

Modelos de gestión administrativa para la evaluación del impacto de la capacitación docente en inclusión universitaria: una revisión teórica

Administrative management models for assessing the impact of teacher training on university inclusion: a theoretical review

Modelos de gestão administrativa para a avaliação do impacto da formação de professores na inclusão universitária: uma revisão teórica

Mera-Macías, Ingrid Roxana
Universidad de Panamá; Universidad Laica Vicente
Rocafuerte De Guayaquil
imeram@ulvr.edu.ec
<https://orcid.org/0000-0002-0746-7573>



Cedeño-Cifuentes, Vanessa Raquel
AITEC – Instituto Superior Universitario Almirante
Illingworth
vcedeno@aitec.edu.ec
<https://orcid.org/0000-0002-0709-7488>



Ottati-Rosas, Alberto José
Universidad Laica Vicente Rocafuerte De Guayaquil
aottati@ulvr.edu.ec
<https://orcid.org/0009-0004-9255-1084>



DOI / URL: <https://doi.org/10.55813/gaea/ccri/v7/n1/1469>

Como citar:

Mera-Macías, I. R., Cedeño-Cifuentes, V. R., & Ottati-Rosas, A. J. (2026). Modelos de gestión administrativa para la evaluación del impacto de la capacitación docente en inclusión universitaria: una revisión teórica. *Código Científico Revista De Investigación*, 7(1), 298–326.

Recibido: 18/05/2026

Aceptado: 16/06/2026

Publicado: 30/06/2026

Resumen

La inclusión universitaria exige que las instituciones de educación superior articulen políticas, formación docente y evaluación institucional para garantizar condiciones reales de acceso, participación y permanencia. Este artículo tuvo como propósito analizar modelos de gestión administrativa aplicables a la evaluación del impacto de la capacitación docente en inclusión universitaria, desde una revisión teórica de la literatura especializada. La investigación se desarrolló con enfoque cualitativo, alcance exploratorio y diseño documental, mediante la revisión crítica de artículos científicos, libros, informes institucionales y documentos normativos relacionados con inclusión, capacitación docente, evaluación de programas y gestión estratégica universitaria. Los resultados evidencian que los modelos de Kirkpatrick, Guskey, CIPP y el Cuadro de Mando Integral ofrecen aportes complementarios para valorar la formación docente, al integrar niveles de reacción, aprendizaje, transferencia pedagógica, apoyo organizacional, resultados estudiantiles, planificación, seguimiento y mejora continua. Asimismo, se identifican dimensiones clave del impacto, como pertinencia diagnóstica, aprendizaje docente, cambio actitudinal, transformación de prácticas, reducción de barreras y sostenibilidad institucional. Se concluye que la capacitación docente inclusiva debe evaluarse como un proceso estratégico de gestión universitaria, orientado a generar evidencias verificables de cambio pedagógico, accesibilidad curricular y fortalecimiento de una cultura institucional equitativa.

Palabras clave: inclusión universitaria; capacitación docente; gestión administrativa; evaluación de impacto; educación superior.

Abstract

University inclusion requires higher education institutions to articulate policies, teacher training, and institutional evaluation in order to ensure real conditions for access, participation, and retention. This article aimed to analyze administrative management models applicable to assessing the impact of teacher training on university inclusion, based on a theoretical review of specialized literature. The study followed a qualitative approach, with an exploratory scope and documentary design, through a critical review of scientific articles, books, institutional reports, and normative documents related to inclusion, teacher training, program evaluation, and strategic university management. The results show that the Kirkpatrick, Guskey, CIPP, and Balanced Scorecard models provide complementary contributions for evaluating teacher training by integrating levels of reaction, learning, pedagogical transfer, organizational support, student outcomes, planning, monitoring, and continuous improvement. Likewise, key dimensions of impact were identified, including diagnostic relevance, teacher learning, attitudinal change, transformation of practices, reduction of barriers, and institutional sustainability. It is concluded that inclusive teacher training should be evaluated as a strategic process of university management, aimed at generating verifiable evidence of pedagogical change, curricular accessibility, and the strengthening of an equitable institutional culture.

Keywords: university inclusion; teacher training; administrative management; impact assessment; higher education.

Resumo

A inclusão universitária exige que as instituições de ensino superior articulem políticas, formação docente e avaliação institucional para garantir condições reais de acesso, participação e permanência. Este artigo teve como objetivo analisar modelos de gestão administrativa aplicáveis à avaliação do impacto da formação docente na inclusão universitária, a partir de

uma revisão teórica da literatura especializada. A pesquisa desenvolveu-se com abordagem qualitativa, alcance exploratório e desenho documental, mediante revisão crítica de artigos científicos, livros, relatórios institucionais e documentos normativos relacionados à inclusão, formação docente, avaliação de programas e gestão estratégica universitária. Os resultados evidenciam que os modelos de Kirkpatrick, Guskey, CIPP e o Balanced Scorecard oferecem contribuições complementares para avaliar a formação docente, ao integrar níveis de reação, aprendizagem, transferência pedagógica, apoio organizacional, resultados estudantis, planejamento, acompanhamento e melhoria contínua. Também foram identificadas dimensões fundamentais do impacto, como pertinência diagnóstica, aprendizagem docente, mudança atitudinal, transformação das práticas, redução de barreiras e sustentabilidade institucional. Conclui-se que a formação docente inclusiva deve ser avaliada como um processo estratégico de gestão universitária, orientado à geração de evidências verificáveis de mudança pedagógica, acessibilidade curricular e fortalecimento de uma cultura institucional equitativa.

Palavras-chave: inclusão universitária; formação docente; gestão administrativa; avaliação de impacto; ensino superior.

Introducción

La inclusión universitaria se ha consolidado como un mandato académico, ético y jurídico que exige a las instituciones de educación superior garantizar acceso, permanencia, participación y egreso en condiciones de equidad. No obstante, el problema central no reside únicamente en la existencia de políticas inclusivas, sino en la débil articulación administrativa entre dichas políticas, la capacitación docente y la evaluación de sus efectos reales en las prácticas pedagógicas. En este escenario, la capacitación suele registrarse como actividad cumplida —asistencia, satisfacción o número de talleres—, pero con menor frecuencia se vincula con cambios observables en el diseño curricular, la accesibilidad didáctica, la evaluación del aprendizaje y la experiencia estudiantil. Así, la inclusión corre el riesgo de quedar reducida a un discurso institucional si no se acompaña de modelos de gestión capaces de planificar, monitorear y valorar resultados con evidencia verificable (UNESCO, 2020; United Nations Committee on the Rights of Persons with Disabilities, 2016; Moriña, 2017).

Esta problemática se agrava porque las barreras universitarias no son solo físicas o tecnológicas, sino también actitudinales, curriculares, comunicacionales y organizacionales. La literatura muestra que el profesorado cumple un papel decisivo en la eliminación o reproducción de barreras, pues sus conocimientos, actitudes y decisiones didácticas influyen

directamente en la participación de estudiantes con discapacidad y de otros grupos históricamente excluidos. Asimismo, los estudios sobre educación superior inclusiva en América Latina advierten avances normativos, pero también insuficiencias en evidencia empírica, seguimiento institucional y formación sistemática del profesorado. En consecuencia, no evaluar el impacto de la capacitación docente puede generar inversiones poco efectivas, intervenciones fragmentadas y persistencia de prácticas que afectan la equidad, la retención estudiantil y la calidad académica (Lombardi et al., 2013; Paz-Maldonado, 2020; Moriña & Carballo, 2017).

