

VALIDACIÓN DE LA ESCALA DE PERCEPCIÓN DE INCLUSIÓN DOCENTE (PID) EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS EN EL ESTADO DE SONORA

VALIDATION OF THE PERCEPTION OF TEACHER INCLUSION SCALE (PID)
ON UNIVERSITY STUDENTS FROM THE STATE OF SONORA

Alicia Monzalvo Curiel*, **Daniel Rojas***, **Sofía Amavizca Montaña****, **Ibone Carolina Ferrer Bauza****

Universidad de Sonora*, Universidad Estatal de Sonora**, México.

Correspondencia: alicia.monzalvo@ues.mx

Resumen

En la actualidad, las adecuaciones curriculares y las estrategias para la enseñanza-aprendizaje en contextos educativos deben ser propicias para que los estudiantes universitarios convivan en espacios físicos y virtuales favorables para su formación académica, humana y social en el trayecto de su preparación profesional. La realidad social multicultural, y el ingreso a las aulas de estudiantes con necesidades educativas especiales asociados o no a una discapacidad (NEEAD), genera la coexistencia de una diversidad estudiantil, que demanda cambios en las prácticas sociales de convivencia, así como en los diseños curriculares, la elaboración de políticas y reformas educativas de inclusión. En este trabajo se valida la escala de Percepción de Inclusión Docente (PID) en estudiantes universitarios (Monzalvo, 2019) con el objetivo de contribuir en la elaboración de instrumentos que permitan medir la inclusión docente. Se retomó la escala PID para su validación en educación superior para validar si dicho instrumento puede

generar indicadores útiles para conocer la opinión de los estudiantes sobre la inclusión educativa. Se aplicó el cuestionario a un grupo de 215 estudiantes universitarios del Estado de Sonora, México. Los resultados del estudio contribuyen a una mejor comprensión de las necesidades de inclusión y competencias socioemocionales en los estudiantes universitarios; además, es punto de partida para el análisis del diseño curricular, adecuación de políticas públicas educativas y la elaboración de programas de atención psicológica y promoción de inclusión en el sistema educativo mexicano.

Palabras clave: Inclusión educativa, competencias socioemocionales, docentes, conciencia social, Relación Maestro-Estudiante.

Abstract

Currently, curricular adaptations and strategies for teaching-learning in educational contexts must be conducive for university students to live in physical and virtual spaces that are favorable for their academic, human and social formation in the course of their professional preparation. The multicultural social reality, and the entrance to the classrooms of students with special educational needs associated or not with a disability (NEEAD), generates the coexistence of a student diversity, which demands changes in the social practices of coexistence, as well as in the designs curricular, the elaboration of policies and educational reforms of inclusion. In this work, the Perception of Teacher Inclusion (PID) scale is validated in university students (Monzalvo, 2019) with the aim of contributing to the development of instruments that allow measuring teacher inclusion. The PID scale was retaken for its validation in higher education to validate if this instrument can generate useful indicators to know the opinion of students about educational inclusion. The questionnaire was applied to a group of 215 university students from the State of Sonora, Mexico. The results of the study contribute to a better understanding of the needs for

inclusion and socio-emotional skills in university students; In addition, it is a starting point for the analysis of curricular design, adaptation of educational public policies and the development of psychological care programs and promotion of inclusion in the Mexican educational system.

Keywords: Educational inclusion, socio-emotional skills, teachers, social awareness, Teacher-Student relationship.

INTRODUCCIÓN

En México, como en muchos países, durante años se ha dado por sentado que las oportunidades para lograr el desarrollo personal y profesional se sustentan en el hecho de estudiar una carrera universitaria, pero poco se había indagado la evaluación de la inclusión educativa que permite la diversidad de las condiciones socioculturales, que permiten o no a los jóvenes acceder, permanecer y concluir su educación superior y los beneficios que ello supone (Stehi et al; 2023). Son muchas variables que considerar en el éxito académico, como señalan (Moliner et al; 2020), se ha observado que hay una brecha entre la teoría y la práctica de la inclusión, y los estudios de percepción se han enfocado a otros elementos de los procesos educativos, pero escasamente se ha indagado en la evaluación de la inclusión en contextos educativos, principalmente en los espacios universitarios que albergan cada vez más estudiantes con discapacidad. Según las Naciones Unidas (2023), los estudiantes, académicos e investigadores con discapacidad en la enseñanza superior siguen estando infrarrepresentados, además se encuentran entre los grupos más marginados, vulnerables y excluidos en este sector. El papel de las instituciones es primordial para evitar la deserción y garantizar el éxito académico, las facilidades que brinden a su estudiantado, pueden también influir en que la experiencia académica sea emocionalmente más estable para estudiantes y docentes. Por otra parte, según los indicadores de

abandono escolar en el nivel superior en México es de 8.2% y en Sonora es de 13.1% (INEGI, 2021) lo cual, alude a la necesidad de estudiar las causas o problemáticas que originan dicho abandono escolar.

