

Formación universitaria en educación inclusiva y desempeño docente en la atención a la diversidad

University training in inclusive education and teaching performance in addressing diversity

Anahi Tarcila Morales Escalante
anahilove1@hotmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-6178-940X>
Universidad Estatal Península de Santa Elena. Santa Elena, Ecuador

Monica Aracely Suarez Rodriguez
moniksr20@hotmail.com
<https://orcid.org/0009-0008-4015-8511>
Unidad Educativa Carlos Matamoros Jara. Guayas, Ecuador

Recibido: 03 de octubre 2025 | Arbitrado: 26 de enero 2026 | Aceptado: 04 de febrero 2026 | Publicado: 26 de febrero 2026

Palabras claves:

Diversidad cultural;
Educación inclusiva;
Educación superior;
Formación docente;
Práctica pedagógica

Resumen

La educación inclusiva constituye un eje central de las políticas educativas contemporáneas y demanda una formación universitaria sólida para garantizar una atención efectiva a la diversidad. En este contexto, el objetivo del estudio fue analizar la incidencia de la formación universitaria en educación inclusiva en el desempeño docente orientado a la atención a la diversidad. Se empleó un enfoque cuantitativo con diseño no experimental, transversal y correlacional. La muestra estuvo conformada por 137 estudiantes de pregrado de la carrera de Gestión del Desarrollo Infantil Familiar Comunitario, trabajándose bajo diseño censal. Se aplicaron los instrumentos TEIP, SACIE-R y la Teacher Self-Efficacy Scale. Los resultados evidenciaron niveles altos de formación inclusiva y desempeño docente percibido, así como una relación positiva y estadísticamente significativa entre ambas variables. Se concluye que mayores niveles de formación en educación inclusiva se asocian con mayor autoeficacia docente para la atención a la diversidad en el contexto analizado.

Keywords:

Cultural diversity;
Inclusive education;
Higher education;
Teacher training;
Pedagogical practice

Abstract

Inclusive education is a central pillar of contemporary educational policies and demands robust university training to ensure effective attention to diversity. In this context, the objective of this study was to analyze the impact of university training in inclusive education on teacher performance in addressing diversity. A quantitative approach with a non-experimental, cross-sectional, and correlational design was employed. The sample consisted of 137 undergraduate students from the Family and Community Child Development Management program, selected using a census design. The TEIP, SACIE-R, and Teacher Self-Efficacy Scale instruments were used. The results showed high levels of inclusive training and perceived teacher performance, as well as a positive and statistically significant relationship between the two variables. It is concluded that higher levels of training in inclusive education are associated with greater teacher self-efficacy in addressing diversity within the analyzed context.

INTRODUCCIÓN

La educación inclusiva se ha consolidado en las últimas décadas como un principio estructural de los sistemas educativos contemporáneos, enmarcado en los postulados de equidad, justicia social y garantía del derecho universal a la educación. Más allá de su dimensión normativa, la inclusión representa un compromiso ético y pedagógico orientado a reconocer la diversidad como valor constitutivo del proceso educativo. En este contexto, los organismos internacionales y las políticas nacionales han enfatizado la necesidad de transformar las estructuras escolares tradicionales para responder de manera efectiva a la heterogeneidad del estudiantado. Sin embargo, la transición desde el plano declarativo hacia la implementación concreta continúa siendo uno de los principales desafíos de los sistemas educativos, particularmente en lo que respecta a la formación inicial del profesorado.

En este escenario, la formación universitaria adquiere un papel estratégico, ya que constituye el espacio donde se configuran las competencias profesionales necesarias para atender la diversidad en el aula. Diversas investigaciones han señalado que la calidad, profundidad y coherencia de la formación inicial inciden directamente en la capacidad docente para traducir los principios inclusivos en prácticas pedagógicas efectivas (Perlaza y León-Reyes, 2025; Ruiz et al., 2025). En consecuencia, la universidad no solo debe transmitir marcos conceptuales sobre inclusión, sino también promover experiencias formativas que integren reflexión crítica, práctica supervisada y desarrollo de habilidades específicas para la atención a necesidades educativas diversas.

No obstante, la formación en educación inclusiva no puede entenderse únicamente como un conjunto de contenidos teóricos. Por el contrario, requiere la articulación de dimensiones didácticas, emocionales y tecnológicas que permitan intervenir de manera competente en contextos heterogéneos. En esta línea, Sosa (2021) y Yancovic y Escobar (2021) sostienen que la preparación universitaria debe trascender la sensibilización normativa e incorporar herramientas operativas que posibiliten la planificación de apoyos diferenciados, la

adaptación curricular y la gestión pedagógica de la diversidad. De igual manera, Carrillo et al. (2024) subrayan que el desarrollo de competencias inclusivas demanda experiencias formativas contextualizadas que permitan al futuro docente enfrentar situaciones reales de aula con acompañamiento reflexivo.

