29(3): 683-688, 2026

SCIÉNDO

Esta obra está publicada bajo la licencia
CC BY 4.0

Formación curricular recibida desde la percepción de estudiantes de Formación Inicial Docente - Trujillo, 2026

Curricular training received, as perceived by students in initial teacher education – Trujillo, 2026

Bertha Urtecho-Zavaleta[1]; **Ruth Meregildo-Gómez** [2]

1 Facultad de Educación y Ciencias de la Comunicación, Universidad Nacional de Trujillo. Av. Juan Pablo II s/n – Ciudad Universitaria, Trujillo, Perú.
2 Facultad de Educación y Ciencias de la Comunicación, Universidad Nacional de Trujillo. Av. Juan Pablo II s/n – Ciudad Universitaria, Trujillo, Perú.

*Autor correspondiente: **burtecho@unitru.edu.pe** (B. Urtecho).

Fecha de recepción: 05 05 2026. Fecha de aceptación: 04 11 2026

RESUMEN

La formación inicial docente (FID) es determinante para que los futuros maestros desarrollen competencias que les permitan atender la diversidad y la inclusión educativa; sin embargo, persiste una brecha entre el marco normativo y su concreción en los planes de estudio. El estudio buscó determinar el nivel de formación curricular recibida sobre educación inclusiva, según la percepción de estudiantes de FID de la Universidad Nacional de Trujillo, 2026, en general y por programa. Con enfoque cuantitativo y diseño descriptivo simple, se trabajó con una muestra no probabilística de 134 estudiantes del IX ciclo de seis programas. Se aplicó una escala Likert de 35 ítems, validada por juicio de expertos (a = ,951). Predominó el nivel medio (45,5 %), seguido del alto (38,8 %) y del bajo (15,7 %). Educación Primaria destacó en nivel alto (72,4 %), mientras Filosofía, Psicología y Ciencias Sociales concentró el nivel bajo (38,7 %). Se concluye que la formación es moderada y desigual, y requiere fortalecerse sistemáticamente.

Palabras clave: Formación curricular; formación inicial docente; educación inclusiva; currículo; percepción estudiantil.

ABSTRACT

Initial teacher education (ITE) is a determining factor in helping future teachers develop the competencies needed to address diversity and inclusion in the classroom. However, a gap persists between international and national regulatory frameworks and their implementation in curricula. This study aimed to determine the level of curricular training in inclusive education, as perceived by ITE students at the Universidad Nacional de Trujillo in 2026, overall and by degree program. A quantitative approach with a simple descriptive design was used, with a non-probability sample of 134 ninth-semester students from six programs: Early Childhood Education, Primary Education, and four Secondary Education specializations. A 35-item Likert scale, validated through expert judgment (a = .951 among students), was administered, and the curricular training dimension was analyzed. Results showed a predominance of the medium level (45.5%), followed by the high (38.8%) and low levels (15.7%). By program, Primary Education had the highest proportion at the high level (72.4%), whereas Philosophy, Psychology, and Social Sciences concentrated the highest proportion at the low level (38.7%). When programs were grouped, 65.9% of Early Childhood and Primary students rated their training as high, compared with 26.9% of Secondary students. It is concluded that curricular training in inclusive education is perceived as moderate and uneven across programs, which supports the need to strengthen it and integrate it systematically into curricula..

Keywords: Curricular training; initial teacher education; inclusive education; curriculum; student perception.

INTRODUCCIÓN

El acceso a una educación inclusiva, equitativa y de calidad es un desafío vigente a escala mundial. El Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 plantea garantizar una educación inclusiva y equitativa para todos, e incluye entre sus metas asegurar entornos de aprendizaje eficaces y aumentar la oferta de docentes calificados (Naciones Unidas, 2023). Desde la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994) y la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006), cuyo artículo 24 reconoce el derecho a un sistema educativo inclusivo en todos los niveles, la inclusión dejó de ser una opción para convertirse en una obligación de los sistemas educativos. En el Perú, este mandato se expresa en la Ley N.° 29973 (Congreso de la República, 2012) y en el Marco de Buen Desempeño Docente, que en sus dominios 1 y 2 enfatiza la comprensión de las características de todos los estudiantes y la vivencia de la diversidad en el aula (Ministerio de Educación [MINEDU], 2012).

