



Estrategias inclusivas para la mejora de las prácticas formativas en los estudiantes de educación inicial

Inclusive strategies for the improvement of formative practices in early childhood education students

Estrategias inclusivas para a melhoria das práticas formativas nos estudantes de educação infantil

Dora Meza-Carrasco¹

Universidad Hipócrates, Acapulco – Guerrero, México
Universidad Católica de Trujillo, Trujillo – La Libertad, Perú
 <https://orcid.org/0000-0001-7138-0619>
dorapaulinamezacarrasco@gmail.com (correspondencia)

Carmen Valverde-Meza

Universidad Hipócrates, Acapulco – Guerrero, México
Universidad Nacional de Trujillo, Trujillo – La Libertad, Perú
 <https://orcid.org/0000-0002-0145-2127>
cvalverdem@unitru.edu.pe

DOI: <https://doi.org/10.35622/j.rie.2026.02.005>

Recibido: 20/01/2026 Aceptado: 12/03/2026 Publicado: 05/05/2026

PALABRAS CLAVE

estrategias inclusivas,
educación universitaria,
mejoramiento, prácticas
formativas.

RESUMEN. El entorno actual evidencia adelantos en enfoques educativos integradores con una perspectiva inclusiva orientada a la atención a la diversidad y la integración social. Esta investigación buscó determinar en qué medida el uso de estrategias inclusivas mejoró las prácticas formativas en las estudiantes del programa de Educación Inicial de la Universidad Católica de Trujillo (Perú). El estudio se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, con un diseño preexperimental de un solo grupo con pretest y postest, y un tipo de investigación aplicada. La muestra fue conformada por 60 estudiantes, seleccionadas mediante muestreo no probabilístico por conveniencia. Para la recolección de datos se utilizó la técnica de la entrevista y como instrumento un cuestionario estructurado, validado por juicio de expertos y con una confiabilidad aceptable determinada mediante el coeficiente alfa de Cronbach. El análisis de los datos se realizó mediante estadística descriptiva e inferencial, previamente, se aplicó una prueba de normalidad (Kolmogorov-Smirnov), cuyos resultados evidenciaron una distribución normal de los datos ($p > 0.05$), permitiendo el uso de pruebas estadísticas paramétricas. La comparación de los resultados del pretest y postest se efectuó mediante la prueba t de Student, la cual evidenció diferencias estadísticamente significativas ($p < 0.05$) a favor del postest, mostrando un incremento significativo en el nivel de las prácticas formativas tras la aplicación de las estrategias inclusivas concluyéndose que el uso sistemático de estas estrategias es importante para la formación inicial docente universitaria.

¹ Doctora en Educación por la Universidad César Vallejo, Perú.



KEYWORDS

formative practices,
higher education,
inclusive strategies,
improvement.

ABSTRACT. The current environment shows progress in integrative educational approaches with an inclusive perspective oriented towards attention to diversity and social integration. This research sought to determine the extent to which the use of inclusive strategies improved formative practices in students of the Early Childhood Education program at the Universidad Católica de Trujillo (Peru). The study was developed under a quantitative approach, with a pre-experimental single-group design with pretest and posttest, and an applied research type. The sample consisted of 60 students, selected through non-probabilistic convenience sampling. The interview technique was used for data collection and a structured questionnaire as the instrument, validated by expert judgment and with acceptable reliability determined by Cronbach's alpha coefficient. Data analysis was performed using descriptive and inferential statistics; previously, a normality test (Kolmogorov-Smirnov) was applied, whose results showed a normal distribution of the data ($p > 0.05$), allowing the use of parametric statistical tests. The comparison of the pretest and posttest results was carried out using the Student's t-test, which showed statistically significant differences ($p < 0.05$) in favor of the posttest, showing a significant increase in the level of formative practices after the application of inclusive strategies, concluding that the systematic use of these strategies is important for initial university teacher training.

PALAVRAS-CHAVE

estratégias inclusivas,
educação universitária,
melhoria, práticas
formativas.

RESUMO. O ambiente atual evidencia avanços em abordagens educacionais integradoras com uma perspectiva inclusiva orientada para a atenção à diversidade e à integração social. Esta pesquisa buscou determinar em que medida o uso de estratégias inclusivas melhorou as práticas formativas nas estudantes do programa de Educação Infantil da Universidad Católica de Trujillo (Peru). O estudo foi desenvolvido sob uma abordagem quantitativa, com um delineamento pré-experimental de grupo único com pré-teste e pós-teste, e um tipo de pesquisa aplicada. A amostra foi composta por 60 estudantes, selecionadas por amostragem não probabilística por conveniência. Para a coleta de dados, utilizou-se a técnica da entrevista e, como instrumento, um questionário estruturado, validado por julgamento de especialistas e com confiabilidade aceitável determinada pelo coeficiente alfa de Cronbach. A análise dos dados foi realizada por meio de estatística descritiva e inferencial; previamente, aplicou-se um teste de normalidade (Kolmogorov-Smirnov), cujos resultados evidenciaram uma distribuição normal dos dados ($p > 0.05$), permitindo o uso de testes estatísticos paramétricos. A comparação dos resultados do pré-teste e pós-teste foi realizada por meio do teste t de Student, o qual evidenciou diferenças estatisticamente significativas ($p < 0.05$) a favor do pós-teste, mostrando um aumento significativo no nível das práticas formativas após a aplicação das estratégias inclusivas, concluindo-se que o uso sistemático destas estratégias é importante para a formação inicial docente universitária.