En relación con la literatura disponible, los modelos de evaluación de la capacitación han aportado marcos relevantes, aunque todavía insuficientemente integrados al gobierno universitario de la inclusión. El modelo de Kirkpatrick permite diferenciar reacción, aprendizaje, conducta y resultados; Guskey amplía esta lógica al desarrollo profesional docente mediante niveles que incluyen aprendizaje, apoyo organizacional, uso de conocimientos y resultados en estudiantes; mientras que el modelo CIPP orienta la evaluación desde contexto, insumos, procesos y productos. Por su parte, el Cuadro de Mando Integral permite traducir la estrategia institucional en indicadores de desempeño, lo que resulta pertinente para universidades que requieren rendición de cuentas y mejora continua. Sin embargo, la brecha teórica persiste: falta articular estos enfoques en modelos administrativos que conecten la capacitación docente en inclusión con indicadores institucionales, transformaciones pedagógicas y efectos en la experiencia universitaria (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006; Guskey, 2002; Stufflebeam, 2003; Kaplan & Norton, 1992; Fijałkowska & Oliveira, 2018).

La justificación de esta revisión teórica se sostiene en su conveniencia académica y en su relevancia institucional. Desde el punto de vista social, estudiar modelos de gestión administrativa permite fortalecer decisiones orientadas a una universidad más accesible, participativa y responsable con la diversidad. Desde el valor teórico, el trabajo contribuye a

organizar enfoques dispersos sobre evaluación de la capacitación, gestión estratégica y educación inclusiva; desde la utilidad metodológica, facilita la identificación de dimensiones, criterios e indicadores que podrían orientar futuras investigaciones empíricas o diseños institucionales de evaluación. Además, la viabilidad del estudio es alta, porque se basa en literatura científica, documentos normativos y modelos consolidados disponibles en bases académicas y repositorios institucionales; al tratarse de una revisión bibliográfica, no involucra intervención directa con participantes ni tratamiento de datos personales sensibles (UNESCO, 2020; Moriña et al., 2025; Guskey, 2002).

En consecuencia, el objetivo general de este artículo es analizar los modelos de gestión administrativa aplicables a la evaluación del impacto de la capacitación docente en inclusión universitaria, a partir de una revisión teórica de la literatura especializada. Para cumplirlo, se plantean como objetivos específicos describir los fundamentos conceptuales de la inclusión universitaria y la capacitación docente; comparar modelos de evaluación de programas y desarrollo profesional pertinentes para el contexto universitario; identificar dimensiones e indicadores utilizados para valorar impacto formativo; y relacionar dichos modelos con procesos de planificación, seguimiento, mejora continua y rendición de cuentas institucional. Con ello, la contribución esperada consiste en ofrecer una base conceptual integradora que supere la evaluación aislada de cursos y permita comprender la capacitación docente como un componente estratégico de la gestión universitaria inclusiva (Moriña, 2017; Moriña & Carballo, 2017; Fijałkowska & Oliveira, 2018).

Metodología

La investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo, con alcance exploratorio y diseño documental, debido a que el propósito central fue examinar, organizar e interpretar aportes teóricos relacionados con los modelos de gestión administrativa aplicables a la

evaluación del impacto de la capacitación docente en inclusión universitaria. En lugar de medir variables en una población empírica, el estudio se orientó a identificar categorías conceptuales, relaciones explicativas y vacíos de conocimiento presentes en la literatura académica. Por ello, la revisión bibliográfica permitió construir una aproximación comprensiva al problema, integrando perspectivas provenientes de la gestión educativa, la evaluación de programas, la formación docente y la educación superior inclusiva.

El proceso de revisión se estructuró mediante una búsqueda sistemática y selectiva de literatura científica, priorizando artículos de revistas indexadas, libros académicos, capítulos especializados, informes institucionales y documentos normativos vinculados con inclusión universitaria, capacitación docente, evaluación del impacto formativo y modelos de gestión administrativa. La unidad de análisis estuvo constituida por publicaciones académicas y técnicas que abordaran, de manera directa o complementaria, la relación entre formación del profesorado, prácticas inclusivas, evaluación institucional y mejora continua en universidades. La búsqueda se orientó a recuperar documentos pertinentes, actuales y conceptualmente relevantes, sin restringir la revisión únicamente a estudios empíricos, dado que el interés del artículo fue de carácter teórico-exploratorio.

Para la selección de fuentes se consideraron como criterios de inclusión los documentos que trataran modelos de evaluación de capacitación, gestión administrativa universitaria, educación inclusiva en educación superior, desarrollo profesional docente o indicadores institucionales de inclusión. Asimismo, se incluyeron investigaciones que, aunque no abordaran de forma integrada todas las dimensiones del tema, aportaran elementos útiles para comprender la evaluación del impacto de la capacitación docente desde una perspectiva administrativa. En contraste, se excluyeron textos sin respaldo académico verificable, documentos duplicados, publicaciones centradas exclusivamente en educación básica o

secundaria, trabajos de opinión sin fundamentación teórica y estudios que no presentaran relación clara con la inclusión universitaria o la gestión de procesos formativos.

El análisis de la información se realizó mediante lectura crítica, organización temática y comparación conceptual de los aportes recuperados. Primero, se identificaron los conceptos centrales asociados con inclusión universitaria, capacitación docente, evaluación de impacto y gestión administrativa. Posteriormente, se agruparon los documentos según su contribución principal: modelos de evaluación de programas, modelos de desarrollo profesional docente, enfoques de gestión estratégica, indicadores de desempeño institucional y propuestas de mejora continua. A partir de esta clasificación, se establecieron convergencias, diferencias y limitaciones entre los enfoques revisados, con el fin de reconocer qué componentes pueden articularse en un modelo de gestión administrativa orientado a evaluar la capacitación docente en inclusión universitaria.

De manera complementaria, la interpretación de los hallazgos se apoyó en un procedimiento analítico-sintético. El análisis permitió descomponer el fenómeno en dimensiones específicas, como planificación, ejecución, seguimiento, evaluación de resultados, transformación de prácticas docentes y toma de decisiones institucionales. La síntesis, por su parte, facilitó integrar esas dimensiones en una visión articulada del problema, evitando una exposición fragmentada de teorías. En ese sentido, la revisión no buscó comprobar hipótesis causales ni generalizar resultados estadísticos, sino construir una base conceptual que permita comprender cómo los modelos de gestión administrativa pueden fortalecer la evaluación del impacto de la capacitación docente en contextos universitarios inclusivos.

Finalmente, al tratarse de una investigación bibliográfica, no se trabajó con participantes humanos ni se recolectaron datos personales, por lo que no se requirió consentimiento informado ni autorización institucional para trabajo de campo. Sin embargo, se

mantuvieron criterios éticos vinculados con el uso responsable de la información académica, la adecuada atribución de ideas, la selección rigurosa de fuentes y la prevención del plagio. La viabilidad del estudio se sustentó en la disponibilidad de literatura especializada en bases de datos académicas, repositorios institucionales y publicaciones científicas de acceso abierto o consulta académica. Con ello, la metodología adoptada permitió desarrollar una revisión teórica coherente con el objetivo del artículo y pertinente para fundamentar futuras investigaciones empíricas o propuestas de intervención institucional.

