

**LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y
Humanidades, Asunción, Paraguay**

ISSN en línea: 2789-3855, 2026

Estrategias inclusivas y su influencia en el aprendizaje en estudiantes de posgrado en educación superior

**Inclusive strategies and their influence on learning in graduate
students in higher education**

Christian Junior Arrobo Ordóñez

carroboo@unemi.edu.ec

<https://orcid.org/0009-0007-5047-3294>

Universidad Estatal de Milagro

Ibarra – Ecuador

Ketty Elizabeth Gómez Barzola

kgomezb@unemi.edu.ec

<https://orcid.org/0009-0009-3781-5047>

Universidad Estatal de Milagro

Milagro – Ecuador

DOI: <https://doi.org/10.56712/latam.v7i2.5858>

Artículo recibido: 06 de enero de 2025.

Aceptado para publicación: 14 de mayo de 2026.

Conflictos de Interés: Ninguno que declarar.


Redilat
Red de Investigadores
Latinoamericanos


LATAM

Revista Latinoamericana de
Ciencias Sociales y Humanidades

VOLUMEN VII

DOI: <https://doi.org/10.56712/latam.v7i2.5858>

Estrategias inclusivas y su influencia en el aprendizaje en estudiantes de posgrado en educación superior

Inclusive strategies and their influence on learning in graduate students in higher education

Christian Junior Arrobo Ordóñez

carroboo@unemi.edu.ec

<https://orcid.org/0009-0007-5047-3294>

Universidad Estatal de Milagro

Ibarra – Ecuador

Ketty Elizabeth Gómez Barzola

kgomezb@unemi.edu.ec

<https://orcid.org/0009-0009-3781-5047>

Universidad Estatal de Milagro

Milagro – Ecuador

Artículo recibido: 06 de enero de 2026. Aceptado para publicación: 14 de mayo de 2026.

Conflictos de Interés: Ninguno que declarar.

Resumen

La educación superior de posgrado enfrenta el reto de atender una población estudiantil diversa, caracterizada por trayectorias académicas heterogéneas, responsabilidades laborales y una creciente mediación tecnológica. El presente estudio tuvo como objetivo analizar la influencia de las estrategias inclusivas en el aprendizaje en estudiantes de la Facultad de Posgrado de la Universidad Estatal de Milagro, con el fin de generar evidencia empírica que oriente la mejora de las prácticas pedagógicas en este nivel educativo. La investigación se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, con un diseño no experimental y transversal. Se trabajó con un censo de 174 estudiantes de posgrado, a quienes se aplicó un cuestionario estructurado que evaluó dimensiones relacionadas con barreras pedagógicas, prácticas docentes inclusivas, apoyo institucional y procesos de autorregulación del aprendizaje. El análisis incluyó estadísticos descriptivos, pruebas de fiabilidad, correlaciones de Pearson y un modelo de regresión lineal para identificar la capacidad predictiva de las estrategias inclusivas sobre el aprendizaje. Los resultados evidencian una valoración positiva de las prácticas docentes inclusivas y de la autorregulación del aprendizaje, así como asociaciones significativas entre dichas prácticas y la motivación, organización y percepción del aprendizaje. El modelo de regresión mostró que las prácticas docentes inclusivas constituyen el predictor más sólido del aprendizaje autorregulado, mientras que el apoyo institucional, aunque valorado favorablemente, no presentó un efecto predictivo significativo. Se concluye que, la inclusión pedagógica incide de manera relevante en el aprendizaje en posgrado, especialmente cuando se concreta en acciones didácticas coherentes y contextualizadas, lo que refuerza la necesidad de integrar la inclusión como eje estructural del diseño pedagógico universitario.


Palabras clave: educación inclusiva, aprendizaje autorregulado, educación superior, prácticas pedagógicas, posgrado

Abstract

Graduate higher education faces the challenge of addressing a diverse student population

characterized by heterogeneous academic trajectories, work responsibilities, and increasing technological mediation. The present study aimed to analyze the influence of inclusive strategies on learning among students of the Graduate School of the State University of Milagro, in order to generate empirical evidence to inform the improvement of pedagogical practices at this educational level. The research adopted a quantitative approach with a non-experimental, cross-sectional design. A census of 174 graduate students was conducted, using a structured questionnaire that assessed dimensions related to pedagogical barriers, inclusive teaching practices, institutional support, and self-regulated learning processes. The analysis included descriptive statistics, reliability tests, Pearson correlations, and a linear regression model to identify the predictive capacity of inclusive strategies on learning. The results show a positive assessment of inclusive teaching practices and self-regulated learning, as well as significant associations between these practices and students' motivation, organization, and perception of learning. The regression model indicated that inclusive teaching practices constitute the strongest predictor of self-regulated learning, whereas institutional support, although positively perceived, did not present a significant predictive effect. It is concluded that pedagogical inclusion has a relevant influence on learning at the graduate level, particularly when it is translated into coherent and contextualized didactic actions, reinforcing the need to integrate inclusion as a structural axis of university pedagogical design.

Keywords: inclusive education, self-regulated learning, higher education, pedagogical practices, graduate studies

Todo el contenido de LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, publicado en este sitio está disponibles bajo Licencia Creative Commons. 

Cómo citar: Arrobo Ordóñez, C. J., & Gómez Barzola, K. E. (2026). Estrategias inclusivas y su influencia en el aprendizaje en estudiantes de posgrado en educación superior. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades* 7 (2), 2664 – 2683.
<https://doi.org/10.56712/latam.v7i2.5858>

INTRODUCCIÓN

En el contexto actual de la educación superior, la diversidad de trayectorias académicas, estilos de aprendizaje y condiciones personales del estudiantado de posgrado plantea desafíos significativos para los procesos de enseñanza-aprendizaje (Castro-Castillo et al., 2023; Pardo Ochoa et al., 2024). Las exigencias propias de este nivel formativo, caracterizadas por una elevada carga académica, autonomía en la gestión del aprendizaje y altos estándares de desempeño, evidencian la necesidad de implementar estrategias pedagógicas que reconozcan y atiendan dicha diversidad (Alias & Abdul, 2023; Marshall et al., 2011). En este escenario, las estrategias inclusivas emergen como un enfoque clave para promover condiciones equitativas que favorezcan el aprendizaje y la permanencia estudiantil.

Los antecedentes de investigación muestran un interés creciente por el análisis de estrategias inclusivas en la educación superior, particularmente aquellas orientadas a flexibilizar el currículo, diversificar metodologías y utilizar recursos tecnológicos como apoyo al aprendizaje (Neira-Pesántez et al., 2025). Estudios recientes señalan que la aplicación de metodologías activas, adaptaciones didácticas y enfoques centrados en el estudiante contribuye a mejorar la motivación, la participación y la comprensión de contenidos, siempre que estas acciones se integren de manera sistemática en la práctica docente y cuenten con respaldo institucional (García & Obaco, 2024; Zambrano et al., 2025). Estos hallazgos refuerzan la necesidad de transitar desde modelos pedagógicos homogéneos hacia enfoques más inclusivos.

De forma complementaria, investigaciones desarrolladas en contextos latinoamericanos destacan que el uso de recursos visuales, la estructuración clara de actividades académicas, la flexibilización en los procesos de evaluación y el acompañamiento académico favorecen la autorregulación, la organización del estudio y el aprendizaje significativo en estudiantes de educación superior (García, 2025). No obstante, también se advierte que la efectividad de estas estrategias depende en gran medida del nivel de formación docente y del compromiso institucional con la inclusión educativa (Izquierdo et al., 2025; López et al., 2025).

A pesar de los avances reportados, la literatura evidencia limitaciones persistentes en la implementación de estrategias inclusivas en la educación superior. Diversos estudios indican que entre el 60 % y el 75 % del profesorado universitario no ha recibido capacitación específica en prácticas pedagógicas inclusivas, lo que restringe la diversificación metodológica y refuerza modelos de enseñanza tradicionales centrados en la transmisión de contenidos (Montalván et al., 2025). Esta situación incide directamente en el aprendizaje del estudiantado, al limitar las oportunidades de adaptación a sus necesidades académicas.