El objetivo de esta investigación es validar la fiabilidad del instrumento Percepción de Inclusión Docente (PID) para conocer la sensibilidad y habilidad de los profesores universitarios en su práctica en el aula y, además, contribuir en la elaboración de herramientas que permitan medir la inclusión docente. Se retomó la escala PID para su validación en educación superior y observar si dicho instrumento puede generar indicadores útiles para conocer la opinión de los estudiantes sobre la inclusión educativa. El término inclusión suele ser amplio, en el sentido que abarca más allá de la mera voluntad de los participantes y las instituciones que les agrupan, según Booth y Ainscow (2015) la inclusión es un proyecto compartido, que debe ser permanente, que requiere crear una cultura, políticas y prácticas orientadas a mejorar el aprendizaje en un entorno participativo y reflexivo, orientado a erradicar la discriminación de todo tipo para asegurar el éxito escolar de todos los estudiantes sin distinción alguna. Según la ONU (2008) antes de acuñarse el término de inclusión educativa, en la década de los ochentas, se utilizó el concepto de integración, en el cual se consideraron modelos, programas y escuelas para alumnos de educación básica con necesidades especiales, y que a la vez estos estudiantes tuvieran acceso a las escuelas comunes. Pero fue hasta la década de los 90's que se observó un cambio notable, debido a que los diseños curriculares anteriores no lograron atender las verdaderas necesidades y expectativas de todos los estudiantes, principalmente a quienes tenían necesidades especiales por diversas condiciones. En México en el año 1993 se formaliza la integración educativa con la promulgación de la Ley General de Educación y la reforma al Artículo Tercero de la Constitución, lo que concreta un término

y una educación de mayor amplitud a las necesidades actuales de todos los alumnos que presentan alguna dificultad en su aprendizaje.

En el año 2013 se transita del término integración a inclusión cuando la Secretaría de Educación Pública (SEP) crea el Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa (SEP, 2015). La evolución del término inclusión presenta un nuevo planteamiento epistemológico, que concibe a la educación como un derecho humano, en el cual la normalidad es la heterogeneidad y que dicha premisa sea acogida por la comunidad social y universitaria, a fin de lograr la calidad educativa.

Valcarce (2011), propone un currículo común orientado a que los aprendizajes sean los mismos para todos, pero atendiendo a las diversidades. Para lograr dicha inclusión es fundamental el diseño de metodologías, sistemas de enseñanza; así como cambios sustanciales en la organización de la estructura escolar y su infraestructura. Al respecto, la SEP (2015) señala que para lograr dicha tarea se requiere: “Modificar la cultura, los distintos niveles de política y las prácticas cotidianas dentro de la escuela” (p.50).

Es importante señalar que, pese a lo relativamente nuevo del concepto de inclusión, otros teóricos como Bourdieu y Passeron (2009), desde la década de los sesentas abordaban la problemática de la diversidad entre los estudiantes en el campo social y en la escuela desde un enfoque sociocultural, que consideraba los contrastes o diversidades sociales, económicas y culturales. La teoría de Campos de Bourdieu (1997) constituye una plataforma para la investigación social y educativa, ya que analiza las condiciones de los estudiantes en su contexto social, con todas sus implicaciones. Como investigador social Bourdieu se orienta a detectar

observables empíricos en la vida cotidiana, comprenderlos y revelarlos como procesos sociales complejos y cambiantes, que se explican a partir de la diversidad entre las estructuras de dominación, en las diferencias en la distribución de los recursos y las posiciones de poder presentes en los variados campos de las relaciones sociales (Bourdieu y Passeron, 2009). En el campo social el sistema escolar actúa como un mecanismo de selección y de reproducción del poder, pues separa, a quienes por su origen tienen mejores condiciones sociales y culturales (Bourdieu, 1997). Es precisamente en los contextos escolares donde esas diferencias y reproducción del poder se hacen latentes. Las diferencias de origen, idioma, vestimenta, tener alguna discapacidad y hasta un color de piel diferente a la mayoría, puede tener un impacto en las condiciones para el desarrollo de los estudiantes.

Dentro del contexto de la educación inclusiva, además del factor sociocultural, un elemento importante en la enseñanza aprendizaje es el aspecto socioemocional, la cual Jennings y Greenberg (2009), definen como una competencia que proporciona a los estudiantes la capacidad de regular las emociones, acordes al contexto social, el cual se proyecta como parte de la cátedra docente y apoya al alumno universitario en el desarrollo de sus competencias blandas¹, propuestas en el currículo, creando un ambiente inclusivo en la escuela, favoreciendo sus relaciones sociales e interpersonales con los compañeros, además de poder gestionar y compartir el aprendizaje en condiciones de equidad y trabajo en equipo. Por su parte, Jennings y Greenberg (2009) señalan que el docente al

1 “Estas competencias promueven una actitud positiva, una comunicación efectiva, una interacción respetuosa y, en el mejor de los casos, una mirada sistémica a los problemas. Comunicación efectiva, trabajo en equipo, liderazgo, resolución de problemas, ética laboral y creatividad”. (Vera, F. 2021, P.23)

practicar sus habilidades socioemocionales frente al grupo se instituye en un motivador y modelo para sus estudiantes.