Resultados

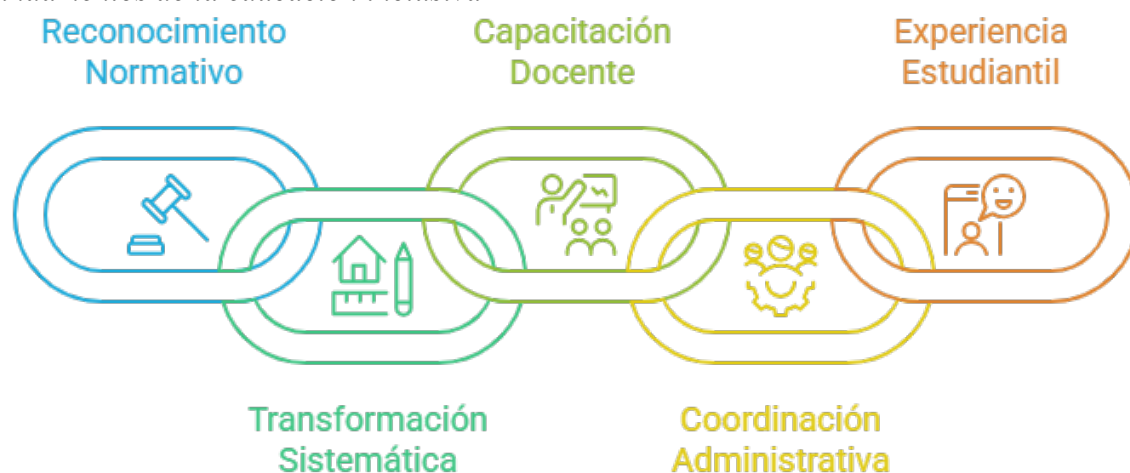
Modelos de gestión administrativa para evaluar el impacto de la capacitación docente en inclusión universitaria

La evaluación del impacto de la capacitación docente en inclusión universitaria exige superar una concepción instrumental de la formación, entendida únicamente como asistencia a talleres, cumplimiento de horas o satisfacción inmediata de los participantes. En una universidad orientada a la equidad, capacitar al profesorado implica intervenir sobre un sistema complejo donde confluyen políticas institucionales, cultura organizacional, recursos pedagógicos, apoyos tecnológicos, prácticas evaluativas y experiencias estudiantiles. Por ello, el impacto no debe confundirse con la simple ejecución de actividades formativas, sino que debe entenderse como la capacidad de la capacitación para producir transformaciones verificables en la enseñanza, en la accesibilidad curricular y en la participación de estudiantes históricamente excluidos. Desde esta perspectiva, los modelos de gestión administrativa funcionan como estructuras de mediación entre la intención inclusiva y la evidencia de cambio, porque permiten planificar, monitorear, retroalimentar y ajustar las decisiones institucionales con criterios de pertinencia, eficacia y sostenibilidad (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006; Stufflebeam, 2003; UNESCO, 2020).

La relevancia de este enfoque radica en que la inclusión universitaria no se agota en el reconocimiento normativo de la diversidad, sino que demanda una transformación sistemática de las condiciones que posibilitan o restringen el aprendizaje. El Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad sostiene que el derecho a la educación inclusiva implica cambios en cultura, política y práctica; de modo semejante, la UNESCO plantea que los sistemas educativos deben atender las formas de exclusión derivadas de la capacidad, el origen, la condición social y otros factores de desigualdad. En consecuencia, evaluar la capacitación docente en inclusión no significa preguntar solamente si el profesorado “aprendió” contenidos, sino indagar si la institución creó condiciones para que ese aprendizaje se convirtiera en acción pedagógica, coordinación administrativa y mejora de la experiencia estudiantil (United Nations Committee on the Rights of Persons with Disabilities, 2016; UNESCO, 2020; Moriña, 2017).

Figura 1

Fundamentos de la educación inclusiva



Nota: (Autores, 2026).

Modelos de evaluación de la capacitación docente

Los modelos de evaluación de la capacitación docente constituyen el primer andamiaje conceptual para ordenar la medición del impacto formativo, porque permiten distinguir entre niveles superficiales de valoración y evidencias más profundas de transformación profesional. El modelo de Kirkpatrick, ampliamente utilizado en evaluación de programas de formación, organiza el análisis en cuatro niveles: reacción, aprendizaje, comportamiento y resultados. Esta

secuencia es pertinente para la inclusión universitaria porque impide reducir la evaluación a encuestas de satisfacción, ya que obliga a interrogar si el profesorado incorporó nuevos conocimientos, si modificó su actuación en el aula y si esas modificaciones repercutieron en resultados institucionales o estudiantiles. Sin embargo, su aplicación al campo universitario debe ser crítica, porque los cambios en inclusión no siempre son lineales, inmediatos ni atribuibles a una sola capacitación (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006; Kirkpatrick Partners, s. f.; Moriña & Carballo, 2017).

El modelo de Kirkpatrick aporta claridad operativa, pero puede resultar insuficiente si se interpreta como una cadena mecánica de causa y efecto. En inclusión universitaria, un docente puede valorar positivamente un curso y demostrar aprendizaje conceptual, pero no transferirlo a su práctica si carece de tiempo, acompañamiento, recursos accesibles, lineamientos curriculares o respaldo institucional. Por ello, la evaluación del comportamiento docente debe considerar la ecología organizacional en la que se produce la enseñanza: facultades con culturas académicas distintas, asignaturas con exigencias técnicas específicas, estudiantes con necesidades heterogéneas y marcos administrativos que pueden facilitar o bloquear ajustes razonables. Así, el modelo de Kirkpatrick debe leerse como una matriz inicial de trazabilidad, no como una explicación completa del cambio educativo (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006; Lombardi et al., 2013; Moriña et al., 2020).

En contraste, el modelo de Guskey resulta particularmente fecundo para analizar la capacitación docente en inclusión, porque desplaza la mirada desde la actividad formativa hacia el desarrollo profesional como proceso de cambio situado. Guskey propone evaluar cinco niveles: reacción de los participantes, aprendizaje adquirido, apoyo y cambio organizacional, uso de nuevos conocimientos y resultados en los estudiantes. Esta estructura es más sensible a la realidad universitaria, debido a que reconoce que el impacto formativo no depende exclusivamente del docente, sino también del soporte institucional que permite aplicar lo

aprendido. En otras palabras, la inclusión no se produce cuando el profesorado “sabe más”, sino cuando ese saber se articula con condiciones organizacionales que hacen posible diseñar materiales accesibles, diversificar evaluaciones, flexibilizar trayectorias y sostener prácticas participativas (Guskey, 2002a, 2002b; Moriña & Carballo, 2017).

El valor diferencial de Guskey reside en que introduce explícitamente el nivel organizacional como condición de posibilidad del cambio docente. Esta contribución es decisiva para la inclusión universitaria, porque muchas brechas no se originan en la falta de sensibilidad individual, sino en la ausencia de protocolos, incentivos, recursos didácticos, formación continua y sistemas de acompañamiento. Desde esta perspectiva, una capacitación puede fracasar no por debilidad del contenido, sino por incongruencia entre lo que se enseña al profesorado y lo que la institución está preparada para sostener. Así, evaluar el impacto exige examinar simultáneamente la calidad de la formación, la disposición docente, el apoyo administrativo, la política curricular y los efectos percibidos por el estudiantado (Guskey, 2002a; Moriña et al., 2020; Lombardi et al., 2013).