Asimismo, se ha identificado que una proporción significativa de estudiantes presenta dificultades en el rendimiento académico y en la gestión del aprendizaje cuando no se implementan estrategias inclusivas, fenómeno asociado a factores como desorganización, sobrecarga académica y baja motivación. La evidencia empírica señala que, en ausencia de apoyos pedagógicos e institucionales, estas dificultades tienden a intensificarse a lo largo de la trayectoria en la educación superior (Sotomayor et al., 2024; Vivanco, 2025).

A pesar de la producción científica existente, persisten vacíos relevantes en el análisis de la influencia de las estrategias inclusivas sobre el aprendizaje en estudiantes de posgrado, particularmente en instituciones públicas ecuatorianas. En el caso de la Facultad de Posgrado de la Universidad Estatal de Milagro, no se identifican estudios empíricos que evalúen de manera sistemática cómo las estrategias inclusivas inciden en el aprendizaje del estudiantado, lo que limita la toma de decisiones fundamentadas en evidencia y el diseño de acciones pedagógicas contextualizadas.

En función de lo expuesto, se plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo influye las estrategias inclusivas en el aprendizaje en estudiantes de posgrado en educación superior en la Facultad de Posgrado de la Universidad Estatal de Milagro? Para dar respuesta a esta interrogante, el objetivo del estudio es analizar la influencia de las estrategias inclusivas en el aprendizaje en estudiantes en la Facultad de Posgrado de la Universidad Estatal de Milagro, para generar insumos que orienten la mejora de las prácticas pedagógicas inclusivas en este nivel educativo.

METODOLOGÍA

El estudio se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, en correspondencia con el interés por identificar, medir y analizar la relación existente entre las estrategias inclusivas implementadas en el contexto universitario y el aprendizaje percibido por estudiantes de posgrado en educación superior. Este enfoque permitió obtener información objetiva y sistematizada, necesaria para examinar la influencia que dichas estrategias ejercen sobre el proceso de aprendizaje desde la percepción del estudiantado.

En cuanto al tipo de investigación, se adoptó un enfoque aplicado, dado que los resultados se orientaron a la mejora de las prácticas educativas mediante la formulación de estrategias inclusivas susceptibles de ser implementadas en el ámbito universitario. Asimismo, el estudio presentó un nivel descriptivo-analítico y propositivo, ya que, en una primera fase, se describieron las estrategias inclusivas existentes y las percepciones del aprendizaje, mientras que, en una segunda fase, se analizaron las relaciones entre estas variables y se estructuró una propuesta orientada al fortalecimiento del aprendizaje.

Respecto al diseño metodológico, se empleó un diseño no experimental y transversal, debido a que las variables no fueron manipuladas de forma deliberada y la recolección de la información se efectuó en un único momento temporal. Este diseño permitió analizar la influencia percibida de las estrategias inclusivas sobre el aprendizaje en un contexto real, sin intervenir en las condiciones académicas de los participantes, en coherencia con la pregunta de investigación planteada.

La Tabla 1 presenta las características sociodemográficas, académicas y tecnológicas de la muestra analizada. La población de estudio estuvo conformada por 100 estudiantes de posgrado, pertenecientes a programas de educación superior. Considerando que el total de la población resultó accesible y manejable, se trabajó con un censo poblacional, sin aplicar procedimientos de muestreo. Esta decisión metodológica permitió obtener una visión integral del fenómeno estudiado y fortalecer la consistencia de los resultados descriptivos y analíticos. Asimismo, la tabla permite contextualizar el perfil de los participantes en función de variables clave como edad, género, tipo y modalidad del programa académico, situación laboral, dedicación semanal al estudio, acceso a recursos tecnológicos y apoyo académico, elementos fundamentales para la adecuada interpretación de los resultados posteriores.

Tabla 1

Características sociodemográficas, académicas y tecnológicas de la muestra

Variable	Categoría	Frecuencia (n)	Porcentaje (%)
Edad	20 a 25 años	27	15,5
	26 a 30 años	31	17,8
	36 a 40 años	39	22,4
	46 a 50 años	77	44,3
Género	Femenino	174	100,0
Programa de posgrado	Maestría	86	49,4
	Posgrado	88	50,6
Modalidad de estudio	En línea	174	100,0

Situación laboral actual	Tiempo completo	89	51,1
	Tiempo parcial	85	48,9
Horas aproximadas de estudio a la semana	1–5 horas	44	25,3
	6–10 horas	86	49,4
	16 o más horas	44	25,3
Acceso a internet y dispositivo tecnológico para el estudio	Limitado	45	25,9
	Adecuado	129	74,1
Apoyo académico o institucional durante el posgrado	No	86	49,4
	Sí	88	50,6
Uso de herramientas para organizar el estudio (agenda, aplicaciones, recordatorios)	No	44	25,3
	Sí	130	74,7
Total		174	100,0

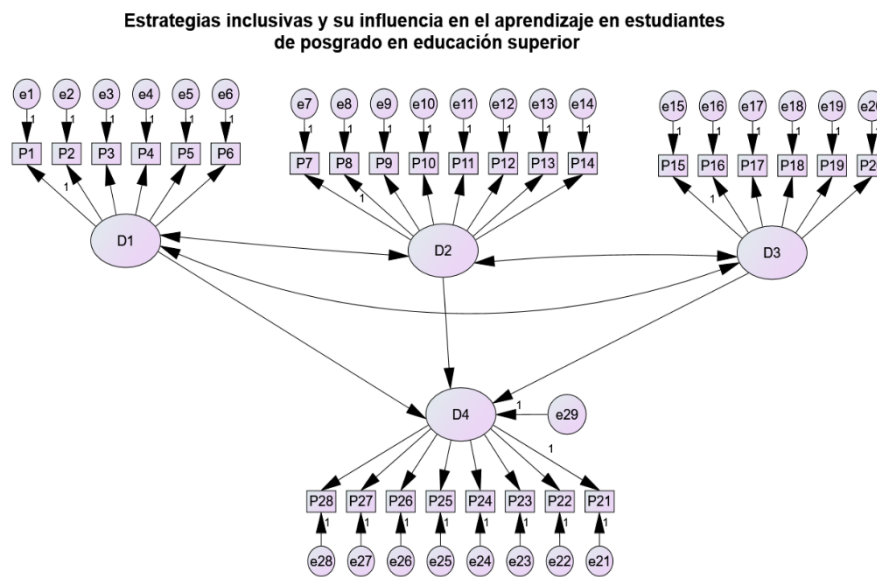
Fuente: elaboración propia.

La Tabla 1 evidencia que la muestra analizada está conformada exclusivamente por mujeres, lo que permite caracterizar un perfil homogéneo en términos de género y focalizar el análisis en las condiciones académicas y tecnológicas que inciden en su formación de posgrado. En relación con la edad, predomina el grupo de 46 a 50 años (44,3 %), seguido por los rangos de 36 a 40 años (22,4 %) y 26 a 30 años (17,8 %), lo que sugiere una población mayoritariamente adulta, con trayectorias profesionales consolidadas y experiencia laboral previa. En cuanto al programa académico, la distribución es equilibrada entre maestría (49,4 %) y otros programas de posgrado (50,6 %), desarrollados en su totalidad bajo modalidad en línea, lo que refleja una fuerte dependencia de entornos virtuales de aprendizaje. Respecto a la situación laboral, poco más de la mitad de las participantes desempeñan actividades a tiempo completo (51,1 %), mientras que el 48,9 % trabaja a tiempo parcial, condición que se asocia con una dedicación al estudio concentrada principalmente entre 6 y 10 horas semanales (49,4 %). En el ámbito tecnológico, se observa que el 74,1 % dispone de acceso adecuado a internet y dispositivos para el estudio, aunque persiste un grupo relevante con acceso limitado (25,9 %), lo que puede constituir una barrera para el aprendizaje en línea. Asimismo, el apoyo académico o institucional se distribuye de manera casi equitativa entre quienes lo reciben y quienes no, mientras que una amplia mayoría utiliza herramientas digitales para organizar su estudio (74,7 %), lo que denota estrategias de autorregulación del aprendizaje acordes con las exigencias del posgrado en entornos virtuales.

La Figura 1 muestra la estructura conceptual del cuestionario diseñado para evaluar las estrategias inclusivas y su influencia en el aprendizaje de estudiantes de posgrado en educación superior. El esquema ilustra la organización del instrumento en dimensiones y reactivos, así como las relaciones teóricas establecidas entre los constructos que lo conforman, proporcionando una visión integral del modelo analítico que sustenta el estudio.

