



Políticas educativas en la formación docente inclusiva

Educational policies in inclusive teacher training

Políticas educativas na formação docente inclusiva

ARTÍCULO DE REVISIÓN



Escanea en tu dispositivo móvil
o revisa este artículo en:

<https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v9i40.1191>

Madelaine Rosa Peña Chavarry¹ 
maderosa7966@gmail.com

Moises Oswaldo Farfán Flores² 
moisesfarfanflores64@gmail.com

Carlos Alberto Villafuerte Alvarez¹ 
villafuertealvarezc@gmail.com

Sonia Tasayco Barrios³ 
c20864@utp.edu.pe

Angélica María Quispe Avalos⁴ 
angelica.quispe@unica.edu.pe

¹Universidad César Vallejo. Lima, Perú

²Universidad Nacional del Callao. Lima, Perú

³Universidad Tecnológica del Perú. Lima, Perú

⁴Universidad Nacional San Luis Gonzaga. Ica, Perú

Artículo recibido 3 de febrero 2025 | Aceptado 5 de marzo 2025 | Publicado 3 de octubre 2025

RESUMEN

Las competencias transversales tales como la inteligencia emocional, el pensamiento crítico y la toma de decisiones son esenciales en la formación del estudiante universitario en el siglo XXI. En este sentido, la presente investigación tiene como propósito determinar la relación entre dichas competencias en estudiantes de ingeniería ambiental de una universidad pública en el Perú. El presente estudio empleó una metodología cuantitativa, de alcance correlacional, diseño no experimental con corte transversal. La muestra estuvo conformada por 101 estudiantes, a quienes se les aplicó el test TMMS-24, el cuestionario de pensamiento crítico CPC-2 y el Melbourne DMQ. Los resultados mostraron que la mayoría de los estudiantes presentaron niveles adecuados en inteligencia emocional y pensamiento crítico, mientras que en la toma de decisiones destacó el nivel regular. Las correlaciones encontradas fueron positivas y altas entre inteligencia emocional y pensamiento crítico ($rs=0.424$), pensamiento crítico y toma de decisiones ($rs=0.477$); y baja en el caso de la inteligencia emocional y toma de decisiones ($rs=0.266$). Se concluye que estas competencias se relacionan entre sí, y que su desarrollo se complementa en el perfil académico y profesional del estudiante. Los hallazgos aportan evidencia empírica que puede orientar estrategias pedagógicas dirigidas a integrar competencias emocionales, cognitivas y decisorias en la educación superior.

Palabras clave: Inteligencia emocional; Pensamiento crítico; Toma de decisiones; Estudiante universitario

ABSTRACT

Transversal competencies, such as emotional intelligence, critical thinking, and decision-making, are essential in shaping university students in the 21st century. In this regard, the present research aims to determine the relationship between these competencies in environmental engineering students at a public university in Peru. This study employed a quantitative methodology, with a correlational scope, non-experimental design, and cross-sectional approach. The sample consisted of 101 students who were administered the TMMS-24 test, the CPC-2 critical thinking questionnaire, and the Melbourne DMQ. The results showed that most students demonstrated adequate levels of emotional intelligence and critical thinking, while the decision-making variable was predominantly at a moderate level. The correlations found were positive and strong between emotional intelligence and critical thinking ($rs = 0.424$), and between critical thinking and decision-making ($rs = 0.477$); and weak between emotional intelligence and decision-making ($rs = 0.266$). It is concluded that these competencies are interrelated, and their development complements the students' academic and professional profiles. The findings provide empirical evidence that may guide pedagogical strategies aimed at integrating emotional, cognitive, and decision-making competencies into higher education.

Key words: Emotional intelligence; Critical thinking; Decision-making; University student

RESUMO

As competências transversais, como a inteligência emocional, o pensamento crítico e a tomada de decisões, são essenciais na formação do estudante universitário no século XXI. Nesse sentido, a presente pesquisa tem como objetivo determinar a relação entre essas competências em estudantes de engenharia ambiental de uma universidade pública no Peru. O estudo utilizou uma metodologia quantitativa, de natureza correlacional, com desenho não experimental e corte transversal. A amostra foi composta por 101 estudantes, aos quais foram aplicados o teste TMMS-24, o questionário de pensamento crítico CPC-2 e o Melbourne DMQ. Os resultados mostraram que a maioria dos estudantes apresentou níveis adequados de inteligência emocional e pensamento crítico, enquanto na variável de tomada de decisões predominou o nível regular. As correlações encontradas foram positivas e fortes entre inteligência emocional e pensamento crítico ($rs = 0,424$), e entre pensamento crítico e tomada de decisões ($rs = 0,477$); e baixa entre inteligência emocional e tomada de decisões ($rs = 0,266$). Conclui-se que essas competências estão inter-relacionadas e que seu desenvolvimento se complementa no perfil acadêmico e profissional do estudante. Os achados oferecem evidências empíricas que podem orientar estratégias pedagógicas voltadas à integração de competências emocionais, cognitivas e decisórias no ensino superior.