Por su parte, el modelo CIPP de Stufflebeam —contexto, insumos, proceso y producto— ofrece una perspectiva más amplia de evaluación administrativa, especialmente útil para revisar programas institucionales de capacitación docente. La evaluación de contexto permite identificar necesidades reales de inclusión, barreras pedagógicas y prioridades estratégicas; la evaluación de insumos examina recursos, contenidos, formadores, tecnologías y criterios de accesibilidad; la evaluación de proceso monitorea la implementación, participación, acompañamiento y coherencia metodológica; y la evaluación de producto valora resultados, efectos no previstos y posibilidades de mejora. En consecuencia, el CIPP no se limita a medir si una capacitación “funcionó”, sino que permite comprender por qué funcionó, para quién funcionó, bajo qué condiciones y con qué consecuencias institucionales (Stufflebeam, 2003; Fijałkowska & Oliveira, 2018).

La comparación entre Kirkpatrick, Guskey y CIPP permite sostener que ningún modelo, por sí solo, captura la complejidad de la capacitación docente inclusiva. Kirkpatrick aporta una secuencia comprensible para valorar resultados formativos; Guskey incorpora el desarrollo profesional y el soporte organizacional; y CIPP permite ubicar la capacitación dentro de un ciclo administrativo de diagnóstico, implementación y mejora. Por tanto, la evaluación más robusta no surge de adoptar un modelo de manera aislada, sino de articularlos en una lógica integrada: primero se diagnostican necesidades, luego se diseñan recursos y procesos, después se mide aprendizaje y transferencia, y finalmente se relacionan los cambios docentes con indicadores de inclusión universitaria. Esta integración evita tanto el reduccionismo pedagógico como el burocratismo evaluativo (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006; Guskey, 2002a; Stufflebeam, 2003).

Gestión administrativa e inclusión universitaria

La gestión administrativa de la inclusión universitaria debe concebirse como un dispositivo de gobernanza académica, no como una función meramente operativa. En efecto, la inclusión demanda coordinar decisiones sobre presupuesto, infraestructura, tecnología, currículo, formación docente, bienestar estudiantil, sistemas de información, evaluación institucional y aseguramiento de la calidad. Cuando estas dimensiones actúan de forma fragmentada, la capacitación docente pierde potencia transformadora, porque queda desconectada de los mecanismos que podrían convertirla en política sostenida. Por esta razón, una gestión administrativa inclusiva debe garantizar coherencia entre el discurso institucional, los recursos disponibles y los indicadores utilizados para valorar el progreso (UNESCO, 2020; United Nations Committee on the Rights of Persons with Disabilities, 2016; Moriña, 2017).

Desde una perspectiva universitaria, la inclusión no puede depender exclusivamente de la iniciativa personal de docentes sensibilizados. Aunque el compromiso individual es imprescindible, resulta insuficiente si la institución no establece rutas de actuación, apoyos

técnicos, formación permanente, criterios curriculares y mecanismos de seguimiento. La literatura sobre educación superior inclusiva advierte que las barreras no se ubican únicamente en el estudiante, sino en el entorno que no anticipa la diversidad; por ello, las universidades deben pasar de un enfoque reactivo, centrado en resolver casos particulares, a un enfoque proactivo, orientado a diseñar ambientes accesibles desde el inicio. En este tránsito, la gestión administrativa se convierte en una condición estructural de la justicia educativa (Burgstahler, 2015; CAST, 2024; Moriña, 2017).

El Cuadro de Mando Integral de Kaplan y Norton aporta una herramienta relevante para traducir la inclusión universitaria en objetivos, indicadores, metas y procesos de mejora. Aunque fue concebido originalmente para la gestión estratégica empresarial, su lógica ha sido trasladada a instituciones de educación superior porque permite equilibrar distintas perspectivas de desempeño y conectar la estrategia con acciones evaluables. En el caso de la capacitación docente inclusiva, este modelo puede ayudar a vincular inversión formativa, desarrollo de competencias, accesibilidad curricular, satisfacción del estudiantado, retención, participación y mejora de servicios académicos. De este modo, la inclusión deja de ser una declaración ética abstracta y se convierte en un sistema de gestión con responsabilidades, evidencias y decisiones verificables (Kaplan & Norton, 1992; Fijałkowska & Oliveira, 2018).

No obstante, el uso de indicadores administrativos debe manejarse con cautela, porque una universidad inclusiva no se construye mediante métricas descontextualizadas. La cuantificación puede ser útil para monitorear avances, pero también puede empobrecer el fenómeno si privilegia lo fácilmente medible sobre lo pedagógicamente significativo. Por ejemplo, contar docentes capacitados es necesario, pero insuficiente; registrar talleres ejecutados es útil, pero no demuestra transferencia; medir satisfacción es orientador, pero no evidencia transformación del aula. Por ello, una gestión administrativa rigurosa debe combinar indicadores cuantitativos con evidencias cualitativas: narrativas docentes, experiencias

estudiantiles, análisis de sílabos, revisión de materiales, observación de prácticas y evaluación de barreras institucionales (Fijałkowska & Oliveira, 2018; Moriña & Carballo, 2017; Lombardi et al., 2013).

En América Latina, la necesidad de una gestión administrativa sólida se vuelve aún más relevante debido a la coexistencia de avances normativos y brechas persistentes en implementación. La revisión de Paz-Maldonado sobre estudiantes universitarios en situación de discapacidad en la región muestra que la inclusión en educación superior ha ganado presencia como objeto de investigación, pero aún requiere mayor consolidación empírica, institucional y metodológica. Esta constatación permite argumentar que la capacitación docente no debe ser interpretada como una respuesta aislada a la diversidad, sino como parte de una estrategia sistémica que involucre planificación, asignación de recursos, acompañamiento, evaluación y rendición de cuentas. En consecuencia, la gestión administrativa opera como el puente entre la intención inclusiva y la capacidad real de las universidades para transformar sus condiciones de enseñanza (Paz-Maldonado, 2020; UNESCO, 2020).

Dimensiones del impacto de la capacitación docente inclusiva

El impacto de la capacitación docente inclusiva puede organizarse en dimensiones progresivas e interdependientes, cuya articulación permite evaluar no solo resultados inmediatos, sino procesos de cambio sostenidos. La primera dimensión es la pertinencia diagnóstica, entendida como la correspondencia entre las necesidades institucionales, las demandas del profesorado y las barreras experimentadas por el estudiantado. Una capacitación diseñada sin diagnóstico corre el riesgo de reproducir contenidos genéricos, desconectados de las prácticas reales de aula y de los problemas administrativos que condicionan la inclusión. Por ello, el punto de partida debe ser una lectura situada del contexto universitario, considerando carreras, modalidades, perfiles estudiantiles, disponibilidad tecnológica,

capacidades docentes y políticas institucionales vigentes (Stufflebeam, 2003; Moriña et al., 2020; UNESCO, 2020).

La segunda dimensión corresponde al aprendizaje docente, que incluye conocimientos conceptuales, normativos, pedagógicos y procedimentales. En inclusión universitaria, el profesorado necesita comprender nociones como barreras para el aprendizaje y la participación, ajustes razonables, accesibilidad, diseño universal para el aprendizaje, evaluación flexible y corresponsabilidad institucional. Sin embargo, el aprendizaje no debe limitarse a la adquisición de definiciones; debe traducirse en capacidad de análisis y toma de decisiones pedagógicas. En este sentido, la formación más valiosa es aquella que permite al docente revisar críticamente sus propias prácticas, anticipar obstáculos, diversificar recursos y comprender que la inclusión no rebaja exigencias académicas, sino que amplía las condiciones para demostrar aprendizajes (Guskey, 2002a; CAST, 2024; Burgstahler, 2015).