Figura 1

Estructura del cuestionario de estrategias inclusivas sobre el aprendizaje



Fuente: elaboración propia.

La figura 1 evidencia un modelo multidimensional en el que las estrategias inclusivas se operacionalizan a través de cuatro dimensiones interrelacionadas, cada una integrada por un conjunto específico de ítems que permiten captar distintas manifestaciones del aprendizaje inclusivo en el contexto del posgrado. Las relaciones bidireccionales entre las dimensiones sugieren la existencia de interdependencias funcionales, lo que indica que la efectividad de las estrategias inclusivas no depende de acciones aisladas, sino de la articulación coherente entre prácticas pedagógicas, recursos, apoyo académico y procesos de autorregulación del aprendizaje. Asimismo, la estructura del instrumento refleja un diseño consistente con enfoques teóricos contemporáneos de educación inclusiva, al reconocer la complejidad del fenómeno y la necesidad de abordarlo desde una perspectiva sistémica, lo que fortalece la validez conceptual del cuestionario y su pertinencia para analizar el impacto de las estrategias inclusivas en el aprendizaje de estudiantes de posgrado.

La Tabla 2 presenta los resultados del análisis de fiabilidad interna del instrumento aplicado, calculado mediante el coeficiente alfa de Cronbach. Este análisis permite evaluar el grado de consistencia interna de cada una de las dimensiones que conforman el cuestionario, así como del instrumento en su conjunto, aportando evidencia empírica sobre su confiabilidad para la medición de estrategias inclusivas en el contexto de la educación de posgrado.

Tabla 2

Análisis de fiabilidad de la muestra

Dimensiones	Alfa de Cronbach	N de elementos
Barreras pedagógicas y demandas académicas	0,762	6
Prácticas docentes inclusivas y ajustes didácticos	0,668	8
Apoyo institucional y accesibilidad académica	0,154	6
Autorregulación, motivación y percepción del aprendizaje	0,585	8
Total	0,693	28

Fuente: elaboración propia.

Los resultados de la tabla 2 evidencian niveles diferenciados de consistencia interna entre las dimensiones del instrumento, observándose una fiabilidad aceptable en la dimensión Barreras pedagógicas y demandas académicas ($\alpha = 0,762$), lo que indica una adecuada coherencia entre sus ítems. En contraste, la dimensión Prácticas docentes inclusivas y ajustes didácticos presenta una fiabilidad moderada ($\alpha = 0,668$), mientras que Autorregulación, motivación y percepción del aprendizaje muestra un nivel bajo ($\alpha = 0,585$), sugiriendo la necesidad de revisar o depurar algunos reactivos. De manera más crítica, la dimensión Apoyo institucional y accesibilidad académica registra un valor de alfa considerablemente bajo ($\alpha = 0,154$), lo que refleja una escasa consistencia interna y plantea limitaciones en su capacidad de medición. En términos globales, el instrumento alcanza un alfa total de 0,693, valor cercano al umbral de aceptabilidad para estudios exploratorios, lo que permite su utilización con cautela analítica y justifica la pertinencia de futuros procesos de validación y ajuste del instrumento.

La Tabla 3 presenta los resultados de la prueba de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) y de la prueba de esfericidad de Bartlett aplicadas al cuestionario de estrategias. Estas pruebas permiten evaluar la idoneidad de los datos para la aplicación de análisis factorial, al determinar tanto el grado de intercorrelación entre los ítems como la pertinencia de la estructura interna del instrumento utilizado en el estudio.

Tabla 3

Prueba de KMO y Bartlett para el cuestionario de estrategias

Prueba de KMO y Bartlett		
Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		0,735
Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado	155,016
	gl	28
	Sig.	0,000

Fuente: elaboración propia.

Los resultados de la tabla 3 de la prueba de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) evidencian un valor de 0,735, lo que indica un nivel adecuado de adecuación muestral y confirma que las correlaciones entre los ítems del cuestionario son suficientemente compactas para la aplicación de análisis factorial. De manera complementaria, la prueba de esfericidad de Bartlett muestra un valor de Chi-cuadrado aproximado de 155,016, con 28 grados de libertad y un nivel de significancia estadística de $p < 0,001$, lo que permite rechazar la hipótesis nula de matriz identidad. Estos resultados confirman la existencia de relaciones significativas entre las variables analizadas y respaldan la pertinencia de aplicar procedimientos de análisis factorial exploratorio para evaluar la estructura interna del instrumento.

En relación con el procesamiento de la información, los datos recolectados fueron sometidos a un riguroso proceso de depuración, codificación y sistematización en una base de datos digital, garantizando su consistencia y fiabilidad. Posteriormente, se realizó un análisis estadístico descriptivo y relacional mediante el uso de software especializado, lo que permitió identificar frecuencias, porcentajes y tendencias asociadas a la influencia percibida de las estrategias inclusivas sobre el aprendizaje de los estudiantes de posgrado. Los resultados obtenidos constituyeron el sustento empírico para la formulación de una propuesta de mejora orientada al fortalecimiento del aprendizaje en educación superior, en coherencia con el objetivo general del estudio y con los principios de la educación inclusiva.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En esta sección se presentan y analizan los principales hallazgos obtenidos a partir del procesamiento estadístico de los datos recolectados, en relación con la influencia de las estrategias inclusivas sobre el aprendizaje de estudiantes de posgrado en educación superior. Los resultados se exponen de manera ordenada y coherente, apoyados en tablas y figuras que facilitan su interpretación, y se contrastan con la evidencia teórica y empírica reportada en estudios previos.

La Tabla 4 presenta los resultados del análisis descriptivo cuantitativo de las percepciones del estudiantado de posgrado respecto a las estrategias inclusivas y su relación con el aprendizaje. Se incluyen las medias, desviaciones típicas y el nivel de aceptación alcanzado para cada ítem, organizados por dimensiones analíticas. Estos resultados permiten identificar tendencias generales, niveles de acuerdo y posibles áreas de fortalecimiento en torno a las barreras pedagógicas, las prácticas docentes inclusivas, el apoyo institucional y los procesos de autorregulación del aprendizaje, constituyendo un insumo clave para la interpretación y discusión de los hallazgos del estudio.

Tabla 4

Estadísticos descriptivos de las estrategias inclusivas y condiciones asociadas al aprendizaje en estudiantes de posgrado

Barreras pedagógicas y demandas académicas	Media	DT	Umbral	N
Las instrucciones de las actividades académicas se presentan con claridad y estructura definida.	3,87	0,34	Acuerdo	174
La carga académica del posgrado dificulta mantener la atención durante el desarrollo de las actividades	2,74	0,84	Neutro	174
Los plazos de entrega permiten organizar adecuadamente el trabajo académico	3,99	0,08	Acuerdo	174
Los procesos de evaluación valoran el aprendizaje y la comprensión, no únicamente el producto final	3,74	0,44	Acuerdo	174
La cantidad de lecturas asignadas afecta la organización del tiempo de estudio	3,51	0,50	Acuerdo	174
La dinámica de algunas clases dificulta el seguimiento continuo de los contenidos	2,99	0,72	Neutro	174
Prácticas docentes inclusivas y ajustes didácticos				
El profesorado emplea ejemplos prácticos que facilitan la comprensión de los contenidos	3,82	0,40	Acuerdo	174
Se utilizan recursos visuales u organizadores que apoyan el proceso de aprendizaje	4,25	0,51	Acuerdo	174
Los criterios de evaluación se comunican de forma clara antes de la realización de las actividades	4,14	0,62	Acuerdo	174
Se ofrecen diversas formas de evidenciar el aprendizaje (informes, presentaciones, proyectos).	3,81	0,52	Acuerdo	174
Las estrategias metodológicas favorecen la atención y participación durante la clase.	3,83	0,50	Acuerdo	174
El acceso anticipado a materiales facilita la planificación del estudio	4,15	0,60	Acuerdo	174
La retroalimentación docente orienta la mejora del desempeño académico	3,95	0,77	Acuerdo	174
El trato del profesorado favorece un ambiente de respeto y apoyo al aprendizaje	4,51	0,50	Acuerdo	174
Apoyo institucional y accesibilidad académica				
La universidad cuenta con instancias claras de orientación y acompañamiento académico	4,01	0,64	Acuerdo	174
Se difunde información suficiente sobre servicios de apoyo al estudiante de posgrado	3,98	0,64	Acuerdo	174