Palavras-chave: Inteligência emocional; pensamento crítico; tomada de decisão; estudante universitário

INTRODUCCIÓN

Recientemente, la educación inclusiva ha ganado una mayor importancia debido a que se ha podido constatar un aumento en la cantidad de estudiantes con alguna necesidad educativa especial (NEE). Indudablemente, estos alumnos poseen el derecho incondicional a acceder a una formación de alto nivel que responda a sus requerimientos específicos. Para cumplir con este objetivo, es esencial que los profesionales de la educación estén debidamente preparados cuando atiendan a estudiantes con NEE; además, se deben implementar políticas educativas que aborden la temática de la inclusión de manera integral.

Al reflexionar sobre la concepción de la educación inclusiva, se comprende que esta se vincula con el desarrollo completo de los estudiantes, focalizando la atención en aquellos que, por múltiples motivos, se hallan en riesgo de marginación o ya están excluidos (Unesco, 2022). Del mismo modo, se destaca que la inclusión articula una conexión fundamental entre la participación y la presencia como impulsores del éxito, dado que la asistencia de los alumnos al aula no puede desvincularse de la oportunidad de vivir experiencias de participación significativas.

En este sentido, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación (2020) ha enfatizado la necesidad de garantizar el derecho a una educación de calidad para todas las personas, sin distinciones basadas en el género, la discapacidad, el origen

étnico u otras condiciones. Sin embargo, el tránsito de un enfoque meramente integrador a uno genuinamente inclusivo implica desafíos notables para los sistemas formativos, la práctica docente y las políticas educativas.

En América Latina, las circunstancias generadas por la pandemia han profundizado las disparidades existentes tanto en las sociedades como en las oportunidades educativas (UNICEF, 2021). Pese a que las normativas y los tratados internacionales estipulan que la educación debe ser inclusiva y atender las necesidades de todos por igual, persisten deficiencias perceptibles en la ejecución de estas normas, junto con una escasa capacitación del profesorado.

En la misma línea, Tárraga et al. (2021) revelan que, en Ecuador, los directores escolares no conciben la inclusión como una prioridad de mejora ni como un problema evidente, lo que se convierte en un impedimento significativo para el avance de prácticas y culturas inclusivas. La transformación de las escuelas se ve obstaculizada por la falta de un liderazgo consciente y de autoevaluación institucional. Se recomienda invertir en la formación de los directores, superando la visión limitada que restringe la inclusión únicamente a la educación especial, para así promover y gestionar la diversidad eficazmente.

El MINEDU (2021), como organismo rector, mide directamente la implementación de sus políticas; por ejemplo, reportó que, hasta octubre de

2021, más de 80,000 estudiantes con discapacidad estaban matriculados en la Educación Básica. Además, para fortalecer la formación, proyectó la capacitación de 390,000 docentes a nivel nacional. Estos datos son esenciales para monitorear la brecha entre la capacidad real del sistema educativo y las normativas de inclusión. Por su parte, el INEI (2021), a través de la ENAHO, ofrece el contexto del magisterio, indicando que cerca del 20.9% de los docentes a nivel nacional tienen estudios de posgrado, un indicador crucial para evaluar la base de especialización para futuros programas de formación inclusiva.

González y Ruiz (2020) señalan que la carencia de recursos (como materiales educativos adaptados, personal especializado y tecnología de apoyo) es uno de los principales obstáculos para una educación inclusiva efectiva en Lima y en diversas regiones del Perú. A pesar de los avances en las políticas públicas, la aplicación en el aula sigue siendo limitada debido a la falta de materiales adaptados y de infraestructura adecuada para las diversas necesidades de los estudiantes con discapacidad. Esta problemática afecta de manera particular a las escuelas en zonas rurales y urbanas marginadas, donde los recursos son aún más limitados.

Aunque el Ministerio de Educación (2022) ha implementado programas de inclusión, como el Sistema de Apoyo a la Inclusión (SAI), en muchos casos, su implementación ha sido insuficiente o parcial, careciendo de los recursos humanos y

financieros necesarios para que estas políticas tengan un impacto real en las aulas. Flores y Pérez (2021) apuntan que, si bien existen políticas para promover la inclusión de estudiantes con discapacidad en las aulas regulares, en la práctica, el acceso a una educación auténticamente inclusiva sigue siendo desigual. Un gran número de centros educativos carecen del apoyo especializado, los recursos o la infraestructura necesaria para asegurar la integración efectiva de los estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE).