La tercera dimensión se relaciona con las actitudes, creencias y disposiciones del profesorado frente a la diversidad. La literatura ha mostrado que las actitudes docentes influyen en la adopción de prácticas inclusivas, especialmente cuando se trata de estudiantes con discapacidad en educación superior. Sin embargo, el cambio actitudinal no debe entenderse como un fenómeno puramente emocional o voluntarista, sino como una construcción profesional mediada por experiencias, evidencias, acompañamiento y resultados percibidos. Desde esta lectura, una capacitación efectiva no solo sensibiliza, sino que proporciona herramientas para que el profesorado experimente la eficacia de nuevas estrategias y reconfigure sus creencias a partir de mejoras observables en la participación estudiantil (Lombardi et al., 2013; Guskey, 2002b; Moriña & Carballo, 2017).

La cuarta dimensión es la transferencia pedagógica, probablemente el núcleo más exigente de la evaluación del impacto. Transferir implica pasar del saber declarativo al desempeño situado: rediseñar actividades, diversificar materiales, ofrecer múltiples formas de

participación, revisar instrumentos de evaluación, utilizar tecnologías accesibles y establecer canales de comunicación claros. El Diseño Universal para el Aprendizaje ofrece una orientación robusta en este punto, porque propone planificar experiencias que brinden múltiples formas de implicación, representación, acción y expresión. Por ello, una capacitación docente inclusiva debe evaluarse en función de su capacidad para modificar el diseño pedagógico antes, durante y después de la interacción con estudiantes diversos (CAST, 2024; Burgstahler, 2015; Moriña, 2017).

La quinta dimensión comprende los resultados estudiantiles e institucionales, pero estos deben interpretarse con prudencia analítica. En educación superior, la participación, permanencia, avance académico o satisfacción del estudiantado dependen de múltiples factores, por lo que sería metodológicamente débil atribuirlos de manera exclusiva a una capacitación docente. No obstante, sí es posible evaluar la contribución de la formación al mejoramiento de condiciones inclusivas mediante indicadores de accesibilidad curricular, percepción de apoyo, reducción de barreras, uso de ajustes razonables, calidad de materiales, diversificación evaluativa y participación en clase. Así, el impacto debe entenderse como una relación plausible y documentada entre capacitación, cambio docente, apoyo institucional y experiencia estudiantil (Guskey, 2002a; Stufflebeam, 2003; Moriña & Carballo, 2017).

Una sexta dimensión, frecuentemente subestimada, es la sostenibilidad organizacional del impacto. Una universidad puede obtener resultados favorables después de una capacitación puntual, pero perderlos si no existen comunidades de práctica, asesoría pedagógica, seguimiento curricular, actualización periódica y respaldo de las autoridades académicas. Desde una perspectiva administrativa, la sostenibilidad exige institucionalizar rutinas de mejora: registrar evidencias, retroalimentar programas, actualizar lineamientos, reconocer buenas prácticas, asignar recursos y establecer responsabilidades interdependientes. Por tanto, el impacto de la capacitación docente inclusiva no debe medirse solo en el corto plazo, sino

también en su capacidad para producir aprendizaje organizacional y sedimentar una cultura universitaria inclusiva (Guskey, 2002b; Kaplan & Norton, 1992; Fijałkowska & Oliveira, 2018).

Limitaciones teóricas y metodológicas de la literatura revisada

Una primera limitación de la literatura revisada es la fragmentación entre tres campos que suelen estudiarse por separado: evaluación de la capacitación, gestión administrativa universitaria e inclusión educativa. Los trabajos sobre formación docente suelen concentrarse en necesidades, percepciones o satisfacción; los estudios de gestión se enfocan en desempeño institucional e indicadores; y la literatura sobre inclusión privilegia barreras, experiencias estudiantiles o marcos normativos. Aunque cada línea aporta conocimientos valiosos, la escasa integración entre ellas dificulta construir modelos administrativos que expliquen cómo una capacitación se transforma en prácticas pedagógicas inclusivas y, posteriormente, en mejoras institucionales observables (Guskey, 2002a; Fijałkowska & Oliveira, 2018; Moriña, 2017).

Una segunda limitación es el predominio de mediciones de corto plazo, especialmente aquellas basadas en satisfacción, autopercepción o aprendizaje declarado. Estas evidencias son útiles como primer acercamiento, pero no bastan para afirmar que existe impacto en sentido estricto. Evaluar impacto requiere observar transferencia, persistencia y efectos en contextos reales de enseñanza, lo cual demanda diseños más prolongados y triangulación de fuentes. En este punto, la literatura muestra un desafío metodológico importante: resulta más sencillo medir si el profesorado quedó satisfecho con un curso que comprobar si modificó sus evaluaciones, rediseñó materiales, implementó ajustes razonables o mejoró la participación de estudiantes con trayectorias diversas (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006; Moriña & Carballo, 2017; Lombardi et al., 2013).

Una tercera limitación se relaciona con la atribución causal. En inclusión universitaria, los resultados dependen de variables múltiples: política institucional, recursos, liderazgo, cultura docente, infraestructura, tecnología, acompañamiento estudiantil y características de cada programa académico. Por tanto, afirmar que una capacitación produjo por sí sola determinado resultado puede ser una simplificación metodológica. Una evaluación más rigurosa debería hablar de contribución, asociación o plausibilidad, especialmente cuando se trabaja con revisiones bibliográficas o estudios exploratorios. Este argumento no disminuye la importancia de la capacitación, sino que la ubica dentro de un entramado institucional más amplio donde el impacto emerge por interacción de condiciones (Stufflebeam, 2003; Guskey, 2002a; UNESCO, 2020).

Una cuarta limitación es la tendencia a centrar la inclusión universitaria casi exclusivamente en discapacidad. Este enfoque es necesario, porque las barreras que enfrentan los estudiantes con discapacidad siguen siendo profundas y requieren respuestas institucionales específicas; sin embargo, una comprensión contemporánea de la inclusión también debe considerar desigualdades vinculadas con origen socioeconómico, género, etnicidad, lengua, ruralidad, migración, edad, conectividad y trayectorias educativas previas. La UNESCO subraya que la inclusión se refiere a todos los grupos excluidos o marginados por condiciones de origen o capacidad, lo cual amplía el horizonte de evaluación. Por consiguiente, la capacitación docente inclusiva debe formar al profesorado para reconocer la diversidad como rasgo estructural del aula universitaria, no como excepción administrativa (UNESCO, 2020; United Nations Committee on the Rights of Persons with Disabilities, 2016; Moriña, 2017).

Una quinta limitación, especialmente visible en América Latina, es la necesidad de ampliar el volumen y la solidez de estudios empíricos sobre inclusión en educación superior. La revisión sistemática de Paz-Maldonado evidenció que la producción regional existe, pero requiere mayor consolidación, diversificación metodológica y análisis comparativo. Este vacío

es relevante porque los modelos importados desde otros contextos no siempre capturan las condiciones administrativas, presupuestarias, culturales y normativas de las universidades latinoamericanas. Por ello, una revisión teórica sobre modelos de gestión debe evitar la transferencia acrítica de marcos conceptuales y, en cambio, proponer adaptaciones sensibles a la institucionalidad, los recursos y las desigualdades propias de la región (Paz-Maldonado, 2020; UNESCO, 2020).