1. INTRODUCCIÓN

La educación inclusiva en el ámbito universitario se ha consolidado como un eje fundamental para garantizar el derecho a una educación de calidad en contextos caracterizados por una creciente diversidad estudiantil. Muchos investigadores concuerdan en ideas análogas que una educación para todos bajo un enfoque inclusivo invita a una actuación constante y permanente en el involucramiento de diversas tareas asignadas sin límite de acceso, sino que implica un proceso protagónico con intervención directa en diversas actividades donde el estudiante cumple diferentes roles, sin importar sus condiciones físicas o corporales, procesos mentales, socioculturales y contexto social y económico (Vislie, 2003; Baglieri & Knopf, 2004; Vélez-Miranda et al., 2020).

Desde esta perspectiva, la preparación inicial requiere un papel protagónico en esquemas curriculares con perfiles formativos de una generación profesional futura encaminado a una evolución, progreso o avance en habilidades y destrezas en conocimientos académicos instructivos con el uso de estrategias y procedimientos que forman parte de su formación académica base para una actuación asertiva y pertinente dentro del contexto a nivel de aula o comunidad. Indagaciones actuales demuestran que las estrategias activas inclusivas como el trabajo cooperativo, adaptaciones curriculares (DUA), enseñanza diferenciada más una evaluación formativa y flexible con instrumentos pertinentes, el estudio de casos, permiten desarrollar ambientes de aprendizaje con

escenarios pedagógicos con una valoración a la diversidad y eliminación de barreras que impiden una preparación académica pertinente (Clabaugh et al., 2021; Arnaiz-Sánchez et al., 2023).

A nivel global, la Declaración de Salamanca (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 1994) marcó un hito al establecer que los sistemas educativos deben adaptarse a la diversidad del alumnado, principio que posteriormente fue reforzado por la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 2006), la cual reconoce la educación inclusiva como un derecho humano fundamental, aplicable también a la educación superior.

Diversos estudios internacionales han demostrado que la formación inicial docente constituye un factor determinante para la implementación efectiva de prácticas inclusivas. Investigaciones realizadas en España y otros países europeos evidencian que los futuros docentes presentan debilidades en la aplicación práctica de estrategias inclusivas, especialmente en el uso de instrumentos psicopedagógicos y en la planificación curricular diferenciada (Arnaiz-Sánchez et al., 2023; Triviño-Amigo et al., 2022). Con limitaciones institucionales, escasa capacitación continua y resistencia al cambio pedagógico (García-Martínez et al., 2021; Granda Encalada, 2024).

Esta realidad problemática se evidencia en la escasa o poco uso de enfoques procedimientos y sistemas inclusivos, en carencia de formación de preparación básica, procesos de inducción, con desconocimiento en articulación entre teoría y práctica, más la poca operativización de herramientas y apoyos didácticos pedagógicos. En otro aspecto cabe resaltar la presencia de una filosofía e identidad institucional carente en valores inclusivos y limitado acompañamiento y monitoreo del alumno durante su práctica preprofesional.

Como resultados consecuentes, los alumnos de Educación básica finalizan sus procesos académicos con limitada o poca formación de conocimientos teóricos generales sobre inclusión, pero con limitadas competencias y capacidades curriculares prácticas para planificar, organizar, implementar ejecutar y evaluar diseñar, estrategias inclusivas en el aula y comunidad educativa. Esta realidad cobra resultados poco favorables ya que el Estado demuestra indiferencia poca preparación y exige la aplicación de políticas inclusivas sin asegurar procesos adecuados de inducción, formación y capacitación permanente de docencia, dando como resultados prácticos educativas poco efectivas carentes en inclusión.

En la etapa contemporánea la educación inclusiva se ha formalizado como un enfoque fundamental para garantizar el derecho a una educación de calidad sin discriminación en ningún tipo en contextos caracterizados por una creciente diversidad estudiantil. Su objetivo es promover el desarrollo integral del individuo luchar por una igualdad y participación social, facilitar los conocimientos, habilidades sociales, valores necesarios para la vida personal social profesional. En este sentido, la inclusión educativa implica asegurar la participación activa, la permanencia y el logro académico de todos los estudiantes, independientemente de sus características personales, sociales, culturales o funcionales (Vislie, 2003; Vélez-Miranda et al., 2020).

Además, comprende el empleo de estrategias inclusivas como la totalidad de las acciones pedagógicas planificadas, sistemáticas y contextualizadas que tienen como objetivo hacer frente a la diversidad del alumnado, fomentando la equidad, la implicación activa y el aprendizaje relevante en el salón de clases universitario. Desde esta óptica, estas tácticas posibilitan disminuir o suprimir obstáculos para el acceso, la participación y el aprendizaje, fomentando así la construcción de Contextos educativos inclusivos Estas metodologías se sustentan en principios de equidad, colaboración y aprendizaje activo, los cuales favorecen la construcción colectiva del conocimiento, habilidades y destrezas, llegando a formar una competencia (Florian & Black-Hawkins, 2011).