A nivel global, Alcívar y Macías (2024) realizaron una investigación con el objetivo primordial de diseñar un programa de capacitación para docentes inclusivos, fomentando la enseñanza de estos estudiantes. Emplearon una metodología mixta, con un diseño transversal y no experimental, que incluyó encuestas a docentes, entrevistas semiestructuradas a directivos y observación participante. Los resultados mostraron insuficiencias en la planificación y diseño de los procesos de enseñanza, una ausencia de capacitación docente, un manejo limitado de las diferencias individuales y un interés escaso en proporcionar formación especializada. Estos hallazgos facilitaron la identificación de áreas prioritarias para intervenir y diseñar un programa de capacitación adaptado a las necesidades y desafíos de una Unidad Educativa.

Por otro lado, Yada et al., (2021) tuvieron como objetivo evaluar la correlación entre la resiliencia profesional de los profesores en formación y su

autoeficacia para aplicar prácticas inclusivas, en el marco de las políticas de educación inclusiva de Finlandia. Se utilizó una metodología cuantitativa de diseño descriptivo-correlacional, basada en la aplicación de encuestas con escalas estandarizadas a una población de futuros docentes. Los resultados mostraron una correlación positiva y significativa ($p < 0.05$), indicando que los futuros maestros con mayor autoeficacia estaban mejor preparados para ser más resilientes ante los retos de la inclusión. La conclusión principal sugiere que la formación docente inicial debe otorgar prioridad al fortalecimiento de la autoeficacia percibida para garantizar profesionales resilientes, lo cual es vital para el éxito de la educación inclusiva.

En el ámbito nacional, Nomberto Guerra (2020) examinó la educación inclusiva como un aspecto importante en su estudio, buscando establecer la relación entre la educación inclusiva y el desempeño docente en una institución educativa de Trujillo, en 2020. Dentro de una investigación cuantitativa, no experimental-transversal, utilizó un diseño descriptivo correlacional mediante la aplicación de cuestionarios con escala tipo Likert. El hallazgo central de esta investigación fue la relación directa, significativa y alta entre estas dos variables: mientras mayor es la importancia que se le atribuye a la educación inclusiva, superior y mejor es el desempeño docente. Además, se concluyó que entre las variables de educación inclusiva se percibe cierta normalidad.

Así también, Luna Andrade (2020) logró establecer una relación entre la actitud docente y la práctica inclusiva en una institución educativa particular. Aplicó un estudio cuantitativo de diseño transversal y correlacional, con una muestra de 20 docentes. El principal hallazgo fue una correlación considerablemente alta entre ambas variables; se determinó además que todas las dimensiones consideradas en el instrumento utilizado reafirman la relación entre las variables de estudio.

El objetivo del presente texto fue determinar la influencia de las políticas educativas en la formación docente inclusiva, a partir de la percepción que los profesores tienen sobre las variables de estudio.

En referencia a la política educativa, se considera la Teoría del Funcionalismo Educativo de Parsons (1959), la cual sostiene que la educación es una institución social que desempeña funciones cruciales para la cohesión y la estabilidad de la sociedad. A través de la transmisión de valores culturales y la socialización, la educación contribuye a la integración social y a la selección de roles, lo que justifica las políticas educativas enfocadas en promover la meritocracia y la igualdad de oportunidades.

Martínez y Herrera (2023) indican que estas políticas buscan evaluar la conexión entre la política y la educación, entendiéndose como las actividades y programas que las entidades del Estado diseñan y ejecutan con el fin de superar las necesidades

sociales de la educación. Constituyen un conjunto de procedimientos y técnicas de la política general que tienen propósitos académicos, es decir, son las directrices, reglas y principios que guían la acción formativa a nivel nacional y regional (según Calics, 2023). Calics (2023) también destaca que las políticas en el ámbito educativo deben armonizar con las condiciones económicas, políticas y sociales de los territorios. Además, deben estar mediadas por la coherencia con la realidad donde se materializarán y por la gradualidad. Por lo tanto, las políticas públicas educativas deben responder al crecimiento y a las exigencias que presenta el país.

