



PERCEPCIÓN DE APRENDIZAJE AUTORREGULADO DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS EN PROCESOS DE INCLUSIÓN EN EL ECUADOR

PERCEPTION OF SELF-REGULATED LEARNING OF UNIVERSITY STUDENTS IN INCLUSION PROCESSES IN ECUADOR

Giovanni Antonio Freire Jaramillo¹

E-mail: p7002270553@ucvvirtual.edu.pe

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3275-2488>

Maribel Díaz Espinoza¹

E-mail: maribel24@ucvvirtual.edu.pe

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5208-8380>

Sulay Triana Galindo²

E-mail: [triana.galindo@educacion.gob.ec](mailto: triana.galindo@educacion.gob.ec)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7637-9673>

Narcisa Cordero Alvarado³

E-mail: ncordeoa@unemi.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4175-8817>

¹ Universidad César Vallejo. Piura, Perú

² Ministerio de Educación, Quito, Ecuador

³ Universidad de Milagro. Milagro, Ecuador

*Autor para correspondencia

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Freire Jaramillo, G. A., Díaz Espinoza, M., Triana Galindo, S. & Cordero Alvarado, N. (2024). Percepción de aprendizaje autorregulado de estudiantes universitarios en procesos de inclusión en el Ecuador. *Revista Conrado*, 21(2). e4407.

RESUMEN

El presente estudio tuvo como objetivo general determinar la percepción del aprendizaje autorregulado de estudiantes universitarios en procesos de inclusión en el Ecuador. El problema que se abordó radica en cómo las políticas de inclusión educativa, especialmente las becas económicas, impactan en el desarrollo de habilidades de autorregulación necesarias para el éxito académico. Para investigar esta relación, se utilizó una metodología cuantitativa con un modelo de ecuaciones estructurales (SEM), que permitió analizar las interacciones entre las variables latentes: inclusión educativa (independiente) y aprendizaje autorregulado (dependiente). La muestra estuvo compuesta por estudiantes universitarios beneficiarios de programas de inclusión educativa. El principal resultado indicó una relación positiva y significativa entre inclusión educativa y autorregulación, con un coeficiente estandarizado. Esto sugiere que los estudiantes con mayores niveles de inclusión percibida desarrollan mejores habilidades de autorregulación, como la planificación y la gestión del tiempo. Como principal conclusión, se destaca que las políticas de inclusión no solo garantizan el acceso a la educación, sino que también potencian competencias clave para el aprendizaje autónomo, lo que subraya la necesidad de fortalecer estos programas y

personalizarlos para responder a las diversas necesidades de los estudiantes.

Palabras clave:

Autorregulación del aprendizaje, educación inclusiva, política educativa, acceso a la educación

ABSTRACT

The main objective of this study was to determine the perception of self-regulated learning of university students in inclusion processes in Ecuador. The problem addressed was how educational inclusion policies, especially economic scholarships, impact the development of self-regulation skills necessary for academic success. To investigate this relationship, a quantitative methodology with a structural equation model (SEM) was used to analyze the interactions between the latent variables: educational inclusion (independent) and self-regulated learning (dependent). The sample was composed of university students who were beneficiaries of educational inclusion programs. The main result indicated a positive and significant relationship between educational inclusion and self-regulation, with a standardized coefficient. This suggests that students with higher levels of perceived inclusion develop better self-regulation skills, such as planning and time management. As a main conclusion, it is highlighted that



Esta obra está bajo una licencia internacional Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0.

Vol 21 | No.103 | marzo-abril | 2025
Publicación continua
e4407



inclusion policies not only guarantee access to education, but also enhance key competencies for autonomous learning, which underlines the need to strengthen these programs and customize them to respond to the diverse needs of students.

Keywords:

Self-regulation of learning, inclusive education, educational policy, access to education

INTRODUCCIÓN

En el ámbito de la educación superior, el aprendizaje autorregulado se posiciona como una habilidad fundamental para garantizar el éxito académico y profesional de los estudiantes. Este concepto, ampliamente estudiado en las últimas décadas, se refiere a la capacidad de los individuos para planificar, supervisar y evaluar su propio proceso de aprendizaje, integrando estrategias cognitivas, metacognitivas y motivacionales que les permitan alcanzar sus metas académicas de manera autónoma y eficiente. Sin embargo, en contextos de inclusión educativa, como el de los estudiantes universitarios ecuatorianos beneficiarios de programas de apoyo gubernamental, surgen interrogantes sobre cómo perciben y aplican estas habilidades en sus procesos formativos.

El sistema educativo ecuatoriano ha implementado políticas inclusivas dirigidas a proporcionar oportunidades equitativas para estudiantes en situación de vulnerabilidad, particularmente a través de becas económicas. Estas iniciativas buscan garantizar el acceso a la educación superior, promoviendo la equidad social y el desarrollo integral de los beneficiarios. No obstante, se ha observado que, aunque las barreras económicas puedan mitigarse, persisten desafíos relacionados con el desempeño académico, la adaptación al entorno universitario y la capacidad de autorregulación del aprendizaje, factores cruciales para el éxito en la educación superior. Este panorama plantea la necesidad de comprender cómo los estudiantes perciben y desarrollan su capacidad de autorregulación en este contexto inclusivo.

El problema central que motiva esta investigación radica en la brecha entre el acceso a los recursos económicos proporcionados por las becas y el desarrollo efectivo de competencias de aprendizaje autorregulado en los estudiantes. Se pretende demostrar que la inclusión económica de los estudiantes con desventajas sociales, ayuda a que ellos se autorregulen, pues a pesar del impacto positivo de estas políticas inclusivas en la matrícula universitaria, existen evidencias que sugieren que no todos los estudiantes logran aprovechar plenamente estas

oportunidades debido a una insuficiente autorregulación de su aprendizaje, lo que se traduce en tasas de deserción, bajo rendimiento académico y dificultades para completar sus programas de estudio, lo que echaría abajo de que la ayuda en becas sea un beneficio absoluto. En otras palabras, demostrar que la inclusión ayuda a la autorregulación, permitiría expandir este tipo de políticas en el Ecuador. Este fenómeno ha sido ampliamente documentado en contextos similares; por ejemplo, estudios como los de (Dong, 2024; Wang et al., 2024) destacan cómo la falta de habilidades autorreguladas puede limitar significativamente el potencial de los estudiantes, incluso en entornos tecnológicamente enriquecidos o con apoyo institucional induciendo a que se entienda que la ayuda económica no, mejora la calidad del estudiante.