En un modelo educativo por competencias², se considera parte de la formación el desarrollo de habilidades socio emocional, las cuales van aunadas a la inteligencia emocional que Goleman (2018) identifica en cinco aspectos: *autoconciencia, autorregulación, motivación, empatía y habilidad social*. Dichos aspectos, además de las competencias profesionales propias del programa educativo, permiten un mejor desarrollo en el ámbito profesional y humano.

Según Robalino (2015), para generar cambios sustantivos en la educación inclusiva se requieren de docentes innovadores, profesionales que ejerzan liderazgo social, competente para la toma de decisiones, las prácticas, la reflexión y el diálogo para formación de los estudiantes; sin embargo, las condiciones laborales y preparación son básicas y pueden influir en el óptimo desarrollo de la educación inclusiva.

El docente suele ser concebido como la parte fundamental del proceso enseñanza aprendizaje. Por su parte (Muntaner, et al; 2016) señalan que el docente debe ser capaz de adaptar los currículos a las realidades sociales, ser reflexivo e innovador en su enseñanza, con lo que valoran las diferencias como un elemento sustantivo en su actividad profesional. La conciencia social Finalmente, (Fernandes, et al; 2019), afirman que la educación inclusiva debe conducir a una conciencia social que permita convivir en un contexto de ético, de equidad, democracia y justicia social.

2 Para este análisis se considera la definición de las competencias desde el enfoque constructivista como: “habilidades, conocimientos y destrezas para resolver dificultades en los procesos laborales-profesionales, desde el marco organizacional” Tobón (2008, Pág. 15).

De acuerdo a Orgaz (1942), la conciencia social, marca el tránsito de un concepto físico de la sociedad a un concepto psíquico (p.1). La conciencia social requiere empatizar con todas las personas independientemente de sus características, por lo que es importante considerarlo para una sana convivencia en ambientes escolares diversos.

UNIVERSIDAD ESTATAL DE SONORA (UES)

En 1980 la Universidad Estatal de Sonora (UES), inició sus actividades en la ciudad fronteriza de San Luis Río Colorado, Sonora y desde sus inicios fue una institución inclusiva, pues tomó cuenta de las necesidades de los estudiantes, el entorno social y cultural. Ofreciendo así, oportunidades de estudios superiores a jóvenes de ciudades alejadas de la capital del Estado (Torúa, 2017). Los programas educativos desde sus inicios se caracterizaron por ser innovadores y responder a las necesidades de la sociedad, de la región y del país. Se dio ingreso a estudiantes indígenas, de escasos recursos; a todos aquellos que por diversas razones no podían ingresar a la educación superior. Desde el año 2002, la Universidad Estatal de Sonora fue de las primeras instituciones de educación superior del país en ofrecer un modelo educativo por competencias. Parte de la flexibilidad del modelo institucional se puso a prueba durante la pandemia ocasionada por el virus SARS-Cov-19, la cual inició a principios del año 2020, y a diferencia de otras instituciones, esta universidad tenía un importante avance en el uso de plataformas educativas virtuales de apoyo para la impartición de sus clases. En el año 2021 la UES tenía una matrícula de 17, 923 estudiantes inscritos en 27 programas educativos, de los cuales 22 son de licenciatura, dos de técnico superior universitario y tres de maestría (UES, 2021).

Método

Se integra una investigación cuantitativa, no probabilística, con una perspectiva positivista, el tipo de investigación es transversal y de forma presencial se aplicó un cuestionario en un intervalo de tiempo de 3 meses, posteriormente se analizaron las respuestas mediante el programa SPSS (versión 25 para Windows).

Participantes

Los participantes de este estudio son estudiantes universitarios de la Universidad Estatal de Sonora. La muestra fue seleccionada a conveniencia, integrada por 215 sujetos de los diferentes programas educativos de la UES. El 93% de los participantes su edad oscila entre 18 y 30 años de edad de todos los semestres. Aproximadamente el 30% de los estudiantes provienen de ciudades pequeñas o comunidades rurales y el 5% pertenece a algún grupo étnico. El 70% son estudiantes que de manera simultánea trabajan (de los cuales el 52% mujeres y, el 47%, hombres). De acuerdo con el análisis realizado del total de los participantes. El 53% expresa tener un estado emocional óptimo y el 42%, regular. Aproximadamente el 20% de los participantes señala tener alguna necesidad educativa especial. La distribución normal de los datos indica una Media de 1.47, una Moda de 1.00= jóvenes entre 18 y 21 años y una desviación de .500 y una varianza de .250.