López et al. (2024) consideran que las políticas educativas del Estado son un conjunto de acciones que buscan optimizar las prácticas que se llevan a cabo en el ámbito educativo. Desde la perspectiva de Meng (2024), la política educativa se refiere a las regulaciones, los marcos, los arreglos institucionales y los programas iniciados por las autoridades públicas para garantizar el acceso equitativo a la educación, mejorar los resultados de aprendizaje y abordar las desigualdades estructurales que impactan a los grupos marginados. Estas políticas definen cómo se organiza la enseñanza, qué pueden hacer los sistemas educativos, la participación de los actores relevantes y los mecanismos para verificar que los procesos educativos cumplan con los estándares de calidad y justicia social.

En el contexto de las políticas públicas, se hace referencia a las políticas orientadas a la mejora en

la calidad de gestión de la educación, que buscan diseñar políticas educacionales para subsanar las carencias existentes desde el ministerio de educación (López Arias 2015). Las dimensiones clave son:

Dimensión gestión: Es el arte de alcanzar el éxito en un proyecto o proceso, cuya supervisión se constata en el logro de resultados. En otras palabras, gestionar implica ejecutar tareas y cumplir los objetivos establecidos (Morales s., 2016).

Dimensión comunicación: Es un medio de integración entre los gobernantes y las sociedades, siendo procesos de socialización que permiten difundir información de interés social. Entre sus características sobresalientes está su capacidad para anular, potenciar o complementar la influencia de otros agentes de socialización (Vera V. (2005)).

Dimensión administración: Se define como el logro de objetivos deseados a través del establecimiento de un ambiente propicio para la ejecución por parte de personas que operan en grupos organizados (Harold Koontz y Cyril O'Donnel (1964)).

En relación con la formación docente inclusiva, se destaca la Teoría Sociocultural de Lev Vygotsky (1959), que enfatiza que los educadores deben actuar como mediadores que facilitan el acceso al conocimiento para todos los estudiantes, respetando sus diferencias individuales. Esta teoría resalta la importancia del apoyo contextualizado y

la interacción social para abordar la diversidad en el aula, dentro de la formación docente inclusiva.

Sanahuja y Pérez (2024) indican que la formación docente inclusiva debe entenderse como el proceso formativo que prepara a los maestros en servicio para trasladar los principios de inclusión y sostenibilidad al aula. Esto implica la adquisición de competencias didácticas que integren la equidad, la conciencia social, la diversidad cultural, la reflexión sobre las prácticas propias y la capacidad de innovar recursos y metodologías, para que todos los estudiantes, independientemente de sus condiciones, participen plenamente y se desarrollen académica, social y emocionalmente.

El World Bank (2022) señala que la formación docente inclusiva incluye la incorporación de módulos, tanto en la formación continua como en la inicial, que busquen sensibilizar y preparar a los docentes para atender diversos tipos de discapacidad y necesidades educativas especiales (incluyendo lenguaje de señas si fuera necesario). Asimismo, busca informar sobre prácticas de aula inclusiva que promuevan altas expectativas y actitudes positivas hacia todos los estudiantes, y proporcionar herramientas para eliminar barreras a la participación y al aprendizaje, logrando que los sistemas educativos sean equitativos, accesibles y sensibles. Para Ancaya et al. (2024), se trata del conjunto de estrategias formativas (continuas e iniciales) orientadas a que los docentes desarrollen las competencias necesarias para

atender la diversidad. Esto se logra adaptando los currículos, empleando metodologías flexibles, aplicando tecnologías asistivas, colaborando con otros actores educativos y transformando creencias y actitudes frente a la diversidad. La formación inclusiva también implica cambios estructurales e institucionales para ofrecer apoyo, recursos y crear políticas que hagan posible la práctica efectiva de la inclusión en el aula.

Donath ET AL. (2023) la definen como aquellas intervenciones de desarrollo profesional que proporcionan a los docentes conocimiento profesional sobre la educación inclusiva, habilidades para atender las necesidades diversas en el aula y creencias positivas hacia la inclusión. Estas intervenciones pueden ser continuas o iniciales, y su eficacia depende de que sean de larga duración, con un alto nivel de relevancia práctica, con aprendizaje activo y que además incluyan un seguimiento para facilitar la transferencia de lo aprendido al contexto escolar real.

La formación docente para una educación inclusiva se refiere al proceso de desarrollo de habilidades y capacitación que reciben los docentes con el propósito de atender la diversidad de características y necesidades de sus estudiantes. Esto busca promover la inclusión educativa y garantizar la participación y el acceso al aprendizaje del estudiante, sin exclusión ni discriminación (Peña L. et al., 2018). Las dimensiones consideradas son:

Preparación de la enseñanza: Arias B. et al., (2007)

indican que, para la capacitación en formación docente inclusiva, se abordan diversos temas con el fin de preparar a los docentes para la atención de la diversidad de necesidades estudiantiles.