En este escenario, la Formación Inicial Docente tiene un rol estratégico. Castillo Armijo (2021) sostiene que avanzar hacia prácticas educativas inclusivas es una necesidad urgente en los planes de formación profesional docente y que la falta de preparación en el trabajo con la diversidad ya no puede constituir una excusa; por ello, recomienda modificaciones reales en las mallas curriculares de todas las carreras pedagógicas. Ello exige que las universidades incorporen en sus currículos y perfiles de egreso habilidades específicas para atender a estudiantes diversos. Así, el currículo de formación deja de ser un documento administrativo para convertirse en el medio por el cual los futuros docentes acceden, o no, a los conocimientos, estrategias y experiencias prácticas que requerirán en su ejercicio profesional.

La evidencia internacional confirma que el currículo de la FID sigue siendo un punto crítico. Garay Alemany et al. (2023), en una revisión sistemática de 27 artículos publicados entre 2015 y 2020, hallaron que los planes de estudio analizados presentan una cobertura curricular escasa y aislada, y una débil articulación con la realidad escolar; para superar estas deficiencias propusieron los principios de gradualidad, reflexividad e integración teoría-práctica. En España, Arnaiz-Sánchez et al. (2023), a partir de 39 entrevistas y 10 grupos focales, identificaron una insuficiencia clara en la formación inicial para la educación inclusiva, un aprendizaje teórico de escasa relevancia para la práctica y una barrera más marcada en la etapa secundaria, donde se prioriza el conocimiento disciplinar sobre su aplicación pedagógica. Desde la perspectiva estudiantil, Vila-Sellés y Olmos Rueda (2025), con 471 estudiantes de cuatro universidades catalanas, observaron que la comprensión de la inclusión varía entre programas y que persiste una brecha entre la teoría inclusiva y su aplicación en las instituciones de educación superior.

En el contexto latinoamericano, Márquez y Andrade (2020) identificaron diferencias altamente significativas entre las licenciaturas de una facultad de educación mexicana en la percepción de las prácticas inclusivas, y concluyeron que es necesario ofrecer herramientas teórico-metodológicas a los estudiantes en formación. Murillo et al. (2020) hallaron que la autoeficacia de los docentes en formación se relaciona significativamente con sus estrategias inclusivas, con mejores resultados en la escuela normal urbana que en la rural, y destacaron la necesidad de mayor formación y de espacios de práctica adecuados. En Ecuador, Agreda y Cango (2025) aplicaron un cuestionario a 74 estudiantes de Educación Básica de una universidad pública de Loja y encontraron una actitud favorable hacia la inclusión, pero una percepción de preparación y de seguridad para enseñar a estudiantes con necesidades educativas por debajo del umbral esperado. En Colombia, Castro-Castillo y Tuay Sigua (2024) señalan que, en la formación inicial de docentes de ciencias naturales, la inclusión comienza a tener un lugar destacado, pero se requiere una mayor apropiación de estos conceptos. Ramírez (2022) subrayó la importancia de identificar los tipos de necesidades educativas especiales y los grados de adaptación curricular requeridos; Palomino-Condo et al. (2023), en una revisión sistemática de 50 artículos, resaltaron la relevancia del enfoque de aprendizaje, la experiencia y la práctica en los cambios curriculares; y Ayquipa (2021) advirtió que la falta de adaptaciones curriculares, recursos y materiales afectó especialmente a los estudiantes con necesidades educativas especiales durante la virtualidad.

En el Perú, Torres Paz et al. (2023) analizaron el Diseño Curricular Básico Nacional de la FID de Educación Física y concluyeron que, si bien orienta la formación hacia la

atención de todos los estudiantes, la mayoría de sus cursos carece de un enfoque específico para estudiantes con discapacidad. En la Universidad Nacional de Trujillo (UNT), el mapeo de los currículos 2018 y 2021 de la Facultad de Educación mostró que solo cuatro de las siete carreras incluían en su plan de estudios 2018 asignaturas vinculadas a la atención de la inclusión educativa, y que en el currículo 2021 solo se mantenían en las carreras de Educación Inicial y Educación Primaria, sin presencia en el nivel secundario. Este hallazgo plantea una pregunta sobre la experiencia formativa de los estudiantes: ¿cómo perciben ellos la formación curricular que reciben en materia de educación inclusiva?

En conjunto, estos antecedentes coinciden en señalar que la formación inicial para la inclusión presenta una cobertura curricular desigual y poco articulada con la práctica. Sin embargo, la evidencia que recoge la percepción de los propios estudiantes y que compara programas de una misma facultad es todavía limitada en el contexto peruano. Esta carencia justifica la pertinencia del presente estudio.

A partir de esta problemática, el estudio se guió por la pregunta: ¿cuál es el nivel de formación curricular recibida desde la percepción de los estudiantes de Formación Inicial Docente de la Universidad Nacional de Trujillo, 2026? El objetivo fue determinar dicho nivel, en general y según el programa educativo de pertenencia. El estudio es pertinente porque la percepción de los propios estudiantes aporta evidencia para valorar la coherencia entre el currículo prescrito y el vivido, y constituye un insumo para el rediseño curricular que atienda la inclusión educativa.