El acceso a tutorías o acompañamiento académico resulta oportuno cuando se requiere	3,78	0,42	Acuerdo	174
La institución facilita ajustes académicos cuando se presentan dificultades en el aprendizaje	3,66	0,47	Acuerdo	174
Existe disposición institucional para atender las necesidades académicas del estudiantado	3,94	0,69	Acuerdo	174
Los recursos tecnológicos institucionales favorecen el proceso de aprendizaje	4,22	0,76	Acuerdo	174
Autorregulación, motivación y percepción del aprendizaje				
Se logra organizar el tiempo de estudio de manera efectiva	4,08	0,58	Acuerdo	174
Se priorizan adecuadamente las actividades académicas ante múltiples responsabilidades	3,77	0,44	Acuerdo	174
Se emplean estrategias personales para gestionar el aprendizaje autónomo	4,06	0,60	Acuerdo	174
Se mantiene la motivación académica a lo largo del posgrado	3,75	0,51	Acuerdo	174
El posgrado contribuye al desarrollo de habilidades de aprendizaje autónomo	3,94	0,72	Acuerdo	174
Se participa con seguridad en actividades académicas presenciales o virtuales	3,60	0,56	Acuerdo	174
Las exigencias académicas influyen en el desempeño durante las evaluaciones	3,85	0,82	Acuerdo	174
Las estrategias inclusivas implementadas favorecen el aprendizaje en el posgrado	3,99	0,71	Acuerdo	174

Fuente: elaboración propia.

En la Tabla 4 se aprecia una tendencia global hacia el acuerdo en los indicadores vinculados con prácticas pedagógicas inclusivas, apoyos institucionales y autorregulación, aunque persisten focos de neutralidad asociados a la carga académica y a la continuidad del seguimiento de contenidos. En primer término, la aceptación de instrucciones claras, plazos organizables y evaluación orientada a la comprensión sugiere un encuadre académico estructurado, condición que suele reducir la incertidumbre del estudiante en contextos de alta exigencia (Barida et al., 2020). No obstante, los ítems con umbral neutral sobre atención sostenida y dinámica de clase advierten tensiones típicas del posgrado, donde la demanda puede superar los recursos disponibles de gestión del tiempo. En ese marco, la evidencia sobre estrategias de aprendizaje en universitarios indica que el rendimiento tiende a fortalecerse cuando existen repertorios de planificación, control y monitoreo del estudio, especialmente en trayectorias formativas avanzadas (Jerónimo-Arango et al., 2020).

Por otra parte, los valores más favorables se concentran en la dimensión de prácticas docentes, con acuerdo en recursos didácticos, criterios explícitos, diversidad de evidencias y retroalimentación, lo que perfila una docencia que guía el aprendizaje y evita barreras metodológicas previsibles. Este patrón resulta consistente con estudios que describen que las estrategias pedagógicas inclusivas, cuando se concretan en acciones observables y coherentes, favorecen el aprendizaje significativo y el compromiso con las tareas académicas (Salguero et al., 2024). Además, la literatura reporta que un clima de aula basado en respeto y apoyo contribuye al sentido de pertenencia y a percepciones más positivas del proceso formativo, aspecto relevante en cohortes heterogéneas (Metzger & Taggart, 2020). Aun así, se recomienda no asumir equivalencia entre aceptación y efectividad, ya que la percepción favorable puede coexistir con brechas de participación si la carga, el ritmo o la evaluación no se ajustan a necesidades diversas.

Asimismo, el componente institucional muestra acuerdos en orientación, tutorías y recursos tecnológicos, lo que respalda la idea de que la inclusión se sostiene cuando existe infraestructura

organizacional y no depende solo de esfuerzos individuales (Piloza et al., 2025). Esta lectura se refuerza con evidencia psicométrica sobre gestión inclusiva universitaria, donde la percepción estudiantil de prácticas institucionales inclusivas se asocia con mejores valoraciones del entorno formativo (Solis-Grant et al., 2022). Sin embargo, también se ha documentado que la disposición docente hacia la inclusión requiere formación y condiciones de apoyo para traducirse en prácticas estables, incluso en perfiles con estudios de posgrado (Vázquez et al., 2024). Finalmente, la presencia de acuerdo en autorregulación y motivación resulta coherente con propuestas que destacan estrategias metacognitivas y apoyos específicos para sostener autonomía, participación y aprendizaje en educación superior (Calderón & Márquez, 2025; Rojas et al., 2023).

La Tabla 5 presenta la matriz de correlaciones bivariadas obtenidas mediante el coeficiente de Pearson entre las dimensiones del cuestionario aplicado. En ella se reportan los valores de correlación, sus niveles de significancia bilateral y el tamaño muestral, con el propósito de identificar la dirección e intensidad de las asociaciones entre la autorregulación y percepción del aprendizaje, las barreras pedagógicas y demandas académicas, las prácticas docentes inclusivas y ajustes didácticos, y el apoyo institucional y accesibilidad académica.

Tabla 5

Matriz de correlaciones de Pearson entre las dimensiones del cuestionario de estrategias inclusivas y aprendizaje

Dimensiones	Test	Autorregulación, motivación y percepción del aprendizaje	Barreras pedagógicas y demandas académicas	Prácticas docentes inclusivas y ajustes didácticos	Apoyo institucional y accesibilidad académica
Autorregulación, motivación y percepción del aprendizaje	Correlación de Pearson	1	0,138	,642**	0,132
	Sig. (bilateral)		0,069	0,000	0,083
	N	174	174	174	174
Barreras pedagógicas y demandas académicas	Correlación de Pearson	0,138	1	-0,036	-,297**
	Sig. (bilateral)	0,069		0,641	0,000
	N	174	174	174	174
Prácticas docentes inclusivas y ajustes didácticos	Correlación de Pearson	,642**	-0,036	1	,151*
	Sig. (bilateral)	0,000	0,641		0,047
	N	174	174	174	174
Apoyo institucional y accesibilidad académica	Correlación de Pearson	0,132	-,297**	,151*	1
	Sig. (bilateral)	0,083	0,000	0,047	
	N	174	174	174	174

Nota: **. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral); *. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

Fuente: elaboración propia.

En la Tabla 5 se identifican asociaciones diferenciadas entre las dimensiones del cuestionario, con resultados que permiten comprender cómo se articula la experiencia inclusiva con el aprendizaje autorregulado en posgrado. Destaca una correlación positiva y estadísticamente significativa entre prácticas docentes inclusivas y ajustes didácticos y autorregulación, motivación y percepción del aprendizaje ($r = 0,642$; $p < 0,001$), lo que sugiere que cuando el estudiantado percibe estrategias didácticas claras, apoyos diversificados y evaluación coherente, también reporta mayor organización del estudio y mayor control de su proceso formativo. Este patrón resulta congruente con evidencias que vinculan enfoques inclusivos y metodologías activas con incrementos sustantivos en indicadores asociados al aprendizaje centrado en el estudiante, donde la práctica pedagógica se convierte en un facilitador directo del compromiso y la autonomía académica (Medina et al., 2025). Además, la lectura relacional respalda la pertinencia de instrumentos que midan condiciones inclusivas del aula, dado que dichas condiciones suelen reflejar decisiones pedagógicas observables y con impacto en la participación.

Asimismo, se observa una correlación negativa y significativa entre barreras pedagógicas y demandas académicas y apoyo institucional y accesibilidad académica ($r = -0,297$; $p < 0,001$), lo que indica que una mayor percepción de soporte institucional se asocia con una menor presencia percibida de obstáculos ligados a carga, dinámica y exigencias académicas. Este resultado resulta consistente con aproximaciones que conciben la inclusión como un proceso orientado a reducir barreras y ampliar la participación, mediante prácticas y políticas que sostienen el aprendizaje para todos (Fernández-Archilla et al., 2020). En ese marco, los recursos institucionales no funcionan como un complemento, sino como un componente estructural que condiciona la experiencia educativa. La evidencia sobre herramientas de autoevaluación escolar también resalta que la mejora inclusiva se vuelve más viable cuando se integran recursos humanos, técnicos y tecnológicos con prácticas educativas planificadas, dado que ambas dimensiones tienden a configurarse como factores complementarios en la implementación (Carvalho et al., 2022).