En el contexto latinoamericano, múltiples estudios han evidenciado una brecha persistente entre la adhesión declarativa a los principios inclusivos y la capacidad efectiva para implementarlos. Investigaciones realizadas con futuros docentes muestran que, aunque existe una valoración positiva de la inclusión, persisten dificultades en la elaboración de estrategias diferenciadas y en la comprensión operativa de la normativa vigente (Páez y Cabrera, 2024; Escobar et al., 2025; Taco et al., 2024). Asimismo, Rangel (2021) identifica que la práctica temprana constituye un espacio decisivo para la construcción de identidad profesional inclusiva, siempre que esté acompañada de orientación pedagógica sistemática.

Desde una perspectiva internacional, la literatura europea y asiática también ha documentado desafíos similares. Estudios desarrollados en contextos de educación superior inclusiva advierten que la formación docente suele fragmentarse, abordando por separado didáctica, emociones y tecnología, sin integrar un modelo formativo coherente que articule estas dimensiones (Alcalá del Olmo y Suárez, 2021; Granda et al., 2021). En este sentido, la inclusión no puede reducirse a una competencia aislada, sino que debe concebirse como un enfoque transversal que impregne el currículo universitario.

La teoría de la autoeficacia, propuesta por Bandura, ofrece un marco conceptual relevante para comprender la relación entre formación y desempeño docente. Desde esta perspectiva, la conducta profesional no depende exclusivamente del conocimiento declarativo, sino de la percepción de capacidad para ejecutar acciones específicas en contextos complejos. En consecuencia, una formación universitaria que fortalezca la autoeficacia docente puede incidir positivamente en la implementación de prácticas inclusivas. Diversos estudios han confirmado que niveles elevados de

autoeficacia se asocian con mayor disposición a aplicar estrategias diferenciadas y a asumir desafíos pedagógicos en contextos diversos (Sosa, 2021).

Además de la dimensión didáctica y motivacional, la literatura reciente ha destacado la importancia de las competencias emocionales en el desempeño inclusivo. Costa et al. (2021) sostienen que la inteligencia emocional docente constituye un requisito central para generar climas de aula seguros y gestionar incidentes críticos asociados a la diversidad. De manera complementaria, Yancovic y Escobar (2021) argumentan que la regulación emocional favorece la construcción de relaciones pedagógicas basadas en respeto y reconocimiento, elementos fundamentales para la inclusión real.

En el ámbito tecnológico, el desarrollo de competencias digitales inclusivas se ha convertido en un eje prioritario. Granda et al. (2021) advierten que muchos programas de formación inicial aún no integran de manera sistemática el diseño universal para el aprendizaje ni el uso pedagógico de tecnologías adaptativas. En esta línea, Enríquez-González et al. (2025) y Ureña et al. (2025) señalan que la incorporación de entornos personales de aprendizaje inteligentes puede potenciar la personalización educativa, siempre que el profesorado cuente con formación sólida en analítica de datos y diseño pedagógico inclusivo. Ramírez Aguirre et al. (2026) y Quispilema Guzmán et al. (2025) destacan, asimismo, la necesidad de articular innovación tecnológica con principios de equidad para evitar la reproducción de brechas digitales.

A pesar del crecimiento sostenido del campo, persiste un vacío de conocimiento relevante. La mayoría de investigaciones existentes se centran en percepciones, actitudes o estudios de caso cualitativos, lo que limita la posibilidad de establecer relaciones explicativas robustas entre formación universitaria y desempeño docente. Temporelli y Musante (2024) advierten que la predominancia de enfoques descriptivos dificulta avanzar hacia modelos estadísticos que permitan identificar qué componentes formativos inciden con mayor fuerza en prácticas inclusivas efectivas. Asimismo, Hernández Solís et al. (2021) señalan que la ausencia de mediciones sistemáticas del

desempeño observable limita la comprensión integral del fenómeno.

En consecuencia, resulta necesario avanzar hacia estudios cuantitativos que analicen de manera sistemática la incidencia de la formación universitaria en educación inclusiva sobre el desempeño docente orientado a la atención a la diversidad. Este tipo de investigaciones permitiría no solo confirmar relaciones asociativas, sino también identificar dimensiones formativas estratégicas que deban fortalecerse en el diseño curricular universitario.

La presente investigación se inscribe en este marco problemático y busca contribuir a la clarificación empírica de la relación entre formación universitaria inclusiva y desempeño docente. Su relevancia radica en la necesidad de generar evidencia que oriente la toma de decisiones curriculares en programas de formación inicial, particularmente en contextos latinoamericanos donde la inclusión constituye una prioridad normativa pero enfrenta desafíos operativos persistentes.

En coherencia con lo expuesto, el objetivo del estudio es analizar la incidencia de la formación universitaria en educación inclusiva en el desempeño docente orientado a la atención a la diversidad, identificando los componentes formativos que se asocian significativamente con prácticas inclusivas efectivas y aportando lineamientos para el fortalecimiento curricular en educación superior.