Entre las principales causas de esta problemática se identifican factores tanto individuales como contextuales. A nivel individual, la carencia de estrategias de planificación, gestión del tiempo, y autoevaluación se relaciona con un enfoque reactivo al aprendizaje, en lugar de un enfoque proactivo y dirigido por metas claras. Por otro lado, factores contextuales, como la presión social, las expectativas académicas y el diseño de los programas de apoyo gubernamental, pueden influir negativamente en la percepción y aplicación del aprendizaje autorregulado. En este sentido, estudios como los de (Li & Yongqi Gu, 2024; Katz & Moè, 2024) enfatizan la importancia de un entorno educativo que fomente la autonomía y el pensamiento crítico para contrarrestar estas barreras.

Los efectos de esta insuficiencia en el aprendizaje autorregulado son significativos y multifacéticos. En el ámbito académico, los estudiantes con habilidades autorreguladas limitadas suelen experimentar dificultades para cumplir con las exigencias de los programas universitarios, lo que afecta su rendimiento y, en última instancia, su capacidad para graduarse. A nivel personal, esta situación puede generar frustración, ansiedad y desmotivación, impactando negativamente su bienestar emocional y su percepción de autoeficacia. Por otro lado, en términos sociales y económicos, la baja tasa de graduación entre los beneficiarios de programas inclusivos implica un retorno reducido de la inversión pública en educación, limitando el alcance de estas políticas para promover la movilidad social y la equidad.

La justificación de esta investigación radica en la necesidad de abordar estas limitaciones desde una perspectiva integradora, que considere tanto las dimensiones individuales como las estructurales del problema. Comprender cómo los estudiantes universitarios ecuatorianos en procesos de inclusión perciben y desarrollan su aprendizaje

autorregulado permitirá diseñar estrategias pedagógicas y políticas públicas más efectivas, que no solo garanticen el acceso a la educación superior, sino también el éxito académico y profesional de los beneficiarios. En este contexto, la investigación de (Koslouski et al., 2024; Zielińska et al., 2024) subraya la relevancia de integrar enfoques centrados en el estudiante, que promuevan la autorregulación y el desarrollo integral como pilares fundamentales de la educación inclusiva.

El objetivo general de esta investigación fue el determinar la percepción del aprendizaje autorregulado de los estudiantes universitarios en procesos de inclusión en el Ecuador. Este propósito se desglosa en tres objetivos específicos: el primero, de carácter teórico, busca analizar los principales enfoques y modelos conceptuales relacionados con el aprendizaje autorregulado, con énfasis en su aplicación en contextos de inclusión educativa. Este análisis permitirá establecer un marco teórico sólido que sirva de base para interpretar los hallazgos empíricos y contextualizar los resultados en relación con la literatura existente. Como señala el estudio de Teng et al. (2024), un marco conceptual bien definido es esencial para identificar las interacciones entre las dimensiones de la autorregulación y su impacto en el aprendizaje.

El segundo objetivo, de índole metodológica, se centra en diseñar y aplicar instrumentos de recolección de datos que permitan capturar las percepciones y experiencias de los estudiantes sobre su aprendizaje autorregulado. Este enfoque incluirá técnicas cualitativas y cuantitativas, como encuestas estructuradas y entrevistas semiestructuradas, para garantizar una comprensión integral del fenómeno. Además, se buscará incorporar indicadores clave de autorregulación, como la planificación, las estrategias de aprendizaje, la gestión del tiempo y la autoevaluación, siguiendo las recomendaciones metodológicas de (Li & Yongqi Gu, 2024; Zachariou y Bonneville-Roussy, 2024).

Finalmente, el tercer objetivo, de carácter práctico, consiste en proponer recomendaciones concretas para fortalecer las políticas inclusivas y las prácticas pedagógicas en las instituciones de educación superior ecuatorianas. Estas propuestas se basarán en los hallazgos del estudio y estarán orientadas a fomentar el aprendizaje autorregulado, la autonomía estudiantil y el éxito académico en contextos de inclusión. Como sugiere Ma y Liu (2024), estas recomendaciones deberán ser flexibles y adaptables a las necesidades específicas de los estudiantes, considerando factores como el entorno cultural, las características individuales y las dinámicas institucionales.

Los resultados esperados de esta investigación incluyen, en primer lugar, una mayor comprensión de las percepciones, barreras y oportunidades relacionadas con el aprendizaje autorregulado en contextos de inclusión educativa. Este conocimiento permitirá identificar las áreas clave que requieren intervención y desarrollar estrategias basadas en evidencia para mejorar las experiencias de los estudiantes. En segundo lugar, se espera contribuir al diseño de políticas y programas más efectivos, que integren la promoción de habilidades autorreguladas como un componente esencial de las iniciativas inclusivas. Finalmente, este estudio tiene el potencial de generar impacto más allá del contexto ecuatoriano, proporcionando un modelo replicable para abordar desafíos similares en otros países que enfrentan desigualdades educativas.

Esta investigación busca abordar un problema crítico en el ámbito de la educación inclusiva, combinando perspectivas teóricas, metodológicas y prácticas para promover el aprendizaje autorregulado y el éxito académico de los estudiantes universitarios en el Ecuador. Al integrar hallazgos previos de investigaciones como las de (Dong, 2024; Barz et al., 2025; Wang et al., 2024), este estudio aspira a contribuir significativamente al avance del conocimiento y la práctica en este campo, fomentando una educación superior más equitativa, inclusiva y efectiva.

La autorregulación del aprendizaje es una competencia crucial para el éxito académico y profesional, definida como la capacidad de los estudiantes para planificar, controlar y evaluar su propio aprendizaje (Barkela et al., 2024). Este proceso implica un equilibrio dinámico entre las emociones, la motivación y las estrategias cognitivas que los estudiantes utilizan para alcanzar sus metas (Dong, 2024). Según las revisadas investigaciones (Katz & Moè, 2024; Ma & Liu, 2024; Yao & Wang, 2024) need satisfaction was positively associated with adoption of motivating styles (bright path, la autorregulación puede analizarse en cuatro dimensiones fundamentales: planificación, estrategias de aprendizaje, gestión del tiempo y autoevaluación.