Instrumento

Para la medición de la PID se utilizó instrumento ya validado (Monzalvo, 2019). El cual se compone de 3 factores: 1) Relación maestro-estudiante, compuesto por 12 ítems; 2) Conciencia social, compuesta por 7 ítems; y 3) Facilidad institucional, compuesta por 8 ítems; teniendo un total de 27 variables con un coeficiente de alfa de $\alpha=.95$ y (se eliminaron 2 reactivos

debido a que no alcanzaron un peso factorial superior a .40, criterio considerado para incorporar algún reactivo a la escala). El instrumento tiene formato tipo Likert con 6 tipos de respuesta: 1 totalmente en desacuerdo, 2 algo en desacuerdo, 3 poco en desacuerdo, 4 poco de acuerdo, 5 algo de acuerdo y 6 totalmente de acuerdo.

Procedimiento

Primeramente, se solicitó la autorización y colaboración institucional para que los docentes de los diferentes programas educativos apoyaran en el levantamiento de datos con sus estudiantes. La recolección de la información se llevó a cabo de manera transversal en un intervalo de tres meses. En dicho proceso se cumplió con los requerimientos éticos de investigación. Desde el inicio se explicó a los sujetos el contenido del cuestionario, los objetivos del estudio, la confidencialidad de la información y finalmente, se solicitó su consentimiento de manera escrita.

Análisis de datos

Una vez obtenidos los datos, se procesaron por medio del Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales (SPSS) por sus siglas en inglés. Para medir la consistencia interna de esta escala, se utilizó el alfa de Cronbach. Se llevó a cabo un Análisis Factorial Confirmatorio (AFC), considerando los tres factores que refiere la teoría:

- Relación Maestro-Estudiante
- Facilidad institucional
- Conciencia social

También se realizaron diferentes pruebas de regresión lineal para identificar el valor de la r^2 , la relación entre las dimensiones de análisis y explicar

la variable de Relación Maestro-Estudiante. Es a partir del AFC que se conoce la validez convergente de los factores y la consistencia interna de los indicadores o reactivos.

El interés de conocer si la PID es diferente entre los participantes se realizó utilizando la prueba comparativa de un estudiante. En el caso de la regresión lineal múltiple, es la prueba de Durbin y Watson la que permite observar la significancia estadística del modelo genérico de la relación entre la variable dependiente y las variables independientes.

Resultados

A partir de los resultados presentados en el modelo de AFC se demuestra la congruencia teórica entre los valores de los reactivos con sus respectivas cargas factoriales y las variables latentes, Factibilidad institucional, Relación Maestro-Estudiante y Conciencia social, las cuales, cada una de ellas es analizada por una cantidad determinada de ítems.

Para demostrar dicho modelo se puede observar la información en la siguiente tabla (Ver tabla 1).

Tabla 1. *Solución estandarizada para los reactivos de la escala de PID.*

Factor	Reactivo	Peso Factorial	R2
	VAR001	0.571	0.326
	VAR005	0.702	0.493
	VAR018	0.82	0.672
	VAR019	0.791	0.626
	VAR020	0.776	0.603
	VAR021	0.868	0.754
	VAR025	0.769	0.591
Relación M-E	VAR026	0.692	0.479

	VAR002	0.484	0.234
	VAR004	0.69	0.477
	VAR006	0.832	0.691
	VAR008	0.73	0.532
	VAR009	0.703	0.494
	VAR014	0.682	0.465
	VAR016	0.806	0.649
	VAR022	0.791	0.625
	VAR023	0.779	0.607
Facilidad institucional	VAR024	0.703	0.494
	VAR003	0.528	0.278
	VAR007	0.357	0.128
	VAR010	0.429	0.184
	VAR011	0.681	0.464
	VAR012	0.623	0.388
	VAR013	0.703	0.494
Conciencia social	VAR017	0.759	0.576

Los resultados que se presentan a continuación en la figura 1, muestran la consistencia interna de los factores, al mismo tiempo que permiten demostrar la confiabilidad y validez de la escala de Percepción Docente.

Figura 1. *Análisis Factorial Confirmatorio para la escala de Percepción de Inclusión Docente.*

RMSEA. .07, Alfa de Cronbach .95, Coeficiente RHO=.95. Coeficiente intervariar de RMSEA=.06. (No se presentaron problemas durante la optimización).

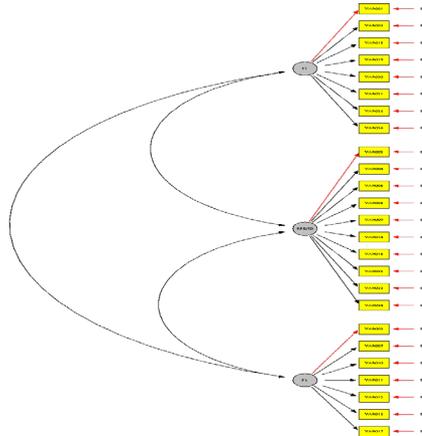
Por otro lado, se menciona que las correlaciones entre cada factor de la escala PID son significativas. Como se puede observar, a partir del modelo AFC para la escala PID permite demostrar la consistencia interna de los reactivos y la validez convergente de cada factor, lo cual, hace posible explicar la percepción de inclusión por parte de los docentes en los estudiantes universitarios.