METODOLOGÍA

El estudio se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, con método descriptivo y diseño descriptivo simple, orientado a caracterizar el nivel de formación curricular recibida sin manipular variables ni establecer relaciones causales (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018). Los datos analizados provienen de la fase diagnóstica de una investigación mayor de diseño descriptivo propositivo sobre un modelo curricular para la FID que atienda la inclusión educativa.

La población estuvo conformada por 237 estudiantes del IX ciclo de los programas de Educación Inicial, Educación Primaria y Educación Secundaria de la Facultad de Educación y Ciencias de la Comunicación de la UNT. La muestra, seleccionada mediante muestreo no probabilístico a criterio del investigador, estuvo constituida por 134 estudiantes: Ciencias Matemáticas (n = 19), Filosofía, Psicología y Ciencias Sociales (n = 31), Idiomas y Lingüística (n = 28), Lengua y Literatura (n = 15), Educación Primaria (n = 29) y Educación Inicial (n = 12). Se empleó la encuesta como técnica y una escala tipo Likert de 35 ítems como instrumento, con cinco opciones de respuesta (1 = Nunca a 5 = Siempre), organizada en cinco dimensiones de siete ítems cada una: conocimientos sobre inclusión educativa, actitudes hacia la inclusión educativa, competencias pedagógicas para la inclusión, formación curricular recibida y percepción sobre el currículo y necesidades de mejora. Para este artículo se analizó la dimensión formación curricular recibida (ítems 22 al 28), que explora la presencia de cursos o módulos sobre inclusión en el plan de estudios, la preparación para atender la diversidad, las prácticas preprofesionales, las estrategias inclusivas de los docentes, la retroalimentación en contextos de diversidad, los espacios formativos complementarios y la suficiencia percibida de la formación. El puntaje de la dimensión puede variar entre 7 y 35 puntos y se categorizó en tres niveles: bajo, medio y alto El instrumento fue validado por juicio de expertos y mostró una confiabilidad excelente en la muestra de estudiantes (a de Cronbach = ,951). El procedimiento incluyó la aplicación de la escala en 2026, la sistematización de las respuestas, la categorización de los puntajes en tres niveles (bajo, medio y alto) y la interpretación de los resultados en general y por programa educativo. Los datos se procesaron con el programa SPSS mediante estadística descriptiva (frecuencias, porcentajes y tablas de contingencia por programa educativo). En la aplicación se obtuvo el consentimiento informado de los participantes, resguardando el anonimato y la confidencialidad de las respuestas, que se usaron exclusivamente con fines académicos

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Tabla 1

Nivel de formación curricular recibida desde la percepción de estudiantes de Formación Inicial Docente, Universidad Nacional de Trujillo, 2026

Nivel	Frecuencia (f)	Porcentaje (%)
Bajo	21	15,7
Medio	61	45,5
Alto	52	38,8
Total	**134**	**100,0**

Nota: *Elaboración* propia.

.

La Tabla 1 muestra que el 45,5 % (n = 61) de los estudiantes percibe su formación curricular en el nivel medio, el 38,8 % (n = 52) en el nivel alto y el 15,7 % (n = 21) en el nivel bajo. Si bien más de ocho de cada diez estudiantes (84,3 %) ubican su formación en los niveles medio o alto, solo cuatro de cada diez la valoran como alta, y casi dos de cada diez la consideran deficiente. En términos descriptivos, esta dimensión obtuvo la media más baja de las cinco que conforman la escala (M = 24,00; DE = 6,720) y la mayor variabilidad de respuestas, frente a, por ejemplo, la dimensión actitudes hacia la inclusión educativa (M = 30,95; DE = 4,051).

Este patrón sugiere que los estudiantes reconocen contenidos y experiencias formativas sobre inclusión, pero no las consideran plenamente consolidadas ni suficientes. Es coherente con la advertencia de Castillo Armijo (2021) sobre la urgencia de incorporar la inclusión en los planes de formación docente, con Murillo et al. (2020), quienes subrayan la necesidad de dotar a los docentes en formación de preparación, herramientas, conocimientos y espacios de práctica adecuados, y con Garay Alemany et al. (2023), quienes describen una cobertura curricular escasa y aislada de la inclusión en los planes de estudio de la FID.