Una sexta limitación es la insuficiente incorporación de la voz estudiantil en la evaluación de la capacitación docente. Con frecuencia, los programas son evaluados desde la perspectiva de quienes los reciben —los docentes— o quienes los administran —las unidades institucionales—, pero no siempre desde quienes experimentan sus consecuencias en el aula. Esta omisión reduce la validez ecológica de la evaluación, porque la inclusión solo puede considerarse efectiva si mejora las condiciones reales de acceso, participación y aprendizaje del estudiantado. Por ello, una evaluación metodológicamente más sólida debería integrar encuestas, entrevistas o grupos focales con estudiantes, además de evidencias documentales y observación de prácticas pedagógicas (Moriña & Carballo, 2017; Lombardi et al., 2013; CAST, 2024).

Articulación de modelos para una gestión universitaria inclusiva

La articulación de modelos permite construir una propuesta más comprehensiva para evaluar el impacto de la capacitación docente en inclusión universitaria. En esta integración, el CIPP puede funcionar como marco macroadministrativo, porque ordena el ciclo completo de evaluación desde el diagnóstico hasta los productos; Kirkpatrick puede operar como matriz de niveles de resultado formativo; Guskey puede aportar la mediación del apoyo organizacional y los efectos en estudiantes; y el Cuadro de Mando Integral puede traducir los hallazgos en indicadores estratégicos para la toma de decisiones. Esta arquitectura evita que la evaluación se convierta en un trámite posterior a la capacitación y la transforma en un proceso continuo

de aprendizaje institucional (Stufflebeam, 2003; Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006; Guskey, 2002a; Kaplan & Norton, 1992).

En una primera fase, la universidad debería desarrollar una evaluación de contexto orientada a identificar brechas de inclusión, necesidades docentes, barreras curriculares, capacidades tecnológicas y experiencias estudiantiles. Esta fase permitiría evitar capacitaciones genéricas y diseñar programas alineados con problemas reales. En una segunda fase, la evaluación de insumos permitiría valorar la pertinencia de contenidos, la preparación de formadores, la disponibilidad de recursos accesibles, la coherencia con normativas institucionales y la factibilidad de implementación. Así, antes de evaluar resultados, la institución examinaría si el programa fue concebido con suficiente rigor, pertinencia y capacidad operativa (Stufflebeam, 2003; Moriña et al., 2020; UNESCO, 2020).

En una tercera fase, la evaluación de proceso debería monitorear la calidad de la ejecución formativa, la participación docente, la aplicabilidad de las estrategias, el acompañamiento pedagógico y las dificultades emergentes. Esta fase es crucial porque la inclusión exige ajustes continuos; no basta con diseñar bien un curso si durante su implementación no se identifican resistencias, vacíos conceptuales o necesidades de apoyo adicional. En una cuarta fase, la evaluación de producto debería integrar los niveles de Kirkpatrick y Guskey: satisfacción, aprendizaje, cambios en prácticas, apoyo institucional y resultados estudiantiles. Con ello, la universidad podría construir una lectura más completa del impacto, evitando decisiones basadas en percepciones aisladas (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006; Guskey, 2002a; Stufflebeam, 2003).

La incorporación del Cuadro de Mando Integral permitiría convertir esta evaluación en gestión estratégica. Para ello, los indicadores podrían organizarse en perspectivas adaptadas al contexto universitario: aprendizaje y desarrollo docente, procesos académicos inclusivos, experiencia estudiantil, recursos institucionales y resultados de equidad. En la perspectiva de

aprendizaje docente, se medirían competencias, participación y transferencia; en procesos académicos, accesibilidad curricular, diversificación evaluativa y uso de tecnologías; en experiencia estudiantil, percepción de apoyo, participación y reducción de barreras; y en recursos institucionales, inversión, acompañamiento y sostenibilidad. Esta estructura favorecería una rendición de cuentas más inteligente, porque conectaría la capacitación con decisiones curriculares, presupuestarias y de calidad (Kaplan & Norton, 1992; Fijałkowska & Oliveira, 2018).

La articulación propuesta también demanda una lógica de triangulación metodológica. La universidad no debería depender de una sola fuente de información, sino combinar cuestionarios docentes, rúbricas de análisis curricular, revisión de materiales, entrevistas estudiantiles, indicadores administrativos, observaciones de clase y reportes de unidades de apoyo. Esta triangulación permitiría identificar discrepancias relevantes: por ejemplo, docentes que declaran aplicar inclusión, pero cuyos sílabos mantienen evaluaciones rígidas; estudiantes que perciben barreras no detectadas por la administración; o programas formativos bien valorados que no producen cambios sostenidos. Por ello, la evaluación del impacto debe ser multifuente, longitudinal y sensible al contexto (Moriña & Carballo, 2017; Lombardi et al., 2013; Stufflebeam, 2003).

Finalmente, una gestión universitaria inclusiva requiere desplazar la pregunta administrativa desde “¿cuántos docentes fueron capacitados?” hacia “¿qué condiciones institucionales cambiaron y qué barreras se redujeron a partir de la capacitación?”. Esta reformulación es decisiva porque reubica la formación docente dentro de una política de transformación organizacional. La capacitación deja de ser un evento y se convierte en un dispositivo estratégico para mejorar cultura, currículo, evaluación, accesibilidad y participación. En consecuencia, el modelo integrado propuesto no solo permite evaluar impacto, sino orientar la toma de decisiones hacia una universidad que aprende de sus propias

evidencias y convierte la inclusión en una práctica institucional sostenida (UNESCO, 2020; Guskey, 2002a; Moriña, 2017).

Discusión

La revisión realizada permite sostener que la evaluación del impacto de la capacitación docente en inclusión universitaria no puede reducirse a una medición administrativa de asistencia, satisfacción o cumplimiento formal de actividades. Por el contrario, el análisis evidencia que la capacitación solo adquiere densidad institucional cuando se articula con procesos de diagnóstico, planificación, acompañamiento, transferencia pedagógica y retroalimentación estratégica. Esta interpretación coincide con el planteamiento de Stufflebeam (2003), para quien la evaluación debe orientarse principalmente a la mejora y no solo a la comprobación, y con Guskey (2002), quien advierte que el desarrollo profesional docente requiere valorar no únicamente la reacción de los participantes, sino también el aprendizaje, el apoyo organizacional, el uso de nuevas competencias y los efectos en los estudiantes.

En este sentido, los hallazgos teóricos sugieren que los modelos de evaluación de la capacitación poseen utilidad explicativa, pero resultan insuficientes cuando se aplican de forma aislada. El modelo de Kirkpatrick y Kirkpatrick (2006) ofrece una ruta inicial para diferenciar reacción, aprendizaje, conducta y resultados; sin embargo, en inclusión universitaria estos niveles deben ser reinterpretados porque el cambio docente no ocurre de manera lineal ni exclusivamente individual. Una capacitación puede generar apropiación conceptual, pero no necesariamente transformación de las prácticas si la universidad carece de recursos, políticas, tecnologías accesibles o acompañamiento pedagógico. Por ello, la discusión central no es si un modelo es “mejor” que otro, sino cómo se integran diversos marcos para capturar la complejidad institucional de la inclusión (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006; Guskey, 2002; Stufflebeam, 2003).