La relación entre las variables de la escala de PID a partir de un análisis de correlaciones bivariadas permite identificar que los factores de la escala tienen una alta relación y que permiten explicar la relación entre dichos factores.

Tabla 2. *Correlación bivariada para los actores de la escala de Percepción de Inclusión Docente.*

		R P-E	CONCIENCIA SOC
FACTIBILIDADINS	Correlación de Pearson	.851**	.756**
	Sig. (bilateral)	0	0
RELACIÓN P-E	Correlación de Pearson		.828**
	Sig. (bilateral)		0
	N		213

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).



Los resultados de la prueba de Pearson muestran correlaciones altas y significativas, $p < .01$. En este caso, se puede observar la relación entre facilidad institucional y conciencia social, la cual presenta un valor de $r = .76$ (valor redondeado). La relación Maestro-Estudiante y la conciencia social presentan una correlación de $.83$ (valor redondeado). La relación maestro-estudiante y facilidad institucional presentan una correlación de $.85$ (valor redondeado).

Para conocer el tamaño del efecto (r^2), respecto a los factores que componen la escala de PID se procedió a realizar un análisis de regresión lineal múltiple jerárquico. En cuanto al efecto o la relación que existe entre los diferentes factores que explican la PID se presenta el siguiente modelo.

Modelo 1. Regresión lineal múltiple jerárquica para la escala de Percepción de Inclusión Docente.

Resumen del modelo^b

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado ajustado	Error estándar de la estimación	Estadísticos de cambio				Sig. Cambio en F	Durbin-Watson
					Cambio en R cuadrado	Cambio en F	gl1	gl2		
1	.897 ^a	.805	.803	.32476	.805	433.107	2	210	.000	2.238

a. Predictores: (Constante), CONCIENCIASOC, FACTIBILIDADINST

b. Variable dependiente: Relación Maestro-Estudiante

Tabla 3. Análisis de Varianza (ANOVA)

ANOVA^a

Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	91.359	2	45.68	433.107	.000 ^b
	Residuo	22.149	210	0.105		
Total		113.508	212			

a. Variable dependiente: Relación Maestro-Estudiante

b. Predictores: (Constante), CONCIENCIASOC, FACTIBILIDADINST

Tabla 4. Coeficientes^a

Modelo	B	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados		t	Sig.
		Error estándar	Beta				
1	(Constante)	-.125	.137			-9.15	.361
	FACTIBILIDADINST	.525	.046	.525		11.294	.000
	CONCIENCIASOC	.489	.053	.431		9.273	.000

a. Variable dependiente: Relación Maestro-Estudiante

Los resultados demuestran que existen diferencias significativas en cuanto a la presencia de factores como son la Facilidad institucional y la conciencia social para generar una inclusión desde el docente hacia el estudiante, lo cual, influye directamente en la percepción de inclusión de los propios estudiantes al momento de interactuar con los docentes. En cuanto al planteamiento inicial, respecto a las diferencias entre ciertas categorías de análisis, como el hecho de estudiar una ingeniería, ser migrante, ser indígena, trabajar y estudiar, tener hijos, entre otros aspectos; cabe señalar que solo las categorías de análisis de estudiar una ingeniería o una licenciatura presentó diferencias significativas, lo cual, permite concluir que las características socioeducativas no son un indicador que explique la PID.

Tabla 5. Coeficientes^b

Modelo	B	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig.
		Error estándar	Beta			
1	(Constante)	4.069	.584		6.963	.000
	Selecciona una opción. ¿Cuál es tu género?	.105	.104	.073	1.006	.316
	Selecciona tu rango de edad	-.058	.084	-.047	-.682	.496
	¿Estudias una ingeniería o una licenciatura? en la UES?	-.301	.105	-.208	-2.877	.004
	¿Eres de Hermosillo?	-.120	.113	-.073	-1.063	.289
	¿Pertenece a algún grupo étnico o eres originario de otro país?	.160	.244	.045	.655	.513

a. Variable dependiente: Relación Maestro-Estudiante

A continuación, se muestran los valores a partir del estadístico prueba T (tabla 6).