Por otra parte, la asociación positiva entre prácticas docentes inclusivas y apoyo institucional resulta significativa, aunque de baja magnitud ($r = 0,151$; $p = 0,047$), lo que sugiere una relación real pero moderada entre el trabajo pedagógico cotidiano y el respaldo organizacional. Esta distancia estadística suele aparecer cuando la práctica inclusiva depende de decisiones docentes específicas, aun en contextos donde el soporte institucional existe, pero no siempre se traduce en acompañamiento sistemático, formación o coordinación. En esa línea, la investigación subraya que la consolidación de culturas inclusivas exige condiciones organizativas, trabajo colaborativo y evaluación equitativa, dado que la inclusión no se agota en acciones aisladas y requiere sostenibilidad institucional (Sánchez-Cabrero et al., 2024). Además, los estudios sobre liderazgo inclusivo señalan que los equipos directivos influyen en la creación de comunidades profesionales y en la mejora de prácticas, lo que puede fortalecer el puente entre apoyo institucional y docencia inclusiva (López-López et al., 2024). Finalmente, la literatura psicométrica enfatiza que la preparación docente y el desarrollo de culturas, políticas y prácticas inclusivas favorecen una respuesta más consistente a la diversidad, lo que aporta un marco interpretativo robusto para comprender estas relaciones (Rojo-Ramos et al., 2022).

La Tabla 6 presenta los resultados del modelo de regresión lineal estimado para identificar la capacidad predictiva de las dimensiones de estrategias inclusivas sobre el aprendizaje, operacionalizado mediante la autorregulación, motivación y percepción del aprendizaje. Se reportan los coeficientes no estandarizados (B), errores estándar, coeficientes estandarizados (β), estadístico t, valores de significancia (p) e intervalos de confianza al 95 %, lo que permite evaluar la dirección, magnitud y significancia estadística de cada predictor, así como la aceptación o rechazo de las hipótesis planteadas.

Tabla 6

Modelo de regresión lineal para la predicción del aprendizaje a partir de dimensiones de estrategias inclusivas

Variables predictoras	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	T	p-valor	95,0% intervalo de confianza para B		Hipótesis
	B	Desv. Error	Beta			Límite inferior	Límite superior	
Barreras pedagógicas y demandas académicas	0,217	0,069	0,188	3,150	0,002	0,081	0,352	Aceptada
Prácticas docentes inclusivas y ajustes didácticos	0,655	0,060	0,635	11,000	0,000	0,537	0,772	Aceptada
Apoyo institucional y accesibilidad académica	0,144	0,095	0,092	1,521	0,130	-0,043	0,331	No Aceptada

Fuente: elaboración propia.

Variable dependiente: Autorregulación, motivación y percepción del aprendizaje

Los resultados del modelo de regresión lineal muestran que, según la Tabla 6, dos dimensiones explican de manera significativa la variación de la autorregulación, la motivación y la percepción del aprendizaje en posgrado. En primer lugar, las prácticas docentes inclusivas y los ajustes didácticos presentan el mayor peso predictivo ($\beta = 0,635$; $p < 0,001$), lo que apunta a un efecto sustantivo de la mediación pedagógica cotidiana sobre el aprendizaje autorregulado. En segundo lugar, las barreras pedagógicas y demandas académicas también aportan una contribución estadísticamente significativa, aunque de magnitud menor ($\beta = 0,188$; $p = 0,002$), lo que sugiere que la estructura de tareas, la carga y la organización evaluativa influyen en la forma en que el estudiantado gestiona su estudio. Este patrón resulta consistente con la evidencia que vincula estrategias de aprendizaje con regulación del esfuerzo y planificación en educación superior (Jerónimo-Arango et al., 2020). Asimismo, coincide con hallazgos que relacionan condiciones de estudio y autorregulación en contextos mediados por tecnología, donde la organización personal se tensiona ante exigencias y ritmos de trabajo.

El predominio de las prácticas docentes inclusivas como predictor sugiere que el aprendizaje autorregulado no depende sólo de rasgos individuales, sino de señales instruccionales concretas, por ejemplo, criterios explícitos, retroalimentación útil, materiales accesibles y oportunidades diversas para demostrar progreso. En la literatura reciente, las pedagogías inclusivas y activas se asocian con mejoras sostenidas del desempeño y con reducción de brechas, precisamente cuando la experiencia de aula favorece participación y apoyo académico observable (Dewsbury et al., 2022). Esta lectura se alinea con resultados que muestran que el diseño inclusivo de la enseñanza y la accesibilidad se fortalecen cuando existe una cultura institucional que visibiliza barreras internas y promueve acciones formativas, aunque el impacto final se materializa en prácticas situadas (Lister et al., 2022). En el mismo sentido, la adopción de herramientas de gestión inclusiva contribuye a estructurar decisiones pedagógicas coherentes, al operacionalizar criterios de inclusión desde niveles organizacionales hasta el aula (Solis-Grant et al., 2022).

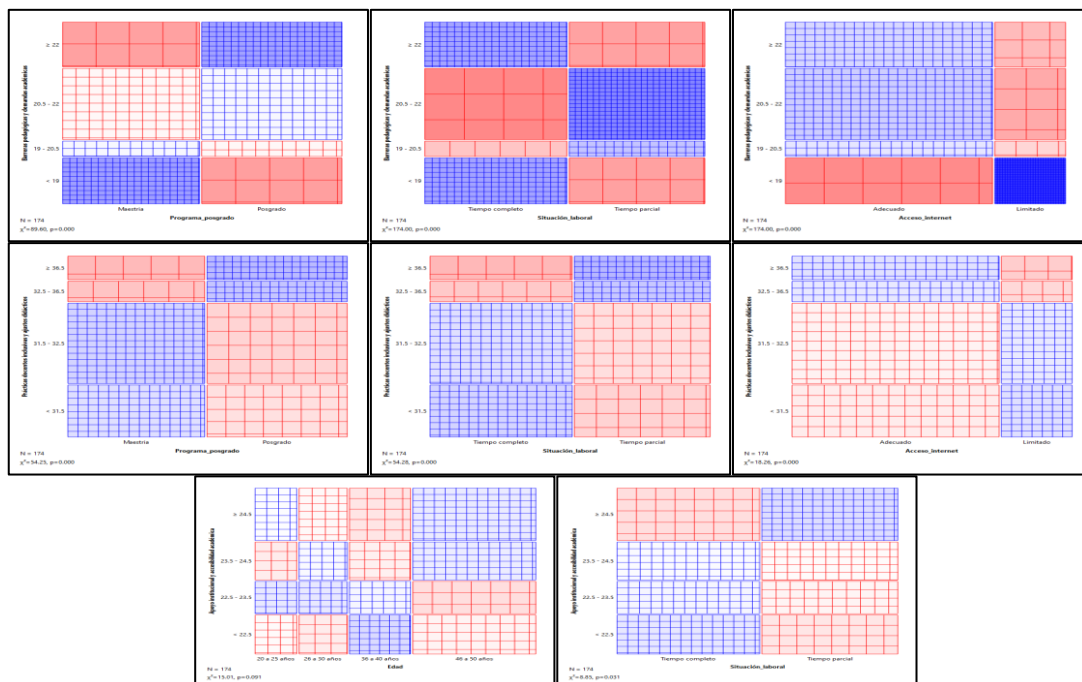
La no significancia del apoyo institucional y accesibilidad académica ($p = 0,130$) puede interpretarse como un indicio de “desacople” entre la disponibilidad formal de apoyos y su traducción en acompañamiento efectivo para sostener la autorregulación, particularmente en posgrado, donde el margen de autonomía es mayor y las necesidades suelen ser más heterogéneas. La evidencia indica que, aun con marcos y servicios, persisten brechas de implementación asociadas a preparación docente, consistencia de ajustes y articulación de apoyos, lo cual limita su efecto directo sobre resultados de aprendizaje (Oswal et al., 2025). Además, los hallazgos sobre agencia docente advierten que la sostenibilidad de la inclusión exige intervenciones institucionales, pero su eficacia depende de condiciones de trabajo, liderazgo y desarrollo profesional, no solo de políticas declarativas (Tripathi, 2025). De forma complementaria, el clima inclusivo y la experiencia cotidiana de apoyo se asocian con indicadores de ajuste socioeducativo, por lo que un soporte institucional débil o irregular tiende a diluirse frente al peso del aula como “unidad real” de impacto (Alnahdi et al., 2022).