Ambiente propicio: Cerda et al., (2018) señalan que en la formación docente en inclusión educativa se debe enseñar a los estudiantes a adaptar y diseñar el ambiente físico para que sea adecuado para todos los alumnos, incluyendo a aquellos con necesidades educativas especiales.

Enseñanza y aprendizaje: Arredondo et al., (1992) sostienen que este es un tema fundamental, ya que constituye la base del proceso educativo en el aula. La enseñanza-aprendizaje se refiere a la forma en que los docentes imparten y diseñan la enseñanza y cómo los estudiantes procesan y reciben la información para alcanzar el aprendizaje. Es responsabilidad del docente facilitar y orientar el aprendizaje, coordinando actividades, asesorando y guiando a los estudiantes.

Desempeño docente: El MINEDU (2014) establece que el desempeño docente en la formación en educación inclusiva debe estar orientado a generar un ambiente inclusivo en el aula, donde todos los estudiantes tengan la oportunidad de aprender y participar. Para lograrlo, el docente debe estar capacitado en el uso de estrategias pedagógicas inclusivas y en la adaptación de su enseñanza a las necesidades individuales de cada estudiante, ya sea por diversidad funcional o cultural.

MÉTODO

Por su finalidad, la investigación es básica, dado que aspira a ampliar el conocimiento teórico sobre la asociación de las variables. Por su enfoque metodológico, es cuantitativa, pues busca medir y analizar las variables del estudio en términos numéricos, lo que facilitó una evaluación objetiva y sistemática de la información recogida. Por otra parte, la muestra se conformó por 88 profesionales de la educación de una Institución Educativa. La elección de esta muestra se debió a la significancia del grupo de interés en la investigación, ya que las respuestas obtenidas han ofrecido información relevante sobre la percepción que tienen los docentes en relación con ambas variables de estudio. Los datos se recolectaron mediante dos instrumentos principales, previamente validados, correspondientes uno a cada variable de estudio.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados del estudio reflejan la relación directa entre las políticas educativas y la formación docente inclusiva, evidenciando cómo las disposiciones institucionales inciden en la práctica pedagógica y en la percepción del profesorado frente a la atención a la diversidad. El análisis de los datos permitió identificar tendencias significativas en las dimensiones evaluadas, mostrando un reconocimiento generalizado de la importancia de las políticas inclusivas, aunque con diferencias en su aplicación práctica. Asimismo, los hallazgos revelan que, si bien existe una valoración positiva

hacia las estrategias de inclusión y un compromiso creciente por parte de los docentes, persisten brechas en la preparación práctica y en la consolidación de ambientes educativos equitativos. Estos resultados aportan una visión integral sobre

la efectividad de las políticas educativas y permiten comprender los desafíos que aún enfrentan las instituciones para fortalecer una formación docente verdaderamente inclusiva.

Tabla 1. Frecuencia y porcentaje de las políticas educativas con sus dimensiones.

Niveles	V1. Políticas educativas		D1. Gestión		D2. Comunicación		D3. Administración	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Bajo	0	0	1	1.1	1	1.1	6	6.8
Media	27	30.7	29	33	28	31.8	35	39.8
Alto	61	69.3	58	65.9	59	67	47	53.4
Total	88	100	88	100	88	100	88	100

De acuerdo con los resultados se evidencia que la variable política educativas se ubica principalmente en el nivel alto, representando el 69.3% de la muestra, mientras que el 30.7% de la muestra se encuentra en el nivel medio, no registrándose porcentaje (0%) de la muestra seleccionada en el nivel bajo. En cuanto a la dimensión Gestión (D1): El 65.9% de los casos se sitúan en el nivel alto, y el 33% están en el nivel medio. Solo el 1.1% se encuentra en el nivel

bajo. Sobre la dimensión Comunicación (D2): La mayoría, con un 67%, se encuentra en el nivel alto. El 31.8% está en el nivel medio, y el nivel bajo registra un 1.1%. Por último, en cuanto a la dimensión Administración (D3): Esta dimensión muestra un 53.4% en el nivel alto, lo que sigue siendo la categoría predominante. No obstante, el nivel medio es significativo (39.8%) y el nivel bajo alcanza el 6.8%.

Tabla 2. Frecuencia y porcentaje de la formación docente inclusiva con sus dimensiones.