Tabla 6. Estadísticas de grupo

	¿Estudias una ingeniería o una licenciatura? en la UES?	N	Media	Desviación estándar	Media de error estándar
FACTIBILIDADINST	licenciatura}	94	4.1051	.62036	.06399
	Ingeniería	118	3.8475	.77782	.07160
RME	licenciatura}	94	3.9766	.60311	.06221
	Ingeniería	118	3.6678	.78336	.07211
CONCIENCIASOC	licenciatura}	94	3.8799	.61803	.06375
	Ingeniería	118	3.7131	.64174	.05908

Tabla 7. Prueba de muestras independientes

F		Prueba de Levene de igualdad de varianzas		prueba t para la igualdad de medias						
		Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia		
								Inferior	Superior	
FACTIBILIDADINST	Se asumen varianzas iguales	.924	.337	2.616	210	.010	.25760	.09849	.06344	.45175
RME	Se asumen varianzas iguales	5.290	.022	3.149	210	.002	.30880	.09805	.11551	.50208
CONCIENCIASOC	Se asumen varianzas iguales	.639	.425	1.912	210	.057	.16686	.08728	-.00520	.33893

Discusión

En la actualidad, las necesidades educativas requieren un tratamiento especial, que contemple nuevas condiciones educativas, aspectos como la

inclusión, la diversidad, las características socio-económicas, discapacidad, rasgos étnicos en la población estudiantil y a partir de ello crear planes de estudio, contenidos educativos y estrategias para la enseñanza-aprendizaje. La relación entre facilidad institucional y conciencia social evidencia que el docente en la actualidad debe considerar las diferentes necesidades educativas, especiales, de adecuación curricular desde la perspectiva migratoria, de retorno, étnica. Es decir, que un profesor perceptivo de los requerimientos actuales en los contextos educativos lo hace más inclusivo y consciente de las necesidades educativas.

El rol del docente ha cambiado a través del tiempo. El contexto socio histórico ha sido determinante en la percepción de los estudiantes. Hoy en día, el docente es una figura de acompañamiento de los alumnos para fomentar su participación y crear ambientes de aprendizaje. Antes se le consideraba una figura de autoridad moral; sin duda, el docente sigue teniendo un rol de protagonismo en el proceso enseñanza-aprendizaje. La complejidad de la profesión del docente cambia de acuerdo a los sistemas sociopolíticos y su función varía de acuerdo al contexto y cambios en las políticas públicas educativas. En consecuencia, la facilidad institucional tiene un efecto en la apropiación y el rol desempeñado por el docente, que a su vez el estudiante lo percibe como inclusivo o no inclusivo, dependiendo de esos espacios donde se ponen de manifiesto las normas y prácticas influenciadas por el contexto. Los docentes habilitados y capacitados para observar y atender las necesidades de sus estudiantes forman parte de una conciencia social, que al interior de la universidad reproducen los esquemas o representaciones sociales, los cuales pueden incidir de manera positiva en el desarrollo de sus estudiantes, quienes también van a ser influenciados por factores socio históricos y políticos; ese entorno puede favorecer o perjudicar el desarrollo de las personas.

Mientras la factibilidad institucional aumenta, también lo hace la relación Maestro-Estudiante; esto permite responder a la necesidad de seguir creando condiciones socioeducativas como respuesta a las necesidades actuales de los estudiantes. Estos resultados demuestran que contar con profesores habilitados, contar con infraestructura, capacitaciones, adecuaciones curriculares para responder a las necesidades educativas actuales, mayor atención, inclusión e interacción positiva existirá entre profesores y estudiantes.

Los resultados de la presente investigación demuestran que la escala de PID, adaptada para estudiantes universitarios presenta adecuadas propiedades psicométricas de validez y confiabilidad y una estructura factorial coherente entre los factores de la escala. Los análisis apoyan el modelo teórico de origen, presentan medidas adecuadas de homogeneidad en los ítems propuestos y consistencia interna de la escala ($\alpha=.95$), lo que indica que el instrumento utilizado para la investigación fue adecuado para medir la PID en estudiantes universitarios (Monzalvo, 2019; Monzalvo et al; 2020).

Por otra parte, la percepción de los estudiantes de la universidad, tanto de licenciaturas como ingenierías, es que sus docentes han tenido dificultad de adaptarse a las nuevas modalidades en línea y manejo de diferentes actividades interactivas que permitan tener una clase más participativa y con aprendizajes más significativos. Por otra parte, apreciaron que sus docentes no han podido comprender las dificultades que conlleva para algunos, el acceso a conectividad o equipos para realizar las tareas y tomar sus clases en línea; sin embargo, están conscientes de la diversidad de necesidades de aprendizaje de los estudiantes.

En términos generales se observó que la percepción del alumno es que el profesor es el principal responsable de generar las condiciones de aprendizaje y socialización entre los estudiantes, en cualquier modalidad, ya sea presencial o virtual, pese a que están insertos en un sistema por competencias, centrado en el alumno y el aprendizaje.