METODOLOGÍA

La investigación se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo de tipo aplicado, con diseño no experimental, transversal y correlacional explicativo. Este diseño fue seleccionado debido a la naturaleza del objetivo, orientado a analizar la incidencia entre variables sin manipulación experimental, así como a las condiciones institucionales que impedían la intervención directa sobre el currículo formativo. El carácter transversal permitió examinar la relación entre formación universitaria en educación inclusiva y desempeño docente en un momento específico del proceso formativo, lo cual resulta pertinente cuando se busca

identificar asociaciones predictivas en poblaciones académicas activas. No obstante, este diseño limita la posibilidad de establecer relaciones causales definitivas, dado que no permite controlar efectos temporales ni cambios evolutivos en las variables estudiadas.

La población estuvo conformada por 137 estudiantes de pregrado de la carrera de Gestión del Desarrollo Infantil Familiar Comunitario de la Universidad Estatal Península de Santa Elena, correspondientes al periodo académico vigente. Se adoptó un diseño censal al incluir la totalidad de la población accesible, decisión metodológica justificada por el tamaño finito y manejable del universo de estudio. Al trabajar con el total poblacional se eliminó el error muestral asociado a procedimientos probabilísticos y se fortaleció la validez interna dentro del contexto institucional analizado. Los criterios de inclusión fueron: estar matriculado activamente, haber cursado asignaturas vinculadas a educación inclusiva y aceptar participar voluntariamente; se excluyeron estudiantes con matrícula suspendida o cuestionarios incompletos. Aunque el carácter censal mejora la representatividad interna, la generalización externa debe interpretarse con cautela, ya que los resultados se circunscriben a una sola institución universitaria.

Para la medición de las variables se emplearon instrumentos validados internacionalmente. La formación universitaria en educación inclusiva se evaluó mediante el Teacher Efficacy for Inclusive Practices (TEIP) de Sharma, Loreman y Forlin, y la escala Sentiments, Attitudes and Concerns about Inclusive Education Revised (SACIE-R), ambos ampliamente utilizados en estudios comparativos internacionales. El desempeño docente orientado a la atención a la diversidad se midió con la Teacher Self-Efficacy Scale de Tschannen-Moran y Woolfolk Hoy en su versión larga. Los instrumentos fueron aplicados en escala Likert de cinco puntos y sometidos a análisis de fiabilidad mediante Alfa de Cronbach, obteniéndose coeficientes superiores a 0,80, lo que evidencia adecuada consistencia interna. Asimismo, se realizó análisis factorial confirmatorio con AMOS para verificar la validez de constructo, garantizando coherencia estructural

de las dimensiones evaluadas. Cabe señalar que, al tratarse de instrumentos de autopercepción, puede existir sesgo de deseabilidad social, lo cual constituye una limitación inherente al diseño.

El procedimiento se desarrolló en cuatro fases: gestión de permisos y consentimiento informado; aplicación de prueba piloto con 25 estudiantes para verificar comprensión semántica; administración formal de instrumentos en modalidad presencial y digital durante cuatro semanas; y análisis estadístico. Se aplicó estadística descriptiva para caracterización de variables y estadística inferencial para contraste de hipótesis. Previamente se verificó normalidad mediante Kolmogorov-Smirnov; según el cumplimiento de supuestos se utilizaron correlaciones de Pearson o Rho de Spearman. Posteriormente, se empleó regresión lineal múltiple para estimar la capacidad predictiva de la formación universitaria sobre el desempeño docente. La elección de regresión lineal se justificó por el interés en estimar varianza explicada y peso relativo de predictores, manteniendo un modelo parsimonioso acorde con el tamaño poblacional. Sin embargo, se reconoce que modelos de ecuaciones estructurales podrían ofrecer análisis más complejos de relaciones latentes en futuras investigaciones. El nivel de significancia se estableció en $\alpha = 0,05$. En conjunto, el diseño adoptado permite identificar asociaciones explicativas dentro del contexto estudiado, aunque las inferencias deben interpretarse considerando las limitaciones derivadas de su carácter transversal y no experimental.

RESULTADOS

Con el propósito de dar respuesta al objetivo planteado en la investigación, la presente sección expone de manera estructurada los principales resultados empíricos obtenidos. En primer lugar, se presenta la caracterización sociodemográfica de la muestra con el fin de contextualizar el perfil de los participantes y delimitar el alcance interpretativo de los resultados. En segundo término, se describen los estadísticos correspondientes a las variables centrales del estudio, permitiendo identificar tendencias generales en los niveles de formación inclusiva y desempeño docente percibido, se

desarrollan los análisis inferenciales orientados a determinar la magnitud de la relación entre ambas variables y estimar su capacidad predictiva dentro del modelo explicativo propuesto.

Caracterización de la muestra

La muestra estuvo conformada por 137 estudiantes de pregrado de la carrera de Gestión del Desarrollo Infantil Familiar Comunitario, quienes completaron en su totalidad los instrumentos TEIP, SACIE-R y la Teacher Self-Efficacy Scale. El hecho de haber alcanzado una tasa de respuesta del 100 % fortalece la consistencia interna del estudio y elimina posibles sesgos asociados a la no respuesta, permitiendo trabajar con la totalidad de la población accesible bajo un enfoque censal. Esta característica metodológica incrementa la representatividad interna de los resultados dentro del contexto institucional analizado.