El gráfico 1 presenta un conjunto de mapas de mosaico que permiten visualizar la relación entre variables sociodemográficas y académicas de la muestra (programa de posgrado, situación laboral, acceso a internet y edad) y las dimensiones evaluadas en el cuestionario. Cada panel muestra la distribución conjunta de categorías, resaltando patrones de asociación mediante contrastes gráficos y estadísticas de contraste (chi-cuadrado y significancia), lo que facilita identificar tendencias diferenciales en la percepción de las estrategias inclusivas y del aprendizaje según el perfil de los participantes.

Gráfico 1

Asociación entre edad, programa de posgrado, situación laboral y acceso a internet

Nota: Distribución conjunta entre variables sociodemográficas y académicas, donde el tamaño y el



color de los bloques indican la frecuencia relativa y las desviaciones respecto a la independencia estadística, evaluadas mediante la prueba chi-cuadrado ($p < 0,05$; $N = 174$).

Fuente: elaboración propia.

A partir del gráfico 1, se observan patrones diferenciados de asociación entre edad, programa de posgrado, situación laboral y acceso a internet, lo que permite comprender cómo el perfil sociodemográfico y académico se vincula con la experiencia formativa en posgrado. Los mapas de mosaico evidencian que ciertas combinaciones de variables concentran desviaciones relevantes respecto a la independencia estadística, lo que sugiere que las trayectorias educativas no se configuran de manera homogénea. En particular, la relación entre programa de posgrado y situación laboral muestra contrastes claros, donde la compatibilidad entre estudio y trabajo parece condicionar la organización del tiempo académico. Este hallazgo coincide con la literatura que señala que las demandas laborales influyen en la adaptación y el desempeño en educación superior, especialmente en modalidades flexibles y en contextos de alta exigencia cognitiva (Lan et al., 2024).

Asimismo, la asociación entre edad y acceso a internet revela diferencias que no pueden interpretarse únicamente desde la disponibilidad tecnológica, sino desde el modo en que los estudiantes se apropian de los recursos digitales para sostener su aprendizaje. En los grupos de mayor edad, la presencia de accesos adecuados no siempre se traduce en una experiencia académica más favorable, lo que sugiere brechas vinculadas a competencias digitales y hábitos de estudio. Estudios previos en educación superior indican que el acceso tecnológico resulta un facilitador necesario, pero insuficiente, cuando no se acompaña de estrategias institucionales y pedagógicas que orienten su uso académico efectivo (Hassan et al., 2024). Esta lectura refuerza la idea de que la infraestructura debe articularse con apoyos formativos concretos para impactar en los procesos de aprendizaje.

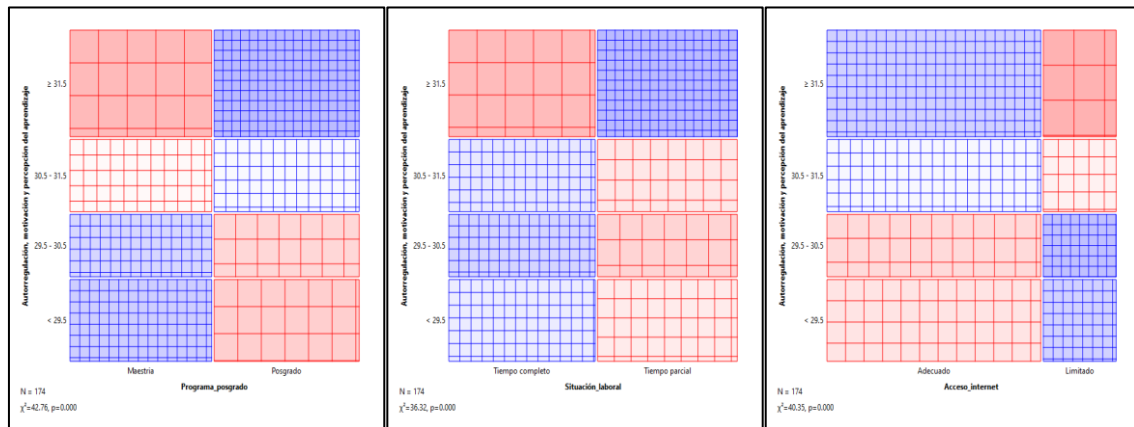
Finalmente, las asociaciones observadas entre situación laboral y programa de posgrado permiten inferir que las condiciones externas al aula influyen de manera directa en la experiencia académica, configurando escenarios de mayor o menor ajuste. La literatura internacional sostiene que los estudiantes que combinan estudio y trabajo desarrollan estrategias adaptativas específicas, aunque también enfrentan mayores tensiones en la gestión del tiempo y la carga cognitiva (Papadakaki et al., 2022). En este sentido, los resultados representados en la figura sugieren la necesidad de políticas académicas sensibles a la diversidad de perfiles, que consideren la heterogeneidad sociodemográfica como un elemento estructural del diseño educativo. Esta orientación resulta coherente con enfoques contemporáneos de inclusión en educación superior, que enfatizan la adaptación del sistema al estudiante y no únicamente la adaptación individual al sistema (Rolim et al., 2026).

El gráfico 2 presenta mapas de mosaico que permiten visualizar la distribución conjunta entre los niveles de autorregulación, motivación y percepción del aprendizaje y tres variables de caracterización del estudiantado: programa de posgrado, situación laboral y acceso a internet. Cada panel muestra los patrones de asociación entre categorías, incorporando el contraste estadístico mediante la prueba de chi-cuadrado y su significancia, lo que facilita identificar diferencias en la percepción del aprendizaje autorregulado según el perfil académico y las condiciones tecnológicas de los participantes.

Gráfico 2

Mapas de mosaico de la asociación entre la autorregulación, motivación y percepción del aprendizaje y variables académicas y tecnológicas

Nota: Distribución conjunta entre la autorregulación, motivación y percepción del aprendizaje y variables académicas y tecnológicas, donde el tamaño y color de los bloques indican la frecuencia



relativa y las desviaciones respecto a la independencia estadística, evaluadas mediante la prueba chi-cuadrado ($p < 0,05$; $N = 174$).

Fuente: elaboración propia.

A partir del gráfico 2, se identifican asociaciones consistentes entre la autorregulación, la motivación y la percepción del aprendizaje y variables académicas y tecnológicas, lo que evidencia que estos procesos no se configuran de manera aislada, sino en interacción con las condiciones formativas del estudiantado. Los mapas de mosaico muestran que el programa de posgrado y la situación laboral se vinculan con patrones diferenciados de autorregulación, sugiriendo que las exigencias académicas y la compatibilidad con el trabajo influyen en la forma en que los estudiantes planifican, monitorean y evalúan su aprendizaje. Estos resultados se alinean con hallazgos previos que destacan la autorregulación como un componente clave para sostener el desempeño académico en contextos de educación superior, especialmente cuando se incrementa la autonomía del estudiante (Li et al., 2018).

De manera complementaria, la relación observada entre autorregulación y acceso a internet pone de relieve que la disponibilidad tecnológica adecuada constituye una condición relevante, aunque no suficiente, para potenciar el aprendizaje autorregulado. La figura evidencia que contar con acceso estable se asocia con mayores niveles de motivación y percepción positiva del aprendizaje, mientras que las limitaciones tecnológicas tienden a concentrarse en niveles más bajos de autorregulación. Esta lectura coincide con estudios que señalan que los entornos digitales favorecen el aprendizaje autónomo cuando se integran con estrategias metacognitivas y apoyos pedagógicos claros, y no únicamente a partir de la infraestructura tecnológica disponible (Stalmach et al., 2023). En este sentido, el uso significativo de recursos digitales aparece mediado por competencias autorregulatorias previamente desarrolladas.

Asimismo, los patrones visualizados sugieren que la autorregulación actúa como un mecanismo de ajuste frente a contextos académicos diversos, especialmente en escenarios de aprendizaje mediado por tecnología. Investigaciones recientes han evidenciado que estudiantes con mayores niveles de autorregulación y motivación logran compensar condiciones menos favorables del entorno, optimizando el uso de recursos digitales para sostener su compromiso académico (Navarro et al., 2023). Desde esta perspectiva, los resultados refuerzan la necesidad de fortalecer estrategias institucionales y docentes orientadas al desarrollo de la autorregulación, no solo como una competencia individual, sino como un eje estructural del diseño pedagógico en la educación superior,

en coherencia con enfoques contemporáneos de inclusión y aprendizaje autónomo en contextos digitales (Ussenova et al., 2025).