Este estudio como otras investigaciones científicas, posee limitaciones. La muestra es relativamente pequeña y se realizó en una sola universidad del Estado de Sonora. Es necesario replicar el instrumento en otras universidades locales y nacionales y tener un mayor número de participantes en el estudio. Los resultados de este estudio, evidencian la importancia de la investigación educativa para conocer la percepción de los estudiantes y docentes, la diversidad de necesidades educativas, las barreras para el aprendizaje y la participación, así como el contexto y situaciones sociales de cada estudiante. Bourdieu y Passeron (2009) sugieren que los procesos educativos deben estar alineados a los grupos específicos y no a las generalidades que pueden ser percibidas de manera superficial si no se profundiza en el conocimiento de dichas realidades. Con los resultados del estudio, se puede comprobar la importancia de las competencias docentes para atender a la diversidad estudiantil, conocer sus necesidades y cómo lo perciben sus estudiantes, para comprender la relación con el impacto en el proceso enseñanza-aprendizaje, el desarrollo de sus competencias profesionales que contribuyen a su inserción laboral y a la sociedad.

REFERENCIAS

- Booth, T. & Ainscow, M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Madrid: Grafía. <https://downgalicia.org/wp-content/uploads/2018/01/Guia-para-la-Educacion-Inclusiva.pdf>
- Bourdieu, P. & Passeron, J. (2009). *Los herederos, los estudiantes y la cultura*. Editorial Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI.
- Fernandes, F., Anguita, J., & Sánchez, F.J. (2019). Educación Inclusiva. El modelo de Portugal: ¿realidad o una tarea aún pendiente? <https://acortar.link/nVO5eB>
- Moliner, O., Arnaiz, Pilar, & Sanahuja, A. (2020). Rompiendo la brecha entre teoría y práctica: ¿qué estrategias utiliza el profesorado universitario para movilizar el conocimiento sobre educación inclusiva. *Educación XXI*, 173-195.
- instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática, INEGI. (2021). <https://www.inegi.org.mx>
- Jennings, P.A & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*. 79 (1),491-525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>.
- Moliner, O., Arnaiz & Sanahuja, A. (2020). Rompiendo la brecha entre teoría y práctica: ¿Qué estrategias utiliza el profesorado universitario para movilizar el conocimiento sobre educación inclusiva? *Educación XXI*, 173-195.
- Monzalvo, A. (2019). *Competencia Socioemocional Docente para la inclusión y motivación escolar de niños migrantes en Hermosillo, México y área capital de Finlandia*. (Tesis doctoral). Posgrado Integral de Ciencias Sociales. Universidad de Sonora. Hermosillo, Sonora.
- Monzalvo, A. ., Rojas, D. ., & Torres, N. Y. (2020). Validación de la escala de percepción de inclusión docente de la niñez migrante (PID). *Revista*

- de Comunicación y Salud*, 81, 61–70. [https://doi.org/10.35669/revistadecomunicacionysalud.2018.8\(1\).61-70](https://doi.org/10.35669/revistadecomunicacionysalud.2018.8(1).61-70)
- Muntaner, J., Rosello, R. & De La Iglesia, B. (2016). Buenas prácticas en educación inclusiva. *Educación Siglo XXI*, 34 (1), 31-50. <http://dx.doi.org/10.6018/j/25252>.
- Naciones Unidas (2023). Academic Impact. Sharing an impact of intellectual Social Responsibility. <https://www.un.org/es/impacto-acad%C3%A9mico/discapacidad-y-educaci%C3%B3n-superior-inclusi%C3%B3n-en-un-mundo-acad%C3%A9mico-cada-vez-m%C3%A1s>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2008). *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000162787_spa.
- Orgaz, R. A. (1942). La Conciencia Social. *Revista Mexicana de Sociología*, 4(4), 61–74. <https://doi.org/10.2307/3537189>
- Robalino, M. (2015). Formación, profesión y trabajo docente: nuevos escenarios y nuevas demandas. *Universidad Politécnica Saleciana*. <https://core.ac.uk/download/pdf/84698126.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2015). *Conceptos: material de apoyo para el docente (Diversidad en el aula. Inclusión de alumnos con discapacidad y de alumnos con aptitudes sobresalientes)*. <https://docplayer.es/49920219-Version-preliminar-diversidad-en-el-aula-inclusion-de-alumnos-con-discapacidad-y-de-alumnos-con-aptitudes-sobresalientes.html>.
- Stehi, M., Beltarmino, T., & Serovich, L. (2023). Desnaturalizando cursos de vida. *Diálogos sobre Educación*, 1-18. <https://doi.org/10.32870/dse.v0i26.1229>
- Tobón, S. (2008). *La formación basada en competencias en la educación superior: El enfoque complejo*. http://148.202.167.116:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/3491/Formaci%C3%B3n_basada_competencias.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Torúa, A. (2017). *UES Historia de sus orígenes y su fundación*. Universidad Estatal de Sonora. México: El auténtico.