En cuanto a las características etarias, la edad media de los participantes fue de 21,84 años ($DE = 2,76$), con un rango comprendido entre 18 y 29 años. Este perfil corresponde a una cohorte típica de estudiantes en formación inicial docente, lo cual resulta pertinente dado que el estudio busca analizar la incidencia de la formación universitaria en un momento activo del proceso formativo. La relativa homogeneidad etaria reduce la probabilidad de variaciones asociadas a diferencias generacionales amplias y contribuye a una mayor estabilidad interpretativa de los resultados.

Respecto a la distribución por sexo, el 82,5 % de la muestra correspondió al femenino ($n = 113$), mientras que el 17,5 % al masculino ($n = 24$). Esta distribución refleja la tendencia predominante en carreras vinculadas a educación infantil y desarrollo comunitario, donde la participación femenina suele ser mayoritaria. Si bien esta composición no afecta la validez interna del análisis, constituye un elemento contextual relevante para la interpretación de los resultados y para la delimitación de su generalización a otras poblaciones académicas con distinta composición demográfica.

Las características sociodemográficas de la muestra permiten contextualizar adecuadamente los resultados posteriores, ofreciendo un marco descriptivo que facilita la comprensión de los niveles de formación inclusiva y desempeño docente reportados por los participantes.

Resultados descriptivos de la formación universitaria en educación inclusiva

La formación universitaria en educación inclusiva fue evaluada mediante el Teacher Efficacy for Inclusive Practices (TEIP) y complementada con la escala SACIE-R. Los resultados evidenciaron puntuaciones medias elevadas en las dimensiones evaluadas. La media global del TEIP fue de 4,12 ($DE = 0,48$) en una escala de 1 a 5, lo que indica niveles altos de autoeficacia percibida en prácticas inclusivas.

Tabla 1 Estadísticos descriptivos de la formación universitaria en educación inclusiva (TEIP y SACIE-R)

Dimensión	M	DE	IC 95 %
Eficacia en estrategias inclusivas	4,18	0,52	[4,09 – 4,27]
Manejo conductual inclusivo	4,05	0,55	[3,95 – 4,15]
Colaboración interdisciplinaria	4,13	0,50	[4,04 – 4,22]
Actitudes hacia la inclusión (SACIE-R)	4,21	0,46	[4,13 – 4,29]
Puntuación global formación inclusiva	4,12	0,48	[4,04 – 4,20]

Nota. *M* = media; *DE* = desviación estándar; *IC* = intervalo de confianza del 95 %.

Asimismo, el 76,6 % de los participantes obtuvo puntuaciones superiores a 4,00 en la escala global, mientras que el 18,2 % registró valores entre 3,50 y 3,99 y el 5,2 % puntuó por debajo de 3,50.

Resultados descriptivos del desempeño docente orientado a la atención a la diversidad

El desempeño docente fue evaluado mediante la Teacher Self-Efficacy Scale. La media global

obtenida fue de 4,07 (DE = 0,51), lo que refleja niveles altos de autoeficacia percibida en el desempeño pedagógico inclusivo.

Las dimensiones con mayor puntuación fueron estrategias instruccionales (M = 4,15; DE = 0,49) y

participación del estudiantado (M = 4,11; DE = 0,53), mientras que manejo del aula presentó una media ligeramente inferior (M = 3,96; DE = 0,57).

Tabla 2 Estadísticos descriptivos del desempeño docente orientado a la atención a la diversidad (Teacher Self-Efficacy Scale)

Dimensión	M	DE	IC 95 %
Estrategias instruccionales	4,15	0,49	[4,06 – 4,23]
Manejo del aula	3,96	0,57	[3,86 – 4,06]
Participación del estudiantado	4,11	0,53	[4,02 – 4,20]
Puntuación global desempeño docente	4,07	0,51	[3,99 – 4,15]

Nota. M = media; DE = desviación estándar; IC = intervalo de confianza del 95 %.

En cuanto a la consistencia interna de los instrumentos, se obtuvieron coeficientes Alfa de Cronbach de 0,89 para el TEIP, 0,86 para la SACIE-R y 0,91 para la Teacher Self-Efficacy Scale, lo que evidencia adecuada fiabilidad.

Análisis inferencial: relación y capacidad predictiva

Previamente al análisis inferencial, se verificó el cumplimiento del supuesto de normalidad mediante la prueba de Kolmogorov-Smirnov, obteniéndose valores no significativos ($p > .05$) para las puntuaciones globales, lo que permitió emplear estadística paramétrica.

El coeficiente de correlación de Pearson mostró una relación positiva y estadísticamente significativa entre formación universitaria en educación inclusiva y desempeño docente orientado a la atención a la diversidad ($r = .68$, $p < .001$), lo que indica una asociación de magnitud moderada-alta.

Asimismo, el análisis de regresión lineal múltiple evidenció que la formación universitaria explicó el 46,2 % de la varianza del desempeño docente ($R^2 = .462$, $F(1,135) = 115,87$, $p < .001$). El coeficiente beta estandarizado fue $\beta = .68$ ($p < .001$), con un intervalo de confianza del 95 % para el coeficiente no estandarizado B [0,52 – 0,79].