La planificación es la etapa inicial de la autorregulación del aprendizaje, donde los estudiantes establecen metas claras y seleccionan estrategias adecuadas para alcanzar sus objetivos. Este proceso involucra la organización de recursos y la anticipación de desafíos potenciales. Según Zhu et al. (2024), una planificación efectiva permite a los estudiantes articular metas precisas en el contexto de tareas específicas, como mejorar su escritura en un segundo idioma, y esta claridad en las metas se asocia con un mayor uso de estrategias autorreguladas. La

investigación subraya que la claridad en los objetivos mejora la motivación intrínseca y reduce las distracciones.

Por otro lado, Zielińska et al. (2024) destacan que la planificación no solo beneficia a los estudiantes, sino también a los docentes, quienes, al incorporar principios de autorregulación en su enseñanza, pueden fomentar la creatividad y el pensamiento crítico en sus alumnos. Además, los estudiantes que tienen una fuerte capacidad de planificación tienden a ser más resilientes frente a obstáculos académicos, como lo confirma el trabajo de Xu et al. (2024), al analizar cómo el apoyo docente fortalece la capacidad de los estudiantes para reflexionar críticamente sobre sus objetivos.

El uso de estrategias de aprendizaje eficaces es una dimensión central en la autorregulación. Estas estrategias incluyen métodos como la elaboración, el resumen, el uso de mapas conceptuales y la práctica espaciada. Según Teng et al. (2024) our understanding of in-service second/foreign language (L2), los estudiantes que emplean estrategias avanzadas muestran un mayor dominio en la autorregulación, especialmente en contextos multilingües donde las habilidades cognitivas y metacognitivas desempeñan un papel clave. Este estudio resalta que las estrategias metacognitivas permiten a los estudiantes monitorear su progreso y adaptar su enfoque según sea necesario.

En el ámbito de la tecnología educativa, Wang et al. (2024) there remains a lack of understanding regarding how teachers can effectively support their students in enacting SRL with e-learning tools/resources (SRL e-learning argumentan que los entornos de aprendizaje digitales pueden potenciar el uso de estrategias autorreguladas al ofrecer recursos adaptativos que guían al estudiante en su progreso. Sin embargo, estos entornos también presentan desafíos, como la sobrecarga de información, que requiere una autorregulación más consciente. El trabajo de Dong (2024) profundiza en cómo la mentalidad de crecimiento y las teorías implícitas de los estudiantes influyen en su habilidad para regular su aprendizaje en plataformas digitales, destacando que el diseño pedagógico debe incluir componentes que promuevan estrategias autorreguladas.

La gestión del tiempo se refiere a la capacidad de los estudiantes para organizar y priorizar sus actividades de aprendizaje de manera efectiva. Es una habilidad que se correlaciona directamente con el éxito académico y la reducción de la procrastinación. Según Barz et al. (2025), los juegos educativos diseñados para promover la autorregulación pueden mejorar significativamente la

capacidad de los estudiantes para gestionar su tiempo, al incorporar tareas que requieren priorización y cumplimiento de plazos.

Por su parte, Donald & Petrus (2024) identifican que los programas de mentoría también juegan un papel fundamental en el desarrollo de la gestión del tiempo. Los estudiantes mentoreados aprenden a estructurar sus horarios y a asignar tiempo a actividades clave, lo que incrementa su independencia y competencia como aprendices autorregulados. Además, Ma & Liu (2024) the study of emotion-connected aspects in teachers' education domain has got much attention and experts in this domain proved that emotion is at the center of teaching subjects. Also as teaching is an emotionally challenging occupation, it often results in high levels of stress and consequently burnout which has become a prominent concern in mainstream education in recent years. As the main issue of education, teachers' emotions should be taken into account as their positive emotions and their regulation have been highlighted in the literature. Therefore, the study underscores the critical significance of Chinese English as a foreign language (EFL) explican que una gestión adecuada del tiempo no solo mejora el desempeño académico, sino que también reduce los niveles de estrés y agotamiento, especialmente en entornos exigentes como el aprendizaje de lenguas extranjeras.

La autoevaluación es el proceso mediante el cual los estudiantes reflexionan sobre su desempeño, identifican fortalezas y debilidades, y ajustan sus estrategias de aprendizaje en consecuencia. Este componente de la autorregulación es esencial para el aprendizaje autodirigido y la mejora continua. Según Li & Yongqi Gu (2024) but also helps improve students' ability in self- and co-regulated learning. In this study, a 12-week teacher continuing professional development (CPD), los procesos de evaluación formativa integrados en los programas educativos pueden fomentar la autoevaluación al proporcionar retroalimentación constante y específica. Koslouski et al. (2024) subrayan la importancia de las estrategias de afrontamiento emocional en la autoevaluación, ya que los estudiantes deben manejar la ansiedad y la frustración asociadas con el reconocimiento de sus errores. Además, Katz & Moè (2024) destacan que la autoevaluación es particularmente efectiva cuando se acompaña de un entorno emocionalmente seguro, en el que los estudiantes sienten que pueden cometer errores sin temor a consecuencias negativas.

El papel de los docentes también es crucial en la promoción de la autoevaluación. Según Zachariou & Bonneville-Roussy (2024), el apoyo a la autonomía de los estudiantes

fomenta una mayor reflexión crítica y un enfoque más activo hacia el aprendizaje. Esto es particularmente relevante en contextos colaborativos, donde los estudiantes pueden compartir sus reflexiones y aprender unos de otros. Aunque cada dimensión de la autorregulación tiene un impacto único, las investigaciones sugieren que estas interactúan de manera dinámica para influir en el aprendizaje. Por ejemplo, Pan et al. (2024) encontraron que la capacidad de planificar eficazmente está directamente relacionada con el uso de estrategias de aprendizaje avanzadas. Además, el manejo adecuado del tiempo potencia la capacidad de autoevaluación, ya que permite a los estudiantes reservar momentos específicos para reflexionar sobre su progreso.

El trabajo de Tarantul & Berkovich (2024) resalta que la regulación emocional también juega un papel transversal en estas dimensiones, ya que la capacidad de gestionar emociones como la frustración o la ansiedad mejora la planificación, la gestión del tiempo y la autoevaluación. Asimismo, el estudio de Mutlu & Solhi (2024) with the mediating impact of emotion regulation strategies. In doing so, 330 participants (196 males and 134 females muestra que la flexibilidad cognitiva, un atributo relacionado con la capacidad de ajustar estrategias y horarios, refuerza la conexión entre estas dimensiones.