- UNESCO. (2020). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2020. América Latina y El Caribe. Inclusión y Educación para todos y todas sin excepción*. <https://es.unesco.org/gem-report/LAC2020inclusion>
- Universidad Estatal de Sonora. (2021). *Agenda Estadística. Ciclo escolar 2020-2022*. <https://www.ues.mx/archivos/transparencia/5155797Agenda%20Estadistica%202020%202.pdf>
- Valcarce, M. (2011). *De la escuela integradora a la escuela inclusiva. Innovación educativa. 119-131*. <http://hdl.handle.net/10347/6228>
- Vera, F. (2021). Competencias blandas para la fuerza laboral del siglo XXI. *Transformar, 2(2)*, 20–29. <https://revistatransformar.cl/index.php/transformar/article/view/20>

ANEXOS

PERCEPCIÓN DE INCLUSIÓN DOCENTE (PID) PARA EDUCACIÓN SUPERIOR

Relación Maestro-estudiante

Me siento cómodo hablando con mis docentes este semestre.

Los maestros prestan atención a mis emociones.

Mis maestros reconocen mis logros.

Mis maestros saben cómo tratarme.

Mis docentes utilizan diferentes estrategias pedagógicas para que todos aprendan.

Los docentes hacen lo posible para que aprenda tanto el trabajo en línea como presencial.

Mis docentes entienden que no todos cuentan con internet o una buena conexión para las clases en línea.

En situaciones de conflicto con mis compañeros cuando trabajamos en equipo o algún inconveniente de horario o calificaciones, etc. sé que mis maestros pueden negociar soluciones efectivas y justas para todos.

Mis profesores colaboran para que mis compañeros me acepten.

Es difícil para mis maestros entender opiniones diferentes a las tuyas.

Si se me dificultan los temas de clase, mis docentes buscan alternativas para que yo entienda.

Me siento frustrado y en desventaja al no entender los contenidos que presentan algunos de mis docentes este semestre.

Conciencia social

Mis maestros están conscientes de cómo me siento.

Tengo amigos de mi carrera y otras carreras.

Mis docentes trabajan bien con estudiantes que vienen de otros estados o municipios.

A mis docentes les interesa de dónde soy o dónde vengo.

La mayoría de mis docentes me dan diferentes opciones de trabajo escolar o me explican para que entienda mejor.

Puedo expresar mis creencias y formas de pensar sin temor a que me rechacen mis maestros.

Me siento cómodo hablando con mis compañeros del lugar de donde vengo.

Facilidad institucional

Los miembros del personal de mi Universidad me respetan.

Me siento respetado por mis compañeros.

Los miembros del personal de la Universidad me ven como alguien igual de importante que mis demás compañeros de clase.

Durante la clase mis maestros se esfuerzan por asegurar que en mi salón de clases todos tengamos las mismas oportunidades.

Me siento cómodo(a) al pedir ayuda cuando la necesito en mi Universidad.

Todos somos aceptados tal y como somos tanto en espacios virtuales como presenciales.

Creo que los docentes están preparados para adaptarse a las necesidades educativas de los diferentes estudiantes.

Creo que mis docentes están preparados para impartir en la modalidad a distancia (online).

Envió a dictamen: 10 enero 2023

Reenvió: 23 febrero 2023

Aprobación: 1 marzo 2023

Alicia Monzalvo Curiel. Doctora en Ciencias Sociales, Maestra de Educación Especial, egresada de la Universidad de Sonora. Ha realizado estancias de investigación en la Universidad de Helsinki. Cuenta con un postdoctorado de la Universidad de Arizona. Docente e investigador de Universidades públicas y privadas. Su interés primordial es la educación intercultural, inclusión, la inteligencia emocional y bienestar animal. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores (SNI). Correo: alicia.monzalvo@ues.mx <https://orcid.org/0000-0002-1732-930X>

Daniel Rojas. Maestro en Innovación Educativa y Psicólogo Social Comunitario, Actualmente candidato a Doctor en Ciencias Sociales por la Universidad de Sonora. Miembro de la AMET, colaborador en la Universidad Intercultural de Baja California y Profesor de la Universidad Intercultural de Sinaloa, unidad virtual. Las líneas de investigación: Análisis de políticas educativas, Migración transnacional, Procesos de aculturación y adaptación psicológica. Correo electrónico: danielrojas.mie@gmail.com <https://orcid.org/my-orcid?orcid=0000-0002-5535-5250>

Sofía Amavizca Montaña. Doctora en Humanidades. Profesora investigadora de la Universidad Estatal de Sonora (UES) Pertenece al Cuerpo Académico “Innovación y Desarrollo Educativo” y Coordina la Editorial de la UES. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores. Correo electrónico: sofia.amavizca@ues.mx <https://orcid.org/0000-0002-9469-1986>

Ibone Carolina Ferrer Bauza. Doctora en Educación con especialidad en Estrategias pedagógicas. Maestra de tiempo completo de la Universidad Estatal de Sonora (UES), directora del Instituto de Capacitación, Educación Especial y Fisioterapia dedicado a la actualización de profesionales. Ha colaborado en otros artículos científicos en el área de las ciencias sociales, miembro del consejo editorial de la UES y expositora nacional e internacional. Correo electrónico: ibone.ferrer@ues.mx <https://orcid.org/0000-0002-9892-9322>