Desde esta perspectiva, el modelo de Guskey (2002) adquiere especial relevancia, porque introduce una premisa decisiva: la formación docente no produce cambios duraderos si no existe soporte organizacional. Esta afirmación es particularmente pertinente para la inclusión universitaria, dado que las barreras que enfrentan los estudiantes no se originan únicamente en las actitudes del profesorado, sino también en estructuras curriculares rígidas, procedimientos administrativos fragmentados, infraestructura insuficiente y escasa coordinación entre unidades académicas. En consecuencia, evaluar el impacto de la capacitación exige observar si la institución crea condiciones para que el profesorado transforme su práctica y no solo si los docentes declaran haber aprendido contenidos sobre inclusión (Guskey, 2002; Moriña & Carballo, 2017; Lombardi et al., 2013).

La discusión también permite afirmar que la gestión administrativa constituye un componente estructural de la inclusión universitaria, y no un plano secundario frente a la dimensión pedagógica. La UNESCO (2020) señala que los obstáculos para la inclusión incluyen la falta de apoyo docente, la ausencia de datos, la infraestructura inadecuada, la gobernanza descoordinada y la débil implementación de políticas; por tanto, la capacitación docente debe comprenderse como parte de un sistema institucional de gestión y no como una intervención episódica (Solis-Aviles et al., 2025). Esta lectura se refuerza con el Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2016), al señalar que la educación inclusiva exige transformación de cultura, política y práctica, lo cual demanda decisiones administrativas coherentes, sostenidas y evaluables (UNESCO, 2020; United Nations Committee on the Rights of Persons with Disabilities, 2016).

En esta línea, el Cuadro de Mando Integral resulta pertinente para vincular la capacitación docente con indicadores de desempeño universitario, siempre que su uso no derive en una tecnificación reduccionista de la inclusión. Kaplan y Norton (1992) propusieron una lógica de gestión que desplaza el énfasis exclusivo en medidas financieras hacia una visión

estratégica más equilibrada; posteriormente, Fijałkowska y Oliveira (2018) argumentaron que este enfoque puede favorecer la transparencia, la rendición de cuentas y la medición del desempeño en universidades. Sin embargo, aplicado a la inclusión, el modelo debe ampliarse hacia indicadores sensibles a la equidad, la accesibilidad curricular, la participación estudiantil, la transformación docente y la reducción de barreras, evitando que la evaluación se limite a métricas de productividad institucional (Kaplan & Norton, 1992; Fijałkowska & Oliveira, 2018).

Otro aspecto relevante es que la capacitación docente inclusiva debe evaluarse en términos de transferencia pedagógica. El impacto no se verifica plenamente cuando el docente manifiesta satisfacción con un curso, sino cuando rediseña materiales, diversifica estrategias, flexibiliza instrumentos de evaluación, mejora la comunicación académica y anticipa barreras para distintos perfiles estudiantiles. En este punto, el Diseño Universal para el Aprendizaje ofrece un marco operativo valioso, ya que propone múltiples formas de implicación, representación, acción y expresión, con el propósito de ampliar el acceso a experiencias de aprendizaje significativas y desafiantes. Por ello, la evaluación del impacto debe incorporar evidencias curriculares y didácticas, no solo autoinformes docentes (CAST, 2024; Burgstahler, 2015; Moriña, 2017).

La literatura revisada muestra, además, que las actitudes del profesorado son relevantes, pero no suficientes para explicar el avance de la inclusión universitaria. Lombardi et al. (2013) encontraron que las oportunidades de capacitación pueden influir positivamente en las actitudes docentes hacia la discapacidad y la enseñanza inclusiva; sin embargo, ese hallazgo debe interpretarse con cautela, porque la disposición favorable no garantiza por sí misma la modificación sistemática de la práctica pedagógica. La inclusión requiere pasar de la sensibilización a la competencia profesional, y de la competencia individual a la capacidad institucional instalada. Por consiguiente, la discusión debe desplazarse desde la pregunta por

la “buena voluntad” del docente hacia el análisis de las condiciones que posibilitan prácticas inclusivas sostenibles (Lombardi et al., 2013; Moriña & Carballo, 2017).

Una contribución importante de esta revisión consiste en evidenciar que la evaluación del impacto debe incorporar la voz del estudiantado. Si la capacitación docente pretende mejorar la inclusión universitaria, sus efectos deben contrastarse con la experiencia de quienes enfrentan barreras en el aula, en la evaluación, en los materiales, en la interacción académica y en los servicios institucionales. Evaluar únicamente desde la perspectiva del profesorado o de las unidades administrativas puede producir una lectura incompleta del fenómeno, pues las instituciones podrían reportar avances formales mientras persisten obstáculos cotidianos para la participación estudiantil. En consecuencia, una evaluación robusta debe triangular percepciones docentes, evidencias curriculares, datos institucionales y testimonios estudiantiles (Moriña, 2017; Moriña & Carballo, 2017; UNESCO, 2020).

En el contexto latinoamericano, la discusión adquiere una complejidad adicional, porque los avances normativos en educación inclusiva no siempre se corresponden con evidencia empírica suficiente ni con capacidades institucionales consolidadas. Paz-Maldonado (2020) identificó que la investigación regional sobre inclusión de estudiantes universitarios en situación de discapacidad requiere mayor desarrollo y sistematización, especialmente respecto de las dificultades y desafíos institucionales (Campos-Tufiño et al., 2025). Este vacío es relevante porque los modelos de evaluación y gestión procedentes de otros contextos pueden resultar útiles, pero no deben trasladarse acríticamente a universidades latinoamericanas marcadas por desigualdades presupuestarias, heterogeneidad organizacional y brechas históricas de acceso. Por ello, la adaptación contextual de los modelos constituye una condición de validez teórica y metodológica (Paz-Maldonado, 2020; UNESCO, 2020).

Asimismo, la revisión permite advertir una limitación metodológica recurrente: muchos estudios sobre capacitación docente se concentran en mediciones inmediatas, muestras

reducidas o autopercepciones posteriores a la formación. Aunque estas aproximaciones son valiosas para explorar percepciones y aprendizajes iniciales, resultan insuficientes para afirmar impacto institucional sostenido. En educación superior, los cambios en inclusión son procesos acumulativos, mediados por factores pedagógicos, administrativos, culturales y tecnológicos; por tanto, los futuros estudios deberían privilegiar diseños longitudinales, métodos mixtos y análisis multifuente. De este modo, sería posible distinguir entre resultados aparentes, cambios de corto plazo y transformaciones estructurales en la cultura universitaria (Guskey, 2002; Stufflebeam, 2003; Moriña & Carballo, 2017).

A partir de lo anterior, la articulación entre CIPP, Kirkpatrick, Guskey y el Cuadro de Mando Integral aparece como una alternativa teórica pertinente para evaluar la capacitación docente inclusiva desde una lógica sistémica (Roman-Lainez et al., 2025). El CIPP permite ordenar el ciclo evaluativo en contexto, insumos, proceso y producto; Kirkpatrick facilita distinguir niveles de resultado formativo; Guskey incorpora el papel del apoyo organizacional y de los resultados estudiantiles; y el Cuadro de Mando Integral permite convertir la información en indicadores estratégicos para la toma de decisiones. Esta integración evita que la evaluación sea un trámite posterior a la capacitación y la convierte en un mecanismo de gobierno universitario orientado a la mejora continua (Stufflebeam, 2003; Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006; Guskey, 2002; Kaplan & Norton, 1992).