A pesar de la importancia de la autorregulación, muchos estudiantes enfrentan desafíos en su desarrollo, como la falta de motivación intrínseca, dificultades emocionales o deficiencias en habilidades específicas. Yao & Wang (2024) there is a lack of research examining the behavioral intention toward AIEd among pre-service special education (SPED) argumentan que la alfabetización digital y la percepción de utilidad de las herramientas tecnológicas pueden influir significativamente en la adopción de estrategias autorreguladas, especialmente en contextos de educación especial.

Para abordar estos desafíos, se sugiere un enfoque integral que combine intervenciones pedagógicas y tecnológicas. Chen et al. (2024) recomiendan el uso de simulaciones y entornos gamificados que permitan a los estudiantes practicar la autorregulación en escenarios controlados y realistas.

La autorregulación del aprendizaje es una competencia multidimensional que abarca planificación, estrategias de aprendizaje, gestión del tiempo y autoevaluación. Cada una de estas dimensiones contribuye al desarrollo de estudiantes autónomos, resilientes y eficaces. Las investigaciones revisadas resaltan la necesidad de apoyar a los estudiantes en el desarrollo de estas habilidades

mediante intervenciones educativas, el uso de tecnologías emergentes y la creación de entornos emocionalmente seguros. Al integrar estas estrategias, es posible empoderar a los estudiantes para que tomen el control de su propio aprendizaje y enfrenten con éxito los desafíos académicos y profesionales del siglo XXI.

MATERIALES Y MÉTODOS

El presente estudio se llevó a cabo en una universidad ecuatoriana que implementa programas de inclusión educativa para estudiantes beneficiarios de becas gubernamentales. La población estudiada estuvo compuesta por 93 estudiantes universitarios que participan activamente en estos programas. Se optó por incluir a todos los beneficiarios de este apoyo dentro de la institución con el fin de lograr un análisis integral y representativo sobre sus percepciones en torno al aprendizaje autorregulado. Este enfoque permitió identificar patrones y dinámicas claves relacionadas con la autorregulación del aprendizaje y su relación con las políticas de inclusión, proporcionando un panorama detallado de las fortalezas y desafíos en este contexto educativo.

Diseño de la investigación

El diseño metodológico utilizado fue no experimental, lo que implica que las variables no fueron manipuladas de manera intencional, sino observadas en su entorno natural. Este enfoque es adecuado para estudios descriptivos y correlacionales, ya que permite analizar relaciones significativas entre variables manteniendo la autenticidad del contexto estudiado. En esta investigación, la percepción del aprendizaje autorregulado se definió como la variable dependiente, mientras que los factores relacionados con la inclusión educativa (como el acceso a becas y los recursos asociados) constituyeron la variable independiente. Las dimensiones del aprendizaje autorregulado, como la planificación, las estrategias de aprendizaje, la gestión del tiempo y la autoevaluación, se analizaron de manera específica para comprender cómo interactúan con el apoyo brindado por las políticas inclusivas. Este diseño proporcionó una visión integral de las interacciones entre las variables en el contexto educativo estudiado.

Técnica e instrumento de recolección de datos

Para recopilar la información, se utilizó una encuesta estructurada diseñada específicamente para medir las percepciones de los estudiantes sobre su aprendizaje autorregulado y el impacto de los programas de inclusión educativa en sus experiencias académicas. Este instrumento permitió recolectar datos precisos y detallados

sobre las prácticas de autorregulación del aprendizaje, las actitudes de los estudiantes hacia su educación y los desafíos que enfrentan al aprovechar el apoyo financiero recibido. La encuesta incluyó preguntas cerradas estructuradas en una escala tipo Likert de cinco puntos, donde 1 representaba “total desacuerdo” y 5 “total acuerdo”. Este diseño permitió evaluar con precisión las dimensiones del aprendizaje autorregulado, midiendo aspectos como la capacidad de planificación, el uso de estrategias de aprendizaje, la gestión del tiempo y la autoevaluación.

El instrumento fue validado mediante pruebas piloto, realizadas con un grupo reducido de estudiantes, lo que permitió ajustar las preguntas para garantizar su claridad y relevancia. Posteriormente, se realizó un análisis de confiabilidad utilizando el coeficiente alfa de Cronbach, obteniendo un valor de 0.91. Este resultado indicó una alta consistencia interna del instrumento, asegurando que las preguntas evaluaran adecuadamente las dimensiones propuestas en la investigación. La recolección de datos se llevó a cabo al final del semestre académico, cuando los estudiantes habían tenido tiempo suficiente para reflexionar sobre su desempeño académico y su experiencia en el programa de inclusión educativa. Este momento estratégico permitió captar percepciones más profundas y fundamentadas.

Enfoque metodológico

La investigación adoptó un enfoque cuantitativo, transversal, descriptivo y correlacional. Este enfoque permitió medir las percepciones de los estudiantes en un momento específico, facilitando la identificación de relaciones entre las dimensiones de las variables. Para la percepción del aprendizaje autorregulado, se incluyeron las siguientes dimensiones: planificación, estrategias de aprendizaje, gestión del tiempo y autoevaluación. Por su parte, la variable de inclusión educativa se analizó en términos de acceso a recursos económicos, impacto en el rendimiento académico, satisfacción con el programa y oportunidades futuras. Este análisis estructurado permitió comprender cómo interactúan estas dimensiones y cómo las políticas inclusivas afectan las habilidades de autorregulación del aprendizaje.

El análisis correlacional fue la herramienta principal para examinar las relaciones estadísticas entre las dimensiones de las variables. Este método permitió identificar asociaciones significativas, como la relación entre la percepción de los estudiantes sobre la suficiencia del apoyo financiero y su capacidad para gestionar el tiempo de manera efectiva. Además, se exploraron interacciones específicas entre las estrategias de aprendizaje y

la autoevaluación en función del nivel de satisfacción de los estudiantes con los programas de inclusión educativa. Este enfoque proporcionó una visión integral de las dinámicas que influyen en el aprendizaje autorregulado en este contexto.