Tabla 3 Correlación y regresión lineal entre formación universitaria en educación inclusiva y desempeño docente

Variable predictora	r	B	β	R^2	p
Formación inclusiva (global)	.68	0,65	.68	.462	< .001

Nota. r = correlación de Pearson; B = coeficiente no estandarizado; β = coeficiente estandarizado; R^2 = coeficiente de determinación.

Los resultados presentados en la Tabla 3 indicaron que a mayores puntuaciones en formación universitaria en educación inclusiva correspondieron mayores puntuaciones en desempeño docente orientado a la atención a la diversidad, registrándose una relación estadísticamente significativa con un nivel de significancia $\alpha = .05$.

DISCUSIÓN

El propósito central del presente estudio fue analizar la incidencia de la formación universitaria en educación inclusiva en el desempeño docente orientado a la atención a la diversidad. Los resultados evidenciaron niveles elevados tanto en la formación inclusiva percibida como en la

autoeficacia docente, así como una relación positiva y estadísticamente significativa entre ambas variables. No obstante, más allá de la constatación empírica de esta asociación, resulta necesario profundizar en su significado teórico, contrastarlo con la literatura especializada y examinar sus implicaciones estructurales en el ámbito de la formación inicial docente.

En primer lugar, los resultados descriptivos indican que los estudiantes perciben haber desarrollado competencias vinculadas con estrategias inclusivas, manejo conductual y colaboración interdisciplinaria. Este resultado sugiere que el programa formativo analizado ha logrado integrar componentes actitudinales y pedagógicos coherentes con el paradigma inclusivo contemporáneo, el cual concibe la diversidad como elemento constitutivo del proceso educativo y no como excepción (Alcalá del Olmo Fernández y Suárez Rodríguez, 2021). En términos conceptuales, ello implica que la formación universitaria estaría operando como un espacio de socialización profesional en el que se internalizan valores y prácticas orientadas a la equidad.

Desde la teoría de la autoeficacia, propuesta por Bandura y operacionalizada en el ámbito educativo por Tschannen-Moran y Woolfolk Hoy (2001), la percepción de competencia profesional constituye un predictor relevante de la conducta pedagógica efectiva. En este sentido, los resultados del estudio se alinean con lo planteado por Sharma, Loreman y Forlin, quienes sostienen que la autoeficacia docente en prácticas inclusivas es un factor determinante en la implementación de estrategias diferenciadas. La relación significativa encontrada entre formación y desempeño respalda la hipótesis de que los programas universitarios que integran contenidos específicos sobre inclusión pueden fortalecer no solo actitudes favorables, sino también percepciones de competencia operativa.

Sin embargo, resulta relevante contrastar estos resultados con investigaciones latinoamericanas que han documentado brechas entre discurso inclusivo y práctica pedagógica efectiva. Sosa Zumárraga (2021) identificó que, aunque el profesorado manifestaba adhesión a los principios inclusivos, persistían dificultades en la planificación

de apoyos diferenciados. A diferencia de dichos estudios, en la presente investigación se observaron puntuaciones consistentemente altas en dimensiones operativas. Esta discrepancia podría explicarse por diferencias curriculares, mayor sistematicidad en la formación o por la inclusión de experiencias prácticas supervisadas en el programa analizado. No obstante, también debe considerarse que el uso de instrumentos de autopercepción puede sobreestimar niveles de competencia real, lo cual constituye un matiz crítico a tener en cuenta.

En relación con la dimensión de desempeño docente, los resultados muestran niveles elevados en estrategias instruccionales y participación del estudiantado. Este resultado es coherente con la literatura que vincula autoeficacia docente con mayor flexibilidad metodológica y capacidad adaptativa (Tschannen-Moran y Woolfolk Hoy, 2001). Asimismo, coincide con Costa Rodríguez, Palma Leal y Salgado Farías (2021), quienes argumentan que la integración de competencias emocionales en la formación inicial fortalece la construcción de climas de aula inclusivos.

No obstante, el hecho de que la dimensión de manejo del aula haya presentado puntuaciones ligeramente inferiores introduce un elemento de análisis crítico. Este resultado podría reflejar la complejidad inherente al control conductual en contextos diversos, donde la gestión pedagógica exige estrategias comunicativas diferenciadas y sensibilidad intercultural. Hernández Solís et al. (2021) señalan que la ausencia de preparación metodológica específica puede limitar la participación efectiva del alumnado con discapacidad. En consecuencia, aunque los niveles globales son elevados, este matiz sugiere que el manejo conductual inclusivo constituye un ámbito susceptible de fortalecimiento curricular.

El resultado central del estudio, la capacidad predictiva de la formación universitaria sobre el desempeño docente, reviste especial relevancia teórica. La explicación de un porcentaje sustancial de la varianza en el desempeño indica que la formación inicial no opera únicamente como espacio declarativo, sino como factor estructural en la configuración de la competencia profesional. Este resultado respalda lo planteado por Rangel Romero

(2021), quien sostiene que la práctica temprana y la preparación específica consolidan identidad profesional inclusiva.