En síntesis, la discusión confirma que la capacitación docente en inclusión universitaria debe entenderse como un dispositivo estratégico de transformación institucional. Su impacto no se agota en el aprendizaje individual del profesorado, sino que se expresa en la modificación de prácticas pedagógicas, en la reducción de barreras, en la mejora de la experiencia estudiantil y en la consolidación de una cultura organizacional orientada a la equidad. La principal implicación teórica del artículo es que la inclusión requiere modelos administrativos capaces de integrar evaluación, gestión y pedagogía; su implicación práctica es que las universidades

deben dejar de preguntar únicamente cuántos docentes fueron capacitados y comenzar a indagar qué condiciones cambiaron, qué barreras disminuyeron y qué evidencias sostienen esas transformaciones (UNESCO, 2020; Moriña, 2017; Fijałkowska & Oliveira, 2018).

Conclusión

La revisión permite concluir que la evaluación del impacto de la capacitación docente en inclusión universitaria debe comprenderse como un proceso estratégico de gestión institucional y no como una medición aislada de actividades formativas. En este sentido, el valor de la capacitación no se agota en la asistencia del profesorado ni en la satisfacción inmediata, sino en su capacidad para transformar prácticas pedagógicas, fortalecer la accesibilidad curricular y reducir barreras que limitan la participación estudiantil.

Asimismo, se concluye que los modelos de evaluación analizados aportan componentes complementarios para comprender el impacto de la formación docente. Kirkpatrick permite ordenar los niveles de reacción, aprendizaje, conducta y resultados; Guskey incorpora el apoyo organizacional y los efectos en estudiantes; mientras que el modelo CIPP amplía la evaluación hacia el contexto, los insumos, los procesos y los productos. Por tanto, la articulación de estos enfoques ofrece una base más sólida para valorar la capacitación docente desde una perspectiva sistémica y orientada a la mejora continua.

De igual manera, la gestión administrativa aparece como un eje decisivo para consolidar universidades inclusivas, debido a que la capacitación docente requiere planificación, recursos, acompañamiento, indicadores y mecanismos de seguimiento. Sin una estructura administrativa coherente, la formación corre el riesgo de convertirse en una acción fragmentada, dependiente de iniciativas individuales y desconectada de las políticas institucionales. Por ello, la inclusión universitaria exige una gobernanza capaz de integrar desarrollo docente, accesibilidad, evaluación curricular, bienestar estudiantil y rendición de cuentas.

También se concluye que el impacto de la capacitación docente inclusiva debe evaluarse mediante dimensiones interrelacionadas: pertinencia diagnóstica, aprendizaje docente, cambio actitudinal, transferencia pedagógica, resultados estudiantiles y sostenibilidad organizacional. Esta mirada multidimensional permite superar enfoques reduccionistas y reconocer que la inclusión no depende únicamente del conocimiento adquirido por el profesorado, sino de su aplicación efectiva en el aula y de las condiciones institucionales que hacen posible sostener dichas transformaciones.

Finalmente, el artículo evidencia que la principal contribución teórica consiste en proponer una lectura integrada entre evaluación, gestión administrativa e inclusión universitaria. Esta articulación permite desplazar la pregunta tradicional sobre cuántos docentes fueron capacitados hacia una interrogante más sustantiva: qué barreras se redujeron, qué prácticas cambiaron y qué evidencias demuestran una mejora real en la experiencia universitaria. En consecuencia, la capacitación docente debe asumirse como un dispositivo estratégico de cambio institucional, orientado a construir universidades más equitativas, accesibles y pedagógicamente responsables.

Referencias bibliográficas

- Burgstahler, S. E. (Ed.). (2015). *Universal design in higher education: From principles to practice* (2nd ed.). Harvard Education Press. <https://hep.gse.harvard.edu/9781612508160/universal-design-in-higher-education-second-edition/>
- Campos-Tufiño, M., Nevárez-García, J. B., & Prado-Chinga, A. E. (2025). Clima laboral y su incidencia en el desempeño docente del ISTB, 2024. *Revista Científica Zambos*, 4(2), 227-239. <https://doi.org/10.69484/rcz/v4/n2/116>
- CAST. (2024). *Universal Design for Learning Guidelines 3.0*. <https://udlguidelines.cast.org/>
- Fijałkowska, J., & Oliveira, C. (2018). Balanced scorecard in universities. *Journal of Intercultural Management*, 10(4), 57–83. <https://doi.org/10.2478/joim-2018-0025>
- Guskey, T. R. (2002). Does it make a difference? Evaluating professional development. *Educational Leadership*, 59(6), 45–51. <https://tguskey.com/wp-content/uploads/Professional-Learning-4-Evaluating-Professional-Development.pdf>

- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching*, 8(3), 381–391. <https://doi.org/10.1080/135406002100000512>
- Kaplan, R. S., & Norton, D. P. (1992). The balanced scorecard: Measures that drive performance. *Harvard Business Review*, 70(1), 71–79. <https://www.hbs.edu/faculty/Pages/item.aspx?num=9161>
- Kirkpatrick, D. L., & Kirkpatrick, J. D. (2006). *Evaluating training programs: The four levels* (3rd ed.). Berrett-Koehler. https://books.google.com/books/about/Evaluating_Training_Programs.html?id=BJ4QCmvP5rcC
- Lombardi, A., Murray, C., & Dallas, B. (2013). University faculty attitudes toward disability and inclusive instruction: Comparing two institutions. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 26(3), 221–232. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1026882>
- Moriña, A. (2017). Inclusive education in higher education: Challenges and opportunities. *European Journal of Special Needs Education*, 32(1), 3–17. <https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1254964>
- Moriña, A., & Carballo, R. (2017). The impact of a faculty training program on inclusive education and disability. *Evaluation and Program Planning*, 65, 77–83. <https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2017.06.004>
- Moriña, A., Carballo, R., & Doménech, A. (2025). Transforming higher education: A systematic review of faculty training in UDL and its benefits. *Teaching in Higher Education*, 30(7), 1722–1739. <https://doi.org/10.1080/13562517.2025.2465994>
- Paz-Maldonado, E. (2020). Revisión sistemática: Inclusión educativa de estudiantes universitarios en situación de discapacidad en América Latina. *Estudios Pedagógicos*, 46(1), 413–429. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052020000100413>
- Roman-Lainez, F. R., Chalén-Del-Pezo, V. M., Caiza-Maiza, V. del R., Chuquimarca-Llulluna, S. D., & Flores-Flores, F. A. (2025). La planificación docente como fundamento del diseño de estrategias pedagógicas efectivas en la educación secundaria. *Revista Científica Zambos*, 4(3), 151-165. <https://doi.org/10.69484/rcz/v4/n3/138>
- Solis-Aviles, E. J., Bravo-Briones, D. B., Solis-Aviles, J. Y., Mera-Medina, E. J., & Moya-Muñoz, L. D. (2025). El impacto de la IA generativa en la labor docente de estudiantes de bachillerato. *Revista Científica Ciencia Y Método*, 3(4), 234-248. <https://doi.org/10.55813/gaea/rcym/v3/n4/108>
- Stufflebeam, D. L. (2003). The CIPP model for evaluation. En T. Kellaghan & D. L. Stufflebeam (Eds.), *International handbook of educational evaluation* (pp. 31–62). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-010-0309-4_4
- UNESCO. (2020). *Global education monitoring report 2020: Inclusion and education: All means all*. UNESCO. <https://www.unesco.org/gem-report/en/publication/inclusion-and-education>
- United Nations Committee on the Rights of Persons with Disabilities. (2016). *General comment No. 4 (2016), Article 24: Right to inclusive education*. United Nations. <https://www.refworld.org/legal/general/crpd/2016/112080>