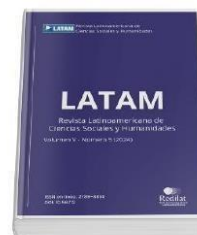
Se expide la presente constancia a los 04 días del mes de septiembre del año 2026.



Dr. Anton Peter Baron

Editor en jefe

LATAM - Revista Latinoamericana de
Ciencias Sociales y Humanidades



UNEMI

UNIVERSIDAD ESTATAL DE MILAGRO

¡Evolución académica!

@UNEMIEcuador