El aprendizaje colaborativo o cooperativo, el aprendizaje basado en problemas y el estudio de casos son algunos de los métodos inclusivos más importantes que se utilizan en la educación superior. También se utiliza el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) como ajustes razonables. Estas tácticas posibilitan, efectivamente, brindar diversas modalidades de expresión, representación y participación, lo que facilita el acceso al aprendizaje para todos los alumnos (CAST, 2018). Desde el punto de vista operativo, esta dimensión se manifiesta a través del análisis de los planes curriculares, modificar, adecuar o personalizar el proceso de aprendizaje y enseñanza según las necesidades, los ritmos y las formas de aprender de los alumnos, sin modificar las metas educativas fijados (Tomlinson, 2017). La observación de las sesiones de aprendizaje y los autoinformes docentes, en los que se detecta la utilización sistemática de metodologías inclusivas y activas, así como la implementación de diferentes instrumentos como el PIA y programas para intervenir desde una perspectiva inclusiva.

Asimismo, la flexibilidad didáctica es un componente esencial en los contextos inclusivos, porque posibilita una respuesta adecuada a la diversidad que existe en el aula universitaria, fomentando aprendizajes relevantes y disminuyendo las barreras pedagógicas que obstaculizan la participación de los estudiantes (Arnaiz-Sánchez et al., 2023). Esta dimensión se evalúa desde una perspectiva operativa mediante encuestas a las alumnas y la revisión de documentos relacionados con actividades académicas que muestran la integración de alternativas adaptativas en los contenidos, recursos, tiempos y formas de participación.

Es necesario partir considerando que, para realizar los ajustes razonables los estudiantes deben tener un amplio conocimiento de planificación curricular para que en una forma práctica modifiquen y adapten diversos elementos curriculares con la finalidad de adecuar criterios y evidencias en función de necesidades, ritmos y estilos de aprendizajes, tiempo adicional en evaluaciones, modificar, adecuar o personalizar el proceso de aprendizaje y enseñanza según las necesidades, los ritmos y las formas de aprender de los alumnos, sin modificar las metas educativas fijados (Tomlinson, 2017), apoyo pedagógico personalizado garantizando de esta manera la participación, el acceso y el aprendizaje de los estudiantes, sin modificar los objetivos ni disminuir las expectativas de aprendizaje definido por Ministerio de Educación (MINEDU, 2021). Este concepto está basado en la perspectiva de derechos humanos y cuenta con el reconocimiento de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006).

Es necesario considerar diversos aportes de diversos autores quienes coinciden en que los ajustes razonables constituyen un componente esencial de la educación inclusiva cumpliendo un marco legal y ético. Permiten eliminar o reducir barreras de acceso, participación y aprendizaje dentro del aula universitaria cuando son operativizados con la finalidad de garantizar a todos los estudiantes de educación inicial, especialmente aquellos con discapacidad o necesidades educativas especiales, puedan acceder, participar y aprender en igualdad de condiciones (García-Martínez et al., 2021; Triviño-Amigo et al., 2022).

Los ajustes razonables, desde un punto de vista operativo, son una serie de acciones pedagógicas que el maestro lleva a cabo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estas acciones son planificadas, flexibles y verificables, y se realizan mediante adaptaciones en la evaluación, los recursos, la metodología, el nivel de complejidad y el ritmo; sin modificar las metas educativas. Todo eso propicia la participación y la autonomía, optimiza el aprendizaje y robustece el respeto y la convivencia. Por lo tanto, la evaluación inclusiva favorece el desarrollo del aprendizaje notables y justos, al posibilitar que los alumnos demuestren sus habilidades de diferentes formas, impulsando su autonomía y motivación en el ámbito académico (Gibbs, 2019). En términos de operación, esta dimensión se calcula revisando las rúbricas y los instrumentos de evaluación adaptados y

cuestionarios utilizados con las alumnas sobre prácticas evaluaciones inclusivas, como métodos para optimizar el aprendizaje (López-Pastor & Sicilia-Camacho, 2017).

Como resultado de la implementación de estrategias inclusivas en la formación universitaria especialmente en la etapa de formación de su práctica preprofesional desarrollando habilidades de diseño en actividades y evaluaciones que puedan adaptarse a diferentes capacidades con uso de metodologías activas generando efectos significativos en los resultados académicos, la participación estudiantil y la percepción de inclusión. Efectivamente, múltiples investigaciones demuestran que las prácticas educativas inclusivas mejoran el desempeño académico y refuerzan el sentido de pertenencia a la institución (Vélez-Miranda et al., 2020). Desde la perspectiva operativa, la evaluación de esta dimensión se lleva a cabo mediante las notas finales y los resultados de los portafolios, los académicos y las valoraciones objetivas que se realizaron antes y después de la intervención educativa.

Igualmente, que los méritos académicos, la participación y la percepción de inclusión, la satisfacción con la preparación confirman una dimensión importante para entender comprender la calidad de las prácticas formativas universitarias. considerando, la satisfacción con la formación se conceptúa como el grado en que los alumnos perciben de forma positiva su proceso educativo, incorporando la congruencia de las estrategias pedagógicas, la calidad del acompañamiento docente, la relación entre teoría y práctica, así como la conveniencia de los aprendizajes logrados para su desarrollo profesional (Kember et al., 2007).