El contraste entre la media de esta dimensión (M = 24,00) y la de actitudes hacia la inclusión (M = 30,95) reproduce un patrón descrito en Ecuador por Agreda y Cango (2025): los futuros docentes valoran la inclusión, pero se perciben menos preparados para aplicarla. También se alinea con la idea de que la disposición favorable hacia la inclusión no reemplaza una estructura curricular que la traduzca en competencias concretas (Ainscow et al., 2006) y con la brecha entre la teoría inclusiva y su aplicación que observan Vila-Sellés y Olmos Rueda (2025). Debe considerarse, además, que se trata de una percepción y no de una medición de desempeño, de modo que los resultados indican cómo los estudiantes valoran su formación, y no necesariamente cuánto han aprendido.

La proporción de estudiantes en nivel bajo (15,7 %) no debe considerarse marginal. Corresponde a futuros docentes que perciben insuficiente su preparación para enfrentar aulas diversas y que egresarían con vacíos formativos en un ámbito que la normativa nacional e internacional establece como derecho (UNESCO, 1994; Congreso de la República, 2012

Tabla 2

Nivel de formación curricular recibida según programa educativo

Programa educativo	Bajo		Medio		Alto		Total
	f	%	f	%	f	%	f
Ciencias Matemáticas	3	15,8	8	42,1	8	42,1	19
Filosofía, Psicología y Ciencias Sociales	12	38,7	14	45,2	5	16,1	31
Idiomas y Lingüística	2	7,1	17	60,7	9	32,1	28
Lengua y Literatura	3	20,0	9	60,0	3	20,0	15
Educación Primaria	1	3,4	7	24,1	21	72,4	29
Educación Inicial	0	0,0	6	50,0	6	50,0	12
Total	**21**	**15,7**	**61**	**45,5**	**52**	**38,8**	**134**

Nota: Elaboración propia con base en la escala de diagnóstico aplicada a estudiantes del IX ciclo.

La Tabla 2 evidencia variaciones importantes entre programas. Educación Primaria destaca por registrar la percepción más alta: el 72,4 % (n = 21) de sus estudiantes ubica su formación en el nivel alto y solo el 3,4 % en el nivel bajo. Educación Inicial se distribuye por igual entre los niveles medio y alto (50,0 % cada uno) y es el único programa sin estudiantes en el nivel bajo. En el extremo opuesto, Filosofía, Psicología y Ciencias Sociales presenta el mayor porcentaje en nivel bajo (38,7 %; n = 12) y solo el 16,1 % en nivel alto; este programa concentra además 12 de los 21 estudiantes que perciben su formación como baja (57,1 %). Idiomas y Lingüística (60,7 %) y Lengua y Literatura (60,0 %) se concentran en el nivel medio, mientras que Ciencias Matemáticas distribuye sus respuestas de modo semejante entre los niveles medio y alto (42,1 % cada uno).

Los resultados guardan relación con Márquez y Andrade (2020), quienes hallaron diferencias significativas entre licenciaturas de una misma facultad en las prácticas

inclusivas; con Murillo et al. (2020), que reportaron diferencias asociadas al tipo de institución formadora; y con Vila-Sellés y Olmos Rueda (2025), según quienes la comprensión de la inclusión también varía entre programas de un mismo sistema universitario. Estos antecedentes sugieren que la experiencia de formación para la inclusión no es homogénea dentro de un mismo sistema de FID y que depende de las condiciones curriculares de cada programa. Asimismo, el predominio del nivel medio en Idiomas y Lingüística, Lengua y Literatura y Filosofía, Psicología y Ciencias Sociales indica que, aun donde no hay percepción de carencia total, la formación no alcanza a ser valorada como sólida. Esto coincide con la observación de Palomino-Condo et al. (2023) sobre la importancia de integrar la experiencia y la práctica en los cambios curriculares, y con la necesidad, señalada por Ayquipa (2021), de contar con adaptaciones curriculares, recursos y materiales que permitan atender la diversidad.

CONCLUSIONES

La formación curricular recibida sobre educación inclusiva es percibida por los estudiantes de Formación Inicial Docente de la UNT predominantemente en un nivel medio (45,5 %), con un 38,8 % en nivel alto y un 15,7 % en nivel bajo, según la Tabla 1. La valoración es, por tanto, moderada: reconoce avances, pero no evidencia una formación consolidada, y en la escala aplicada esta dimensión obtuvo la media más baja y la mayor dispersión.

Existen diferencias marcadas según el programa educativo (Tabla 2). Educación Primaria presenta la percepción más favorable (72,4 % en nivel alto) y Educación Inicial no registra estudiantes en nivel bajo, mientras que Filosofía, Psicología y Ciencias Sociales concentra la mayor proporción en nivel bajo (38,7 %). Los programas de nivel secundario, en conjunto, perciben su formación en menor medida como alta que los de Inicial y Primaria (26,9 % frente a 65,9 %; Tabla 3), lo que es coherente con la distribución desigual de asignaturas de inclusión en los planes de estudio.