Población y muestra

La población estudiada estuvo conformada por los 93 estudiantes beneficiarios de programas de inclusión educativa en la universidad seleccionada. Este enfoque evitó la necesidad de un muestreo probabilístico y garantizó que todas las perspectivas relevantes fueran incluidas en el análisis. Al abarcar a todos los participantes disponibles, se logró una representación completa de las percepciones y experiencias de los estudiantes en relación con el aprendizaje autorregulado y las políticas de inclusión. Este procedimiento aseguró la validez de los hallazgos y facilitó la formulación de recomendaciones adaptadas al contexto específico.

La encuesta se distribuyó en formato digital mediante un enlace enviado a los correos electrónicos de los estudiantes. Este método no solo facilitó la participación, sino que también garantizó la confidencialidad de las respuestas, fomentando la honestidad en las percepciones proporcionadas. Además, la encuesta incluyó preguntas específicas (tabla 1) para cada dimensión de las variables, lo que permitió obtener un análisis detallado y profundo de los factores que influyen en el aprendizaje autorregulado de los estudiantes.

Análisis de datos

Se analizaron correlaciones entre la planificación y el impacto percibido de las becas en el rendimiento académico, así como entre la autoevaluación y las oportunidades futuras derivadas del programa de inclusión. Estos análisis permitieron identificar patrones y tendencias significativas, proporcionando evidencia empírica que respalda las conclusiones del estudio.

En el presente estudio, se utilizó el **Análisis de Modelos de Ecuaciones Estructurales (SEM)** como la principal técnica estadística para analizar las relaciones entre las variables y sus dimensiones. Este enfoque se seleccionó debido a su capacidad para modelar relaciones complejas entre variables latentes (no directamente observables) y sus indicadores, proporcionando una visión integral y detallada de cómo interactúan los factores de inclusión educativa y el aprendizaje autorregulado.

Justificación del uso de SEM

El SEM permite integrar análisis factoriales y análisis de regresión en un marco único, lo que resulta especialmente adecuado para este estudio, en el que las variables dependientes e independientes poseen múltiples dimensiones interrelacionadas. La capacidad del SEM para analizar simultáneamente las relaciones entre las variables latentes y sus indicadores observables permitió explorar la complejidad inherente a las interacciones entre:

- **La percepción de inclusión educativa** (como variable independiente), que incluye dimensiones como acceso a recursos económicos, impacto en el rendimiento académico, satisfacción con el programa y oportunidades futuras.
- **El aprendizaje autorregulado** (como variable dependiente), representado por las dimensiones de planificación, estrategias de aprendizaje, gestión del tiempo y autoevaluación.

Procedimiento de análisis mediante SEM

1. Definición del modelo estructural y medición:

El modelo estructural se formuló basándose en la literatura existente y los objetivos de la investigación. Se conceptualizó cómo las dimensiones de la inclusión educativa podrían influir directa o indirectamente en las dimensiones del aprendizaje autorregulado. El modelo especificó relaciones causales hipotéticas, como el efecto del acceso a recursos económicos en la capacidad de los estudiantes para planificar su aprendizaje, o el impacto de la satisfacción con el programa en su autoevaluación.

2. Construcción de variables latentes:

Cada dimensión de las variables independientes y dependientes fue tratada como un indicador observable que contribuye a la construcción de variables latentes. Por ejemplo:

- **Inclusión educativa:** Se construyó como una variable latente derivada de las dimensiones de acceso a recursos, impacto en el rendimiento, satisfacción con el programa y oportunidades futuras.
- **Aprendizaje autorregulado:** Se derivó de los indicadores observables de planificación, estrategias de aprendizaje, gestión del tiempo y autoevaluación.

3. Validación del modelo de medición

Evaluación del modelo estructural

Una vez validado el modelo de medición, se procedió a estimar el modelo estructural, donde se analizaron las relaciones entre las variables latentes. Esto incluyó: (1) Determinar la fuerza y dirección de las relaciones entre la percepción de inclusión educativa y el aprendizaje autorregulado. (2) Identificar el efecto de cada dimensión de la inclusión educativa en dimensiones específicas del aprendizaje autorregulado (por ejemplo, cómo la satisfacción con el programa influye en la autoevaluación). Los coeficientes de regresión estandarizados permitieron cuantificar estas relaciones, destacando cuáles eran más significativas.

Dimensiones de las variables

La variable independiente, inclusión educativa, se desglosó en cuatro dimensiones clave: acceso a recursos económicos, impacto en el rendimiento académico, satisfacción con el programa y oportunidades futuras. Estas dimensiones reflejan los principales componentes de las políticas inclusivas y su relación con el aprendizaje. Por su parte, la variable dependiente, aprendizaje autorregulado, se estructuró en las dimensiones de planificación, estrategias de aprendizaje, gestión del tiempo y autoevaluación. Estas dimensiones abarcan los aspectos esenciales del proceso de autorregulación y su impacto en el éxito académico.

El análisis estadístico de estas dimensiones permitió capturar la complejidad de las interacciones entre las variables, proporcionando una comprensión integral de cómo las políticas de inclusión educativa influyen en el desarrollo de habilidades autorreguladas. Este enfoque asegura que las conclusiones del estudio sean basadas en evidencia sólida, contribuyendo al diseño de intervenciones efectivas que promuevan una educación más inclusiva y equitativa en el Ecuador. Tabla 1.

Tabla 1: Variables y dimensiones

| Variable | Tipo | Definición | Dimensiones | Preguntas de Investigación |
|---------------------------|---------------|--|--|---|
| Inclusión educativa | Independiente | Grado en que los estudiantes reciben apoyo gubernamental (becas económicas) para alcanzar su título profesional (Arcos et al., 2023) | 1. Acceso a recursos económicos | ¿Los recursos económicos proporcionados por las becas son suficientes para cubrir las necesidades académicas? |
| | | | 2. Impacto en el rendimiento académico | ¿En qué medida las becas han mejorado su rendimiento académico? |
| | | | 3. Satisfacción con el programa | ¿Qué nivel de satisfacción tienen los estudiantes con el programa de becas? |
| | | | 4. Oportunidades futuras | ¿Cómo perciben los estudiantes las oportunidades futuras generadas por las becas? |
| Aprendizaje autorregulado | Dependiente | Percepción de los estudiantes sobre su capacidad para planificar, controlar y evaluar su propio aprendizaje (Dong, 2024). | 1. Planificación | ¿Qué tan frecuentemente establecen metas claras para sus estudios? |
| | | | 2. Estrategias de aprendizaje | ¿Qué estrategias utilizan para facilitar el aprendizaje? |
| | | | 3. Gestión del tiempo | ¿Cómo manejan su tiempo para cumplir con las tareas académicas? |
| | | | 4. Autoevaluación | ¿Evalúan su desempeño después de completar actividades académicas importantes? |