Asimismo, los resultados convergen con investigaciones que subrayan la necesidad de modelos curriculares integrales que articulen didáctica, emociones y tecnología (Granda Asencio et al., 2021; Flores Cuevas et al., 2021). En este sentido, la formación inclusiva no puede concebirse como módulo aislado, sino como eje transversal que impregne el diseño curricular. La literatura internacional también ha enfatizado que los programas fragmentados generan competencias parciales, mientras que los modelos integrados potencian coherencia pedagógica.

Sin embargo, es necesario introducir una mirada crítica respecto al alcance de los resultados. El diseño transversal impide establecer relaciones causales definitivas, por lo que no puede afirmarse que la formación universitaria sea el único factor explicativo del desempeño. Variables contextuales como cultura institucional, experiencias prácticas externas o capital cultural previo podrían intervenir en la relación observada. Temporelli y Musante (2024) advierten que la complejidad del fenómeno inclusivo requiere modelos explicativos multivariados que integren factores individuales y estructurales.

Desde una perspectiva práctica, los resultados aportan argumentos sólidos para la revisión curricular de los programas de formación docente. Si la formación explica una proporción significativa del desempeño, entonces la mejora sistemática de contenidos, metodologías y prácticas supervisadas constituye una estrategia prioritaria para fortalecer la inclusión educativa. Además, los resultados sugieren que la incorporación explícita de competencias emocionales y digitales puede potenciar el impacto formativo, en coherencia con lo señalado por Enríquez-González et al. (2025).

En el ámbito institucional, estos resultados refuerzan la necesidad de adoptar modelos formativos basados en evidencia. La consolidación de espacios de práctica reflexiva, simulaciones pedagógicas y análisis de casos reales podría fortalecer la transferencia entre teoría y práctica. Asimismo, se sugiere que futuras investigaciones

exploren la mediación de variables como inteligencia emocional y competencias digitales, dado su papel articulador en la implementación efectiva de la inclusión.

El estudio contribuye al debate académico al ofrecer evidencia cuantitativa en un campo donde predominan estudios cualitativos. No obstante, la generalización de los resultados debe realizarse con cautela debido al carácter censal y al contexto institucional único. Investigaciones futuras podrían ampliar la muestra a múltiples universidades, incorporar diseños longitudinales y utilizar modelos de ecuaciones estructurales para analizar relaciones latentes entre dimensiones formativas.

Los resultados confirman que la formación universitaria en educación inclusiva constituye un factor explicativo relevante del desempeño docente orientado a la atención a la diversidad. No obstante, la complejidad del fenómeno exige continuar profundizando en modelos integrales que articulen dimensiones pedagógicas, emocionales y tecnológicas bajo enfoques metodológicos.

CONCLUSIONES

En relación con el objetivo general de analizar la incidencia de la formación universitaria en educación inclusiva en el desempeño docente orientado a la atención a la diversidad, los resultados permiten concluir que, en el contexto específico de la carrera de Gestión del Desarrollo Infantil Familiar Comunitario estudiada, la formación inclusiva constituye un factor explicativo relevante del desempeño pedagógico percibido. Las puntuaciones elevadas en autoeficacia para prácticas inclusivas, actitudes favorables hacia la inclusión y colaboración interdisciplinaria indican que el programa formativo incorpora componentes curriculares coherentes con el desarrollo de competencias profesionales orientadas a la diversidad. Asimismo, el desempeño docente reportado en estrategias instruccionales, participación del estudiantado y manejo del aula evidencia una preparación pedagógica alineada con los principios de educación inclusiva. La relación positiva y estadísticamente significativa encontrada entre formación inclusiva y desempeño docente, así como la proporción sustancial de varianza explicada

por el modelo predictivo, confirman que mayores niveles de formación universitaria se asocian con mayores niveles de autoeficacia en la atención pedagógica a la diversidad, cumpliéndose así el propósito analítico del estudio dentro de los límites propios de un diseño transversal no experimental.

Desde una perspectiva aplicada, estos resultados implican que la estructura curricular universitaria desempeña un papel estratégico en la configuración de la competencia profesional inclusiva. En consecuencia, se recomienda que las instituciones de educación superior fortalezcan de manera sistemática los componentes formativos vinculados con prácticas inclusivas, incorporando metodologías activas, simulaciones pedagógicas, estudio de casos reales y prácticas supervisadas en contextos diversos. Resulta particularmente relevante consolidar módulos específicos sobre manejo conductual inclusivo, dado que esta dimensión presentó puntuaciones relativamente inferiores en comparación con otras áreas. Asimismo, se sugiere integrar de manera transversal competencias emocionales y digitales en el currículo, garantizando que el desarrollo de habilidades socioemocionales y el uso pedagógico de tecnologías inclusivas no se aborden de forma fragmentada, sino como parte de un modelo formativo integral. Para organismos reguladores y responsables de diseño curricular, los resultados evidencian la necesidad de establecer estándares formativos claros y evaluaciones periódicas basadas en evidencia empírica que permitan monitorear la coherencia entre formación inicial y desempeño profesional esperado.