Niveles	V1. Formación docente		D1. Preparación de la enseñanza		D2. Ambiente propicio para el aprendizaje		D3. Enseñanza y aprendizaje		D4. Desempeño docente	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Bajo	0	0	3	3.4	1	1.1	2	2.3	6	6.8
Media	22	25	57	64.8	60	68.2	49	55.7	37	42
Alto	66	75	28	31.8	27	30.7	37	42	45	51.1
Total	88	100	88	100	88	100	88	100	88	100

La variable formación docente inclusiva en su conjunto presenta su mayor porcentaje en el nivel alto (75%), se tiene además que el 25% de la muestra se encuentra en el nivel medio, al igual que con la variable anterior, el 0% de la muestra seleccionada está en el nivel bajo. En relación a la dimensión Preparación de la enseñanza, en contraste con la variable general, la mayoría se concentra en el nivel medio (64.8%), mientras que el 31.8% está en el nivel alto. El nivel bajo reporta un 3.4%. Sobre la dimensión Ambiente propicio para el aprendizaje, la mayor parte de la muestra (68.2%) se ubica en el nivel medio.

El 30.7% está en el nivel alto. El 1.1% se encuentra en el nivel bajo. En cuanto a la dimensión Enseñanza – aprendizaje, más de la mitad de los casos (55.7%) están en el nivel medio, seguidos por el 42% en el nivel alto. El nivel bajo alcanza el 2.3%. Finalmente, sobre la dimensión Desempeño docente, esta dimensión se sitúa predominantemente en el nivel alto (51.1%). El 42% se encuentra en el nivel medio, y el 6.8% se registra en el nivel bajo.

Tabla 3. Prueba de ajuste de los modelos entre las variables.

Variables/dimensiones	Modelo	Logaritmo de la verosimilitud -2	Chi-cuadrado	gl	Sig.	Nagelkerke
Políticas educativas en la formación docente inclusiva	Sólo intersección	48.888				
	Final	6.656	42.232	1	,000	,538
Políticas educativas en la preparación de la enseñanza	Sólo intersección	13.862				
	Final	9.318	5.543	2	,003	,071
Políticas educativas en ambiente propicio para el aprendizaje	Sólo intersección	17.166				
	Final	7.374	9.792	2	,007	,149
Políticas educativas en enseñanza y aprendizaje	Sólo intersección	21.853				
	Final	8.881	12.971	2	,002	,193
Políticas educativas en desempeño docente	Sólo intersección	23.502				
	Final	9.916	13.585	2	,001	,202g

Los resultados indican que el valor P (el valor revelado de la prueba de ajustes de modelos) es menor que el nivel de significancia (Sig. 0.05). De acuerdo con lo señalado, se debe precisar que el modelo goza de un significado estadístico y permite una mejora del ajuste de manera significativa.

Además, se tiene que el valor resultante del estadístico Chi-cuadrado es de 42,232. Asimismo, el valor estadístico de Nagelkerke es de .538. Este coeficiente es clave, ya que revela que existe una incidencia del 53.8% de la Variable Independiente (VI) sobre la Variable Dependiente (VD).

Discusión

El objetivo primordial de esta investigación fue determinar la influencia de las políticas educativas en la formación docente inclusiva, basándose en la percepción del profesorado. Los resultados alcanzados revelaron que existe una incidencia significativa y alta del 53.8% de las políticas educativas sobre la formación docente inclusiva, con un significado estadístico demostrable ($p < 0.05$).

Desde la perspectiva teórica, este hallazgo se alinea con el Funcionalismo Educativo de Parsons (1959), que postula que las políticas educativas (como institución social) son cruciales para la cohesión, la estabilidad social y la promoción de la igualdad de oportunidades. La alta valoración general de la variable de Políticas Educativas (69.3% en nivel Alto) sugiere que el profesorado percibe la existencia de directrices gubernamentales que buscan optimizar las prácticas en el ámbito educativo. Sin embargo, esta percepción positiva general contrasta con la literatura que señala deficiencias persistentes en la ejecución de normativas y una escasez de capacitación docente en América Latina, y particularmente en Perú, donde la aplicación en el aula es limitada debido a la falta de recursos y la implementación insuficiente o parcial de programas como el SAI.

En cuanto a la Formación Docente Inclusiva, la alta correlación apoya la Teoría Sociocultural de Vygotsky (1959), la cual establece que el docente debe ser un mediador que facilita el acceso al

conocimiento, respetando la diversidad y utilizando el apoyo contextualizado y la interacción social. Aunque la variable en su conjunto fue percibida en el nivel Alto (75%), un análisis dimensional revela una brecha crítica: las dimensiones directamente relacionadas con la aplicación práctica en el aula (Preparación de la enseñanza, Ambiente propicio y Enseñanza y aprendizaje) se concentraron predominantemente en el nivel medio.