Fuente: Elaboración propia

RESULTADOS-DISCUSIÓN

La Tabla 2 presentada analiza la confiabilidad de la escala utilizada en el estudio, proporcionando información clave sobre su consistencia interna y la distribución de las respuestas. La media de la escala fue de 13.2, lo que indica que, en promedio, los participantes puntuaron cerca de este valor en la variable medida. La desviación estándar, de 4.12, refleja una dispersión moderada de las puntuaciones alrededor de la media, lo que sugiere cierta variabilidad en las respuestas de los participantes.

El valor del Alfa de Cronbach obtenido fue de 0.949, lo que demuestra una excelente confiabilidad de la escala. Este resultado indica que los ítems que componen la escala están altamente correlacionados entre sí, midiendo de manera consistente el mismo constructo. Un Alfa de Cronbach tan alto refuerza la calidad de la escala.

Tabla 2: Estadísticas de Fiabilidad de Escala de las Variables

| | Media | DE | Alfa de Cronbach |
|--------|-------|------|------------------|
| Escala | 13.2 | 4.12 | 0.949 |

Fuente: Elaboración propia

La Tabla 3 de correlaciones presentada analiza la relación entre las dos variables principales del estudio: Autorregulación e Inclusión Educativa. Los resultados muestran una correlación de 0.923* entre ambas variables, lo que indica una relación positiva muy fuerte y significativa a un nivel de $p < .001$. Esto significa que, a medida que aumenta el nivel de inclusión educativa percibida por los estudiantes, también aumenta su nivel de autorregulación en el aprendizaje.

El nivel de significancia estadística refuerza la confiabilidad de este hallazgo, ya que es altamente improbable que esta relación sea producto del azar. Esta fuerte correlación sugiere que los programas de inclusión educativa, como las becas económicas y otros apoyos, juegan un papel crucial en el desarrollo de habilidades autorreguladas, como la planificación, gestión del tiempo y autoevaluación, en los estudiantes universitarios. En términos prácticos, estos resultados resaltan la importancia de fortalecer las políticas de inclusión educativa como un medio para mejorar el desempeño académico y la autonomía de los estudiantes.

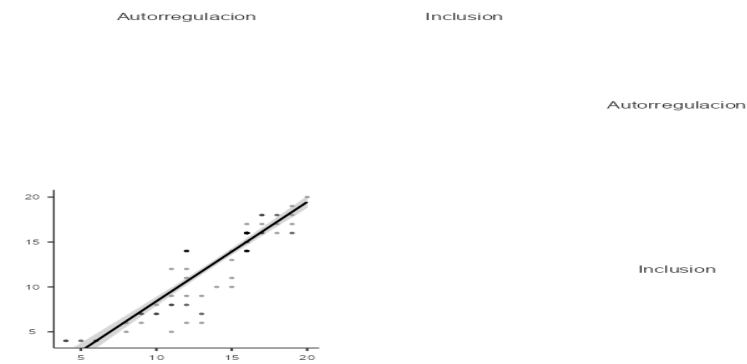
Tabla 3: Matriz de Correlaciones

| | Autorregulación | Inclusión |
|-----------------|-----------------|-----------|
| Autorregulación | — | |
| Inclusión | 0.923*** | — |



| Autorregulación | | Inclusión |
|---|--|-----------|
| Nota. * p < .05, ** p < .01, *** p < .001 | | |
| Fuente: Elaboración propia | | |

Fig. 1: Diagrama de dispersión



Fuente: Elaboración propia

La Figura 1 muestra un diagrama de dispersión que ilustra la relación entre las variables de Inclusión Educativa (representada en el eje X) y Autorregulación del Aprendizaje (en el eje Y). Se observa una tendencia positiva clara entre ambas variables, lo que indica que los estudiantes con mayores niveles de inclusión educativa también reportan niveles más altos de autorregulación. Este comportamiento refuerza la existencia de una relación lineal positiva entre las dos variables, consistente con los análisis estadísticos previos que identificaron una correlación significativa entre ellas.

La línea de regresión, que atraviesa los puntos en el gráfico, refleja el mejor ajuste del modelo lineal. Su inclinación positiva confirma que, a medida que aumenta la inclusión educativa, también lo hace la autorregulación. Además, la mayoría de los puntos están distribuidos de manera cercana a esta línea, lo que sugiere una relación sólida y consistente entre las variables. Esto implica que la inclusión educativa explica una proporción significativa de la variabilidad en los niveles de autorregulación de los estudiantes.

Otro aspecto relevante es la ausencia de valores atípicos evidentes, ya que no se observan puntos que se desvíen considerablemente de la tendencia general. Esto refuerza la calidad de los datos y la validez de la relación modelada, sugiriendo que el vínculo entre la inclusión educativa y la autorregulación es coherente a lo largo de los casos analizados.

Análisis del modelo de ecuaciones estructurales SEM

Relación entre Inclusión y Autorregulación (Parámetros Estimados)

Según la Tabla 4, el coeficiente de regresión estandarizado (β): 0.918. Esto indica que hay una relación positiva muy fuerte entre la inclusión educativa y la autorregulación del aprendizaje. Por cada unidad de aumento en inclusión, la autorregulación aumenta en 0.918 unidades estandarizadas, lo que sugiere un impacto significativo de las políticas de inclusión en las habilidades autorreguladas. El Valor p muestra que la relación es altamente significativa ($p < 0.001$), lo que respalda la hipótesis de que la inclusión educativa influye de manera importante en la autorregulación. En cuanto al intervalo de confianza (95%): 0.700 - 0.824. Este intervalo confirma que la estimación es precisa, y el verdadero valor de β está dentro de este rango, lo que refuerza la validez del modelo.