CONCLUSIÓN

El presente estudio se desarrolló con el propósito de analizar la influencia de las estrategias inclusivas sobre el aprendizaje en estudiantes de posgrado de la Facultad de Posgrado de la Universidad Estatal de Milagro, en un contexto caracterizado por trayectorias académicas diversas, alta exigencia cognitiva y una fuerte mediación tecnológica. Desde esta perspectiva, la investigación se orientó a comprender cómo las prácticas pedagógicas, las condiciones institucionales y las demandas académicas se articulan con procesos de autorregulación, motivación y percepción del aprendizaje. El enfoque cuantitativo adoptado permitió aproximarse al fenómeno desde una base empírica sólida, aportando evidencia relevante para el debate contemporáneo sobre inclusión en educación superior y su traducción en experiencias formativas significativas.

En relación con el cumplimiento del objetivo planteado, los resultados obtenidos permiten afirmar que este fue alcanzado de manera satisfactoria, dado que se identificaron relaciones estadísticamente significativas entre las estrategias inclusivas y el aprendizaje autorregulado del estudiantado de posgrado. Asimismo, la evidencia empírica permite responder de forma afirmativa a la pregunta de investigación, al constatar que las estrategias inclusivas influyen de manera diferenciada en el aprendizaje. Entre los principales hallazgos, destaca el papel central de las prácticas docentes inclusivas y los ajustes didácticos como el predictor más robusto de la autorregulación, motivación y percepción del aprendizaje, seguido por la influencia de las barreras pedagógicas y demandas académicas. En contraste, el apoyo institucional y la accesibilidad académica, aunque valorados positivamente a nivel descriptivo, no mostraron un efecto predictivo significativo, lo que sugiere una brecha entre la disponibilidad formal de apoyos y su impacto efectivo en los procesos de aprendizaje.

No obstante, los resultados deben interpretarse a la luz de ciertas limitaciones. En primer lugar, el diseño transversal impide establecer relaciones causales entre las variables analizadas, restringiendo las inferencias a asociaciones observadas en un momento específico. En segundo lugar, la fiabilidad limitada de la dimensión de apoyo institucional y accesibilidad académica indica la necesidad de revisar y fortalecer los instrumentos de medición utilizados. Además, la muestra estuvo conformada exclusivamente por mujeres y se circunscribe a una sola institución, lo que limita la generalización de los hallazgos a otros contextos de posgrado. A partir de ello, futuras líneas de investigación podrían incorporar diseños longitudinales, muestras más diversas y análisis cualitativos que profundicen en la experiencia estudiantil, así como evaluar intervenciones pedagógicas específicas orientadas al fortalecimiento de la autorregulación y la inclusión. En conjunto, los hallazgos aportan evidencia pertinente para orientar decisiones académicas e institucionales, y refuerzan la necesidad de consolidar estrategias inclusivas integradas al diseño pedagógico como eje estructural de la educación superior contemporánea.

REFERENCIAS

- Alias, N. F., & Abdul Razak, R. (2023). Meeting the Demands of Higher Education: Examining Teaching and Learning Practices and Academic Challenges. *Asian Journal of University Education*, 19(4), 796–811. <https://doi.org/10.24191/ajue.v19i4.24795>
- Alnahdi, G. H., Lindner, K.-T., & Schwab, S. (2022). Teachers' Implementation of Inclusive Teaching Practices as a Potential Predictor for Students' Perception of Academic, Social and Emotional Inclusion. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.917676>
- Barida, M., Rofiah, N. H., & Fitriawanati, M. (2020). Acceptability of Students With Disabilities in Higher Education: Towards Inclusive Education at Universitas Ahmad Dahlan, Indonesia. *International Journal of Educational Research Review*, 5(2), 151–158. <https://doi.org/10.24331/ijere.696580>
- Calderón Gómez, S. A., & Márquez Tejena, D. M. (2025). Estrategias inclusivas en el mejoramiento del aprendizaje de alumnos con necesidades educativas especiales. *Código Científico Revista de Investigación*, 6(E1), 2161–2184. <https://doi.org/10.55813/GAEA/CCRI/V6/NE1/810>
- Carvalho, M., Cruz, J., Azevedo, H., & Fonseca, H. (2022). Measuring Inclusive Education in Portuguese Schools: Adaptation and Validation of a Questionnaire. *Frontiers in Education*, 7. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.812013>
- Castro-Castillo, G. J., Villacis Macias, C. D., Lamus de Rodríguez, T. M., & Moreira-Choez, J. S. (2023). Learning Styles and Academic Performance in Higher Education Students. *Journal of Namibian Studies*, 34, 4908. <https://openurl.ebsco.com/contentitem/gcd:172909119?sid=ebsco:plink:crawler&id=ebsco:gcd:172909119>
- Dewsbury, B. M., Swanson, H. J., Moseman-Valtierra, S., & Caulkins, J. (2022). Inclusive and active pedagogies reduce academic outcome gaps and improve long-term performance. *PLOS ONE*, 17(6), e0268620. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0268620>
- Fernández-Archilla, J. A., Aguilar-Parra, J. M., Álvarez-Hernández, J. F., Luque de la Rosa, A., Echeita, G., & Trigueros, R. (2020). Validation of the Index for Inclusion Questionnaire for Parents of Non-University Education Students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(9), 3216. <https://doi.org/10.3390/ijerph17093216>
- Flor García, M. G., & Obaco Soto, E. E. (2024). Las Metodologías Activas y su Impacto en el Rendimiento Académico de los Estudiantes. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(2), 4172–4191. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i2.10829
- García Gómez, A. E. (2025). Desafíos en el aula virtual en educación superior. *Revista Científica Internacional*, 8(1). <https://doi.org/10.46734/revcientifica.v8i1.157>
- Hassan, E. A., Mohamed, A. M., Eltaib, F. A., & Khaled, A. M. S. (2024). Determinants of nursing students' satisfaction with blended learning. *BMC Nursing*, 23(1), 766. <https://doi.org/10.1186/s12912-024-02393-y>
- Izquierdo Morán, A. M., Vera Mosquera, R. M., Guerrero Albán, M. M., & Saucedo Molina, D. M. (2025). Estrategias pedagógicas para la inclusión de estudiantes con Trastornos por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) en el aula. *South Florida Journal of Development*, 6(7), e5637. <https://doi.org/10.46932/sfjdv6n7-068>

Jerónimo-Arango, L. C., Yaniz-Álvarez-de-Eulate, C., & Carcamo-vergara, C. (2020). Estrategias de aprendizaje de estudiantes colombianos de grado y posgrado. *Magis, Revista Internacional de Investigación En Educación*, 13, 1–20. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m13.eaec>

Lan, B., Sam, R., Keo, V., & Roeut, W. (2024). Academic Adjustment of Freshmen in Cambodian Higher Education Institutions: A Systematic Literature Review. *Journal of General Education and Humanities*, 3(2), 169–196. <https://doi.org/10.58421/gehu.v3i2.203>

Li, J., Ye, H., Tang, Y., Zhou, Z., & Hu, X. (2018). What Are the Effects of Self-Regulation Phases and Strategies for Chinese Students? A Meta-Analysis of Two Decades Research of the Association Between Self-Regulation and Academic Performance. *Frontiers in Psychology*, 9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02434>

Lister, K., Pearson, V. K., Coughlan, T., & Tessarolo, F. (2022). Inclusion in Uncertain Times: Changes in Practices, Perceptions, and Attitudes around Accessibility and Inclusive Practice in Higher Education. *Education Sciences*, 12(8), 571. <https://doi.org/10.3390/educsci12080571>

López, M. C. H., Baquerizo, M. G. P., Cedeño, G. D. S., Cobos, M. L. P., López, E. F. T., & Naranjo, G. M. V. (2025). Estrategias psicopedagógicas para fortalecer la autorregulación del aprendizaje en estudiantes universitarios. *South Florida Journal of Development*, 6(3), e5026. <https://doi.org/10.46932/sfjdv6n3-005>

López-López, M. C., León-Guerrero, M. J., & Hinojosa-Pareja, E. F. (2024). Construction and validation of Leading Inclusive Education in Compulsory Education Questionnaire (LIE-Q-Teaching Team). *International Journal of Inclusive Education*, 28(10), 2052–2071. <https://doi.org/10.1080/13603116.2022.2053215>