Algunas pesquisas muestran que la satisfacción estudiantil está íntimamente entrelazada con la incorporación de experiencias pedagógicas inclusivas, porque contribuyen a un clima de aula positivo, facilitan la participación activa y refuerzan el sentido de pertenencia a la institución. Finalmente, cuando los alumnos sienten que sus necesidades educativas son aceptadas y valoradas, mejora su motivación, compromiso y valoración del proceso formativo (Zumbrunn et al., 2014; Kahu & Nelson, 2018).

En criterios operativos y conceptuales de la dimensión satisfacción se evalúa mediante la aplicación técnicas de instrumentos como un cuestionario tipo Likert elaborada para las alumnas, el cual considera una apreciación y medición sobre contenidos clarificados de enfoques y procedimientos pedagógicos, el monitoreo docente, la aplicación teórica - práctica de las temáticas, la aplicación y uso de una realimentación eficaz la evaluación y el nivel de satisfacción general, nivel de bienestar conformidad o agrado en su desarrollo profesional.

En conclusión, la indagación ejecutada conlleva a un proceso comprensivo que la organización, ejecución, evaluación de estrategias inclusivas en la instrucción universitaria, especialmente en las carreras de Educación Inicial Básica, establece y supone un factor esencial para el fomento de prácticas preprofesionales equitativas y pertinentes a una educación de calidad. Asimismo, se evidencia que dimensiones como las metodologías inclusivas, la flexibilidad didáctica, los ajustes razonables, la evaluación inclusiva y la satisfacción con la formación inciden directamente en los logros académicos, la participación y la percepción de inclusión de las estudiantes, mejora notablemente la percepción de la calidad y la equidad de la enseñanza universitaria (Arnaiz-Sánchez et al., 2023). A partir de estos fundamentos conceptuales y antecedentes empíricos, resulta necesario describir el enfoque metodológico que orienta la presente investigación, así como los métodos, técnicas e instrumentos utilizados para analizar de manera sistemática la relación entre las estrategias inclusivas y las prácticas formativas en el contexto universitario estudiado.



El estudio se justifica en los ámbitos educativo, social y académico. En el plano educativo, contribuye al fortalecimiento de la formación inicial docente mediante la implementación de estrategias inclusivas que promueven el desarrollo de competencias pedagógicas orientadas a la atención de la diversidad en la educación inicial. Desde la dimensión social, sustenta la educación inclusiva como un medio para garantizar la igualdad de oportunidades, prevenir la exclusión educativa y promover la justicia social desde edades tempranas. En el ámbito académico e institucional, la investigación aporta evidencia y propuestas que orientan el diseño curricular, la formación docente y las políticas universitarias, favoreciendo una cultura educativa basada en la equidad, la inclusión y la calidad. En este contexto, el presente estudio tuvo como objetivo general determinar en qué medida el uso de las estrategias inclusivas mejora la práctica formativa en las estudiantes del programa de Educación Inicial de la Universidad Católica de Trujillo, 2025.

2. MÉTODO

El estudio se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, debido a que se orientó a la medición y análisis estadístico de los datos obtenidos (Hernández-Sampieri & Mendoza Torres, 2018). El método empleado fue experimental y el tipo de investigación aplicada, en tanto buscó generar conocimientos orientados a la mejora de las prácticas formativas en estudiantes universitarios. El diseño de investigación fue preexperimental, con un solo grupo al que se le aplicó una medición antes y después de la intervención, representado mediante el esquema O1–X–O2, característico de este tipo de diseños (Ramos-Galarza, 2021).

La población muestral estuvo conformada por 60 estudiantes del programa de Educación Inicial de la Universidad Católica de Trujillo, seleccionados mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia, técnica comúnmente utilizada en estudios educativos cuando el acceso a la población es limitado (Otzen & Manterola, 2017). Para la recolección de datos se utilizó la técnica de la encuesta y como instrumento un cuestionario estructurado, diseñado para medir el nivel de mejoramiento de las prácticas formativas en estudiantes de educación universitaria antes y después de la aplicación de estrategias inclusivas. La validez de contenido del instrumento se estableció mediante juicio de expertos, procedimiento recomendado para asegurar la pertinencia y coherencia de los ítems (Escobar-Pérez & Cuervo-Martínez, 2008).

La confiabilidad del cuestionario se determinó a través del coeficiente alfa de Cronbach, obteniéndose un valor de 0,80, lo que indica un nivel aceptable de consistencia interna (Cronbach, 1951). Para el procesamiento y análisis de los datos se empleó estadística descriptiva, elaborándose tablas estadísticas para la interpretación de los resultados. Los datos y materiales generados durante la investigación fueron utilizados exclusivamente con fines académicos y están disponibles para su verificación metodológica.