Tabla 4: Parámetros Estimados

| Dep | Pred | Estimate | SE | 95% Confidence Intervals | | β | z | p |
|-----------------|-----------|----------|--------|--------------------------|-------|---------|------|-------|
| | | | | Lower | Upper | | | |
| Autorregulación | Inclusión | 0.762 | 0.0317 | 0.700 | 0.824 | 0.918 | 24.0 | <.001 |

Fuente: Elaboración propia



Varianzas y Covarianzas

En el análisis de varianzas de la Tabla 5, se observa que la varianza de la Autorregulación del Aprendizaje es de 2.27, con un error estándar de 0.309 y una significancia estadística $p < 0.001$. Este valor indica que existe cierta variabilidad en los niveles de autorregulación entre los estudiantes analizados. En otras palabras, aunque la autorregulación presenta patrones generales asociados a la inclusión educativa, no todos los estudiantes muestran los mismos niveles de autorregulación, lo que sugiere la presencia de factores individuales o contextuales que pueden influir en el desarrollo de esta habilidad.

Por otro lado, la varianza de la Inclusión Educativa es significativamente mayor, alcanzando un valor de 20.90, con un error estándar de 2.844 y una significancia $p < 0.001$. Este resultado sugiere una considerable variabilidad en la percepción y el acceso de los estudiantes a los beneficios de los programas de inclusión educativa. Es probable que estas diferencias reflejen desigualdades en el acceso a recursos económicos, el nivel de apoyo brindado por las instituciones o las oportunidades que los estudiantes perciben como resultado de estos programas. En conjunto, estos resultados destacan que, aunque existe una relación significativa entre la inclusión educativa y la autorregulación del aprendizaje, los niveles individuales de cada variable pueden variar ampliamente entre los estudiantes. Esto sugiere la necesidad de explorar otros factores mediadores o moderadores que podrían explicar estas diferencias, como el contexto socioeconómico, el diseño específico de los programas de inclusión o las características individuales de los estudiantes.

Tabla 5: Varianzas Y Covarianzas

| Variable 1 | Variable 2 | Estimate | SE | 95% Confidence Intervals | | β | z | p |
|-----------------|-----------------|----------|-------|--------------------------|-------|---------|------|-------|
| | | | | Lower | Upper | | | |
| Autorregulación | Autorregulación | 2.27 | 0.309 | 1.66 | 2.87 | 0.158 | 7.35 | <.001 |
| Inclusión | Inclusión | 20.90 | 2.844 | 15.32 | 26.47 | 1.000 | 7.35 | <.001 |

Fuente: Elaboración propia

Interceptos

En el análisis del modelo estructural, los interceptos Tabla 6 tienen un papel importante como referencia para interpretar la línea base de las variables. En el caso de la Autorregulación del Aprendizaje, el intercepto es de 4.204, lo que indica el nivel esperado de autorregulación cuando la inclusión educativa se encuentra en cero. Si bien este valor no tiene un significado práctico directo, ya que en la realidad la inclusión educativa nunca sería completamente inexistente, su función principal es proporcionar un punto de partida o referencia dentro del modelo estadístico. Este valor permite interpretar cómo la autorregulación varía en función de los cambios en la inclusión educativa.

Por otro lado, el Intercepto de Inclusión Educativa, con un valor de 12.639, representa el nivel de inclusión educativa en ausencia de otras influencias externas que puedan afectar esta variable. Similar al caso de la autorregulación, este valor es más un componente técnico del modelo que un indicador práctico, ya que su utilidad radica en establecer la línea base desde la cual se evalúan las variaciones en la inclusión educativa.

En conjunto, estos interceptos no están diseñados para proporcionar información práctica por sí mismos, sino que forman parte de los cálculos necesarios para modelar las relaciones entre las variables latentes y observadas. Sirven como referencia para medir cómo las variables dependientes se ven afectadas por las variables independientes y ayudan a construir un modelo predictivo que explique los patrones observados en los datos.

Tabla 6: Interceptos

| Variable | Intercept | SE | 95% Confidence Intervals | | z | p |
|-----------------|-----------|-------|--------------------------|--------|--------|-------|
| | | | Lower | Upper | | |
| Autorregulacion | 4.204 | 0.426 | 3.369 | 5.039 | 9.867 | <.001 |
| Inclusion | 12.639 | 0.440 | 11.777 | 13.501 | 28.733 | <.001 |

Fuente: Elaboración propia



El análisis del modelo estructural confirma que la inclusión educativa tiene un impacto positivo y significativo en la autorregulación del aprendizaje. Este resultado pone de manifiesto la importancia de los programas de apoyo económico y los recursos destinados a fortalecer las habilidades autorreguladas de los estudiantes, como la planificación, la gestión del tiempo y la autoevaluación. La relación entre estas variables subraya el papel clave que desempeñan las políticas inclusivas en el desarrollo académico y personal de los beneficiarios.

Además, la relación modelada se respalda con un bajo error estándar ($SE = 0.0317$) y un valor de $p < 0.001$, lo que demuestra la solidez estadística de los resultados obtenidos. Esto significa que el efecto observado entre la inclusión educativa y la autorregulación no es producto del azar, sino que refleja una asociación genuina y consistente dentro de la muestra estudiada. Este nivel de precisión fortalece la confiabilidad del modelo y permite extraer conclusiones significativas para la práctica educativa.

Finalmente, la alta variabilidad en la dimensión de inclusión educativa (20.90) sugiere que el impacto de estos programas puede variar significativamente entre los estudiantes, dependiendo de su contexto específico. Este hallazgo destaca la necesidad de considerar factores individuales y contextuales al diseñar e implementar políticas de inclusión, asegurando que estas sean efectivas y adaptadas a las necesidades particulares de cada grupo de beneficiarios. Estos resultados no solo refuerzan la importancia de la inclusión educativa, sino que también orientan hacia el diseño de intervenciones más personalizadas para maximizar sus beneficios.

El estudio no incluyó factores mediadores o moderadores que pudieran influir en la relación entre las variables. Factores como la motivación intrínseca, el apoyo familiar, las características personales de los estudiantes, o la calidad de las interacciones con los docentes podrían haber jugado un papel importante en el desarrollo de la autorregulación, pero no se consideraron en este análisis. La ausencia de estas variables limita la comprensión de los mecanismos subyacentes a la relación observada y esto es porque esa parte de la investigación se explicará en la tesis doctoral del primer autor de este documento.