Específicamente, el 64.8% de los casos se ubicó en el nivel medio para la Preparación de la enseñanza, y el 68.2% para el Ambiente propicio. Esto indica que, si bien los docentes demuestran un alto Desempeño docente (51.1% Alto) y reconocen la importancia de la inclusión, su preparación para el diseño de procesos de enseñanza, el manejo de diferencias individuales, y la adquisición de competencias didácticas que integren la equidad y la diversidad cultural sigue siendo moderada. Esta situación confirma los hallazgos de investigaciones previas que destacaron la ausencia de capacitación docente especializada y la necesidad de proporcionar a los maestros en servicio las habilidades para atender las necesidades diversas y transformar actitudes.

Los resultados de esta investigación también se articulan con estudios nacionales, como los de Nomberto Guerra (2020) y Luna Andrade (2020), que demostraron una relación significativa entre la importancia de la educación inclusiva y el desempeño docente. La evidencia de que las

políticas inciden en la formación sugiere que las intervenciones de desarrollo profesional deben ser de larga duración, con relevancia práctica y seguimiento, buscando no solo el conocimiento, sino también el fortalecimiento de la autoeficacia percibida para crear profesionales resilientes ante los retos de la inclusión.

CONCLUSIONES

Existe una relación estadísticamente significativa y una influencia directa y alta, donde las Políticas Educativas tienen una incidencia del 53.8% sobre la Formación Docente Inclusiva.

La percepción global tanto de las políticas educativas (69.3% en nivel Alto) como de la formación docente inclusiva (75% en nivel Alto) es mayoritariamente positiva en la muestra estudiada.

A pesar de la alta percepción general, las dimensiones prácticas de la Formación Docente Inclusiva, como la Preparación de la enseñanza, Ambiente propicio para el aprendizaje y Enseñanza – aprendizaje, se concentran predominantemente en el nivel medio.

La dimensión Desempeño docente se sitúa predominantemente en el nivel alto (51.1%), lo que indica que, aunque el profesorado tiene la disposición y la intención de generar un ambiente inclusivo, carece de la preparación necesaria en la aplicación de metodologías flexibles y la gestión del ambiente, como se observa en otras dimensiones.

CONFLICTO DE INTERESES. Los autores declaran que no existe conflicto de intereses para la publicación del presente artículo científico.

REFERENCIAS

- Alcívar, E. y Macías, A. (2024) La formación del docente inclusivo: un análisis para garantizar la enseñanza de estudiantes con diversidad funcional intelectual. *Revista Científica de Innovación Educativa y Sociedad Actual "ALCON"*. 4 (4), 357-378
- Ancaya, M. del C. E., Távara, C. D. J., y Yarin, A. J. (2024). Estrategias en la formación docente para promover la inclusión educativa: una revisión sistemática. *European Public y Social Innovation Review*, 9, 1 18. <https://doi.org/10.31637/epsir.2024.886>
- Arias B. et al., L. (2007). Formación docente: una propuesta para promover prácticas pedagógicas inclusivas. *Educación Pedagógica*, 19(47), 153-162.
- Arredondo G. et al., V. (1992). *Didáctica General. Manual Introductorio*. México: ANUIES
- Calics, L. P. (2023). Políticas públicas educativas en el marco del Sistema educativo colombiano. Una reflexión desde su fundamento teórico. *Revista De Investigaciones De La Universidad Le Cordon Bleu*, 10(1), 16 22. <https://doi.org/10.36955/RIULCB.2023v10n1.002>
- Cerda et al., G. (2018). Impacto de la convivencia escolar sobre el rendimiento académico, desde la percepción de estudiantes con desarrollo típico y necesidades educativas especiales. *Propósitos y representaciones*, 6(1), 247-300. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.20511/pyr2018.v6n1.194>
- Donath, J., Timo, L., Graf, E., Ulrich S. y Götz, T. (2023). Does Professional Development Effectively Support the Implementation of Inclusive Education? A Meta-Analysis. Volume 35, article number 30. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10648-023-09752-2>