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Tabla 1

Nivel del mejoramiento de las prácticas formativas en los estudiantes de educación universitaria

Nivel	Pretest		Posttest	
	n	%	n	%
Logrado	0	0.0	46	76.7
En proceso	17	28.3	14	23.3
En inicio	43	71.7	0	0.0
Total	60	100.0	60	100.0

En la Tabla 1 se evidencia una transformación profunda en el nivel de las prácticas formativas luego de la aplicación de las estrategias inclusivas. Este desplazamiento porcentual no representa únicamente una mejora cuantitativa, sino un avance cualitativo en las competencias pedagógicas vinculadas a la atención a la diversidad.

La mejora observada puede explicarse porque las estrategias inclusivas no se limitaron a un abordaje teórico, sino que promovieron experiencias prácticas orientadas a la reflexión, adaptación curricular y participación activa. Al integrar el DU, el trabajo colaborativo y una evaluación con retroalimentación continua, las alumnas comprendieron la forma de responder a distintos estilos y ritmos de aprendizaje favoreciendo su actuación en situaciones reales de aprendizaje.

Estas conclusiones tienen implicaciones relevantes a nivel institucional y académico. Primero, muestran que la inclusión no debe ser vista como un elemento adicional, sino como un eje estructural de la formación inicial de los profesores. En segundo lugar, muestran que, si la intervención se planea, acompaña y evalúa de forma sistemática, produce efectos importantes en el progreso de las habilidades profesionales. Por último, los descubrimientos indican que integrar métodos inclusivos de manera interconectada en el currículo podría ayudar a desarrollar maestros más seguros, independientes y preparados para abordar la diversidad en el aula.

Tabla 2

Prueba de normalidad

Prácticas formativas	Kolmogorov-Smirnov		
	Estadístico	gl	Sig.
Pretest	0,084	60	0,200**
Postest	0,099	60	0,200**

Nota. *gl* = grados de libertad. *Sig.* = significancia. *. $p < 0.05$ (no presenta normalidad) **. $p > 0.05$ (presenta normalidad).

La Tabla 2 revela que los puntajes del pretest y del postest tienen una distribución normal ($p = 0,200 > 0,05$). Esto quiere decir que las respuestas de las alumnas no se distribuyeron de forma irregular o dispersa, sino que tuvieron un comportamiento estadístico uniforme antes y después de la intervención.

La normalidad es importante al evaluar el progreso de las prácticas de formación, ya que señala que la mejora no fue un hecho aislado ni se debió a situaciones excepcionales, sino que ocurrió de forma sostenida en el grupo. En otras palabras, la implementación de estrategias inclusivas tuvo un impacto sostenido y generalizado en las alumnas, lo que mejoró sus habilidades en cuanto a planificación, participación, evaluación y satisfacción formativa.

El cumplimiento del supuesto de normalidad, desde un enfoque metodológico, posibilitó el uso de pruebas paramétricas con una mayor rigurosidad en términos estadísticos. Esto respalda la validez de los resultados que se lograron en la prueba *t* de Student más adelante. Esto fortalece la solidez científica de la investigación y da más credibilidad a la conclusión de que las estrategias inclusivas tuvieron un impacto positivo en el progreso formativo.

Estos resultados sugieren, en lo que respecta a las implicancias académicas, que, si la intervención pedagógica es sistemática, planificada y acompañada, no solo se optimiza el rendimiento, sino también se favorece la creación de procesos formativos más coherentes y estructurados. La igualdad de los resultados demuestra que

la inclusión, si se aplica de forma ordenada, puede reducir las brechas internas del grupo e impulsar progresos más equitativos.

Tabla 3

Prueba de hipótesis

Prácticas formativas	Promedio	Diferencia	t de student	Sig.
Pretest	133,433			0.000*
Postest	238,650	-105,217	-77,647	(p < 0.05)

Nota. Sig. = significancia. *. $p < 0.05$ **. $p > 0.05$

La aplicación muestra un aumento significativo en las prácticas formativas, como se puede observar en la Tabla 3. El promedio del postest (238, 650) sobrepasa de manera considerable al pretest (133, 433), lo que evidencia un progreso importante en la actuación de las alumnas. La diferencia entre las medias y el valor de significación ($p = 0,000 < 0,05$) posibilitan sostener que la intervención fue la causa de la mejora, no el azar pedagógico puesta en práctica.

Este avance puede justificarse porque las estrategias inclusivas implementadas a lo largo de la formación (como la evaluación formativa con retroalimentación, los ajustes razonables, el diseño de planes con un enfoque diverso y el empleo de metodologías activas) robustecieron habilidades esenciales en las alumnas. No se fomentó únicamente la adquisición de saberes, sino también la habilidad para planear actividades distintas, reflexionar acerca de lo que se practica, ajustar recursos y adoptar un papel más autónomo y participativo en su proceso de formación.

La t de Student tiene un valor absoluto elevado, lo que indica que la diferencia entre el antes y el después fue significativa y constante. Esto sugiere que la intervención tuvo una repercusión estructural en cómo las alumnas entienden y llevan a cabo su práctica preprofesional. En este sentido, la mejora no se circunscribió a elementos superficiales, sino que supuso una modificación en el nivel de calidad de las prácticas pedagógicas.