CONCLUSIONES

El análisis teórico identificó enfoques clave sobre el aprendizaje autorregulado y su conexión con la inclusión educativa, enfatizando la necesidad de un marco conceptual claro para entender cómo interactúan dimensiones como la planificación y la autoevaluación, influenciadas por

factores externos. Los hallazgos apoyan que la inclusión educativa impacta significativamente en la autorregulación, destacando la importancia de los factores de apoyo.

En la recolección de datos, se resalta el uso de herramientas confiables que capturan la experiencia estudiantil en la autorregulación, validando que la inclusión explica parte de la variabilidad en este aprendizaje. Los resultados sugieren fortalecer políticas inclusivas y prácticas pedagógicas en instituciones ecuatorianas, adaptándose a las necesidades de los estudiantes y mejorando sus habilidades autorreguladas.

Se proponen estrategias como ampliar programas de becas y recursos, implementar talleres de habilidades autorreguladas, capacitar docentes en metodologías que promuevan la autonomía, y establecer sistemas de monitoreo para evaluar el impacto de la inclusión educativa. También se sugiere fomentar investigaciones adicionales para profundizar en la relación entre inclusión y autorregulación, considerando factores como la motivación y el apoyo social. Estos hallazgos sientan una base para mejorar las políticas inclusivas y potenciar el éxito académico de los estudiantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arcos, N., Garrido, C., y Balladares, J. (2023). La Inclusión Educativa en Ecuador: Una mirada desde las Políticas Educativas. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(3), Article 3. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i3.6656
- Barkela, V., Han, A., & Weber, A. M. (2024). Do student teachers experience self-worth threats in computational thinking? *Computers in Human Behavior Reports*, 15, 100463. <https://doi.org/10.1016/j.chbr.2024.100463>
- Barz, N., Benick, M., Dörrenbächer-Ulrich, L., & Perels, F. (2025). The evaluation of an educational game to promote pre-service teachers' self-regulated learning. *Entertainment Computing*, 52, 100836. <https://doi.org/10.1016/j.entcom.2024.100836>
- Chen, J., Lin, C., & Lin, F. (2024). The interplay among EFL teachers' emotional intelligence and self-efficacy and burnout. *Acta Psychologica*, 248, 104364. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2024.104364>
- Donald, T. & Petrus, G. (2024). Influencing beginner teachers' autonomy: The impact of mentorship in fostering self-directed learning. *International Journal of Educational Management*, 38(5), 1265-1288. <https://doi.org/10.1108/IJEM-05-2023-0247>
- Dong, L. (2024). Does my teacher believe I can improve: The role of EFL learners' meta-learning theories in their growth mindset and online self-regulation. *System*, 122, 103269. <https://doi.org/10.1016/j.system.2024.103269>

- Katz, I. & Moè, A. (2024). Exploring teachers' psychological needs, motivating styles, emotion regulation and self-compassion: A comparative study before and during the COVID-19 lockdown. *Teaching and Teacher Education*, 148, 104706. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104706>
- Koslouski, J. B., Iovino, E. A., & Chafouleas, S. M. (2024). Feel Your Best Self: Insights from elementary teachers' use in teaching emotion-focused coping strategies. *Social and Emotional Learning: Research, Practice, and Policy*, 3, 100037. <https://doi.org/10.1016/j.sel.2024.100037>
- Li, J. & Yongqi Gu, P. (2024). Formative assessment for self-regulated learning: Evidence from a teacher continuing professional development programme. *System*, 125, 103414. <https://doi.org/10.1016/j.system.2024.103414>
- Ma, Y. & Liu, Z. (2024). Emotion regulation and well-being as factors contributing to lessening burnout among Chinese EFL teachers. *Acta Psychologica*, 245, 104219. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2024.104219>
- Mutlu, A. K. & Solhi, M. (2024). Unveiling the interplay between EFL teachers' cognitive flexibility, emotion regulation, and foreign language teaching anxiety: A structural equation modeling approach. *Learning and Motivation*, 87, 102022. <https://doi.org/10.1016/j.lmot.2024.102022>
- Pan, H.-L. W., Hung, J.-H. & Truong, T. M. T. (2024). Teacher clusters of emotions and self-efficacy in curriculum reform: Effects on collaboration and learner-centered teaching. *Teaching and Teacher Education*, 144, 104604. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104604>
- Tarantul, A. & Berkovich, I. (2024). Teachers' emotion regulation in coping with discipline issues: Differences and similarities between primary and secondary schools. *Teaching and Teacher Education*, 139, 104439. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104439>
- Teng, L. S., Zhang, Y., & Sun, P. P. (2024). The dimensionality of L2 teacher self-regulation strategies and its interactions with teacher self-efficacy: Exploratory structural equation modeling. *System*, 121, 103271. <https://doi.org/10.1016/j.system.2024.103271>
- Wang, J., Zhou, H., Chen, S., Tong, H., & Yang, Y. (2024). How teachers support secondary school students to become self-regulated learners in technology-enhanced language learning. *System*, 123, 103313. <https://doi.org/10.1016/j.system.2024.103313>
- Xu, J., Zhang, S., & Chen, H. (2024). The impact of teacher autonomy support on students' assessment literacy: The chain mediating effects of self-efficacy and critical reflection. *Heliyon*, 10(14), e34616. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e34616>
- Yao, N. & Wang, Q. (2024). Factors influencing pre-service special education teachers' intention toward AI in education: Digital literacy, teacher self-efficacy, perceived ease of use, and perceived usefulness. *Heliyon*, 10(14), e34894. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e34894>
- Zachariou, A. & Bonneville-Roussy, A. (2024). The role of autonomy support from teachers in young learners' self-regulation in dyadic contexts: An examination through three-level multilevel analysis. *Learning and Instruction*, 89, 101843. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2023.101843>
- Zhu, J., Yang, Y., & Yan, Z. (2024). Relationships between teacher feedback and English writing proficiency in Chinese students: The mediating effect of writing self-regulated learning strategies. *System*, 123, 103338. <https://doi.org/10.1016/j.system.2024.103338>
- Zielińska, A., Lebuda, I., Gop, A., & Karwowski, M. (2024). Teachers as creative agents: How self-beliefs and self-regulation drive teachers' creative activity. *Contemporary Educational Psychology*, 77, 102267. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2024.102267>