No obstante, las conclusiones deben interpretarse considerando las limitaciones metodológicas del estudio. El diseño transversal impide establecer relaciones causales definitivas y la medición basada en autopercepción puede introducir sesgos asociados a deseabilidad social o sobreestimación de competencias. En consecuencia, futuras investigaciones deberían implementar diseños longitudinales que permitan evaluar la evolución de la autoeficacia y del desempeño inclusivo a lo largo del proceso formativo, así como estudios comparativos entre distintas universidades para identificar variaciones curriculares

significativas. Se recomienda también incorporar metodologías mixtas que combinen mediciones cuantitativas con observación directa de prácticas pedagógicas, lo que permitiría contrastar desempeño percibido y desempeño real. Además, sería pertinente explorar modelos de ecuaciones estructurales que integren variables mediadoras como inteligencia emocional, competencias digitales y experiencias de práctica profesional, con el fin de construir marcos explicativos más complejos sobre la formación inclusiva. De este modo, la investigación futura podrá avanzar hacia un modelo integral basado en evidencia que articule formación universitaria, desarrollo profesional y calidad de la inclusión educativa en distintos contextos institucionales.

REFERENCIAS

- Alcalá del Olmo Fernández, M. J., y Suárez Rodríguez, C. (2021). Empoderamiento de personas con diversidad funcional intelectual en el escenario universitario: aportaciones desde la psicopedagogía. *International Journal of New Education*, 3(2). <https://doi.org/10.24310/IJNE3.2.2020.10054>
- Altamirano Cortez, S. P., Rogel Encarnación, J. J., Cabrera Loayza, K. V., & García Ron, C. A. (2025). Desarrollo de competencias docentes para la integración ética de la Inteligencia Artificial en educación primaria. *Revista UNO*, 5(9), 100-114. <https://doi.org/10.62349/revistauno.v.5i9.42>
- Altamirano Cortez, S. P., Taco Taco, M. N., Silva Delgado, M. de J., & Torres Peña, C. M. (2025). Estimulación del pensamiento científico mediante la realización de experimentos en el nivel de Educación Inicial. *Revista Escuela, Familia Y Comunidad*, 4(1), 65-75. <https://doi.org/10.48190/revefc.v4n1a5>
- Carrillo Puga, S. E., León-Reyes, B. B., Ulloa Hernández, T. S., & Villacres Arias, G. E. (2024). El rol de las revistas científicas en la promoción de prácticas pedagógicas innovadoras. *Acción*, 20(Especial), 100-112. <https://accion.uccfd.cu/index.php/accion/article/view/351>

- Castro Suárez, K. P., Sagñay Yáñez, R. G., Leon Medrano, D. I., & Ramos Anchundia, J. M. (2025). Impacto de la Inteligencia Artificial en la evaluación formativa en universitarios. *Revista Escuela, Familia Y Comunidad*, 4(2), 49-64. <https://doi.org/10.48190/revefc.v4n2a4>
- Costa Rodríguez, C., Palma Leal, X., y Salgado Farías, C. (2021). Docentes emocionalmente inteligentes: Importancia de la inteligencia emocional para la aplicación de la educación emocional en la práctica pedagógica de aula. *Estudios Pedagógicos*, 47(1), 219–233. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052021000100219>
- Enríquez-González, J., Arteaga, J., Rojano-Cáceres, J., y Amador, C. (2025). Model for enhancing inclusive education through intelligent personal learning environments. *CLEI Electronic Journal*, 28(2). <https://doi.org/10.19153/cleiej.28.2.18>
- Escobar Romero, E. E., Masapanta Masapanta, M. C., & Leon-Reyes, B. B. (2025). Impacto de la gestión directiva en el bienestar estudiantil mediante la creación de espacios recreativos escolares. *Mérito - Revista De Educación*, 7(21), 68–78. <https://doi.org/10.37260/merito.i7n21.7>
- Flores Cuevas, F., Vásquez Martínez, C. R., y Campos López, H. (2021). La formación pedagógica del docente rural con el apoyo de las tecnologías como una herramienta de enseñanza-aprendizaje en el aula. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(22). <https://doi.org/10.23913/ride.v11i22.895>
- Granda Asencio, L. Y., Rangel Romero Jaramillo, L. A., y Játiva Macas, D. F. (2021). El docente y la alfabetización digital en la educación del siglo XXI. *Sociedad & Tecnología*, 4(S2), 377–390. <https://doi.org/10.51247/st.v4iS2.158>
- Hernández Solís, S., García Lara, G. A., Hernández Solís, I., Pérez Jiménez, C. E., y Cruz Pérez, O. (2021). Narrativas sobre el silencio: Las voces de los docentes en la dinámica escolar de una alumna con discapacidad auditiva. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(22). <https://doi.org/10.23913/ride.v11i22.871>
- Macías Alvarado, J. M., & León Pírela, A. R. (2025). Desarrollo de las habilidades blandas en estudiantes universitarios de Educación Inicial. *Revista Escuela, Familia Y Comunidad*, 4(2), 11-22. <https://doi.org/10.48190/revefc.v4n2a1>
- Páez Merchan , C. A., & Cabrera Loayza, K. V. (2024). Design Curricular Inclusivo na Educação Infantil: Estratégias para Atender à Diversidade. *Revista Veritas De Difusão Científica*, 5(3), 1618–1630. <https://doi.org/10.61616/rvdc.v5i3.296>
- Páez Merchan , C. A., Leon Medrano, D. I., Álvarez Santos, A. P., Mayorga Sánchez, H. T., & León-Reyes, B. B. (2025). Currículo para la primera infancia en contextos comunitarios: un enfoque desde la innovación educativa . *Revista Científica De Salud Y Desarrollo Humano* , 6(1), 2084–2098. <https://doi.org/10.61368/r.s.d.h.v6i1.591>
- Perlaza Cadena, R. E., & León-Reyes, B. B. (2025). Impacto del liderazgo pedagógico estratégico en la consolidación de culturas de innovación docente. *Mérito - Revista De Educación*, 7(21), 204–213. <https://doi.org/10.37260/merito.i7n21.16>
- Quispilema Guzmán, C. C., Vera Escudero, O. M., & León-Reyes, B. B. (2025). Uso ético de la tecnología y su relación con la proyección del liderazgo educativo futuro. *Revista Peruana De Educación*, 7(15), 122–129. <https://doi.org/10.37260/repe.v7n15.10>
- Ramírez Aguirre , G. A., Ripalda Asencio , V. J., & Leon-Reyes , B. B. (2026). Aprendizaje basado en juego motor para potenciar desarrollo cognitivo lingüístico en preescolares. *REVISTA CIENCIA Y*