Marshall, S. J., Orrell, J., Cameron, A., Bosanquet, A., & Thomas, S. (2011). Leading and managing learning and teaching in higher education. *Higher Education Research & Development*, 30(2), 87–103. <https://doi.org/10.1080/07294360.2010.512631>

Medina Vásquez, M. L., Campos Ramírez, L. C., Yataco Bernaola, M. L., Yataco Torrealva, J. R., Ramos Torrealva, Z. M., Castro Cárdenas, D. M., & Altamirano, S. F. S. (2025). Inclusive pedagogy and active learning in higher education: Cluster and dimensional insights into teaching competency integration. *Social Sciences & Humanities Open*, 12, 102060. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2025.102060>

Metzger, M., & Taggart, J. (2020). A longitudinal mixed methods study describing 4th year baccalaureate nursing students' perceptions of inclusive pedagogical strategies. *Journal of Professional Nursing*, 36(4), 229–235. <https://doi.org/10.1016/j.profnurs.2019.12.006>

Montalván Galvez, K. E., Pinzón Calderón, C. Y., Borbor Tigrero, S. L., Cedeño Chilán, S. E., & Tomalá Pozo, C. L. (2025). Educación y TDAH: Retos y Oportunidades para la Inclusión y el Aprendizaje. *Ciencia y Reflexión*, 4(1), 1561–1578. <https://doi.org/10.70747/cr.v4i1.198>

Navarro, R., Vega, V., Bayona, H., Bernal, V., & Garcia, A. (2023). Relationship between technology acceptance model, self-regulation strategies, and academic self-efficacy with academic performance and perceived learning among college students during remote education. *Frontiers in Psychology*, 14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1227956>

Oswal, N., Al-Kilani, M. H., Faisal, R., & Fteiha, M. (2025). A Systematic Review of Inclusive Education Strategies for Students of Determination in Higher Education Institutions: Current Challenges and Future Directions. *Education Sciences*, 15(5), 518. <https://doi.org/10.3390/educsci15050518>

Papadakaki, M., Maraki, A., Bitsakos, N., & Chliaoutakis, J. (2022). Perceived Knowledge and Attitudes of Faculty Members towards Inclusive Education for Students with Disabilities: Evidence from a Greek University. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(4), 2151. <https://doi.org/10.3390/ijerph19042151>

Pardo Ochoa, D. V., Gavilanes Mayorga, G. L., Peñafiel Villarreal, R. E., Yépez Yépez, D. D., Criollo Duque, A. M., Alarcón López, H. F., Maldonado Cañizares, P. R., & Hurtado Flores, V. F. (2024). Educación Superior: Enfoques Psicopedagógicos para la Diversidad. In Editorial Internacional Alema (Primera Edición). ALEMA Casa Editora-Editorial Internacional S.A.S.D. <https://editorialalema.org/libros/index.php/alema/article/view/36>

Patricio Neira-Pesántez, F., Yessenia Hulgo-Pullay, J., Karina Molina-Cabrera, S., Alexandra Sánchez-Tituaña, N., & Fernanda Núñez-Naranjo, A. (2025). Educación Inclusiva: Recursos Tecnológicos para estudiantes con necesidades específicas. *593 Digital Publisher CEIT*, ISSN-e 2588-0705, Vol. 10, No. Extra 1, 2, 2025 (Ejemplar Dedicado a: Special Edition), Págs. 81-96, 10(1), 81–96. <https://doi.org/10.33386/593dp.2025.1-2.2957>

Pilozo Intriago, L. F., Cajilema Caiza, D. V., Macias Hinojoza, J. J., & Chaso Caluña, P. V. (2025). Estrategias inclusivas para estudiantes con discapacidad en la Educación Superior: Un estudio de casos. *Revista Científica Multidisciplinar G-Nerando*, 6(1). <https://doi.org/10.60100/rcmg.v6i1.572>

Rojas Ceballos, V. C., Véliz, G. A. J., Varas Santafe, A. C., & Contreras Paredes, E. I. (2023). Estrategias metacognitivas para la inclusión educativa de estudiantes universitarios con discapacidad auditiva y/o visual en Milagro. *Universidad y Sociedad*, 15, 154–165. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S2218-36202023000400154&script=sci_arttext

Rojo-Ramos, J., Gomez-Paniagua, S., Barrios-Fernandez, S., Garcia-Gomez, A., Adsuar, J., Sáez-Padilla, J., & Muñoz-Bermejo, L. (2022). Psychometric Properties of a Questionnaire to Assess Spanish Primary School Teachers' Perceptions about Their Preparation for Inclusive Education. *Healthcare*, 10(2), 228. <https://doi.org/10.3390/healthcare10020228>

Rolim Rodrigues, O. M. P., Messias dos Santos, C. E., Veiga de Sousa Vieira, S. M., Grande, C., & Alves, D. (2026). Available resources and inclusive practices for students with special educational needs: perceptions of Brazilian and Portuguese teachers. *Frontiers in Education*, 10. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1707006>

Salguero Vivanco, R. E., Salguero Vivanco, S. F., & Salguero Vivanco, Á. R. (2024). Hacia un aprendizaje significativo en la educación básica: aplicación de estrategias inclusivas en sexto año. *EduSol*, 24(87), 69–81. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1729-80912024000200069&script=sci_arttext

Sánchez-Cabrero, R., Sandoval-Mena, M., Saez-Suanes, G. P., & López-de-Arana Prado, E. (2024). Design and validation of the classroom climate for an inclusive education questionnaire (CCIEQ). *Environment and Social Psychology*, 9(5). <https://doi.org/10.54517/esp.v9i5.1754>

Solis-Grant, M. J., Espinoza-Parçet, C., Sepúlveda-Carrasco, C., Pérez-Villalobos, C., Rodríguez-Núñez, I., Pincheira-Martínez, C., Gómez-Varela, J. P., & Aránguiz-Ibarra, D. (2022). Inclusion at universities: Psychometric properties of an inclusive management scale as perceived by students. *PLOS ONE*, 17(1), e0262011. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0262011>

Sotomayor Bricio, D. R., Miranda Salas, C. A., Gutiérrez Mora, M. de F., Contreras Sánchez, L. P., & Arteaga Baque, L. G. (2024). Estrategias de Inclusión en Estudiantes con Déficit de Atención (TDAH) y su Impacto en el Rendimiento Escolar. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(3), 37–57. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i3.11174

Stalmach, A., D'Elia, P., Di Sano, S., & Casale, G. (2023). Digital Learning and Self-Regulation in Students with Special Educational Needs: A Systematic Review of Current Research and Future Directions. *Education Sciences*, 13(10), 1051. <https://doi.org/10.3390/educsci13101051>

Tripathi, T. (2025). Understanding teacher agency in implementing inclusive education policy: a mixed-methods study of private schools under India's right to education act. *Frontiers in Education*, 10. <https://doi.org/10.3389/educ.2025.1678998>

Ussenova, G., Issayeva, G., Urazaliyeva, R., Karimova, G., & Mukhanova, M. (2025). Examining cognitive independence in the context of digital learning: A moderation analysis of student motivation, self-regulation skills, and cognitive engagement. *Contemporary Educational Technology*, 17(4), ep618. <https://doi.org/10.30935/cedtech/17570>

Vázquez Martínez, B. N., Amaro Amaro, M. C., & González Salas, J. S. (2024). Disposición del profesorado de educación básica hacia la inclusión: el caso de docentes estudiantes de maestría en México. *Revista Chakiñan*, 23, 37–58. <https://doi.org/10.37135/chk.002.23.02>

Vivanco Arciniegas, M. K. (2025). TDAH y educación superior: Una revisión sistemática sobre estrategias para mejorar el rendimiento académico. *Ciencia y Reflexión*, 4(2), 946–976. <https://doi.org/10.70747/cr.v4i2.248>

Zambrano Bravo, M. A., Mera Chispe, E. G., Napa Vilela, D. C., & Zambrano Delgado, M. de L. (2025). Efectividad de las Metodologías Activas en la Educación de Niños con Dificultades de Aprendizaje. *Revista Veritas de Difusão Científica*, 6(1), 3206–3243. <https://doi.org/10.61616/rvdc.v6i1.565>

Todo el contenido de LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, publicados en este sitio está disponibles bajo Licencia [Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) 