Estos resultados tienen implicaciones significativas. Primero, demuestran que la formación de los docentes desde el inicio puede ser significativamente reforzada si se incluye como eje metodológico y no como un contenido separado. En segundo lugar, apoyan la importancia de establecer tácticas inclusivas en el currículo universitario, asegurando un seguimiento y una supervisión sistemáticos. Por último, estos resultados ofrecen pruebas empíricas que pueden guiar la formulación de políticas educativas y la toma de decisiones académicas que se enfoquen en la equidad, el involucramiento activo y el fortalecimiento de destrezas profesionales firmes en educación inicial.

La Tabla 1 presenta un incremento notable en el grado de mejora de las prácticas formativas de las estudiantes de educación inicial, después de implementar las estrategias inclusivas. Hallazgo que concuerda con investigaciones que demuestran que la utilización de métodos inclusivos, como el diseño universal para el aprendizaje y el trabajo en equipo, contribuye directamente a fortalecer el rendimiento pedagógico y académico de los maestros del mañana (Clabaugh et al., 2021; Triviño-Amigo et al., 2022). Asimismo, los estudios que se han hecho en universidades de América Latina y América indican avances significativos en las prácticas educativas al promover una enseñanza centrada en la diversidad y la participación activa del estudiante (Valentín Melgarejo et al., 2020).

Sin embargo, estos hallazgos no coinciden completamente con lo que afirmaron García-Martínez et al. (2021) y Granda Encalada (2024), quienes determinaron que la implementación de estrategias inclusivas no siempre mejora significativamente las prácticas de formación. Divergencia que podría entenderse por desigualdades del contexto y de metodología, ya que estas pesquisas se realizaron en instituciones con restringida preparación al maestro y limitado acompañamiento pedagógico. En contraste, de esta investigación que incluye una intervención validada y planificada, se beneficia la implementación de las estrategias inclusivas con mayor eficacia, lo cual produce efectos notables.

Esta investigación se centró en demostrar que la implementación sistemática de estrategias inclusivas no solamente marca en el rendimiento académico, sino en la calidad de las prácticas formativas integrales. Otras pesquisas estudian estas variables de forma aislada (Crispel & Kasperski, 2021), los datos de este estudio muestran que la inclusión pedagógica refuerza conjuntamente los logros académicos, la participación y el compromiso de los estudiantes, contribuyendo una perspectiva más holística de la preparación docente inicial.

Esta pesquisa brinda resultados importantes para la formación docente universitaria en el Perú, donde aún se tiene diferencias importantes en la preparación docente para la inclusión. Es así que, los datos incrementan las aportaciones de la UNESCO (2020), al probar que la inclusión educativa en la formación universitaria no solo como principio normativo, sino como experiencia formadora viable y efectiva cuando se unen adecuadamente en la educación inicial. El beneficio de esta pesquisa está en brindar insumos determinados para enriquecer los programas formativos en los programas de Educación Inicial.

Una debilidad de esta pesquisa es el empleo de un diseño preexperimental, lo cual acota la posibilidad de establecer relaciones causales más robustas. Asimismo, el tamaño muestral y el muestreo no probabilístico por conveniencia restringen la generalización de los resultados a otros contextos universitarios, tal como advierten Hurtado Chiqui et al. (2019) en estudios de intervención educativa. Por ello, se recomienda que futuras investigaciones adopten diseños cuasiexperimentales o experimentales, incorporen grupos de control y amplíen la muestra a diversas instituciones de educación superior. Además, sería pertinente profundizar en estudios longitudinales que permitan evaluar la sostenibilidad del impacto de las estrategias inclusivas en la formación docente, tal como sugieren Essex et al. (2021).

Los resultados de la Tabla 2 evidencian que los datos obtenidos cumplen con los supuestos de normalidad, lo cual concuerda con investigaciones similares desarrolladas en el ámbito educativo universitario, donde se reporta que las variables relacionadas con prácticas formativas suelen presentar distribuciones normales tras procesos de intervención pedagógica estructurada (Field, 2018; Triviño-Amigo et al., 2022). Este hallazgo fortalece la validez estadística de los análisis inferenciales que se emplean en este estudio.

Sin embargo, investigaciones muestran distribuciones no normales en pesquisas educativas por la heterogeneidad del alumnado y a la diversidad de instituciones formadoras (García-Martínez et al., 2021). La diferencia observada podría explicarse por el control metodológico que se llevó a cabo en este estudio y por la homogeneidad relativa de los participantes, lo que permitió obtener respuestas más consistentes.

Lo que destaca en esta investigación es que evidencia que la aplicación organizada de estrategias inclusivas ayuda a no solo mejorar los resultados formativos, sino también a estabilizar los procesos formativos al reducir la diseminación de datos. Esto respalda la idea de que la inclusión pedagógica fomenta contextos educativos más organizados y justos (UNESCO, 2020).

Este hallazgo confirma la validez de las pruebas paramétricas en investigaciones semejantes y refuerza la confiabilidad de los instrumentos que se utilizan, aportando así un rigor metodológico a la investigación educativa inclusiva. Como limitación, se reconoce que el análisis de normalidad se circunscribió a un solo cohorte estudiantil, lo que limita el parangón con otros grupos de pesquisa, recomendando replicar las pesquisas en diferentes programas académicos y contextos universitarios fortaleciendo la robustez estadística y la divulgación de los datos.