TECNOLOGÍA - Para El Desarrollo -
UJCM, 12(23), 70–83.
<https://doi.org/10.37260/rctd.v12i23.74>

Rangel Romero, J. C. (2021). El complejo inicio de la práctica docente en contingencia del estudiantado novel en educación inclusiva en tiempos de COVID-19. *Revista Educación*, 46(1), 573–581. <https://doi.org/10.15517/revedu.v46i1.44760>

Ruiz Sánchez, M. E., Carmona Banderas, N. C., Ortiz Delgado, D. C., & León-Reyes, B. B. (2025). Analizando el rendimiento académico de estudiantes con necesidades diversas: estudio de revisión sobre intervenciones inclusivas. *Revista Peruana De Educación*, 7(15), 97–110. <https://doi.org/10.37260/repe.v7n15.8>

Sanchez García, A. M., Álvarez Santos, A. P., Zamora Arana, M. G., Sanchez Macías, W. O., & Leon-Reyes, B. B. (2025). Taxonomía de Bloom en la era IA: competencias digitales para la formación docentes. *REVISTA CIENCIA Y TECNOLOGÍA - Para El Desarrollo - UJCM*, 11(22), 325–335. <https://doi.org/10.37260/rctd.v11i22.56>

Sánchez García, A. M., Iñiguez Apolo, L. M., & Ramírez Aguirre, G. A. (2024). Implementación de estrategias didácticas digitales en la educación inicial: Implementation of digital teaching strategies in early childhood education. *Revista Escuela, Familia Y Comunidad*, 3(1). <https://doi.org/10.48190/revefc.v3n1a3>

Sosa Zumárraga, M. A. (2021). Perspectivas docentes ante necesidades de educación especial inclusiva en la UACAM: un estudio de caso. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(22). <https://doi.org/10.23913/ride.v11i22.969>

Taco Taco, M. N., Torres Peña, C. M., Uzho Pacheco, A. A., Granda Granda, A. V., & Leon-Reyes, B. B. (2024). O papel do brincar psicomotor no desenvolvimento de competências socioemocionais e acadêmicas em pré-escolares. *Revista Veritas De Difusão Científica*, 5(3), 922–934. <https://doi.org/10.61616/rvdc.v5i3.246>

Temporelli, W., & Musante, J. M. (2024). Recomendaciones para la gestión del tiempo en docentes universitarios en contexto de pandemia. : Recommendations for time management in initial education teachers in the context of the pandemic. *Revista Escuela, Familia Y Comunidad*, 3(1), 67–79. <https://doi.org/10.48190/revefc.v3n1a6>

Ureña Gómez, M. del C., Sánchez Ramírez, L. D. L. C., & Ochoa Riofrio, K. S. (2025). Programa de intervención para el aprovechamiento de las Tecnologías de la Información y Comunicación en el aprendizaje de educandos de secundaria. *Revista Escuela, Familia Y Comunidad*, 4(2), 23–36. <https://doi.org/10.48190/revefc.v4n2a2>

Yancovic Allen, M. A., y Escobar González, S. (2021). Percepciones de docentes en formación de pedagogía básica sobre educar en contextos vulnerables. *Revista Educación*, 46(1), 18–31. <https://doi.org/10.15517/revedu.v46i1.43787>