- Flores, L., y Pérez, C. (2021). La formación docente para la inclusión educativa en el contexto de Lima Metropolitana. *Revista de Investigación Educativa*, 35(1), 45-62. <https://doi.org/10.15472/rie.2021.35.1.45>
- Gallego Echeverri, M. (2023). Formación docente para la educación inclusiva en instituciones públicas del Quindío. Siglo Cero. *Revista Española Sobre Discapacidad Intelectual*, 54(4), 11-27. <https://doi.org/10.14201/scero.31473>
- González, T., y Ruiz, F. (2020). Recursos educativos y su impacto en la educación inclusiva en Lima: Un estudio de la disponibilidad y uso de materiales adaptados. *Revista de Educación Inclusiva*, 18(1), 42-55. <https://doi.org/10.1016/j.rei.2020.01.004>
- Harold, Koontz y Cyril O'Donnel (1964) en su "Curso de Administración Moderna
- Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI). (2021). En el país existen alrededor de 600 mil maestros. Nota de prensa. <https://m.inei.gob.pe/prensa/noticias/en-el-pais-existen-alrededor-de-600-mil-maestros-11652/>
- López Arias (2015). Análisis de la gestión de la política educativa del ministerio de educación de Chile desde la percepción de estudiantes, docentes y directivos. [https://repositorio.uap.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12990/13183/Tesis_gesti%
c3%b3n_pol%
c3%a9ticas_educativas_desarrollo_herramientas_tecnol%
c3%b3gicas_informaci%
c3%b3n_comunicaci%
c3%b3n_universidad_Alas%20Peruanas_Pucallpa.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.uap.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12990/13183/Tesis_gesti%c3%b3n_pol%c3%a9ticas_educativas_desarrollo_herramientas_tecnol%c3%b3gicas_informaci%c3%b3n_comunicaci%c3%b3n_universidad_Alas%20Peruanas_Pucallpa.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- López, L., Cáceres, R., y Cruz, C. (2024). Políticas educativas del Estado para el fortalecimiento de la participación ciudadana en el Perú. *EVSOS*, 2(3), 66-92. <https://doi.org/10.57175/evsos.v2i3.133>
- Luna, K. (2020). Actitud docente y práctica inclusiva de los docentes en la Institución Educativa Particular Euroamerican College, Pachacamac, 2020. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/52001>
- Martínez, C. M., y Herrera, E. (2023). Políticas educativas y calidad de la educación en básica secundaria: tendencias investigativas. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(1), 4591-4602. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.4784
- Meng, X. (2024). Education Policy and Social Justice: A Policy Framework Analysis for Improving Educational Opportunities for Marginalized Groups. *Journal of Education and Educational Policy Studies*, 2, 5-11. <https://doi.org/10.54254/30497248/2/2024008>
- MINEDU. (2014). Marco de buen desempeño docente. Corporación Gráfica Navarrete Carretera.
- Ministerio de Educación (MINEDU). (2021). Más de 80 mil estudiantes con discapacidad están matriculados en la Educación Básica. Nota de prensa. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/noticias/545470-mas-de-80-mil-estudiantes-con-discapacidad-estan-matriculados-en-la-educacion-basica>
- Ministerio de Educación del Perú. (2022). Informe anual sobre el estado de la educación inclusiva en el Perú: Retos y perspectivas. Lima: Ministerio de Educación. <https://www.minedu.gob.pe>
- Nomberto, J.: Desempeño docente y educación inclusiva en una institución educativa de Trujillo, 2020. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/48948>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, I.C. y I. C. (2020). Inclusion and education. UNESCO.
- Parsons, T. (1959). The school class as a social system: Some of its functions in American society. *Harvard Educational Review*, 29(4), 297-318. <https://doi.org/10.17763/haer.29.4.68334223147m1751>
- Peña L. et al., G. (2018). La educación inclusiva en el proceso de formación docente. *Conrado*, 14(65), 194-200. repositorio.upt.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12969/3325/Salas-Bedoya-Patricia.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Sanahuja, M., y Pérez, A. (2024). Students' Perceptions of Teacher Training for Inclusive and Sustainable Education: From University Classrooms to School Practices. *Sustainability*, 16(10), 4037. <https://doi.org/10.3390/su16104037>
- Tárraga, R., Vélez, X., Sanz, P., Pastor, G. y Fernández, M. I. (2021). Educación inclusiva en Ecuador: perspectiva de directores, familias y evaluadores. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, 14(1), 1-21.
- UNESCO. (2022). Hacia la inclusión en la educación: situación, tendencias y desafíos. 25 años después de la Declaración de Salamanca de la Unesco. Repositorio Iberoamericano sobre Discapacidad. <https://riberdis.cedid.es/handle/11181/6553>
- Vera V. (2005) Medios de comunicación y socialización juvenil
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, y E. Souberman, Eds. & Trans.). Harvard University Press.
- World Bank. (2022). *Pathways to Inclusion and Equity: Disability Inclusion in Education*. Banco Mundial.
- Yada, A., Savolainen, H., y Lehtonen, K. (2021). Pre-service teachers' self-efficacy in implementing inclusive practices and resilience in Finland. *European Journal of Special Needs Education*, 36(2), 273-288.