La Tabla 3 muestra diferencias estadísticamente significativas entre el pretest y el posttest, corroborando que el uso de estrategias inclusivas influyó positivamente en el mejoramiento de las prácticas formativas. Estos datos concuerdan con las pesquisas de Ancaya-Martínez et al. (2024), las cuales muestran que las intervenciones pedagógicas inclusivas producen mejoras significativas en la formación docente inicial. Empero, estos resultados contrastan con pesquisas que muestran efectos moderados o no significativos en programas con limitado soporte institucional (Granda Encalada, 2024). La diferencia puede asignarse al tiempo de la intervención y al nivel de compromiso docente, factores que en esta pesquisa se controlaron con mucho cuidado.

La importancia de estos resultados está en validar empíricamente la eficacia de las estrategias inclusivas en la formación superior, un área poco estudiada en la educación básica. Asimismo, la pesquisa aumenta el cuerpo de evidencia científica sobre inclusión educativa superior. Esta pesquisa demuestra el beneficio de las estrategias inclusivas como instrumentos formativos que robustecen competencias profesionales clave en alumnos de Educación Inicial, mejorando el logro de los objetivos del ODS 4 (UNESCO, 2020).

Sin embargo, la ausencia de un grupo control limita la comparación directa de los hallazgos de la investigación, así como el uso de los instrumentos cuantitativos restringe la comprensión de las percepciones de los alumnos, lo cual resulta importante para que en otras pesquisas se consideren métodos mixtos, incluyendo entrevistas y observaciones, así como grupos control, para escudriñar en el análisis del impacto de las estrategias inclusivas en la formación docente.

4. CONCLUSIONES

Los hallazgos del estudio sugieren que la aplicación sistemática de estrategias inclusivas se relacionó con una mejora significativa en las prácticas formativas de las estudiantes de Educación Inicial. Aunque el diseño preexperimental no permite afirmar una causalidad absoluta, sí se evidenció una asociación significativa entre la intervención y el fortalecimiento del desempeño preprofesional.

Antes de la intervención, la planificación pedagógica mostraba limitaciones en la incorporación de un enfoque inclusivo, con escasa diversificación de actividades, poca previsión de ajustes y limitada articulación entre objetivos, estrategias y evaluación. Asimismo, la atención a la diversidad era más declarativa que práctica, y la evaluación se centraba principalmente en resultados finales. Tras la implementación de las estrategias inclusivas, se observó una planificación más flexible y coherente con principios de equidad, mayor capacidad para adaptar recursos y metodologías a distintos ritmos y estilos de aprendizaje, y un uso más sistemático de la evaluación formativa con retroalimentación pertinente. En consecuencia, la práctica preprofesional evidenció mayor sensibilidad pedagógica, reflexión crítica y compromiso con el aprendizaje de todos los estudiantes.

En síntesis, la inclusión dejó de entenderse como un componente complementario del currículo y pasó a asumirse como un eje transversal de la formación docente. Como reflexión final, el estudio confirma que la

preparación universitaria debe integrar experiencias prácticas acompañadas y espacios de análisis crítico para consolidar competencias inclusivas reales. Como prospectiva, se recomienda desarrollar investigaciones con diseños metodológicos más robustos y complementar el análisis cuantitativo con enfoques cualitativos que profundicen en la experiencia formativa, a fin de fortalecer políticas y propuestas curriculares orientadas a una formación docente inclusiva, sostenible y contextualizada.

Conflicto de intereses / Competing interests:

Las autoras declaran que el presente proyecto no representó conflicto de intereses de ninguna parte.

Rol de los autores / Authors Roles:

Dora Meza-Carrasco: Conceptualización, análisis formal, investigación, escritura–borrador original, escritura–revisión y edición, visualización, supervisión, administración del proyecto.

Carmen Valverde-Meza: Conceptualización, análisis formal, investigación, escritura–borrador original, escritura, revisión y edición, visualización.

Fuentes de financiamiento / Funding:

Las autoras declaran que no recibieron un fondo específico para esta investigación.

Aspectos éticos / legales; Ethics / legals:

Los autores declaran no haber incurrido en aspectos antiéticos ni haber omitido aspectos legales en la realización de la investigación.

REFERENCIAS

- Ancaya Martínez, M. D. C. E., Távara-Sabalú, C. D. J., & Yarin Achachagua, A. J. (2024). Estrategias en la formación docente para promover la inclusión educativa: una revisión sistemática. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 1–18. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-886>
- Arnaiz-Sánchez, P., De Haro-Rodríguez, R., & Caballero-García, C. (2023). Formación del profesorado para la educación inclusiva en la universidad: Competencias y necesidades formativas. *Revista de educación*, 393, 37–67. <https://recyt.fecyt.es/index.php/Redu/article/view/89651>
- Baglieri, S., & Knopf, J. H. (2004). Normalizing difference in inclusive teaching. *Journal of Learning Disabilities*, 37(6), 525–529. <https://doi.org/10.1177/00222194040370060701>
- CAST. (2018). *Pautas del Diseño Universal para el Aprendizaje texto completo* (versión 2.2) (C. Alba Pastor, P. Sánchez Hípola, J. M. Sánchez Serrano y A. Zubillaga del Río, Trads.). <https://cutt.ly/CtYsaG1w>
- Clabaugh, A., Duque, J. F., & Fields, L. J. (2021). Academic stress and emotional well-being in United States college students following onset of the COVID-19 pandemic. *Frontiers in psychology*, 12, 628787. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.628787>
- Crispel, O., & Kasperski, R. (2021). The impact of teacher training in special education on the implementation of inclusion in mainstream classrooms. *International Journal of Inclusive Education*, 25(9), 1079–1090. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1600590>
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *psychometrika*, 16(3), 297–334. <https://doi.org/10.1007/BF02310555>
- Essex, J., Alexiadou, N., & Zwozdiak-Myers, P. (2021). Understanding inclusion in teacher education—a view from student teachers in England. *International Journal of Inclusive Education*, 25(12), 1425–1442. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1614232>

- Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (5th ed.). Sage Publications.
- Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British educational research journal*, 37(5), 813-828. <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096>
- Galicia Alarcón, L. A., Balderrama Trápaga, J. A., & Edel Navarro, R. (2017). Validez de contenido por juicio de expertos: propuesta de una herramienta virtual. *Apertura (Guadalajara, Jal.)*, 9(2), 42-53.
- García-Martínez, JA, Ruiz-Chaves, W., Chen-Quesada, E., & León-Carvajal, A. (2023). Políticas y prácticas inclusivas en centros educativos: Un estudio de su implementación y relación desde la perspectiva de los administradores. *Innovaciones Educativas*, 25 (39), 114-129. <https://doi.org/10.22458/ie.v25i39.4662>
- Gibbs, G. (2019). *Using assessment to support student learning*, Oxford Brookes University.
- Granda Encalada, V. C. (2024). Educación inclusiva en Latinoamérica. *Reciamuc*, 8(1), 227-235. [https://doi.org/10.26820/reciamuc/8.\(1\).ene.2024.227-235](https://doi.org/10.26820/reciamuc/8.(1).ene.2024.227-235)
- Hernández-Sampieri, R. & Mendoza Torres, C. P. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Mc Graw Hill Education.
- Hurtado Chiqui, Y. M., Mendoza Ureta, R. S. & Viejó Vintimilla, A. B. (2019). Los desafíos de la formación docente inclusiva: Perspectivas desde el contexto latinoamericano. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 5(2), 98-110. <https://doi.org/10.17561/riai.v5.n2.9>
- Kahu, E. R., & Nelson, K. (2018). Student engagement in the educational interface: Understanding the mechanisms of student success. *Higher Education Research & Development*, 37(1), 58-71. <https://doi.org/10.1080/07294360.2017.1344197>
- Kember, D., Leung, D. Y., & Ma, R. S. (2007). Characterizing learning environments capable of nurturing generic capabilities in higher education. *Research in higher education*, 48(5), 609-632. <https://doi.org/10.1007/s11162-006-9037-0>
- López-Pastor, V., & Sicilia-Camacho, A. (2017). Formative and shared assessment in higher education. Lessons learned and challenges for the future. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(1), 77-97. <https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1083535>
- Ministerio de Educación. (2021). *Encuesta nacional a docentes de instituciones educativas públicas de educación básica regular ENDO remota 2021*. MINEDU. <https://hdl.handle.net/20.500.12799/8595>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020). *Global education monitoring report: Inclusion and education*. UNESCO Publishing. <https://cutt.ly/9tUHEglp>
- Organización de las Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. ONU. <https://cutt.ly/itUHsG6j>
- Otzen, T., & Manterola, C. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227-232. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>

- Ramos-Galarza, C. (2021). Diseños de investigación experimental. *CienciAmérica*, 10(1), 1-7. <https://doi.org/10.33210/ca.v10i1.356>
- Tomlinson, C. A. (2017). *How to differentiate instruction in academically diverse classrooms* (3rd ed.). Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Triviño-Amigo, N., Barrios-Fernandez, S., Mañanas-Iglesias, C., Carlos-Vivas, J., Mendoza-Muñoz, M., Adsuar, J. C., ... & Rojo-Ramos, J. (2022). Spanish teachers' perceptions of their preparation for inclusive education: the relationship between age and years of teaching experience. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(9), 5750. <https://doi.org/10.3390/ijerph19095750>
- Valentín Melgarejo, T. F., Álvarez López, J. R., Oscátegui Nájera, G. J., & Espinoza Apolinario, U. (2023). Formación inicial docente y buenas prácticas pedagógicas de los estudiantes universitarios. *Revista Cubana De Educación Superior*, 42(3), 53–67. <https://revistas.uh.cu/rces/article/view/7908>
- Vélez-Miranda, M. J., San Andrés Laz, E. M., & Pazmiño-Campuzano, M. F. (2020). Inclusión y su importancia en las instituciones educativas desde los mecanismos de integración del alumnado. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 5(9), 5–27. <https://doi.org/10.35381/r.k.v5i9.554>
- Vislie, L. (2003). From integration to inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 18(1), 17–35. <https://doi.org/10.1080/0885625082000042294>
- Zumbrunn, S., McKim, C., Buhs, E., & Hawley, L. R. (2014). Support, belonging, motivation, and engagement in the college classroom: A mixed method study. *Instructional Science*, 42(5), 661-684. <https://doi.org/10.1007/s11251-014-9310-0>