Estos hallazgos coinciden con la evidencia internacional y latinoamericana que describe una cobertura curricular escasa, aislada y poco articulada con la práctica (Arnaiz-Sánchez et al., 2023; Garay Alemany et al., 2023; Agreda y Cango, 2025). Respaldan la necesidad de integrar la educación inclusiva de manera sistemática y equitativa en todos los programas de formación docente, mediante competencias, capacidades, asignaturas y experiencias prácticas explícitas en el currículo, atendiendo los principios de gradualidad, reflexividad e integración teoría-práctica propuestos por Garay Alemany et al. (2023).

Se recomienda que futuras investigaciones empleen muestras probabilísticas, incorporen medidas de desempeño además de la percepción y analicen la relación entre la presencia de asignaturas específicas y el nivel de formación percibido.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agreda Morocho, M. J., & Cango Patiño, A. E. (2025). Competencias pedagógicas en atención a la diversidad en contextos educativos: Formación profesional de los futuros docentes de la carrera de Educación Básica. Ciencia y Reflexión, 4(2), 1062–1083. https://doi.org/10.70747/cr.v4i2.254

Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). Improving schools, developing inclusion. Routledge.

Arnaiz-Sánchez, P., De Haro-Rodríguez, R., Caballero, C. M., & Martínez-Abellán, R. (2023). Barriers to educational inclusion in initial teacher training. Societies, 13(2), Article 31. https://doi.org/10.3390/soc13020031

Ayquipa, N. (2021). Atención a la diversidad estudiantil en la virtualidad: desafíos docentes. Revista Peruana de Investigación e Innovación Educativa, 1(3), e21727.

Castillo Armijo, P. (2021). Inclusión educativa en la formación docente en Chile: Tensiones y perspectivas de cambio. Revista de Estudios y Experiencias en Educación, 20(43), 359–375. https://doi.org/10.21703/rexe.20212043 castillo19

Castro-Castillo, D. C., & Tuay Sigua, R. N. (2024). Reflexiones sobre la inclusión educativa: Un reto en la formación inicial de docentes de ciencias naturales. Educación y Ciudad, (46), e3024. https://doi.org/10.36737/01230425.n46.2024.3024

Congreso de la República del Perú. (2012). Ley N.° 29973, Ley General de la Persona con Discapacidad.

Garay Alemany, V., Lagos San Martín, N., Díaz Suazo, P., & Morales Mejías, P. (2023). Educar en diversidad en la formación inicial docente: Una revisión sistemática. Revista de Estudios y Experiencias en Educación, 22(49), 12–

31.https://doi.org/10.21703/rexe.v22i49.1429

Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. McGraw-Hill.

Márquez, N., & Andrade, A. (2020). Prácticas inclusivas de estudiantes en formación docente. Educación Física y Ciencia, 22(1), e109. https://doi.org/10.24215/23142561e109

Ministerio de Educación del Perú [MINEDU]. (2012). Marco de Buen Desempeño Docente. Corporación Gráfica Navarrete.

Murillo, L., Ramos, D., García, E., & Sotelo, M. (2020). Estrategias educativas inclusivas y su relación con la autoeficacia de docentes en formación. Revista Actualidades Investigativas en Educación, 20(1).

Naciones Unidas. (2023). Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Naciones Unidas.

Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (2006). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. ONU.

Palomino-Condo, L, Sosa, M, & Tarco, A (2023). Perspectiva del docente en la educación inclusiva. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educació. 7(30), 2006–2019. https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i30.645*

Ramírez, D. (2022). Caracterización de la percepción docente sobre las adaptaciones curriculares y su impacto en el aprendizaje de los estudiantes con necesidades educativas especiales [Tesis, Universidad Estatal de Milagro].

Torres Paz, L. E., Granados Barreto, J. C., Torres Lozada, E. J., Bustamante Cerna, D., & Hernández-Fernández, B. (2023). Enfoque de la inclusión de estudiantes con discapacidad en la Formación Inicial Docente de Educación Física en el Perú. Retos, 47, 962–968. https://doi.org/10.47197/retos.v47.95493

UNESCO. (1994). Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales. UNESCO

Vila-Sellés, L., & Olmos Rueda, P. (2025). Formación inicial de las personas profesionales de la educación: ¿Una mirada hacia la inclusión? Revista de Educación Inclusiva, 18(2), 160–184. https://doi.org/10.63122/7mvqp735